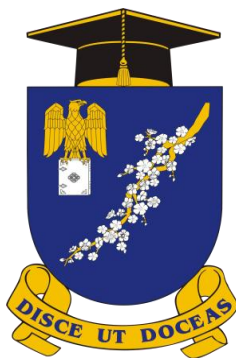


MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL
REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU



PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR
SOCIOUMANISTICE ȘI MODERNIZĂRII
ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

*Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor
UPS „Ion Creangă”*

Seria XXI

Volumul III

Chișinău, 2019

*Aprobată de Senatul Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă"
Culegere tematică*

**PROBLEME ALE ȘTIINTELOR SOCIOUMANISTICE
ȘI MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**
*Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor
UPS „Ion Creangă”*

Coordonare științifică:

Racu Igor, *prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale,
prof. univ., dr. hab.*

Colegiul de redacție:

Perjan Carolina, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Psihologie și PPS*

Topor Gabriela, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Filologie*

Solcan Angela, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Limbi și Literaturi străine*

Ciobanu Valentina, *conf. univ., dr., decan interimar, Facultatea Științe ale Educației
și Informatică*

Simac Ana, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Arte Plastice și Design*

Tverdohleb Aureli, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Istorie și Etnopedagogie*

Țap Elena, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Formare Continuă a Cadrelor
Didactice și a celor cu Funcție de Conducere*

Matieț Violeta (*redactor literar*), *dr., UPS „Ion Creangă” din mun. Chișinău*

Dumbravă Ina, *design și redactare computerizată*

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

**"Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării
învățământului", conferință științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor
UPS "Ion Creangă" (21 ; 2019 ; Chișinău).** Probleme ale științelor
socioumanistice și modernizării învățământului : Materialele conferinței științifice
anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS "Ion Creangă", Seria 21 : [în vol.] /
coord. șt.: Racu Igor ; col. red.: Perjan Carolina [et al.]. – Chișinău : S. n., 2019
(Tipogr. UPS "Ion Creangă") – . – ISBN 978-9975-3370-1-4.

Vol. 3. – 2019. – 386 p. : fig. color, tab. – Antetit.: Univ. de Stat "Ion Creangă"
din Chișinău. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la
sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-3370-4-5.

082:378.637(478-25)=135.1=161.1

P 93

FACULTATEA ISTORIE ȘI GEOGRAFIE

OPORTUNITĂȚI DE PROMOVARE A TURISMULUI CULTURAL ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Valentina URSU, dr., conf. univ.,

Summary

The Republic of Moldova has a rich cultural heritage that is successfully used in tourism: archeological vestiges, medieval fortifications, rustic monasteries, boyars' mansions and peasant houses offer a variety of attractions for tourists. There is a rich variety of churches and monasteries with works of art, a host of historical places, museums that can show a certain interest in tourism. A component of the national tourist product is the variety of cultures from different parts of the country, as well as distinct cultural activities. The Republic of Moldova is an amalgam of nationalities and cultures, with many traditions, spoken languages, folklore, cuisine, etc. All this is a good element of motivation to visit our country.

Turismul și cultura au fost mereu foarte apropiate în Europa, aceasta fiind tot timpul o destinație importantă pentru cei atrași de cultura sa bogată și de moștenirile istorice. Ba mai mult, moștenirea culturală a Europei reprezintă una din cele mai vechi și mai importante moșteniri producătoare de turism.

Turismul cultural abordează cultura unei regiuni, în special, valorile ei artistice. El include turismul în regiunile urbane, în special, orașe mari, istorice și obiective culturale (muzee și teatre). Concomitent, el include turismul în zonele rurale: este cazul festivalurilor în aer liber, casele memoriale ale unor scriitori sau artiști celebri, peisaje la care s-a făcut trimitere în literatură [4].

Astăzi turismul cultural atrage un număr din ce în ce mai mare de turiști. Potrivit unor studii ale Comisiei Europene, 20% dintre vizitele din Europa au motivație culturală, în timp ce 60% dintre

turiștii europeni sunt într-adevăr interesați în descoperirea culturală în timpul călătoriei lor [1].

În ultimii ani formele de practicare a turismului cultural s-au diversificat foarte mult, luând caracterul sejururilor lingvistice, a turismului gastronomic. Îmbogățirea ofertei turismului cultural se realizează sub presiunea a doi factori: cererea publicului, tot mai curios și exigent și atitudinea comunităților locale care doresc să obțină beneficii de pe urma activităților culturale pe care le finanțează.

În afară de creșterea susținută a cererii turistice globale, atât internă, cât și internațională, care cuprinde toate tipurile de destinații, există și alți factori care explică acest trend:

- turistul modern este sofisticat, în căutarea de diferite experiențe culturale;
- autoritățile locale privesc turismul ca pe o sursă de venit și oportunități economice.

Turismul cultural reprezintă o piață în plină dezvoltare. Organizația Mondială a Turismului estimează o creștere anuală de 10-15% a călătoriilor de interes cultural, în contextul unei creșteri medii totale de 4-5% a industriei turistice, în general [1].

Republica Moldova dispune de un bogat patrimoniu cultural, care poate fi cu succes valorificat în turism [6, 7, 12]. Cele mai timpurii monumente ale patrimoniului cultural sunt așezările geto-dace și fortificațiile romane, or, acestea nu prezintă interes special și nici nu constituie o atracție spectaculoasă pentru turistul de rând. Oricum, vestigiile fortificațiilor medievale, complexele arheologice, ca Orheiul Vechi, mănăstirile rupestre, conacele boierești și casele țărănești, oferă o diversitate de atracții pentru turiști.

Există o varietate bogată de biserici și mănăstiri cu lucrări de artă, un șir de locuri istorice, muzee, care pot prezenta un anumit interes pentru turism. În total au fost identificate 140 de monumente ale patrimoniului cultural care pot fi incluse în circuitul turistic, însă valorificarea tuturor monumentelor în turism nu este posibilă într-o

perioadă scurtă de timp, deoarece multe dintre ele necesită renovare și lucrări de restaurare.

În Republica Moldova funcționează mai multe muzee subordonate Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, autorităților administrației publice locale și altor instituții. Aceste muzee au un contingent special de vizitatori. Majoritatea muzeelor din Republica Moldova sunt amplasate în clădiri de o importanță arhitecturală deosebită și dispun de colecții bogate de exponate.

O componentă a produsului turistic național o constituie varietatea culturilor din diverse zone ale țării, precum și activitățile culturale distincte. Republica Moldova reprezintă un amalgam de naționalități și culturi, cu multe tradiții, limbi vorbite, folclor, bucătărie etc. Toate acestea formează un element al bogatei surse de motivații pentru a ne vizita țara [6].

O importanță majoră pentru dezvoltarea turismului o are artizanatul național, atât ca valoare culturală, cât și ca obiecte de vânzare [2, 9]. În republică există circa 880 de grupuri folclorice, multe dintre care reflectă tradiții caracteristice regiunii și originii lor etnice.

Performanțele artistice atinse de colectivele teatrale, muzicale, atât în Chișinău, cât și în restul țării, din punctul de vedere al profesionalismului, corespund standardelor internaționale. Și rutele literare constituie un potențial turistic și pot servi ca motivație pentru admiratorii creației literare.

Mediul rural din Republica Moldova constituie o altă sursă importantă pentru turismul cultural:

- familiarizarea cu folclorul, sărbătorile și tradițiile locale;
- prezentarea meșteșugurilor cu posibilitatea de participare la procesul de lucru ca atare;
- oferirea unor posibilități de procurare a produselor meșteșugărești.

În mediul rural din Republica Moldova există multe clădiri construite în stil tradițional, care, după o eventuală reconstrucție, ar putea fi utilizate pentru cazarea turiștilor.

În Republica Moldova funcționează peste 60 de structuri de cazare, care oferă 5.479 de locuri pentru vizitatori. Rețeaua hotelieră din mun. Chișinău este destul de variată. În ultimii ani o parte din hoteluri au fost supuse modernizării, au fost deschise un șir de hoteluri mici. Unele structuri de cazare amplasate în afara capitalei sunt modernizate. De menționat și funcționarea unei rețele eficiente de închiriere a apartamentelor private. În spațiul rural există un excelent potențial de dezvoltare a structurilor private de cazare.

Să examinăm în continuare obiectivele culturale incluse în traseele turistice naționale [14].

Traseul turistic național nr. 1, „Orheiul Vechi – loc de interferență a culturilor multisekulare, are mai multe obiective turistice: în Ivancea: Parcul Balioz, Conacul familiei Balioz, biserica „Sf. Treime”, atelier a meșterilor populari; în Brănești: vizitarea cramelor vinicole ale S.A. „Pivnițele Brănești”, biserica „Sf. Maria”; în Butuceni: urmele cetății geto-dace, rămășițele valurilor de apărare, ruinele cetății medievale Orhei, orașul oriental „Sehr al-Cedid”, băile tătărești, Muzeul complexului arheologic Orheiul Vechi, mănăstirea rupestră și peștera, Biserica Nașterea Maicii Domnului, muzeul de etnografie etc. [8].

Obiectivele turistice incluse în traseul turistic național nr. 4, „Pe urmele lui Manuc Bei”, sunt: Suruceni: Mănăstirea Suruceni cu Hramul „Sf. Mucenic Gheorghe”; Hâncești: Monumentul arhitectural „Palatul-Conac a lui Manuc Mârzaian (Manuc Bei)”, Muzeul de Istorie și etnografie din castelul de vânătoare Manuc Bei; Lăpușna: Biserica „Sf. Voievozi Mihail și Gavriil”, complexul turistic medieval „Curtea Domnească”.

Traseul turistic național nr. 5, „Plaiuri Orheiene”, include mai multe obiective culturale. La Peresecina găsim Biserica cu hramul „Sf. Arhangheli Mihail și Gavriil”, la Donici – Casa-muzeu

„A. Donici” și, biserica „Adormirea Maicii Domnului”; Mănăstirea Curchi cu Hramul „Nașterea Maicii Domnului” [8]; popasul turistic cu muzeul „Vatra strămoșească” în Vatici; Mănăstirea Tabăra cu Hramul „Adormirea Maicii Domnului”; Catedrala „Sf. Dumitru”, statuia domnitorului Vasile Lupu, biserica „Sf. Ierarh Nicolae”, Muzeul de Istorie și Etnografie, complexul turistic „Chateau Vartely” în Orhei.

Traseul turistic național nr. 6, „Mănăstirile misterului și a spiritualității”, integrează mai multe obiective culturale: Țipova: Ansamblul rupestru cu trei complexe monastice: biserica cu hramul „Înălțarea Sfintei Cruci”, biserica Sf. Nicolae și biserica cu hramul „Adormirea Maicii Domnului”, rezervația natural-peisajeră, cascadele; Lalova: complexului turistic „Hanul lui Hanganu”; Saharna: Mănăstirea terestră (cu biserica de vară și biserica de iarnă), cu hramul „Sf. Treime”, mănăstirea rupestră cu hramul „Bunavestire”, cetatea geto-dacilor, stânca „Grimidon”, cascadele; Pripiceni: Mănăstirea Pripiceni-Curchi, cu hramul „Sf. Mare Mucenic Dumitru” [8].

Obiectivele turistice incluse în programul *Traseului turistic național nr. 7, „Mănăstirile Călărășene”, sunt: Călărăși: Fabrica de vinuri și coniacuri „Călărăși”; Frumoasa: complexul monastic: biserica de vară cu hramul „Adormirea Maicii Domnului” și biserica de iarnă cu hramul „Sf. Treime”; Răciula: complexul monastic: biserica de vară cu hramul „Nașterea Maicii Domnului” și biserica de iarnă cu hramul „Sf. Nicolae”, pensiunea agroturistică „Casa Mierii”; Hârbovăț: complexul monastic: biserica de vară cu hramul „Pogorârea Sfântului Duh” și biserica de iarnă cu hramul „Adormirea Maicii Domnului”; Hârjauca: complexul monastic: biserica de vară cu hramul „Înălțarea Domnului”; Palanca: popasul turistic și muzeul „Casa Părintească”, biserica de lemn „Acoperemântul Maicii Domnului” [8]; Hoginești: atelierul meșteșugăresc „Casa Olarului Vasile Gonciar”.*

Traseul turistic național nr. 8, „Traseul culturii și literaturii”, cuprinde: în Vărzărești: Mănăstirea Vărzărești (mănăstire de călugărițe), „Sf. Mare Mucenic Dumitru”; la Dolna: casa-muzeu „A.S. Pușkin”, muzeul „Conacul Zamfir Ralli Arbore”; în Vorniceni: biserica de lemn „Sf. Arhangheli Mihail și Gavriil”; la Pănășești: complexul etno-cultural „Vatra”.

Traseul turistic național nr. 9, „Bijuterii arhitectonice medievale”, integrează mai multe obiective: în Soroca: peștera haiducului „Bechir”, monumentul „Lumânarea Recunoștinței”, Cetatea Soroca [13], Muzeul de Istorie și Etnografie, Dealul Romilor; Cosăuți: atelierul meșterilor pietrari din Cosăuți, Monumentul Stațiunea Paleolitică din Cosăuți, Mănăstirea Cosăuți cu hramul „Acoperemântul Maicii Domnului”; în Rudi: complexul rupestru: cu cetățuia tracică „La șanțuri”, cetățuia getică „La trei cruci”, Mănăstirea Rudi cu hramul „Sf. Treime”, cetatea „Farfuria Turcului”, cetățuia „La Șanțuri”, „Peștera Răposaiilor”, Arcul Geodezic Struve; în Arionești: rezervația peisajeră Rudi-Arionești; Mănăstirea Călărășeuca.

În *traseul turistic național nr. 10, „Prin orașele din nordul Moldovei”,* se regăsesc următoarele obiective turistice: la Sângerei: biserica din piatră Sf. Gheorghe; în Bălți: biserica „Sf. Nicolae”, biserica „Sf. Cuvioasa Parascheva”, Catedrala „Sf. Împărați Constantin și Elena”, Muzeul de Istorie și Etnografie; la Edineț: Mănăstirea Elisabeta Feodorovna; Țaul: monument de arhitectură peisajeră „Parcul Țaul”; în Drochia: Catedrala Adormirea Maicii Domnului din Drochia; în Bocancea: mănăstire de călugări cu hramul „Sf. Apostoli Petru și Pavel”.

Și *traseul turistic național nr. 11, „Prin Nord-Estul Moldovei”,* include mai multe obiective ale turismului cultural: Mănăstirea „Sf. Ierarh Nicolae” și schitul bisericii cu hramul „Sf. Arhangheli Mihail și Gavriil” din Dobrușa; Mănăstirea de maici „Adormirea Maicii Domnului” din Cușeleuca; biserica „Schimbarea la față” din Cobîlea; mănăstire de femei „Fecioara Maria de la

Kazan”, biserica de lemn a Lipovenilor din Cunicea; complexul monastic cu biserică cu trei altare: „Înălțarea Domnului”, „Schimbarea la Față” și „Sfânta Cruce”, mănăstirea rupestră, din Japca; Casa-Muzeu „Dumitru Matcovschi”, ruinele clopotniței fostei biserici „Sf. Nicolae” din sec XVII, crucea fostei biserici Sf. Nicolae, cimitirul evreiesc (cel mai mare din Europa) din Vadul lui Rașcov, chilii rupestre, pietre funerare etc.

Obiectivele turistice cuprinse în *traseul turistic național nr. 13, „Mănăstirile codrene”*, sunt: mănăstirea de călugări cu hramul „Sf. Ierarh Nicolae” din Condrița; mănăstirea de călugări cu hramul „Adormirea Maicii Domnului” din Căpriană; mănăstirea de călugărițe Hîncu cu hramul „Sf. Cuvioasa Parascheva” din Bursuc [8].

Traseul turistic național nr. 14, „Pe traseele Bugeacului”, are câteva popasuri culturale: Muzeul etnografic și cimitirul evreiesc din Cimișlia; Mănăstirea Sadaclia cu hramul „Sf. Mare Ierarh Nicolae”; monumente și muzeul or. Basarabeasca.

Obiectivele turistice incluse în *traseul turistic național nr. 15, „Prin UTAG și Bugeac”*, sunt variate. În Comrat pot fi vizitate Muzeul regional de Istorie și Etnografie din Comrat și Catedrala „Sf. Ioan Botezătorul”. În Ceadâr Lunga găsim Muzeul de istorie și etnografie. La Cazaclia avem biserica cu hramul „Sf. Mare Mucenic Gheorghe” și muzeul satului. În Taraclia poate fi vizitat Muzeul patrimoniului cultural și Biserica „Sf. Gheorghe”. Muzeul Găgăuz Național de Istorie și Etnografie „Dumitru Cara Ciobanu” și Moara de vânt din Beșalma sunt alte obiective culturale de importanță națională și locală oferite turiștilor [7, pp. 166-175].

Și *traseul turistic național nr. 18, „Prin estul țării”*, oferă mai multe obiective culturale: cetatea, muzeul de istorie și etnografie regională din Tighina; Catedrala „Nașterea Domnului”, monumentul lui „Al. Suvorov”, Memorialul Gloriei militare din Tiraspol; mănăstirea „Noul Neamț” și Capul de pod din Chițcani; complexul muzeal a lui Grigori Corzun (muzeul sticlei) din Târnăuca;

Mănăstirea Sf. mironosițe Marta și Maria din Hagimus; Casa Memorială „Al. Mateevici” din Zaim [7, pp. 155-162; 10].

Alegând *traseul turistic național nr. 19*, „*Traseul Gloriei Militare*”, putem vizita Speia cu monumentul familiei Leonard și Biserica „Sf. Mare Mucenic Dumitru”, iar în Șerpeni – monumentul Gloriei Militare [7, pp. 162-166].

Bineînțeles, cel mai solicitat *traseu turistic național este nr. 20 – Orașul Chișinău „Tur de oraș”* [2,3,7]. În Chișinău există un număr impunător de monumente ale patrimoniului cultural, exemple reprezentative ale arhitecturii locale din secolele XIX și XX, care sunt obiecte turistice. Multe clădiri istorice de un interes arhitectural deosebit au supraviețuit, iar multe au fost restaurate, atribuindu-li-se o funcție nouă.

Pe lângă aceste obiective cuprinse deja în traseele naționale, există și alte oferte. Dintre acestea remarcăm conacele, care au aparținut unor reprezentanți ai nobilimii basarabene. În satul Brânzeni s-a păstrat conacul lui Vasile Stroiescu (1845-1926), mare filantrop și patriot, susținător al mișcării de eliberare națională din Basarabia și Transilvania. În satul Ciuculea poate fi admirat conacul familiei Leonardi-Buzni din sec. XIX – înc. sec. XX, la Lipcani – conacul boierului Roseti Roznovanu, iar la Caracușenii Vechi – casa scriitorului Constantin Stamati-Ciurea. Pot fi menționate conacul boierului Zamfirache Ralli de la Dolna, conacul familiei lui Alexandru Donici din Bezeni, casa-conac a familiei Russo din Micăuți etc. [7].

Așadar, interacțiunea între cultură și turism în prezent capătă din ce în ce o mai mare însemnătate. Moștenirea culturală, fiind expresia identității etnice, a teritoriului, istoriei, obiceiurilor și tradițiilor populare, capătă o importanță deosebită în promovarea turismului. Turismul cultural este un factor important pentru dialogurile interculturale și pentru dezvoltarea durabilă a comunității.

Bibliografie

1. Activitatea turistică a agențiilor de turism și turoperatorilor din Republica Moldova în 2018, trim. I, nr. 12-10/56, 18 mai 2018. În: www.turism.gov.md, vizitat 09.03.2019.
2. Buzilă, Varvara, Arta tradițională din Republica Moldova, Chișinău, 2018.
3. Centrul istoric al Chișinăului la începutul secolului al XXI-lea. Repertoriul monumentelor de arhitectură, ARC, Chișinău, 2009.
4. Cocean, P., Turismul cultural, Cluj Napoca, 2002.
5. Efros, V., Resursele recreative ale Republicii Moldova, Știința, Chișinău, 1991.
6. Folclor muzical din Moldova. Antologie. Coord. Constantin Rusnac, Chișinău, Comisia Națională a Republicii Moldova pentru UNESCO, 1997.
7. Florea, S., Potențialul turistic al Republicii Moldova, Labirint, Chișinău, 2005.
8. Ilvițchi, L., Mănăstirile și schiturile din Basarabia. Aspect comparativ arhitectural, Muzeum, Chișinău, 1999.
9. Miron, Marina, Catalogul meșteșugurilor practice în arealul Parcului Național *Orhei*, S.n., Chișinău, 2013.
10. Miron, Viorel, Ștefan Vodă. Ghid turistic, S.n., Chișinău, 2018.
11. Nesterov, T., Situl Orheiul Vechi. Monument de arhitectură. Chișinău, 2003.
12. Sochircă, V., Bejan, Iu., Resursele turistice. Ghid pentru studenți, CEP USM, Chișinău, 2011.
13. Șlapac, M., Cetăți medievale moldovenești, Chișinău, 2004.
14. [www.turism.gov.md/trasee turistice](http://www.turism.gov.md/trasee_turistice), vizitat 09.03.2019.

ORIGINEA, EVOLUȚIA ȘI SPECIFICUL ALIMENTELOR TRADIȚIONALE ROMÂNEȘTI. STUDIU DE CAZ: ZONA ETNOGRAFICĂ – PRUTUL DE JOS

*Jeni NASTAS, dr. conf. univ.,
Valentin CHIPER, masterand*

Summary

Sarmalele, mămaliga, sponge coke, traditional Romanian food. In our days all products wha we are eat today was imported

from different countries. Only the mămăliga, waled be our national invention but in the post mamaliga was cooked from millet.

Today's traditional Romanian food cooned and served by popuolation from Prut (Republic of Moldova, Ucraina, Romania) are the result from the interaction of traditional ramanian food with another countries.

Cât de românești sunt, de fapt, gustoasele noastre mâncăruri tradiționale. Micii și sarmalele vin de la turci. Cozonacul și murăturile sunt „moștenite” din antichitate.

Sarmalele, mămăliga, cozonacul, murăturile sau fasolea cu cârnați sunt mâncăruri considerate tradiționale românești. În realitate, mai toate preparatele servite astăzi au fost importate de-a lungul anilor de la alte popoare și adaptate. Doar mămăliga pare să fie invenție autentică, însă, la origini, preparatul se făcea din mei.

Bucătăria tradițională românească este denumirea pe care o poartă rezultatul sintetizării, în timp, a gusturilor și obiceiurilor gastronomice specifice poporului român. Ea este diversă, cuprinde nenumărate obiceiuri și tradiții culinare, mâncăruri specifice, împreună cu obiceiuri provenite prin intersectarea culturii gastronomice cu tradiții ale altor popoare, cu care poporul român a intrat în contact de-a lungul istoriei. Bucătăria românească cuprinde atât bucate de zi cu zi, cât și preparate speciale de sărbătoare. Bucătăria românească cuprinde numeroase bucate de praznic rânduite în funcție de anotimpul și sărbătoarea pomenită. Bucatele românești sunt alcătuite atât din legume, cereale, uleiuri vegetale, lapte, produse lactate, cât și din carne și subproduse din carne.

Bucătăria românească de astăzi, preparată și servită de locuitorii zonei – Prutul de jos (Republica Moldova, Ucraina, România), este rezultatul intersectării obiceiurilor culinare românești cu bucătăriile altor popoare. Nici sarmalele, nici fasolea cu cârnați, cozonacul sau micii nu sunt invenții pure ale poporului român. Aceste produse se găsesc însă în bucătăria românească de câteva sute de ani. Toate mâncărurile pe care astăzi le considerăm tradiționale

românești au apărut de-a lungul timpului în bucătăria regională, fiind împrumutate de la alte popoare și adaptate după gusturile românești. Se consideră tradiționale pentru că românii le consumă de câteva sute de ani”, - spune Avram Petrache, pensionar, fost profesor de istorie [1].

Prin intersectarea culturilor, bucătăria românească a fost influențată de bucătăriile balcanică, germană, sârbească, italiană, turcă și maghiară, dar nu numai, știut fiind faptul că diversitatea gusturilor și rafinamentul preparatelor din toate țările lumii sunt apreciate de marii cunoscători ai tradițiilor popoarelor. Prin formarea sa daco-romană, cultura gastronomică a poporului român a moștenit numeroase obiceiuri culinare: de la romani vine plăcinta, cuvânt care a păstrat sensul inițial al termenului latin placenta, turcii au adus ciorba de perișoare, grecii – musacaua, de la bulgari există o largă varietate de mâncăruri cu legume, cum ar fi zacusca, iar șnițelul vine de la austrieci [5].

Mămăliga din mălai a apărut în urmă cu trei sute de ani. „Mămăliga” este considerată, atât de istorici, cât și de specialiștii în gastronomie, ca fiind cel mai apropiat produs de cultura și istoria românilor. Cu toate acestea, mămăliga, așa cum o cunoaștem astăzi, este un produs culinar aflat în bucătăria românească de doar câteva sute de ani. „Mămăliga din mălai de porumb este consumată de români doar de aproximativ 300-400 de ani. Porumbul a ajuns în Țara Românească abia în secolul al XVII-lea, fiind adus din America, în urma descoperirii făcute de Cristofor Columb în 1492” [2], explică profesorul. Înainte de porumb, meiul era ingredientul de bază al mămăligii pur românești. Bun la gust și foarte productiv, el a înlocuit rapid meiul, care fusese până atunci „cereala de mămăligă” a românului.

Meiul – sau mălaiul, cum mai era numit atunci – era consumat de populația din Țările Române, mai ales în Moldova și Muntenia, pe scară atât de largă încât, relatează un misionar catolic călător pe la noi, Mihai Viteazul era poreclit de sași, în derâdere, „Mălai-Vodă”.

„Meiul e, așadar, un aliment vechi în cultura culinară românească, numai că tradiția folosirii lui a fost curmată de apariția porumbului, care i-a luat locul ca aliment de bază în dieta țaranului român. Mămăliga de porumb a devenit mâncarea de zi cu zi; efectiv, era hrana de bază a țăranilor români, care „uneori fac și de trei ori pe zi mămăligă” [1], cum scrie dr. Gheorghe Crăiniceanu în lucrarea sa, „Igiena țaranului român”. Problema era că starea materială precară a majorității populațiilor românești la acea vreme făcea ca mămăliga să fie aproape singura hrană a oamenilor, ceea ce provoca mari probleme de sănătate. Porumbul, oricât de hrănitor, nu putea furniza toate principiile nutritive necesare organismului uman și mulți țărani sufereau de boli carentiale, datorate malnutriției. În special pelagra făcea ravagii, iar numeroși medici și alți oameni de știință, care au studiat condițiile de trai ale țăranilor români în secolul al XIX-lea și începutul secolului XX, denunțau această stare de lucruri, considerând că alimentația bazată pe porumb era cauza majoră a epidemiilor de pelagră.

Se spune că denumirea de „mămăligă” vine de la prima femeie care a înlocuit meiul cu mălaiul în prepararea terciului. De la mama Ilinca, o țarancă din Moldova, ar veni, se pare denumirea de astăzi a mămăligii. În cartea lui Gheorghe Crăiniceanu, „Igiena țaranului român”, apărută în 1985, țărani români apar ca mari consumatori de mămăligă din mălai [1]. Existența mămăligii este atestată în 1873 de Dicționarul Larousse de la 1873. Potrivit definiției date de Larousse, mămăliga era „făina de porumb fiartă în principatele Dunării” [3].

Bulzul este un produs tradițional românesc. Porumbul și laptele erau cele mai la îndemână ingrediente ale țaranului român, sărac, care își câștiga existența din creșterea animalelor și cultivatul pământului. Din laptele de la vacă și porumbul de pe câmp a luat naștere bulzul sau ursul de mămăligă produs tradițional românesc. Potrivit etnologului Gheorghe Crăiniceanu, în urmă cu un secol, țărani români combinau mămăliga cu brânza grasă de oaie pentru prepararea bulzului. Țărani români amestecau mămăliga cu brânza

și o coceau pe grătar sau la cuptor. Bulzul era consumat cu lapte sau carne friptă. Produsul se păstrează în aceeași formă și în zilele de astăzi [1].

Sarmalele vin de la turci. Sarmalele, nelipsite de la mesele românilor de Paște sau de Crăciun, nu sunt invenții românești. Au fost inventate de turci, după cum se înțelege chiar din denumire: „sarmak” înseamnă în limba turcă „rulou” sau „pachet”. În zona Balcanilor, sarmalele au ajuns în secolul 17. Dovadă în acest sens este o rețetă dintr-o carte de bucate ungurească, apărută în 1695 [2]. Se pare că, la români, sarmalele sunt moștenire rămasă ca urmare a perioadei în care provinciile românești s-au aflat sub posesiune otomană. Sub diverse forme, produsul considerat cu specific românesc este gătit astăzi în mai toate țările din Europa și multe din Asia.

Micii românești, strămoșii kebabului turcesc. Nici micii, care sfârâie pe grătar în zilele de astăzi, nu au origini în România. Rețeta originală vine tot din Turcia, ca și în cazul sarmalelor. Despre micul românesc se spune că este strănepotul kebabului turcesc, acesta având în compoziție carne de oaie și de vită. Românii au adaptat rețeta, schimbând forma, adăugând carne de porc și bicarbonat de sodiu. Când au ajuns exact micii pe meleagurile românești nu se știe. O legendă referitoare la apariția acestora dă de înțeles că mititeii se mâncau deja în urmă cu 100 de ani [6].

Cozonacul este un produs tradițional, revendicat de multe popoare. El are o istorie veche de sute de ani, care pleacă din perioada Imperiului Roman. Romanii ofereau cozonacii numiți „libum” drept ofrandă zeilor. Rețete de cozonaci au fost preluate de la romani și adaptate în timp de multe popoare. În Marea Britanie, prima rețetă de cozonac a apărut într-o carte de bucate în 1718. Produsul a fost binecunoscut și în Franța, unde se numea „la brioche”. Așa cum românii îl consideră prăjitură tradițională românească, italienii îl revendică drept produs tradițional al patiseriei

din Italia, numit „panettone”, iar ungurii îl consideră produs tradițional maghiar, numit „kozunak” [7].

Fasolea cu cârnați, mâncare națională cu iz comercial. Fasolea cu ciolan, nu se află în meniul românesc decât de câteva sute de ani. Strămoșii românilor, dacii, aveau în meniu linte, o legumă asemănătoare cu fasolea. Fasolea de grădină a ajuns în Europa începând cu secolul al XVI-lea.

Murăturile vin din Antichitate și au o istorie mai veche decât a poporului român. Se spune că, pentru prima dată, castraveții au fost murați în Mesopotamia, cu 2000 de ani înainte de Hristos. Pe meleagurile românești, legumele erau puse la murat încă de pe vremea dacilor. Dovezi ale existenței murăturilor în meniurile românești sunt cărțile de bucate sau studiile etnologice vechi. Potrivit cercetătorului Mihai Lupescu, care prezintă în cartea „Din Bucătăria Țăranului Român” meniuri tradiționale de acum un secol, murăturile tradiționale ale românilor se făceau cu țelină, arpagic, usturoi și sare, înainte de apariția aspirinei sau a conservanților [6].

În continuare vă propunem o descriere succintă a unor alimente ce sunt specifice zonei cultural-etnografice „Prutul de Jos”, din care fac parte mai multe localități din Republica Moldova, Ucraina, România. Noi ne vom referi la Giurgiulești, Văleni, Câșlița Prut (R.M.), Galați (RO), Reni (UA). Ca informatori au fost unii locuitori ai acestor localități.

Ardeii umpluți reprezintă un aliment preparat în bucătăria românească și cea moldovenească. Sunt de obicei preparați cu ardei grași ori gogoșari umpluți cu carne tocată (de obicei de porc), orez, ceapă, verdețuri și condimente. Uneori se servesc cu smântână sau iaurt. Ardeii umpluți sunt gătiți vertical într-o cratiță cu apă. Ardeii umpluți se pot face și de post, înlocuind carnea din umplutură cu ciuperci, soia și legume tocate [5].

Cârnațul este un aliment preparat de obicei din carne tocată, slănină, sare și condimente, iar uneori cu plante aromatice, pasta rezultată fiind introdusă într-un înveliș cilindric membranos.

Prepararea cârnaților își are originea în bucătăria europeană. Tradițional, învelișul era făcut din intestinul unor animale, deși în zilele noastre acesta este deseori sintetic. Denumirea provine din cuvântul latin *carnacius* (pronunțat car-na-țius), care are semnificația produs din carne, „cârnat” [9].

Iahnia (turcă yahni, bulgară iahnija) de fasole sau fasolea scăzută este o mâncare tradițională românească și se regăsește în mai toate zonele țării. Cu ocazia diferitor sărbători, la petrecerile din diverse regiuni, se servește iahnie de fasole la cazan. De obicei, se servește cu ciolan sau cârnați și cu murături. Iahnia de fasole nu trebuie confundată cu fasolea bătută. Se pune fasolea la înmuiat cu o seară înainte, a doua zi se pune la fiert în 2-3 ape, se adaugă și 1/2 linguriță bicarbonat de sodiu. Se călește în ulei ceapa și morcovul, după care se adaugă bulionul. Totul se toarnă peste fasole când aceasta este aproape fiartă [4].

Mămăliga este denumirea în limba română a unui fel de mâncare preparat din făină de porumb (mălai). Este mai bine cunoscută în restul lumii după denumirea italiană, (polenta), dar se întâlnește și în multe alte țări ca Ungaria (puliszka) Savoia, Elveția, Austria, Croația (palenta, žganci, pura), Slovenia (polenta, žganci), Serbia (palenta), Bulgaria, Corsica (pulentă), Brazilia (polenta), Argentina, Ucraina (culeșa), Uruguay, Venezuela și Mexic sau la sașii din Transilvania (Palukes, Pălix) [8]. Mămăliga este un preparat tradițional, considerată mâncare a țăranilor, este des folosită ca substitut pentru pâine sau ca aliment de bază în perioadele de vară, când munca grea efectuată la câmp nu mai permite prepararea pâinii de casă, și în zonele rurale sărace. Era preponderent folosită în perioada premergătoare industrializării, dată fiind ușurința cu care se prepară, comparativ cu pâinea. În perioada modernă, preocuparea pentru alimentația diversă și sănătoasă făcând obiectul a numeroase cercetări, știința alimentației consideră mămăliga ca având un aport bogat de vitamine, aceasta fiind recomandată mai ales persoanelor suferinde de boli de plămâni, afecțiuni ale căilor respiratorii,

anemicilor, etc. Preparată în stilul țărănesc și folosită în loc de pâine, mămăliga este mai densă decât polenta italiană până la a putea fi tăiată în bucăți, asemenea pâinii. Când este gătită în alte scopuri, mămăliga poate fi mai moale, câteodată aproape de consistența terciului. Motivul pentru care mămăliga este atât de populară la români, mai ales aici din lunca Prutului, este faptul că otomanii puneau bir numai pe grâu, porumbul rămânând alternativa cea mai hrănitore.

Pastrama este un produs alimentar preparat din carne dezosată de oaie, de capră, de porc, de vacă, de iepure, de găscă, de pește etc., puternic condimentat, conservat prin sărare, afumare și uscare. Pastrama a fost adusă și în Statele Unite acum mai bine de 100 de ani de imigranți evrei din Estul Europei. Acolo, aceasta se numește „pastrami” și este foarte larg consumată. Cuvântul ar putea proveni din limba turcă: *pastirma*, *pastourma* [6].

Plachia este o mâncare de pește preparată cu ulei și cu multă ceapă, rumenită la cuptor. De asemenea, reprezintă și o mâncare de orez sau păsat, care se prepară cu ulei, ceapă, roșii sau bullion [3].

Saramura este un fel de mâncare cu specific românesc, bazat în general pe diferite feluri de pește, mai ales în Dobrogea, Sudul Basarabiei, dar și carne uscată sau afumată, în unele regiuni din Moldova. Este de asemenea un procedeu de preservare a alimentelor pentru a permite consumul ulterior. Efectul saramurii este deshidratarea alimentelor, prevenirea dezvoltării unor bacterii și modificarea gustului. În general, când vorbim de saramură, ne gândim la pește fript în infuzie de apă clocotită cu mirodenii. Saramura este totuși un fel de mâncare pe cât de simplu, pe atât de gustos. Dacă ne gândim la saramura din pește, în această zonă, mai ales, există un adevărat ritual al preparării. La fel ca și borșul de pește, născocit în bălțile liniștite ale Deltei, saramura de pește se prepară din trei feluri de pește, pentru a se obține un gust desăvârșit și plin. Gustul este completat și de mirodeniile adăugate, mirodenii care variază de la piper boabe sau măcinat, ardei iute (dacă se poate

neapărat roșu și uscat), până la cimbru sau foi de dafin. Se iau trei feluri de pește: mic (oblet, regină etc.), mijlociu (caras) și mare (crap, novac sau sânger, somn), se frig pe o tablă (plită) încălzită presărată în prealabil cu sare mare. Se lasă aproximativ 10 minute, timp în care se frige pe ambele părți; dacă se desprinde ușor atunci e semn că peștele e fript. Se fierbe apa până clocotește. Într-un vas se pun usturoi zdrobit, ardei iute, cimbru, salvie, după preferințe (adaptare după bucătăria mediteraneană), și sare. Peste toate acestea se așează peștele fript care a fost păstrat într-un vas închis. Peste toate aceste ingrediente se toarnă apa clocotită și se acoperă cu un capac. Se lasă încă zece minute să se liniștească și să se completeze aromele, după care preparatul se poate servi, neapărat cu mămligă și ardei iute [7].

Sarma (singular nearticulat sarmá sau uneori, regional, sármă sau o formă de singular refăcută după forma de plural, considerată incorectă, sarmală; plural nearticulat sarmale) este un preparat culinar din carne tocată (de obicei de porc, dar și de vită, oaie, pasăre sau chiar pește), amestecată cu orez, bulgur, arpacăș și cu alte ingrediente, învelită în foi de varză (proaspătă sau acră (murată)), de viță sau de ștevie etc., în formă de rulou. În România se servește de obicei cu mămligă și smântână. În Bucovina și în Moldova sarmalele sunt uneori numite găluci („găluști”, „găluște”) [7]. Cuvântul românesc „sarma” este un împrumut din limba turcă (sarmak), unde are sensul „a înfășura, a înveli”. Este posibil și intermediarul sârbesc capma / sarma: „sarma”. Acest produs culinar este cunoscut, cu aceeași denumire, în mai multe țări din apropierea bazinului răsăritean al Mării Mediterane: Turcia, Ungaria, România, Bulgaria, Serbia, Macedonia, Palestina, Iordania, Siria, Liban, Grecia, precum și în Republica Moldova [2]. Se pot face sarmale și de post, înlocuind carnea din umplutură cu orez, ciuperci, soia, legume tocate, păsat de porumb, sau chiar bucățele de pâine (la alegere sau în diferite combinații, după gust). Varza folosită la prepararea sarmalelor poate fi proaspătă sau acră (murată rapid sau pentru a fi păstrată peste iarnă). Sarmalele se mai pot prepara cu foi

(frunze) de podbal, ștevie, spanac sau (în unele zone) hrean. La servire, smântâna poate fi înlocuită cu iaurt sau (mai ales în Ardeal) cu lapte covăsit (iaurt preparat în casă). Sarmalele cu păsat sunt „de post” (adică, gătite fără carne, grăsimi animale, pește, ouă sau produse lactate), dar pot fi și „de fruct”, dacă li se adaugă la împachetat câte o felie de costiță sau jambon afumat în mijlocul umpluturii. Gurmanzii sunt de părere că sarmalele sunt mai gustoase dacă se fierb într-un ceaun din fontă, la foc domol, sau într-o oală de ceramică, la cuptor, dacă la fundul ceaunului/oalei de ceramică și printre sarmale se pun bucăți de șorici afumat sau chiar un ciolan de porc afumat, frunze de cimbru, mărar și boabe de piper. Se consideră că dacă se consumă după ce „stau” 2-3 zile, sarmalele vor avea o savoare deosebită. La masă, sarmalele de post se servesc cu sos de roșii, ardei iute, ceapă verde sau salată de ceapă uscată [6].

Murăturile sunt alimente care, prin procesul de fermentație, singure își măresc aciditatea, astfel putând fi conservate mai multe luni sau peste un an. În procesul de murare, alimentele sunt scufundate în saramură sau într-o soluție de oțet. În întreaga lume există o gamă largă de alimente care se murează, de la legume, la pește și până la carne și ciuperci, dar în zona Prutului de Jos, în mod tradițional se păstrează la murat, mai ales: castraveți, varză, conopidă, pepeni, sfeclă roșie și ciuperci, iar în oțet, îndeosebi ardeii și gogoșarii. Pentru aromatizarea murăturilor se folosesc: mărar, crenguțe de vișin, usturoi, boabe de muștar, cuișoare, țelină, hrean, piper. Saramura, după procesul de fermentare, devină moare, care este puternic aromată și acrișoară, în unele gospodării se consumă ca atare sau se folosește la înăcritul ciorbelor [4].

Cașul este un sortiment de brânză preparat din lapte încheșat și stors de zer.

Telemeaua este un fel de brânză românească, făcută din lapte de vacă, de bivoliță, de oaie sau de capră și, extrem de rar și doar artizanal, din lapte de iapă, scroafă sau măgăriță. Se poate asemăna cu brânza feta grecească. De obicei este sărată, iar conținutul tipic de

grăsime este de până la 55% (bivoliță), iar de apă, de 40-50%. Brânza parcurge o perioadă de maturizare în saramură, în care se poate păstra mai multe luni.

Urda este un produs lactat obținut prin fierberea zerului rămas după prepararea cașului. Urda e un tip de brânză. Are o textură moale și fărâmicioasă. Este asemănătoare cu brânza italiană „ricotta”, având un conținut bogat de proteine și puține grăsimi. Zerul rămas după pregătirea cașului dulce se fierbe timp de 1 oră la temperatura de 85-90°C, timp în care are loc precipitarea restului de proteină. Pe tot timpul fierberii, zerul se agită continuu cu o lingură de lemn, ca să nu se prindă de fundul cazanului și să nu se afume. Treptat, bucățelele de urdă se ridică la suprafața cazanului, unde se culeg cu o lingură și se pun la scurs pentru 10-12 ore, timp în care se elimină tot zerul. Din 10-12 l de zer rezultă, de regulă, 1 kg de urdă [3].

În așa fel, cu toate că multe alimente tradiționale românești au la baza lor și unele proveniențe împrumutate de la alte popoare vecine, în rezultatul intersectării, sintetizării culinare, ele, totuși, au prins rădăcini adânci și au o răspândire foarte largă și în zilele noastre.

În Sudul Basarabiei s-au păstrat tradiții culturale arhaice vechi, sănătoase în alimentația omului simplu, de aceea este necesar conservarea și valorificarea patrimoniului gastronomic al comunităților locale. Derularea unor proiecte comune, culegeri de rețete tradiționale cu specific local.

Denumiri de bucate

Din pește:

- Borș de pește.
- Zeamă de pește din crap, știucă, șalău.
- Plachie de pește, la cotlon și în cuptor.
- Saramuri de pește fript cu usturoi și ardei iuți fripți.
- Iușcă cu pește din saramură (borș) iute tare, cu zarzavat, e mâncare bărbătească.

• Pește la cuptor, cu boia, ardei, pe rămurele de cireș sau vișin.

- Chiftele din pește.
- Știucă umplută.
- Răcitură din pește.
- Raci fierți.
- Icre.
- Pește uscat-sărat cel puțin 8 ore.
- Pește marinat.
- Bucate mocănești.
- Brânză sărată de burduf.
- Urdă.
- Jindiță.
- Borș cu șteghie.
- Mămăligă.
- Carne de oaie coaptă în cuptor.
- Cieurma sau cavârma din carne de oaie.

Bucate țărănești

• Sarmale cu bulgur din frunză de vie.

• Mămăligă din făină de păpușoi (porumb), tomăjei bucați de mămăligă.

- Cartofi copti in cuptor.
- Varză cu carne de oaie.
- Orez cu găinai.
- Ianâie din carne de oaie cu sau fără cartofi.
- Mange un sos din mielut.
- Tocăniță.
- Ianâie cu carne de porc și cartofi la cuptor.
- Ghisman.
- Pesmeți cu brânză, urdă pentru copii.

- Foi cu brânză (ghizdomele).
- Plăcintă creață cu brânză, bostan, gutui, măr, varză, cartofi.
- Coraslă.
- Chiroști cu brânză.
- Minciunile-uscățele cu zahăr, miere.
- Borș cu frecăței.
- Borș cu cuscuți.
- Ianâie din roșii.
- Mălai copt în cuptor.
- Coacă – turtă cu mărar, ceapă verde, ardei roșu.
- Pupăză, creștăți și colaci la nuntă.
- Călăhii, bânăcei, porunghei, colivă la înmormântare.
- Roșcove – turte, lichii, jemne de Crăciun și Anul Nou.

Băuturi

- Bragă din bulgur și cozonac.
- Must fiert pe iarnă.
- Chisăliță din fructe uscate.
- Vin, în dialect local.
- Rachiu din zarzăvări, caise, prune.

Murături

- Din roșii murate.
- Din varză murată.
- Mere murate.

Bibliografie

1. Crăiniceanu, Gheorghe, *Igiena țaranului român*, București, 1995.
2. *Dicționar ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*. Ed. Academiei Române, Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, DOOM 2, Ediția a II-a, București, 1999.
3. *Dicționarul „Larousse”*, București, 1973.

4. *Dicționarul explicativ al limbii române*, ediția a II-a, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”. Editura Univers Enciclopedic, 1999.
5. Lupescu, Mihai, *Din bucătăria țaranului român*, București, 2000.
6. Oprea, Ioan, Radu, Rodica, *Noul dicționar Universal al limbii române*, Editura Literară Internațională, București-Chișinău, 2007.
7. Vlahuță, Alexandru, *Din trecutul nostru: Geții, dacii*. București, 1994.

Informatori:

1. Avram Petrache, 78 ani, pensionar, Galați.
2. Victor Mazilu, 83 ani, pensionar, Văleni.
3. Andrei Zgherea, 70 ani, pensionar, Văleni.
4. Antonina Grecu, 84 ani, pensionară, Văleni.
5. Alexandra Haheu, 85 ani, pensionară, Giurgiuilești.
6. Costache Mării, 89 ani, pensionar, Câșlița Prut.
7. Sanda Năstase, 80 ani, pensionară, Câșlița Prut.

VĂLENI: ANTROPONIMIE – NUME DE PERSOANE ȘI PORECLE

Jeni NASTAS, dr., conf. univ.

Summary

In past did not exist other types of names, only that they got when they were born. When somebody wanted to present himself/herself, for precision they tried to add a byword. That byword could be also name of their father of mother, also name of village or town from where they came, or it could be also name of profession that they usually did. After that word has transformed into agnomen. A time later, peasants which ran out from their funciar owners, tried to change their names and used agnomens to camouflage their true identity. Another criteria to be called by another surname that you got at birth, in past were also your ethnical provinience, that's why some comunities have persons that are named by their ethnical origin (ex: greek, jewish, german, serbian, etc.). A secular tradition is also to give name for newborns from religious calendar, but these traditions are step by step forgotten and parents give birth names from movies, literature, and

so on, but that tendency have nothing in common with romanian culture, that is why some traditions are going to be forgotten.

La naștere omul capătă un nume. Primele nume au fost cuvinte ale limbii comune, oamenii fiind desemnați prin indicarea unei particularități fizice, calitate sau defect, o întâmplare deosebită din viața lor și au apărut în vechime la persoanele cât de cât înaintate în vârstă. Cu timpul au apărut alte criterii, numele copiilor – date la naștere – reflectând bucuria, cât și așteptările părinților legate de aceștia, dorința lor de a-i vedea manifestându-se într-un mod de laudă. Oamenii credeau în forța magică a numelui și își imaginau că, cu ajutorul lui, stabilesc viitorul destin al acestuia. Procedul de a da oamenilor nume de animale, păsări, arbori, plante, ca simbol al trăsăturilor omenești, este foarte vechi. Nume ca Lupu, Ursu erau considerate drept simbol al vigoriei, forței fizice, al puterii, ele fiind prezente în onomastica locală până în primul pătrat al secolului XIX. De asemenea, în Evul Mediu românesc exista obiceiul de a da copiilor nume cu sens negativ, pe lângă Prodan, fiind menționate Urâta, Lepădatu, Groza, Răzvan ș.a., nume menite să înlăture de la copiii respectivi duhurile rele, bolile, pericolele, nenorocirile.

„La creștini numele a fost adesea dictat de calendar, copilul căpătând numele sfântului serbat în ziua nașterii sau a botezului, considerându-se că nou născutul se va bucura de protecția patronului său din cer. Adesea o persoană care își asuma rolul de naș, dă numele copilului său nou-născutului, astfel încât oamenii, mai cu dare de mână și din dorința de a-și face relații, au numeroși fini și răspândesc larg propriul nume de botez” [4, 21].

„Numele de botez se pot înnoi complet într-o perioadă de o sută de ani. De aceea analiza unui nume nu este suficientă pentru a ne arăta de unde vine purtătorul lui” [4,9]. În ultimul timp tot mai mulți părinți aleg pentru copiii lor nume pretențioase, adesea străine, inspirate din filme, de o calitate îndoielnică, care nu au nimic a face cu fondul și spiritul românesc.

Din dorința de a exprima un sentiment de afecțiune, respectiv dragostea maternă, de la prenumele existente, prin prescurtare și amplificare cu sufixe, întâlnite în multe localități din Moldova, îndeosebi în satul Văleni-Cahul, au apărut forme noi, numite hipocoristice (gr. hipocorizomai – vorbesc în termeni mângâietori).

Hipocoristicile, cu o mare circulație în procesul de comunicare în Văleni, și-au pierdut, cu timpul, sensul afectiv, trecând în categoria numelor populare cum sunt: Ionică, Nică, Nicuță, Costel, Săndel; derivate din Ion, Costache, Sandu – care nu mai sunt simțite astăzi ca dezmierdătoare.

„Bogăția formelor hipocoristice, respective populare, este condiționată de posibilitatea de a fi prescurtate, în mod arbitrar, la începutul, sfârșitul sau mijlocul cuvântului, nume (prenume), plus varietatea mare de sufixe, care se pot alipi acestei prescurtări” [1. 103]. Exemplificăm:

Alexandru – Săndică, Sandu, Săndel; Teodor – Tudor, Tudora – Doru – Dorel; Constantin – Costache, Costică, Costea; Gheorghe – Gheorghică, Ghiță; Neculai – Culai – Culiță.

În continuare vă propunem unele din numele românești, specifice și Vălenilor.

Adrian [2] – prenume masculin. Forma feminină este Adriana. Numele latin Hadrianus și înseamnă „din Hadria”. Preluat de la latini de către greci sub forma Adrianos, ajunge și la popoarele slave, de unde este preluat de către români. Apare încă din secolul al XV-lea, alături de forme ca Andrian și Andreian. Diminutivele cele mai frecvente sunt: Adrinel, Andruș, Andreica etc.

Alexandru – prenume masculin care se bucură de o largă popularitate. Corespondentul feminin este Alexandra. La origine reprezintă un nume vechi grecesc cu semnificația „care protejează oamenii”. Preluat de creștini, purtat de mai mulți martiri, numele devine calendaristic, beneficiind de o largă utilizare. De la numele personal Alexandru s-a dezvoltat o largă familie de forme scurte și diminutive: Alecu, Alex, Sandu, Sandală, Sandi, Ducu.

Alina – reprezintă un împrumut din onomastica occidentală. Poate fi forma prescurtată a germanicului Adelaida – Adelina, cu sensul de „nobil”.

Ana – unul din cele mai vechi și răspândite nume feminine, cu origine în limba ebraică (Hannah), provenit dintr-o frază verbală cu numele divinității Iahve, care, potrivit textului biblic, însemna „Dumnezeu s-a îndurat, Dumnezeu a avut milă” și i-a dăruit Anei un fiu. Din ebraică, Hannah a trecut în greacă și latină sub formula Anna, răspândindu-se în întreaga Europă. La români a fost preluat pe filieră bizantină, numele fiind atestat în documentele moldovenești din sec. XV. Variantele hipocoristice: Anica, Anuța, Ancuța, Aneta, Anișoara.

Anastasia – prenume răspândit la noi pe filieră slavă, dar grecesc la origine. Provine din cuvântul „anastasis” care înseamnă „înviere din morți”.

Andrei – prenume masculin de origine greacă, provine de la cuvântul „andrea”, având înțelesul de „bărbăție, curaj”. Preluat de la latini, numele s-a bucurat de o largă popularitate la toate popoarele creștine, fiind numele Sfântului Andrei, unul din cei 12 apostoli ai lui Iisus Hristos.

Angela – împrumut din onomastica occidentală europeană, provine de la latinescul „angelus – înger”, împrumutat de la greci, unde avea sensul de „trimis, sol, mesager, vestitor”. Alte forme: Angelica, Anghelina, Anghel.

Arhip – astăzi nume de familie, inițial prenume, face parte din seria numelor grecești compuse din două elemente: „archon – conducător și „hippos – cal”. La noi a pătruns pe filieră greco-slavă.

Aurel, Aurelia – preluat din vechea onomastică romană, după numele gintei Aurelia, nume teofonic legat de Soare. Hipocoristice: Aurică, Rica, Relu, Auraș.

Bianca – prenume feminin ce provine din italiană, de la cuvântul „bianco – alb”. Împrumut recent, pătruns pe cale cultă, sub influența literaturii.

Constantin, Constanța – prenume de origine latină, provenit dintr-un vechi cognomen roman. Constans – Constantis. Preluat de greci, prin intermediul slavilor ajunge și la noi. Utilizarea îndelungată a dus la nașterea unui șir de forme derivate, atât masculine, cât și feminine: Costache, Costel, Costică, Costin, Costea, Costâchel. De la forma feminină Constanța, mai des utilizate apar Constantina, Tanța, Tântica, Tanți. Numele de Constantin a fost purtat de împăratul roman Constantin cel Mare, fiind celebrat pe 21 mai.

Corina – creație a onomasticii literare latine, este un împrumut din limba greacă, derivat de la „kore – fată, fecioară”.

Corneliu, Cornelia – provine din cuvântul latin „corn”, care în antichitate era simbolul abundenței și al forței. Preluat de greci, ajunge în onomastica popoarelor slave, de unde ajunge și la noi.

Dumitru – unul din cel mai vechi și mai răspândit prenume masculin de pe meleagurile românești. Corespunde numelui grecesc „Demetrios”, a cărui semnificație este „pământ” și „mamă”. Demetrios păstrează amintirea zeiței grecești Demeter, care, în mitologia greacă, era ocrotirea ogoarelor și a căsătoriei. Preluat de latini și apoi de creștini, se răspândește în Răsăritul Europei, ajungând la români prin intermediul slavilor. Derivate: Mitică, Dima, Dimitrache, Dumitriță. Nume purtat de domnitorul Moldovei, Dimitrie Cantemir.

Ecaterina – reproduce prenumele grecesc Ekaterine, derivat din adjectivul grecesc Katharos – „pur, inocent, curat la inimă”. La români a pătruns pe două filiere, latino-catolică, sub forma Cătălină, de la care provin formele actuale Cătălin, Cătălina, și slavă, sub forma Ecaterina. Alte forme: Catinca, Catrina, Caterina etc.

Eduard – prenume provenind din engleza veche, a cărui semnificație este de „bogat, bogăție, apărător, apărătoare”. Preluat la români pe filieră apuseană.

Elena – reproduce un vechi nume grecesc, Helene, care la origine putea proveni din cuvintele cu semnificația „forță, făclie” și

„strălucirea Soarelui, căldura Soarelui”. Nume purtat de mama împăratului Constantin cel Mare. Larg răspândit în onomastica europeană, datorită cultului acesteia. Întâlnit și sub formele: Ileana, Leana, Lenuța, Lili, Nelly, Aleona.

Eleonora – prenume feminin, care redă un vechi nume de botez, de origine arabă care se traduce prin „El este lumina mea”. La noi apare în epoca modernă, alături de formele: Leonora, Lora.

Gabriel – nume de origine ebraică, având semnificația „Dumnezeu a fost puternic”. A fost numele arhanghelului Mihail, căpetenia îngerilor, așa cum apare în Evanghelia apostolului creștin Luca. La noi forma feminină este Gabriela, în vreme ce forma scurtă pentru ambele genuri este Gabi, iar ca alint, Găbișor, Găbiță. Acum ceva timp era întâlnită și forma Gavril.

Gheorghe – prenume frecvent în onomastica românească, de origine greacă, are sensul de „cultivator al pământului, agricultor țăran”. Numele s-a răspândit în limbile romanice apusene, de unde este preluat de popoarele slave, iar mai apoi de către romani. Alături de Gheorghe, Georgeta, Ghiță, Gheorghită, variantele moderne sunt: George, Georgel, Georgian, Georgiana, Gina, Gicu, Gică, Gelu și multe altele.

Grigore – la origine nume de persoană grecesc, Gregorios, are sensul de „cel care este atent”, treaz. Preluat de creștini (ex. Grigorie Teologu), ajunge la noi prin intermediul slavilor.

Ilie – prenume larg răspândit în onomastica românească, are la bază un vechi nume ebraic, Elias, cu semnificația „Domnul este adevăratul Dumnezeu”, formă identică în limbile greacă și latină. Forma Ilie este preluată la noi din greacă pe filiera slavă.

Ion, Ioana – prenume de origine ebraică, cu semnificația „Jahve (Dumnezeu) a avut milă, a făcut favoare”. Varianta grecească este Ioannes, iar latină Iohannes. În limba română Ion continuă vechiul nume ebraic, apărând și forme specifice: Ioan, formă savantă cu femininul Ioana, Oana, Nuța, Ionela.

Laurențiu – prenume masculin cu corespondentul feminin

Laurenția. Provine din limba latină, însemnând „din Laurentum”, vechi oraș din Peninsula Italică, care și-a luat numele de la planta laur, simbolul victoriei.

Lazăr – prenume, dar și nume de familie, reproduce un nume ebraic, a cărui semnificație era „Elohim a ajutat”, Elohim fiind unul din numele divinității ebraice. Regăsit în limbile greacă și latină, la români ajunge pe filieră greco-slavă.

Manole – formă prescurtată de la prenumele biblic, de origine ebraică, Emanuel, cu sensul de „Dumnezeu e cu noi”. Din el s-a derivat forma Manole, dar și Manolache.

Maria – reprezintă unul din cele mai cunoscute și răspândite prenume de la noi. Numele este cunoscut din paginile „Noului Testament”, fiind purtat de Fecioara Maria. Apare sub două forme: Mariam și Maria. Forma Mariam trecută din greacă în latină a fost considerată o formă de acuzativ, pe baza căreia s-a refăcut nominativul Maria. Semnificația numelui a fost mult discutată. Pornind de la ebraică, s-a sugerat că numele ar avea sensul de „picătură de mare”. Prin intermediul grecilor și latinilor s-a răspândit la toate popoarele creștinate. La noi se presupune că a fost folosit înaintea contactului cu slavii. Numele are o multitudine de variante, derivate și forme scurte: Mariana, Maricica, Marița, Marușca, Mărioara, Mania, Mașa.

Mariana – derivat de la Marius, forma feminină a numelui Marin, vechi nume gentilic roman, care provine de la radicalul indo-european mer-, mor-, mar-, „bărbat tânăr” sau „femeie tânără”, radical întâlnit și în cuvintele latine „maritus - căsătorit, soț”, „mariate - a se căsători”, de la care în limba română a provenit „a se mărita”. Prin creștinism, prenumele Marian s-a răspândit în Europa, la români apărând în secolul al XVII-lea, înaintea contactului cu slavii.

Mihai, Mihail – corespunde vechiului nume ebraic Mikael, având la origine semnificația „Cine este ca El?”, El însemnând Dumnezeu. În Vechiul Testament Mikael a fost unul din cei șapte

arhangheli și conducătorul lor în bătălie. Sanctificat, este considerat patronul și ocrotitorul soldaților. Preluat de români prin filiera greco-latină. Forma feminină: Mihaela.

Nicolae – prenume grecesc la origine, format prin compunerea a două cuvinte, a căror semnificație era „Victorie” și „popor”. La noi se consideră că a fost preluat de la popoarele vecine, iar bogăția de variante, forme scurte și derivate reprezintă mărturia popularității de care s-a bucurat în cursul timpului.

Olga, Oleg – preluat din onomastica scandinavilor, considerat astăzi că are și origine slavă, este, de fapt, un împrumut de la germanicii nordici, având la origine semnificația de „sfânt, sfântă”. Etimologia numelui Olga – Helpa, Oleg – Ingvar – ambele au rădăcini scandinave.

Pavel – prenume de origine latină, Paullus, care reproduce adjectivul „paulus – mic”. La români a căpătat o mare popularitate datorită Sf. Apostol Pavel cel Mare din Saul, prigonitorul creștinilor, devine Pavel („vas ales”), „apostolul neamurilor”, după ce, spre drumul spre damasc, Iisus i se arată într-o lumină strălucitoare. Forme derivate: Paul, Paulică, Păvălaș, Paula.

Petru – reproduce numele grecesc Petros, a cărui semnificație era „piatră, rocă, stâncă”. Atribuit de către Iisus Hristos Apostolului Petru, care, inițial, se numea Simon: „Tu ești Simon, fiul lui Iona; tu te vei numi Kefa” (cuvânt sinonim cu grecescul „petra-piatră”), nume dat ca simbol al rezistenței în credință. La români numele se bucură de o largă popularitate, alături de o serie de diminutive, derivate și variante între care Petre, Petrișor, Petrache.

Radu – împrumut din limba slavă, provine de la forma scurtă a unor nume slave care includeau elementul „rad – bucuros”. Apare ca nume independent încă din secolul al XIV-lea, corespondentul feminin, derivat de la forma masculină, fiind Rada.

Simion – prenume masculin, destul de răspândit, continuă numele ebraic Simeon, întâlnit în Biblie, cu sensul „a auzit, a îndeplinit”. Preluat din greacă de către slavi, ajunge și la noi, pe cale

populară sau prin cărțile de cult. Forme feminine: Simona.

Ștefan – nume cu mare tradiție la români, de origine grecească, a cărui semnificație era „coroană, cer”. De la numele de botez, Ștefan s-au format multe variante și derivate, dintre care cele mai frecvente sunt Ștefănel, Ștefănuță, Ștefănuț, Fănel. Corespondentele feminine sunt Ștefania și, mai nou, Stefania.

Valentin – prenume masculin, ce provine din limba latină, „valens”, însemnând „puternic, sănătos”. Preluat de creștini, s-a răspândit în răsăritul Europei. Variantele: Valeriu, Valeria, Vali.

Vasile – continuă numele grecesc Basileos, având la origine sensul „regal”, derivat de la „rege, conducător”. Preluat în limba latină sub forma Basilus, este preluat de slavi, de unde, pe cale orală sau cultă, ajunge la noi, dezvoltând un mare număr de forme: Vasilie, Vasilache, Vasilică.

Zaharia – provine dintr-un nume vechi ebraic, a cărui semnificație era „Domnul și-a amintit”. Întâlnit în Biblie. Preluat de greci și latini, se răspândește în Europa odată cu creștinismul. Prin intermediul slavilor ajunge și la romani. Prenume inițial, cu timpul devine nume de familie.

Porecele întâlnite în localitatea Văleni

„În viața sa de toate zilele un individ mai este desemnat nu atât prin numele care i s-a dat la naștere și prin numele familiei sale, cât și printr-un cuvânt, care, într-un fel oarecare, s-a legat de persoana sa, o calitate sau un defect (fizic), o acțiune greșită sau necinstită. Dacă porecla dată cuiva de către o persoană este repetată și de alții la adresa aceleiași persoane, ea devine supranume. Se introduc aceste supranume pentru a evita confuziile între persoane cu același nume și prenume” [4, p. 70]. Porecele își au originea în aspectul fizic al unor persoane, respectiv, caracterele feței, statură, membre; însușiri morale (caracter, lăcomie și avariție; lenevie, sprinteneală, relații familiale, porecle privind viața ostășească, titluri sau profesii, starea socială, ființe, plante, alte împrejurări etc.

În documentarea, la articolul de față, cu locuitorii localității Văleni, am aflat diverse porecle ale căror purtători nu îi mai cunosc originea sau se jenează de acestea, deși ele au fost purtate de tați, bunici, străbunici, fiind un semn distinctiv al familiei respective. Fără a fi un specialist în domeniul onomasticii, am adunat câteva din ele și le prezint în ordinea ce urmează, cu specificația că, deși am căutat să le aflăm originea, nu am reușit decât în parte, la multe dintre ele sensul original fie s-a deformat, fie s-a pierdut din neștiință și ignoranță.

Enumerăm unele din ele mai des întâlnite: Baboi, Banu, Balmuș, Bahurleț, Boboc, Broscoi, Bostan, Brișcă, Blengu, Boghință, Bolbozeanu, Bucovina, Bumașcă, Bucuță, Butoi, Buzachi, Buzăruptă, Bâtlan, Caras, Capră, Calu, Cămeșăscurtă, Castraveți, Catalig, Cașuba, Chioru, Chimineț, Ciocan, Ciocănel, Cioroi, Cloșcă, Cotoi, Covrig, Crudu, Cucui, Cutuzov, Cheptosu, Chiron, Chișică, Cîrlig, Chimineț, Dobreanu, Deleanu, Faraon, Fatababei, Fedosa, Fesu, Foaie, Fosoacă, Fornea, Grasu, Gușă, Gîtrîmb, Gâdei, Ghebosu, Ganjiu, Gogoloș, Harbuz, Hrean, Lenin, Leon, Limbița, Lupu, Marchitan, Motan, Motilică, Mutu, Mihalcea, Năsulea, Nebunu, Nițoran, Ochilă, Oușor, Pașalău, Pacajî, Părășel, Pătlăgel, Păpușica, Perciulă, Pește, Pricochi, Pîrlea, Pîșileau, Pupăză, Rățoi, Robu, Roșu, Rînză, Suhari, Sărmăluță, Șchiopu, Șopârlă, Șofran, Tachi, Tălcan, Trifon, Tuluc, Tabacioc, Tomocică, Turtă, Țap, Țarălună, Ținioaie, Uzunov, Urdă, Vischi, Vulpoi ș.a.

Acestea reprezintă doar o mică parte din poreclele care circulă astăzi pe teritoriul satului Văleni. După cum vedem, familiile care poartă același nume sunt diferențiate prin porecle.

Bibliografie

1. Cosniceanu, Maria, Nume de familie, Editura Pontos, Chișinău, 2004.
2. Dicționar întocmit pe baza lucrării semnate de Marieta Viucler, Diana Antonescu, București, 1972.

3. Dicționar Enciclopedic Român, Editura Pontic, București, 1962-1964.
4. Dicționar onomastic. Un nume pentru fiecare, Editura București, f. autor.
5. Graur Alexandru, Nume de persoane, Editura Științifică, București, 1965.

Informatori:

Locuitorii satului Văleni, Cahul.

1. Crăciun Valeriu, 40 ani, businessman.
2. Crăciun Anastasia, 40 ani, profesoară de istorie.
3. Nastas Elena, 59 ani, apicultor.
4. Nastas Vadim, 27 ani, constructor.
5. Nastas Daniel, 24 ani, grănicer.
6. Pintilii Ecaterina, 27 ani, profesoară de geografie.
7. Zgherea Andrei, 68 ani, pensionar.

**IMPACTUL REȚELOR ȘI A MIJLOACELOR DE
TRANSPORT ASUPRA MEDIULUI TURISTIC**

Vasile MAXIM, dr., conf. univ.

Summary

In this article we describe the impact of the transportations and transport network on tourism development. Tourism activity in general, developing vital social phenomenon - the economic, witnessed qualitative and quantitative structural changes in the development of transport networks and, as fundamental support expansion and enhancement of natural and human tourism resources. It is researched the activity of different types of transport and its impact on tourism.

Rețelele de transport, în general, și mijloacele de transport, în particular, s-au dezvoltat în strânsă legătură cu necesitățile omului de a se deplasa sau călători în interes comercial, de cunoaștere a noilor resurse sau zone atractive de odihnă sau în scopuri de pelerinaj etc.

Apariția, dezvoltarea și extinderea statelor lumii în cadrul diferitor civilizații fluviale, încă din antichitate, au fost în strânsă dependență și interdependență de calitatea infrastructurii rețelelor și a mijloacelor de transport utilizate. Se modifică astfel rețelele de transport rutier, prin amenajarea cu îmbrăcăminte dură, semne de circulație, cu marcarea distanțelor și a punctelor de reper pentru călători, prezența locurilor de popas și odihnă etc.

Romanii sunt considerați cei mai iscusiți constructori de drumuri, apeducte, viaducte, unele care s-au păstrat și până în prezent. Un aport deosebit în vederea accesului spre zonele atractive a servit utilizarea mijloacelor de transport terestru, cum au fost trăsurile, adaptate pentru distanțele lungi, trase de cai, ce se schimbau la un interval de timp pe o anumită distanță. Existența locurilor de popas și odihnă de-a lungul rețelelor de transport terestru, a căror lungime în cadrul Imperiului Roman depășeau 90 mii km., reprezentau anumite spații amenajate pentru odihnă și relaxare, ca, de exemplu, stațiunile de băi termale din zonele Mediterane europene sau din cadrul Africii de Nord [1].

Călătoriile interne sau externe urmăreau anumite interese dominate de cunoaștere a noilor spații sau civilizații din cadrul anumitor state, sub aspect preponderent comercial. Astfel existența Drumului Mătăsii, care avea un itinerar ce pornea din cadrul Chinei cu ramificații multiple spre Asia Centrală, de Sud și de Vest, la fel și spre spațiul European, servește drept exemplu existenței unei infrastructuri de rețele terestre de transport de interes strategic pentru perioada antică și cea medievală.

Călătoriile de interes cognitiv, comercial, cultural și religios se intensifică în contextul Marilor Descoperiri Geografice, fapt care amplifică circuitul mijloacelor de transport maritime în Spațiul Oceanului Atlantic și Indian.

Efectele revoluției industriale, prin apariția mijloacelor de transport motorizate la nivelul mediului terestru, fluvial sau maritim, modifică relațiile dintre componentele mediului natural și cel

economic raportat la călătoriile efectuate fie în scop comercial, cognitiv, religios sau de odihnă.

Activitatea turismului, în general, de la apariție, ca fenomen indispensabil social-economic, a cunoscut modificări structurale calitative și cantitative în contextul dezvoltării rețelelor și a mijloacelor de transport, ca suport fundamental în extinderea și valorificarea resurselor turistice naturale și antropice. Motivația de a călători se amplifică în urma dezvoltării și accelerării fenomenului de industrializare și urbanizare a mediului economic.

Mediul turistic reprezentat prin multiplele resurse de ordin natural sau antropic, repartizate spațial-geografic neuniform în cadrul unor state, este dependent și interdependent de gradul de asigurare cu rețele și mijloace de transport ce influențează dezvoltarea potențialului turistic. Călătoriile interne sau externe sunt în creștere odată cu apariția, dezvoltarea și extinderea a noilor rețele și mijloace de transport, prin substituirea celor dezvoltate anterior.

În urma revoluției industriale din Marea Britanie, odată cu apariția motorului cu aburi, inovația în cauză își lasă o amprentă semnificativă în dezvoltarea călătoriilor de ordin turistic, prin utilizarea noului mijloc de transport – trenul.

Astfel, Thomas Cook, în anii 1840-1860, printre primii, încearcă destul de reușit să organizeze activitatea turistică cu utilizarea noului mijloc de transport, în scopuri comerciale, atât la nivelul Marii Britanii, cât și la nivelul altor state, unde antrenează fluxuri imense de călători prin intermediul agenției sale, în vederea vizitării unor expoziții industriale sau de artă. Activitatea agenției „Thomas Cook” se dinamizează și prin diversificarea utilizării de noi mijloace de transport motorizate, fluviale și maritime.

Exemplul în cauză este preluat și de către alți întreprinzători ai timpului respectiv din cadrul statelor Scandinave, Germania, Austria, Franța etc.

Transportul feroviar înregistrează priorități semnificative nu numai la capitolul viteză, dar și la capitolul comoditate și siguranță

pentru călători, de asemenea accesul spre noi resurse turistice amplasate spațial-geografic la distanțe impunătoare la nivel local, regional sau continental. Categoria de transport feroviar favorizează, pentru călători, protejarea împotriva unor impedimente climatice, cum ar fi căderile de precipitații, la fel și depășirea obstacolelor orografice prin construcțiile de tuneluri etc. [2].

Importanța acestui mijloc de transport rezidă și în faptul, că unele state intracontinentale indirect obțin accesul spre mare prin conexiunea la rețelele de căi ferate a statelor maritime, care, în ultimă instanță, favorizează creșterea fluxurilor de călători spre zonele atractive de acest gen. Exemplu elocvent au servit călătoriile oferite de către trenul turistic „Orient Express”, având ca puncte de reper o serie de state din Europa Occidentală, Centrală, Balcanică, la fel și state din cadrul Asiei. În afară de extinderea călătoriilor turistice specializate în domeniul existenței magistralelor la nivel internațional, prin includerea de noi state atractive sub aspectul valorificării și cunoașterii de noi resurse turistice, mijlocul în cauză înregistrează și anumite impedimente de ordin tehnic.

Astfel, existența diferitor ecartamente de cale ferată din cadrul anumitor state provoacă staționări obligatorii pentru călători, care se reflectă în timp. Marea majoritate a statelor din Europa de vest sunt adaptate la un ecartament de 1435 de mm, pe când unele din cadrul Europei de Est și Sud Est la ecartamentul de 1525 de mm. Fenomenul în cauză este caracteristic și pentru o serie de state din cadrul Asiei.

Mijlocul de transport feroviar domină timp îndelungat fluxurile de călătorii în scop turistic până la sfârșitul anilor 50 ai sec XX, atât în cadrul turismului intern, cât și în cadrul celui extern. Sub aspect concurențial, transportul auto, modifică semnificativ tendințele de reducere a fluxurilor de călătorii în scop turistic, prin utilizarea trenurilor. La nivel internațional se înregistrează o tendință de modernizare a căilor ferate, la fel și a mijloacelor de tracțiune, de la locomotive cu aburi, la cele Diesel, electrice etc. Unele state își

modifică rețelele de cale ferată prin construcția magistralelor de mare viteză, ca, de exemplu, extinderea magistralelor TGV-lor din cadrul Franței în peninsula Iberică și Europa de Nord și Centrală.

Apariția mijlocului de transport auto încurajează dezvoltarea turismului individual și de grup, la nivel național și internațional, care, de fapt, reprezintă o provocare pentru transportul feroviar, în sensul reducerii semnificative a numărului de călători, prin faptul că noul mijloc devine mai dinamic, sporind accesul direct spre anumite zone atractive din punct de vedere turistic. Rețelele de transport auto sunt amenajate și modernizate la nivelul accesului călătorilor pe parcursul distanțelor la anumite forme de cazare și aprovizionare cu accesoriile necesare [3].

Odată cu creșterea numărului de mijloace de transport auto, mai cu seamă în a doua jumătate a secolului XX, se depistează și efectele negative provocate sub aspectul poluării mediului înconjurător, în urma consumului de carburanți și eliminării gazelor de eșapament și a substanțelor toxice, ce au un impact adesea dezastruos asupra componentelor naturale și antropice. Smogul fotochimic, înregistrat în cadrul unor state dezvoltate, impune anumite rigori de ordinul limitării accesului acestui mijloc de transport în cadrul unor zone de agrement turistic, la fel și prin aplicarea unor mecanisme financiare de creșterea taxelor ecologice în vederea reducerii surselor de poluare, la fel și a zgomotului și nu în ultimă instanță a accidentelor rutiere, care pot provoca daune irecuperabile. Anual în cadrul statelor UE se înregistrează decese în urma accidentelor rutiere în mediu peste 30 de mii.

Mijlocul de transport maritim și fluvial cunoaște schimbări calitative odată cu substituirea treptată a navelor cu pânză cu cele motorizate, ce au un impact pozitiv în ale creșterii fluxurilor de călători la nivel intercontinental, prin utilizarea vapoarelor de tip croaziere ca un nou tip de specializare în domeniul turismului maritim, care denotă o creștere semnificativă a atracției spre noi zone și resurse turistice la nivel mondial.

Construcția și darea în exploatare a canalelor maritime ce a urmărit reducerea distanțelor spre anumite zone atractive sub aspect comercial, în general, și de cunoaștere a resurselor și zonelor de agrement turistic, în particular, favorizează creșterea accesului de călători prin aceste spații, cum ar fi Canalul de Suez, Panama etc. Mijlocul de transport maritim facilitează accesul spre noi spații și zone atractive turistice ca, de exemplu, insulare, valorificarea cărora e în strânsă dependență de ce mijloace de transporturi navale moderne sunt utilizate [4, pp. 69-70].

Transportul naval în general prin activitatea sa poate provoca modificări ale peisajului maritim insular sau de țărâm în condițiile în care sunt deversate anumite cantități de substanțe poluante nocive, de ordinul celor petroliere. Exemple elocvente poate servi problemele ecosistemului maritim din cadrul Golfului Mexic, Golfului Persic, bazinul Caspic, Marea Barieră Coralieră din apropierea Australiei, care de fapt reprezintă zone atractive (unele suprasolicitate) sub aspect turistic. Cel mai solicitat mijloc de transport maritim, sub aspect turistic, sunt croazierele, care se împart în funcție de numărul pasagerilor, marimea și confortul navelor, calitatea serviciilor, durata călătoriei etc.

Astfel sunt cunoscute:

- croaziere de vacanță (nave de capacitate mare, 1000-4000 pasageri, itinerarii medii de circa 7 zile, clientelă diversă, destinații exotice);

- croaziere de lux (nave de capacitate mai mică, 150-900 pasageri, inventar de lux, confort superior, personal de înaltă calificare, itinerarii de 14-30 zile);

- croaziere exotice sau de aventură (nave de capacitate mică, destinații originale, turiști amatori de explorări, servicii specifice, personal cu instruire specială, scufundări).

Piața croazierelor este dominată de SUA, în cadrul căreia funcționează circa 1200 de distribuitori consacrați în comercializarea de croaziere, iar Miami este capitala mondială a croazierelor.

Cele mai importante agenții de turism din Europa care pun la dispoziție produse turistice de croaziere sunt: Paquet și Club Mediterane (Franța), Chandria și Epiroteki (Grecia), Costa (Italia), Kloster (Norvegia), White Star Line, cu celebrele nave Olimpice, Gigantic (Marea Britanie). Principalele destinații ale liniilor de croazieră sunt: Marea Caraibilor, cu insulele Bermude, Bahamas și coastele de est ale Americii Centrale și de Sud, coasta de vest a Americii de Nord, Marea Mediterană, Orientul Îndepărtat, Marea Baltică, Africa de Vest cu insulele Canare și Madeira [5].

Acestora li se adaugă deplasările scurte cu ferry-boat-ul sau mini croaziere între insule sau de-a lungul coastelor, concentrate în statele europene: Marea Britanie, Grecia, Italia, Franța, Belgia, Olanda, Danemarca. Un loc aparte revine călătoriilor internaționale pe râurile interioare: Nil, Dunăre, Tamisa, Rin, Volga, Mississippi, Li, Amazon.

Cel mai impunător vas de croazieră, cu numele „Symphony of the Seas” („Simfonia Mărilor”), a fost pus la dispoziția turiștilor în data de 31 martie 2018 și are următoarele caracteristici: capacitatea la bord peste 8000 de persoane, 20 de restaurante, parc acvatic, teren de mini-golf și de basketbol, săli de cinema și spectacole, cazinouri etc. Costul acestui vas atinge cifra de peste 1 miliard de lire sterline

Sub aspect evolutiv, impactul transportului asupra mediului turistic se poate analiza și prin prisma importanței unor categorii de transporturi în vederea creșterii fluxului de călători în scopuri turistice.

Activitatea transportului aerian în scopul dezvoltării și extinderii fluxurilor turistice, preponderent internaționale, înregistrează aspecte pozitive prin impunerea, în ultima perioadă de timp, a unor condiții atractive la nivel de gestionarea călătoriilor la prețuri accesibile, spre zone atractive turistice amplasate spațial-geografic, la distanțe mari.

În acest context, spre sfârșitul sec. XX, conform datelor OMT, cele mai utilizate mijloace de transport în domeniul turismului revine

transportului aerian și rutier. La nivel mondial, transportul aerian deține supremație prin dominare la nivel de 43%, iar cel rutier deține locul II, cu cifra de peste 40%. Transportul feroviar și cel naval (maritim și fluvial) înregistrează aceleași valori aproximative de 7% și 8%. La nivel regional se disting spații geografice în care categoriile de transport feroviar și rutier domină cadrul turistic a unor state mici europene.

Transportul aerian domină zonele atractive turistice receptoare aflate la distanțe mari în raport cu statele emițătoare. Spre exemplu, Marea Britanie, Germania, Rusia, ca state predominant emițătoare de turiști, utilizează preponderent transportul aerian, care domină fluxurile de călătorii spre Europa de Sud mediteraneană (în special spre Grecia, Franța, Italia), la fel și spre Turcia și Asia de Sud Est. Transportul aerian se consideră cel mai dinamic mijloc de transport. Majoritatea turiștilor recurg la acest tip de transport, deoarece le oferă unele avantaje, cum ar fi: viteza, confortul, grad înalt de siguranță. Însă, pe lângă avantaje, transportul aerian posedă și unele dezavantaje: dependent de condițiile atmosferice, costul ridicat al călătoriei, grad scăzut de contemplare a peisajelor turistice. În fiecare an, peste două miliarde de călători aleg să călătorească pe calea aerului, datorită rapidității și confortului oferit.

După siguranța transportului de călători, transportul aerian deține supremație, urmat de cel naval și feroviar. Creșterea numărului de turiști, la nivel internațional, analizat sub aspect dinamic, se realizează datorită evoluției mijloacelor de transport sub aspect calitativ și cantitativ.

Astfel, conform datelor ONU, în anul 1950 s-au înregistrat peste 25 mln. turiști internaționali, în anul 2018 cifra depășea 1 miliard 200 mln. turiști ce călătoreau la nivel internațional. Activitatea transportului la nivelul mediului turistic favorizează creșterea importanței acestei ramuri la nivel mondial, prin ponderea asupra PIB, la fel și prin creșterea și dinamizarea balanței comerciale pentru anumite state. Astfel, Turismul ca ramură a economiei

mondiale ocupă locul trei la nivel global, după profitul acumulat, fiind depășit de ramura energetică și industria constructoare de automobile.

Activitatea turistică la nivel național, regional și internațional, prin prisma utilizării diferitor mijloace de transport, este în strânsă dependență de situația economică la nivel macro sau mondoeconomic. În această ordine de idei, declanșarea unor recesiuni sau crize economice de tipul celei din perioada interbelică sau a celei din 2008-2009, direct, afectează și activitatea transportului cu impact decisiv și asupra turismului.

Oscilația prețurilor la carburanți, la nivel mondial, provoacă anumite disfuncționalități de ordin financiar cu repercusiuni negative asupra activității mijloacelor de transport ce sunt dependente și interdependente de sectorul serviciilor de turism.

Criza financiară mondială provoacă efecte de „domino” ramurii turismului, sub toate aspectele, afectând în general stagnarea călătoriilor pentru statele emițătoare sau receptoare de fluxuri turistice, a căror creștere a PIB este dependentă de această specializare internațională.

Ieșirea din acest impas presupune aplicarea unei politici economice și financiare coerente la nivel global, prin implicarea organismelor internaționale de resort (OMT, FMI, OMC etc.) în vederea depășirii crizei, prin dezvoltarea durabilă și utilizarea rațională atât a resurselor turistice naturale și antropice, cât și a infrastructurii rețelelor și a mijloacelor de transport specializate în domeniul turismului la nivel global.

Bibliografie

1. Maxim, V., Geografia relațiilor economice internaționale. Curs universitar, Garomont Studio, Chișinău, 2015.
2. Maxim, V., Relații *transporturi-mediu înconjurător* cu referință la Republica Moldova. Monografie, Chișinău, 1999.

3. Maxim, V., Relațiile economice internaționale în perioada 1900-1945, în: *Perspectiva Academică*, vol. II, Chișinău, 2012.
4. Maxim, V., Influența rețelelor și mijloacelor de transport asupra relațiilor Economice Internaționale, în: *Analele ATIC*, Chișinău, 2004.
5. Păcuraru, A., Geografia turismului internațional, Cluj-Napoca, 1999.
6. Păcuraru, Al., Geografia economiei mondiale, Cluj-Napoca, 2006.

**PROTECȚIA RESURSELOR FUNCIARE ÎN
DEZVOLTAREA DURABILĂ A PATRIMONIULUI
NATURAL DIN REPUBLICA MOLDOVA**

Gheorghe NICULIȚA, dr., conf. univ.

Summary

The problem of geographic landscapes has as basis the O.U.N. World Conference from Rio de Janeiro (1992) on Environment and Sustainable use, but also the European Landscape Convention (Florence, 2000). The agreements reached at these events applies across signatory countries in Europe and include natural, rural, urban and disturbed, the main objective being the protection, management and planning of degraded landscapes.

Introducere

La începutul secolului al XXI-lea noțiunea de calitate a vieții a suferit unele schimbări. A doua jumătate a secolului trecut a lăsat ca moștenire rezultatele revoluției tehnico-științifice, reflectate în probleme ecologice de proporție globală. Ridicarea standardului de viață nu mai poate fi înțeleasă doar ca o diversitate a mijloacelor tehnico-materiale, mai ales ca o integrare a omului în mediu ambiant, în condiții de confort și conservare a stării de sănătate. Fenomenele: încălzirea globală, distrugerea stratului de ozon, sau ploaia acidă, poluarea chimică a solurilor – sunt consecințe ale unei dezvoltări industriale neraționale și dovedesc că mediul înconjurător

nu mai poate prelua la nesfârșit funcția de coș de gunoi al omenirii. Protejarea și conservarea mediului este o problemă globală a umanității. În legătură cu poluarea tehnogenă a mediului ambiant, orașele industriale devin obiective de evaluare ecologică [9]. Depunerile de substanțe poluante provenite de la activitatea socio-economică din limitele urbei și acumularea lor în stratul de sol determină componența chimică a substanțelor nutritive, care, la rândul lor, alimentează plantele.

Ecosistemele și problema ocrotirii mediului în Republica Moldova

Ecologia ca știință există mai mult de un secol, însă problemele abordate în cadrul ei rămân actuale și devin din an în an mai complicate. La etapa contemporană investigațiile ecologice includ și evidențierea gradului de influență a ecosistemelor heterotrofe asupra componentelor naturii. Sarcinile ei ca știință sunt:

a) determinarea legăturilor de organizare a vieții în legătură indisolubilă cu acțiunea antropică asupra mediului;

b) crearea bazei științifice de exploatare a resurselor naturale și prognozarea schimbărilor în natură;

c) elaborarea sistemelor de măsuri în baza concepțiilor științifice ce ar minimaliza influența negativă a societății umane asupra componentelor naturii;

d) elaborarea măsurilor de regenerare a ecosistemelor naturale distruse în rezultatul activității economice;

e) conservarea biodiversității și ocrotirea sistemelor-etalon ale biosferei.

Investigațiile problemelor ecologice reflectă circulația substanței și transformările de energie în ecosisteme. La etapa actuală tot mai profund se studiază rolul ecosistemelor antropice asupra componentelor naturali, circuitul energiei și substanței în cadrul lor. Ca ecosisteme antropice deschise se subînțeleg centrele administrative și nodurile industriale mari, carierele de extragere a zăcămintelor subsolice etc. Rolul lor în procesele de transformare a

substanței și consum a energiei se apreciază nu numai cantitativ, dar și calitativ. Spre deosebire de ecosistemele naturale, în ecosistemele artificiale schimbul de substanțe parcurge mult mai intensiv și are caracter antropic. Volumul lor, în condițiile dezvoltării economice și științifice ale societății, pot atinge cantități capabile să provoace o disbalanță în componența chimică a mediului ambiant. Ca rezultat, unele procese naturale se intensifică și reprezintă pericol pentru dezvoltarea durabilă, inclusiv și pentru viața omului.

Problemele ecologice sunt prezente și în cadrul Republicii Moldova, unde azi calitatea aerului atmosferic, apelor și solurilor este într-o stare nesatisfăcătoare. În perioada anilor '80-'90 ai secolului XX, în urbele mari ale republicii, emansiunile nocive în atmosferă anual alcătuiau de la 198 kg până la 732 kg pe cap de locuitor. Întreprinderile industriale acțiunează negativ asupra calității solurilor în mod diferit. Cele mai voluminoase emansiunile de substanțe nocive în atmosferă, urmate de sedimentarea pe sol, se petrec la întreprinderile complexului energetic. Un rol semnificativ în acest proces, azi, le revine mijloacelor de transport.

Cel mai valoros element economico-social al Republicii Moldova – solurile, se găsesc într-o stare ecologică nesatisfăcătoare. Principalele probleme ecologice din cadrul lor sunt procesele de eroziune, alunecările de teren și poluarea chimică [2]. În anii '70 ai secolului trecut în solurile republicii anual se introduceau circa 42 de mii de tone de pesticide. Către sfârșitul anilor 80 – cantitatea lor s-a redus la 27 de mii de tone, corespunzător, la un hectar de pământ arabil îi revenea 14 kg și 8,6 kg. Alte procese negative din cadrul solurilor de geneză antropică sunt dehumificarea, pierderea proprietăților fizico-chimice etc.

Aspecte geografice a modificării landșaftelor în Republica Moldova

Teritoriul Republicii Moldova din cele mai vechi timpuri este supus valorificării antropice neîntrerupte și intense. Dispunând de un relief văluros, țara noastră suferă din cauza unor mai multe probleme

ecologice apărute în condițiile de climă continentală, cu precipitații neînsemnate și neuniform repartizate în timpul anului. Una din ele este distrugerea complexelor naturale și, ca rezultat, intensificarea proceselor de degradare a componentelor naturii.

Primul component al mediului din Republica Moldova pus încercărilor în noile condiții de agrolandșaft, antropolandșaft este învelișul de sol – principala bogăție naturală a Republicii Moldova. Urmările valorificării intense a solurilor s-au exprimat în schimbările microclimatice la nivelul și în adâncul stratului de sol. Lipsit de învelișul protector de vegetație, solul se supraîncălzește, substanțele organice nutritive se mineralizează. În perioada de vară temperatura stratului superior de sol atinge, pe un teren lipsit de vegetație, + 52° C. În același interval de timp, temperatura stratului superior de sol în pădure alcătuiește + 23° C, în lanul de floarea soarelui, + 34°C. În interiorul unui complex natural vegetal, odată cu ridicarea deasupra solului, temperatura aerului se reduce lent. La aceeași altitudine, pentru un loc lipsit de vegetație, schimbările termice sunt mai rapide.

Învelișul vegetal considerabil influențează și asupra vitezei vântului. Reprezentând un obstacol mecanic pentru masele de aer, vegetația dispersează și schimbă direcția maselor de aer la nivelul solului, la nivelul de eroziune eoliană. Randamentul lui depinde de tipul, vârsta și caracterul complexului natural vegetal. Dacă la înălțimea de 4 m de la suprafața solului viteza vântului este de 3,2 m/s, în apropierea de un complex silvic viteza lui se reduce până la 2 m/s, într-un lan de grâu, la înălțimea de 10 cm, ea este egală cu 0 m/s. Elementele climatice sunt un indicator ce confirmă informația învelișului vegetal, ca parte componentă al învelișului geografic. Pentru Republica Moldova este oportună regenerarea parțială a terenurilor valorificate fără justificare științifică și neîntemeiat. Este vorba de versanții cu unghiul de înclinație mai mare de 3° valorificați, și, astfel, supuși procesului intens de eroziune. În a II-a jumătate a secolului XX au fost sădite suprafețe de pădure, astfel suprafețele împădurite ocupă circa 11% din suprafața totală a

republicii. Investigațiile efectuate în domeniul restabilirii vegetației spontane urmăresc scopul de a asigura baza științifică și de a determina:

- raportul optimal dintre suprafețele ocupate de landșaft natural și agrolandșaft, existența paralelă a cărora va asigura un mediu calitativ de viață;

- necesitatea regenerării vegetației de stepă, justificată de faptul că Republica Moldova este situată în zona de stepă;

- rolul vegetației în reducerea pericolului de progresare a deșertificării suprafețelor lipsite de vegetație, apărute în văile râurilor mici, din sudul Republicii Moldova.

Învelișul de vegetație naturală are un rol însemnat în preîntâmpinarea eroziunea solului. În deosebi, solul este bine protejat de covorul de ierburi multianuale cu sistem de rădăcini fasciculate. Majoritatea pierderilor de sol se înregistrează în timpul ploilor abundente, cu intensitate de 3 – 5 mm/min., cu efect maximal pe versanții dealurilor.

Vegetația naturală este un izvor de generare a solului și formează calitatea lui, de aceea ocrotirea și răspândirea ei este o problemă actuală pentru Republica Moldova.

Aspecte geochimice a monitorizării landșaftelor urbane în Republica Moldova

În evaluarea ponderii poluării geochimice asupra landșaftului urban se aplică analiza coeficienților și a indicilor geochimici de poluare a solurilor. Acestea sunt: coeficientul de anomalie a elementelor chimice (Kc), clarcul de concentrare (Kk), indicele poluării sumare (Zc). În caz când Zc depășește potențialul ecologic al landșaftului, apar situații ecologice [8, 5].

Coeficientul de concentrație (Kc) este raportul dintre cantitatea reală a substanței din componentul natural și cantitatea ei de fond; clarcul de concentrare (Kk) este raportul dintre coeficientul de concentrare și clarcul din litosferă; indicele sumar (Zc) este suma coeficienților de concentrare a substanțelor chimice în sol.

Coeficientul de concentrare a elementului chimic (i) K_c în raport cu fondul lui natural în landsaft este: $K_{ci} = C_i/C_f$, (1), unde C_i este concentrația elementului chimic; C_f – fondul lui natural.

Clarcul de concentrație (K_k) a elementului chimic în componentul landsaftului este: $K_k = C_i/K_i$, (2), unde K_i este clarcul elementului în scoarța terestră.

Indicele sumar al poluării componentului natural (ISP), ori Z_c , este : $Z_c = K_{ki} - (n - 1)$, (3), unde n – numărul elementelor chimice (se adună valorile elementelor cu K_{ci} mai mare ori egal cu 1).

Indicele sumar al clarcurilor de concentrație a elementelor chimice în componentul natural este: $Z_{ki} = K_{ki} - (n - 1)$ (4).

Indicele sumar al poluării landsaftului Z_{ci} cu elemente chimice este: $Z_{ci} = \text{suma } Z_c$ (5).

Determinarea gradului pericolului de poluare cu substanțe chimice

Pericolul poluării landsaftului este determinat de nivelul influenței negative posibile a acestei poluări asupra mediului. Criteriul de bază al evaluării igienice a pericolului de poluare este CMA a elementului în landsaft. La determinarea influenței poluării asupra sănătății omului se folosește coeficientul pericolului elementului chimic (K_{pi}), care reprezintă raportul dintre cantitatea substanței în componentul landsaftic față de CMA,

$$K_{pi} = C_i/CMA \text{ (6).}$$

Indicele sumar al pericolului poluării este suma indicelor K_p .

Pentru evaluarea situației ecologice se utilizează indicele intensității poluării componentului natural – P_j (j – componentul natural) și indicele integral al pericolului ecologic în landsaft (I_p), în unități convenționale.

Acestea se determină prin următoarele formule:

$$P_j = \text{suma } K_{ci} M_i;$$

$$K_{ci} = \text{suma } P_j T_j;$$

K_{ci} – coeficientul de concentrare al elementului chimic;

M – valoarea toxică a elementului chimic (conform clasei pericolului), 4,1 și m. m. – clasa I; 2,6 – 4, clasa II; 0,5 – 2,5, clasa III; mai puțin de 0,5 – clasa IV.

Tj – indicele translocațional al pericolului prezentat prin unități convenționale (pentru soluri – 2, aer – 3, ape freatice – 4, biomasă – 5).

Pj și Ip sunt importanți la evaluarea situației ecologice.

Starea instruirii ecologice în Republica Moldova

Ultimul deceniu al secolului XX pentru sistemul de învățământ al Republicii Moldova poate fi remarcat prin restructurările progresive atât a programelor de studiu, cât și a concepției de instruire. Sistemul curricular cuprinde, practic, toate disciplinele, inclusiv și cursurile de geografie, biologie, geografia mediului etc.

Una din disciplinele tinere ale sistemului de instruire preuniversitară devine ecologia. Cunoașterea elevilor cu mediul înconjurător indisolubil este legată de familiarizarea cu problemele ecologice cu care se confruntă societatea umană. De la etapa inițială de instruire și până în clasele liceale, cunoașterea cu mediul înconjurător are loc prin intermediul a trei faze: observația, cunoașterea și realizări creative. Aceste principii sunt prezente la toate nivelele de instruire ecologică.

În procesul educației ecologice a tinerei generații un rol de bază îi revine geografiei. Această prioritate se manifestă nu numai prin specificul obiectului, nemijlocit legat de mediul ambiant, ci și de faptul că realizarea disciplinei se desfășoară în trei nivele: local, regional și global. În prezent instruirea ecologică în instituțiile preuniversitare nu dispune de o concepție strategică, exprimată într-o programă succesivă unică pentru toate nivelele de instruire: primară, gimnazială și liceală.

Elaborarea unor cerințe corespunzătoare tuturor nivelelor de dezvoltare al elevilor, în conformitate cu o programă acordată la

problemele contemporane ale societății umane este o necesitate oportună atât în scopul ameliorării situației ecologice în republică, cât și în viziunea realizării datoriei față de generația viitoare. Astăzi instruirea ecologică poartă caracter facultativ, cu excepția claselor liceale, care ascultă cursul „Protecția mediului”.

Concluzii:

1) instruirea ecologică a tinerii generații, solicitată de situația reală, în prezent, nu dispune de caracter neîntrerupt, continuu, cu realizări practice în mijlocul naturii;

2) procesul instructiv necesită o programă unică, constituită din trei nivele, care, concomitent, să corespundă fiecăreia dintre ele, și, tot odată, să reprezinte o concepție unică;

3) instruirea ecologică să fie realizată de profesori pregătiți prin intermediul unor cursuri speciale, familiarizați cu problemele ecologice ale Republicii Moldova, cât și cele globale.

Protecția resurselor funciare în dezvoltarea durabilă a patrimoniului natural din Republica Moldova

„Calea extensivă a dezvoltării social-economice pe parcursul ultimilor decenii, utilizarea progresivă a resurselor naturale au condiționat în Republica Moldova o stare ecologică critică, pe fundalul căreia pot fi evidențiate zone locale ale dezastrului ecologic. La aceasta au contribuit modelele antiecologice ale producerii agricole bazate pe grandomania în domeniul concentrării și specializării agricole, irigării și utilizării intensive a chimicalelor, lipsa unui sistem eficient al gestionării protecției mediului, a accesului publicului în informația ecologică și luarea deciziilor, efectuarea construcțiilor și reconstrucțiilor fără evaluarea impactului și expertizei ecologice...” [3, p. 1]. Cu aceste propoziții începe Concepția protecției mediului în Republica Moldova. Pe bun drept, PĂMÂNTUL (solul) este elementul natural care „ne hrănește” și ne asigură baza bunăstării materiale, iar noi, moldovenii, îl răsplătim cu „ingratitude neagră”, adeseori conștient îl distrugem. Cota terenurilor exploatate în republică a ajuns la limită. Pe parcursul

ultimilor ani situația ecologică în domeniul funciar a avut ca urmare o oarecare ameliorare a stării de lucruri în domeniul poluării solurilor. Acest fapt se datorează reducerii cantității de substanțe chimice și a îngrășămintelor utilizate pe câmpurile agricole, datorită crizei social-economice din țară. În schimb se înregistrează pierderi de terenuri agricole pe seama construcțiilor nejustificate în ceea ce privește bilanțul între pierderile de soluri roditoare, și câștigul de la aceste construcții. Nicăieri în lume nu s-a stabilit costul real al solului fertil. Însă putem afirma că valoarea lui va fi mai mare de două-trei ori decât valoarea investițiilor în construcții.

Concomitent, în cadrul fondului funciar se manifestă activ o altă problemă – eroziunea solurilor, fapt condiționat de diminuarea fondurilor alocate pentru deminarea ei. Lipsa disciplinei de producere și dezmembrarea câmpurilor în rezultatul trecerii la relațiile de piață vor aduce în anii următori la pierderi considerabile de sol, întetșirea proceselor de alunecări de teren ca rezultat al tăierilor masive ale pădurilor ce aparțineau gospodăriilor agricole [2]. Pierderile de sol se vor înregistra și în viitor în rezultatul mai multor factori:

- pentru terenurile privatizate nu sunt elaborate schemele organizării teritoriului care țin cont de starea lor actuală, din punct de vedere ecologic;

- proprietari de terenuri au devenit toți doritorii, indiferent de cunoștințe în domeniul agricol, agrotehnic etc.

- în multe cazuri lipsește tehnica necesară pentru prelucrare solului, fapt ce duce la degradarea lui.

Lichidarea acestor neajunsuri în gospodărirea terenurilor agricole vor aduce la îmbunătățirii situație ecologice în fondul funciar al Republicii Moldova.

Bibliografie

1. Andrieș, S., Azotul în agricultură și căile de optimizare, în: Moldova Suverană, 11 martie 1999.

2. Armand, D.L., Nauca o landşaftu, M., 1973.
3. Capcelea, A., Concepţia protecţiei mediului în Republica Moldova, Chişinău, 1996.
4. Capcelea, A., Republica Moldova pe calea dezvoltării durabile – realizări şi probleme, Chişinău, 1995.
5. Chiriliuc, V., Microălementî v componentah biosferî Moldovî, Chişinău, 2006.
6. Constituţia Republicii Moldova. Adoptată la 29 iulie 1994. Articolele 37, 59.
7. Gavriiliţă, A., Apa e izvorul vieţii, în: *Moldova Suverană*, 24 martie 1999.
8. Guţuleac, V., Ecologia landşaftului, Cernăuţi, 1996.
9. Ionel, I., Ungureanu, C., Termoenergetica şi mediul, Seria „Protecţia mediului”, Bucureşti, 1996.
10. Zubov, S.M., Osnovî gheofizichi landşafta, M., 1985.

TEORIA INTELIGENŢELOR MULTIPLE – MODALITATE DE ABORDARE ACTIVĂ A ÎNVĂŢĂRII LA GEOGRAFIE

Lucia ȚÎCU, lector universitar

Summary

Howard Gardner, a professor at the University of Havard, has identified nine types of intelligence: verbal-linguistic intelligence, logical-mathematical intelligence, musical intelligence, visual-space intelligence, natural intelligence, body-kinesthetic intelligence, interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence, and existential intelligence.

The theory of multiple intelligences has served as a turning point for reconsidering the educational practice of the past century. For the teacher to become competent in designing learning situations, from the perspective of multiple intelligentsia, he will analyze, from the perspective of this theory, every task proposed to students. Applying the Multiple Intelligence technique, the teacher personalizes training, makes learning more authentic and relevant, promotes student self-evaluation, mobilizes and motivates students to participate in choices, decisions and controls, uses a wide range of methods, techniques and procedures, reduces directivity.

Howard Gardner, profesor la Universitatea Havard, în lucrarea sa "Frames of mind" (1983), prezintă teoria inteligențelor multiple (*Multiple Intelligences*) prin care explică diferențele dintre ființele umane și, în care, abordează calitativ inteligența [5]. Gardner consideră că inteligența este o promisiune de potențial biopsihologic, un mod de a rezolva probleme și de a dezvolta produse considerate ca valori. Creativitatea reprezintă nivelul superior de manifestare a tuturor inteligențelor.

Inițial Gardner a identificat șapte tipuri de inteligențe, dar, în 1999, a adăugat încă două: inteligența verbal-lingvistică, inteligența logico-matematică, inteligența muzicală, inteligența vizual-spațială, inteligența naturalistă, inteligența corporal-kinestezică, inteligența interpersonală, inteligența intrapersonală și inteligența existențială [3].

Fiecare dintre inteligențele identificate are anumite caracteristici [4, pp. 74-77; 9]:

1. *Inteligența verbal-lingvistică* reprezintă abilitatea de a folosi cuvintele și de a vorbi. Cei care posedă inteligența verbal-lingvistică se exprimă eficient oral și în scris, au un limbaj expresiv, învață ușor limbi străine, memorează ușor etc.

2. *Inteligența logico-matematică* reprezintă abilitatea de a folosi numerele, rațiunea și logica. Oamenii cu inteligență logico-matematică înțeleg cel mai bine lumea în termeni de cauză și efect, înțeleg relații între lucruri și fapte, creează ipoteze, caută argumente și dovezi, construiesc raționamente etc.

3. *Inteligența vizual-spațială* reprezintă abilitatea de a percepe imaginile și de a recrea experiențele vizuale anterioare. Cei cu acest tip de inteligență au o sensibilitate extremă față de detaliile vizuale, ei percep mai fidel realitatea decât ceilalți oameni, o reprezintă în memorie, ei actualizează, din memorie, imagini clare, își reprezintă ideile grafic, prin desene simple și schițe, se orientează ușor într-o lume tridimensională, ei înțeleg foarte bine hărțile și planurile desenate;

4. *Inteligența corporal-kinestezică* reprezintă abilitatea de a-ți controla corpul, de a interpreta mișcările acestuia și de a avea îndemânare în lucrul cu diferite obiecte. Oamenilor cu inteligență corporal-kinestezică le plac mișcarea fizică, experiențele tactile, activitățile în care manipulează obiecte, sporturile extreme.

5. *Inteligența muzicală* reprezintă abilitatea de a aprecia și de a produce muzică. Oamenii cu inteligență muzicală au sensibilitate față de sunete. Observă rapid șabloane, recunosc și memorează ușor diferite fragmente muzicale, urmează ușor un ritm, ei fredonează și interpretează melodii.

6. *Inteligența interpersonală* reprezintă abilitatea de a-i înțelege pe ceilalți și de a relaționa cu ei. Ei evaluează rapid starea de spirit a celorlalți, intențiile, motivele și sentimentele lor. Ei învață prin interacțiune cu ceilalți, le place această interacțiune, le place să facă parte din echipe, să negocieze și sunt empatici cu alții.

7. *Inteligența intrapersonală* reprezintă abilități de autorefecție și de conștientizare a propriului eu. Oamenii cu inteligență intrapersonală își construiesc o imagine corectă despre sine, se autoevaluează, își cunosc trăsăturile temperamentale, aptitudinile, intențiile, motivațiile, stările interioare, convingerile, punctele forte și punctele slabe;

8. *Inteligența naturalistă* reprezintă abilitatea de a învăța din natură. Oamenilor cu inteligență naturalistă le place să învețe, să lucreze și să-și petreacă timpul în aer liber. Ei iubesc natura, plantele și animalele, sunt sensibili la poluarea mediului și se implică în proiecte pentru protecția acestuia.

9. *Inteligența existențială* (este încă în cercetare) reprezintă sensibilitatea și capacitatea de a emite și de a răspunde unor întrebări profunde referitoare la natura umană: Ce semnifică viața? Trăim mai multe vieți? Ce se întâmplă după moarte? [2, p. 159]. Oamenii cu inteligență existențială reflectă asupra experiențelor umane, asupra vieții, asupra cunoașterii umane.

Potrivit lui H. Gardner: toate ființele umane posedă toate tipurile de inteligențe în cantități variate; fiecare persoană are o alcătuire intelectuală diferită; putem îmbunătăți sistemul de educație, adresându-ne inteligențelor multiple ale elevilor noștri; aceste inteligențe au sediul în arii diferite ale creierului și pot funcționa fie independent, fie împreună; aceste inteligențe definesc specia umană [7].

Teoria inteligențelor multiple a servit ca un punct de cotitură pentru reconsiderarea practicii educaționale din secolul trecut.

H. Gardner nu a proiectat un plan de studiu sau un model despre teoria inteligențelor multiple, pentru a fi folosit în școli. Profesorii au preluat teoria, au alcătuit-o în diferite moduri și au aplicat-o la lecțiile și activitățile educaționale planificate [8].

Desfășurarea activității didactice, din perspectiva teoriei inteligențelor multiple, are o mulțime de consecințe dintre cele mai favorabile:

a. cunoașterea profilului de inteligență al elevilor determină demersuri didactice diferențiate și individualizate;

b. elevii au posibilitatea de a acumula cunoștințe, de a opera cu ele, făcând apel, după dorință, la diferite tipuri de inteligență;

c. fiecare inteligență poate fi folosită pentru însușirea de cunoștințe din diferite domenii;

d. activitatea didactică este proiectată astfel încât să angajeze cât mai multe tipuri de inteligență;

e. cunoștințele învățate la școală sunt aplicate în situații reale, în viață;

f. conceptele fundamentale ale diferitelor discipline sunt asimilate profund datorită faptului că sunt explorate cu ajutorul mai multor inteligențe;

g. utilizarea teoriei inteligențelor multiple duce la formarea și dezvoltarea deprinderilor de comunicare, de relaționare, de cooperare;

h. dă posibilitatea autocunoașterii elevilor, îi ajută să-și depisteze „punctele tari”;

i. dezvoltă o motivație puternică pentru asimilarea noului [1, p. 87].

În proiectarea și desfășurarea activităților din perspectiva teoriei inteligențelor multiple, cadrul didactic este organizator, ghid și îndrumător, urmărind ca fiecare elev să asimileze Curriculumul, care este același pentru toți. În acest mod, fiecare elev asimilează cunoștințele, valorificând tipul de inteligență pe care îl are mai bine structurat, iar activitatea este centrată pe elev [6].

Este important pentru profesori: să înțeleagă profilul de inteligență personal și al elevilor; să conștientizeze cum teoria inteligențelor multiple ajută în procesul de educație; să aplice teoria inteligențelor multiple în activitatea educațională zilnică (proiecte de lecție, evaluare etc.); să adecveze stilul personal de predare la stilul de învățare al elevilor; să manifeste răbdare, imaginație, creativitate și implicare [3].

Pentru ca profesorul să devină competent în proiectarea situațiilor de învățare, din perspectiva inteligențelor multiple, el va analiza, prin prisma acestei teorii, fiecare sarcină propusă elevilor. Propunem mai jos exemple de sarcini de lucru rezolvabile prin utilizarea predominantă a unui anumit tip de inteligență și care pot fi propuse elevilor la lecțiile de geografie.

Inteligența verbal-lingvistică



Sarcini de lucru:

- Scrie un eseu pe tema...
- Scrie/caută ghicitori, proverbe sau zicători despre
- Concepe un afiș pentru Peștera „Emil Racoviță”
- Creează un rebus despre ...
- Restructurează definiția ...
- Formulează întrebări/răspunsuri despre ...
- Descrie peisajul montan din imagine.
- Scrie un reportaj despre...

- Descrie un loc deosebit de pe Glob.
- Scrie un cvintet despre ...
- Completează un text lacunar.
- Scrie un text cu cuvinte date sau termeni cheie dați în avans.



Elevii pot juca rolul de *jurnaliști, poeți, avocați, scriitori*.

Inteligența logico-matematică



Sarcini de lucru:

- Anticipează ce se va întâmpla, dacă ...
- Anticipează consecințele faptului că ...
- Completează un tabel cu date extrase din text.
- Elaborează climograma folosind datele ...
- Realizează o hartă conceptuală, un tabel.
- Realizează o clasificare pe baza unor criterii.
- Ordonează cronologic etapele unui proces geografic (alunecare de teren, cutremur de pământ etc.).
- Stabilește asemănările și deosebirile dintre două tipuri de medii etc.
- Rezolvă un exercițiu, o problemă, un studiu de caz.
- Rezolvă puzzle, rebusul.



Elevii pot juca rolul de *savanți, contabili, programatori*.

Inteligența vizual-spațială



Sarcini de lucru:

- Elaborează organizatori grafici (copacul ideilor, ciorchine).
- Subliniază cuvinte cheie și idei esențiale dintr-un text.
- Realizează sigle, blazoane.
- Desenează schița unei țări pe baza altei hărți sau din memorie.
- Elaborează un poster, un flyer, o reclamă.
- Vizionează un film documentar.

- Analizează o fotografie.
- Completează jurnalul grafic.
- Identifică un traseu pe o hartă.
- Prezintă monumentele de arhitectură celebre dintr-o țară, pe baza unor fotografii.



Elevii pot juca rolul de *arhitecți, fotografi, artiști, piloți, ingineri-mecanici.*

Inteligența corporal-kinestezică



Sarcini de lucru:

- Indică la hartă.
- Folosește globul geografic.
- Realizează un mulaj pentru o formă de relief.
- Mimează o plantă, un animal, o erupție vulcanică.
- Învăță un dans specific unei țări.
- Folosește busola în teren.
- Execută măsurători pe hartă cu compasul, cu rigla.
- Joacă un joc de rol dramatic.



Elevii pot juca rolul de *meșteșugari, mecanici, chirurghi.*

Inteligența muzicală



Sarcini de lucru:

- Ascultă muzica specifică altei țări.
- Creează un cântec despre o țară, o capitală.
- Cântă un cântec specific țării ...
- Scrie versurile unui cântec despre ...
- Stabiliți regiunea țării din care provine cântecul popular ascultat.
- Recunoaște țara din care provine un cântec ascultat, etc.



Elevii pot juca rolul de *compozitori, poeți, pianiști, staruri ale muzicii rock* etc.

Inteligența interpersonală



Sarcini de lucru:

- Realizează un interviu, o anchetă.
- Adresează întrebări colegului.
- Ajută un coleg să se orienteze pe hartă sau în teren.
- Negociază conflictul dintre investitori și cei care protejează mediul.
- Realizați un proiect de grup.
- Stabilește caracteristicile poporului ...
- Realizează un interviu cu un musulman pentru ai înțelege valorile, cultura.



Elevii pot juca rolul de *profesori, directori, administratori, lideri foarte eficienți*.

Inteligența intrapersonală



Sarcini de lucru:

- Completează într-un jurnal opiniile despre călătoria ta în ...
- Stabilește o listă de priorități.
- Spune ce ai face dacă ai fi în locul ...?
- Scrie opiniile tale despre ...
- Ce ai face pentru a te adapta să trăiești într-o regiune de deșert.
- Stabilește un plan de acțiuni pentru ...
- Ce ar fi diferit, dacă ai fi trăit într-o altă cultură?



Elevii pot juca rolul de *avocați, teologi, întreprinzători*.

Inteligența naturalistă



Sarcini de lucru:

- Stabilește un traseu turistic pe hartă.
- Elaborează propuneri de ecologizare a unei regiuni/zona.
- Realizează colaje despre ...
- Realizează o listă cu țările în care trăiește zebra.
- Identifică condițiile optime de mediu pentru o plantă sau pentru un animal.
- Colectează și prezintă informații din ziare despre evenimente ecologice.
- Scrie câte un animal specific fiecărui continent.
- Realizează o colecție de roci și minerale.
- Identifică plante și animale care îți plac cel mai mult dintr-un mediu.



Elevii pot juca rolul de *naturaliști, fermieri, ecologiști*.

În continuare vom propune un scenariu didactic pentru a demonstra cum dezvoltăm inteligențele multiple la disciplina geografie (Geografia continentelor și oceanelor), clasa a VI-a.

Scenariu didactic

- Clasa: a VI-a.
- Unitatea de învățare: „Africa”.
- Tema/subiectul: „Pădurile ecuatoriale umede”;
- *Subcompetențe:*
 - comunicarea corectă în limba maternă, cu utilizarea adecvată a termenilor geografici;
 - identificarea relațiilor dintre componentele naturale specifice continentelor.
- *Obiective operaționale:*
 - să utilizeze termenii specifici în comunicările geografice orale;

- să caracterizeze pădurile ecuatoriale umede, utilizând tehnica „Inteligențelor multiple”.

Desfășurarea activității didactice

Pădurile ecuatoriale umede vor fi descrise/caracterizate prin intermediul tehnicii „Inteligențele multiple” îmbinată cu tehnica „Excursia imaginară într-o zonă naturală”.

Etape de realizare:

Etapa 1: Constituirea grupurilor de lucru (membrii unui grup vor include elevi de același tip de inteligență).

Etapa 2: Se indică tema: „Pădurile ecuatoriale umede”.

Etapa 3: Grupurile descriu/caracterizează pădurile ecuatoriale umede, dar în moduri diferite, corespunzător rolului fiecăruia. Menționăm că fiecare grup va studia un anumit fragment de text din cadrul temei (pag. 52-53 din manual). Elevii vor folosi algoritmul indicat, hărțile tematice, imaginile etc. La lecție pot fi aplicate posterele elaborate de elevi (pe parcursul lecției sau acasă), utilizând diferite tehnici de prezentare grafică (ori prezentări la computer).

Profesorul, pe parcursul lecției, va ajuta fiecare grup de lucru, va dirija activitatea elevilor, va urmări disciplina.

Elevii vor avea la dispoziție pentru realizarea sarcinilor 20 de minute.

Grupul 1 – Inteligența verbal-lingvistică

Sarcini de lucru:

1. Compuneți o poezie despre pădurile ecuatoriale umede, folosind textul și imaginile de la pct. 2 (pag. 52).

2. Alcătuiți o povestire despre pădurile ecuatoriale umede, reflectând primele impresii ale diferitelor persoane care au vizitat această zonă pentru prima dată (în urma studierii surselor suplimentare).

Grupul 2 – Inteligența logico-matematică

Sarcini de lucru:

1. Calculați ce suprafață ocupă pădurile ecuatoriale umede, folosind o foaie de matematică și fig. 3.50 (pag. 51).

2. Determinați, aplicând rețeaua de grade a hărții fizice a Africii, în limitele căror latitudini și longitudini geografice se încadrează pădurile ecuatoriale umede.

Grupul 3 – Inteligența vizual-spațială

Sarcini de lucru:

1. Indicați, pe harta-contur, limitele zonei pădurilor ecuatoriale umede.

2. Reprezentați, printr-o schemă, repartiția etajată a vegetației în pădurile ecuatoriale umede.

Grupul 4 – Inteligența corporal-kinestezică

Sarcini de lucru:

1. Reprezentați, printr-o schemă, interacțiunea componentelor naturii în pădurile ecuatoriale umede;

2. Reprezentați pe un poster condițiile climatice în care se formează pădurile ecuatoriale umede.

Grupul 5 – Inteligența muzicală

Sarcini de lucru:

1. Elaborați o prezentare la computer despre cultura și modul de viață a pigmeilor în pădurile ecuatoriale.

2. Scrie versurile unui cântec despre pădurile ecuatoriale ale Africii.

Grupul 6 – Inteligența interpersonală

Sarcini de lucru:

1. Faceți o prezentare pe poster despre importanța pădurilor ecuatoriale pentru natura Terrei și viața omului.

2. Argumentați necesitatea protecției pădurilor ecuatoriale umede din Africa, studiind surse suplimentare.

Grupul 7 – Inteligența intrapersonală

Sarcini de lucru:

1. Stabiliți un plan de acțiuni pentru extinderea suprafeței ocupată de pădurile ecuatoriale umede.

2. Spuneți ce ați face pentru a vă adapta să trăiți în regiunea pădurilor ecuatoriale.

Grupul 8 – Inteligența naturalistă

Sarcini de lucru:

1. Identificați principalele specii de plante și animale din pădurile ecuatoriale, indicând modul lor de adaptare la condițiile climatice.

2. Faceți o prezentare pe poster despre plantele și animalele din păduri, studiind textul din manual și sursele suplimentare.

Etapa 4: Evaluarea activității – fiecare grup de lucru va prezenta întregii clase produsul muncii în grup, iar ceilalți elevi vin cu aprecieri și completări.

Abordarea prin prisma inteligențelor multiple a lecției s-a dovedit a fi eficientă din mai multe motive. În primul rând, toți elevii au participat activ la lecție. Au fost valorificate diferitele tipuri de inteligențe, specifice fiecărui elev și astfel a fost înlăturată senzația de corvoadă pe care o au unii elevi vis-a-vis de învățare. Elevii s-au implicat în realizarea unor postere cât mai complete și estetice. Fiecare elev a fost valorizat și apreciat. Rezultatele activității s-au concretizat în cunoștințe temeinic asimilate, deprinderea de a lucra în echipă și dezvoltarea afinității pentru modulul „Africa”.

Aplicând tehnica Inteligențelor multiple profesorul personalizează instruirea, face învățarea mai autentică și relevantă, promovează autoevaluarea elevilor, mobilizează și motivează participarea elevilor în alegeri, decizii și control, folosesc o gamă largă de metode, tehnici și procedee, reduc gradul de directivitate.

Abordând educația din perspectiva inteligențelor multiple, profesorii vor conștientiza că elevii au combinații diferite de inteligențe și pot ține seama în cadrul lecțiilor de aceste diferențe dintre elevi. De asemenea, pot influența modul de a învăța al elevilor,

îi pot implica pe elevi în situații adecvate de învățare și în care elevii pot obține succese, pentru că învață cu plăcere și ușor. Profesorii îi pot ajuta pe elevi să-și îmbunătățească învățarea folosind punctele lor forte și se pot concentra asupra a ceea ce elevii fac bine și nu pe ceea ce ei nu pot face.

Bibliografie

1. Bernat, Simona-Elena, *Diversitatea în învățare și modalități de a răspunde acesteia prin predare*, „Școala reflexivă”, vol. 2, nr. 1 (4), Cluj-Napoca, 2005.
2. Bocoș, M., *Instruirea interactivă*, Ed. „Presa Universitară Clujană”, Cluj-Napoca, 2002.
3. Bontă, Iuliana-Crinuța, *Valorificarea teoriei inteligențelor multiple în lecțiile de turism*.// <https://edict.ro/valorificarea-teoriei-inteligențelor-multiple-in-lecțiile-de-turism>
4. Dulamă, M.E., *Studiul posibilităților de valorificare a inteligențelor multiple în lecțiile de geografie*, în „Tendințe actuale în predarea și învățarea geografiei”, vol. 3, Cluj-Napoca, 2007.
5. Gardner, Howard, *The Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Fontana Press, An Imprint of Harper Collins Publishers, Second Edition, New York, 1993.
6. *Inteligența emoțională și teoria inteligențelor multiple*.//<https://cyd.ro/inteligența-emoțională-ie-si-teoria-inteligențelor-multiple/>.
7. *Instruirea diferențiată. Aplicații ale teoriei inteligențelor multiple. Ghid pentru formatori și cadre didactice*, MEC, București, 2001.
8. Miron, S.O., *Valorificarea inteligențelor multiple în activitățile geografice*.// <http://www.asociația-profesorilor.ro/valorificarea-inteligențelor-multiple-in-activitățile-geografice.html>;
9. PISOI, S., Inteligențele multiple în reușita procesului de predare-învățare a limbilor străine, în „Didactica Pro”, nr. 5-6, Chișinău, 2006.

CURENTELE ȘTIINȚIFICE ÎN METODOLOGIA DE CARTOGRAFIERE LANDȘAFTICĂ

Ion DANILESCU, dr., conf. univ.

Summary

The study aims to show, but not to guess which of the landfill morphological units are genetically identical or different from each other. Many researchers have one and the same CTNs with different names, all these disagreements are provoked, which factors have been used to highlight the morphological units of the land. As a result of the analysis, it is surprising that the morphological units of different rank are evoked either by the dominant (visible) factors, in some cases and by the reciprocity of the factors (... and the invisible ones) that form morphological unit of different rank of a landshow.

Landșaftologia este o știință destinată cunoașterii complexe a peisajelor în vederea fundamentării reorganizării teritoriilor pentru satisfacerea cerințelor socioeconomice. Ea urmărește studiul integrat al tuturor componentelor mediului natural privit ca ofertant de resurse în relația sa cu societatea umană, privită ca valorificator și consumator – cu condiția ca această valorificare să fie rațională, spre a nu provoca dezechilibre ecologice. Realizarea acestui obiectiv se sprijină pe o cât mai corectă cartografiere landșaftică la diferite nivele taxonomice.

Actualmente, diferite școli de landșaftologie folosesc în cartarea landșaftică mai multe trepte și criterii taxonomice de clasificare a CTN de diferite ranguri ierarhice.

Solnțev N.A., Vidina A.A., Isacenko A.C. și alții, susțin studiul unităților morfologice ierarhizate ale landșaftului după următoarea schemă: **facies - urocișce – loc landșaftic – landșaft** [6, 12, 13, 14],

Soceava V.I., plecând de la ierarhizarea unităților teritoriale pe baze geocologice, stabilește trei ordine de mărime: planetar, regional și topologic. Pe baza acestor ordine de mărime, autorul

elaborează și o clasificare a geosistemelor în două serii: a **geomerilor** și a **geocorelor** [11].

După A.A. Vidina, etapa efectuării cartografierii landșaftice este divizată în două stadii: perioada camerală și cea de câmp. Pentru evidențierea unităților morfologice (facies, urocișce etc.), autoarea propune evidențierea unor anumite criterii dominante care sunt sesizabile pe fotografiile și, deopotrivă, în teren, aspecte geologo-geomorfologice, pedologice, biocenotice [14].

Pentru efectuarea cartografierii și studierea structurii morfologice a unui landșaft, V.B. Mihno [9] subliniază că trebuie să se respecte următoarele considerente:

1. Studiarea zonală a componentelor care formează un complex evidențiat.

2. Studiarea legăturilor verticale care există între componenții unui complex.

3. Studiarea particularităților litogene în formarea CT.

4. Studiarea structurii morfologice a landșaftului.

Cea mai mică unitate de evidențiere și cartografiere este socotită, de autorul citat, **urocișcea**. Totodată, la studierea structurii morfologice a landșaftului, el recomandă să se țină cont de legăturile paradinamice și paragenetice dintre complexe evidențiate.

N.L. Beriuciașvili [1, 2] folosește în evidențierea faciesurilor, trei căi de studiere și evidențiere a unui complex:

1. **Structura orizontală**, unde sunt studiate legăturile lăuntrice dintre componenții care formează complexul.

2. **Structura verticală**, care impune studiul georizonturilor evidențiate în facies. La rândul lor, acestea sunt clasificate în georizonturi de tipul: 1 – omogen; 2 – eterogen – omogen; 3 – omogen – heterogen; 4 – heterogen.

3. **Structura morfologică** a landșaftului.

La studierea structurii landșaftice, autorul folosește următoarea schemă: **facies – urocișce – sanahi*** – **localitate**.

Soceava V.I. [11] consideră că cea mai mică categorie de cartografiere este geocora elementară, care reprezintă o asociere **geomeră – biocenoză**, legate funcțional una cu alta. **Geocora elementară** coincide cu o anumită formă de relief, care este strâns legată de procesele de deplasare a particulelor solide, de aceeași climă locală, de aceleași condiții de viață ale asociațiilor de organisme din toate biocenozele. Considerentele expuse impun luarea în considerare a geocorei ca element de bază al cartografierii.

Christian C.S. și Stevart G.A. [5] recunosc trei nivele sistemice în cartografiere:

1. **Site**, adică o porțiune de teren cu același potențial de utilizare, oriunde s-ar găsi.

2. **Land-unit**, adică o porțiune de teren, compusă dintr-o asociere de *site* înrudite.

3. **Land-sistem** este complexă și superioară și apare ca un ansamblu de *land-unit*-uri.

Brunet R. [4] evidențiază ca unități morfologice, în procesul cartografierii, **geotopul, insula** (sectorul) și **cartierul**.

M. Deploux [6] arată că atât procesul de cartografiere cât și organizarea peisajelor (landșaftelor) trebuie să se bazeze pe următoarele considerente: existența a trei niveluri importante de organizare sistemică a mediului înconjurător: **spațiul geografic, peisajul și unitatea elementară a peisajului**; peisajul reprezintă nivelul intermediar direct, imediat observabil, deci el este o entitate concretă, materială, palpabilă, perceptibilă direct pe teren.

Al. Roșu și Irina Ungureanu [10, pp. 14-15] au relevat că „geomii și geocorele sunt considerate atât ca taxoni regionali, cât și topologic superiori”, iar „baza geoecologică a acestei clasificări se

* Denumire locală pentru un CT intermediar între urocișce și localitate, având predominant păduri de fag, cu vegetație erboasă, fără tufișuri.

referă numai la geosistemele naturale". Totodată, accentuează că geosistemul (peisajul) reprezintă un sistem fundamental, fiind cea mai mică unitate sistemică de integrare a elementelor componente. „Nivelul la care ansamblul de elemente componente integrate (apă, aer, sol, relief, vegetație, exploatare agricolă, industrială etc.) are funcționalitate, se poate manifesta ca un tot unic, și, în esență, ca și o personalitate geografică” [10]. De unde, fiecărui peisaj îi „corespunde o anumită combinație între componente”, iar „spațial, o discontinuitate, un prag care delimitează peisajul respectiv”.

Această discontinuitate apare fie ca urmare a variației unor componente care schimbă natura întregului sistem, fie a diminuării cantitative sau a dispariției spațiale a unor componente ce fac parte din structura invariabilă a sistemului. Deci, limitele nu sunt niște contururi în sine, ci concretizări, materializări spațiale, ce marchează extensiunea unui anumit tip de funcționalitate sistemică.

Tab. 1 Criteriile taxonomice de clasificare a CTN

N.A.Solnțev A.C.Isacenco A.A.Vidina - (1948-1978)	N.A. Gvozdețkii (1963,1979)	Ch.I. Gerenciuc (1957-1971)	V.I. Procaev (1969)	V.B. Soceava (1975)
Landșaft	Zonă landșaftică	Landșaft	Subraion	Macrogeohoră - District
			Centură	Topogeohora – raion
			Subcentură	
Loc landșaftic	Centură landșaftică	Centură landșaftică	Loc landșaftic	Mezogeohora – loc landșaftic
		Loc landșaftic		
Urocișce	Microlandșaft	Urocișce	Urocișce	
Facies		Facies	Facies	Geohoră elementară – Arie eterogenă
G.Bertrand (1968)	R.Brunet (1968)	C.S. Christian G.A.Stewart (1968)	N.L.Beriuciaș vili (1983)	Al.Roșu I.Ungureanu (1977)
Geosistem	Cartier	Land – sistem		Geosistem (reisaj fundamental)
			Localitate	
Geofacies	Insulă	Land – units		Geofacies

	(sector)			
			Sanahi	
			Urocișce	
Geotop	Parcelă	Sites	Facies	Geotop

Fiecare cercetător, executând o cartare landsaftică, este supus, în măsură mai mare sau mai mică, influenței unor factori de natură subiectivă, ceea ce se răsfrânge și asupra rezultatelor obținute. Se are în vedere faptul că fiecare specialist în domeniu acordă, la ierarhizarea criteriilor pe baza căruia realizează cartarea, prioritate celui criteriu considerat de el ca redând în măsura cea mai mare realitatea obiectivă. Ca urmare, și rezultatele cartării diferă. Totodată, practica a arătat că, dacă evidențiem numai CTN dominante, se pierde foarte multă informație și problemele științifice care se cer a fi rezolvate nu au răspunsuri convingătoare.

În baza investigațiilor semnalate și a analizei efectuate pentru unitățile taxonomice folosite la cartarea landsaftică, ne-am oprit la următoarea schemă tipologică adecvată cercetărilor noastre: **geotop – geofacies – landsaft**.

Geotopul este o unitate elementară care reprezintă o porțiune redusă de teren, caracterizată de omogenitatea tuturor componentelor care o formează (o dună, o depresiune interdunală, un ostrov, o dolină, o mlaștină etc.).

Geofaciesul include grupările de geotopuri din cadrul unui complex caracterizat prin condiții și structură morfologică constantă, dar cu grad mai redus de omogenitate.

Landsaftul este unitatea formată din geofaciesuri care au proprietatea de a se conserva în condițiile acțiunii unor factori de influență permanenți și de a se integra organic în subsistemele locale și sistemele regionale.

Cercetările de față doresc să fie o exemplificare și în același timp o argumentare a unei metode, prin care caracteristicile concrete de ordin landsaftologic (geologice, geomorfologice, climatice, biologice, pedologice, antropice) ale unui teritoriu dat pot fi folosite

pentru a optimiza exploatarea sa în folos uman, fără a-i amplifica starea de denaturare/entropizare, deci de echilibru.

Opiniile diferite asupra noțiunii de landsaft – manifestată la nivelul criteriilor de cartare – au generat în literatură divergențe cu un anumit grad de subiectivism, soldate cu multe sisteme de clasificare landsaftologică, de delimitare a landsaftelor, de divizare a acestora, mai mult, diferite în timp, chiar pentru același autor.

Bibliografie

1. Beriuciașvili, N.L., Metodica landsaftno-geofiziceskih issledovani i cartografirovania sostoianii prirodno-territorialnyh complexov, T.U., Tbilisi, 1983.
2. Beriuciașvili, N.L., Ȃtologia landsafta i cartografirovanie sostoianii prirodnoi sredy, Tbilisi, 1989.
3. Brunet, R., Les phenomenes de discontinuite en geographie. Metoiresuet documents, C.N.R.S., vol. 7, Paris, 1968.
4. Christian, C.S., Stewart, C.A., Methodolody of integrated surveys Natural ressources research. Aerial surveys and integrated studies, Proceedings of the Toulouse, Conference, Paris, 1968.
5. Deploux, M., Ecosysteme et paysage, Rev. geogr. Des Pyrenees et du Soud-Ouest, 1972, t. 43.
6. Isacenco, A.G., Fizico-geograficescoe cartirovanie, c. III, Edit. Leningradsco U-ta, Leningrad, 1961.
7. Mihno, V.B., Meliorativnoe landsaftovedenie, IVO, Voronej, 1984.
8. Prokaev, V.I., O susčnosti classifičaiii geocomplexov, Ucionye zapisi Sverdl. Ped. In-ta, N 112, vop. 6, Sverdlovsk, 1969.
9. Roșu, Al., Ungureanu, Irina, Geografia mediului înconjurător, Edit. Didactică și pedagogică, București, 1977.
10. Soceava, V.B., Dinamičeschie aspectâ cartografirovania geograficeschih obiectov. "Cartografirovanie dinamichi geograficeschih iavlenii i sostavlenie prognoznâh cart, Tipografia Nr. 2, Irkutsk, 1968.
11. Soceava, V.I., Geosistemy: conțepția i puti clasificaiii, Izvestia VGO, ser. Geogr., T. 22, Moskva, 1975.

12. Solnțev, N.A., O nekotoryh prințipialnyh voprosah problemy fizico-geografičescogo raionirovania, „Naucin. Docl.vys. školy” ser. Geol-geog. Nauki, Nr. 2, Moskva, 1958.
13. Solnțev, N.A., K teorii prirodnyh kompleksov, "Vest. Mosk. un-ta", ser. geog., Nr. 3, Moskva, 1968.
14. Vidina, A.A., Metodičescie ucazania po polevym crupnomasštabnyh landšaftnym issledovaniam, LIC MGU, Moskva, 1962.

**FACTORI DE EFICIENTIZARE A COMPETENȚEI
SPECIFICE ÎNȚELEGEREA ȘI UTILIZAREA ADECVATĂ A
LIMBAJULUI DE SPECIALITATE LA ISTORIA ANTICĂ,
TREAPTA GIMNAZIALĂ**

Galina BODAREU, lector universitar

Summary

History creates and develops creative thinking. The correct application of the didactic strategies motivates students to get involved in the discovery of information, to understand their essence. Children learn to compare information from different sources and assimilate notions, facts, processes and historical phenomena. Applying teaching methods contributes to the development of historical language in pupils.

The formation of historical language is a complex and long-lasting process that contributes to the development of thought, imagination and memory. The factors which influence the formation of the competence of understanding and the appropriate use of specialized language in the ancient class in the fifth grade are: interactive teaching-learning methods-assessment, pupil-centered; developing critical thinking, learning motivation; effective communication with the student, promotion of democratic values.

Tendențele noi în modernizarea învățământului istoric presupun nu doar cunoașterea faptelor, evenimentelor, proceselor și fenomenelor, dar pregătirea elevului pentru situații reale de viață prin demonstrarea caracterului aplicativ al cunoștințelor și valențele lor

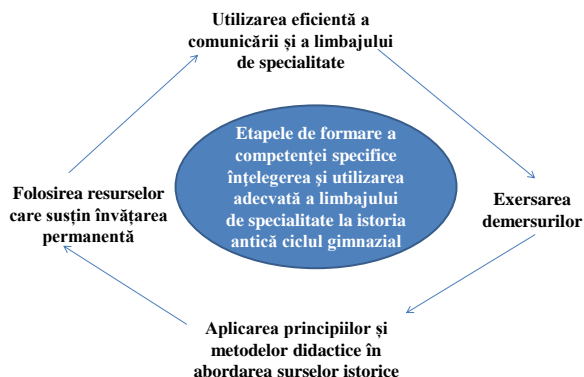
axiologice din perspectiva integrării reale a elevilor în societate. Această competență urmărește pregătirea lor mai aprofundată pentru înțelegerea, formarea și utilizarea limbajului istoric prin elaborarea sistemului de activități de învățare ce ar contribui la formarea competenței. Actualitatea subiectului rezidă din fundamentele teoretice elaborate de specialiștii în domeniul didacticii istoriei: formarea limbajului de specialitate prin relația predare – învățare – evaluare (E. Păun, D. Potolea) [7]; rolul strategiilor de predare și învățare în cadrul lectiei (M. Ionescu și V. Chiș) [2], [3]; formarea limbajului de specialitate ca o competență fundamentală (L. Căpiță, C. Căpiță și M. Stamatescu) [1], strategiile de formare a gândirii critice și caracterul praxiologic al învățării de la teorie la practică, unde un loc aparte îl ocupă limbajul (A. Nicu [6], I. Neașu [4], I. Negreț-Dobridor [5] și Ion-Ovidiu Pânișoară [8]), rolul metodelor interactive ce dezvoltă competența de înțelegere și utilizare adecvată a limbajului de specialitate în corespundere cu particularitățile de vârstă a elevilor (T. Cartaleanu, O. Cosovan, N. Petrovski, A. Bîrlădeanu, V. Negrei, L. Nastas etc.).

Istoria, ca domeniu de cercetare, formează și dezvoltă gândirea creativă. Aplicarea corectă a strategiilor didactice la Istorie, ca disciplina școlară, motivează elevii nu doar să recepționeze auditiv mesajul, dar și să se implice în descoperirea conținuturilor informaționale, să le perceapă esența lor prin comparație, prin stabilirea conexiunilor logice, să poată încadra aceste conținuturi într-un sistem complex de noțiuni, fapte, procese și fenomene istorice, prin stabilirea elementelor axiologice.

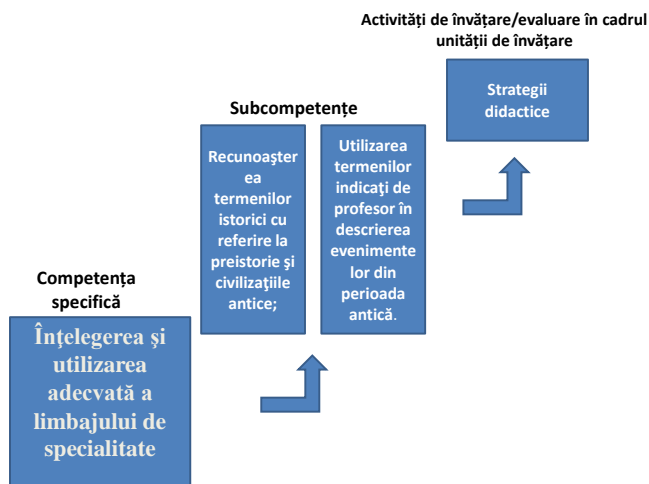
O condiție importantă în formarea acestei competențe este organizarea unor activități, prin care elevul să aibă acces la sursele istorice și compararea informațiilor din surse diferite. Învățarea prin cooperare favorizează rezolvarea situațiilor de problemă cu caracter istoric, dezvoltă abilitatea de negociere prin ascultarea ideilor cuiva și exprimarea logică a propriei opinii, bazate pe recunoașterea faptelor istorice, prin formularea argumentelor proprii pro și contra.

Didactica contemporană susține, că formarea competențelor specifice la elevi nu poate fi realizată prin metode tradiționale. Importanța caracterului aplicativ al cunoștințelor a fost al științelor pedagogice din toate timpurile.

Prin accentuarea acestui imperativ, metodologia contemporană a reușit să pună în valoare elevul ca element esențial în relația predare-învățare, acesta fiind cel ce descoperă, sistematizează și interpretează informația prin intermediul formelor de activitate practică. Întregul proces didactic de predare – învățare – evaluare trebuie să reprezinte o cale coerentă, logică, de parcurgere a informației de la percepția ei, prin compararea cu alte informații, până la aprecierea valorică. Această cale ilustrează introducerea noțiunii, fixarea ei și operarea cu ea în context general, în situații noi. Procesul de formare a competenței specifice înțelegerea și utilizarea adecvată a limbajului de specialitate la istorie este un proces complex, în care se evidențiază patru elemente esențiale:



Formarea acestei competențe la istorie în clasa a cincea dictează necesitatea respectării relației dintre această competență cu subcompetențele corespunzătoare și activitățile de învățare – evaluare:



Conexiunile interdisciplinare eficientizează formarea, dezvoltarea și operarea cu noțiunile istorice. În sprijinul acestui proces vin și alte discipline, cu ajutorul cărora se sistematizează și se aprofundează cunoștințele la istorie:

- limba română, care, prin lecturi tematice, aprofundează cunoștințele istorice în procesul de studiere a surselor antice literare: legende (Legendele Olimpului, Legenda despre întemeierea Romei etc.), povestiri istorice, mituri (în special din istoria popoarelor Orientului Antic);

- calculul matematic orientează elevii în procesul de socotire a intervalelor de timp în istorie și plasarea datelor cronologice pe axa timpului;

- geografia, prin intermediul căreia se precizează zonele geografice și factorii climaterici ca influențe în desfășurarea

evenimentelor (spre exemplu, pentru a înțelege rolul factorului geografic în constituirea mai timpurie a statelor în Orientul Antic și în formarea caracterului despotic al societăților antice orientale, pentru a înțelege, prin comparație, specificul social-economic al societăților antice orientale și europene

Legăturile transdisciplinare și interdisciplinare vizează dezvoltarea limbajului istoric prin operarea noțiunilor învățate și prin corijarea modului de exprimare în timpul povestirii orale sau în cadrul redactării textelor. Utilizarea hărților la teme, deasemenea, consolidează conexiunile interdisciplinare. Ele sunt un instrument de lucru absolut necesar în dezvoltarea limbajului istoric, învățând elevul să se orienteze în timp și spațiu, să asocieze zona studiată cu informațiile descoperite. Realizarea unor sarcini prin cooperare înlesnește acest proces. Sunt utile activitățile de selectare a informațiilor din harta tematică (ca sursă istorică) sau activități de plasare pe harta de contur a unor informații culese din textul manualului, fiind deduse la final anumite concluzii despre spațiul teritorial studiat. Prin analiza hărții de contur, după plasarea pe ea a unor informații statistice, elevii, la fel, pot formula concluzii argumentate, originale, proprii, despre procesele istorice.

Formarea competențelor este un proces integratoriu. Înțelegerea și utilizarea adecvată a limbajului de specialitate la istorie se află în raport direct cu competența de a sistematiza informația. Pe această cale se aprofundează înțelegerea noțiunilor. Ca metode de sinteză informațională servesc schemele, tabelele conceptuale, diagramele, în elaborarea cărora elevii participă și în baza cărora ei pot deduce în mod independent definițiile unor noțiuni. Metodele asocierilor de idei, diagrama Wenn, Graficul T, la temele de istorie antică, stimulează sinteza conținuturilor prin structurarea și compararea descrierilor din câteva surse, cum ar fi, de exemplu, cele din text cu cele din imagini. Capacitatea de sinteză a informației este un criteriu esențial în aprecierea gradului de dezvoltare a operațiilor logice și gândire critică la elevi.

Reactualizarea cunoștințelor în contexte noi, prin utilizarea noțiunilor însușite, este o condiție esențială în formarea competenței de înțelegere și utilizare adecvată a limbajului de specialitate la istorie. Cu ajutorul metodelor „Ciorchinele” sau „Raza soarelui”, elevii sunt puși în situația de a completa pe rând fiecare rază solară cu termeni care au în viziunea lor tangență cu aceste noțiuni, după care trebuie să formuleze enunțuri istorice care să reflecte un adevăr istoric. În acest context, rezolvarea și crearea rebusurilor, la fel, demonstrează cunoașterea sensului noțiunilor și aprofundează înțelegerea lor.

Activitățile de formare și evaluare a competenței de înțelegere și utilizarea adecvată a limbajului de specialitate au la bază sarcini de elaborare a enunțurilor. Ca metodă de formare a competenței de înțelegere și utilizare adecvată a limbajului de specialitate cu scop formativ, dar și ca probe de evaluare sumativă, sunt importante sarcinile de redactare a textului prin utilizarea termenilor indicați de profesor, unde elevii, pe lângă utilizarea noțiunilor, trebuie să-și exprime și anumite atitudini: „Cucuteni – un miracol al preistoriei”, „Orientul – leagănul civilizațiilor universale” etc. Prezentarea posterelor prin metoda Turul Galeriei, realizate prin miniproiectele de lucru în grup, contribuie la dezvoltarea creativității și motivarea învățării, iar discursurile și comunicările orale sau scrise condiționează utilizarea de către elevi a limbajului istoric. O metodă eficientă pentru formarea acestei competențe este dezbaterea. Aceasta exprimă claritatea înțelegerii și puterea de convingere a celui ce-și înaintează argumentat ideea. Ea demonstrează competențe de utilizare corectă a limbajului de specialitate, deoarece, în timpul dezbaterilor la teme de istorie antică, elevii corectează greșelile de expunere a adversarului de păreri.

Evaluările sumative la unitățile de învățare la istoria antică în clasa a cincea conțin la prima etapă sarcini de recunoaștere a noțiunilor (în special, la unitatea de învățare „Preistoria”), ele complicându-se treptat, de la recunoașterea noțiunilor la explicarea

esenței lor printr-un enunț: „*alcătuiește un enunț cu noțiunea...*”. Asemenea sarcini pot fi realizate la unitățile de învățare: „Orientul Antic”, „Grecia Antică”, „Roma Antică”, însă treptat putem trece la sarcini și mai complicate, de tipul: „*explică noțiunea de Orient Antic*”; „*explică noțiunea de democrație*” etc.

Activitatea practică profesional-didactică poate constata că factori de eficientizare a formării competenței înțelegerea și utilizarea adecvată a limbajului de specialitate la istoria antică în clasa a cincea se află în raport direct cu:

- aplicarea metodelor interactive și a celor tradiționale în predare – învățare – evaluare, centrate pe elev;
- stimularea și încurajarea gândirii critice,
- motivația învățării;
- crearea unui mediu social corespunzător, care predispune elevul la comunicare eficientă, la promovarea valorilor democratice și comportamentale civice.

Perspectiva aprofundării cercetării acestui subiect accentuează necesitatea eficientizării în continuare a metodologiei de utilizare a noțiunilor istorice la nivel de comunicare scrisă și orală. Acesta este un subiect de cercetare profundă continuă, ținând cont de faptul că procesul de instruire este în modernizare permanentă.

Formarea limbajului istoric este un proces complex și de lungă durată. El contribuie la dezvoltarea gândirii, imaginației și memoriei. Doar prin învățarea constructivistă, prin dezvoltarea gândirii, imaginației și memoriei elevului putem forma treptat această competență la nivel cantitativ și calitativ.

Bibliografie

1. Căpiță, L., Căpiță, C., Stamatescu, M., *Didactica istoriei*, 2006. https://www.academia.edu/13692091/DIDACTICA_ISTORIEI_2_L_aura_C%C4%82PI%C5%A2%C4%82_Carol_C%C4%82PI%C5%A2%C4%82_Mihai_STAMATESCU_Specializarea_ISTORIE_Forma

de %C3%AEnv%C4%83%C5%A3%C4%83m%C3%A2nt ID - semestrul III. Accesat la 07.05.2019, ora 18.58.

2. Chiș, Vasile, *Pedagogie contemporană. Pedagogie pentru competențe*, Casa Cărții de Școală, Cluj Napoca, 2005.

3. Ionescu, M., *Clasic și modern în organizarea lecției*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982.

4. Neacșu, I., *Instruire și învățare*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999.

5. Negreț-Dobridor, I., *Teoria generală a curriculumului educational*, Polirom, Iași, 2008.

6. Nicu, A., *Curs de Pedagogie. Metode și mijloace*. file:///C:/Users/User/Documents/varianta%201%20teza/Pedagogie%202_curs_3_Metode%20si%20mijloace%20de%20invatamant.pdf.

Accesat la 1.11.2016.

7. Păun, Emil, Potolea, Dan (coord)., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002.

8. Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă*. https://www.academia.edu/25986816/Ion_Ovidiu_Pani%C8%99oara_Comunicare_eficienta. Accesat la 07.05.2019, ora 18.45.

ÎNVĂȚĂMÂNTUL ISTORIC DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN CONTEXTUL POLITICILOR ȘI STRATEGIILOR EDUCAȚIONALE CONTEMPORANE

Galina BODAREU, lector universitar

Raisa STRATULAT, profesor de Istorie și Educație civică,

IPLT „Liviu Deleanu”, Chișinău

Summary

The formation of the educational ideal through the historical education is an important task in the contemporary educational policy of the Republic of Moldova. International cooperation agreements in the field of education, signed by the Republic of Moldova with foreign educational institutions, are implemented through projects to ensure the quality of education, to improve university management and curriculum, to promote the mobility of students and teachers, to organize scientific researches, etc.

În toate timpurile educația a fost o prioritate absolută pentru societate. Acest fapt a fost demonstrat prin multiplele studii analitice din domeniul Filozofiei Educației, care au elaborat conceptul de ideal educațional. El este un scop în sine și reprezintă o categorie fundamentală în știința pedagogică, desemnând prin esența sa finalitatea acțiunii educative. Formarea idealului educațional a constituit o problemă importantă permanentă de-a lungul secolelor. Sistemul de relații politice, culturale și social-economice au condiționat în toate perioadele cerințe concrete față de personalitatea epocii. Idealul educațional presupune o concepție clară privind dimensiunile ce trebuie să le includă personalitatea în dezvoltarea sa. El determină orice discuție și acțiune în politica socială a oricărui stat.

Vechea societate era preocupată de transmiterea experienței sale generațiilor următoare. Aceasta presupunea cunoștințele despre mediul natural, medicină, tehnică. Conținutul filozofic al celor mai timpurii scrieri demonstrează scopul educativ al acestora – de a forma valori și de a le transmite urmașilor prin atitudini respective formate. Societatea contemporană dictează ca finalitate a acțiunilor educative formarea cunoștințelor, aptitudinilor, valorilor și atitudinilor. Esența și valoarea contemporană a acestui concept reflectă continuitatea esenței lui în timp.

Mențiunile scrise ale autorilor antici argumentează interesul deosebit pe care l-a manifestat omenirea față de destinul său încă de la etapa timpurie de existență, iar studiile etnografice au încercat să reconstituie ipotetic modul de viață al societății din cele mai vechi timpuri. Prin analizele făcute asupra artefactelor arheologice, descoperite în diferite zone geografice ale lumii, precum și prin studierea izvoarelor mitologice, se pot presupune anumite tradiții și obiceiuri ale timpului, la baza cărora se afla un anumit sistem de concepții cu caracter ideologic. Studiile încearcă să demonstreze că, încă pentru societățile îndepărtate în timp, a fost important rolul

familiei în educația noii generații. Probabil, existau unele norme morale nescrise, care erau obligatorii pentru comunitatea locală.

Valorile general-umane pe care se bazează societatea contemporană sunt cunoscute încă în scrierile lui Socrate, care susținea că omul trebuie să-și motiveze în permanență cunoașterea (conform ideilor „ironiei metodice” a lui Socrate, „eu știu că nu știu și vreau să cunosc”), iar conform ideilor „artei moșitului”, înaintată de el, adevărul poate fi obținut doar prin dialog. După Socrate, scopul cunoașterii (și produsul ei) este ideea. Astfel, comunicarea în formă de dialog apare ca o condiție în transmiterea mesajului educativ. Este oportun de menționat și rolul lui Platon, care e considerat unul din întemeietorii principiilor în educație, dar și cel care a subliniat rolul deosebit în educație al statului democratic: statul trebuie să ducă o politică educațională. Făcând referință la dialogul său, „Republica”, trebuie să-i recunoaștem rolul dialogului în sistemul valorilor, unde un loc aparte i se atribuie înțelepciunii, miturile fiind considerate drept un reper în formarea personalității. După Platon, acestea transmit înțelepciune și valori, ceea ce însemna, că cunoștințele trebuie să fie motivate. Fiind aparent banală, la prima vedere, această idee a redat, de fapt, un imperativ pentru toate timpurile.

Aspectele ideologice ale societății sunt un rezultat al formării idealului educațional prin contribuția directă a educației istorice. Prin intermediul învățământului istoric se transmit valorile umane, care reprezintă patrimoniul material și spiritual al civilizației, adunat de milenii și secole. Istoria formează omul societății.

Pentru societatea Republicii Moldova, această sarcină de formare a idealului educațional prin intermediul învățământului istoric rămâne prioritară la etapa actuală în politica educațională. Conținuturile Curriculum-ului Național la Istorie pentru gimnaziu și liceu, elaborate în anul 2010, argumentează rolul învățământului istoric preuniversitar și universitar pentru societatea noastră: „... la formarea și dezvoltarea competențelor-cheie europene și naționale,

cu precădere în ceea ce privește calitățile viitorului cetățean democratic. Educația istorică are un rol deosebit în dezvoltarea deprinderilor și abilităților necesare pentru formarea cetățeanului participativ și responsabil. În acest context, istoria are menirea de a forma un cetățean democratic, care să fie înzestrat, pe parcursul școlarizării, cu un ansamblu de competențe funcționale ce îi vor permite să facă față cerințelor societății contemporane” [1].

În formarea personalității elevului, fiecare disciplină de învățământ contribuie prin conținutul său și prin căile specifice de activitate, însă istoria, prin natura ei, cultivă sentimente, creează stări raționale și afective, de care are nevoie omul pentru a trăi și a-și racorda aptitudinile sale creatoare în corespundere cu cerințele progresului social. Prin aceasta, istoriei îi revine un rol esențial în formarea personalității elevilor.

Istoria nu doar transmite un volum de cunoștințe în informarea elevilor asupra curgerii datelor sau a desfășurării unor evenimente istorice, ci are rolul important de a forma capacitatea de interpretare, înțelegere și acțiune. Istoria vizează atât latura cognitivă, cât și cea rațional-afectivă, contribuind la dezvoltarea cunoștințelor din toate sferile existenței sociale. Istoria urmărește evoluția tuturor științelor. Ea este un exemplu pentru prezent, este o știință de sinteză, componenta esențială a culturii generale, operează cu concepte, noțiuni specifice și altor discipline, constituie fundament pentru cunoștințele dobândite la discipline ca: limba și literatura română, literatura universală. Istoria transmite conținuturi, și, prin ele, formează valori, sentimente și relații interpersonale.

Realitatea istorică internațională, ce caracterizează secolul XXI, solicită un sistem educațional care ar pregăti tânăra generație nu doar din punct de vedere academic, dar și cu importante abilități de a construi o societate bazată pe valorile democrației autentice [2]. Cercetarea și descoperirea formează competența de învățare pe tot parcursul vieții, de aceea Programele și Proiectele internaționale își axează conținuturile sale pe subiectul respectiv. Numeroasele

întruniri internaționale, la care au participat și reprezentanți ai Republicii Moldova, accentuează această problemă, ca o prioritate de importanță majoră și pentru Republica Moldova. Forumul Mondial pentru Democrație, care și-a desfășurat lucrările la Strasbourg în noiembrie 2016, a discutat subiectul despre rolul educației în dezvoltarea democrației [4]. Participanții la Forumul Mondial au discutat despre modul în care educația poate contribui la atenuarea decalajului social, încurajarea inovațiilor democratice la nivel local și transferul acestora la nivel sistemic. La deschiderea acestui Forum, Thorbjorn Jagland, Secretarul general al Consiliului Europei, a menționat că oamenii devin tot mai suspicioși unii față de alții, neîncrederea fiind dominantă, iar în acest context școlile ar trebui să fie un spațiu al libertății de exprimare a opiniei. Copreședinta grupului de avocați ai Secretarului general ONU pentru Obiectivele de Dezvoltare Durabile, prim-ministra Norvegiei, Erna Solberg, a menționat că salvarea umanității este un obiectiv fără termen-limită de valabilitate, ce trebuie atins prin educație. Erna Solberg a mai menționat că Norvegia vine cu o contribuție umanitară solidă pentru fondurile alocate educației mondiale [4].

Concepția modernizării sistemului de învățământ din Republica Moldova stabilește cadrul conceptual și metodologic de dezvoltare a învățământului din Republica Moldova în contextul integrării europene. El vizează inclusiv și învățământul istoric școlar, cât și cel de pregătire universitară și formarea continuă profesional-didactică pentru cadrele didactice ce predau această disciplină. Concepția de modernizare a învățământului superior înaintează importanța definirii clare a misiunilor și a finalităților învățământului istoric în concordanță cu schimbările structurale, induse prin decizii normative în raport cu prevederile Procesului de la Bologna [2]. Concepția stipulează că obiectivele fundamentale ale reformei sunt convergente cu cele ale dezvoltării sociale, economice, instituțiile de învățământ superior funcționând ca focare ale modernizării, generatoare de cunoaștere științifică, expertiză tehnologică și valori

spirituale, centre culturale și civice, promotoare ale valorilor naționale și relațiilor internaționale [2].

Codul Educației al Republicii Moldova dezvoltă Concepția modernizării sistemului de învățământ [1]. Autoritățile administrative centrale ale RM întrețin un dialog constructiv în probleme de învățământ cu Consiliul Europei, Comisia Europeană, Pactul de Stabilitate pentru Europa de Sud-Est, Inițiativa Central Europeană, Organizația Cooperării Economice la Marea Neagră etc. Moldova are semnate și realizează peste 35 de tratate internaționale bilaterale în domeniul învățământului [2], care au favorizat participarea instituțiilor de învățământ din Moldova la proiectele comunitare TEMPUS/TACIS.

În baza multipleror acorduri de colaborare, semnate cu instituțiile de învățământ din străinătate, se realizează cooperarea interuniversitară, prin realizarea proiectelor ce țin de asigurarea calității în învățământ, perfecționarea managementului universitar și a curriculumului, promovarea mobilității studenților și a cadrelor didactice, organizarea cercetărilor științifice etc. În contextul realizării obiectivelor Declarației de la Bologna, au fost operate modificări în Legea Învățământului, care vizează organizarea învățământului istoric superior pe 2 cicluri, realizarea studiilor superioare prin acumularea de către student a unui număr de credite transferabile. Aceste proiecte pun în discuție și metodologia de finanțare bugetară a sistemului de învățământ. Acțiunile întreprinse și realizările obținute în ultima perioadă denotă premise relevante pentru modernizarea continuă a sistemului de învățământ, inclusiv cel istoric, având la bază Programul de activitate a Guvernului „Modernizarea țării – bunăstarea poporului”, Planul de Acțiuni „Republica Moldova – Uniunea Europeană”.

Oficiul National Erasmus+ (NEO) în Moldova, în octombrie 2016, a organizat sesiunea de informare „Information Day Erasmus+” pentru instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova interesate de oportunitățile oferite de Programul Uniunii

Europene pentru Educație, Formare, Tineret și Sport 2014-2020, lansând Apelul de propuneri pentru Proiecte 2017. Reprezentanții Agenției Executive pentru Educație, Audiovizual și Cultură (EACEA, Bruxelles), Delegației Uniunii Europene la Chisinau, ai Ministerului Educației al Republicii Moldova, dar și ai universităților din Moldova au discutat în 2017 despre tipurile de proiecte Erasmus+ de care pot beneficia instituțiile. Acțiunea-cheie 1, Mobilitate de Credite, a accentuat importanța mobilității persoanelor în scop educațional, prin lansarea proiectelor de mobilitate pentru studenții și personalul din învățământul superior, între țările participante la program și țările partenere, și prin Programe Comune de Masterat.

Acțiunea cheie 2, Consolidarea Capacităților în învățământul superior Erasmus Mundus (foste proiecte Tempus), prevede Proiecte de Consolidare a Capacităților Instituționale (CBHE), prin cooperare pentru inovare și schimb de bune practici.

Acțiunea specifică, Jean Monnet, continuă lista direcțiilor de reformare și globalizare a învățământului, inclusiv și a celui istoric. Activitățile Jean Monnet urmăresc promovarea excelenței în predare și cercetare în domeniul studiilor Uniunii Europene la nivel mondial [3]. Aceste acțiuni favorizează instituțiile superioare de învățământ în modernizarea propriului proces didactic.

Aderarea Republicii Moldova la politicile de modernizare a sistemului educațional, prin racordarea lui la standardele educaționale internaționale, în contextul politic și economic actual în evoluția societății, a înregistrat o anumită experiență în acest domeniu. Întrucât elementul principal ce caracterizează nivelul dezvoltării civilizației este educația, în condițiile globalizării și interconectării, statele europene au elaborat politici consecvente pentru uniformizarea sistemelor educaționale europene. Pe parcursul ultimilor ani Republica Moldova s-a încadrat în procesul de implementare a politicilor educaționale modernizate:

- Proiectul de reformă a învățământului primar, gimnazial și liceal, susținut de Banca Mondială și Fundația Soros (1997-2001);
- Revizuirea curriculară (decongestionare) – 2006;
- Modernizare–2010, care accentuează importanța Curriculumului centrat pe competențe.

Un pas important îl constituie aderarea la strategiile europene în domeniul educației și elaborarea propriilor strategii educaționale. Strategia Europa 2020 prevede Educație și formare profesională.

Formarea profesională a fost identificată ca domeniu de acțiune comunitară încă prin Tratatul de la Roma din 1957, iar educația a fost oficial recunoscută ca fiind de competența UE prin Tratatul de la Maastricht în 1992. Carta drepturilor fundamentale a UE, care are aceeași valoare juridică ca tratatele (articolul 6), prevede că „orice persoană are dreptul la educație, precum și la accesul la formare profesională și formare continuă” (articolul 14), precum și că „orice persoană are dreptul la muncă și dreptul de a exercita o ocupație aleasă sau acceptată în mod liber” (articolul 15). În legătură cu aceasta, obiectivele strategice ale UE înaintate pe termen lung în domeniul educației și formării profesionale sunt:

- realizarea în practică a învățării pe tot parcursul vieții și a mobilității;
- îmbunătățirea calității și a eficienței educației și formării;
- promovarea echității, a coeziunii sociale și a cetățeniei active;
- consolidarea creativității și inovației, inclusiv a antreprenoriatului, la toate nivelurile de educație și de formare profesională [3].

În cadrul strategiei Europa 2020, statelor membre li se oferă îndrumare specifică în legătură cu reformele prioritare, în fiecare an, sub forma unor recomandări specifice. Realizarea acestor obiective este specificată prin implementarea unor proiecte concrete.

Proiectul „Tineretul în mișcare”, lansat în 2010, este un pachet cuprinzător de inițiative politice în domeniul educației și ocupării

locurilor de muncă în rândul tinerilor din Europa. Inițiativa urmărește îmbunătățirea nivelului de educație și a șanselor tinerilor de a fi angajați, reducerea ratei ridicate a șomajului în rândul tinerilor, în conformitate cu obiectivul mai larg al UE de a ajunge la o rată de ocupare a locurilor de muncă de 75% pentru populația activă (20-64 ani).

Programul „Erasmus+ (2014-2020)” este programul UE în domeniile educației, formării tineretului și sportului pentru perioada 2014-2020. El este conceput să afirme principiul învățării continue prin asocierea sprijinului cu învățarea formală, non-formală și informală în domeniile educației, formării și tineretului. Erasmus+ este rezultatul integrării următoarelor programe ale UE implementate în cursul perioadei 2007-2013: Programul de învățare pe tot parcursul vieții, Programul „Tineretul în acțiune”, Programul „Erasmus Mundus”, Tempus, Alfa, Edulink, Programele de cooperare cu țările industrializate în domeniul învățământului superior. Pentru învățământul școlar și cel superior au fost înaintate, respectiv, programele: Erasmus+; Comenius și Erasmus+; Erasmus. Prezentele documente reflectă tendințele din societatea contemporană și sunt axate pe modernizarea Curriculumului din perspectiva trecerii de la modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective la modelul axat pe competențe. În acest sens, Recomandările instituțiilor europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți conturează, pentru absolvenții învățământului obligatoriu, un „profil de formare europeană”, structurat pe cele opt domenii de competențe-cheie [6].

Potrivit Strategiei „Educație 2020”, autoritățile își propun ca până în 2020 să asigure accesul la studii de calitate pentru toți copiii și tinerii, iar programele de studii să includă mai multe ore practice [5]. Învățământ de calitate și economisirea banilor publici sunt două dintre obiectivele pentru care statul a inițiat, de câțiva ani, reforma sistemului educațional – reformă, care a provocat și unele reacții contradictorii din partea profesorilor și a părinților în ceea ce privește

închiderea unui număr mare de școli în Republica Moldova. Drept urmare inevitabilă, sute de cadre didactice au rămas fără lucru, iar unii elevi au abandonat școala – situație, care este necesar să fie luată în calcul. Pe de altă parte, exodul masiv al populației din țară reușește să soluționeze situația creată sau poate că aceasta este o consecință a constatării de mai sus? Totodată, datele Ministerului Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova arată că sistemul de învățământ din țara noastră se confruntă cu un deficit mare de profesori.

UE sprijină în continuare prioritățile procesului de la Bologna, care promovează o mai mare coerență la nivelul studiilor universitare, precum și Spațiul european al învățământului superior, parte componentă a căruia este și învățământul istoric. Institutul European pentru Inovare și Tehnologie (EIT) este prima inițiativă a UE care integrează în totalitate cele trei laturi ale „triunghiului cunoașterii” (educație, cercetare, inovare) și va urmări să se evidențieze ca un model de referință în plan mondial, care să inspire și să determine schimbări în instituțiile de educație și cercetare existente. Realizarea acestor programe implică schimbări majore în conținutul Curriculumului național la toate nivelele. Astfel, se realizează compatibilitatea Curriculumului național cu strategiile europene din domeniul educației, care conduc la formarea unor competențe integratoare, indispensabile unei societăți democratice.

Modernizarea învățământului istoric la toate nivelele presupune definirea clară a misiunilor și a finalităților în concordanță cu schimbările structurale. Obiectivele fundamentale ale reformei sunt convergente cu cele ale dezvoltării sociale, economice, instituțiile de învățământ superior funcționând ca focare ale modernizării, generatoare de cunoaștere științifică, expertiză tehnologică și valori spirituale, centre culturale și civice, promotoare ale valorilor naționale și relațiilor internaționale [2]. Însumarea experienței pe care a realizat-o statul Republica Moldova în dezvoltarea sistemului educațional evidențiază importanța

perfecționării în continuare și a învățământului istoric la toate nivelele, ca verigă importantă a acestui sistem. Lucrările în vederea elaborării noului curriculum la disciplina școlară Istoria românilor și universală sunt orientate spre perfecționarea studierii istoriei în școală și pregătirea inițială și continuă a cadrelor didactice în sistemul învățământului istoric universitar, pentru cultivarea interesului pentru istorie în societate.

Bibliografie

1. *Codul Educației al Republicii Moldova*, Monitorul Oficial Nr. 319-324. Publicat la 24.10.2014. art Nr: 634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014. *MODIFICAT [LP138 din 17.06.16, MO184-192/01.07.16 art.401; în vigoare 01.07.16](#)*. Accesat la 17.12.2016.
2. *Concepția modernizării sistemului de învățământ din Republica Moldova*.
<http://old.parlament.md/download/drafts/ro/3464.2006.doc>. Accesat la 13. 12.2016.
3. Joița, E., *Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii*, Editura ARAMIS, București, 2006.
4. *Strategie privind educația și formarea profesională. Perioada de programare 2014-2020. Iulie 2013*.
[https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?reference.%20=2011/0371\(COD\)&l=EN](https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?reference.%20=2011/0371(COD)&l=EN). Accesat la 13.12.2016.
5. *Teoria argumentării*.
http://www.referat.ro/referate/despre/teoria_si_metodologia_curricul_um-ului_descentralizat.html. Accesat la 1.12.2016.
6. Țvircun, V., *Valorificarea criteriului istoricității în pedagogie. Chișinău, 2013*.
<http://ise.md/nouti/136-miercuri-09-ianuarie-2013-ora-1300-n-edina-seminarului-stiintific-de-profil-din-cadrul-institutului-de-tiine-ale-educaiei-a-fost-examinata-teza-de-doctor-habilitat-in-pedagogie-a-dlui-ircun-victor.html>. Accesat la 02.12. 2016.

ACTIVITATEA CULTURAL-EDUCATIVĂ ÎN BASARABIA INTERBELICĂ

Valentin BURLACU, dr., conf. univ.

Summary

Functionality and forming a lot of societies and associations in interbelic period, consisted a great cultural activity in a area between Nistru and Prut rivers. Those institutions was played a big role in cultural life of community of this area, that was activity throw june 1940. Activity of those institutions make people of here, by their contribution, to become trully patriots of mother country.

După Marea Unire s-a manifestat o puternică tendință de a supune păturile largi ale populației rurale și urbane din Basarabia procesului de instruire și educație. Această acțiune s-a conceput drept o luptă contra analfabetismului, punând astfel accentul pe instruirea elementară a maturilor, realizată în școli de adulți [2, p. 274].

Era preluată experiența de organizare a activității cultural-educative acumulată pe parcursul mai multor decenii în Regat. Intelectualii veniți de peste Prut, alături de funtașii basarabeni, au luat parte la înființarea primelor instituții, societăți și cercuri culturale, care au contribuit la renașterea națională, la consolidarea vieții spirituale românești.

În anii '20 accentul preocupărilor în activitatea școlilor pentru adulți s-a pus pe propaganda culturală, alfabetizarea populației continuând să fie o sarcină importantă. Unul dintre obiectivele principale ale structurilor oficiale era susținerea și finanțarea instituțiilor, colectivelor, societăților artistice. Prin culturalizarea satelor, prin alfabetizare și îndrumări teoretice și practice în diferite domenii (sănătății, organizării muncii etc.), se urmărea ca și categoria socială a țăranilor să se bucure de un trai decent și o viață spirituală mai bogată.

Semnificativ era conceptul Ministerului Instrucțiunii privind rolul școlilor de adulți în Basarabia. Într-o directivă trimisă

autorităților din Chișinău, în 1922, ministrul Instrucțiunii Publice, C. Angelescu, indicând necesitatea organizării școlilor de adulți, menționa că ele „se impun în Basarabia mai mult decât în toate celelalte ținuturi ale Regatului”. Rolul acestor școli era privit astfel: „nu numai că răspândesc și întăresc în popor elementele de cultură, care îți sporesc puterile de viață și de rezistență în fierberea și tulburările de peste Nistru, dar ele fac o operă de cultură națională, de trezire a conștiinței românești, chemând la viață culturală masele care au fost lăsate în părăsire la sate și populația orășenească cu spiritul falsificat și sentimentele înstrăinate în decursul stăpânirii trecute”. Era exprimată și grija pentru consolidarea statului național unitar, școlile având menirea „să închege unitatea sufletească a românilor de pretutindeni și să asigure trăinicia stăpânirii noastre în granițele firești românești” [11, pp. 7-9].

În cadrul Ministerului Instrucțiunii Publice, în iunie 1922, a fost înființat Inspectoratul activității extrașcolare și al promovării culturii românești în Bucovina, Basarabia și Transilvania. La decizia acestui departament, în Basarabia, ca și în celelalte provincii unite, erau trimiși inspecori ai activității extrașcolare, pentru a îndruma și controla activitatea personalului didactic în afara școlii. Ei aveau misiunea de a mobiliza forțele corpului didactic și ale populației la întărirea școlii, la organizarea unor acțiuni culturale, orientate să consolideze conștiința națională. În special se atrăgea atenția la inspectarea școlilor din localitățile populate de către minoritățile naționale [11, pp. 10-12].

Un rol important în propaganda culturii în arealul românesc l-au reprezentat societățile culturale, care, în Basarabia până la 1918, spre deosebire de alte provincii românești înstrăinate, au lipsit cu desăvârșire. Pentru a redresa situația, în Basarabia interbelică s-a demarat o adevărată „ofensivă culturală” care trebuia să pătrundă în toate sferile de activitate: socială, economică, politică, culturală. Și acest deziderat a fost realizat, în primul rând, de societățile culturale [9, pp. 86-87].

Una din primele societăți culturale create în Basarabia a fost Societatea Istorico-Literară „B.P. Hașdeu”. Fondată imediat după 1918, grație obiectivelor propuse și performanțelor atinse pe parcursul anilor de activitate, Societatea a jucat un rol important în viața culturală a Basarabiei. Ea a fost înființată, la 25 martie (7 aprilie) 1918, prin strădaniile marilor cărturari români, Iu. Frățimanu, I. Nistor, P. Haneș, D. Munteanu-Râmnic, care au întocmit statutul Societății.

Conform statutului, scopurile Societății erau: a) colectarea de materiale istorice și literare cu privire la trecutul Basarabiei, la limba și literatura populației băștinașe; b) deschiderea unei arhive și a unui muzeu național; c) studierea istoriei, limbii și literaturii române din Basarabia, sub toate raporturile și aspectele ei; d) editarea unui buletin al Societății, încurajarea și sprijinirea unor publicații cu privire la istoria și cultura basarabeană etc. [14, pp. 13-15]. Aceste scopuri au fost lumina călăuzitoare pentru toți membrii societății în activitatea lor.

În toamna anului 1919, la Chișinău, se înființează „Cercul Moldovenesc”, societate culturală care a întrunit intelectuali din toate provinciile statului român aflați în Basarabia. Într-un apel lansat de către Comitetul de organizare, în frunte cu Iorgu Tudor, scopul cercului era specificat astfel: „cunoașterea și strângerea legăturilor de prietenie și înfrățire dintre românii de pretutindeni, cultivarea limbii și răspândirea literaturii românești prin ținerea de conferințe și organizarea de șezători, teatru etc.”. Din acest cerc făceau parte reprezentanții Ligii Femeilor Moldovene, condusă de Elena Alistar, profesori, studenți, funcționari ai administrației Chișinăului, magiștrați, scriitori. Cu concursul lor s-au organizat șezători literare, serbări cu caracter național, festivaluri artistice. Participanții ascultau cântece patriotice românești interpretate de corul „Barbu Delavrancea”, sub conducerea profesorului Arbore Savu.

Odată cu inaugurarea „Cercului Moldovenesc” s-a înființat și revista acestei societăți, intitulată „Moldova de la Nistru”, ceea ce

demonstra că întemeietorii ei își îndreptau privirea spre masele largi ale locuitorilor, pentru a le chema la noua viață culturală „potrivită cu tradițiile, obiceiurile și cu firea etnică a poporului moldovenesc”. Comitetul de conducere al revistei era alcătuit din basarabenii: Gh. Madan, T. Inculeț, E. Alistar, din profesori, scriitori, savanți și publiciști veniți din Regat, Ardeal și Bucovina, printre ei fiind: N. Beldiceanu, N. Dunăreanu, L. Marian, D. Iov, T. Panfile, Apostol Culea, C. Filipescu ș.a. Revista mai avea și membri delegați la București, Iași, Hotin, Soroca, Bălți, Comrat, inserând în paginile sale informații despre cele mai importante evenimente din viața culturală, pedagogică, schițe, articole, poezii, fragmente din operele unor scriitori cu renume, cuprinzând sub aspect geografic întregul areal al țării [12, p. 97].

În această acțiune populară de contribuție la îndrumarea și formarea tineretului și de luminare a maselor, trebuia un regulator care să organizeze și să îndrumeze. O mișcare așa de puternică și cu un rol așa de însemnat nu putea trece neobservată din partea statului, care, apreciind la justa ei valoare acțiunea acestor societăți și cu impulsul instituției monarhice, a căutat să le dea o ființă legală și o organizare cât mai temeinică. În 1922 au fost adoptate Statutul și Legea Fundației Culturale Regale „Principele Carol” [5, pp. 86-87].

Munca de culturalizare a maselor populare, sub îndrumarea Fundației Culturale Regale, a fost organizată în toate satele basarabene, începând cu anul 1934.

În contextul vieții culturale a Basarabiei, ca un factor ce a contribuit la progresul și diversitatea ei, se înscrie și „Astra” basarabeană – societate culturală binevolă, creată după modelul „Astrei” ardeleni și cu contribuția intelectualității din Transilvania și Basarabia.

„Astra” basarabeană, ca structură și organizare, o reproducea, cum și era de așteptat, pe cea ardeleană. Și în Basarabia au fost înființate „zece secții literare și științifice”, menite a studia, populariza și realiza „diferite probleme de cultură și de viață ale

poporului român” – așa cum a fost determinat scopul „Astrei” basarabene de către V. Goldiș, președintele asociației „Astra” și O. Ghibu, comisarul ei general pentru Basarabia. Toate secțiunile s-au constituit între 10 noiembrie și 10 decembrie 1926. Funcția de secretar general al „Astrei” basarabene o deținea Șt. Ciobanu.

Membrii societății erau preocupați de colecționarea folclorului muzical și a artei țărănești; răspândirea în mase a artei culte și a celei populare; încurajarea pictorilor și muzicanților basarabeni; organizarea expozițiilor; studierea bogățiilor naturale din Basarabia, a florei și faunei ținutului; dezvoltarea învățământului secundar și celui primar etc. [4, p. 66].

Un nou val de manifestări culturale ale „Astrei” cu scopuri național-instructive începe din primăvara anului 1932, când, drept rezultat al unei munci susținute, s-a pus la cale o largă campanie propagandistico-culturală de deschidere a căminelor culturale la sate și de organizare a diverselor manifestări patriotico-naționale (serbări, șezători, întruniri etc.) prilejuite de diferite date religioase, evenimente din istoria țării și a ținutului.

Activitatea Astrei, mai cu seamă începând cu anul 1932, se orienta exclusiv spre sat; sprijinindu-se, în primul rând, pe intelectualitatea băștinașă de la țară. Începută în aprilie 1932, această muncă propagandistică și de lămurire în mase, la finele aceluiași an, se solda cu peste 200 cămine culturale și cam tot atâtea biblioteci.

Într-un bilanț făcut de „Astra” Basarabiei la începutul anului 1935 se vorbește deja de 567 de cămine, 518 biblioteci, 426 de coruri, 130 muzee, 170 de echipe teatrale bine organizate, 18 fanfare țărănești, cooperative, farmacii.

În jumătatea lunii iulie 1935, căminele „Astrei” Basarabiei se contopesc cu Fundația Culturală Regală „Princepele Carol”, dizolvându-se, de fapt, în aceasta din urmă. În luna decembrie a aceluiași an, 416 cămine din cele peste 500 trecură la Fundație [4, pp. 74-75].

Pe parcursul perioadei interbelice au fost create și au activat mai multe asociații de cultură locale, regionale precum: „Societatea culturală a românilor din Basarabia”, „Graiul Neamului”, „Făclia”, „Uniunea scriitorilor din Basarabia”, „Straja Țării”, „Liga Culturală”, „Cartea noastră”, „Asociația culturală a învățătorilor”, „Făuritorii României Mari”, „Ateneul B. P. Hasdeu”, „Speranța”, „Cultul Eroilor” ș. a. De asemenea, activau diverse societăți corale, muzicale, sportive [1, pp. 118, 129, 143, 155, 168, 183, 195, 207, 220]. Din motive economice, activitatea de propagandă a culturii o îndeplineau căminele culturale sub auspiciile acestor asociații de cultură.

Așadar, societățile și asociațiile culturale s-au angajat activ în opera de prosperare culturală a Basarabiei. Prin concursul lor s-au depus eforturi considerabile în rezolvarea problemelor de ordin politic, cultural, național etc. Aceste asociații au contribuit la reconsolidarea treptată a românismului în Basarabia, la renașterea demnității naționale, care au fost supuse anihilării în timpul ocupației țariste.

Răspândirea cărții românești în rândurile păturilor largi ale populației Basarabiei, concomitent cu măsurile de organizare și consolidare a școlii, era concepută ca un factor esențial pentru asigurarea unei vieți culturale naționale.

Ministrul instrucțiunii, C. Angelescu, într-un referat prezentat în fața guvernului, la 14 iulie 1923, argumenta și reactualiza necesitatea înființării bibliotecilor, în special, pentru provinciile unite. „Prin întregirea țării și alipirea noilor provincii, menționa el, s-a simțit nevoie de neamănat ca, mai ales unde populația română era amestecată de elemente străine neamului, să se organizeze acele focare, prin ajutorul cărora să putem ține trează conștiința poporului și dragostea de neam și de țară”. Totodată, el comunica guvernului că în anul 1922 a dat dispoziție să se înființeze 1000 de biblioteci, care au fost organizate „prin satele înșirate de-a lungul provinciilor unite” [11, p. 9].

În anii care au urmat, înființarea bibliotecilor școlare și populare a căpătat un caracter de masă, rolul Casei Școalelor și Culturii Poporului reliefându-se tot mai evident. Despre aceasta menționau inspectorii activității extrașcolare, în urma vizitelor anuale, întreprinse în localitățile din județele Basarabiei. Astfel, delegatul Ioan Tudor, care inspectase în primăvara anului 1926, după cum s-a menționat, numeroase școli basarabene, nota în raportul său: „Până la distribuția bibliotecilor de la Casa Școalelor, multe localități erau complet lipsite de ele. Cu instituirea acestor biblioteci s-a venit în ajutor atât populației, cât și membrilor corpului didactic, care, în parte, erau lipsiți de cunoașterea limbii române și de cunoștințele necesare misiunii lor”. „De asemenea, menționa el, s-au înființat biblioteci populare atașate pe lângă căminuri, comitete școlare etc., care au venit bine în ajutorul culturii localităților” [11, p. 9].

La mijlocul anilor 1930, în Basarabia funcționau circa 150 de biblioteci întreținute de Casa Școalelor și Cultura Poporului, precum și alte biblioteci afiliate căminelor culturale [1, pp. 118, 143, 155, 168, 183, 195, 207, 220].

De la începutul anilor '20, Casa Școalelor a acordat o atenție sporită și înființării căminelor culturale, menite să contribuie la răspândirea valorilor culturii naționale, afirmarea normelor morale și etice, la consolidarea credinței ortodoxe în rândurile populației. În anii următori, cu participarea inspectorilor activității extrașcolare și a corpului didactic, s-au înființat cămine culturale în numeroase localități ale Basarabiei.

Procesul de organizare a căminelor culturale era dirijat de către departamentele Ministerului Instrucțiunii, în care scop erau elaborate instrucțiuni metodice speciale. Era extinsă, de fapt, experiența acumulată în acest domeniu în Vechiul Regat în perioada antebelică, când înființarea căminelor a cunoscut un avânt ce cuprinsese toate județele [11, pp. 11-12].

Potrivit programului, lucrul în cămine se înfăptuia pe cercuri, care activau în direcțiile: combaterea sectelor religioase, a

alcoholismului, înființarea cooperativelor, a cantinelor pentru elevii săraci, a farmaciilor sătești, grija de igiena casei țărănești, de înfrumusețarea satului etc. [11, pp. 11-12].

Munca de culturalizare a maselor populare, prin intermediul căminelor culturale, afiliate „Astrei” basarabene sau „Fundației Culturale Regale Principele Carol”, cu susținerea Casei Școalelor și Culturii Poporului, în perioada interbelică, a fost organizată în majoritatea satelor basarabene. Promotoarea acestor activități era intelectualitatea sătească, susținută de școală, biserică, primărie etc. [5, p. 90].

Astfel, conform informațiilor din Monografiile județelor din Basarabia, cu referință la anul 1935, în ținut, sub auspiciile „Fundației Culturale Regale Principele Carol”, activau 524 cămine culturale, iar Casa Școalelor și Culturii Popoarelor întreținea, în același timp, 981 cămine culturale. În fiecare centru județean, pe lângă unul sau mai multe cămine orășenești, activa și câte un cămin județean, care coordona activitatea căminelor din raza județelor, iar la Chișinău activa și un cămin regional [1, pp. 118, 129, 143, 155, 168, 183, 195, 207, 220].

Diversele secții („Cultura muncii”, „Cultura sufletului, minții și a conștiinței naționale” „Cultura sănătății”etc.), care, din punct de vedere structural, funcționau în cadrul fiecărui cămin cultural, încercau să utilizeze în activitatea lor cele mai interesante și originale forme și metode în obținerea unor rezultate cât mai bune la capitolul educație cultural-spirituală și națională a oamenilor.

Una dintre cele mai efective forme de activitate a căminelor culturale din ținut, de altfel, ca și din alte zone ale României, a constituit-o organizarea anuală de cursuri țărănești, menite să contribuie, în cel mai direct mod, la culturalizarea sătenilor, la schimbarea mentalității lor și transformarea lor în adevărați cetățeni și gospodari.

Cu durată diferită, de câteva săptămâni sau chiar luni, aceste cursuri se organizau, de obicei iarna, când locuitorii satelor nu erau

antrenați în muncile de câmp. În cadrul lor se țineau atât prelegeri teoretice, cât și practice, nu numai pe teme de agricultură, dar și de istorie, de geografie, de medicină, de științe ale vieții, de educație moral-religioasă și cetățenească, de apărare pasivă etc. În fața ascultătorilor erau invitați învățători, preoți, agronomi, juriști, medici umani și veterinari, funcționari publici, militari etc. [13, p. 55].

Din 101 cursuri organizate în 1938 de căminele culturale pe întreaga Românie, 60 reveneau căminelor culturale din județele Basarabiei [3, p. 68].

Conform unor date incomplete, doar în anii 1938-1939, cursurile țărănești organizate de căminele culturale din cele nouă județe ale Basarabiei au fost frecventate de circa 13.195 de săteni, cărora li s-au ținut peste 3.557 de prelegeri teoretice și practice, de către 1782 de învățători, preoți, agronomi, medici etc. Celor mai disciplinați și strălucitori țărani, care frecventau cursurile, li se acordau diverse premii, inclusiv și câte un plug de arat pământul, din partea regelui României [13, p. 55].

Activitatea cultural-educativă din perioada respectivă nu se reducea doar la aspectul oarecum, cantitativ, de răspândire a culturii în rândurile maselor populare. Acestea reprezentau, concomitent, un factor creator al culturii. Din această cauză populația era atrasă în activitatea cămineor culturale sătești, județene, era stimulată activitatea societăților artistice de amatori, în cadrul cărora participanții aveau posibilitatea să învețe, să se inițieze în domeniul culturii artistice și chiar să se afirme ca talente [7, pp. 12; 8, p. 151].

Astfel, o preocupare importantă a societății „Principele Carol” o constituia dezvoltarea activității artistice de amatori, mai ales, la sate. Cu acest prilej se organizau concursuri corale locale și naționale, stimulându-se lucrările inedite. La unul din congresele căminelor culturale, organizate la nivel național, la 7 iunie 1938, a avut loc concursul de coruri din diferite provincii ale țării. Cele mai numeroase coruri s-au dovedit a fi cele din Basarabia, care s-au ales cu premii și mențiuni pentru interpretare și repertoriul muzical.

Pentru cei mai sârguincioși și activi membri ai formațiunilor artistice au fost organizate excursii prin România [9, p. 88].

De exemplu, în perioada interbelică, s-au evidențiat corurile Căminului Cultural din Tighina (conducător artistic I. Buciuceanu), al învățătorilor din Soroca (conducător T. Popovici), corul Parohiei și al școlii Ordășei, județul Soroca. La concursul din 7 iunie 1938, organizat de Fundația Culturală Regală „Principele Carol” din București, corurile basarabene au fost clasificate printre primele. Cu premiul I au fost distinse corurile din comuna Cosăuți, județul Soroca și din Vancicăuți, județul Hotin. Premiul II a revenit corurilor din com. Camenca, jud. Soroca, Delacheu, județul Tighina și Cisticeni, județul Hotin. Cu premiul III a fost evidențiat corul din com. Șoldănești, jud. Orhei. Corului din comuna General A. Averescu, județul Ismail, i-a fost acordată o mențiune. Juriul a apreciat nu numai tehnica de interpretare, ci și repertoriul compus din cântece și melodii inedite. În final s-a hotărât să fie publicate și răspândite cântecele prezentate de corurile basarabene, pentru a înnoi fondul folcloric” [10, pp. 57-58].

Un rol important în redeşeptarea satelor și crearea instituțiilor culturale l-au avut cunoscutele echipe monografice create în anul 1925 de către D. Gusti, directorul Institutului Social Român sub auspiciile Fundației Regale „Principele Carol”.

Obiectivul de bază al acestor echipe îl constituia studierea localităților regatului în toată complexitatea lor. După cum menționa D. Gusti, „studiile sociologice ne învață să descoperim și să înțelegem adevărul că satul este sanctuarul unde s-a refugiat și se păstrează manifestarea de viață a poporului românesc, că satul cuprinde o enciclopedie a vieții” [6, p. 471].

Din 1934 au început să activeze și echipe studențești, care urmăreau „în mod experimental crearea unei doctrine și a unei tehnici de muncă culturală la sate”. Caracterizând rezultatele campaniilor de lucru ale echipelor studențești, D. Gusti scria, în 1937, că ele prezintă „o operă de pedagogie socială la sate”. Scopul

era să ajungă la o trezire a puterilor vii ale satului și la o organizare a lor, pe care o vedeau culminând cu Căminul Cultural sătesc. Tineretul trebuia să-și închine viața și idealurile pentru aspectele culturii sătești, a sănătății, a muncii, a sufletului sau a minții [3, p. 64].

„Mândria cea mai mare a echipelor studentești, scrie D. Gusti, este aceea de a fi putut lăsa, în fiecare sat unde au lucrat, o mână de oameni pregătiți și strânși în Cămine Culturale, care vor duce mai departe munca începută” [3, p. 64].

În ansamblu, munca culturală la sate prevedea: sănătatea (igiena satului și a sătenilor, cultura fizică), munca (viața economică regională, femeia în gospodărie, viața cooperatistă), sufletul (viața moral-religioasă și artistică) și mintea (răspândirea cărții prin biblioteci, șezători, muzeu, teatru, radio ș. a.).

Datorită activității echipelor studentești, situația căminelor culturale de la 1934 până în 1938 s-a îmbunătățit considerabil. În Basarabia numărul lor a atins cifra de 635. Pe județele din Basarabia, s-au organizat cămine culturale în județul Hotin – 81, Soroca – 100, Bălți – 108, Orhei – 72, Lăpușna – 100, Tighina – 61, Cahul – 29, Cetatea Albă – 56, Ismail – 46. În acest context, Basarabia, după numărul căminelor județene, în comparație cu alte regiuni ale României, atinge cei mai înalți indici [3, p. 68].

Crearea și funcționarea în anii interbelici în localitățile basarabene a unui număr impresionant de societăți, asociații, instituții culturale, care au desfășurat o vastă activitate, a constituit o acțiune culturală fără precedent în spațiul dintre Prut și Nistru. Aceste instituții au jucat un rol enorm în viața culturală și spirituală a comunităților respective, a fiecărui membru al lor, funcționând cu succes până la ocuparea Basarabiei, în iunie 1940, de către trupele sovietice. Utilizând în activitate diverse forme și metode, ele au reușit să obțină realizări deosebit de importante, contribuind la schimbarea mentalității oamenilor, la transformarea lor în cetățeni și adevărați gospodari ai Țării.

Bibliografie

1. Agrigoroaiei, Ion, Palade, Gheorghe, *Basarabia în cadrul României întregite 1918-1940*, Chișinău, 1993
2. Bârsănescu, Ștefan, *Politica culturii în România contemporană. Studii de pedagogie*, Iași, 1937.
3. Botezatu, Grigore, *Echipele studențești conduse de prof. D. Gusti*, în: „Destin Românesc”, Chișinău, 1997, nr. 2.
4. Corbu, Haralambie, *O vatră de lumină: „Astra Basarabiei”*, în: „Revistă de lingvistică și știință literară”, 1992, nr. 2-3.
5. Grosu, Vasile, *Căminul cultural „Ștefan Ciobanu” din com. Talmaz, jud. Tighina-parte integrantă a Fundației Culturale Regale*, în: „Destin Românesc”, Chișinău, 1999, nr. 3.
6. Gusti, Dimitrie, *Opere. Vol. I*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1968.
7. Negru, Nina, *Bibliotecile din Basarabia și conștiința de comunitate*, în: „Magazin bibliografic”, Chișinău, 1998, nr. 1-2.
8. Noroc, Larisa, *Unele considerații privind politica de stat în domeniul culturii Basarabiei în perioada interbelică*, în: „Analele Asociației Naționale a Tinerilor Istorici din Moldova”. Anuar istoric, Chișinău, 2001, nr. 2.
9. Idem, *Grații regale în cultura basarabeană*, în: „Analele ANTIM”, Anuar istoric, Chișinău, 2006, nr. 7.
10. Idem, *Cultura Basarabiei în perioada interbelică (1918-1940)*, Chișinău, 2011.
11. Palade, Gheorghe, *Factori de realizare a propagandei culturale în Basarabia (1918-1928)*, în: „Cugetul”, Chișinău, 1999, nr. 4.
12. Idem, *Din activitatea intelectualilor din Vechiul Regat, Ardeal și Bucovina în Basarabia anilor unirii 1918-1920*, în: „Destin Românesc”, Chișinău, 1997, nr. 1.
13. Popovschi, Valeriu, *Reflecții cu privire la activitatea unor cămine culturale din Basarabia la sfârșitul perioadei interbelice și în anii războiului*, în: „Revista de Istorie a Moldovei”, Chișinău, 2006, nr. 1-2.
14. Chiciuc, Larisa, *Societatea istorico-literară Bogdan Petriceicu Hasdeu*, în: „Cugetul”, 1999, nr. 4.

POLITICA STATULUI ROMÂN ÎN DOMENIUL CULTURII DIN BASARABIA (1918-1940)

Valentin BURLACU, dr., conf. univ.

Summary

An aimed cultural policy on integration of whole country consisted the most important factor of national unity of romanian state. Bessarabia, against it recognizing on international arena as a part of Romania, has radically transformed in all aspects, especially cultural one. Education of new generation, throw national policy, was also great for people from elder generation too, because there was and another actions that made it contribution for surviving bessarabian population and romanian culture in after 1940, reanexing of Bessarabia by USSR.

Eveniment de o profundă semnificație istorică, Unirea de la 27 martie/ 9 aprilie 1918 a pus începutul transformării politice, economice și, în special, culturale pentru românii dintre Prut și Nistru, care, în esența lor, au însemnat ceea ce avea să numească mai târziu O. Ghibu trecerea de la Basarabia rusească la Basarabia românească [5], fenomen complex, care nu putea să se producă de la sine, ci cu implicarea efectivă a tuturor instituțiilor statului român. O politică culturală bine orientată în scopul integrării provinciilor unite în viața culturală românească constituia un factor de consolidare a unității naționale și a securității statului întregit. Miniștri ai instrucțiunii publice, pedagogi de renume, sociologi și politicieni, reprezentanți iluștri ai culturii românești din perioada interbelică au determinat cursul acestei politici, mijloacele și metodele de realizare.

În perioada ce a urmat Unirii, eforturile principale au fost îndreptate, de rând cu reformele de unificare a școlii, spre mobilizarea corpului didactic la răspândirea științei de carte și propagarea valorilor culturii românești [12, p. 6].

Comparativ cu situația din Transilvania, Bucovina și alte provincii reunite, procesul de de renaștere și întregire spirituală în

Basarabia a avut, urmând aceleași tendințe generale, și anumite particularități, determinate de reminiscentele fostului regim tarist de până la 1918, care în decursul unui secol și mai bine a promovat o politică de rusificare forțată și deznaționalizare a românilor basarabeni.

Era evidentă, în primul rând, lipsa unor școli naționale, a societăților culturale, a presei în limba română și a intelectualității naționale capabile să participe la procesul de renaștere națională și culturală. Majoritatea oamenilor de cultură, inclusiv preoțimea, au fost pregătiți în școlile și instituțiile rusești. În al doilea rând, în mijlocul populației băștinașe din ținut era extrem de înalt analfabetismul. De asemenea, din cauza predominării populației sătești, majoritatea angajată în câmpul muncii agricole, care necesita mari eforturi, precum și a psihologiei țărănești, procesul transformărilor culturale întâmpina mari greutăți.

Istoricul basarabean, Șt. Ciobanu, examinând condițiile cumplite de deznaționalizare și rusificare, la care au fost supuși românii basarabeni, concluziona că viața culturală din ținut, în manifestările ei, afirmă un caracter specific basarabean. Toate manifestările culturale românești „au avut ca izvor energia națională a poporului de la sate, care a trăit în tradițiile culturale vechi, în obiceiurile și datinile strămoșești, în cântecele și basmele neamului românesc întreg” [3, p. 257]. De asemenea, Șt. Ciobanu distinge două curente în cultura Basarabiei: cel românesc, fidel fondului autohton, și cel artificial, rusec: „Din toate provinciile românești, robite de vecini, Basarabia a fost cea mai săracă în manifestările ei culturale... Basarabia în lunga noapte de înstrăinare a rămas stearpă pe ogorul cultural” [3, p. 153].

În aceleși context, D. Gusti, întemeietorul școlii sociologice românești, argumenta necesitatea unor eforturi grabnice pentru îmbunătățirea activității culturale, prin faptul că neamul românesc din provinciile unite a avut de îndurat influența a trei culturi: în Basarabia – cultura rusă, iar în Bucovina și Ardeal – cele germană și

maghiară. Drept urmare, viața spirituală a suferit „spărturi”. „De aceea, menționa el, cel mai de seamă din aspectele social-politice ale problemei noastre culturale e astfel astăzi: unificarea sufletească” [7, p. 442].

Cerința primordială a politicii culturale în Basarabia era „românizarea”, educarea conștiinței naționale a populației contaminată de rusificare. Important era de a readuce treptat teritoriul la structura vechiului Regat, ținând cont de particularitățile specifice ale regiunii [8, p. 6].

Trasând direcțiile și conținuturile educației culturale, O. Ghibu sublinia: „În locul mirajului Rusiei trebuie pus mirajul Românismului. Moldovenii trebuie câștigați pentru Românism pe aceleași căi pe care fuseseră câștigați odinioară pentru Rusism. Trebuie create noi realități sociale solide și impunătoare, care să dovedească fiecărui moldovean forța și farmecul românismului” [6, p. 42].

Astfel, o politică culturală bine orientată, atât la nivel de stat, cât și particular, în scopul integrării provinciilor unite în viața spirituală românească constituia un factor de consolidare a unității naționale și a securității statului întregit.

Ca urmare a experienței acumulate în Vechiul Regat și, mai ales, luându-se în considerare interesele și necesitățile noilor provincii, a dominat ideea exprimată într-o formă concisă de către Șt. Bârsănescu, unul din cei mai mari îndrumători ai corpului didactic din anii 20-30, care făcea o legătură inseparabilă între activitatea învățătorului nemijlocit în școală și acțiunile de culturalizare și educație a populației rurale. Aceasta se putea face, în opinia sa, „prin lecții și teme, prin convorbiri și lecturi, prin cântece și serbări, prin tot ce reprezintă activitatea pedagogică și activitatea rurală” [2, p. 183].

Accentuând imperativul evenimentului istoric, la 10 ani după Marea Unire, I. Găvănescu menționa că „se pune în timpul nostru problema grea și nu de o clipă a consolidării acestei Uniri prin

intensificarea unității sufletești a neamului”. O condiție indispensabilă pentru realizarea acestui obiectiv era, în viziunea lui, „înlăturarea piedicilor la crearea culturii naționale”. În acest proces, un rol de seamă, poate chiar principal, revenea corpului didactic din toate categoriile de școli și celor implicați în activitatea de răspândire și însușire a valorilor culturii naționale. Semnificativ în acest sens era apelul exprimat de I. Găvănescu: „Educatori, vedeți adâncul înțeles al chemării voastre. Numai voi puteți scăpa neamul acesta din strâmtoarea istorică în care l-a vârat soarta. Nu vă închideți spiritul în buchia cărții, a programului, a erudiției. Săpați puternic în inima generațiilor tinere sentimentul sfânt al iubirii de neam. Aprindeți în sufletele lor lumina călăuzitoare a idealurilor naționale” [4, p. 17].

În perioada ce a urmat Unirii, eforturile principale au fost îndreptate, de rând cu reformele de unificare a școlii, introducerea limbii române și a alfabetului latin, spre mobilizarea corpului didactic la lichidarea analfabetismului – cea mai grea moștenire lăsată de țarism, răspândirea științei de carte și propagarea valorilor culturii românești, dezvoltarea conștiinței de origine, limbă, destin. Rolul statului s-a manifestat mai ales în susținerea activității de creare a valorilor spirituale și a propagandei culturale.

O atenție deosebită s-a acordat acțiunilor de instruire și educare a maselor. În acest context au fost pregătite cadre calificate, create școli pentru adulți, înființate asociații și societăți culturale, biblioteci, muzee, cămine culturale. Era stimulată creația artistică și culegerea folclorului.

Despre politica statului în domeniul artei teatrale a consemnat îndeosebi omul de teatru Ion Livescu. În lucrarea „Politica culturală”, el sublinia următoarele: 1) la conducerea instituțiilor culturale să fie numiți oameni competenți în domeniile respective, să se ia în considerare situația obiectivă din regiune; 2) repertoriile teatrale din provinciile alipite nu pot fi unificate cu cele din Vechiul Regat, trebuie să se țină seama de gusturile și exigențele locale și să conțină piese din diferite culturi. Din cauza că pătura intelectuală

este excesiv de restrânsă, trebuie montate mai întâi piese ușoare, pentru a atrage publicul la teatru, apoi, după o inițiere în domeniu, să fie montate și piese mai complicate; 3) să se altoiască gustul teatral al populației rurale. „Sufletul țăranului se înviorază când i se joacă, cântă, vorbește frumos” [9, p. 149].

La depășirea obstacolelor care stăteau în calea procesului de renaștere spirituală au contribuit generațiile de profesori și învățători, de oameni de cultură veniți în Basarabia din Ardeal, Bucovina și Vechiul Regat [13, pp. 85-89]. Meritul lor este deosebit de mare în organizarea învățământului național, precum și în tipărirea de cărți, reviste și ziare. O parte dintre ei s-au stabilit în Basarabia încă înaintea Unirii, participând activ la mișcarea națională în anii 1917-1918, iar în anumite domenii de activitate și la etapele importante ale mișcării s-au impus ca figuri centrale, însuflindu-i pe basarabeni prin încrederea fermă în cauza neamului românesc, prin competența profesională și capacitatea de a soluționa problemele cele mai dificile.

E cunoscut faptul că ceea ce numim astăzi „propagandă culturală” a fost în cursul deceniilor o activitate a marilor personalități. În Basarabia interbelică și-au adus contribuția la renașterea națională figuri proeminente cum ar fi pedagogul și publicistul român O. Ghibu, omul politic I. Mihalachi, sociologul și filosoful D. Gusti, juristul și mecenatul basarabean V. Stroescu, pedagogul D. Țoni, istoricul și omul politic Șt. Ciobanu, omul politic și literatul Pan. Halippa, compozitorul și pedagogul M. Bârcă, sculptorul și pictorul A. Plămădeală ș. a. Ei și-au adus contribuția la înființarea școlilor și deschiderea primelor biblioteci românești la Chișinău, Soroca, Bălți etc., la înființarea tipografiilor cu caractere latine. Lor le aparține meritul de a stimula studierea literaturii și limbii române, istoriei neamului românesc, fondării Universității Populare din Chișinău, organizarea primelor conferințe, societăți și cămine culturale etc. [10, p. 86].

Astfel, Onisifor Ghibu, marele profesor din Ardeal, stabilit în ținut până la Unire, s-a încadrat activ în lupta pentru renașterea națională a poporului român din Basarabia. El a fost profesor și director al cursurilor pentru învățători la Chișinău și Soroca, a stat la temelia înființării Asociației învățătorilor și profesorilor moldoveni. Împreună cu Pan. Halippa, Șt. Ciobanu ș. a., a participat la întemeierea Universității Populare din Chișinău. Tot el a contribuit la organizarea primelor biblioteci românești la Chișinău, Soroca, Bălți, a înființat 2 tipografii cu litere latine, gazeta „Ardealul” și „România Mare”, în 1918.

După Unire, în provincie au fost trimiși în calitate de propagandiști culturali persoane de diferite profesii: medici, învățători și profesori, preoți, oameni de artă [1, p. 92]. Lor le aparține un merit deosebit de mare în organizarea activității Universității Populare și a cursurilor pentru învățătorii moldoveni, studierea de către basarabeni a literaturii și limbii române, istoriei neamului românesc, la propagarea științelor medicale și naturale. Profesorii și învățătorii trimiși în Basarabia erau selectați din rândurile celor mai pregătiți și „cunoscători” ai psihologiei și ai nevoilor țărănești [13, p. 87].

Ministerul Instrucțiunii și Cultelor a emis o dispoziție „către învățătorii din România, care se găseau în provincia Basarabia”, în care se defineau repere importante asupra cărora trebuia să se concentreze activitatea propagandistică, formele și modul de desfășurare a propagandei culturale naționale, direcțiile de activitate și scopurile acesteia în rândurile populației: stimularea interesului pentru școala și limba românească, care se va utiliza pe viitor în centrele de justiție, administrație, biserică, școli și alte localuri publice; crearea școlilor, organizarea lecțiilor în centrele lipsite de instituții de învățământ; susținerea colegială; îndrumarea metodică a învățătorilor moldoveni din Basarabia; organizarea corurilor, formațiunilor artistice cu elevi și săteni, manifestări la biserică, la sezători sau alte petreceri, constituirea și desfășurarea sărbătorilor

naționale cu jocuri, cântece, teatru, cu participarea mai ales a elevilor și învățătorilor, dezvoltarea sentimentului de mândrie națională prin studierea trecutului glorios al „moldovenilor”, în special, și al tuturor românilor, în special [13, pp. 88-89; 9, p. 147; 11, pp. 6-7]. Limitarea strictă a activității de propagandă a învățătorilor și profesorilor veniți din Regat la domeniul cultural era determinat în primul rând de misiunea pe care o aveau trupele române în Basarabia. La aceasta se mai adăuga și necesitatea de a anihila zvonurile despre agenții români veniți de peste Prut.

Activitatea învățătorilor și profesorilor de peste Prut a lăsat urme adânci în viața satelor basarabene, contribuind la crearea atmosferei spirituale românești, mobilizându-i totodată și pe intelectualii băștinași la acțiuni culturale.

Astfel, profesorul D. Țoni, cu o mare experiență în domeniul organizării forțelor învățătoresci din România, venind în Basarabia împreună cu colegii săi, a cutreerat în lung și lat localitățile județului Bălți „ducând cu sine în satele moldovenești iubirea și îmbrățișarea de frate pentru cei rămași un secol sub stăpânirea străină”, facând cunoștință cu învățătorii, „cu nevoile imperioase ale populației sătești, rămasă, prin vitregia istorică, în arhaismul sănătos al plăieșilor lui Ștefan”. Mai târziu, fiind în fruntea Asociației Generale a învățătorilor din România, D. Țoni a militat pentru dezvoltarea învățământului în Basarabia, pentru apărarea drepturilor învățătorilor. Printre realizările obținute cu concursul lui se enumără și înființarea la Tighina a Bibliotecii cooperatiste „Propășirea”, Biblioteca Orașenească și editarea revistei școlare „Izvor de viață”, unica publicație românească tipărită din 1924 fără întrerupere. Asociației de învățători din Tighina i-a aparținut misiunea de a trezi spiritul românesc în acest oraș rusificat cel mai mult în perioada ocupației țariste. Prin crearea de biblioteci, organizarea de conferințe, editarea și răspândirea publicațiilor periodice, asociațiile de învățători județene au contribuit la afirmarea limbii române, la

cunoașterea istoriei neamului, la valorificarea bogăției spirituale a poporului român [13, p. 96].

Un alt exemplu de slujire a școlii, culturii și științei basarabene a fost Apostol Culea. Originar din Ialomița, el a participat în primele rânduri ale intelectualilor veniți din Regat la procesul de reînnoire spirituală a Basarabiei. Întocmai ca alți profesori și învățători a cutreerat satele, contribuind la organizarea unor manifestări cu caracter național și, în special, a școlilor românești. După Unire, în calitate de șef al serviciului extrașcolar în Directoratul învățământului, a sprijinit cu energie funcționarea cursurilor pentru adulți destinate nu numai românilor, dar și populației grupurilor etnice conlocuitoare. El a reflectat diferite aspecte ale vieții culturale în publicațiile din presa locală și din Țară, un rol deosebit revenindu-i la editarea revistei „Școala Basarabiei”. Înființarea bibliotecilor sătești, asigurarea cu cărți pentru lectură și literatură didactică au constituit un alt aspect al activității sale de apostolat [13, p. 92].

Acțiuni deosebite în scopul integrării în viața spirituală românească erau necesare în județul Hotin, unde gradul de înstrăinare și de rusificare a populației era mai mare decât în alte județe ale Basarabiei. Pe lângă măsurile de organizare a școlii românești în localitățile din județ, învățătorii de peste Prut desfășurau o intensă activitate extrașcolară. În darea de seamă pentru anul 1920 se evidențiază înființarea societăților culturale: în comuna Vanicăuți - „Al. Vlăhuță”, Briceni - „Prințul Carol”, Colincăuți - „Principesa Ileana”, Hărcăuți - „V. Alecsandri”, Corjeuți - „M. Viteazul”, Stălinești - „Doctor Ciugureanu”, Mămăliga - „Arhiepiscopul Nicodim”, Hlina - „Sf. Maria”, Cristinești - „B. P. Hașdeu”. De asemenea, se menționa aducerea a 15000 de exemplare de cărți școlare, bisericești, note muzicale, cât și organizarea la Lipcani a unei librării cooperative „Cetatea Hotinului”. În scopul afirmării ideii de unitate spirituală erau desfășurate și alte activități, printre care, „înființarea pentru hotineni a unor serbări cu caracter național,

șezători și conferințe, excursii la București și alte centre culturale din Țară, editarea revistei „Primăvara” [13, p. 93].

Era preluată experiența de organizare a activității culturale acumulate pe parcursul a mai multor decenii în Regat. În Lipcani, de exemplu, s-a înființat o secție a Ligii Culturale Române care avea legături cu centrala de la București, ceea ce a dat o mai bună organizare și orientare acțiunilor culturale în județ. Din inițiativa ofițerilor Diviziei I Cavalerie a luat naștere un cerc cultural înzestrat cu o bibliotecă de carte românească. La Hotin activitatea culturală a cuprins înființarea unor cercuri culturale, șezători literare, școli pentru adulți, serbări câmpenești, concursuri hipice, serate dansante și un cinematograf [14, p. 200]. Cu eforturi, alături de fruntașii basarabeni, intelectualii veniți de peste Prut au luat parte la înființarea și activitatea primelor instituții, societăți și cercuri culturale, au participat la acțiunile culturale în cadrul Universității Populare din Chișinău.

Un alt principiu al politicii culturale a fost direcționarea artei către origini, către adevăratele valori ale culturii românești. Această strategie a influențat atât asupra procesului educativ cât și asupra celui de creație și de propagare a culturii în mase. Exemple semnificative de atenție acordată de stat acestui domeniu atât de important pentru reanimarea și dezvoltarea conștiinței naționale a populației basarabene le-au reprezentat numeroase întâlniri ale băștinașilor cu scriitori, artiști plastici, compozitori, dezbaterile inițiate în diferite ramuri ale creației artistice etc. [9, p. 150].

După Unirea de la 27 martie 1918, activitatea misionarilor culturali din Basarabia se extinde cuprinzând forme noi și pături mai largi ale populației, eforturile lor fiind conjugate cu acțiunile administrației instalate în ținut.

Acțiunile intelectualilor veniți în Basarabia din celelalte provincii românești – profesori și învățători, scriitori, publiciști, funcționari ai administrației și ofițeri din unitățile militare – erau consolidate de către personalitățile distinse ale culturii românești care

au vizitat Basarabia în ajunul Unirii și în anii următori. Impresii deosebite a produs în rândurile publicului din Chișinău marele scriitor M. Sadoveanu, care la 25 ianuarie 1918 în cadrul unei șezători literare a citit bucăți din „Amintiri din copilărie” de I. Creangă și nuvela sa „Lacrimile”. Sentimentele de unitate națională dintre românii basarabeni și cei de dincolo de Prut erau expresia atmosferei sufletești din acea seară.

Un eveniment remarcabil în viața culturală a Basarabiei l-au constituit concertele simfonice de la Chișinău ale renumitului compozitor și interpret G. Enescu. El a mai susținut un concert și la Bălți. În semn de recunoștință, atunci la Bălți s-a înființat „Societatea de binefacere George Enescu”.

La popularizarea scenei și la educația culturală a maselor largi de populație cu ajutorul teatrului a contribuit, de asemenea, prin turneele întreprinse cu trupa sa în Basarabia, și Zaharia Bârsan, actor care avea convingerea că teatrul „trebuie să însemneze un factor de sănătate morală și de propagandă culturală în mijlocul poporului românesc”.

În anii de plămădire a unirii cu România s-a pus temelia procesului de reînnoire spirituală a Basarabiei. La realizarea transformărilor național-culturale au luat parte energiile intelectuale ale tuturor provinciilor românești, un rol deosebit revenind grupurilor de profesori și învățători trimiși în mod organizat de guvernul României încă în ajunul Unirii, rândurile acestora lărgindu-se în perioada ce a urmat. Înfăptuirea unei misiuni de apostolat, astfel, se poate defini activitatea lor, prin care s-a creat cadrul propice pentru dezvoltarea culturii și învățământului în Basarabia interbelică, parte integrantă a vieții spirituale românești [13, pp. 96-98].

Pentru a avea informații veridice despre starea procesului cultural, în Basarabia erau trimiși inspectori școlari. În acest mod, Casa Școalelor, Ministerul Instrucțiunii tindeau să cunoască cât mai real situația din județele Basarabiei, pentru a dirija și îndruma adecvat activitatea de propagandă culturală. Inspectorii propagandiști

au activat în anii 1922-1926 în toate județele Basarabiei, numărul lor fiind, însă, diferit. Astfel, în anul 1925 lista lor cuprindea 9 persoane, care erau aprobate de către minister. La începutul noului an componența nominală a personalului de inspectori era din nou discutată de către instanțele corespunzătoare. La 28 ianuarie 1926 directorul general al Serviciului activității extrașcolare se adresa ministerului cu un demers, rugând a se decide dacă cei 9 inspectori propagandiști mai continuă sau nu această activitate [12, pp. 11-12]. În activitatea lor, ei trebuia să fie susținuți de către revizorii școlari județeni, aceștia cunoscând particularitățile locale, școlile din sate și potențialul corpului didactic.

În majoritatea cazurilor dările de seamă ale inspectorilor cuprindeau informații prețioase, analize subtile și observații „care urmau a fi luate în seamă de către minister” [12, pp. 11-12].

Astfel, după Unirea Basarabiei cu România eforturile autorităților de stat au fost orientate la organizarea unei largi activități culturale, urmând să lichideze cât mai repede consecințele grave ale dominației țariste. După reformele de naționalizare a învățământului, de rând cu lărgirea rețelei școlare, atât pentru elevi, cât și pentru adulți, precum și a cursurilor pentru lichidarea analfabetismului, s-au întreprins acțiuni energice de culturalizare a populației, rolul principal în realizarea lor revenind departamentelor Ministerului Instrucțiunii Publice, în special Casei Școalelor.

În pofida tuturor vicisitudinilor, în perioada interbelică, Basarabia a cunoscut transformări radicale sub toate aspectele, dar în special, în plan cultural. Educarea tinerii generații prin intermediul școlii naționale, desfășurarea unei intense activități cultural-educative în rândurile populației adulte, precum și alte acțiuni întreprinse de statul român, au constituit acei factori care au contribuit la supravețuirea românilor basarabeni în perioada celei de-a doua reanexări a Basarabiei de după 1940 și menținerea românismului în acest spațiu național.

Bibliografie

1. Agrigoroaiei, Ion, Palade, Gheorghe, *Basarabia în cadrul României întregite 1918-1940*, Chișinău, 1993.
2. Bârsănescu, Ștefan, *Învățătorul român și destinul Neamului. Lecțiuni academice*, Iași, 1939.
3. Ciobanu, Ștefan, *Cultura românească în Basarabia sub stăpânirea rusă*, Chișinău, 1992.
4. Găvănescu, Ion, *Imperativul momentului istoric*, Iași, 1928.
5. Ghibu, Onisifor, *De la Basarabia rusească la Basarabia românească*, Vălenii de Munte, 1926.
6. Idem, *Trei ani pe frontul basarabean*, Chișinău, 1927.
7. Gusti, Dimitrie, *Sociologie militans*, București, 1934.
8. Livescu, Ion, *Politica culturală*, București, 1928.
9. Noroc, Larisa, *Unele considerații privind politica de stat în domeniul culturii Basarabiei în perioada interbelică*, în: „Analele Asociației Naționale a Tinerilor Istorici din Moldova”. Anuar istoric, Chișinău, 2001, nr. 2.
10. Idem, *Grații regale în cultura basarabeană*, în: „Analele ANTIM”. Anuar istoric, Chișinău, 2006, nr. 7.
11. Idem, *Cultura Basarabiei în perioada interbelică (1918-1940)*, Chișinău, 2011.
12. Palade, Gheorghe, *Factori de realizare a propagandei culturale în Basarabia (1918-1928)*, în: „Cugetul”, Chișinău, 1999, nr. 4.
13. Idem, *Din activitatea intelectuilor din Vechiul Regat, Ardeal și Bucovina în Basarabia anilor unirii 1918-1920*, în: „Destin Românesc”, Chișinău, 1997, nr. 1.
14. Schina M., *Basarabia. Ianuarie 1918/iunie 1919*, în: „Basarabia românească”, București, 1986.

CONTRIBUȚIILE FILOSOFULUI ROMÂN TUDOR VIANU ÎN FILOSOFIA CULTURII

Elena BUZINSCHI, dr., conf. univ.

Summary

In this article "Contributions of the Romanian philosopher T.Vianu to the philosophy of culture" are elucidated the problems

related to the philosophy of culture and axiology in the work of T.Vianu.

The philosophical and aesthetic system of T. Vianu, is based on a combination of theoretical vision and deep knowledge of the philosophy of culture and values that have been studied closely in his studies of literary history, literary criticism, art and stylistics. T.Vianu focuses on the deep study of the cultural phenomenon and its constituent components: the concept of culture; cultural will; values and value system; cultural act, art and artwork.

Fondator al școlii de stilistică a Facultății de Litere din București și inițiatorul catedrei de literatură universală, T.Vianu se prezintă drept unul dintre cei mai remarcabili oameni ai culturii românești. Estetician, critic și istoric literar, poet, eseist, filosof și traducător român, T.Vianu a lăsat opere strălucite în filosofia culturii și estetica română.

T.Vianu este fiul medicului primar Alexandru Vianu (la naștere Adolf Weinberg) și al Floricăi (la naștere Roza Leibovici), născut la Giurgiu la 27 decembrie 1897/8 ianuarie 1898, unde a avut parte de o bună educație. Între anii 1904-1912 face școala primară și câteva clase gimnaziale la Giurgiu, iar din 1912 până în 1915 urmează Liceul „Gh. Lazăr” din București. În anul 1915 devine student al Facultății de Filosofie și Drept din București, unde în 1919 obține licența în Drept, iar în 1920, licența în Filosofie. Fiind membru activ al cercului „Literatorul” al lui Alexandru Macedonski, la 19 martie 1916 debutează cu un articol de critică literară în revista „Flacăra”. Între anii 1920-1923 face studii avansate de filosofie la Viena, apoi la Tübingen, Germania (1921-1924).

În noiembrie 1923, la Tübingen, sub îndrumarea esteticianului Karl Groos, T.Vianu susține teza de doctorat ”Das Wertungsproblem in Schillers Poetik” sau „Problema valorizării în poetica lui Schiller”. În anul 1924, lucrarea este publicată la București în limba germană, reprezentând o primă cercetare în teoria valorilor. În perioada respectivă obține și titlul de doctor în filosofie.

După susținerea tezei, în anul 1924, T.Vianu revine în țară, unde începe o carieră universitară cu predarea esteticii la Universitatea din București, susținând alternativ, prelegeri despre filosofia culturii și despre ideile fundamentale ale culturii moderne, în calitate de suplinitor, apoi docent și conferențiar. Abia în 1944 obține titlul de profesor titular de estetică la Facultatea de Litere și Filosofie a Universității din București.

De-a lungul anilor, T.Vianu a elaborat lucrări capitale în așa domenii ca: filosofia culturii și axiologie, estetică și teoria literaturii, critică și istorie literară, stilistică, literatură comparată etc. Numărul impunător de titluri devenite „clasice”, impresionează prin polivalență și temeinicie, prin masivitate și excelență, prin soliditate și coerență de ansamblu. Cât privește lucrarea *Filosofia culturii*, aceasta reprezintă o operă fundamentală în acest domeniu. Aici sunt analizate mai toate problemele și enunțate sau schițate aproape toate ideile care definesc concepția lui T.Vianu despre cultură.

În sistemul său estetic, abordează fenomenul cultural dintr-o perspectivă generalizatoare și integratoare. Potrivit lui, cultura exprimă suma valorilor create de om, mediul artificial și simbolic în care el dobândește caracteristicile sale ireductibile. Dar, mai presus de orice, cultura este un patrimoniu al valorilor, un univers axiologic în care omul își dobândește demnitatea sa [4, p. 17].

În viziunea filosofului, cultura constă în introducerea obiectelor acestei lumi în sfera feluritelor valori, astfel lumea capătă sens, iar lucrurile, privite din perspectiva unor valori, dobândesc anumite semnificații umane. Era de părerea că „*prin lucrarea tuturor creatorilor, prin tehnică și prin artă, prin opere științifice și prin instituții, prin codificări și prin ritualuri, ne înconjurăm cu un mediu axiologic condițional*” [3, p. 133].

În încercarea de a defini conceptul de cultură, T.Vianu enunță componentele constitutive ale acestuia, cum ar fi: *voința de cultură; valoarea; bunul cultural; actul cultural obiectiv și actul cultural subiectiv.*

Drept prim element, în conținutul aceste noțiuni, apare cel de *voință de cultură*, care conține în sine două aspecte. Unul este pur volitiv, deoarece nu se poate produce cultură decât, în cazul când sufletul este stăpânit de o tensiune lăuntrică. Cel de-al doilea este intelectual și sentimental, care constă dintr-un postulat optimist, din credința că temele culturale ale omenirii nu sunt istovite, că omenirea mai are încă sarcini mari înaintea ei și că sufletul omenesc stăpânește mijloacele de a se apropia de aceste țeluri [Vezi: 2, p. 423].

T.Vianu consideră că cultura nu este posibilă fără voință culturală, în lipsa căreia omul este incapabil să participe la formarea personalității sale, deoarece ea este acea energie interioară care îl face pe om să se implice în procesul dramatic de transformare a lumii, fără de care devine spectator pasiv al spectacolului vieții.

Un alt concept, definit de T.Vianu, este cel de *valoare*, considerând că, apariția valorilor coincide cu apariția omului însuși și a culturii. În viziunea lui, valoarea este „*expresia ideală a unui acord între eu și lume, care poate fi oricând realizat*” [3, p. 90].

Pentru el, „*o valoare este obiectul unei dorințe. Această dorință poate să fie la rândul ei fizică sau morală*” [Ibidem, pag. 150]. Dorința cuprinde valorile ca pe obiectele ei corelative. Astfel, valoare este ținta unei aspirații, expresie a unui ideal sau a unui scop. Actele conștiinței nu își produc, ci mai degrabă își conțin obiectele. De aici rezultă că, pe de o parte, valoarea nu este un reflex al subiectivității, ci o realitate obiectivă și specială. Pe de altă parte, valoarea nu precede, ci mai curând îi succede dorinței, așa cum orice obiect urmează actului care îl conține. De aceea, există tot atâtea valori câte aspirații vibrează în sufletul omenesc.

Autorul plasează valorile la intersecția dintre dorințe și nevoi, pe de o parte, și obiectele corelative acestora, care au capacitatea de a le satisface, pe de altă parte. „*Un lucru care întruchipează în sine o valoare, un lucru care prin prezența sau prin întrebuițarea lui poate să satisfacă această dorință se numește bun*” [Ibidem, p. 150].

T.Vianu consideră că valorile se deosebesc între ele. Ele devin autonome în evoluția istorică a culturii și sunt ireductibile unele la altele, deși ca genază au fundamente asemănătoare. Toate la un loc exprimă gama foarte bogată și diversă a existenței umane. Ierarhia valorilor diferă de la o epocă la alta: „o valoare poate fi reală sau personală, materială sau spirituală, mijloc sau scop, integrabilă, neintegrabilă sau integrativă, liberă sau aderentă față de suportul ei concret, perseverativă sau amplificativă prin sensul și ecoul ei în conștiința subiectului deziderativ” [Ibidem, p. 95].

În funcție de aceste criterii, Vianu elaborează o clasificare a valorilor, stabilind opt tipuri de valori: *economice, vitale, juridice, politice, teoretice, estetice, morale și religioase*. Pentru fiecare domeniu al culturii există o valoare dominantă: sănătatea, utilul, dreptatea, puterea, adevărul, frumosul, binele, sacrul.

Un alt component constitutiv al conceptului de cultură este cel de *act cultural*. Actul cultural constă în introducerea unui obiect, prin creația umană, în sfera unei valori. Prin creație, omul investește un obiect cu o anumită valoare integrându-l în cultură și înălțându-l din natură în cultură. Astfel, cultura este un proces activ de creare a valorilor, de întrupare a lor în bunuri de civilizație și valorificarea lor conform nevoilor și trebuințelor umane. Prin „*introducerea obiectelor acestei lumi în sfera feluritelor valori*” [Ibidem, p. 134], lumea capătă sens, iar lucrurile, privite din perspectiva unor valori, dobândesc anumite semnificații umane.

O atenție sporită, acordă T.Vianu, conceptului de *artă*. În viziunea filosofului *arta* este „*forma cea mai perfectă a muncii omenești...*” [6, p. 3]; ea este „*produsul tehnic care a atins perfecțiunea naturii*” [1, p. 142]. Prin produsul tehnic, desigur că se referea la creația umană privită ca un scop în sine și ca o formă de ordonare, unificare, clarificare și idealizare a acesteia. Pentru el, viitorul artei depinde de destinul umanității și că, arta este cea care ar putea influența civilizația modernă [5, p. 126]. El își exprimă

credința că „într-un viitor îndepărtat munca s-ar putea transforma în artă” [Ibidem, p. 128].

Prin urmare, *operele de artă* sunt un produs de transformare a unui material oarecare; sunt rezultatele cele mai autonome ale muncii omenești. În constituirea operei de artă, T.Vianu expune etapele succesive și exclusive, interferente și solidare ale acesteia: 1) pregătirea operei; 2) inspirația; 3) invenția și 4) execuția.

Sistemul filosofic propus de T.Vianu are la bază o îmbinare dintre viziunea teoretică și cunoașterea profundă a filosofiei culturii și valorilor, care au fost cercetate îndeaproape în studiile de filosofie, istorie literară, critică literară, artă și stilistică.

Exprimând o atitudine raționalistă și umanistă, T.Vianu s-a evidențiat prin claritate și profunzime, prin disciplină intelectuală severă, printr-o expresie concentrată și rezumativă. Lucrările sale se prezintă drept riguroase construcții sistematice ce urmăresc abordarea fenomenului cultural dintr-o perspectivă generalizatoare și integratoare.

Bibliografie

1. Biberi, I., Tudor Vianu, Editura pentru Literatură, București, 1966.
2. Georgiu, G., Istoria culturii române moderne, Editura SNSPA, București, 2000.
3. Vianu, T., Originea și valabilitatea valorilor, în: Opere, vol. 8. Editura Minerva, București, 1979.
4. Vianu, T., Cunoașterea de sine. Editura Fundației PRO, București, 2000.
5. Vianu, T., Estetica. Editura pentru Literatură, București, 1968.
6. Vianu, T., Opere. Studii de filozofie a culturii, vol. 8. Note de George Gană. Ediție de Gelu Ionescu și George Gană. Editura Minerva, București, 1979.

**FALSITATE ÎN CONCEPȚIA ȘCOLII ISTORICE
SOVIETICE DESPRE NAȚIUNE ȘI MIȘCAREA
NAȚIONALĂ ÎN BASARABIA SUB DOMINAȚIE ȚARISTĂ**

Nicolae CIUBOTARU, dr., conf. univ.

Summary

The Soviet historical school took over from the tsarist writings a series of myths who justified the activist policy of the Russian empire. The following fake facts about the nation and the national movement were highlighted in Bessarabia under tsarist domination. The theory of the two East-Roman people, the idea of forming the independent Moldovan nation after the unification of the Moldovian and Wallachian Principalities.

The national movement in Bessarabia is considered as a movement of the Moldovan bourgeoisie nationalities. The conception of the national movement of the Moldovan people together with the Russians, the Ukrainians under the leadership of the Bolshevik party, the myth of solving the national problem about the spirit of proletarian internationalism. Bourgeois parties in Romania helped Moldovan nationality to occupy Bessarabia. The myth about supporting national movements in the Balkans; the Moldovan nationalities organizations had a reactionary character. These myths are in fact fake of historical truth.

Istoriografia sovietică a preluat de la scrierile țariste miturile principale ce îndreptățeau politica anexionistă a Imperiului Rus. Sub pretextul „apărării” și „eliberării popoarelor frățești”, imperiul rus în luptă cu cel turcesc, la început pentru posesiunea litoralului nordic al Mării Negre, apoi din tendința de a cuceri Constantinopolul, a purtat periodic numeroase războaie pe teritoriul poporului român.

În istoriografia sovietică, problemele vizînd politica națională a regimului țarist a constituit un subiect abordat de pe pozițiile ideologice promovate de regimul totalitar comunist. Reprezentanții acestei școli au prezentat evoluția social-economică a Basarabiei ca una progresivă, fiind considerată ca consecință a anexării Basarabiei

la Rusia, evitând chestiunile privind viața spirituală sau mișcarea națională, evidențiind lupta de clasă, mișcarea muncitorească, revoluția, răscoale țărănești ș.a.m.d. Astfel, în lucrarea colectivă „Moldavane”, publicată în anul 1977, unele compartimente sunt consacrate formării națiunii burgheze moldovenești, structurii de clasă a proletariatului, mișcării revoluționare din anii 1905-1907.

După expresia lui Wilhelmus Petrus van Meurs, „în cazul naționalizărilor neruse, cele mai pregnante mituri au fost cele ale formulei răului mai mic și cel al prieteniei popoarelor” [11, p. 175]. Pentru moldovenii din Basarabia anexarea a unei jumătăți din principatul Moldovei a fost interpretată „ca cel mai mic dintre două rele”, fiind luat în comparație cu acela al rămânerii sub jugul turcesc. Istoricii sovietici moldoveni au căutat consecințe pozitive și progresiste ale actului de la 1812, aducând cvazi argumente în favoarea prieteniei între popoare. Aici, fără nici o scrupulă, nu s-a ținut seama de faptul că, în realitate, „poporul și statul Moldovei constituite istoricește au fost scizionate de către ruși în 1812” [2, p.75]. Aceste mituri au avut o mare influență politică de legitimizare a cotropirilor rusești.

În cadrul „teoriei celor două popoare est-romanice” se evidențiază mitul despre formarea națiunii și limbii moldovenești. Chestiunea dezvoltării națiunilor și a mișcărilor naționale, bazele ei teoretice, în spiritul dialectico-materialist, au fost formulate în lucrările fondatorilor marxismului C. Marx, F. Enghels, iar în Uniunea Sovietică această teorie este preluată de V. Lenin și I. Stalin. Investigațiile acestora au stat la baza istoriografiei sovietice.

N.A. Mohov, în lucrarea colectivă „Moldavane”, scrie că „după anul 1812 în ambele părți ale populației moldovene a continuat să se formeze națiunea moldovenească”. În continuare se afirmă că, după unirea principatelor dunărene din 1859, din valahi și moldoveni s-a format națiunea română [6, p. 45]. În același context se face o încercare de a argumenta că, în Basarabia și partea stângă a Nistrului, a continuat să se formeze națiunea moldovenească

independentă, fiind nevoit să recunoască că, în Basarabia, țarismul a dus o politică de rusificare, iar studierea în școală a fost trecută în limba rusă [6, p. 47].

Mișcarea națională în Basarabia și stânga Nistrului se dezvolta, după părerea acestui autor, pe două căi: revoluționar-democratică și burgheză [6, p. 48]. Critica principală în această lucrare este orientată împotriva mișcării burgheze naționale, adepții cărora doreau doar autonomie, fiind în același timp dușmani hotărâți împotriva revoluției socialiste.

O apreciere, pe care o face N. Mohov, nu poate fi trecută cu vederea: naționaliștii moldoveni burghezi au stabilit legături cu reprezentanții șovinismului român, „care visau să răpească Basarabia” [6, p. 49]. N. Mohov, apreciind evenimentele din anii 1905-1917, introduce o îmbinare nouă de termeni „mișcarea națională revoluționar-democratică”, iar în continuare vorbește mai mult de mișcarea națională. Rezolvarea problemei naționale, în opinia autorului – este condiționată de biruința revoluției socialiste” [6, p. 49].

Fiind un reprezentant tipic a școlii sovietice, N. Mohov este totuși nevoit să recunoască că naționaliștii burghezi moldoveni, în toamna anului 1917, au găsit limbă comună cu „șovinii români de națiune dominantă, care visau să răpească Basarabia” [6, p. 49], în realitate recunoscând că legăturile dintre cele două maluri de Prut nu s-au întrerupt.

A. Mateevici este considerat ca un reprezentant al intelectualității cu orientări democratice și cu o conștiință națională. În opinia lui N. Mohov, A. Mateevici ar fi scris numeroase articole în care condamnă românizarea moldovenilor din România, înlocuirea alfabetului slav cu cel latin. Totuși, chiar și acest partizan al școlii istorice sovietice moldovenești este nevoit să afirme că nu tot ce a scris A. Mateevici și alți colegi ai săi poate să fie acceptat de sovietici. Aici N. Mohov are dreptate, deoarece acest preot și mare

poet din Basarabia se considera român și nu ar fi fost în stare să scrie într-o limbă deosebită de limba română din România.

Ideile de mai sus sunt prezente și într-o lucrare a lui N. Mohov, „Studii de istorie asupra formării poporului moldovenesc”, editată în anul 1983. Acest autor a falsificat tot ce este posibil, având scopul să demonstreze că: „În ajunul revoluției socialiste, la moldovenii din Basarabia și de pe malul stâng al Nistrului se formase nația moldovenească cu toate trăsăturile ei specifice” [5, p. 127].

Tertipurile folosite de istoriografia sovietică au fost preluate de adepții „moldovenismului primitiv”, iar accentele românofobe le-au întrecut chiar și pe dascălii lor sovietici. Istoriografia sovietică moldovenească a aplicat aceste mituri la realitățile Basarabiei, dar, în cele mai multe cazuri, fără a lua în considerație adevărul istoric, îndeplinind de fapt comanda politică a Moscovei.

Studierea mișcării naționale în Basarabia, în interpretarea scrierilor sovietice, este efectuată concomitent cu încercările de a „elabora” teoria formării națiunii burgheze moldovenești. Astfel, în „Istoria Moldovei”, publicată în anul 1951, este formulată ideea, potrivit căreia „în perioada de după reformă s-a format națiunea moldovenească” [2, p.76]. Tot în această perioadă, după afirmațiile acestor autori, s-a terminat procesul îndelungat de formare a limbii naționale moldovenești. În „Istoria R.S.S. Moldovenești” din anul 1967 [2, p.76], chestiunea formării națiunii burgheze moldovenești nu este abordată, fapt ce a dus la o apreciere critică din partea unor autori sovietici moldoveni. Se menționează că, de fapt, se nega formarea nației burgheze moldovenești. Poate nu este cazul să evidențiem această neînțelegere dintre istoricii sovietici moldoveni, dar tocmai în tratarea acestei probleme se observă artificialitatea elaborării ei.

Acest fenomen este analizat de către istoricii din Occident, într-un număr considerabil de lucrări, și majoritatea au negat, pe bună dreptate, existența unei națiuni moldovenești independente. Astfel, nu este întâmplător faptul că, tocmai în această perioadă, în

R.S.S. Moldovenească sunt publicate culegeri de articole de demascare a „falsificatorilor burghezi” în spiritul contrpropagandei lansate de Plenara CC a PCUS din iunie 1983. Majoritatea lucrărilor istoricilor din țările Europei de Vest și SUA erau calificate drept anticomuniste, iar această activitate este caracterizată ca un „război psihologic” împotriva socialismului real.

În anii 70-80 ai secolului XX istoricii sovietici au preluat mitul istoriografiei țariste despre susținerea mișcărilor de eliberare națională din Balcani. Această poziție nu este deloc întâmplătoare. Rusia țaristă, în politica sa externă, a vehiculat permanent ideea despre misiunea sa eliberatoare a creștinilor din Balcani și din Principatele Române. Însă există o realitate istorică: Rusia a folosit orice acțiune ostilă turcilor, în favoarea succeselor sale militare și de expansiune. Acest fapt s-a observat în timpul mișcării de eliberare a grecilor și revoluției lui Tudor Vladimirescu din 1821, răscoalelor sârbilor, bulgarilor, din anii 1866, 1867, 1875-1876. În același timp, țarismul a înăbușit cu cea mai mare duritate mișcărilor de eliberare a polonezilor în anii 1830, 1863, a românilor, în revoluția de la 1848, dar și orice încercare de manifestare națională în Basarabia.

Este semnificativă și o altă afirmație a istoriografiei sovietice, care, în realitate, subliniază caracterul contradictoriu al acestui concept. Prin sublinierea misiunii eliberatoare a poporului rus în Balcani, istoricii sovietici moldoveni (și aici au avut dreptate) menționează că „evenimentele din Balcani au fost folosite de țarismul rus care tinde, ca și până acum, să întărească influența rusă în Balcani” [2, p. 78]. Mitul țarist, după cum se vede clar, este spulberat chiar de istoricii sovietici, însă fără o așa intenție.

Tratarea problemelor generale despre națiune și mișcărilor naționale, în studiile istoricilor sovietici moldoveni, conține constant aceeași tendință, de a argumenta existența a două popoare est-romanice (moldoveni și munteni, apoi, după anul 1859, moldoveni și români). Este lesne de înțeles că nu se putea nega comunitatea originii, istoriei și limbii moldovenilor din Basarabia și din

Principatul Moldovei, fenomen recunoscut de către istorici. Dar și aici s-a încercat de a găsi o explicație convenabilă din punctul de vedere al intereselor politice ale U.R.S.S. Această comunitate, după afirmarea acestora, a început să slăbească abia către sfârșitul secolului, când moldovenii de peste Prut, împreună cu muntenii, au constituit națiunea română. „Cât privește populația moldovenească de pe teritoriul Republicii Moldova de azi, în acea perioadă, începuse și ea să se închege într-o națiune de sine stătătoare” [2, p. 78]. Această concluzie subliniază faptul că „fundamentarea” acestei teorii se afla abia la început de cale.

În realitate, Unirea celor două principate românești de la 1859 a creat condițiile necesare pentru realizarea desăvârșirii unității național-statale a poporului român, pentru unirea în cadrul aceluiași stat național al românilor din toate provinciile istorice. În această perioadă are loc o regrupare a forțelor politice, o reconsiderare a strategiilor și programelor mișcării de eliberare și unitate națională a românilor din Transilvania, Bucovina și Basarabia.

Politica țarismului rus față de popoarele anexate prin expansiune militară este tratată în literatura sovietică într-o manieră specială. Este subliniat comportamentul țarismului față de mișcarea de eliberare națională, exprimată prin măsurile violente de înăbușire a ei, inclusiv și în Basarabia, politica de rusificare a populației autohtone, cu referire la caracteristica leninistă. Totuși, adevărul istoric – schimbarea numelor românești, denumirilor de localități, interzicerea folosirii limbii române, substituirea legislației autohtone, luarea moșiilor, dezmoștenirea economică, schimbarea tradițiilor bisericești – este lăsat neobservat, fără nici un comentariu. Ca rezultat, mișcarea națională în condițiile Moldovei, după afirmarea istoricilor sovietici moldoveni, avea un caracter limitat.

O trăsătură caracteristică a istoriografiei sovietice în tratarea mișcării naționale din Basarabia este substituirea ei, în primul rând, cu analiza clasială, iar, în al doilea rând, mișcarea națională este calificată ca mișcare a naționaliștilor moldoveni (cu conotație

negativă), alcătuită din moșierii basarabeni (Cotruță, Casso, Cazimir, Cristi). Lupta patrioților moldoveni este redusă la eforturile lor din instituțiile locale (zemesve, dume orășenești, judecătorii, la adunările deputaților nobilimii), pentru a le folosi în interesul lor personal. Aici e cazul de subliniat că, în istoriografia sovietică, noțiunile „naționalist”, „naționalism” poartă o calificare negativă, ceea ce e evident a plasat și mișcarea națională din Basarabia din perioada țaristă în același mod de interpretare.

Mișcarea națională adevărată, după opinia istoricilor sovietici, este exprimată prin manifestarea „maselor truditore ale poporului moldovenesc care, unindu-se cu rușii, ucrainenii și reprezentanții altor naționalități în lupta revoluționară împotriva asupririi economice și politice” [2, p.79] duceau în același timp și lupta pentru eliberarea națională. Deci, mișcarea națională din Moldova (Basarabia) putea fi încadrată doar în șuvoiul mișcării revoluționare din Rusia, în care proletariatului rus îi revenea rolul de „hegemon, condus de partidul bolșevic”. Numai în aceste condiții, istoriografia sovietică moldovenească stipulează lichidarea asupririi naționale și răsturnarea exploataților „proprii” naționali, și a exploataților ruși. Aici este evidentă substituirea mișcării românești a basarabenilor pentru drepturile naționale cu mișcarea internațională revoluționară, fiind condiționată de hegemonia proletariatului rus și conducerea partidului comunist.

Din considerente bine cunoscute istoricii sovietici moldoveni condiționează succesul mișcării naționale de conducere a partidului bolșevic. În același timp este propagate, cu multă intensitate, mitul despre rezolvarea problemei naționale în spiritul internaționalismului proletar sub conducerea proletariatului rus, prin instaurarea dictaturii proletariatului.

În perioada sovietică au apărut unele opere ale poporanistilor, însoțite de comentarii, prin care s-au făcut analize ale activității unor personalități. Din ciclul acestor publicații în R.S.S. Moldovenească face parte și lucrarea poporanistului Nicolae Zubcu-Codreanu,

prezentată de secția de filozofie și drept a Academiei de Științe a R.S.S.M. De fapt, lucrarea are caracter documentar și publică 74 de scrisori de-ale democrat-revoluționarului din anii 70 ai secolului XIX. Cei doi autori ai articolului introductive, Ursul D. T. și Babii A. I., pe lângă ditirambele făcute ideologiei socialiste, ideologie dominantă în U.R.S.S., totuși surprind unele laturi importante, cum ar fi folosirea moștenirii culturale progresiste, care „au evoluat pe parcursul luptei de eliberare a popoarelor împotriva țarismului” [8, p. 3].

Fiind de obârșie din categoria țăranilor răzeși, N. Codreanu descrie un tablou veridic al vieții țăranilor din împrejurimile Nisporenilor. După cum remarcă Zamfir Arbore, de fiecare dată „... suferea și sângera inima lui bună, când povestirile se mântuiau cu ruina satului natal. În sufletul său tânăr nutrea o ură fierbinte față de dușmanii baștinii sale” [1, p. 392].

Autorii subliniază „caracterul de jaf” al reformelor din anii 70. „Mișcarea de eliberare națională a popoarelor asuprite din Rusia țaristă creștea în mod vădit, fiind însoțită de răscoale țărănești” [8, p.6]. Este evidențiată și chestiunea transportării literaturii cu caracter democratic și revoluționar din România. De altfel, N. Codreanu a participat ca voluntar în armata română în războiul de independență în anii 1877-1878, lucrând în calitate de medic [8, p.10]. În lucrare sunt elucidate așa probleme ca poporanismul lui N. Codreanu, adeziunea lui la ideile socialiste; transportarea literaturii în Basarabia, apoi Rusia; atitudinea critică față de politica națională a țarismului rus, participarea la războiul de eliberare a României (1877-1878); colaborarea cu cercurile poporaniste din Rusia.

Concepțiile social-politice ale lui N. Codreanu s-au format sub influența lui Belinschi, N. Cernâșevschi, C. Dobrogeanu-Gherea, M. Natanzron, M. Bacunin, P. Lavrov. Autorii au subliniat rolul acestui mare luptător, care a luptat pentru eliberarea economică, politică și națională [8, p. 23]. Scrisorile transmit informații despre viața acestui patriot în România, concepțiile sale democrat-revoluționare. Partea

principală a Scrierilor lui N. Codreanu sunt cele 74 de scrisori prezentate de acești doi alcătuitori ai cărții, fiind prima carte ce reprezintă „o ediție completă” a scrierilor acestui poporanist român din Basarabia, mai degrabă o ediție a „scrisorilor”. Probabil unele articole, lucrări vor mai fi prezentate opiniei românești.

Zubcu-Codreanu nu uita nici un moment de compatrioții săi moldoveni, stăruindu-se să-i instruiască, să-i organizeze și să-i ridice la lupta împotriva asupririi economice, politice și naționale. Bunăoară, el regreta că moldoveanul V. Varzar a scris o carte în limba rusă, inaccesibilă pentru masele largi de țărani, „Hitraia mekanika”, însă nimeni „n-a încercat măcar s-o traducă în limba maternă, în limba înțeleasă de poporul nostru. Am uitat despre acest popor, am uitat de țăranul basarabean, care ne hrănise cu munca lui, nu cunoaște și nici nu pricepe propaganda socialismului într-o limbă ce n-o știe” [8, p. 13]. Alcătuitoarii acestei lucrări au apreciat concepțiile poporaniste și socialiste ale basarabeanului N. Zubcu-Codreanu însă au criticat atitudinea lui față de războiul de eliberare a României din anii 1877-1878, care a luat o poziție patriotică și s-a înrolat în armata română [8, p. 21]. Această manieră de interpretare este specifică școlii sovietice, adică, ce coincide cu interesele ideologice ale URSS – apreciem pozitiv, iar o altă atitudine, în mod special – proromânească, este criticată și respinsă.

Un loc aparte, și poate cel mai frecvent în istoriografia sovietică, îl ocupa tratarea organizațiilor naționaliste ale moșierilor și burgheziei din Moldova. Întreaga activitate a acestor organizații, conform aprecierii istoriografiei sovietice, „programul naționaliștilor moldoveni era antipopular și reacționar, iar naționaliștii moldoveni îi slujeau țarului trup și suflet” [2, p. 81]. Cu o apreciere generală, lupta de eliberare națională este considerată o parte integrantă, indisolubilă a mișcării generale a proletariatului din Rusia, iar acest proletariat „susținea cu căldură mișcarea de eliberare națională” [2, p. 81], apărând dreptul națiilor la autodeterminare.

În anii '70 ai secolului XX istoriografia sovietică, pentru prima dată, menționează despre influența forțelor politice din România asupra Basarabiei. „Partidele burgheze din România regală le acordau naționaliștilor moldoveni ajutor și concurs, căutând să-l folosească pentru realizarea planurilor lor de ocupare a Basarabiei” [2, p.81]. Această teză, în literatura sovietică, este folosită în premieră, însă ideea este mai veche, fiind folosită ca o „sperietoare” de către administrația țaristă în Basarabia, atât în scopul îndepărtării unor adversari din rândurile nobilimii moldovene, cât și de a stopa dorințele basarabenilor de a reveni la patria istorică.

Este semnificativ faptul că, în acest mod, mitul țarist are o durată lungă de existență (sec. XIX-XXI). Mitul țarist este preluat de istoriografia sovietică, de la I. Grosul și până la A. Lazarev. Tendințele revanșarde de renovare a acestei, teorii” au fost spulberate în comunicarea lui M. Bruchis, prezentată în cadrul Conferinței Asociației Americane de studii Românești din 13 noiembrie 1996 și alte lucrări ale sale. După opinia lui [2, p. 82], la baza scrierilor revanșarde au stat următoarele elemente: denaturarea realității obiective, folosirea pasajelor rupte din context, recurgerea la violență verbală. Aceleași tendințe de revanșă încearcă să le păstreze și în secolul XXI, dar cu o anumită excepție, față de liderii școlii istoriografiei sovietice moldovenești: ei par mai mult a fi doar niște compilatori, iar scrierile lor sunt mai mult niște „argumente” politice, urmărindu-și mai mult interesele sale personale.

Majoritatea miturilor au fost relansate de către forțele procomuniste, începând cu anii 1988-1991, în perioada de apariție și constituire a unui al doilea stat românesc pe baza fostei republici unionale.

Păstrarea miturilor din scrierile țariste în istoriografia sovietică scoate în evidență coincidența tendințelor proimperiale postsovietice cu mentalitatea taberei filorusești, după expresia lui M. Bruchis, în Republica Moldova și în alte noi state postsovietice se face „jocul” intereselor geopolitice rusești.

În realitate tentativele revitalizării vechilor mituri din domeniul mișcării naționale din Basarabia, atât în perioada sovietică, cât și la etapa actuală, au o țintă bine definită: ascunderea, falsificarea adevăratei istorii a românilor moldoveni din Republica Moldova – istoriei indisolubilă de întregul spațiu românesc.

În ultimii ani numărul lucrărilor ce falsifică cu bună conștiință istoria națională, istoria formării națiunii române, frământările și mișcările de eliberare națională din Basarabia și din alte provincii istorice românești au început radical să se înmulțească și acești „escroci și paranoici, complexul inferiorității i-a adus la denaturarea și falsificarea trecutului, văzând în aceasta unica posibilitate de a se impune și de a se manifesta” [3, p. 3]. Este vorba de un fost filolog pe nume V. Stati, care s-a trezit că nu știe istoria sa națională, dar în loc să o învețe, el începe să scrie o istorie așa cum el o înțelege și cum o doresc patronii săi. În realitate, acest „istoric” a revenit la „albia” iubită – Istoria Moldovei (sovietice- n.n.), scrisă de istoricii sovietici, care au falsificat după comandă întreaga istorie a neamului românesc. Așa face și acest autor, dar el a mai adăugat, la scrierile vechi, răutate, incompetență, punând minciuna despre caracteristica națiunii române – istorie, limbă și teritoriu – în capul mesei. „Primele mișcări de eliberare națională”, același autor le observă doar în a doua jumătate a secolului al XIX-lea [10, p. 258].

Despre cele scrise de V. Stati, istoricul Ion Eremia remarcă următoarele: „În istoriografia consacrată istoriei Moldovei încă nu am întâlnit o altă lucrare scrisă într-un stil huliganico-agresiv... Pentru comparație, am recitit mai multe lucrări tipărite în RSSM până în 1989. Comparativ cu stilul lui V. Stati, stilul istoricilor sovietici era, o spun cu toată convingerea, stilul unor îngeri nevinovați” [3 p. 7]. Această constatare poate fi atribuită și altor „specialiști” dornici să se afirme în domeniul falsificării istoriei naționale.

Un alt filolog, dar de data aceasta de limbă rusă, pe nume V. Stepaniuc [9, p. 129], vede manifestările de eliberare națională în

Basarabia doar în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, adică în realitate susține miturile sovietice și păstrând linia și tactica falsificatorilor istoriei naționale. E drept că, acesta, dorind să ridice cu aceeași râvnă drapelul „moldovenismului”, a umplut paginile cu noțiunile Moldova, moldoveni, stat moldovenesc, limbă moldovenească, legea moldovenească, națiune moldovenească, rezistență moldovenească (în condițiile unui dictat legionar-extremist?!!!) [9, p. 402], remoldovenizare, moldovenizare [9, p. 438], demoldovenizare [9, p. 117] etc.

Oricum, autorul cărții a folosit documente de arhivă rusești, puse în circuit de cunoscutul istoric Gh. Negru [7, pp. 124-125], totuși, probabil, fără să-și dea seama, vorbește despre existența curentului românofil în Chișinău și de legăturile intelectualilor din Basarabia cu România, în realitate afirmarea tendinței românilor basarabeni de unire cu patria istorică.

Cu privire la acești autori și ale altora din această clică* ar mai fi de spus următoarele: că falsificarea istoriei a intrat în modă și are perfecta dreptate I.Eremia, care sublinia: „Studiul” lui V. Stati, „în esență este un fals grosolan al opiniilor tuturor istoricilor români citați” [3, p. 63]. Ultimii neistorici, nominalizați mai sus, V. Stati and C, în realitate au falsificat totul, începând cu izvorul istoric și terminând cu opiniile savanților.

Cele menționate mai sus despre istoriografia sovietică referitor la mișcarea națională în Basarabia și „falsurile” noi vorbesc despre actualitatea și necesitatea scrierii și promovării adevărului despre istoria mișcării naționale a românilor basarabeni.

* răsăturile principale ale scrierilor acestor „cercetători” reprezintă un complex întreg de elemente: nu reflectă realitatea obiectivă, dimpotrivă o denaturează; din lipsă de argumente recurg la violență verbală; pasaje sau texte rupte din contextul lor; folosirea citatelor din lucrările unor istorici, lingviști, juriști, cronicari sau bucăți din documente de epocă, prin omiterea unor elemente prin puncte de suspensie, care pot schimba sensul ideilor, teoriilor,

tezelor, apoi înțelegerea greșită a respectivelor concluzii; folosirea unor termeni, noțiuni, întrebuintate de ziare, jurnaliști, broșurele sau rezultate ale unor expertize politizate sau a unor recensăminte ș.a.

Bibliografie/referințe

1. Arbore, Zamfir, Basarabia în secolul al XIX – lea, Novitas, Chișinău, 2001.
2. Ciubotaru, Nicolae, Mișcarea națională în Basarabia în anii 1812 – 1917: Tendința de mistificare și realitate istorică. În: Demistificarea sau remistificarea istoriei. Materialele Dezbaterilor Naționale, 26-28 aprilie 1999, Editura Pontos, Chișinău, 2000.
3. Eremia, Ion, Falsificarea istoriei sau „Fenomenul Stati” în Republica Moldova, Tipografia „Reclama”, Chișinău, 2003.
4. Istoria R.S.S.Moldovenești, vol.I, Editura Cartea Moldovenească, Chișinău, 1970.
5. Mohov, Nicolai, Studii de istorie asupra formării poporului moldovenesc/Traducere din limba rusă de F. Obadă, Cartea Moldovenească, Chișinău, 1970.
6. Молдаване. Очерки истории, этнографии, искусствоведения, Редакционная коллегия: Я. С.Гросула (ответственный редактор), А. М. Лазарев, В. С. Зеленчук, издательство „Штиинца”, Кишинев, 1977.
7. Negru, Gheorghe, Țarismul și mișcarea națională din Basarabia, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2000.
8. Zubcu-Codreanu, N.P., Scrieri / Alcătuirea și articolul introductive de Ursul D.T. academician al AȘ a RSSM, Babii A.I., doctor în științe filozofice. Editura „Știința”, Chișinău, 1978.
9. Stepaniuc, Victor, Statalitatea poporului moldovenesc: Aspecte istorice, politico – juridice, F.E – P. „Tipografia. Centrală”, Ch., 2005.
10. Stati, Vasile, Istoria Moldovei, „Vivar – Editor”, Chișinău, 2002.
11. Wilhelmus Petrus van Meurs, Chestiunea Basarabiei în istoriografia comunistă, Editura ARC, Chișinău, 1996.

CONFLICTE INTERETNICHE ÎN AFRICA ÎN ULTIMA TREIME A SECOLULUI XX

Stelian CULEA, lector universitar

Summary

This article analyses the main causes that have triggered a great tragedy in Tropical Africa. The fight for power and resources between the Hutu and Tutsi ethnic groups in Rwanda has caused a great war, involving several African countries. As a result of this bloody conflict, millions of people were killed, wounded, and escaped to other countries.

După terminarea „războiului rece”, în Africa Tropicală au avut loc conflicte interetnice sângeroase între etniile hutu și tutse, jertfe ale cărora au fost de la 800000 până la 1 milion de oameni: femei, copii, bătrâni, bărbați [1, p. 5; 3, 5, 6].

Să analizăm cauzele izbucnirii, desfășurării și consecințele acestei mari tragedii umane care a afectat un șir de țări africane: Rwanda, Burundi, Uganda, RD Congo.

Deși vorbesc aceeași limbă și au aceleași tradiții, conflictul dintre aceste două etnii nu era ceva nou. Permanent au existat neînțelegeri între majoritarii hutu și minoritatea tutsi, îndeosebi ele agravându-se în perioada colonială. Etnia tutsi a reprezentat clasa conducătoare, regii și conducătorii provenind din rândurile ei. Colonizatorii belgieni au considerat etnia tutsi ca fiind mai superioară, oferindu-le servicii mai bune în administrația colonială și asigurându-le o educație mai avansată. În 1935 autoritățile belgiene au introdus buletine de identitate, ceea ce a alimentat și mai mult conflictul etnic existent. După cel de-al Doilea Război Mondial, Belgia a continuat să conducă Rwanda, cu mandat din partea ONU, dar a renunțat la susținerea oferită anterior etnicilor tutsi.

În legătură cu decesul regelui Mutara III, în iulie 1959, s-a răspândit zvonul că a fost otrăvit de belgieni. Aristocrația tutsi nu a mai consultat administrația tutelară belgiană și l-a desemnat rege pe

fratele mai mic al defunctului. Urmare a acestor evenimente, conflictul dintre belgieni și tutsi se agravează și liderii hutu profită de aceasta, declanșând la 1 noiembrie 1959 o răscoală de amploare. Răsculații hutu dădeau foc așezărilor tutsi, le distrugeau bunurile și le masacrau familiile. În rezultatul acestor evenimente dramatice majoritarii hutu preiau puterea. Monarhia este abolită, și la 1 aprilie 1962 țara se declară Republică independentă, sub conducerea lui G. Kayibanda. Timp de cinci ani a continuat pogromul antitutsi, în rezultatul căruia populația tutsi s-a micșorat substanțial.

După obținerea independenței, în Rwanda¹ a fost format guvernul constituit majoritar din etnia hutu, care alcătuia 85% din populația țării [5]. Dacă în perioada precolonială și colonială, etnia minoritară tutsi domina situația în țară, deținând poziții cheie în administrația colonială și poliție, în noile condiții, etnia tutsi, treptat, a fost înlăturată de la putere, iar elita ei – de la bogățiile țării, ceea ce a provocat agravarea relațiilor dintre aceste două grupe etnice. În anii '70-80 președintele a rezistat presiunilor radicalilor hutu, ulterior, însă, la începutul anilor '90 el cedează acestor presiuni și Acordul de la Arusha (Tanzania) din 4 august 1993, care prevedea ca 40% din efectivele armatei să provină din etnici tutsi, corpul ofițeresc să fie la paritate hutu-tutsi, iar câteva posturi guvernamentale importante să fie atribuite etniei minoritare, nu este pus în practică, ceea ce a agravat și mai mult situația internă.

În afara hotarelor țării, refugiații tutsi au format Frontul patriotic din Rwanda (FPR), condus de Paul Kagame, care, fiind suținut de Uganda, în 1990 invadează Rwanda, dând naștere unui război civil [3, 5]. Aceasta nu a fost pe placul extremiștilor hutu și a gărzii prezidențiale.

Maltratarea etniei tutsi în Rwanda atinge apogeul în perioada 7 aprilie – iulie 1994 și s-a declanșat, după ce la 6 aprilie 1994 avionul

¹ În anul 1991 populația Rwandei constituia 8,1mln. locuitori, iar teritoriul – 26,3 mii km².

în care se aflau președinții Rwandei și Burundi, ambii etnici hutu, s-a prăbușit în condiții neclare lângă capitala Kigali [2, p.68; 3]. În perioada acestui genocid au fost omorâți 700-800 mii tutsi și hutu moderați [1, p. 6; 2, p. 69; 3, 5].

La 4 iulie detașamentele FPR ocupă capitala Kigali. Se formează așa-numitul guvern al unității naționale și genocidul contra tutsi încetează. De data aceasta aproximativ 1 mln. de etnici hutu părăsesc țara, refugiindu-se în Zair². Din această țară, detașamentele hutu încep să atace Rwanda. Situația se mai complică, fiindcă etnicii hutu în Zair se ciocnesc cu etnicii locali tutsi, care se solidarizează cu compatrioții lor din Rwanda. Dictatorul Zairului, Mobutu, îi susține pe hutu contra tutsi. În așa mod, în conflict sunt atrase mai multe țări. După încetarea conflictului interetnic în Rwanda, ONU, în toamna anului 1994, a creat Tribunalul internațional pentru judecarea celor ce s-au făcut vinovați de genocid. În Rwanda aproximativ 400 de persoane au fost condamnate la pedeapsa capitală, pentru participare la genocidul din 1994. Situația în Rwanda, însă, continua să fie destul de complicată. După 1994, președinte formal al țării era reprezentantul hutu, Paster Bizumungu. Real, însă, puterea era controlată de militarii tineri majoritari tutsi, liderul lor fiind P. Kagama. În aprilie 2000, el, formal, devine președinte și declară că va fi președinte pentru ambele etnii. În opinia cercetătorului Vasiliev A., genocidul s-a putut întâmpla și din cauza pasivității marilor puteri occidentale, deși, în acea perioadă, în Rwanda, se afla staționată o misiune de pace, sub egida Națiunilor Unite.

Aproape, conform aceluiași scenariu, dar cu mai puține jertfe ca în Rwanda, dar tot semnificative, derulau evenimentele în țara vecină, Burundi, care, de șapte ani, era sfâșiată de război civil. Ca și în Rwanda, în această țară, hutu constituie aproximativ 85%, iar tutsi 15% [1, p. 7]. Omorurile în masă și loviturile de stat au început de la declararea independenței în anul 1962. Reglementarea pașnică a

²Actuala Republică Democrată Congo

acestui conflict ar fi fost posibilă numai prin refuzul minorității tutsi de la monopolul puterii în țară.

De la începutul războiului civil în 1993 până în anul 2000, în această țară, cu 6,2 mln. locuitori, jertfele au depășit cifra de 200 mii oameni [1, p. 7].

Peste 1,2 mln. au devenit refugiați și strămutați cu locul de trai. Situația militară intrase în impas. Armata nu era capabilă să ia situația sub control. Răzvrățiții aveau legături cu luptătorii hutu din Rwanda și Kongo (Kinshasa) și erau susținuți și în alte țări vecine.

Președintele Burundi, Pierre Buyoya, 1987-1993, se afla într-o situație delicată – între opoziția hutu, înarmată, și extremiștii tutsi, care nu doreau ca armata să piardă caracterul monoetnic.

În 1993 președinte-hutu al țării a fost ales legal Melihior Ndaide. Atunci a fost realizat principiul „un om, un vot”, despre care anterior declarase fostul președinte al RSA, N. Mandela. Aceasta însemna că puterea trece în mâna majorității hutu. Dar, militarii, în octombrie 1993, l-au asasinat pe președinte. Ca răspuns, activiștii hutu au omorât 50 mii tutsi, iar armata, ca răzbunare, a omorât 50 mii hutu și în 1996 îl readuc la putere pe P. Buyoya [1, p. 7].

În situația creată s-a considerat că introducerea principiului „un om, un vot” ar fi însemnat continuarea războiului civil. De aceea era necesar de creat un sistem de alternare a puterii între hutu și tutsi, înlăturându-i pe extremiștii ambelor etnii. În rezultatul acestor evenimente, N. Mandela a reluat, ca mediator, tratativele între hutu și tutsi.

O altă țară care a avut de suferit de pe urma acestui conflict a fost actuala RDC (fosta Zair), cu o populație de 42 mln. oameni, care devine jertfa propriilor bogății. Timp de 32 de ani președintele-dictator, Mobutu Sese Seko, a jefuit țara cu adepții săi și a adus-o în pragul falimentului economic. În anii 1979, 1989, 1992 răscoalele împotriva dictatorului au fost înăbușite în sânge. În anii „războiului rece”, SUA și aliații săi l-au susținut pe Mobutu. De pe teritoriul țării, era asigurată cu armament gruparea de opoziție din Angola,

UNITA, care lupta împotriva guvernului prosovietic din Angola. Odată cu sfârșitul „războiului rece”, regimul lui Mobutu devine o povară și pentru foștii lui susținători. În 1997, fostul lider partizan, *L. D. Kabila*, începe lupta cu succes pentru putere împotriva lui Mobutu.

Aliați ai lui Kabila devin tutsi și de asemenea guvernele Ugandei și Rwandei. În Zairul de est, unde erau bazele lui Kabila, s-au refugiat luptătorii hutu din Rwanda, iar cu ei și sute cu mii de compatrioți civili. Detașamentele înarmate hutu continuau să atace Rwanda, condusă de tutsi. Ei îi atacau și pe tutsi în provincia Kivu a Zairului. Relațiile lui Mobutu cu tutsi erau dușmănoase, iar cu hutu, prietenești. În ajutor lui Kabila îi vin trupele regulate din Rwanda și Uganda, și unități ale armatei din Burundi. Diverse grupări politice din provincia Kivu s-au unit în alianța Forțelor Democratice pentru eliberarea Zairului, sub conducerea lui Kabila. Peste câteva luni regimul lui Mobutu cade, iar Kabila ocupă Kinshasa, se proclamă președinte și redenumeste țara R.D.C.

În ajunul victoriei, Kabila a dus tratative cu reprezentanții corporațiilor anglo-americane, belgiene, sud-africane, care dobândeau, în țară, aur, diamante etc.

Kabila, de mai multe ori, declarase că este de acord să colaboreze cu capitalul occidental. Apusul dorea crearea în R.D.C. a unui superconsorțiu pentru extragerea aurului, diamantelor, cuprului, uraniului, zincului etc. Kabila, însă, nu se grăbea să deschidă ușile pentru corporațiile apusene. Tot mai des, public, el condamna imperialismul, se pronunța în apărarea bogăției naționale a țării de jefuire, ceea ce duce la înrăutățirea relațiilor cu apusul. Venit la putere cu ajutorul tutsi, Kabila nu stopează răfuielele lor cu hutu, inclusiv și cu refugiații civili din Rwanda, ceea ce scade popularitatea lui în apus. Totodată se va destrăma și alianța lui Kabila cu tutsi și care încep să ocupe tot mai multe posturi de stat în administrație și armată.

La 27 iunie 1998 el declară că expulzează din țară toți străinii, îndeosebi militari și funcționari civili-tutsi și dizolvă unitățile armatei congoleze, care erau completate cu persoane străine. Aceasta a fost o insultă adusă conducătorilor Rwandei și Ugandei, care l-au ajutat să vină la putere.

La începutul lunii august 1998 în țară a izbucnit o răscoală antiguvernamentală, care a fost susținută de unități ale armatelor din Uganda, Rwanda și Burundi [1, p. 9].

Ajutor, însă, lui Kabila, îi acordă Angola, care speră să blocheze bazele UNITA³ în R.D.C. Unitățile armatei angoleze, bine echipate și disciplinate, au înăbușit rezistența răsculaților în apropiere de capitală și în provinciile de vest. În aceste operațiuni militare, ajutor militar, lui Kabila, i-au mai acordat Zimbabwe și Namibia. Șapte țări africane i-au acordat R.D.C. susținere diplomatică [1, p. 9].

În aprilie 1999 R.D.C., Zimbabwe, Angola și Namibia au semnat un acord despre lupta comună cu agresorii externi și răzvrățiții.

Către mijlocul anului 1999, sub controlul Kinshasa se afla numai o jumătate din teritoriul țării. În noua situație Kabila încurajează acțiunile detașamentelor înarmate ale hutu contra tutsi, iar guvernele Rwandei și Burundi s-au folosit de prezența hutu, pe teritoriul R.D.C., pentru a îndrepta intervenția lor în această țară.

În iunie 1999 conducerea țării s-a adresat Judecătoriei Internaționale de Haga cu cerința de a considera Rwanda, Uganda și Burundi agresori. Țările apusene au declarat că recunosc invariabilitatea hotarelor R.D.C., însă Franța a avut o poziție deosebită, care presupunea schimbarea hotarelor țării. Situația în țară continuă să fie instabilă. Rwanda declară că nu-și va retrage trupele din R.D.C. până când luptătorii hutu nu vor fi dezarmați, ceea ce va

³ UNITA – organizație de opoziție, care luptă împotriva regimului prosovietic din Angola.

garanta securitatea hotarelor Rwandei. În rezultatul războiului de doi ani, în R.D.C. au fost omorâți sau au murit de foame și boli aproximativ 1,7 mln. oameni, încă 1 mln. au fost răniți, peste 2 mln. și-au părăsit locurile de trai, aproximativ 0,5 mln s-au refugiat în țările vecine [1, p. 11].

În încheiere, menționăm că împărtășim opinia cercetătorului, Vasiliev A., care consideră că o parte a vinei pentru tragicele evenimente, prin care au fost nevoite să treacă popoarele din această regiune a Africii, o poartă comunitatea internațională. În perioada colonială, europenii au divizat continentul african în țări, hotarele cărora au fost trasate arbitrar, luând în considerație interesele metropolelor, care acționau după principiul dezbină și domină. În rezultatul acestor acțiuni, o etnie sau alta, care până atunci locuia compact pe un anumit teritoriu, a fost divizată și inclusă în hotarele mai multor țări vecine. Folosind contradicțiile dintre diferite grupări etnice, colonizatorii își asigurau interesele lor.

Bibliografie

1. Васильев, А., Большая африканская война. В чем ее причины, можно ли ее остановить? // Азия и Африка сегодня, nr. 1, 2001.
2. Дэвид, Роусон, Уроки Руанды: сотрудничество и соперничество международных сил // Азия и Африка сегодня, nr. 12, 2011.
3. Crucereanu, Viorel, Genocidul din Rwanda: povestea unui măcel. https://ro.wikipedia.org/wiki/Genocidul_din_Rwanda. Accesat la 13.04.2016.
4. Каюмов, Станислав, Разоблаченная Африка, 2000 г., https://www.africa.travel.ru/Kayumovka_s_34.htm. Accesat la 13.04.2016.
5. Геноцид в Руанде - в википедия / https://ro.wikipedia.org/wiki/Геноцид_в_Руанде. Accesat la 13.04.2016.
6. Геноцид в Руанде – вся правда / <https://droplak.ru/?p=2820>. Accesat la 13.04.2016.

7. Самые кровопролитные конфликты в Африке // Эхо планеты, nr. 32, 2003.

EVOLUȚIA DILEMEI EMPIRISM ȘI RAȚIONALISM: DE LA J. LOCKE LA I. KANT

Valentin CUȘCĂ, dr., conf. univ.

Summary

The article elucidates a segment of the secular evolution of the rationalism-empiricism dilemma. The segment is related to J. Locke's empirical conception of knowledge with its mechanistic borders and I. Kant's dialectical way of overcoming the contradictions between these two styles of logics by elaborating transcendental logic and the concept of synthetic judgement.

Dilema dintre empirism și raționalism a marcat profund gândirea filosofică în secolele XVII și XVIII. Pe de o parte, T. Bacon, T. Hobbes, J. Locke (preponderent reprezentanți ai școlii empiriste engleze), iar pe de alta – R. Descartes, G. Leibnitz, Spinoza ș.a. Empiriștii susțineau că izvorul cunoașterii (cunoștințe, idei) sunt senzațiile și are caracter senzualist, iar raționaliștii vedeau punctul de pornire în produse raționale (idei), dintre care primele idei fundamentale (timp, spațiu, cauzalitate) considerându-le idei înnăscute. J. Locke este un reprezentant ilustru al empirismului, care, în lucrarea *Eseu asupra intelectului uman*, a elaborat în cele mai mici amănunte o remarcabilă teorie ce ține de structura proceselor cognitive. În acest articol ne vom referi succint la conținutul acestei teorii și la modul cu totul genial al lui I. Kant de a depăși contradicțiile dintre stilul/metodologia raționalistă și cea empiristă.

J. Locke a fundamentat o filozofie a *bunului simț*, adică în corespundere cu cugetul, bazată pe simțurile umane. În aspect științific, el se axează, în primul rând, pe realismul cartezian, care admitea existența lui Dumnezeu, care a dat primul impuls lumii, dar mai apoi nu intervine în arhitectura universului și, în al doilea rând,

pe teoria gravitației și inerției, elaborată de Newton. Ele constituie baza structurii dinamice a lumii. Conceptele fundamentale, în acest sens, sunt – atom, masă, structură și mișcare, care constituie esența corpurilor. Ideea unificatoare este ideea de materie – baza lumii corporale, începutul oricărui proces de evoluție, mișcare, dezvoltare, inclusiv a formelor cugetului (cunoașterii). Atributele materiei sunt întinderea (în spațiu) și mișcarea. Fenomenul cunoașterii, în acest context, este rezultatul unei evoluții a materiei și are un caracter istoric – a apărut și s-a dezvoltat în anumite condiții și la o anumită etapă.

Pentru a curăți terenul pentru concepția enunțată, J. Locke supune inițial unei critici aspre, dar argumentate concepția raționalistă a *ideilor înnăscute* [1, pp. 91-135].

Idei înnăscute (în viziunea lui Descartes) ar fi o substanță spirituală deosebită, care constituie lăcașul ideilor înnăscute, ce au o astfel de proveniență și existență de natură neempirică, nematerială. Adică începutul cunoașterii este de natură divină, apare printr-o legătură intimă cu divinitatea, ține de nativ/nativitate.

Temelia ideilor înnăscute este *acordul comun* al oamenilor, iar certitudinea este *evidența*, aparent bazată pe legile logicii, axiomele matematice.

Locke argumentează, cu lux de amănunte, că acestea sunt niște prejudecăți și că, în realitate, atât la copii, cât și la maturi, cunoștințele (inclusiv moravurile) sunt naturale și provin din experiența sensibilă și socială.

Ulterior s-a stabilit că copiii au totuși doar unele predispoziții/instincte orientate spre cunoaștere, comportament rațional, care se formează în corpul mamei. La fel sunt și necesitățile și pasiunile umane (hrană, distracție, joacă, sexualitate etc.). Locke este adesea prea categoric în negarea fenomenului ideilor înnăscute, ceea ce demonstrează marginile sensualismului mecanicist/nedialectic.

Pregătind astfel terenul, Locke expune în mod exemplar concepția proprie referitor la structura procesului cognitiv.

Astfel, în viziunea sa, cunoștințele provin din experiența individuală. În acest sens, precursorul său, Bacon, susține cunoscuta teză că *nimic nu apare în rațiune decât din senzații*.

Acest principiu al *combinațiilor generalizatoare* este utilizat de Locke. Datele simțurilor este materialul combinatoriu al rațiunii, care se materializează în experiența individuală și socială. Experiența se consolidează în idei. Ideea primară este o senzație individuală, care generează/provoacă formarea domeniului reflecției. În baza reprezentării (contemplării, observației) apar ideile senzației, cugetării („actul senzației”, „actul gândirii”).

Astfel, *reprezentarea sensorială a lucrurilor constituie prima și cea mai simplă idee ce formează o reflecție*. Reflecția conștientizează conținutul/sensul cunoștințelor, fiind de natură introspectivă.

Locke consideră, în mod greșit, că prin reflecție/introspecție se formează așa idei fundamentale ca *existența, timpul, numărul*. Ulterior s-a constatat că aceste idei apar ca rezultat al *abstractizării și generalizării*, pe cale teoretică (metarefecție) și nu ca un act de senzație. Ele nu sunt idei simple.

Însă, pentru Locke, autocontemplarea este principalul. De aceea nu este prea clar cum totuși apar ideile simple. Locke a tratat și noțiunea de *experiență metafizic/medialectic*. Experiența, va arăta I. Kant ulterior, este un rezultat al relației dialectice dintre subiectul (rațional) și obiectul (material). Subiectul este elementul activ al procesului cognitiv în relația cu lumea materială. El cunoaște, consideră I. Kant, având deja cunoștințe anterioare consolidate în concepte, idei, teorii științifice. Având statut activ, subiectul cunoscător trebuie să dezvolte printr-un efort intelectual predispozițiile înnăscute.

Locke consideră că există *calități primare și calități secundare* [2, pp. 136-150]. Primele sunt calitățile nemijlocite ale lucrurilor, ele

există în obiecte și sunt de natură mecanico-geometrică – mărime, formă, tărie etc. Ele se constituie prin senzații directe. Calitățile secundare apar în percepție și astfel nu mai aparțin doar lucrurilor ca atare, sunt rodul unor combinații (culoare, gust, miros, durere, sunet etc.) și depind de circumstanțe. Atât calitățile primare cât și cele secundare constituie temeiul/sursa *ideilor sensibile/simple* [3, pp. 154-204].

A doua categorie de idei sunt *ideile compuse* [4, pp. 212-402]. Ele au la bază unele operații raționale – generalizări și abstracții. Ideile compuse se formează, în viziunea lui Locke, prin combinarea, transformarea ideilor simple. Există, consideră el, trei feluri de creare a ideilor compuse sau, altfel spus, idei derivate, complexe.

Primul fel – *sumarea* (adunarea) ideilor simple, unirea lor. Astfel obținem ideea compusă a substanței empirice. Este, probabil, o însumare de tipul *parte-întreg*, de exemplu, totalitatea părților corpului uman formează noțiunea *corp uman*, sau mână – totalitatea componentelor/elementelor, sau/și o totalitate de tipul structură-element – *apă* – H₂O etc.

În al doilea caz ideile simple sunt luate ca anumite relații (compararea etc.). Așa apare ideea compusă a relațiilor mai mare >, mai mic <, egal =, echivalent \equiv , mai frumos decât etc.

Și, în sfârșit, aplicarea procedurii de abstracție. Astfel obținem idei generale (genuri – figură geometrică, număr, materie, spațiu etc.), operând cu această metodă de creare a ideilor obținem, în concepția empiristă a lui Locke, două tipuri de entități/esențe:

- *Nominale*, care sunt esențe, genuri, specii, ca resurse lingvistice. Ele reprezintă numele lucrurilor (nomina) (de exemplu, carte, om etc.).

- *Reale*, sunt calitățile proprii lucrurilor care formează sensul, conținutul gândului, ideii, judecății (ființă rațională etc.).

Însă Locke, așa și n-a reușit să stabilească, să arate clar cum sunt legate aceste două tipuri de entități, cum este legată experiența sensibilă cu lumea ideilor, cum conlucrează în gândire segmentul

rațional cu cel empiric. Astfel contradicțiile existente dintre raționalism și empirism rămâneau nesoluționate.

Acest pas a reușit să-l facă celebrul filosof I. Kant, care a aprofundat cunoștințele filosofice referitor la om și capacitățile lui de cunoaștere. Aplicând metoda idealismului transcendențial, el a indicat cum se derulează procesul cognitiv de la ceea ce este dat (*noumen*, lucru), prin perceperea sensibilă a *fenomenului* spre *idee*, concept.

Legătura dintre empiric (dat, lucru) și rațional (idee) se realizează, în viziunea kantiană, cu ajutorul *judecăților sintetice*. O judecată este sintetică, spre deosebire de cele analitice, apriorice sau tautologii ($A \equiv B$, A este identic cu B), dacă predicatul B al judecății posedă un surplus de informație față de subiect (A), sau sfera lui B este mai mare decât sfera lui A ($B > A$).

Judecățile sintetice sunt, astfel, *a posteriori* (după sensibil, experiență) și îmbină sensibilul cu raționalul, adică depășesc contradicțiile dintre raționalism și empirism. De exemplu: judecata Luni (A) este prima zi a săptămânii (B) este o judecată analitică, iar judecata Luni (A) este o zi cu multe dificultăți de adaptare (B) este o judecată a posteriori, sintetică.

Astfel Kant a arătat cum progresa/sporește cunoașterea, care creează entități teoretice (teorii) ce îmbină experiența sensibilă și ideile. Așa se îmbină teoria cu experiența practică etc.

Bibliografie

1. Vezi: Д. Локк, Опыт о человеческом разумении, сочинения в трех томах, том 1, Москва, Мысль, 1985.
2. Ibidem.
3. Ibidem.
4. Ibidem.

ROLUL FEMEII ÎN VIAȚA POLITICĂ A ȚĂRII MOLDOVEI ȘI ȚĂRII ROMÂNEȘTI (SEC. XVI-XVII)

Silvia CHICU, dr., conf. univ.

Summary

In this article, the author analyzes the medieval historical sources to determine the role of women in the political life of the Principality of Moldova and Wallachia in XVI-XVII centuries. Women were not allowed to exercise political power in the medieval Romanian society. However, they were often involved, sometimes contrary to their will, in solving political problems.

The author concludes that, although the customary legal tradition and the Church did not allow the exercise of political power in the state, the women who were representatives of the social elite, played an important role in the political life in the Principality of Moldova and Wallachia.

The visible and accepted role of the women in the Romanian medieval society was that of regent of the underage children. Likewise, women played a significant role in the achievement of the political goals of men, being forced to accept the conclusion of matrimonial alliances in order to confirm external or internal political alliances. At the same time, women - the wives of boyars - were used as means of revenge / punishment of spouses - political actors.

Societatea actuală din Republica Moldova rămâne a fi una tradițională. Deși în ultimele decenii traversăm un proces amplu de democratizare, populația țării împărtășește, în mare parte, convingeri conservatoare cu privire la rolul femeilor și bărbaților în societate. Rezultatele sondajelor cu privire la egalitatea de gen, confirmă prezența modelului patriarhal în societate, potrivit căruia principala responsabilitate a femeii este grija de copii și de gospodărie. Astăzi, mai persistă atitudinea de superioritate a bărbatului față de femeie și părerea, precum că femeile sânt mai puțin capabile să participe la conducerea politică a statului. În acest context a apărut întrebarea: ce a generat un asemenea tip de gândire?

În studiul ce urmează vom încerca să identificăm care era rolul rezervat femeii în viața politică în societatea medievală românească, pentru a înțelege ce a determinat existența și perpetuarea unui astfel de tip de mentalitate și în prezent.

Societatea medievală românească a fost o societate dominată de elementul masculin. Femeile nu aveau dreptul să exercite funcții în aparatul de stat. Lor nu li se acorda o altă putere, decât să exercite „atribuții administrative” prin organizarea și conducerea aparatului de servitori și slujnice în gospodărie.

Izvoarele medievale atestă, totuși, și nume de femei în contextul derulării evenimentelor politice. Se cunoaște că, accesul la viața politică era condiționat de statutul social. Astfel, doar femeile din cadrul elitei sociale au fost atestate în izvoarele politice ale vremii. Soțiile sau fiicele de Domni, erau singurele femei care în Țările Române au reușit să ocupe un loc deosebit în viața politică. Statutul de Doamne ale Țării le acorda, acestor femei, un loc aparte în viața politică a Țărilor Române. Rolul lor era de a confirma niște alianțe politice interne sau externe. Așadar, prin căsătoriile contractate erau obținuți aliați interni sau externi, fiind fortificată puterea obținută. Solidaritatea obținută prin căsătorie asigura imaginea și securitatea Domnului. Domnii își căutau soții din rândul caselor dominante din țările vecine sau din familiile marilor boieri din țară. Se cerea ca mireasa să fie de aceeași „lege”, adică ortodoxă. La sud de Dunăre, până în secolul al XVI-lea, existau mai multe dinastii ortodoxe, mai vechi decât cele românești. Situația era avantajoasă pentru dinastiile românești care propuneau încheierea alianțelor matrimoniale cu domnițe de acolo. Dan I s-a căsătorit cu o principesă sârboaică [13, pp. 2-3; 17, p. 389]. Uneori și fiice de Domni români se căsătoreau în Balcani. Astfel Basarab I și-a măritat fiica Teodora cu Ivan Alexandr – țar al Vidinului. Pe când două fiice ale lui Nicolae Alexandru au fost căsătorite: cu cneazul Serbiei – Ștefan Uros al V-lea, și cu palatinul Ungariei Ladislau de Oppelin [15, pp. 6-8; 17, p. 389].

Au fost cazuri când unele căsătorii erau încheiate în rezultatul unor evenimente tragice, sau chiar dezonorante pentru unele dinastii. Astfel, în urma războaielor din perioada 1470-1474 între Ștefan cel Mare al Moldovei și Radu cel Frumos, Țara Românească a fost invadată de mai multe ori. La 24 noiembrie 1473, Ștefan a intrat în București, luând-o pe Doamna Maria și pe unica ei fiică – Maria, prizoniere. Acestea, devenind alături de mai multe comori „pradă de război” [17, p. 401]. Mai târziu, luarea în prizonierat a fiicei lui Radu cel Frumos de către Ștefan cel Mare s-a transformat într-o alianță matrimonială.

Urmărind scopul de a soluționa unele probleme politice, Biserica Ortodoxă admitea căsătoriile mixte (ortodoxe/catolice) – „încheiate cu schismatice”, dar cerea „părții neortodoxe” ce încheia contractul matrimonial să nu împiedice „părții ortodoxe” exercitarea practicilor ortodoxe în educația copiilor și, în general, în familie [21, p. 578]. Uneori acceptul Bisericii Ortodoxe era condiționat. Astfel, Mitropolitul Petru Movilă, care a mediat căsătoria Mariei Lupu, cerea acesteia să respecte credința ortodoxă și să-l aducă și pe soț la dreapta credință. Alteori, asemenea căsătorii rămâneau doar proiecte. Încercarea lui Bogdan al III-lea de a o obține în căsătorie pe catolica Elizaveta, s-a soldat cu condiția polonezilor de a se converti domnul Moldovei la catolicism. Căsătoria lui Bogdan cu catolica Elizaveta, însă, nu s-a realizat.

Pe măsură înaintării în timp, Domnii români tot mai rar se căsătoreau cu femei din dinastii domnitoare străine, dar totuși în casele domnești românești mai pătrund câte o domniță de origine străină. La sfârșitul secolului al XVI-lea apar nume noi de femei venite în Țările Române din Constantinopol. Astfel Alexandru II Mircea – Domn al Țării Românești - s-a căsătorit cu Ecaterina Salvaresso, iar fratele său Petru – Domn al Țării Moldovei – s-a căsătorit cu Maria Amiralî, ambele femei erau reprezentante a unor familii influente stabilite la Constantinopol. Cu reprezentante a unei

familii influente din Constantinopol – Cantacuzino, au fost căsătoriți Ștefan Surdu și Aron Tiranul.

Interesele politice erau determinante în încheierea căsătoriilor, legitimând pretențiile unor candidați la tron. Spre exemplu, pretendentul Joldea se dorea Ion Vodă [24, p. 86], Ruxandra, fiica lui Petru Rareș, fiindu-i promisă logodnică. În cazul lui Alexandru Lăpușneanu, care conform izvoarelor ar fi fost văr primar cu Ruxandra, același scop a fost realizat.

Frecvent fiice de Domni și boieri câștigă „terenul” alianțelor matrimoniale cu Domnii români. Femeia devenind în asemenea cazuri un garant al unei alianțe. Un adevărat „tratat politic” între Țara Moldovei și Țara Românească, a fost căsătoria lui Constantin Duca, Domn al Moldovei cu Maria – fiica lui Constantin Brîncoveanu.

Proiectele matrimoniale, nu întotdeauna, au împăcat familii. În istoria românilor avem cazuri când „femeia” a reprezentat cauza conflictului. În acest context, menționăm cazul Ruxandrei – fiica lui Neagoe Basarab care a fost promisă de soție lui Ștefan cel Tânăr – Domn al Moldovei, dar s-a căsătorit cu Radu de la Afumați – Domn al Țării Românești. Orgoliul lui Ștefăniță, l-a determinat pe acesta să intre în război cu Radu de la Afumați. Situația a provocat „războiul pentru o domniță”, ajutându-ne să identificăm consecințele orgoliului rănit al conducătorilor politici din epocă.

După căsătorie, Doamna Țării era un personaj important la curtea domnească, participând la viața de curte. La sărbători Domnul apărea înconjurat de dregătorii săi, iar în preajma Doamnei stăteau soțiile marilor boieri.

În calitate de mame și soții de Domni, femeile au putut totuși să influențeze fie direct, în calitate de regente, fie indirect, în calitate de Doamne ale Țărilor, viața politică a statelor. Astfel, izvoarele confirmă că au existat femei în societatea medievală românească care s-au impus în viața politică. Printre acestea sunt cele cu un statut juridic deosebit, și anume, văduvele. Or, se cunoaște că, prin văduvire, femeia obținea capacitate juridică deplină. Astfel, prin

extensie, în calitate de mamă, fosta Doamnă a Țării, odată rămasă văduvă, exercita tutela asupra fiilor minori. Potrivit lui P. Strihan, spre deosebire de regența apuseană, în Țările Române regența a fost folosită numai în caz de minorat al Domnului și majoritatea regentelor au fost femei [23, p. 87]. Asemenea cazuri sunt consemnate atât în Țara Românească cât și în Moldova pe întreaga perioadă cuprinsă între secolul al XIV-lea și primele decenii ale secolului al XVII-lea adică atâta timp cât principiul electiv-ereditar, deși deteriorat, mai permitea existența pe tron a unui Domn minor.

Mama Domnului minor nu prelua singură conducerea statului, ea fiind secundată de unul sau mai mulți boieri. În această calitate regentele ajung să exercite efectiv conducerea țării, bucurându-se de prerogativele puterii domnești. Dar, în general, chiar și în calitate de regente, ele participă discret în politică, semnând arareori documente în nume propriu, folosindu-se de numele fiilor. Dintre regentele care au impresionat contemporanii prin calitățile lor de conducător politic se remarcă soțiile celor doi voievozi moldoveni: Alexandru Lăpușneanu și Ieremia Movilă, precum și Chiajna, soția voievodului muntean Mircea Ciobanu. O analiză detaliată a activității o întreprinde la temă Georgeta Fodor [7, pp. 87-98]. Cercetând aceste cazuri, putem identifica și opinia bărbaților-autori ai cronicilor și documentelor, privind activitatea acestor personalități feminine.

O personalitate feminină care s-a implicat activ în viața politică a fost Doamna Chiajna - soția lui Mircea Ciobanu. Chiajna și-a depășit cu mult atribuțiile de regentă, fiind prezentată negativ și criticată pentru că a condus afaceri politice. Totodată sunt criticați și cei care s-au lăsat conduși de către aceasta. Doamna Chiajna (1525-1588) a fost fiica lui Petru Rareș al Moldovei, sora Ruxandrei căsătorită cu Alexandru Lăpușneanu și nepoata lui Ștefan cel Mare. Activitatea politică a Chiajnei a început în anul 1559, după moartea soțului ei, când a devenit regentă, căci fiul ei - Petru cel Tânăr avea doar 13 ani. Chiajna a intrat în lupta pentru tron cu rivalii soțului decedat, conducând ea însăși oștirea de război, pentru a asigura

tronul pentru fiul ei Petru. Pentru o perioadă de șapte ani Petru cel Tânăr va conduce Muntenia, doar oficial, pentru că Doamna Chiajna era aceea care conducea în realitate. Ea a condus prin metode tradiționale, caracteristice bărbaților, dar a apelat la o metodă neobișnuită până atunci, de a stabili legături de prietenie cu cadânel sultanului, în scopul de a realiza interesele politice [9, p.71]. Ea a promovat și o politică abilă de alianțe matrimoniale menite să consolideze puterea. De altfel, nu întotdeauna reușit, deoarece tocmai una dintre aceste alianțe i-a determinat sfârșitul tragic al Chiajnei. Este vorba despre proiectul de căsătorie a Mariei cu Ion Cantacuzino, și despre ofensa pe care Chiajna a adus-o acestuia. Ea a ordonat „răpirea” fiicei pentru a o elibera din acest mariaj. Urmare a acestei ofense, Cantacuzinii vor contribui la mazilirea lui Petru cel Tânăr. Astfel la 7 mai 1564 a sosit firmanul de mazilire al lui Petru cel Tânăr, iar întreaga familie a urmat calea exilului. Izvoarele dovedesc că, Chiajna a fost o femeie inteligentă, energică, ambițioasă care a știut prin toate mijloacele: intrigi, strategii matrimoniale, pedepse sau crime să-și atingă scopurile politice. Totuși ea nu a ieșit din tiparele epocii. Ea nu a fost nici mai ipocrită și nici mai violentă decât alți conducători politici din vremea sa.

Ruxandra Lăpușeanu, fiica lui Petru Rareș, căsătorită cu Domnul Alexandru Lăpușeanu a fost una dintre Doamnele care au reușit să-și depășească condiția de soție și mamă de Domn. Documentele nu atestă că ea ar fi jucat vreun rol în viața politică în perioada anterioară decesului soțului ei. Rolul politic al Ruxandrei începe abia după moartea lui Alexandru Lăpușeanu când domnia i-a revenit fiului - Bogdan (1568-1572). Deoarece acesta era minor, Ruxandra a fost aceea care a exercitat regența, avându-i ca și „sfătuitori” pe „Gavriil Logofătul și Dimitrie Hatmanul”. Din textul cronicii lui Azarie, reiese clar că Ruxandra este conducătoarea regenței, conducând cu „minte de bărbat”, dar cu suflet mare și „împodobită de înțelepciune” [5, p. 142; 8, p. 88]. Potrivit aceluiași cronicar, ea a condus țara menajând boierimea, cinstind „cu mii de

binefaceri pe cnezii care erau sub dânsa și-i mângâia cu daruri foarte bogate și de mare cinste” [5, p. 147].

Izvoare documentare din perioada regenței care să consemneze acțiunile politice ale Ruxandrei aproape că lipsesc. Acțiunile ei politice s-au manifestat indirect. Ruxandra nu semnează documentele în calitate de conducător al țării, ci doar în cea de mamă a Domnului Bogdan. Un astfel de document este cel din anul 1570 prin care „Bogdan Lăpușneanu voievod și mama sa Ruxandra răscumpără toate averile mănăstirii Dohiariu de la Sfântul Munte, iar călugării se obligă să respecte dorințele lor” [6, p. 235; 8, p. 89]. Această lipsă a documentelor oficiale semnate de regentă îndreptățește concluzia că regenta, în general, nu semnează documente domnești. Aceasta nu a însemnat că, Ruxandra nu a participat la conducerea efectivă a țării ci a preferat să administreze țara indirect, pentru a nu trezi nemulțămiri. Totodată, în cazul în care rolul Ruxandrei în regentă ar fi fost unul nesemnificativ cronicile nu ar fi descris perioada regenței ca pe una plină de binefaceri.

Grigore Ureche descria perioada regenței Ruxandrei, astfel: „lucrurile țării le ocârmuia mumă-sa Roxanda, că era o femeie destoinică și înțeleaptă cu dumnezeire milostivă și la toate bunătățile plecată” [24, p. 101]. Așadar, în viziunea cronicarilor Azarie și Grigore Ureche, Ruxandra a rămas în istorie ca o regentă care a condus Moldova înțelept, într-un mod diferit de soțul ei. Anume atitudinea binevoitoare a Ruxandrei față de boierime este aceea care i-a determinat pe cronicari, boieri și ei, să descrie regenta în lumina pozitivă.

Spre deosebire de Ruxandra Lăpușneanu, cazul Elizavetei Movilă – văduva lui Ieremia Movilă - este unul deosebit, întrucât acțiunile ei în plan politic sunt mai agresive, ea urmărind scopul să asigure domnia pentru fiii săi. La 30 iunie 1607 când a murit Ieremia Movilă, văduva sa a preluat conducerea familiei. Un succes, în plan politic, al Elizavetei a fost obținerea tronului pentru fiul său cu ajutorul polonezilor. Astfel, din jurnalul expediției polone în

Moldova (15 decembrie 1607 – 15 februarie 1608) aflăm cum s-a făcut alegerea noului domn: „... Doamna (Elizaveta), soția lui Ieremia Movilă, avându-și fiicele măritate în Polonia, cu oameni mari... s-a adresat ginerilor săi” [3, p.48].

Domnia minorului Constantin Movilă, care la urcarea în tron avea 11 ani, a durat doar 3 ani. Această perioadă a fost suficientă, însă, ca ambițiile politice ale mamei sale să provoace indignarea contemporanilor. Ea va încerca să păstreze aparențele, semnând documente oficiale în calitate de mamă-regentă. Doamna Elizaveta s-a folosit de toate mijloacele pentru a recupera domnia. Ea a trecut la acțiuni concrete odată cu aflarea veștii morții lui Constantin în 1613. Acum speranțele i s-au îndreptat asupra celui de-al doilea fiu, Alexandru. Așadar, Elizaveta Movilă a reluat lupta, apelând și de această dată la puterea armată a ginerilor săi. Deși inițial învingătoare, acțiunile ei au provocat nemulțămirea otomanilor. În final, turcii i-au luat în prizonierat pe Doamnă și pe fiii Alexandru și Bogdan și i-au turcit [19, p. 85-86]. Soarta Doamnei Elizaveta a fost tragică după cum a consemnat cronicarul: „... trecându cu carul au vedutu pe boieri și lăcrimându au zisu: „boieri, boieri! Rușinatu-ma păgânul!” [4, p. 151]. La sfârșitul vieții ea a fost umilită „cea care fusese prea mândră și prea ambițioasa Doamnă a lui Ieremia Movilă”, a fost dusă în captivitate la Constantinopol unde-și va încheia existența impusă să se căsătorească cu un agă. Finalul tragic al Elizavetei Movilă s-a datorat ambițiilor politice, fapt notat și de Miron Costin [4, p. 151].

Elizaveta Movilă nu a rămas posterității datorită acțiunilor sale administrative, dar datorită ambițiilor sale politice comparabile cu acelea ale unor Domni. Deci, faptele ieșite din tiparele obișnuite i-au frapat pe contemporanii Doamnei Elizaveta Movilă. Avantajul, pe care l-a avut, provine din baza puterii în alianțele matrimoniale, deoarece toate trei fiice ale ei erau căsătorite în Polonia cu nobili puternici. Cunoscând politica tradițională a Poloniei față de Moldova, putem

susține opinia că, Elizaveta realiza interesele Poloniei în Țara Moldovei.

Cronistica medievală a înregistrat deci trei cazuri de regente puternice care au reușit să domine temporar viața politică românească. Exemplele Chiajnei, Ruxandrei Lăpușeanu și Elizavetei Movilă dovedesc faptul că Doamnele române, atunci când condițiile au permis, s-au implicat în viața politica la cel mai înalt nivel. Un bun cunoscător al perioadei, Nicolae Iorga nota: „doamnele veacului al XVI-lea știu să se lupte pentru domnie, să poruncească oștilor, să pedepsească dușmanii, să cârmuiască țara și să judece” [12, p. 80]. Regența a fost o modalitate prin care femeilor li s-a permis să joace un rol deosebit în viața politică a Țărilor Române.

Totodată trebuie să recunoaștem că femeile au fost nu doar subiecte în viața politică ci și mijloace de constrângere și răzbunare pentru acțiunile bărbaților. Izvoarele medievale dovedesc că instabilitatea politică însoțită de conflicte între Domni și boieri, afectau întreaga populație, având un impact foarte puternic asupra femeilor. Victimele luptelor dintre bărbați au fost de foarte multe ori soțiile și fiicele Domnilor și boierilor. Existau cazuri când domnul bănuia de infidelitate pe boieri și se răfuia cu soțiile acestora. Cu toate că Domnul deținea puterea nelimitată, el trebuia să respecte familiile boierilor. Era o înțelegere tacită între el și boieri. Cu toate acestea, femeii din familiile adversarilor politici au fost prigonite, întemnițate, umilite în diverse moduri. La prima etapă, domnul încerca prin diverse metode să diminueze potențialul economic al boierilor: să confiște averile opozanților politici, alteori îi impunea la dări. După aplicarea unor astfel de metode, șirul pedepselor continua. În condițiile când, bărbații erau uciși, închiși sau refugiați cele pe care se descarcă ura Domniei erau femeile.

Letopisețele consemnează exemple de soții și fiice de boieri care au fost abuzate de către Domni. Abuzul acestora reprezenta și o modalitate de a-i pedepsi pe boierii care nu se supuneau autorității domnești. Domni precum Ștefan Rareș, Iancu Sasul, Aron Tiranul,

Vasile Lupu prin imoralitatea manifestată față de soțiile și fiicele boierilor au devenit cei mai detestați de către elita țării. Umilirea boierilor justifica, în opinia cronicarilor, chiaruciderea Domnilor.

Uneori soții ofenșați reacționau radical contra unor Domni excesivi, precum Ștefan Rareș care a fost ucis în cortul său. Grigore Ureche, referindu-se la Ștefan Rareș motivează gestul boierilor și îi îndreptățește: „carele poate să fie omul acela, care să-și vadă muierea silită și batjocorită și să sufere, carele nu va suspina văzând fecioara sa din sânul său ce au cruțat-o, să o ia și să răză de dânsa, carele mai apoi slujitoriu și boieriu va primi să-i ia femeia spre pofta cea neastâmpărată și nu-i va gândi rău?” [24, p. 86]. Înțelegem de aici că și „codul etic” nu le permitea boierilor să nu-l pedepsească pe Domn. În alte circumstanțe actul sexual era conceput ca o răzbunare. Umilirea prin posedare era folosită în epocă ca metodă de pedeapsă a celor din opoziția Domnului. O tentativă în acest sens ar fi întreprins-o Gheorghe Ștefan, care a găsit de cuviință că singura răzbunare sensibilă pentru Vasile Lupu ar fi să o „necinstească” soția Ecaterina. Era, se pare, îndreptățit să acționeze astfel, fiind o „reglare de conturi”, deoarece Vasile Lupu procedase la fel. Cazul Ecaterinei este singurul caz de opunere hotărâtă a unei femei abuzului, care a fost menționat de către Ion Neculce în „O samă de cuvinte”. Cronicarul ne comunică că Ecaterina demnă și dârză a fost capabilă să evite răzbunarea sexuală [18, p. 275].

În finalul studiului, putem concluziona că deși tradiția cutumiară juridică și Biserica nu admitea exercitarea puterii politice în stat, femeile - reprezentante ale elitei sociale, au jucat un anumit rol în viața politică în Țara Moldovei și Țara Românească. Unicul rol vizibil și acceptat de societatea medievală românească era cel de regentă a fiilor minori în momentul schimbării statutului, adică în momentul decesului soțului. Or, se cunoaște că femeia văduvă obținea capacitate juridică deplină. De asemenea, femeile au jucat roluri eficiente în realizarea scopurilor politice ale bărbaților, fiind nevoite să accepte încheierea alianțelor matrimoniale în scopul

confirmării alianțelor politice externe sau interne. Totodată, femeile - soțiile unor boieri - au fost folosite în calitate de mijloace de răzbunare/pedepsire a soților - actori politici.

Bibliografie

1. Cantemir D., Descrierea Moldovei, București, 1973
2. Călători străini despre Țările Române, red. responsabil Maria Holban, M. M. Alexăndrescu-Dersca Bulgaru, Paul Cernovodeanu, București, vol. V, 1973; vol. VI/I, 1976
3. Corfus I., Documente privitoare la istoria României culese din arhivele polone. Sec. al XVI-lea, București, 1979
4. Costin M., Letopisețul Țării Moldovei de la Aron-vodă încoace. În: Letopisețul Țării Moldovei, Chișinău, 1990, pp. 135-248
5. Cronicele slavo-române din sec. XV-XVI, ed. de I. Bogdan, ed. revizuită de P.P. Panaitescu, București, 1959
6. Documente privind istoria României, seria A, Țara Moldovei, sec. XVI, vol. II (1551-1570), București, 1951
7. Fodor G., Destine comune: viața femeilor între public și privat. Țara Românească, Moldova și Transilvania. Secolele XV-XVII, Cluj-Napoca, 2011
8. Fodor G., Rolul politic al femeilor din societatea medievală românească. Profile istorice: Ruxandra Lăpușneanu și Elisabeta Movilă, În: Studia Universitas Petru Maior. Historia, 5, Tg-Mureș, 2005, p. 57-68
9. Gane C., Trecute vieți de doamne și domnițe, vol. I, II, Chișinău, 1991
10. Iorga N., Doamna lui Ieremia. În: Analele Academiei Române, tom XXXII, Memoriile Secțiunii Istorice, seria 2, tomul 32, București, 1909-1910, pp. 1019-1078
11. Iorga N., Femeile în viața neamului nostru, Vălenii-de-Munte, 1911
12. Iorga N., Istoria românilor în chipuri și icoane, București, 1992
13. Iorga N., Începuturile noastre în izvoare ungurești. În: Revista istorică, 1918, pp.2-3
14. Iorga N., Scrisori de femei, Vălenii-de-Munte, 1932
15. Iorga N., Viața femeilor din trecutul românesc, București, 1910
16. Îndreptarea legii. 1652, ed. A. Rădulescu, București, 1962

17. Mazilu D. H., Voievodul dincolo de sala tronului. Scene din viața privată, Iași, 2003
18. Neculce I., Letopisețul Țării Moldovei de la Dabija-vodă până la a doua domnie a lui Constantin Mavrocordat. În: Letopisețul Țării Moldovei, Chișinău, 1990, pp. 280-471
19. Popescu R., Istoriile Țării Românești, ed. C. Grecescu, București, 1963
20. Pungă, Gh. Țara Moldovei în vremea lui Alexandru Lăpușeanu, Iași, 1994
21. Soare Gh., Impedimente la căsătorie. Necesitatea asigurării unei practici uniforme în toată Biserica Ortodoxă. În: Ortodoxia, an. XIII, 1961, nr. 4, pp. 576-589
22. Solcan Ș., Femeile din Moldova, Transilvania și Țara Românească în Evul Mediu. București, 2005
23. Strihan P., Regența în dreptul feudal român. În: Studii. Revista de Istorie, nr. 32, 1979, pp. 687-703.
24. Ureche Gr., Letopisețul Țării Moldovei de când s-au descălecat țara și de cursul anilor și de viața domnilor care scrie de la Dragoș-vodă până la Aron vodă. În: Letopisețul Țării Moldovei, Chișinău, 1992, pp. 23-118

IDENTITATEA OMULUI MEDIEVAL: REPREZENTĂRI ȘI IPOSTAZE

Igor SAVA, dr., conf. univ.

Summary

Identity is a term frequently used in social sciences in debates about the genesis of modern societies. The multitude of approaches has generated controversy concerning the defining structures of collective identities and their manifestations in certain contexts. For the followers of the constructivist perspective, the identities are built, fluids and multiples. These defining features are determined by the contemporary phenomenon of globalization.

The study proposes another way to analyze the collective identities of the typical medieval Europe. It refers to the correlation between language, ethnicity, confession and civilization in order to

identify the dominant components in the identity structure of a human group.

Identitatea omului medieval, exprimată sub multiple forme, este o noțiune foarte complexă. Varietatea manifestărilor și demersurile științifice de explicare a trăsăturilor definitorii ale acestui concept, active de câteva decenii, au creat largi divergențe între cercetători. Suntem întru totul de acord cu constatarea recentă, că în științele socioumane contemporane puține noțiuni sunt mai intens utilizate și, din acest motiv, mai imprecise ca cel de *identitate* [14, p. 17]. Ambiguitatea termenului și instrumentalizarea lui, mai ales politică, au stârnit, uneori, exasperare și aprecieri diametral opuse. Unii autori au ajuns să afirme că identitatea este un termen care se referă la „ceva ce nu există”, chiar reprezintă o idee „falsă” folosită de oameni pentru a se organiza [9, p. 251, 262]. Alți cercetători au încercat să rezolve imprecizia termenului prin propunerea de a utiliza termeni alternativi, cum ar fi: „apartenență comunitară”, „apartenență de „grup”, „interrelaționare” [4, pp. 1-2]. Nici ultima ipostază a termenului nu a fost acceptată ca o soluție la dezbateră identitară.

Organizarea socială a comunităților umane este abordată tipologic, căci oferă o perspectivă largă de analiză a variatelor criterii care stau la baza acestui sistem, cum ar fi: etnic, religios, socio-juridic, socio-economic, geografic, al rudeniei ș.a. Analizate systemic, acestea redau specificitatea unei comunități în raport cu alta sub aspectul identității. Unul dintre conceptele discutate, utilizat intens în antropologie și etnologie, este cel de *etnie*. De la primele accepții, foarte apropiate de cele ale conceptelor „națiune”, „rasă”, „civilizație”, astăzi termenul desemnează grupuri umane individualizate prin limbă, mod de viață specific, o cultură proprie, o conștiință a originii sale, cât și printr-un teritoriu de locuire tradițională. Din perspectivă istorică, definirile etniei sunt nu atât de rigide, ci mult mai nuanțate. Una dintre concepțiile recente susține că

etnia medievală reprezintă acea comunitate umană ai cărei membri au origine comună, au aceeași tradiție culturală și religioasă, aceleași interese și idealuri etc., și, la anumite niveluri sociale, au convingerea că aparțin respectivei comunități [16, p. 16].

Corelat etniei, se află termenul *etnicitate*, înțeles ca expresia însușirilor care îi conferă unei comunități statutul de etnie, anume: conștiința originii comune, limba și valori culturale comune, un spațiu de locuire și comunicare distinct, cât un mod specific de a se manifesta în viața cotidiană. Ca ansamblu de însușiri exterioare, etnicitatea este sinonimă cu identitatea etnică, în cele mai dese cazuri. Produsă și reprodusă prin interacțiune socială, etnicitatea este, cu precădere, opera elitelor, care pot influența modelarea elementelor identitare. Etnicitatea este colectivă și individuală, în același timp, fără ca cele două niveluri ale existenței sale să fie identice [20, pp. 425-439; 21, 225-231].

Un alt element indestructibil atașat grupului etnic este *solidaritatea etnică*. Termenul „solidaritate etnică medievală” desemnează, potrivit unor autori, o „manifestare concretă și colectivă a unei coeziuni rezultată din legături care-i unesc pe membrii unui popor în diferite ipostaze ale vieții, în anumite situații și zone geografice” [16, p. 9].

Comunitățile umane au creat forme variate de solidaritate, atât în diacronia, cât și în sincronia lor. Unele dintre acestea solidarități sunt „solidarități primare”, grație manifestărilor lor expresive, de stabilitate și de durată. Concludente în acest sens sunt: solidaritatea confesională, a obștii satești, a familiei ș.a. Orice individ sau colectivitate poate trăi sincron mai multe solidarități, numai că afirmarea uneia dintre solidarități primare se face în dauna alteia, uneori prin negarea acestora din urmă, dar de cele mai multe ori prin trecerea lor tacită în subsidiar. Manifestarea pe verticală a formelor de solidaritate este mediată de tabla de valori a grupului respectiv [8, pp. 9-15].

Termenul de *natio*, care a cunoscut de-a lungul timpului o evoluție semantică, este foarte prezent în Evul Mediu. Antichitatea romană a transmis societății medievale sensurile cuvântului, cum ar fi: naștere, rasă, speță, neam, popor, adică o comunitate mare, al cărei membri sunt legați printr-o origine comună, limbă, datini, port, ocupații, spiritualitate (zei) etc. Cu timpul termenul a dobândit și un sens peiorativ, prin forma sa *nationes* desemnând triburile străine sau semințiile barbare. În contextul construcției statale din Europa medievală, termenului de națiune i s-au asociat, uneori, ideea de putere, autoritate sau suveranitate. Sub aspect confesional, deseori putea să-i desemneze pe păgâni, barbari și pe cei străini comunității creștine. Tot în Evul Mediu, *natio* a definit, în anumite locuri și timpuri, grupuri privilegiate și elitele recunoscute, sau popoare considerate civilizate, desemnând astfel o „comunitate/solidaritate social-politică” [8, pp. 10-11].

Înțelegea procesului construirii identității colective prin intermediul anumitor elemente ca imaginile, semnificațiile, ideologia ș.a., necesită raportarea sa și definirea conceptului de *alteritate*. Identitatea colectivă se formează prin intervenția ideologiei, care instituie scopuri comune, permițând afirmarea unității și a solidarității grupului. La rândul lor, reprezentările sociale au o funcție identitară clară în proces, căci ele definesc identitatea grupului, îi salvgardează specificitatea, permit controlul social și comparația socială intergrupală [6]. Totodată, dacă acceptăm identitatea colectivă ca ansamblul trăsăturilor fizice, psihice, de caracter și al elementelor materiale și spirituale pe care un grup social le consideră a fi caracteristice sieși, în calitate de majoritatea unificatoare [7, p. 35], atunci alteritatea reprezintă ceea ce este receptat ca exterior și necaracteristic grupului respectiv [1, p. 64]. În definirea alterității, pentru *celălalt*, imaginea construită este, în general negativă, dar există și percepții de valorizare pozitivă a alterității în raport cu grupul de referință [5, p. 99].

Dincolo de componentele constitutive ale identității, trebuie analizate și elementele funcționale ale ei, cele care unifică identitatea colectivă. Accentul este pus pe *ideologia politică* ca un subsistem referitor la ansamblul raporturilor de putere în contextul ideologiei considerate în sens larg [10, p. 10]. Ideologia politică desemnează, potrivit unei definiții generale, un sistem de idei, imagini și atitudini reprezentative care oferă baza acțiunii politice ale unui grup social anume [2, p. 5], exprimate, de regulă, prin intermediul unor doctrine politice.

Varietatea abordărilor fenomenului identitar a determinat, după cum s-a menționat, și imprecizia terminologică a identității, explicațiile căreia ar trebui căutată în însăși complexitatea realităților socioculturale contemporane [14, pp. 18-19]. Pentru adepții perspectivei constructiviste asupra identității, majoritari astăzi în câmpul științelor sociale, identitățile, indiferent de natura lor, sunt construite, fluide și multiple. Aceste trăsături definitorii reflectă impactul fenomenului contemporan al întrepătrunderii societăților și culturilor, adică globalizarea. În procesul elaborării, identitatea apare ca produsul unei acțiuni de „identificare” și nu ca o calitate naturală, formată în cursul interacțiunii dintre oameni. Altfel spus, potrivit acestei opinii, noi nu avem o identitate, ci ne autoidentificăm și suntem identificați în permanență de alții.

Această interpretare surprinde realitățile identitare ale lumii contemporane, una dinamică, în aspectul interferențelor multiple, dar extrapolarea sensurilor actuale ale conceptelor în perioada medievală poate genera confuzii. Sub aspect metodologic, trebuie analizate, în structura identităților colective (comunităților etnice), acele elemente „statice”, care, deși pot fi modelate, amplificate, însă foarte greu, sau deloc, pot fi înlocuite. Dintre multiplele ipostaze ale identității, ne interesează aici cele *etno-confesionale*. Din acest unghi de vedere, identitatea este echivalentă cu un sentiment al apartenenței, întemeiat pe o serie de factori (numele, originea comună, religia, limba, cultura, spațiul geografic, memoria istorică etc.), despre care

membrii unei comunități etnice cred că-i particularizează, deosebindu-se de alte comunități. Factorii enumerați nu sunt exhaustivi și, în funcție de context, pot lipsi sau apărea alții noi. Pe de altă parte, apartenența etnică (naștere, limbă, religie etc.), pe cât este de obiectivă, pe atât este și de reprezentată (subiectivă), cele două laturi fiind inseparabile [14, pp. 21-22].

Definirea identității omului medieval necesită raportarea ei la cadrele vieții sociale din acea epocă. Suntem de acord cu opinia că identitatea medievală se exprimă, mai degrabă, într-o sumă de solidarități: cea mai restrânsă fiind obștea rurală, iar, în sens larg, ea corespunde comunității creștine. Între aceste limite se manifestă alte solidarități, cum ar fi: structurile profesionale, comunele urbane, stările politice, „țările” și comunitățile statale. Cert este faptul că omul medieval își definește identitatea prin apartenența la mai multe din aceste solidarități, astfel, că solidaritatea națională nu are în conștiința lui cea mai mare consistență în raport cu alte tipuri de solidarități [3, p. 8].

Indiscutabil, identitățile etno-confesionale sunt construite și mobile, dar între „markerii” identitari nu toți sunt maleabili și ușor de schimbat. Modelarea sau schimbarea lor este îngreunată de ponderea pe care o au în imaginariile colective ca reprezentări ale apartenenței. Este cazul limbii și a religiei (confesiunii), doi factori, care, contrar aparențelor care îi deosebesc sub aspect istoric și funcțional, sunt strânși legați în imaginarul colectiv al popoarelor europene [14, p. 22].

Limba a constituit, în Evul Mediu, una dintre structurile de referință ale autohtonismului și specificității. În mediile savante din cultura europeană a Evului Mediu, limba a fost considerată, pornind de la tradiția biblică, a fi factorul principal creator de popor (populus). Explicația evanghelică a originii limbilor și poarelor debutează odată cu oficializarea creștinismului în Imperiul Roman [12, p. 5], care a oferit cadrul politic necesar prin care să se afirme ca ideologie dominantă noua religie monoteistă. Deși Imperiul a

dispărut în Apus, ordinea de stat romană și ideea imperială supraviețuiesc în Răsărit, sub forma construcției statale a Bizanțului. Mitul unității romane, care a obsedat generații de intelectuali și suverani europeni, cât și numeroasele tentative imperiale rezultate, sunt o dovadă clară a persistenței principiului imperiului în conștiința europeană a civilizației medievale. Aceste tendințe s-au fundamentat pe o coordonată valorică și identitară care transcende frontierele statale – Biserica creștină. Oficiul ecleziastic, care a înlocuit Imperiul în Occident, a mobilizat toate resursele pentru a construi idealul unității în forma *Respublica Christiana*. A rezultat o instituție globală, care dorește să devină un principiu organizator al societății.

Creștinismul în calitate de ideologie universalistă, în contrast cu particularul, și Biserica (*Ecclesia*), cu tendința ei de a deveni instituție globală, au dorit să impună în Evul Mediu principiile de organizare ale societății și modelul de armonie socială. Biserica era o instituție dominantă în măsura în care toți locuitorii Europei medievale veneau în contact cu ea, iar regulile pe care le stabilea aveau valoare generală și de constrângere. Respectiv, oamenii Evului Mediu nu puteau concepe viața în afara cadrului oferit de biserică, deoarece conștiința creștină era dominantă și esențială ca trăire în societate [17, p. 82].

Deci, puternica amprentă identitară a limbii se datorează raportului ei simbiotic cu *religia*. Una dintre cele mai expresive relații, în acest sens, este obținerea statutului de limbi „sacre” pentru latină, greacă și slavonă, devenite nu numai limbi ale oficiului divin, ci și marcă distinctă ale unei comunități culturale. În Cehia, spre exemplu, particularitatea identitară a limbii este exprimată încă din secolul al XIII-lea, încât elemente ca „țara cehă” și „limba cehă” sunt folosite, uneori, ca sinonime. Constatarea poate fi extinsă și la întreaga Europă Centrală și de Est [16, p. 99]. Transferul de sacralitate al limbii se regăsește și în structura naționalismelor moderne, odată cu traducerile Bibliei în graiurile vorbite din timpul Reformei.

Rolul identitar al religiei este extrem de evident și în spațiul Răsăritului ortodox. Au funcționat, sub aspect istoric, mai multe modalități în această direcție. Pe lângă expresiile menționate mai sus, vom menționa, ca reprezentativă, moștenirea imperială bizantină, deopotrivă religioasă și politică, asumată în Evul Mediu de balcanici, în special bulgarii, sârbii și românii [11, 13], cât și de către ruși.

Interpretarea creștinării în rit orthodox, ca o intrare în civilizație și apartenență la comunitatea spirituală Commonwealth-ul bizantin, este un alt aspect prin care religia figurează ca un pilon al identităților etnice. În aceeași serie intră și rezistența pusă expansiunii turcilor otomani în sud-estul Europei, unde, la români, argument principal servește apărarea „legii străbune”, adică a credinței. Paradoxal este faptul că, odată cu abolirea structurilor politice la popoarele balcanice, în contextul cuceririlor otomane, ortodoxia a jucat rolul unui veritabil creuzet al sentimentului național, iar Biserica a fost unul din cadrele principale de solidaritate etnică [15].

Fiecare tip de comunitate umană s-a născut și s-a bazat pe anumite sentimente de solidaritate, pe elemente de specificitate care îi conferă o anumită identitate. Din acest unghi de vedere, elementele „comunitate” – „solidaritate” – „identitate” constituie o triadă în analiza structurală a reprezentărilor identitare. În organizările sociale informale, apartenența membrilor la aceste structuri înglobante se realizează prin atașare, în care valorile cu încărcătură sentimental-afectivă și deprinderile formate prin educație îndeplinesc un rol fundamental [18, p. 175].

Componenta confesională ca una dintre structurile definitorii ale identităților medievale este nuanțată și de către conceptul „națiunea medievală”. Există diferențe între accepția modernă și cea medievală a termenului de națiune și aceasta ține, în primul rând, de conștiință ei mentală. Pentru caracterizarea dezvoltării popoarelor europene de după secolul al XII-lea și până la Renaștere este preferabil conceptul „națiune medievală”, pentru că exprimă mai

corect realitatea medievală și este mai aproape de sensurile sale adânci.

Omul medieval trăiește sentimentul național în manieră diferită de cel modern, cu un alt ritm și altă intensitate, în general mult mai reduse. Celebra propoziție: „Eu sunt mai întâi creștin apoi burgund și numai în al treilea rând francez” exprimă bine prioritățile sau ierarhia sentimentelor omului medieval, ea fiind valabilă și pentru realitățile românești. Locuitorii Țărilor Române erau în secolele XIII-XVI mai întâi creștini, apoi munteni, moldoveni, olteni și abia în ultimă instanță români, adică ca o mare și unică comunitate [17, pp. 5-12]. Trebuie să fim de acord asupra faptului că ideea de români și romanitate nu era atotcuprinzătoare în epoca medievală, deoarece „țara” generică locuită de români era formată din mai multe structuri, „țări românești” așa cum le vedeau românii, sau „Vlahii”, „Romanii”, după cum le numeau străinii. Până în secolul al XV-lea nu a existat o imagine de sine globală a poporului român, decât la nivelul elitelor culte, a clericilor și oamenilor politici. Poporul avea o astfel de imagine doar în sens mitic. Unitatea concretă a românilor se exprima sub formă de solidarități locale, ce pregăteau inconștient marea solidaritate națională modernă. Între elementele constituirii și funcționării comunităților medievale, elementul etnic pare să subordoneze, spre sfârșitul Evului Mediu, celelalte elemente definitorii ale solidarității/identității vremii: religios, politic și social [16, pp. 7-12, 18-19].

Dincolo de varietăți, câteva elemente par a domina solidaritățile etnice medievale: elementul religios, care domină conștiința individuală și colectivă medievală, limba, conștiința unei origini comune și prestigioase (romane – n.n.) și elementul social-politic. Important de punctat că în translația sa permanentă de la o formă de solidaritate primară la alta, solidaritatea social-politică s-a suprapus în Evul Mediu, sporadic și ocazional, cu solidaritatea etnolingvistică. Abia din secolul al XVIII-lea se constată la nivel european o suprapunere a solidarității sociopolitice cu cea etno-

lingvistică, rezultând ceea ce numim „conștiință națională” [19, p. 179].

Prin urmare, generalizând introducerea în problematica identităților medievale, vom puncta câteva repere de ordin metodologic. În primul rând, complexitatea termenului de identitate, aplicat mai ales Evului Mediu, impune de la sine multiple nuanțări. În al doilea rând, orice încercare de analiză a identităților unei comunități din Europa medievală trebuie să pornească de la raportarea ei culturală la o comunitate de civilizație: latină, pentru Europa de Apus, și greacă, pentru Europa Răsăriteană. Astfel, elaborarea identității românești s-a desfășurat în cadrele ariei de hegemonie spirituală, culturală și politică a Commonwealth-ului bizantin.

În procesul complex și de durată al construirii identităților, cele etno-confesionale sunt mai puțin influențate de context, sunt rigide și nu pot fi, decât uneori, puțin modelate. Din această perspectivă, corelarea dintre limbă, etnie, confesiune și civilizație este indispensabilă analizei componentelor definitorii ale structurii identitare. Factorii cu cea mai însemnată pondere în reprezentările identitare din imaginarul colectiv al popoarelor europene din Evul Mediu sunt limba și religia (confesiunea).

Explicațiile asupra specificului dezvoltării istorice și a organizării societății medievale românești, inclusiv raportările lor identitare, trebuie să ia în calcul acest model. Reprezentările românilor despre sine corelate cu percepțiile străinilor, permit identificarea componentelor identitare distinctive ale comunității românești în Evul Mediu. Este vorba de limba vorbită și conștiința origini latine a românilor, dezvoltată simetric cu tradiția romanității răsăritene adoptată la noul context istoric. Nu în ultimul rând, determinată este confesiunea ortodoxă împărtășită și apartenența românilor la Biserica răsăriteană, al cărui centru era Patriarhia Ecumenică de Constantinopol [18, pp. 59-82]. Evident, elementele menționate nu sunt unice în sistemul identitar românesc. Corelate cu

acestea au funcționat alte structuri, care se regăsesc și în alte spații ale Răsăritului ortodox. Totuși, limba, confesiunea ortodoxă și conștiința unei origini comune, supuse unei sinteze locale, sunt ceea ce putem numi trăsăturile specifice ale fenomenului identitar românesc.

Bibliografie

1. Ahrweiller, Hélène, *L'image de l'Autre et les mécanismes de l'altérité*, în Raports, vol. Stuttgart, 1985.
2. Ansart, Pierre, *Les idéologies politiques*, Paris, 1974.
3. Brezeanu, Stelian, *Romanitatea orientală în Evul Mediu: de la cetățenii romani la națiunea medievală*, All Educational, București, 1999.
4. Brubaker, Roger, Cooper, Frederick, *Beyond „identity”*, în *Theory and Society*, vol. 29, nr. 1, Feb. 2000.
5. Jodelet, Denise, *Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune*, în *Reprezentări sociale*, coord. A. Neculau, Iași, 1997.
6. Iacob, Luminița-Mihaela, *Imagologia și ipostazele alterității: străini, minoritari, excluși*, în Adrian Neculau, Giles Ferréol (coord.), *Minoritari, marginali, excluși*, Iași, 1996.
7. Moscovici, Serge, *Fenomenul reprezentărilor sociale*, în *Reprezentări sociale*, coord. A. Neculau, Iași, 1997.
8. Murgescu, Mirela-Luminița, Murgescu, Bogdan, „Conștiința națională ca formă de solidaritate umană”, în *Identități colective și identitate națională. Percepții asupra identității în lumea medievală și modernă* (coord. Mirela-Luminița Murgescu), Editura Universității București, București, 2000.
9. Levi, Giovanni, *Identité ambiguë, identité complexe*, în, *Identité á la dérive*, Parenthese, Marseille, 2011.
10. Lung, Ecaterina, *Istorie și politică la începutul Evului Mediu*, Electronic edition, 2017.
11. Năstase, Dumitru, *L'héritage impérial byzantine dans l'art et l'histoire des pays roumains*, Milan, 1976.
12. Pacostea, Șerban, *Limbă și identitate etnică în Evul Mediu românesc*, în „*Conferințele Academiei Române. Ciclu limbă română și relațiile ei cu istoria și cultura românilor*”, București, 2001.

13. Pippidi, Andrei, *Tradiția politică bizantină în Țările Române în secolele XVI-XVIII*, Corint, București, 2001.
14. Platon, Alexandru-Florin, *Identități etno-confesionale: reflecții asupra unui concept fluid*, în Cristina Preutu, George Enache (coordonatori), *Identități etno-confesionale și reprezentări ale celuilalt în spațiul est-european: între stereotip și voința de a cunoaște*, Editura Universității Al. I. Cuza, Iași, 2018.
15. Pop, Ioan-Aurel, *Solidarități etnice în Evul Mediu*, I-II, în Anuarul Institutului de Istorie Cluj-Napoca, XXX, 1990-1991.
16. Pop, Ioan-Aurel, *Geneza medievală a națiunilor moderne*, Editura Fundației Culturale Române, București, 1998.
17. Pop, Ioan-Aurel, *Națiunea română medievală. Solidarități etnice românești în secolele XIII-XVI*, București, 1998.
18. Sava, Igor, *Practicile sociale românești de structură ortodoxă ca expresie a recunoașterii identitare. Reflecții pe baza mărturiilor călătorilor străini (secolele XVI-XVIII)*, în Cristina Preutu, George Enache (coordonatori), *Identități etno-confesionale și reprezentări ale celuilalt în spațiul est-european: între stereotip și voința de a cunoaște*, Editura Universității Al. I. Cuza, Iași, 2018.
19. Tătar, Octavian, *Identități și solidarități medievale în Europa*, în https://www.cclbsebes.ro/docs/sebus/16_O.%20Tatar.pdf.
20. Turliuc, Cătălin, *Naționalism și etnicitate. Considerații istoriografice și metodologice*, în *Istoria ca lectură a lumii. Profesorului Alexandru Zub la împlinirea vârstei de 60 de ani* (coord. G. Bădărău, L. Boicu, L. Nastasă), Fundația Academică „A. D. Xenopol”, Iași, 1994.
21. Turliuc, Cătălin, *Etnicitate și naționalitate la 1848*, în *Istoria – o meditație asupra trecutului* (ed. G. Bădărău), Tipografia Moldova, Iași, 2001.

MIGRAȚIA TINERETULUI DIN REPUBLICA MOLDOVA – PROBLEMĂ DE ACTUALITATE STRINGENTĂ

Corina SAVIȚCHI, lector universitar

Summary

The problem of migration of young people in the modern world is one of the most urgent for today. After all, the best

conditions for traveling, moving to any place in the world or changing places of residence have been created right now. This article analyzes labor migration, primarily its youth aspect, since the overwhelming majority of migrants are young people.

Migrația ca fenomen social are rădăcini adânci în istoria omenirii. Mișcările populației dintr-un loc în altul au început odată cu apariția speciei umane, iar dezvoltarea acestui proces este rezultatul mai multor factori: climaterici, sociali, economici, politici, culturali etc. Grupuri de indivizi de toate vârstele caută loc de muncă, trai decent, climat moral și politic sigur, pe care nu le mai regăsesc acasă. În ultimii ani procesul migraționist la nivel global s-a extins foarte mult, estimând în 2015 un număr de 244 milioane de migranți internaționali (3,3% din populația lumii) comparativ cu 155 de milioane de persoane în anul 2000 (2,8% din populația lumii) [1]. În următorii ani se așteaptă o intensificare a procesului migraționist la nivel mondial.

În acest articol este analizată migrația forței de muncă, îndeosebi, aspectul care se referă la populația tânără. Tinerii sunt cei care de-a lungul timpului au generat mișcările sociale, exprimând prin acestea nevoia de schimbare, de transformare. Populația tânără, în continuare, rămâne a fi o resursă strategică a țării pentru care statul trebuie să asigure toate condițiile unei vieți decente și prospere. În calitate de grup social-economic distinct, tineretul, nu a fost ocolit de aceste provocări ale timpului, mai ales, că majoritatea covârșitoare a migranților sunt persoane tinere cu vârsta cuprinsă între 15 și 35 de ani. La nivel global, tinerii cu vârsta de 15-29 ani reprezintă 1,8 miliarde, ceea ce înseamnă circa 24% din populația lumii, cifră care nu a fost până acum înregistrată niciodată. Până în anul 2050 se estimează că ponderea tinerilor se va reduce sub 20% [2].

În Republica Moldova, din 3,5 milioane de persoane înregistrate la 1 ianuarie 2018 (conform BNS), **tineretul reprezintă**

o treime din populația țării, constituind cca 1149,6 mii sau 32,4% sunt persoane tinere cu vârsta cuprinsă între 14-34 ani. Pe parcursul ultimilor ani se observă o descreștere a populației cu vârsta 14-19 ani cu 45,3 mii persoane. Ponderea acestei categorii în numărul total al tinerilor s-a micșorat de la 22% la 01.01.2014, până la 19,8% la 01.01.2018. Numărul persoanelor cu vârsta de 20-24 ani a scăzut cu 61 mii, micșorându-se cu 3,3%. Este într-o scădere continuă și numărul persoanelor cu vârsta de 25-29 ani, reducându-se cu 31 mii, iar numărul tinerilor cu vârsta de 30-34 ani a crescut cu 45,4 mii sau 5,9% [4].

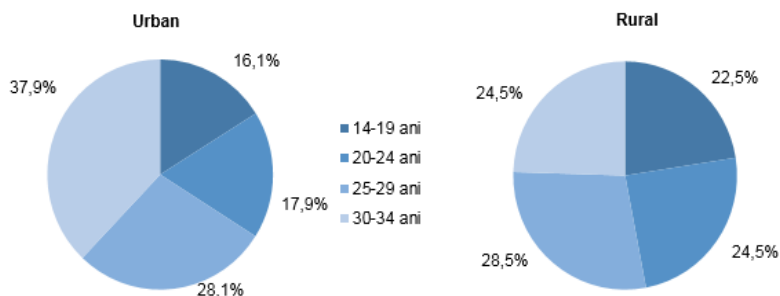


Figura 1. Structura populației tinere pe grupe de vârstă și mediu de reședință la 1 ianuarie 2018 Sursa: www.statistica.md

Analiza acestor diagrame relevă că cei mai mulți tineri cu vârsta cuprinsă între 14-24 ani se află în localitățile rurale, fapt ce se explică prin prevalarea populației din mediul rural (57,1%) față de cea din mediul urban (42,9%).

Persoanele care au peste 30 ani sunt concentrate mai mult în oraș, 37,9 %. Mediul urban este mai atractiv pentru tineri, deoarece aici au posibilitatea să-și continue studiile, să se angajeze în câmpul muncii, să-și petreacă eficient timpul liber etc. În mediul rural, oportunitățile de angajare și/sau afirmare sunt reduse, iar infrastructura și serviciile sunt slab dezvoltate.

În ultimele decenii transformările politice, economice, sociale și demografice din multe regiuni ale lumii au impus populația să părăsească casele lor și, totodată, au stimulat migrația spre orașe și peste hotarele țării. Dezvoltarea comerțului, a mijloacelor de transport și de comunicare, care au devenit mai accesibile și mai rapide, au determinat un număr mare de tineri să migreze atât în interiorul țării, cât și în afara ei. Visul către oportunități mai bune, dar și cererea de forță de muncă existentă în străinătate îi motivează pe mulți tineri să plece și să caute salvarea în migrație. Mulți își părăsesc casele, neavând nimic cu ei, doar niște bani și puține informații despre destinația spre care se îndreaptă. Cu toate acestea, anume din cauza vârstei, se confruntă cu obstacole și pericole care le testează puterile. Unii din ei nu au acte legale și traversează hotarele altor state în calitate de vizitatori sau turiști. Alții plătesc bani grei contrabandiștilor, pentru a-i transporta în alte țări, fiind ascunși prin camioane.

Implementarea regimului fără vize cu Uniunea Europeană, în 2014, a contribuit la creșterea numărului de cetățeni moldoveni care au beneficiat de această înlesnire. Conform datelor oferite de Ministerul Afacerilor Externe și Integrării Europene (MAEIE), obținute de la misiunile diplomatice și oficiile consulare ale RM, la sfârșitul anului 2015, numărul persoanelor care se aflau peste hotarele țării a fost de cca 805 mii. Studiul emigrării autorizate pe grupe de vârstă ne demonstrează că părăsesc țara, în predilect, persoanele tinere. Din totalul numărului de emigrări autorizate în anul 2016, cea mai mare pondere – 64%, este înregistrată pentru persoanele cu vârsta până la 40 ani, numărul acestora înregistrând o majorare cu cca 21% comparativ cu anul 2015 [5].

Simplificarea regimului de trecere a granițelor și accesul facil la învățământul din străinătate au sporit numărul bursierilor moldoveni în universitățile străine. Cel puțin 3-4 mii de tineri pleacă la studii peste hotare anual, mulți dintre care nu mai revin acasă. În anul 2016, numărul de cetățeni moldoveni înmatriculați la studii

peste hotare, în baza protocoalelor internaționale de colaborare la care Ministerul Educației, Culturii și Cercetării este parte, s-a majorat, constituind 6.065 persoane. Comparativ cu anii 2015 și 2014, numărul respectiv a crescut cu cca 11% [5] (Tab. 1).

Tab.1. Numărul cetățenilor moldoveni care își fac studiile peste hotare, persoane

Persoane	Anul		
	2014	2015	2016
Total plecați la studii, persoane*	5469	5485	6065

*Fără persoanele plecate la studii peste hotare în baza contractelor individuale Sursa: Compendiul Statistic al Profilului Migrațional Extins al Republicii Moldova pentru anii 2014-2016

Printre țările preferate, unde aleg să plece la studii tinerii moldoveni, sunt următoarele: România, Federația Rusă, Bulgaria etc (tab. 2). În alte state se află mai puțin de un procent din totalul persoanelor plecate la studii peste hotare în baza protocoalelor internaționale de colaborare [5].

Tab. 2. Numărul cetățenilor moldoveni care își fac studiile peste hotare, după țări, persoane

Țara	Anul		
	2014	2015	2016
România	5000	5000	5610
Federația Rusă	328	328	301
Bulgaria	114	130	130
China	10	11	8
Cehia	10	10	10
Slovacia	7	6	6

Sursa: Compendiul Statistic al Profilului Migrațional Extins al Republicii Moldova pentru anii 2014-2016

România rămâne o prioritate pentru absolvenții din Republica Moldova (anul 2014 – 5000 persoane; anul 2016 – 5610 persoane). Motivele sunt diverse: mai apropiată ca amplasare, cunoașterea limbii, iar prețurile la chirie nu sunt atât de mari în comparație cu

Germania, Spania, Franța etc. România este în continuare o țară mai accesibilă, care oferă foarte multe oportunități tinerilor noștri. În Federația Rusă pleacă persoanele vorbitoare de limbă rusă, în special minoritățile etnice: ruși, ucraineni, bulgari etc.

Emigrarea tinerilor cu scopul continuării studiilor peste hotare este văzută ca o amenințare pentru dezvoltarea de lungă durată a economiei țării de origine, deoarece, de cele mai multe ori, tinerii cu rezultate remarcabile la învățătură, după absolvire, sunt absorbiți de piața forței de muncă din țara-gazdă, iar decizia de a reveni în țara de baștină este amânată pentru o perioadă nedeterminată. Cercetările ne arată că migranții moldoveni de vârstă tânără, inclusiv cei cu studii peste hotare, cel mai des revin acasă din considerente familiale, nostalgice sau datorită faptului că sunt impuși să o facă din cauza legislației de aflare în țara-gazdă. Potrivit estimărilor neoficiale bazate pe bursele oferite de țările-gazdă, peste hotare învață 135,5 mii de tineri moldoveni.

O treime din populația aptă de muncă din Republica Moldova nu dorește să lucreze acasă, considerând că salariile sunt mici și perspectivele de creștere profesională sunt minime. Potrivit datelor BNS, 31,5% din numărul total de persoane inactice cu vârsta peste 15 ani lucrează sau planifică să meargă să lucreze în alte țări. Chiar dacă peste 280 de mii din aceste persoane se află în țară, ele nu doresc să lucreze acasă, deoarece fie au un job sezonier peste hotare, fie planifică să muncească în străinătate în viitorul apropiat.

Migrația forței de muncă tânără conduce la o serie de efecte negative asupra populației, în special, de ordin sociodemografic, care au dus la degradarea capitalului uman. Numărul emigrărilor îl depășește pe cel al imigrărilor, fapt ce influențează asupra numărului total al populației țării. Plecarea la muncă peste hotare a femeilor cu vârstă reproductivă contribuie la reducerea natalității. În perioada 2015-2017 rata natalității s-a micșorat vădit, în anul 2017 constituind 9,6 născuți vii la 1000 locuitori comparativ 10,9 născuți-vii la 1000 locuitori în 2015.

În același timp migrația amplifică procesul de îmbătrânire a populației. În anul 2017 coeficientul îmbătrânirii a atins valoarea de 17,7, depășind cu mult valoarea critică de 12, ceea ce reprezintă o stare deosebit de avansată a fenomenului. Conform scării J.Beaujeu-Garnier-E.Rosset, valoarea indicatorului 12 și mai mult se califică ca „îmbătrânire demografică” [6].

Reglementarea sectorului de tineret în Republica Moldova cuprinde un set de acte normative: Legea cu privire la tineret nr. 279 din 11.02.1999, Legea Voluntariatului nr. 121 din 18.06.2010, Strategia Națională de Dezvoltare a Sectorului de Tineret 2020, Legea privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți nr.140 din 14.06.2013 etc. Programul de Guvernare Moldova 2020 a constituit baza de pornire în elaborarea strategiei pentru tineret, astfel, prin Hotărârea Guvernului nr.1006 din 10 decembrie 2014, a fost aprobată Strategia Națională de Dezvoltare a Sectorului de Tineret 2020, care servește prerogativă de dezvoltarea a sectorului respectiv [7]. Strategia are ca scop dezvoltarea și consolidarea sectorului de tineret pe parcursul următorilor șapte ani, astfel contribuind la crearea unui mediu adecvat realizării vieții personale și profesionale a fiecărui tânăr, inclusiv a celor din grupurile cu posibilități reduse (venituri mici, șomaj, imigranți, refugiați, cu probleme de sănătate, zone rurale, discriminare, din cauza dizabilității, orientare sexuală etc).

Pentru atingerea scopului propus, au fost definite următoarele obiective generale: 1. promovarea participării tinerilor la procesele decizionale în dezvoltarea sectorului de tineret; 2. diversificarea și consolidarea serviciilor pentru tineri, 3. dezvoltarea oportunităților economice pentru tineri; 4. consolidarea sectorului de tineret.

În contextul prezentei Strategii sunt considerate beneficiari următoarele categorii de persoane: tinerii conform vârstei prevăzute de legea cu privire la tineret; familiile tinere; specialiștii și lucrătorii de tineret; instituțiile publice centrale și locale care lucrează cu tinerii; organizațiile neguvernamentale de tineret; centrele de resurse

pentru tineri și centrele comunitare care oferă servicii tinerilor; centrele de sănătate prietenoase tinerilor; consiliile locale de tineret. [8].

În aceste condiții, statul promovează politici speciale de facilitare a procesului de integrare a tinerilor pe piața muncii în mediul rural. Guvernul Republicii Moldova a implementat un sistem de înlesniri pentru tinerii specialiști din domeniul pedagogic [9] și ocrotirii sănătății [10]. Transferurile cu destinație specială pentru susținerea cadrelor tinere sunt utilizate pentru achitarea indemnizației unice, în primii 3 ani de activitate, în mărime de 45 mii lei pentru tinerii specialiști, absolvenți ai instituțiilor de învățământ superior, și în mărime de 36 mii lei, pentru tinerii specialiști absolvenți ai instituțiilor de învățământ postsecundar, încadrați în instituțiile de stat în anul absolvirii prin repartizare de către ministerele de resort. Prin aceste măsuri, statul speră că va contribui la creșterea atractivității domeniului educațional pentru tinerii specialiști și la soluționarea problemei legate de lipsa medicilor în mai multe localități.

La începutul anului 2018, Guvernul Republicii Moldova a lansat programul de stat „Prima Casă”

La sfârșitul anului 2018, Ministerul educației, Culturii și Cercetării a lansat *Programul de Granturi 2019 pentru organizațiile de tineret*, care are drept scop oferirea suportului logistic și financiar pentru realizarea inițiativelor și proiectelor de tineret cu impact atât la nivel regional, cât și național, consolidându-se în acest mod și cooperarea cu societatea civilă.

Cu toate acestea, tinerii continue să emigreze, de aici rezultă că aceste probleme rămân nesoluționate completamente. Mulți din cei care pleacă sunt de părerea că în Republica Moldova nu au viitor.

Ținând cont că migrația tinerilor provoacă costuri sociale, economice, dar și politice, tot mai mari pentru țara de origine, ea devine un domeniu prioritar pentru factorii de decizie. Va fi dificil de a înlocui cetățenii care au părăsit țara, piața muncii și societatea

civilă. Nici creșterea investițiilor în sectorul real, de capital și infrastructură, nici utilizarea remitențelor nu poate compensa varietatea și valoarea potențialului uman pierdut alcătuit din tineri și adulți educați și capabili de muncă.

Bibliografie

1. World Migration Report 2018
https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en.pdf.
2. Global Youth Development, Index and Report, 2016,
<http://cmydiprod.uksouth.cloudapp.azure.com/sites/default/files/2016-10/2016%20Global%20Youth%20Development%20Index%20and%20Report.pdf>, accesat la 25.03.2019.
3. World's refugees and displaced exceed record 60 million: U.N.
<http://www.reuters.com/article/us-un-refugees-id-USKBN0U10CV20151218> (accesat la 21.04.2019)
4. **Tinerii în Republica Moldova în anul 2017**,
<http://www.statistica.md>
5. Compendiu Statistic al Profilului Migrațional Extins al Republicii Moldova pentru anii 2014-2016, Chișinău, 2017, p. 33.
6. Anuarul statistic al Republicii Moldova 2018. Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova, Chișinău, 2018, p. 465.
7. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&id=345635>.
8. Hotărâre de Guvern Nr. 1006 din 10.12.2014 „Cu privire cu privire la aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare a sectorului de tineret 2020 și a Planului de acțiuni privind implementarea acesteia”.
9. Hotărâre de Guvern Nr.802 din 29.10.2015 „Pentru aprobarea Regulamentului cu privire la modul de calcul, repartizare, utilizare și evidență a transferurilor cu destinație specială pentru susținerea cadrelor didactice tinere, precum și pentru modificarea, completarea și abrogarea unor hotărâri ale Guvernului”.
10. Hotărâre de Guvern Nr. 1345 din 30.11.2007 „Cu privire la acordarea facilităților tinerilor specialiști cu studii medicale și farmaceutice”.

ПРОБЛЕМА ДЕМОКРАТИИ В ФИЛОСОФИИ Н.А.

БЕРДЯЕВА

*Наталья СЕДЫКИНА, др., университетский
преподаватель*

Summary

This article is devoted to the problem of democracy, considered by the eminent representative of Russian religious philosophy N.A. Berdyaev (1874-1948). Berdyaev illuminates her as a spiritual, cultural and religious. He believes that the triumph of a democratic ideology will not bring genuine freedom to a person, will not contribute to the realization of creative impulses, but will create even more tyranny than the old tyranny. Berdyaev shows that democracy does not understand that man is not an abstract social unit, but has a qualitative originality; therefore, the mechanical summation of the wills of certain people will not allow the expression of the organic will of the people. The value of democratic experience consists only in the fact that it will enable a person to understand the futility of the claims of democracy and turn him towards God.

Проблему демократии Н.А. Бердяев рассматривал как духовно-культурную (переставшую быть политической), связанную с глубинными основами человека и общества [1, с. 79-80]. „ ... Впервые в нашу эпоху вопрос демократии становится религиозно-тревожным вопросом” [5, с. 190].

Бердяев полагал, что „искание свободы и толкнуло народы на путь демократии” [1, с. 77]. Однако он утверждал, что никакой подлинной свободы демократия дать не может; она враждебна свободе, так как свобода аристократична, направлена к личности, а не к массе [5, с. 206]. „ Свобода трудна, она есть тяжелое бремя. И люди легко отказываются от свободы, чтобы облегчить себя” [4, с. 47].

Не благоприятствует демократия и творчеству, которое Бердяев считал обязанностью человека, его долгом перед Богом.

Демократический стиль жизни способствует единообразию, тем самым ослабляя творчество, которое, как и свобода, аристократично. Измеряя всё количественным способом, демократия понижает уровень личности; она начала отрицать значение великих людей, гениев и святых [5, с. 205-207]. „ ... Демократия глубоко враждебна высшей культуре. Она хотела бы понизить уровень культуры, уменьшить в культуре качественный элемент для усиления количественного” [5, с. 207].

Бердяев утверждает, что чистая демократия не только не способна дать человеку свободу, но является самой страшной тиранией, поскольку тирания одного не так страшна, как тирания самодержавного народа с его тёмными инстинктами, которая оставляет меньше простора для проявления своеобразия человеческой личности, чем старая тирания с кострами инквизиции [5, с. 204-205], так как старые тирании обладали религиозной основой и не рассматривали человека в качестве общественного атома, как это делает демократия [5, с. 206].

Бердяев указывает на поверхностность демократической идеологии, её ориентацию на внешнюю жизнь общества. Для неё не существует онтологических основ государства и общества [5, с. 40, 203; 1, с. 81]. В ней игнорируются связь общества с космосом, с божественным миропорядком [2, с. 12-13, с. 39; 5, с. 41, 46], духовная жизнь общества и его сверхземная цель, что свидетельствует о безбожных принципах этой идеологии [5, с. 213, с. 192].

Проявляя крайний рационализм, демократия верит в то, что возможна полная рационализация человеческого общества; она не понимает, что его иррациональные начала сохраняют своеобразие и самобытность личности [5, с. 202-203]. Демократический принцип не учитывает наличия в человеке глубинного „я”, являющегося проявлением личности в нем, основа которой стихийно-бессознательная [3, с. 15]. Стремление

к безмерной рационализации государства и общества представляет большую опасность для глубинного „я” человека; однако иррациональный элемент в них неистребим, что делает невозможным их окончательную рационализацию и тем самым не даёт совсем уничтожить качественное своеобразие человеческой личности [5, с. 203]. „В человеческих обществах действуют таинственные силы, которые не учитываются всеми рационалистическими теориями общества” [5, с. 211].

Не понимая сложности человеческой природы, не признавая радикального зла в ней, находящегося в метафизической глубине [5, с. 69-70], демократия, опираясь на крайний оптимизм, утверждает естественную доброту и благостность человеческой природы. Народная воля же, выявленная путём демократического принципа, может быть направлена не только на добро, но и на зло; большинство не гарантирует правду и истину, они могут принадлежать небольшому меньшинству [1, с. 64].

Бердяев отмечает, что демократия возникает в век скептицизма, она отрицает абсолютную истину и проявляет крайний релятивизм [1, с. 63]. Демократия „хочет политически устроить человеческое общество так, как будто Истины не существовало бы, это основное предположение чистой демократии. И в этом коренная ложь демократии” [1, с. 63].

Понимание народа как нации, являющейся мистическим организмом, соборной личностью, в которую входят все классы и группы, все живущие и умершие, чуждо демократии [5, с. 195]. „Демократия не может быть выражением духа народа, ибо дух народа выразим лишь в организме, демократия же есть механизм” [5, с. 196].

Механическое суммирование волей некоторых людей, которое осуществляет демократия, чтобы узнать волю народа, не даёт знания общей, органической воли народа, проявляющейся в его истории и культуре и особенно в его

религиозной жизни; воля народа складывается из исторического предания и традиции, исторической памяти об ушедших в вечность поколениях [1, с. 65-67].

Демократия, уповая на суммирование волей отдельных людей, не понимает, что народ – это сложное иерархическое целое, где каждый обладает качественной неповторимостью, связанной с исторической средой, происхождением и воспитанием [5, с. 196, 200-202]. Иерархичность личности и общества имеет основой иерархический строй космоса; иерархично христианство, утверждая неповторимость каждой личности и почитание высшего, что игнорируется без-божными принципами демократической идеологии [5, с. 201, 209; 2, с. 162-166]. И разрушая иерархизм, демократия разрушает и личность, поскольку личность сохраняется только при условии сохранения качественных различий [5, с. 34, 53-54].

„Меньшинство может лучше и совершеннее выражать волю народа как органического целого, обладающего соборным духом. Один может лучше выразить волю и этот дух, чем все человеческое количество. На этом основано значение великих людей в исторической жизни народа, вождей, царей” [5, с. 197].

Бердяев приходит к выводу, что демократию можно признать только как начало, ограниченную высшими духовными принципами, подчиненную им. Опыт демократии нужен народам, чтобы понять пустоту и тщетность её притязаний и повернуть человека к Богу [5, с. 208-213]. „Единственным оправданием демократии будет то, что она сама себя преодолевает. В этом будет её правда” [1, с. 80].

Литература

1. Бердяев, Н., Демократия, социализм и теократия, в кн.: Бердяев Н., Новое средневековье, Изд-во „Феникс”, М., 1991.

2. Бердяев, Н.А., Духовные основы русской революции, в кн.: Бердяев Н.А., Духовные основы русской революции. Истоки и смысл русского коммунизма, Изд-во „Хранитель”, М., 2006.
3. Бердяев, Н.А., О рабстве и свободе человека, в кн.: Бердяев Н.А., Царство Духа и царство Кесаря, Изд-во „Республика”, М., 1995.
4. Бердяев, Н.А., Самопознание, Изд-во „Мысль”, М., 1991.
5. Бердяев, Н., Философия неравенства, Изд-во „Астрель”, 2010.

FACULTATEA FILOLOGIE

BRANDINGUL PERSONAL ȘI PROFESIONAL INTRE STRATEGIE DE AUTOPROMOVARE ȘI FORMARE CONTINUĂ A CADRULUI DIDACTIC UNIVERSITAR

Svetlana DERMENJI, dr., conf. univ.

Summary

Personal branding is a new concept in the literature that coincides with our service at work and the way we perceive others. Specialty literature shows us that the personal brand is the sum of qualities and characteristics for which a person is known in the field in which it operates, is the reputation and the way it is perceived. He starts from the self-image and continues with the way he is seen by others, what image he wants to create, what he will focus on in his continuing training.

Brandingul personal este un concept nou în literatura de specialitate care coincide cu prestația noastră la serviciu și modul în care ne percep cei din jur. Literatura de specialitate ne demonstrează că brandul personal este suma de calități și caracteristici pentru care o personalitate este cunoscută în domeniul în care activează, este reputația și modul în care este perceput. El pornește de la imaginea de sine și continuă cu modul în care este văzută de ceilalți, ce imagine vrea să își creeze, pe ce va pune accent în formarea sa continuă. O strategie de autopromovare presupune și autoanaliza.

Orice brand include o componentă de notorietate. Acest fapt, bine descris de Iulia Berteau, care exemplifică concludent: *scriitorii, cântăreții sau actorii au nevoie de celebritate într-un grad cât mai ridicat posibil, deoarece ei își convertesc munca într-un produs (carte, CD, film) care poate fi cumpărat de un număr nelimitat de oameni, în orice moment al zilei și în orice parte a lumii. La fel, oamenii de televiziune au nevoie de celebritate pentru a face rating, iar politicienii, pentru a câștiga alegerile* [3].

În concepția noastră, brandingul cadrului didactic universitar devine actualmente o coordonată esențială a dezvoltării profesionale, care presupune sporirea competenței profesionale, a eficienței și calității activității lui educaționale, înțelegând prin eficiență producerea unui rezultat așteptat, iar prin calitate o însușire bună a produsului. Astfel acest branding profesional ar echivala cu afirmația cercetătoarei Tatiana Callo, în *O pedagogie a integralității*, precum că dezvoltarea profesională presupune realizarea unor analize științifico-metodologice proprii, în care sunt fundamentate conținutul și principiile realizării celor mai relevante experiențe pedagogice personale [2, p. 64].

Orice branding personal pornește, în primul rând, de la o apreciere obiectivă a propriilor puncte forte despre obiectivele și misiunea profesională, axată pe întrebările:

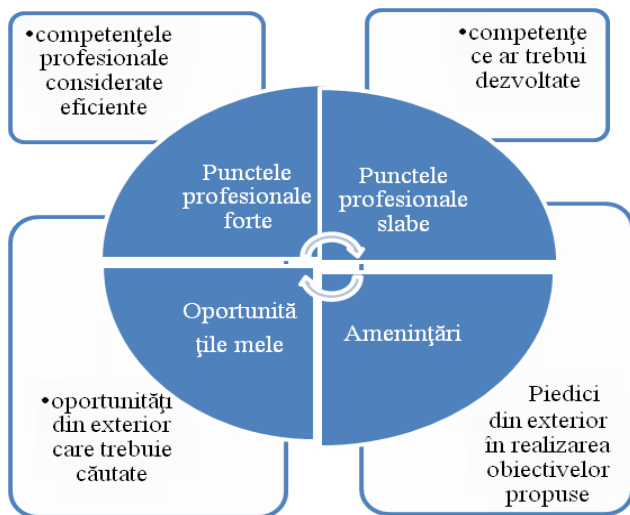
- Care sunt valorile mele? Ce mă motivează?
- Care este stilul meu de relaționare?
- Ce experiență profesională am și cum o pot demonstra?
- Care sunt competențele și misiunea mea?
- Care este contribuția pe care vreau să o aduc?
- Ce fac eu cu multă plăcere în sala de curs și îmi reușește?
- Când studenții mei sunt interesați de prelegerile/seminarele pe care le realizez și ce anume

le provoacă interesul și creează interactivitate în sala de curs?

Răspunsul la aceste întrebări ar crea, parțial, o imagine a brandului personal propriu și ar defini ulterioara prestație pedagogică îmbunătățită, trecută prin dimensiunea eului și formată continuu.

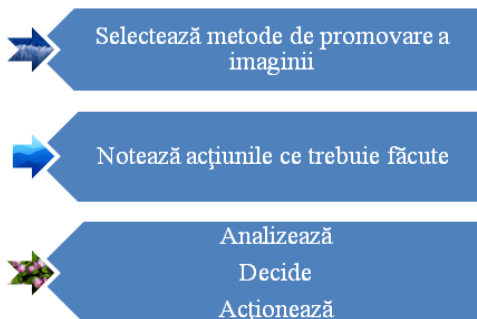
Intervenția formativă și de dezvoltare profesională este necesară să răspundă la aceste întrebări importante, pentru a scoate în prim plan partea esențială a prestației pedagogice personale, a pune accent pe siritul de libertate a opiniei față de, spre exemplu, cursul care îi aduce plăcere.

În acest caz este binevenită analiza Swot, care s-ar axa pe următoarele laturi importante:



Alte întrebări, la care trebuie să răspundă un cadru didactic universitar, s-ar axa pe evenimentele, comunitatea, asociațiile profesionale care i-ar dezvolta rețeaua de persoane din același domeniu profesional specializat. Cursurile de formare continuă, atât în țară, cât și în străinătate, colaborările cu cadrele didactice din alte țări i-ar dezvolta brandingul profesional.

De asemenea, cadrul didactic universitar va trebui să acționeze permanent în dezvoltarea brandului personal și profesional, focusându-se pe triada:



Brandul profesional al cadrului didactic universitar devine astfel un segment al formării continue și are ca bază competența profesională.

În articolul dat vom încerca să enumerăm unele elemente ale brandului profesional specifice cadrului didactic filolog. Din perspectiva dezvoltării brandului profesional, procesul didactic se va realiza după un model binevenit pentru o prestație de calitate, prin comportamente de genul:

- profesorul știe să provoace curiozitatea studenților filologi (foamea informațională) – ceea ce înseamnă că informația pe care o oferă corespunde așteptărilor;
- adoptă un limbaj precis, riguros, elocvent etc. și oferă explicații suplimentare ori de câte ori constată că studenții se află în dificultatea de a decodifica mesajele pe care le-a lansat;
- știe să creeze conflicte cognitive și creative, de dezvoltare a spiritului critic și de dezbateri polemică pentru a stimula interesele epistemice ale studenților;
- accesibilizează înțelesurile prin apelul la strategiile demonstrative, la modele și modelare, la analogii cu realități concret intuitive;

- folosește cu succes diferitele forme de limbaj (verbal, nonverbal, paraverbal) pentru a dobândi forță persuasivă;

- știe să „prindă” toți studenții în circuitul comunicării de informații, fiind conștient că receptarea acestora nu se oprește la nivelul urechii (a auzi), ci la nivel mental (a prelucra după criteriile personale mesajul receptat);

- realizează controlul rezultatelor în învățare prin adoptarea unor modalități evaluative care nu se opresc la nivelul cunoștințelor, ci pătrund către structurile superioare ale intelectului;

- știe să încurajeze studenții pentru a participa ei înșiși la schimbul de informații și la transferul de competențe [1, p. 420].

De foarte multe ori, astfel de calități se remarcă în comportamente observabile de genul:

- știe să provoace interacțiunile și dialogul;
- știe să intensifice un subiect propus discuției la prelegere sau seminar;
- știe cum să suprime indiferența.

Putem face legătură și cu cele unsprezece calități excelente, în viziunea profesorului modernist american Ron Clark, care a făcut o cercetare îndelungată a prestației de calitate a unui cadru didactic:

1. Entuziasmul

Entuziasmul tău va fi contagios, stimulant și atractiv pentru ceilalți. Ei te vor iubi pentru asta. Ei vor lupta pentru tine și cu tine. Studenții vor fi încântați la ore să vadă profesorul care predă lecția plină de entuziasm. Atunci când suntem entuziasmați de munca pe care o facem, crește nivelul de autoapreciere și studenții observă acest fapt, iar brandul profesional crește [7, p. 20].

2. Aventura

Sunt prea mulți studenți care la ore stau în bancă plictisiți cu ochii la ceas. În calitatea noastră de cadre didactice universitare, trebuie să găsim o cale prin care să-i putem motiva, să le trezim interesul pentru ceva la care ei să aspire. Eficient este propriul

exemplu, prin simțul de a transforma învățarea într-o aventură. Profesorii pot aplica aventura prin diferite metode. Fie că vorbim de interactivitate la ore și debarasarea de prelegerile monotone, precum și evadarea în exterior – prin vizite la biblioteci, muzee, vizionarea spectacolelor etc., toate acestea creează și amintiri deosebite, speciale din anii de studenție, iar discipolii vor fi cei care vor ridica brandingul profesional al profesorului respectiv, prin faptul că este „deosebit” și la orele acestuia veneau cu plăcere [ibidem]. Fiecare profesor este o personalitate aparte și are diferite așteptări și percepții asupra realității. Toate acestea sunt influențate de diferite constrângeri și contexte. Unii profesori nu sunt în stare să organizeze excursii mari, dar sunt lucruri mici la care se descurcă foarte bine, care distrug monotonia și rutina zilnică.

3. Creativitatea

În lucrul cu studenții filologi, cele mai multe forme de creativitate apar din necesitate.

4. Reflecția

Există trei metode prin care noi putem învăța înțelept: prima, prin reflecție, care este nobilă; a doua - prin imitare, care e cea mai ușoară; și a treia - prin experiență, care este cea mai amară. Confucius.

Una din calitățile unui profesor excepțional este să învețe câte ceva din fiecare oră de curs pe care o realizează cu entuziasm în fața studenților. Întotdeauna există loc de îmbunătățire. Este foarte important să le arătăm finalmente studenților cât de multe au reușit să învețe pe parcursul unui semestru la disciplina pe care o predăm. Atunci când profesorul îi arată studentului progresul lui, zidește încredere în acesta și îl face să se simtă valoros [7, p. 95].

5. Echilibru

Thomas Edison spunea că este timp pentru toate. Este absolut necesar ca un cadru didactic să găsească un echilibru în activitatea pe care o desfășoară. Altfel brandul profesional va avea de suferit.

Echilibrul este legat foarte mult și de stilul pedagogului: dacă acesta este orientat spre consens, este democratic sau permisiv [4, p. 146].

6. Compasiunea

Ne dăm seama, din ce în ce mai mult, de faptul că în societatea noastră lipsește compasiunea și mulți studenți trăiesc cu un sentiment de desconsiderație față de ceilalți. Este important ca pedagogii să-i trateze cu considerație, empatie și generozitate.

7. Încrederea

Pentru a face față provocărilor, studenții trebuie să aibă încredere că ei pot și că vor reuși. Foarte mulți dintre ei, care au potențial pentru a realiza lucruri mărețe, nu își folosesc abilitățile din cauza fricii de a eșua, din cauza că nu au încredere în ei înșiși [ibidem]. Experiența duce la încredere în forțele proprii. Cu cât experimentează de mai multe ori diferite situații, studenții devin mult mai capabili și de succes. Iar un brand profesional cunoaște că respectul de sine crește odată cu experiențele. Ron Clark afirmă: „Încrederea vine odată cu pregătirea. Pregătirea este cheia succesului! Nu contează ce facem în viață, cel mai bun mod de a fi siguri de succes este să fim suficient de pregătiți. Începând cu pregătirea pentru un test până la examenul de doctor, toate scopurile noastre ne sunt la îndemână dacă perseverăm cu muncă, timp, sânge, transpirație și lacrimi până le realizăm” [8, p. 162]. Puterea unui cadru didactic nu poate fi vreodată supraestimată.

8. Umorel

Ziua în care nu râzi este o zi pierdută, spunea E. Cimmings. Atunci când zâmbim este mult mai ușor să relaționăm și ne simțim mult mai confortabil în orice situație. Umorel poate fi un instrument foarte bun prin care elevii pot fi motivați să atingă performanțe înalte [9, p. 167]. Profesorii buni întotdeauna caută metode prin care să facă procesul de învățare distractiv și nestresant. Umorel este puternic, poate alunga nostalgia, poate bucura o inimă rănită. Iar un brand profesional va avea de câștigat.

9. Bunul simț

Este foarte interesant exemplul unei școli din orașul Phoenix, statul Arizona, în care toți profesorii sunt instruiți cum să aibă o atitudine pozitivă față de studenți. Bunul simț și cumsecădenia sunt puncte forte ale unui brand profesional de succes.

10. Aprecierea

Atunci când ne exprimăm aprecierea, trebuie să nu uităm că cea mai mare apreciere nu sunt cuvintele, ci felul în care le trăim, spunea John F. Kennedy.

Este important ca profesorii să-și exprime aprecierea, ca elevii să înțeleagă cât de important este să fii apreciat.

11. Rezistență

Caracterul unui om nu se arată în momentele de confort, ci în cele de schimbări și controverse, spunea Martin Luther King. Clark afirmă că în toate profesiile și domeniile vom întâlni oameni excepționali și oameni ineficienți. Unele instituții sunt binecuvântate cu manageri motivați, care încurajează profesorii și studenții, creând astfel o atmosferă de lucru minunată. Rezistența la stres și la situațiile diverse la care este supus cadrul didactic universitar, în fiecare zi, și rezistența acestuia la împrejurările respective, care ar putea diminua din eficiența și calitatea realizării orelor de curs și seminar, devine un punct forte în plus brandului său profesional. Rezistența respectivă va fi dezvoltată și în caracterul studenților.

În concepția pedagogică modernă, pentru ca profesorul să poată concepe, organiza, proiecta actul educațional are nevoie neapărat și de pregătire, tact și măiestrie psihopedagogică. *Măiestria psihopedagogică* va spori calitatea brandului profesional, capacitatea (dimensiunea) complexă, personală și specifică a profesorului de a concepe, organiza, proiecta și conduce (desfășura), cu competență și prestigiu, spirit creativ și eficiență sporită, procesul de învățământ, procesul de instruire și educare a tineretului studios. *Tactul psihopedagogic* este în fapt o componentă a măiestriei psihopedagogice, care se definește prin capacitatea deosebită

personală și specifică a profesorului de a acționa în mod selectiv, adecvat, suplu, dinamic, creator și eficient pentru a asigura reușita actului educațional în cele mai variate ipostaze educaționale, chiar în cele mai dificile. În acest context, el include o gamă variată de caracteristici ale personalității profesorului, cum sunt: umanismul și iubirea sinceră și reală față de studenți; spirit de creativitate în găsirea și aplicarea celor mai adecvate și potrivite soluții instructiv-educative; mult calm, multă răbdare și pasiune pentru educația tineretului, pentru munca de pedagog; simțul măsurii în actele educaționale, ton cald, apropiat și optimist, principialitate, obiectivitate, demnitate, suplețe, dar și hotărâre, exigență și înțelegere în toate situațiile actului instructiv-educativ, precum și relații democratice de cooperare, respect și ajutor reciproc cu tineretul studios [1, p. 261].

La fel de importantă, pentru un brand profesional de succes, este și *datoria profesională a pedagogului*, care include în sine totalitatea normelor și principiilor etice înaintate față de personalitatea pedagogului de către societate, la îndeplinirea funcțiilor profesionale. Toate acestea se referă la: realizarea acțiunilor de muncă necesare în special pentru exercitarea activității de muncă intelectuală, care asigură calitatea procesului educațional prin realizarea standardelor educaționale de stat și a Curriculumului Național; stabilirea corectă a relațiilor reciproce cu studenții, cu colegii de muncă etc; conștientizarea profundă de către pedagog a atitudinii pozitive față de profesia aleasă, față de colectivul de pedagogi, față de studenți și față de societate în general.

Brandul profesional al cadrului didactic va depinde și de atitudinea acestuia față de succesul personal. Cercetătoarea T. Callo tipologizează aceste orientări atitudinale și le dă un statut de recomandări:

1. atitudinea mentală determină decisiv acțiunile pe care le întreprinde o persoană;

2. acționând și vorbind cu entuziasm, se vor obține rezultate pozitive;

3. atitudinea este o putere secretă care funcționează 24 de ore pe zi, spre binele sau răul cuiva;

4. este important a realiza un exercițiu rapid de gândire: sunt convins că pot 100%!;

5. este bine să ne recunoaștem adevărurile vieții față de noi înșine, să fim cinstiți, să nu ne trădăm;

6. dacă existența ne-a ales, înseamnă că suntem importanți pentru ea. Este un dar. Trebuie doar să trăim frumos, împăcați cu noi înșine;

7. nu trebuie să-i întrebăm pe alții, trebuie să ne întrebăm pe noi înșine, pentru că întrebările sunt de fapt răspunsuri care ne ajută să ne cunoaștem mai bine;

8. indiferent de dificultățile și încercările prin care trecem, trebuie să jucăm cartea vieții cu inteligență, curaj, umor și integritate;

9. trebuie să înțelegem că există în noi o ființă care are nevoie de răbdare, de toleranță, de încurajare, de dragoste, de tandrețe;

10. trebuie să aducem în relațiile cu ceilalți starea de împlinire pe care o trezește veritabila iubire de sine [9, p. 167].

Onoarea și demnitatea profesională a pedagogului încununează conceptul de brand profesional, dezvăluie atitudinea de apreciere, de considerațiune a pedagogului față de sine însuși, pentru că onoarea constituie recunoașterea de către comunitate a meritelor personale și un profesor „de brand” este ONORAT!

Bibliografie

1. Axenti, I., Axenti, V., *Etica pedagogică*, Editura Centrografic SRL, Cahul, 2012.

2. Callo, T., *O pedagogie a integralității*, CEP USM, Chișinău, 2007.

3. Callo, T., *Pedagogia practică a atitudinilor*, Litera, Chișinău, 2014.

4. Iurchevici, I., *Psihologie socială*, Centrografic, Cahul, 2012.

5. Potolea, D., Pregătirea psihopedagogică, Editura Polirom București, 2006.
6. <https://iuliaberteza.files.wordpress.com/2014/11/minighid-de-branding-personal.pdf>
7. Clark, R., The excellent 11 Qualies teacher and parents use to motivate, Inspire, and educate children, Editura Hachete, New York, 2004.
8. Clark, R., The essential 55 rules, Editura Hachete, New York, 2002.
9. Clark, R., The end of molases classes.101 extraordinary solution for parents and techers, Editura Touchstone, New York, 2015.

**PERSPECTIVE ALE PREDĂRII/ÎNVĂȚĂRII LIMBII
ROMÂNE ÎN INSTITUȚIILE SUPERIOARE DE
INVĂȚĂMÂNT (grupele de studenți alolingvi)**

Liliana NEAGA, lector

Summary

The issue related to the study of romanian language in the High Institutions opens new opportunities and possibilities for alolingual students. It's necessary for those students to understand the advantages of studying the romanian language. The abilities of communication in romanian can create good opportunities for a career. Studying romanian language, the students get different knowledges about culture, customs and romanian traditions. The study of romanian language must be a condition for those who wants to have an activity in the Republic of Moldova.

În Republica Moldova, după mai mult de 20 de ani de independență și declarare a limbii române ca limbă oficială a statului, încă este actuală problema integrării grupurilor etnice, o misiune grea, agravată de problema limbii. Învățământul general are ca scop predarea/învățarea limbii române în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale, dar aceasta nu e suficient. Dezvoltarea competenței de comunicare în limba română este un proces continuu, următoarea etapă din viața absolvenților trebuie să le ofere

posibilitatea de a se integra în societate, iar cunoașterea limbii române este o bună oportunitate. Cunoașterea limbii oficiale constituie un factor de coeziune socială și le oferă tinerilor posibilitatea de a-și exercita drepturile, în condiții de egalitate. Învățământul superior poate asigura, direct și indirect, progresul întregii societăți, de la domeniul economic la cel cultural. El constituie instrumentul principal de transmitere a experienței spirituale semnificative pe care a acumulat-o o comunitate. Într-o epocă, în care informația și cunoașterea, în general, devin factori principali ai dezvoltării, este de așteptat ca importanța universității să crească în perspectivă, afirmă cercetătorul A. Neculau [2, p. 27].

Dacă ne referim la liniile strategice pentru trecerea la o nouă calitate a studiului limbii române în școala superioară, constatăm că, în *Concepția educației lingvistice și literare*, se pune accentul nu pe studiul sistemelor limbii, ci pe formarea capacităților de vorbitor. În Concepție se operează cu termenul cheie *educație lingvistică* (EL), care vizează formarea pedagogică orientată a capacităților de comunicare, în baza principiului comunicativ, angajarea în cele patru domenii de comunicare (audierea, vorbirea, lectura, scrierea) și formarea comportamentului verbal/nonverbal în situații de comunicare declanșate în aceste domenii [1, p. 247]. În Raportul Consiliului Europei, despre *Celebrarea diversității lingvistice*, se menționează că persoanele bilingve sunt avantajate și din punctul de vedere al gândirii. S-a demonstrat că ele progresează mai repede decât persoanele monolingve în anumite domenii de dezvoltare cognitivă și că ele sunt în multe privințe mai creative în competențele lor lingvistice [5, pp. 2-3]. În Portofoliul european al limbilor se menționează necesitatea de a atribui procesului de studiere a unei limbi mai multă transparență, acordând astfel ajutor studenților în dezvoltarea capacității lor de reflecție și de autoevaluare, ceea ce le permite să-și asume din ce în ce mai mult responsabilitatea pentru propria lor învățare [101, p. 10]. Această funcție coincide și cu obiectivele disciplinei Limbă și Comunicare, predată studenților

alolingvi de la toate facultățile, în primul an de studii, care vizează încurajarea dezvoltării autonomiei studentului în materie de învățare și promovarea perspectivei de învățare a limbilor. Abilitățile de comunicare în limba țintă se antrenează în diverse raporturi situative care formează competențe lingvistice necesare pentru generarea vorbirii spontane. Activitatea din cadrul disciplinei, ce are ca scop predarea limbii române studenților alolingvi, se desfășoară în baza principiilor didactice particulare: însușirea integrată a materiei de studiu; evidența fenomenelor lingvistice din limba maternă; caracterul formativ al instruirii; accesibilitatea materiei de studiu, caracterul axiologic și praxiologic al conținutului. În opinia noastră, această disciplină contribuie la socializarea alolingvilor, la încadrarea lor firească și motivată, prin criteriul pragmatic și cultural, în contextul valoric al mediului vital.

E necesar ca studenții alolingvi să conștientizeze avantajele educației lingvistice în baza învățării limbii române. În acest sens, totalitatea cunoștințelor lingvistice poate ameliora perspectivele de carieră. Ele sunt indispensabile pentru a ocupa numeroase funcții și sunt deseori sinonime cu o promovare mai rapidă. O reformă a mentalității, în opinia lui Vl. Pâslaru, care ar contribui la reconceptualizarea ființei umane (evident și a studentului alolingv), trebuie să preocupe specialiștii în educația lingvistică [3, p. 270]. Învățând limba română, studenții capătă cunoștințe practice, care le vor permite să înțeleagă și să aprecieze o altă cultură. Fiind într-un mediu nou, au colegi de diferite etnii, iar provocările sunt mari, trecând într-o altă etapă a vieții, e nevoie să-și lărgescă spectrul perspectivelor de carieră. În preocuparea de a se asigura adaptarea studenților la condițiile de deschidere contemporană către realitățile economico-sociale occidentale, procesul de învățare a limbii române în învățământul superior a fost regândit și restructurat pe principii noi, mai mult sau mai puțin eficiente în anumite componente, într-o primă etapă, dar pe cale de a se stabili și de a căpăta coerență. S-a valorizat tradiția, în majoritatea profiilor, cu grija de a moderniza,

de a adapta și a adecva întregul proces la cerințele actuale, iar de aici și pregătirea studenților alolingvi ca viitori profesori de limbă română/engleză/germană, mai ales pentru învățământul preuniversitar, psihologi, dar și a specialiștilor în alte domenii de activitate, pentru care cunoașterea limbii române este o șansa de integrare și promovare în societate.

Toate aceste căutări conceptuale converg astăzi spre primordialitatea comunicării în însușirea limbii române ca a doua limbă, dar și ca obiect de studiu pentru procesul de învățământ superior. Ceea ce este foarte important în orientarea comunicativă este deplasarea accentului de la profesor spre student, acesta devenind factor activ în învățare și chiar autoînvățare. Astfel, barierele profesor / student, predare / învățare dispar, lăsând loc unui proces cooperant, în care studentul devine mai important decât însuși acțiunea de învățare. Studentul este subiect și actor principal în învățare, ceea ce are consecințe importante în asimilarea limbii române, iar aceasta îi va ajuta în cariera sa profesională, atunci când el însuși va deveni profesor de limbă română sau specialist în alt domeniu social. El nu va enunța construcții gramaticale, ci discursuri care să-l implice ca subiect activ, primind în același timp mesaje, al căror destinatar real va fi.

Conform lui S. Stănescu, determinantă este întrebarea: ce relevanță practică are confruntarea cu o altă cultură pentru înțelegerea propriilor forme și valori culturale? Dar fără formarea unei competențe lingvistice și de acțiune, confruntarea culturală nu este posibilă. Pe de altă parte, învățarea unei limbi și încercarea de a acționa cu succes în cultura respectivă deschide posibilitatea de a învăța, pe exemple, cum să înțelegi modul de a acționa în propriul spațiu cultural și cum îți poți mări capacitatea de acțiune. Se înțelege că astfel crește, la rândul ei, capacitatea de a înțelege noul, și că premisele de acțiune și cunoaștere determinate de propria cultură sunt mai bine cunoscute [6, p. 78]. Stabilim, așadar, că predarea limbii române trebuie să fie un dialog intercultural. Punerea în

contrast a două limbi/culturi este mai mult decât o confruntare de fapte și aspecte geografice, istorice, gramaticale etc. Dezvoltarea unor noi competențe de comunicare în limba română presupune cunoașterea unor *structuri spirituale noi*, a unor sisteme de valori, scheme de judecată și accepțiuni de morală. Iar dacă vom considera procesul de comunicare interculturală traiectorie a unei curbe, ea va trece prin următoarele momente: (a) fiecare unitate tematică va porni de la domeniul cunoscut studentului, care va fi confruntat analitic și critic cu câte un aspect necunoscut din realitatea culturii respective; (b) concluziile vor fi formulate în relație cu punctul de plecare; (c) începutul și sfârșitul demersului îl va constitui cultura și societatea de origine a studentului și studentul însuși.

În acest cadru analitic, axat pe particularitățile educației lingvistice a studenților alolingvi care învață limba română, putem formula următoarele **concluzii**:

1. Competențele lingvistice care sunt formate studenților în procesul de achiziționare a limbii române deschid pentru ei noi orizonturi, în care ei pot aprecia mai bine o persoană și cultura acesteia.

2. Abilitățile de comunicare în limba română se antrenează în diverse raporturi situative, care formează competențele lingvistice necesare pentru generarea vorbirii spontane.

Activitatea respectivă se desfășoară în baza principiilor particulare: însușirea integrată a materiei de studiu; evidența fenomenelor lingvistice din limba maternă; caracterul formativ al procesului educațional; accesibilitatea materiei de studiu; caracterul axiologic și praxiologic al conținutului etc.

3. Educația lingvistică urmează să dea studentului posibilitatea de a se informa în cultura respectivă, astfel încât să fie stimulate capacitățile practice de acțiune atât în cultura dată, cât și în cea proprie. Abordarea social-culturală a învățării limbii române de către studenții alolingvi presupune că, prin învățare, limba devine mijloc de vehiculare a cunoașterii.

Bibliografie

1. Concepția Educației în Republica Moldova, Editura Lyceum, Chișinău, 2000.
2. Neculau, A., *Câmpul universitar și actorii săi*, Editura Polirom, Iași, 1997.
3. Pâslaru, Vl. *Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice*, Editura Civitas, Chișinău, 2003.
4. *Portofoliul european al limbilor: ghid destinat profesorilor și formatorilor cadrelor didactice* / Little D. și Perclova P/, Tipografia Centrală, Chișinău, 2003.
5. *Raportul Consiliului Europei*. Site-ul Internet: [http:// culture.coe.int/AEL2001EYL](http://culture.coe.int/AEL2001EYL).
6. Stănescu, S., *Învățarea limbilor străine – un drum spre cunoașterea de sine. Limbile moderne în școală*, Secția de Științe Filologice din România, vol. 1-2. București, 1991.

РАСКРЫТИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФОЛЬКЛОРУ ЧЕРЕЗ ПОЗНАНИЕ ОБРЯДОВ И СИМВОЛИКИ, СВЯЗАННЫХ С ОГНЕМ

Н. ДАМЬЯН, старший преподаватель

Summary

In the article the author refers to one of the natural elements - fire. Attention is focused on individual customs and traditions of worshipping fire from different nations of the world. A special place in the article is given to national holidays and rites, as reflected in folklore. The author does not disregard the aspect associated with the cult of fire, which persists today. The article talks about the reverence of fire in various myths, legends and world religions. The author comes to the conclusion that the natural elements of fire are treated differently in different parts of the world. Rites associated with fire, contain elements of history, traditions, rituals, as well as elements of pedagogy.

Традиции и обряды сопровождали любой народ в течение всей его жизни, многие сохранились и дошли до наших дней.

Среди обрядов одними из самых важных и сложных всегда являлись обряды, связанные с огнем, «в наших обычаях обряды творить», «обычай в обряд одеваться», - говорится в русских пословицах. Эти меткие выражения могут быть отнесены к народу любой национальности. Познавая обряды того или иного народа на занятиях по фольклору, появляется возможность понять его лучше, раскрыть черты, а вместе с ними и особенности национального характера. Как известно, обряд является некой внешней оболочкой обычая. У древних славян день недели суббота имел название «агнец» и был днём огненных обрядов всех богов [4, с. 21].

Проводили славяне обряды, связанные с огнем и на Масленицу: «В воскресенье – Прощеный день устраивали проводы Масленицы. С утра дети собирали дрова для костра жечь Масленицу. Подбрасывая солому в огонь, дети усердно повторяли: «Масленица, гори и прощай! А на тот год опять приезжай!» [4, с. 110-111].

Следует подчеркнуть, что в наши дни на Алтае свято чтят древние предания, связанные с культом огня. Огонь до сих пор считается охранителем родового и семейного благополучия и счастья. Огонь в очаге стремятся поддерживать с момента появления новой семьи. Угасание же огня всегда считалось плохой приметой, потому как он уравнивался с другими членами семьи.

Люди этих мест и сегодня стараются почтительно относиться к домашнему очагу. Когда покидает живых последний представитель одного из рода, в очаге, принадлежащему ему жилища, с прискорбием гасят огонь. При этом считают, что жизнь в этом роду тоже угасла [6, с. 136].

Горящие угли выносить из жилища можно было лишь в редких случаях: когда нужно было поделиться огнем с родными или когда он был необходим для жертвоприношения. И совершить эти действия можно было на закате солнца. Даже

раскручивание трубки угольком из очага имеет сейчас свои правила. Если трубка раскалена от домашнего очага, то и докурить трубку нужно рядом, сидя у того же очага. Когда приходит время покинуть жилище, трубку следует выбить о полено, находящееся в очаге [6, с. 130].

С точки зрения многих современных культурологов, в древности огонь считался основой жизни, государства, семьи. Большинство народов видели в огне светоносное, теплотворное начало, способное изгонять болезни и побеждать силы мрака. Именно поэтому культ огня занимал самое важное место в религиозных воззрениях индоевропейцев. Иранские огнепоклонники хранили «вечный огонь» не только в домашних очагах, но и в храмах огня; в Риме в храме Весты горел вечный огонь, у литовцев перед идолом Паркинаса дубовыми дровами непрерывно поддерживали неугасаемый огонь.

В одной из самых древних мировых религий Востока, Зороастризме, огню отводилась исключительная роль – он считался высшим творением, которое разлито по всему космосу и пребывает во всех живых проявлениях. Зороастрийцы наделяли огонь качествами подателя благ, удачи и счастья, верили в очищающую силу огня, который способен очистить человечество от грехов. По представлениям индоевропейцев, огонь воплощал Истину и был её зримым проявлением в реальном мире. Персы возвели культ огня на недостижимую высоту. В религии персов огонь предстал в образе видимого тела Творца вселенной [8, с. 48].

Культ огня и культ предков занимал центральное место в микрокосмосе славян. Они почитали огонь в лице единого домашнего божества Чура. С позиции фольклориста А. Н. Афанасьева: «Чур меня, Чур нашего места», - имя это значением своим объясняет связь веры в огонь с верой души предков. Чур на санскрите, по мнению Афанасьева, значит жечь, курить. Оно служит корнем словам чурка, чурбан. Чурбан – обрубок дерева,

толстое полено; его клали на домашний очаг и на нём разводили охранительный огонь [2, с. 38-39].

Следует обратить внимание на то, что во времена язычества, славяне сжигали покойников. Они считали, что вместе с пламенем душа переносится в рай, огненная река служит рубежом между миром живых и миром мертвых (в некоторых местах, особенно на Украине, после выпечки хлеба клали в печь полено, чтобы потом было по чему перейти через огненную реку). В ночь Ивана Купалы было принято сжигать белого петуха – символа плодородия; в огонь бросали первый сноп, чтобы урожай был богатым [1, с. 232-235].

Белорусский исследователь А. Е. Богданович, подчеркивал, что «в воззрениях белорусов огонь является одной из основ семьи, началом целебным и все очищающим. При переходе с одного жилья в другое белорусы несли всегда с собой огонь из домашнего очага [3, с. 15].

У славян негасимый огонь – это жизненная сила, энергия, продолжение рода, благодать и богатство. Относительно темы происхождения стихии огня существует множество мнений и теорий. В XIX в. сторонники мифологической школы полагали, что первобытные люди смешивали в своем воображении Небесный огонь (молнию) и Земной, природный огонь, (самовозгорание сухих деревьев). Люди, подражая природе, добывали огонь путем трения двух кусочков сухого дерева [7, с. 7].

Самые примитивные мифы о происхождении огня сохранились у аборигенов в Австралии. Считалось, что если люди владеют огнём, а животные нет, то, согласно мифу, было время, когда животные были единственными владельцами огня, а человеку приходилось его добывать. Отсюда и возник мотив похищения огня: прежде всего, в мифе древних греков, в котором Прометей похищает огонь и передает его людям. В Австралии существовал миф о том, что огнем обладал зверёк

двуут, который не хотел им делиться с людьми. У него пытался похитить огонь голубь, а затем сокол, который подхватил головешку, от которой загорелась трава, так огонь стал известен людям [5, с. 64-83].

В мифологии, как считала исследователь В. Н. Харузина, женщина являлась «матерью огня», «матерью очага» - его хранительницей. За непочтительное обращение хозяйки к огню, он (огонь) карает весь дом пожаром [10, с.79].

В огонь нельзя было плевать, мочиться, бросать нечистоты. Зажигание огня было связано с соблюдением обрядов и ритуалов. Славяне всегда считали, что огонь – чистая и очистительная стихия, поэтому неслучайно огонь использовался в народной медицине: им прижигали раны, окуривали жильё и больных.

Огонь всегда был связан с духовной преемственностью: в монастырях, на могилах, в церквях всегда горели негасимые лампы. В Библии связь Бога с человеком происходила через огонь. Огонь сходил от Бога и пожирал жертву, приготовленную человеком.

В древние времена, на Руси отмечались праздники, связанные с огнём. Например, 7 июля – день Ивана Купалы.

В Народном фольклоре восточнороманских народов был известен праздник «Илие Пэлие» (21.07 / 03. 08), который считался мифическим персонажем. В Народном календаре он значился кучером небесной колесницы Святого Ильи, по убеждению человека, он приносил жару и огонь, в которые дул Фока, рассеивая его. В былые времена с 21 по 23 июля никто не работал, люди боялись, что в дни «Илие Пэлие» и Фоки сгорит их урожай. В православном календаре не отмечен день этих святых, но люди продолжают их почитать, боясь огня и пожаров. Эти два божества были связаны с языческими богами огня и солнца. Имя «Пэлие» произошло от слова „a pǎli” – полить, жечь». Что касается православного Святого Фоки (22.07

/04.08), считается, что он является покровителем мореплавателей и не связан с грозowymi дождями и огнем.

В некоторых селах Молдовы до сих пор существует легенда, что Фока был православным Богом, но с тех пор, как по его вине сгорело семь сел, его перестали почитать, однако Фоку почитают мусульмане, особенно турки. Фока считается мстительных созданием, сжигающим дома, скирды сена, поля пшеницы и даже тех, кто осмеливается работать в его день. В день Фоки собирают душицу, которую женщины используют для покраски шерстяных изделий, существует поверье, что красная краска из душицы, которую собрали 22 июля, будет яркой, как огонь.

Следует сказать и о традициях еврейского народа, связанных с огнем. На протяжении многих столетий существует традиция отмечать Шаббат, когда зажигаются субботние свечи за 18 минут до захода солнца. В еврейской традиции празднуется Ханука. Она отмечается в честь события 164 г. до н.э., когда Иуда Маковей заново осветил Храм в Иерусалиме после осквернения Антиохом IV Эпифаном. В течение 8 дней в Храме горел очистительный огонь [10, с. 1017].

В апокрифической Книге Премудрости Иисуса, сына Сирахова, огонь наряду с водой, железом, солью, мукой, медом, молоком, виноградным соком, маслом, и одеждой, фигурирует в числе главных потребностей для жизни человека. Его использовали при строительных работах и при обработке металлов. Он также сжигал нечистоты. Разведение огня считалось работой, поэтому делать это в субботу было запрещено. Огонь использовался в военных целях. В Библии многие победы заканчивались (иногда по велению Бога) преданием огню завоеванных городов. Война или связанное с ней неистовство сравнивается с огнём. Огонь мог также служить орудием казни преступников. В отличие от греческой мифологии, в Библии ничего не говорится о происхождении

огня. Однако само это умолчание побуждают нас сделать вывод, что огонь есть один из даров дарения. В древние времена, помимо обычных мирных целей, люди пользовались огнем при совершении религиозных обрядов очищения, огонь символизировал желание Бога уничтожить грех и очистить Свой народ. И в Ветхом Завете есть ссылка на сжигание в качестве жертвоприношений детей язычниками и иудеями – отступниками. Явления Бога в огне продолжают на всём протяжении Библии: Бог сошёл на гору Синай «в огне»; перед Божьим престолом – «стеклянное море, смешанное с огнем»; «Семь духов Божих – светильники огненные»; небесные колесницы появляются в виде огня; с огнем связывается и святой дух («языки, как бы огненные»). В Библии множество случаев метафорического использования образа огня. С огнем сравнивается человеческий язык, который, будучи небольшим по размерам, тоже может приводить к крупным и разрушительным последствиям. Бог делает свое слово пожирающим огнем. Растаять, как воск от огня, значит подвергнуться быстрому и полному уничтожению. Испытание Богом подобно очищению огнем. Ревность подобна огню посядающему. Быть выхваченным, как головня из огня, значит избежать большой опасности. В главе «Откровение» от Божьего престола исходят молнии [9, с. 713].

В наши дни, когда в Иерусалиме на Пасху происходит схождение Благодатного огня, люди верят в торжество добра над злом, в любовь Всевышнего к людям. Это явление вселяет уверенность в неиссякаемую силу Божественного огня, его очистительную силу.

Необходимо отметить, что народ слагал пословицы, в которых встречается огонь: «Дыма без огня не бывает», «Скоро огонь горит да вода бежит», «Оттуда дым, оттуда и огонь» и др. Среди фольклорных жанров встречаются и загадки: «Без рук, без ног, а на гору ползет», «Красные кочет дыру точит!» и др.

Образ огня часто встречается в сказках народов мира: «Василиса Прекрасная» (русская сказка); «Солнцева дочь» (таджикская сказка); «Как птицы огонь добывали» (шорская сказка), «Огонь, вода и честь» (итальянская сказка) и др. [8, с. 6-50]. Огонь встречается и в авторских сказках: «Кошкин дом» (С. Я. Маршак), «Огниво», «Девочка со спичками» (Х. Андерсен), «Синяя свечка» (Братья Гримм) и др.

Таким образом, к природной стихии огня у разных народов свое особое уважение. Огонь требует к себе почтения, бережного и внимательного отношения. Обряды, связанные с огнем, содержат в себе элементы истории, народных традиций и ритуалов, а также элементы педагогики.

Библиография

1. Асаф, А., Родные Боги славян, Гранд-Фаир, 2010.
2. Афанасьев, А. Н., Народ-художник, Москва, 1986.
3. Богданович, А. Е., Пережитки древнего мирозерцания у белорусов, Гродно, 1895.
4. Буёнок, А., Народные обряды и праздники, СПб., 2004.
5. Геннеп, А., Мифы и легенды Австралии, Париж, 1905.
6. Екеев, Н. В., Алтай: история и культура. Горно-Алтайск, 2015.
7. Поршнева Б. Ф. О древнейшем способе получения огня // ж. Советская этнография, №1, 1955.
8. Сказки народов СССР, Москва, 1986.
9. Словарь Библейских образов / под. ред. Л. Райкена, Д. Уилхойта, СПб., 2005.
10. Уолтер, Э., Камфорт, Ф., Большой библейский словарь, СПб., 2005.
11. Фортунатов, В. В., История мировых цивилизаций, СПб., 2014.
12. Харузина, В. Н., К вопросу о почитании огня. // Этнографическое обозрение, № 3-4, 1906.

АКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Марина ГОРШКОВА, преподаватель

Summary

Active learning methods help to develop motivation for learning, learn to independently acquire knowledge, increase interest in the subject, allow to intensify the process of development of communication skills. The article offers creative tasks that can be used in the classroom when learning vocabulary.

Задача современного учителя заключается в необходимости включения самого ученика в учебную деятельность. Учитель должен организовать урок так, чтобы учащиеся самостоятельно овладели новыми знаниями и применяли их потом в решении разнообразных проблем – познавательных, учебно-практических, жизненных.

Активные методы обучения помогают развивать мотивацию к обучению, учиться самостоятельно добывать знания, повышают интерес к предмету, позволяют активизировать процесс развития коммуникативных навыков.

Изучение лексики даёт богатые возможности для использования на уроках различных игр с целью активизировать учебную деятельность школьников.

С этой целью можно предложить при изучении лексики использование творческих игр и упражнений.

Цель таких упражнений – научить пользоваться изученным языковым материалом в связной речи, дать возможность ученику высказаться по предложенной теме (как устно, так и письменно), употребив изученную лексику в собственной речи, и на практике продемонстрировать усвоение её лексических и грамматических свойств.

1. Игра «Переводчик». *1. Кто быстрее заменит все слова в предложении (кроме служебных) синонимами?*

1) Доктор прописал пациенту инъекции. 2) Разъяренная вьюга замела тропинки. 3) Шофер вновь стал внимательно всматриваться во мрак. 4) Караульный спрятался от ливня под кровлей здания.

II. Кто найдет иноязычные слова и заменит их русскими?

1) При проверке было выявлено немало дефектов. 2) Он пишет мемуары. 3) Ваши аргументы убедительны. 4) Все работали с энтузиазмом. 5) Мы гордимся нашим голкипером. 6) В газете появилась информация о футбольном матче. 7) В сплаве обнаружено мизерное количество меди.

III. Кто сумеет найти старославянские (по происхождению) слова и заменить их русскими:

1) Горят румянцем свежие ланиты. 2) Старец нахмурил чело. 3) Построен град великий над Невой.

2. Игра «Следствие ведут знатоки». Школьникам предлагается угадать, о какой профессии идет речь и доказать справедливость своей точки зрения. Игра обычно проводится при изучении темы «Профессиональная лексика».

1) Он показал мне свои акварели и натюрморты. Впечатление от натюрмортов — это яркий, пестрый ковер красок, переливающихся и искрящихся всеми цветами палитры. 2) Лешему он [Римский-Корсаков] придумал два лейтмотива. Один поручил струнным инструментам. Второй играют четыре валторны и тарелки. Сурово и уныло звучит лейтмотив Деда Мороза. Тембр деревянных духовых инструментов передает ощущение зимней скованности природы. 3) — Фамилия? Истомин Валерий Сергеевич. - Что с ним? - Инфильтрат в левом легком под ключицей. - А сколько граммов стрептомицина вы уже вкололи этому юноше? - Пятьдесят два. Роман Борисович. - Назначьте его на консультацию к Зацепиной. (По В. Владимирову).

3. «Найди слово по его приметам».

Это глагол: его синоним — промчался. Я шел зимою вдоль болота / В галошах, в шляпе и в очках. / Вдруг по реке пронесся кто-то / На металлических крючках. (Д.Хармс).

4. Игра «Соколиный глаз».

1) *Кто найдет в тексте больше устаревших слов? Снился Святославу смутный сон В стольном граде в тереме высоком. И, собрав бояр, поведал он, Что узрел во мраке вещим оком. (Н. Рыленков).*

2) *Кто больше всех найдет в тексте слов, использованных в переносном значении? Хороший Ветер. Я проснулся поутру. Пляшет Солнце на ветру. Веселятся все поля без меня. И режутся тополя без меня. И смеется вся земля, И имели снуют, звеня. Все на свете без меня, без меня! И я тогда вскочил, Башмаки скорей схватил. Мне Ветер, Ветер, Ветер сказал, куда идти. И мой хороший Ветер играл со мной в пути. (Э. Мошковская).*

5. Игра «Аукцион». Так же, как и при проведении настоящего аукциона, побеждает в соревновании тот, кто назвал последнее слово. Если, например, задание состояло в подборе синонимов к слову горячий (чай), то победителем оказывается тот, кто заканчивает перечисление синонимов, назовет последний из них. Игру можно проводить при изучении синонимов; например, предлагаются задания: подобрать синонимы к словам передвигаться, сказал, большой (дом), мужество, спор, смеяться, тоска, плохой (человек) и др. При работе над устаревшими словами можно предложить детям назвать устаревшие слова по одной из предложенных тем: 1) одежда, обувь, 2) оружие, 3) средства передвижения, 4) мебель, 5) слова, ушедшие «в отставку» после революции. *Работая над неологизмами, дети могут соревноваться в подборе неологизмов, рожденных 1) в годы гражданской войны, 2) в эпоху освоения космоса, 3) отражающих достижения науки и*

техники и др. Закреплению темы «Профессиональная лексика» поможет задание подобрать профессиональные слова, используемые людьми разных профессий (строитель, библиотекарь, лингвист, историк, спортсмен, геолог).

6. Игра «Перевертыш».

1) *Замени в словосочетании главное слово так, чтобы зависимое слово стало употребляться в переносном значении. Железный гвоздь, румяная девочка, глухая собака, кудрявый малыш, спящая красавица, сладкий пирог, колючий еж, золотые часы, черная шаль, бархатная штора, стальная балка.*

2) *Замени в предложении подлежащее так, чтобы глагол-сказуемое приобрел переносное значение. Загорелась дача. Гаснет свеча. Собака воет. Цыган пляшет. Девочки шепчутся. Малыш улыбается. Птица поет. Дети играют. Отец спит.*

3) *Замени в словосочетании зависимое слово так, чтобы главное слово в первом и втором словосочетаниях стали омонимами. Гибкий лук, водопроводный кран, трамвайный парк, вкусные лисички, хлебный ток, ржавый ключ, барабанная дробь, электрический разряд, песчаная коса.*

4) *Замени в каждой паре слов синоним — антонимом, а антоним — синонимом. Грусть, тоска (радость). Мрак, темнота (свет). Близко, рядом (далеко). Храбрец, смельчак (трус). Похвала, порицание (одобрение).*

7. **Игра «Эрудит».** Эта игра не только активизирует мыслительную деятельность, но и содействует расширению кругозора учащихся.

1. *Угадай слово по толкованию его лексического значения.*

1) *Сосуд особого устройства, предохраняющий помещенный в него продукт от остывания или нагревания. (Термос.)* 2) *Начальный момент спортивного состязания по преодолению какого-либо расстояния на скорость. (Старт.) и т.д.*

2. Объясни разницу в значении слов: адресат – адресант, дипломат – дипломант, описка – отписка, сытый – сытный, поступок – проступок, опечатка – отпечаток

3. К словам, которые устарели и не употребляются в современном русском языке, подбери родственные слова, активно используемые в наши дни. Персты (наперсток, перчатки), шелом (ошеломить), кика — головной убор (кичиться).

8. Игра «Корректор».

1. Найди ошибку в выборе слова. 1) После теплых атмосферных осадков на листьях сверкали яркие капли. 2) В конструкции есть отрицательные и положительные дефекты. 3) Из передовой бригады он перешел в отсталую. 4) В центре города построен памятник герою.

2. Кто быстрее и точнее отредактирует заметки? 1) В первой четверти работа нашего класса шла плохо. Дисциплина в нашем классе тоже была плохая. Особенно плохо ведут себя на уроках рисования. 2) Сегодня на уроке биологии учитель говорил нам о Мичурине. Он много говорил о его жизни, а потом стал говорить о созданных ученым гибридах.

3. Исправьте ошибки в толковом словаре Пети Ошибкина. 1) Западня-квартира с окнами на запад. 2) Гривенник — юноша с модной гривой. 3) Маховик — регулировщик на перекрестке. 4) Застрельщик — браконьер.

4. Найди лишнее слово. 1) Петя ушиб колено ноги. 2) Робинзоны ослабли от недоедания пищи. 3) Собрание будет в декабре месяце. 4) Многие города были превращены в руины и развалины. 5) Путь кораблю преградил ледяной айсберг. 6) Он написал свою автобиографию.

9. **Игра «Бумеранг».** Эта игра воспитывает у детей внимание и быстроту реакции: ученику необходимо быстро извлечь из памяти нужное слово и «возвратить» его учителю.

1. Найди синоним. Простой человек (бесхитростный), простая задача (легкая), простая истина (прописная); беспокойный человек (неугомонный), беспокойный взгляд (тревожный); крепкая дружба (надежная), крепкая подошва (прочная).

2. Найди антоним. Близкий берег (далекий), близкий человек (чужой); веселая комедия (скучная), веселое настроение (грустное); глубокий колодец (мелкий), глубокие знания (поверхностные); мелкая рыба (крупная), мелкая река (глубокая).

3. Замени прилагательное таким словом, чтоб оно не только называло признак, но и давало яркое, образное представление о предмете. Березка высокая (кудрявая, стройная, тоненькая и т.д.); трава зеленая (бархатная, молодая, нежная, ласковая, молчаливая и др.); вьюга февральская (злая, дикая, сердитая, разбушевавшаяся, бешеная и др.); туча грозовая (зловещая, хмурая, громыхающая/

10. Игра «Шеренга». Расставь синонимы в порядке возрастания признака. Свирепый, жесткий, лютый, безжалостный, бессердечный, злой (враг). Оскорбительный, обидный, резкий, грубый, бестактный (поступок).

Задания занимательного характера принято использовать в 5-7 классах, но такие задания с удовольствием выполняют и учащиеся 8-9 классов.

Дальнейшая работа над лексическими средствами языка протекает в связи с изучением словообразования. Изучая морфемный состав слова и способы словообразования, учащиеся, постоянно обращаются к лексическому значению слова: устанавливают его зависимость от значений входящих в него морфем; выявляют родственные отношения между словами.

Новизна этапа работы над лексическими средствами языка в разделе «Словообразование» заключается в осознании

взаимозависимости между лексическими характеристиками слова и его морфемным составом. Ознакомление с семантикой некоторых суффиксов обеспечивает условия для предварительного обучения толкованию мотивированных слов тоже с конкретным значением, например *грузчик, москвич, баскетболист, ключик, синеватый*. Кроме того, учащиеся получают возможность оценить уместность употребления слова в речи с помощью анализа его морфемного состава. Весьма существенную роль при этом играет усвоение значений суффиксов эмоциональной оценки, так как слова с ними (*умненький, дружочек, словечко* и подобные) могут быть употреблены лишь в определенных стилях речи.

Закономерна связь работы над лексическими средствами языка и с уроками морфологии. В ходе изучения лексико-грамматического значения существительного учащиеся осваивают некоторые семантические группы существительных, например, вещи, названия людей и т.д. Знакомство со словами, имеющими неконкретное (абстрактное) значение, на уроках морфологии позволяет заниматься их толкованием.

На уроках синтаксиса особое значение приобретает работа над контекстным употреблением слов. Обращается внимание на выбор слов-синонимов для связи предложений и частей текста. Изучается использование эмоционально-оценочной лексики в текстах разных стилей, употребление ключевых слов для композиционного скрепления частей текста и т.д. В этот период усложняется содержательная сторона высказываний учащихся, возникает необходимость выражения сложных синтаксических отношений, изучаемых на уроках грамматики. Все это способствует расширению словарного запаса. Так, например, учащиеся овладевают большим количеством новых союзов (*несмотря на то что, в то время как, как только, ввиду того что*), предлогов (*ввиду, благодаря, в случае, в связи с, за неимением*) и т.д.

Как известно, конечная цель обучения русскому языку – это практическая грамотность, языковая и речевая компетентность учащихся. Соединить деятельность школьников по выработке (закреплению) практических навыков грамотного письма и речевому развитию позволяет работа с текстом как основной дидактической единицей.

Обращение к тексту позволяет в комплексе решать обучающие, развивающие и воспитывающие задачи урока, а школьникам даёт возможность реализовать свои творческие способности. При лексическом разборе текста надо не только отмечать факты использования в нем синонимов, антонимов, слов с переносным значением, устаревших слов, фразеологизмов и т.д., но и выявлять, чем мотивировано их употребление, что достигается с помощью использования этих лексических средств. Определяя объем и характер лексического разбора, который проводится на материале связного текста, следует учитывать: 1) учебные задачи данного урока, 2) условия проведения разбора, 3) особенности текста, предлагаемого для разбора.

Чтобы произвести лексический разбор текста, надо найти в тексте: ключевые слова (словосочетания); слова, употребленные в переносном значении; синонимы, антонимы (в том числе контекстуальные), омонимы; слова, стилистически окрашенные (*высок.*, *книжн.*, *разг.*, *прост.*, *офиц.* и др.); заимствованные слова, архаизмы, неологизмы (в том числе авторские); профессионализмы, диалектизмы, фразеологизмы; объяснить роль этих лексических явлений в тексте, их назначение, показать, что достигается благодаря их использованию, уточнить (обратившись к словарю) значение ряда слов; если слово многозначное, то определить, в каком значении оно употребляется в тексте; подобрать к ряду слов синонимы, составить синонимический ряд, показать, чем различаются слова-синонимы, объяснить целесообразность

выбора автором именно данного слова; провести наблюдения над использованием в тексте лексического повтора (использованием одного и того же слова, однокоренных слов); особенно интересно обратить внимание на те слова, которые, повторяясь, употребляются в разных значениях; показать, с помощью каких лексических средств обеспечивается в тексте связь между предложениями, между абзацами.

Лексический разбор текстов разных стилей имеет свои особенности. При анализе художественного текста следует указать средства художественной изобразительности, используемые автором, показать, как реализуются в тексте стилистические возможности лексических средств. Если анализируются тексты публицистического и художественного стилей, то план лексического разбора включает наблюдения над использованием лексических средств, с помощью которых автор выражает свое отношение, оценку (оценочная лексика, стилистически окрашенные слова, лексический повтор, синонимы, антонимы и др.). Анализируя особенности использования в художественном тексте ключевых слов, целесообразно привлечь более широкий контекст, показать, как употребляются эти слова в других произведениях писателя.

Лексический разбор на уроках русского языка – одно из упражнений, ориентированных на развитие речи учащихся. Использование этого вида разбора способствует также повторению, углублению сведений о слове как основной единице лексической системы.

Работа над лексикой открывает учителю большие возможности для пробуждения у школьников любви к русскому языку, помогает им почувствовать эстетическое наслаждение от правильности, точности, выразительности речи, т.е. позволяет решать и воспитательные задачи.

Заинтересовать детей лексической работой – значит создать прочную базу для расширения и развития словаря,

формирования навыков монологической и диалогической устной и письменной речи.

Литература

1. Виноградова, Н.К., Базовая модель занятия по развитию творческих способностей учащихся. МГПУ им. В. И. Ленина, М., 2015.
2. Воробьёв, Г. Г., Школа будущего начинается сегодня, М., 1991.

СВОЕОБРАЗИЕ САТИРЫ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ I-ОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА М. БУЛГАКОВА И М. ЗОЩЕНКО)

Ирина ЦВИК, др., конф. унив.

Summary

The article deals with the specifics of satire as a phenomenon of art, its originality, analyzes the satirical tradition of N. Gogol, perceived and creatively reinterpreted by outstanding Russian writers M. Bulgakov and M. Zoshchenko. The role of satire and satirist in the statement of the positive ideal by the reception "from the opposite" is revealed.

Проблемы сатирической литературы как явления искусства и как предмета изучения давно привлекают внимание исследователей. Изучение сатиры занимает важное место в рамках литературного образования, т.к. это связано с пониманием идеала и антиидеала, с борьбой за утверждение гуманистических ценностей и справедливых принципов жизни. Социальная функция смеха и сатиры заключаются в действенной *борьбе* с комически изображаемым объектом. В этом отличие сатиры от юмора и иронии. Для сатиры смех – средство развенчания недостатков. Сатира отличается безоговорочным неприятием предмета своего изображения. При этом её эстетическая сверхзадача – обличая, возбуждать

воспоминания о прекрасном. Сатира является особым видом художественного освоения и отображения действительности. Сатирический образ – это результат *сознательного «искажения»*, благодаря которому в предмете выявляется доселе скрытая комическая сторона и его внутренняя неприглядность. Отклонение сатирического образа от «обычного» достигается за счет заострения, гиперболизации, преувеличения, гротеска. Таким образом, с *одной стороны*, сатира стремится к воссозданию действительности, к реальному раскрытию недостатков и противоречий жизненных явлений, а с *другой стороны*, сила протеста и негодования в ней настолько велика, что она пересоздает эти явления, нарушает пропорции, осмеивая, рисует их в гротескной, искаженной, нелепой, уродливой форме для того, чтобы с особенной резкостью подчеркнуть их неприемлемость. Специфика роли сатиры в духовной жизни общества, её острая критичность, ярко выраженная социальная направленность предопределили сложное и неоднозначное отношение к ней: общеизвестно, что власть не очень-то жалуется писателей-сатириков, боится разоблачающей правды их произведений. В то же время, изучение сатиры остается одним из наиболее трудных направлений работы учителя-словесника, т.к. ему надлежит раскрыть роль и место сатирических произведений в жизни общества, обеспечить глубокое понимание изучаемых произведений, как с точки зрения осмысления идеала автора, так и критики явлений окружающего мира. Эти тенденции ярко проявились в отношении к сатире в советский период, что не помешало произведениям данной направленности сыграть большую роль в изменениях жизни общества. Сатирическая традиция русской литературы никогда не прерывалась, что доказывает творчество М.А. Булгакова и М.М. Зощенко. Хотя уже первая половина 20-х годов XX века ознаменовалась спорами: а нужна ли советскому читателю сатира? Вопрос был

задан неслучайно, т.к. имелось в виду, что в обществе победившего социализма уже исправлены все социальные недостатки, и даже почти появился новый человек, сродни лучшим героям литературы. Однако творчество выдающихся писателей, таких как М.А. Булгаков и М.М. Зощенко утверждало обратное: до идеала ещё очень далеко! Оба выдающихся писателя, продолжали традиции классической русской литературы и опирались на великий опыт Н.В. Гоголя, продолжая развивать его художественные принципы в своих произведениях. Однако сама проблема переключек и взаимовлияний также является важной и *не* до конца изученной и проясненной в литературоведении: нередко бывает сложно определить, *что* берёт последователь для дальнейшей переработки и *как* он это собирается делать. Творческое наследие М. Булгаков демонстрирует, что, во-первых, он по преимуществу был сатириком, и сам признавал себя таковым, и, во-вторых, сатирическое начало являлось органичным компонентом его художественного мира. Следует отметить, что «поэтика сатиры представлена как система определенных изобразительно-выразительных средств (антитезы, каламбура, гротеска и т.д.) и мотивов, которые, переплетаясь и взаимодействуя друг с другом, формируют сатирическое начало. Сатирическая специфика булгаковских произведений заключается в её предельной антропоцентричности: человек и его поступки становятся главным объектом сатиры. Кроме этого, образное отрицание намеренно акцентирует тематику бессмертия» [3]. Особая привязанность к сатире развилась у писателя, возможно, именно под влиянием чтения Н. Гоголя, с которым он познакомился около 9 лет от роду, поэтому Н. Гоголь для М. Булгакова и «вечный спутник», и как бы «факт личной биографии». Писателя волновали различные стороны гоголевского наследия. Гоголь оставался для него писателем современным и злободневным. М. Булгаков чувствовал в нем

своего союзника в борьбе с пошлостью, мещанской ограниченностью, с возродившейся из праха старого мира бюрократической рутинной. Таким образом, «рецепция Гоголя имела определяющее значение в творческом сознании Булгакова, и отражается в художественном мире писателя (в его философско-эстетическом аспекте). Интертекст Гоголя в творчестве Булгакова выступает в своеобразной форме писательского диалога, в рамках которого, с одной стороны, развивается художественное мышление интерпретатора, а, с другой стороны, раскрываются новые смысловые грани «воздействующего феномена» [1]. Тема творческих переключек/взаимоотношений М. Булгакова и Н. Гоголя чрезвычайно обширна: «первым этапом гоголевской рецепции было переживание М. Булгаковым внутреннего родства; вторым этапом стало познание "чужого" слова (художественного мира); третий этап – подражание, перенятое мастерство; и, наконец, четвертый этап – это "философско-художественная интерпретация" – создание "своего" оригинального текста» [1].

В центре сатирической прозы писателя находится человек и его взаимоотношения с миром. «В сатирической прозе Булгакова человек – критерий оценки действительности, в изменениях в его внутреннем мире проявляется деформация всего общества. <...> Концепция человека в сатирическом творчестве М.А.Булгакова выстраивается на оппозиции "внешнего/внутреннего". Как средство художественного выражения этой антиномии применяется поэтика примитива и снижающих оценок, различные формы словесного и предметно-словесного иносказания» [4]. В повести «Собачье сердце» М. Булгаков на конкретно-историческом материале исследует **вечные** для литературы вопросы: *о смысле жизни, о сущности человека, о добре и зле, об ответственности перед самим собой и окружающей жизнью.* Определяющим в повести «Собачье сердце» является *сатирический пафос.* В произведении автор

средствами сатиры обличает самодовольство, невежество и слепой догматизм представителей новой власти. «Собачье сердце» относится к жанровой разновидности *фантастической повести*. М.А. Булгаков широко применяет в повести и различные приемы сатирического изображения: *гротеск и гиперболу, юмор, иронию и пародию*. Но главное, все приёмы служат раскрытию основной мысли произведения – путём социальных опытов нельзя улучшить человеческую породу, и пёс, действительно, не виноват. М. Булгаков написал честную, но едкую сатиру. Сатирическая коллизия разворачивается на фоне фантастического сюжета. Сатира писателя, рожденная под покровом юмористического переосмысления событий современной ему советской действительности, была направлена на критику негативных явлений, и писатель всей сутью своего творчества и таланта утверждал высокие нравственные идеалы и положительные ценности.

В этот же исторический период развивается и творчество Михаила Михайловича Зощенко. Он – самобытное явление в русской советской литературе. В 20–30-х годах писатель активно сотрудничал в сатирических журналах («Бегемот», «Смехач», «Пушка», «Ревизор»). И уже тогда за ним утвердилась репутация прославленного сатирика. В произведениях М. Зощенко отражение окружающего быта дано сквозь призму юмора. Под его пером все печальные стороны жизни вместо ожидаемой грусти или страха вызывали смех. Так, в «Веселых рассказах» М.М. Зощенко в центре – не просто герой-неудачник, но одновременно носитель *определенного типа и уровня общественного сознания*, человек, интересующийся в первую очередь собственной персоной, всем же остальным – лишь постольку, поскольку оно благоприятствует либо, напротив, препятствует его намерениям и планам, мешает «показать» себя. Герой Зощенко – это *образ собирательный*. Особенность зощенковской типизации

заключается в том, что типичный обыватель не совсем типичный, а существующий во «множестве» и успешно «переправляемый» эпохой. Однако своими рассказами Зощенко как бы призывал бороться *не* столько с людьми – носителями обывательских черт, сколько *помогать им от этих обывательских черт избавляться*. В этой позиции также обнаруживается сходство с литературными исканиями и задачей Н.В. Гоголя. В диспропорции, в немасштабности постоянно сопоставляемых обобщающих выводов рассказчика и мелких, частных посылок и *заключено сатирическое заострение* в его рассказах. Ирония, устанавливая *дистанцию между автором и рассказчиком*, разрушает иллюзию идентичности их взглядов. При этом сюжетная ирония каждый раз дополняется языковой иронией.

Также является существенным и то, что писатель говорил, что хочет, чтобы в нем видели не развлекателя, а учителя жизни, сатирика «гоголевского типа». Его роднило с Н.В. Гоголем общее понимание работы со словом (языком) в сатирическом произведении, использование «разговорной речи различных сословий, материала пословиц, поговорок, загадок, народных песен позволяет констатировать сходство основного принципа освоения авторами подобного материала (оба писателя вводят просторечный говор в русло литературного языка). В творчестве М.М. Зощенко и Н.В. Гоголя осмыслены и отражены глубинные пласты человеческой психики» [2]. М. Зощенко, подобно многим другим писателям, работавшим в области сатиры, пользовался *приёмом неожиданного разрешения сюжетной ситуации, приёмом «обыгрывания» деталей, и многочисленными способами достижения чисто языкового, подчас «лингвистического» комизма*. В творчестве М.М. Зощенко господствует пародийное слово. Его объединяет с Н.В. Гоголем и общее понимание роли *литературной «маски»* в произведениях. Особенность применения этих приемов

писателем заключалась в том, что приемы комического вообще он превратил в приемы комического *внутри своей собственной художественной системы сказа*. «Сказ как особый вид имитации стиля монологической речи героя или "подставного" рассказчика характерен и для Гоголя, и для Зощенко. Автор, взяв на себя определенную манеру речи, как бы вживается в образ героя или "подставного" рассказчика, до какой-то степени сливается с ним. Он, как и Н.В. Гоголь, сумел перенять интонацию речи простых людей, их обороты, словечки, проникнуть в особенности разговорного стиля и стал использовать его как собственный язык» [2]. М.М. Зощенко как *последователь гоголевского направления* в литературе, считал, что над его рассказами надо не смеяться, а *плакать*. За кажущейся простотой рассказа, его шутками и курьезами всегда стоит серьезная проблема. Их у писателя всегда было много. *Рыдать над смешным* – вот эффект, к которому всегда стремился русский юродивый, обнаруживая под личиной глупости глубинную мудрость, а за внешним богохульством – святость. Своеобразное преломление этой традиции мы можем обнаружить в **гоголевском принципе «смех сквозь слёзы»**. В 1970-е и 1980-е годы русская сатира опять возродила традиции М. Зощенко и основным носителем сатирического сознания сделала фигуру «простого советского человека», трезвого конформиста, который выхватывает из окружающего малейшие проявления абсурдности советского быта, неблагополучия. В литературе в целом сатирическое начало проявлялось, прежде всего, в пародийном обыгрывании штампов советской культурной мифологии с целью дискредитировать сам «тоталитарный» язык и стиль массового мышления. Очевидно, что любой писатель связан с культурой своего народа и эпохой, в которую он жил. Подавляющее большинство исследователей сходятся во мнении, что в произведениях М. Зощенко достаточно адекватно отражается эпоха, в которой работал

писатель, что и является одной из основных черт его писательской манеры. Михаила Зощенко с полной уверенностью можно отнести к тем писателям, для которых культурно-исторический контекст произведений являлся одновременно и основным материалом для творчества, и обуславливающим само творчество фактором.

Библиография

1. Васильева, М.Г., Н.В.Гоголь в творческом сознании М.А.Булгакова. Автореферат кандидата филологических наук, Томск, 2005. <http://cheloveknauka.com/n-v-gogol-v-tvorcheskom-soznanii-m-a-bulgakova#ixzz5Gc5vXaif>
2. Долганов, Д.А., Гоголевские традиции в поэтике прозы М.М.Зощенко. Автореферат диссертации кандидата филологических наук. 2001. <http://www.dissercat.com/content/gogolevskie-traditsii-v-poetike-prozy-m-m-zoshchenko#ixzz5Gic4u8zE>
3. Долгова, Н.В., Поэтика сатиры М.А. Булгакова 1930-х годов. Автореферат диссертации кандидата филологических наук. 2005. <http://cheloveknauka.com/poetika-satiry-m-a-bulgakova-1930-h-godov#ixzz5GcdYQQ8I>
4. Плаксицкая, Н.А., Сатирический модус человека и мира в творчестве М.А. Булгакова (на материале повестей 20-х годов и романа «Мастер и Маргарита»). Автореферат диссертации кандидата филологических наук, 2004.

ФОРМЫ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ И КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Iuliana BOBROVA, lector universitar

Summary

The article considers one of the most important aspects of the organization of the educational process – the management of the evaluation of the results of the educational activities of students in the educational system. The concept of testing students in the educational process as one of the forms of control of their knowledge

and skills is revealed. The functions, the most common forms and types of testing used by teachers in the educational process of the modern school are considered.

Содержание образования имеет исторический характер, на том или ином этапе развития общества оно менялось под влиянием требований жизни, производства и многих других факторов, выраженных интересами общества. Неизменной величиной в учебном процессе по сегодняшний день остаётся *цель*. Цель современного образования – воспитание и обучение всесторонне развитой грамотной личности, способной к самостоятельной жизни, к реальным жизненным ситуациям по завершению обучения.

Осуществление целей немислимо без соответствующей образовательной системы. Для полноценного функционирования всей системы педагогического обучения и для обеспечения качественного обучения невозможно обойтись без проверки или самопроверки усвоенных знаний, приобретенных умений и навыков, так как оценивание выступает основным средством диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи между учеником, учителем.

В школьной практике существует множество форм контроля знаний и умений учащихся, однако в настоящее время уровень их в подавляющем большинстве оценивается с помощью тестирования – современного метода, соответствующего сегодняшним стандартам образования. Официальным основоположником его внедрения в педагогику считается американский психолог Э. Торндайк. На практике же он был применён другим исследователем, англичанином, Фрэнсисом Гальтоном, в 1892 г. и следующие десятилетия уже были посвящены вопросу изучения форм и методов тестирования, в результате чего сформировалось тестирование в том виде, к которому мы привыкли сегодня [9].

Хочется отметить, что в последние десятилетия в методике лингвистического образования область совместных работ педагогов и психологов значительно расширилась. Взаимодействие психологов и педагогов собственно и привело к разработке и внедрению **тестовой диагностики**. Использование тестов в современной школе продиктовано объективной реальностью, поэтому, несмотря на отрицание данного вида контроля определенной категорией общества, хочется отметить её преимущества и привести пару примеров [2, с. 56].

Успех в учении и воспитании школьников во многом зависит от мотивации, то есть от наличия значимых и действенных стимулов к усвоению знаний, к формированию умений и навыков, к приобретению определенных личностных качеств. Тестирование, в отличие от традиционных методов оценивания знаний, позволяет минимизировать субъективное мнение учителя и в этой связи, обеспечить более ровное психологическое сопровождение учащихся в процессе работы. Также, учащийся может проследить обработку результатов тестирования, продиагностировать корректность проверки и самостоятельно оценить свой уровень подготовленности.

Тестовый контроль позволяет значительно увеличить объем проверки знаний, охватывая все разделы изучаемого предмета, в то время как традиционные методы проверки позволяют оценить уровень знаний только по одной теме. Справедливости ради, хочется отметить, что данное преимущество полезно больше учителю, чем учащемуся. В то же время обработка результатов теста позволяет выявить наиболее типичные ошибки учащихся, провести соответствующую работу по их исправлению и при необходимости откорректировать учебный план.

Одним из важных принципов проведения эффективного и мотивирующего контроля является организация его таким образом, чтобы задачи, которые ставятся перед учащимся в ходе

учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приняты ими. Тестовая диагностика отличается многофункциональностью методов, она дает возможность учитывать индивидуальные способности учащихся, уровень их знаний. Это позволяет использовать её на всех этапах (стадиях, звеньях, циклах) обучения в виде системы взаимосвязанных заданий возрастающей сложности, охватывая при этом когнитивные, социальные и эмоциональные цели обучения.

При неоднократном выполнении тестовых заданий у учащегося развивается наблюдательность и логическое мышление, что только укрепляет его уверенность в собственных силах. Также, применение тестового контроля обеспечивает экономию по затратам времени как педагога, так и студента, обеспечивая анализ проверочных работ и их оценку в сравнительно короткое время, даёт возможность учащимся самостоятельно оценить свой уровень подготовленности, но самое важное – тестовые технологии коренным образом изменяют роль учителя. Из учителя и контролёра он постепенно переходит к сотрудничеству с учащимися в педагогическом процессе и выступает уже консультантом и помощником в подготовке к аттестации, соучастником в прохождении итогового контроля [3, с. 97].

Тестирование является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества. В этом смысле ни одна из известных форм контроля знаний учащихся с тестированием сравниться не может [1, с. 81]. Однако при подготовке материалов для тестового контроля необходимо учитывать:

- цели, в соответствии с которыми проводится тестирование;
- характер материала, усвоение которого необходимо выявить;

• возрастные и индивидуальные особенности испытуемых.

Как и к любой методике оценки знаний, к технологии тестирования предъявляется ряд обязательных требований при подготовке тестовых материалов [8]:

1. необходимо составлять задания, таким образом, чтоб можно было измерить уровень усвоения именно тех знаний, которые соответствуют пройденной программе;

2. задания должны быть легко понимаемыми, однозначными, по возможности краткими;

3. для ответов должно отводиться столько места, сколько необходимо для его записи;

4. тестовые задания должны обеспечивать проверку знаний и умений на всех уровнях (узнавания и воспроизведения; применения в знакомой ситуации);

5. задания необходимо располагать по нарастанию трудности;

6. правильные ответы среди всех предлагаемых ответов должны размещаться в случайном порядке;

7. ответы на одни вопросы не должны быть подсказками для ответов на другие;

8. в тестовые материалы контроля нельзя включать ответы, неправильность которых на момент тестирования не может быть обоснована учащимися.

Как было отмечено ранее, данный вид контроля должен экономить учебное время, затраченное на опрос, и личное время учителя, идущее на проверку результатов выполненной работы, а не наоборот.

При подготовке тестов очень важным является выбор типа и вида тестового задания. Наиболее распространенная в квалиметрии классификация тестов включает в себя две большие группы: **тестовые задания закрытого типа** и **тестовые задания открытого типа**.

В первой группе тестовые задания представляют собой множественный выбор готовых вариантов ответов в виде одного или нескольких ключевых слов, из которых следует выбрать один правильный. *Например:*

1. Что изучает синтаксис?

- фонетическое строение слова
- морфемное строение слова
- грамматический строй связанной речи

2. Какие единицы языка изучает синтаксис?

- слово и словосочетание
- словосочетание, простое предложение и сложное предложение
- морфемы

В свою очередь, **тестовые задания закрытого типа делятся на:**

- тесты, в которых можно выбрать **один вариант ответа (простой выбор)**, как правило, задания такой формы допускают только 2 варианта ответа: «да» или «нет»;

- тесты, в которых среди **нескольких вариантов ответа** (обычно 3-5), учащийся должен выбрать один правильный (**простой выбор из множества**);

- тесты, в которых можно выбрать **несколько вариантов ответа**, т.е. правильным может быть как один, так и несколько вариантов ответа (**сложный выбор**) [9].

Такие тесты ещё называют **альтернативными** или **избирательными**, они пользуются большой популярностью в наше время и в основном используются для проверки «знаний базового уровня».

Нередко проводятся **тесты на установление последовательности**. Форма «закрытого теста», где ученику предлагается ряд понятий, дат, слов, которые ему предстоит установить в правильной последовательности, а именно:

- а) хронологической последовательности событий;
- б) установление логической последовательности;
- в) расстановка чисел по возрастанию / убыванию

Пример задания на установление правильной последовательности – **Разбор слова по составу:**

- найти основу
- выделить корень
- выделить окончание
- выделить приставку и суффикс
- подобрать однокоренные слова

В самом задании ранжируемые элементы ставятся в случайном порядке, так, чтобы в их расположении не было никакого намёка на правильный порядок. Для того чтобы незнающие испытуемые не смогли по окончаниям слов угадать правильный ответ, окончания всех слов лучше писать в именительном и винительном падеже.

Ещё одним тестом на выборку является тест на **установление соответствия**. Ученику нужно провести линии соответствия, установить связь между элементами одного множества и элементами другого множества. Сюда же можно отнести задания на **сортировку и классификацию**.

Существует достаточно много модификаций, от которых зависит вид инструкции. Наиболее часто используются инструкции вида: «соедините прямыми линиями соответствующие элементы правого и левого столбца»; «установите соответствие ...» [8]. Названия столбцов должны быть короткими и точными, понятными для всех учеников. Рекомендуются, чтобы в правом столбце было на несколько элементов больше, чем в левом. Это нужно для того, чтобы учащийся не соединял пары ассоциируемых элементов автоматически, а включал в работу логическое мышление, обобщал, анализировал и путём синтеза устанавливал связи

между различными предметами, свойствами, законами, явлениями, формулами, датами и т.п.

Например, между:

- понятиями и определениями;
- текстом и изображением;
- героями произведения и цитатами;
- датами и событиями;
- списком понятий и их характеристиками.

Предлагаемые тестовые задания позволяют проводить диагностику уровня подготовки учащегося, проверить знания базового уровня, но как метод педагогического контроля, они ограничены в своем применении.

Во-первых, тестовые задания такого типа проверяют только рецептивные навыки, но не продуктивные.

Во-вторых, при их использовании, высока возможность угадывания правильного ответа.

И самое главное, любой контроль должен иметь учебное, воспитательное и организационное значение. Тесты такого типа не пригодны для проверки уровня развития определенных навыков и умений, а также достижения некоторых учебных целей, именно поэтому основная сфера применения данных заданий – текущий контроль знаний.

Выбор форм заданий определяется целями тестирования. С практической точки зрения задания закрытого типа наиболее просты в применении, их легче проверять, однако они менее информативны. **Задания открытой формы** позволяют развернуто ответить на поставленный вопрос, но их гораздо сложнее проверить. В заданиях открытой формы варианты готовых ответов не даются, учащемуся необходимо вписывать ответ. Такие задания часто называют: «заданиями на дополнение», «заданиями с конструируемым ответом» или **«заданиями на воспроизведение»**. Преимущество таких заданий заключается в невозможности угадать ответ, а значит,

они позволяют получить более объективную информацию о качестве знаний и умений учащихся, определить наиболее слабо усвоенные разделы, темы, отдельные вопросы и своевременно скорректировать процесс обучения.

К заданиям открытого типа относятся два вида – **задания дополнения** и **задания свободного изложения**. Отличительная особенность заданий дополнения в том, что они должны формировать только один, запланированный разработчиком правильный ответ.

Например (тип задания с ограниченным ответом):

Вопрос: Как называется тип синтаксической связи, при которой форма зависимого слова согласуется с формой главного слова в роде, числе и падеже?

Ответ: Тип синтаксической связи, при которой форма зависимого слова согласуется с формой главного слова в роде, числе и падеже называется **согласование**.

Задание на дополнение: Тип синтаксической связи, при которой форма зависимого слова согласуется с формой главного слова в роде, числе и падеже называется _____

Пример задания на дополнение с развёрнутым ответом (кратким и однозначным):

Вопрос:

а) Стилистика – это ...

б) Функциональные стили речи – это...

Здесь важно отметить некоторые особенности при разработке подобных заданий:

- в формулировках к такому заданию часто указывают слово «дополните»;
- в тексте задания не должно быть повторов и двойного отрицания;
- текст задания должен обладать предельно простой синтаксической конструкцией и содержать то минимальное

количество информации, которое необходимо для правильного выполнения задания;

- для ответов рекомендуется делать прочерки (свободные линии), желательно одной длины;

- в подобном тестовом задании заранее определяется, что однозначно считается правильным ответом на заданный вопрос и в качестве него предусматривается некий эталон.

В контексте организации контроля самостоятельной работы обучающихся, чаще других в практике тестирования используются **задания свободного изложения**. Такие задания предполагают свободные ответы учащихся по сути задания. На ответы не накладываются ограничения. Однако сами формулировки вопросов должны обеспечивать наличие только одного правильного ответа. Инструкции для таких заданий, как правило, следующая: *закончите предложение, впишите вместо многоточия правильный ответ* и т. д., то есть вместо многоточия можно вписать словосочетание, фразу, предложение или даже несколько предложений [6, с. 58].

Например: **Заполните карточку-подсказку «Научный стиль»**

Сфера употребления	Задача автора	Языковые средства

Очень важно при проведении тестирования указывать время, необходимое для работы учащимся. Также, используя готовые тесты из методической литературы, или составляя собственные, учитель должен, прежде всего, сформировать оценочную шкалу. Подход к шкале оценивания тестов должен быть применён с учётом сложности заданий, их разнообразия, количества и в соответствии с типом теста. Тест считается удачно составленным в том случае, если он создается для

достижения конкретной цели и если он пригоден (валиден) для измерения качества знаний по тому учебному предмету и тех испытуемых, для которых он создавался [5, с. 37].

Подводя итог, следует отметить, что не все необходимые характеристики усвоения знаний, умений и навыков можно получить средствами тестирования. Такие, например, показатели, как умение конкретизировать свой ответ примерами, знание фактов, умение связно, логически и доказательно выражать свои мысли сложно диагностировать тестированием. Это значит, что тестирование является обязательной вспомогательной формой контроля уровня знаний, но оно должно обязательно сочетаться с другими (традиционными) формами и методами проверки.

Литература

1. Аванесов, В. С., Композиция тестовых заданий, Центр тестирования, М., 2002.
2. Ефремова, Н.Ф., Тестовый контроль в образовании. Университетская книга, Логос, М., 2007.
3. Майоров, А.Н., Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования, Интеллект-Центр, М., 2002.
4. Нейман, Ю.М., Хлебников В. А. Педагогическое тестирование как измерение, ч.1., Центр тестирования МОРФ, М., 2002.
5. Чельшкова, М.Б., Теория и практика конструирования педагогических тестов. Учебное Пособие, Логос, М., 2002.
6. Кабанова, Т.А., Новиков, В. А., Тестирование в современном образовании. Учебное пособие, Высшая школа, М., 2010.
7. Казиев, В. М., Введение в практическое тестирование, Интуит.ру, Бинум, Лаборатория Знаний, М., 2008.
8. <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36072> [16.03.19].
9. <https://helpiks.org/6-40508.html> [17.03.19].

ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА КАК ИСТОРИЧЕСКОЕ ДОСТОЯНИЕ

Елена ЦЫМБАЛЮК, lector universitar

Summary

The article traces the composition of the population of the Republic of Moldova throughout all historical epochs, provides statistical data on the main ethnic composition of the republic at the present stage. The author shows that the free development of cultures of various peoples in a given territory has long traditions. This contributes, on the one hand, to the enrichment of the common spiritual and cultural heritage of the Moldavian people, and, on the other hand, to preserve the traditional culture and its distinctive elements for each of the ethnic groups.

Республика Молдова – страна с немногочисленным, но многонациональным населением. Она расположена на Юго-востоке Европы между Румынией и Украиной. Это страна со сложной, многовековой историей. Издавна на территориях, составляющих современную Молдову, проживали различные народы. На этой земле веками складывались традиции взаимопонимания между людьми, культивировался мирный характер взаимоотношений. Состав населения в данном регионе в этническом и культурном отношении всегда был достаточно разнообразным, что чётко прослеживается на протяжении всех исторических эпох. В этом состоит уникальность данного края.

По данным письменных, археологических, антропологических источников ещё до оформления молдавской государственности, в эпоху Раннего Средневековья, относительно небольшая территория исторической Молдовы была заселена различными племенами и народами, у каждого из которых существовали свои культурно-бытовые особенности. Так, в VI – VII вв. эта земля входила в область расселения *склавинов* и *антов*. В VIII – X вв. здесь проживали

представители *славянского* населения, относящегося по происхождению и культуре ко всем трём ветвям – восточной, западной и южной (уличи, тиверцы, дунайские болгары). Сюда интенсивно продвигались со стороны Карпат *волохи* (племя римского (романского) происхождения), а с юга – *тюркские племена* [11, с. 42]. Археологические данные свидетельствуют о мирном характере взаимоотношений этих народов и о взаимопроникновении их культур.

Молдавское княжество было основано в 1359 г. на территории между Восточными Карпатами, Днестром и Чёрным морем. Об этом событии повествует молдавская летопись Григория Уреке «Летопись страны Молдавской, отколы образовалось государство, о течении годов и жизни господарей от Драгоша-воеводы до Арона-воеводы» (1359–1594) – первая обобщающая история Молдовы, написанная на молдавском языке (начало XVII в.). В летописном рассказе исторические факты переплетаются с легендой, передающей сведения об основном этническом составе княжества того периода: это были представители волохов и русинов.

Согласно многочисленным письменным источникам, в середине XIV в. этническая картина населения Молдавского княжества была следующей: *волохи* составляли примерно 49 % жителей страны, *русины* – 40 % [10, с. 113]. Другие этнические группы в основном были расселены некомпактно. Среди них – *болгары* (3 %), *татары*, *сасы*, *цыгане*, *венгры*, *евреи*.

Расположенное в центре Восточной Европы Молдавское княжество, «будучи на пути всех бед...», территориально было окружено могущественными военными державами. Плодородные земли и полноводные реки, зелёные долины и обширные виноградники, пастбища с несметными отарами и гуртами становились полем для притязания более сильных соседей. Это вынуждало Молдавское государство постоянно вести борьбу с ними за сохранение своей независимости: «много

раз совершались войны на этом месте...». Люди с самыми мирными занятиями – землепашцы и овчары – молдаване вынуждены были одной рукой держать плуг, а в другой – булаву. Эта борьба победоносно и ярко проявилась в годы правления Штефана III Великого (1433 – 1504), при котором Молдавия достигла своего наивысшего расцвета. Однако, уступая силе, молдавские господа были вынуждены признавать себя вассалами Венгрии, Польши, а затем и Османской империи, которая с конца 30-х годов XVI в. целиком подчинила себе княжество. На протяжении долгих 274 лет (1538 – 1812 гг.) Молдова была вассалом Османской империи.

В связи с вышеизложенным, необходимо отметить интегрирующую роль православной церкви. Общность православной веры, «славянский дух молдавской церкви, богослужение на славянском языке», как отмечают учёные, способствовала сохранению корректных межэтнических отношений [12, с. 16]. Живя в мире с единоверными русскими, молдавские господа и молдавский народ, защищали вместе свою независимость и помогали друг другу.

Русско-турецкие войны конца XVIII – нач. XIX вв. существенно изменили внешнеполитическую обстановку в Юго-Восточной Европе, в том числе положение Молдавского княжества. В результате, в 1812 г. территория между Прутом и Днестром (55 % княжества), получившая позже название Бессарабия, вошла в состав России. Остальная часть оставалась под турецким владычеством вплоть до объединения с Валахией и образования Румынского государства. В конце XVIII в. территории Пруто-Днестровского междуречья и левобережного Приднестровья, где позднее продолжалось формирование молдавской нации, были слабо заселёнными, вследствие опустошительных войн, набегов татар и хищнического управления князей – османских ставленников. В начале XIX в. на пустующих землях русское правительство, согласно

манифесту 1763 г. «О дозволении всем иностранцам, въезжающим в Россию, селиться в разных губерниях по их выбору, их правах и льготах», изданному ещё Екатериной II, позволило селиться *болгарам* и *гагаузам*, бежавшим от турецкого гнёта из-за Дуная, *немцам* из Рейнской области и Южной Прибалтики, *русским* и *малороссийским казакам*. Переселенцы получали обширные земельные наделы и целый ряд существенных льгот: сниженные налоги, свободу вероисповедания и освобождение от рекрутского набора. В растущие города из бывших польских владений переселялись *евреи* – своего рода «барометр социально-экономического благополучия и общественно-политической стабильности». К тому же в область, почти свободную от крепостного права, хлынул поток бежавших от помещиков российских крестьян. В целом, мигранты селились в молдавских сёлах, основывали новые поселения. Наступил уникальный период в истории Молдавского государства: молдавское общество между Прутом и Днестром более столетия (1812 – 1918 гг.) не знало войн. Условия мира и стабильности открыли застывшие было возможности для развития всех областей жизни. В середине XIX в. города и большинство сёл были фактически многонациональными. В них проживали *молдаване, украинцы, русские, евреи, болгары, гагаузы, поляки, немцы, цыгане, греки, армяне* и др. Мирные взаимоотношения и дружественные межэтнические контакты проявлялись во взаимодействии в области хозяйства и материальной культуры, нередко они затрагивали языковую сферу, духовную культуру, а в целом способствовали сближению и взаимообогащению культур, традиций этих народов. XX век был насыщен политическими, экономическими, идеологическими, социальными потрясениями. Однако вне зависимости от произошедших повсеместно изменений состав населения Республики Молдова оставался полиэтничным. Сегодня в Молдове, по данным

последней переписи населения (2014 г.), наряду с титульным этносом, составляющим 75,1 % населения, проживают представители таких национальностей как украинцы (6,6 %), русские (4,1 %), гагаузы (4,6 %), болгары (1,9 %) и другие [7]. Молдаване компактно проживают в центре Республики Молдова, украинцы – в северной зоне, болгары и гагаузы – в южных районах. В Приднестровье – русские, молдаване и украинцы. Наличие общих черт (одна историческая судьба, религия, ступень социально-экономического развития) и продолжительные межкультурные контакты повлияли на национальное самосознание населяющих Молдову народов, на все аспекты их материальной и духовной культуры.

В процесс формирования молдавской народной культуры были вовлечены в большей или меньшей степени представители всех этносов, проживающих на территории государства. Так, северо-западные украинцы (руснаки, русины), близкие по своим этническим характеристикам к молдаванам, полностью с ними слились, то есть ассимилировались. Украинцы из южнорусских губерний (переселенцы, появившиеся здесь после присоединения Бессарабии в 1812 году к России) и русские – ассимилировались только частично. Болгары и гагаузы процессу ассимиляции с молдаванами подверглись в меньшей степени. *Украинцы* издавна проживали в северных регионах исторической Молдовы. Часть из них, являясь потомками древнерусского народа, в ряде населенных пунктов до сих пор сохранила на бытовом уровне самоназвание «русины», «русские люди» [11, с.43]. Другая – сформировалась вследствие частых миграционных потоков украинского населения из юго-западных и приднепровских губерний. Отсюда – одна из основных особенностей развития культуры украинцев Молдовы: напластование культурных традиций разных этнографических групп [6, с.23]. В силу аграрной специфики региона украинцы компактно проживают в основном в сельской местности.

Сформировавшийся веками единый хозяйственно-культурный тип, одинаковые занятия сельским хозяйством, одно вероисповедание стали основой для другой особенности развития культуры украинцев Молдовы – взаимовлияния и взаимообогащения с культурой молдаван [6, с. 23]. Так сложились уникальные народные обычаи, ритуалы, обряды, праздники: колядование, «гейканья», «парование»; новогодние карнавальные представления, такие как хождение с козой, медведем, лошадкой; девичьи гадания во время праздников Андрея Калиты и св. Юрия; обряды первого выхода в поле с плугом; ритуалы, связанные с началом и концом сбора зерновых культур.

Многовариантность украинских говоров, множество архаических элементов сохранились в устном народном творчестве. Исследователи фольклора отмечают, что до сих пор в Молдове проживают хранители и знатоки украинских народных песен и баллад, пословиц и поговорок, сказок и легенд. Причём многие произведения песенного украинского фольклора поистине уникальны и не имеют аналогов [9, с. 4]. С этим связана ещё одна особенность развития культуры украинцев Молдовы. Находясь длительное время в инонациональном окружении, они сохранили определённые языковые и культурные черты [6, с. 23], привнесённые их предками на эти земли, в то время как в Украине эти черты были «размыты общекультурным потоком и, возможно, забыты» [9, с.4]. Переселение *болгар* и *гагаузов* из входившей в Османскую империю Болгарии в Пруто-Днестровское междуречье началось во второй половине XVIII в. Особенно интенсивным оно было в период русско-турецкой войны 1828 – 1829 гг. Первоначально задунайские переселенцы останавливались в городах, в имениях молдавских помещиков, в редких ногайских поселениях на юге исторической Молдовы. Но в скором времени они начали заселять и осваивать казённые

(государственные) земли, образовывать здесь новые болгарские и гагаузские населенные пункты. Причём в основании некоторых поселений болгары и гагаузы участвовали совместно. Интересен тот факт, что вплоть до конца XIX в. в официальных документах гагаузов фиксировали как болгар, говорящих по-турецки или на турецком наречии [4, с. 520; 8, с. 92]. И лишь с начала XX в. они стали фигурировать под наименованием «гагаузы», а язык, на котором они разговаривали, стал называться «гагаузским» [5, с. 183]. Гагаузы – интересный феномен: их самобытная культура сочетает в себе, с одной стороны, тюркскую этническую принадлежность, а с другой – нетрадиционное для большинства тюркских народов православное вероисповедание (христианство). О гагаузском языке и этногенезе самих гагаузов существует множество теорий и гипотез. Однако если о языке учёные пришли к единому мнению – он относится к новейшим тюркским языкам, то относительно происхождения этого народа рассматривается более 20 гипотез. Историческое значение в генезисе гагаузов имело введение письменности в 1957 г. сначала на основе кириллического алфавита, а с 1996 г. – латинского. Важно и то, что у гагаузов отсутствует историческое государство, как этнос они сформировались на территории Молдовы. Это выразилось в их постоянном стремлении к административной и политической самостоятельности. Сегодня Гагауз Ери (Гагаузия) имеет статус автономного территориального образования в составе Республики Молдова. Официальными языками здесь признаны молдавский, гагаузский и русский. В свою очередь бессарабские болгары, местом компактного проживания которых является Тараклийский район, поддерживают прямую связь с прародиной – Республикой Болгарией. Новое географическое положение, определённая степень замкнутости собственного этнического пространства обусловили особенности, характерные для культуры как гагаузов, так и бессарабских болгар. Ими были

утрачены многие обряды, связанные с пастушеским хозяйством (с первым выгоном скота, первым доением и др.) и получили развитие обычаи, отражающие занятие земледелием, появились национальные черты, заимствованные у молдавского и украинского населения. В основе культур этих народов сохранились трепетное отношение к наследию предков, патриархальный уклад жизни и высокая степень религиозности с упором на народно-религиозную обрядность (народное православие). Так, празднование христианских и народных календарных праздников, а также семейные ритуалы и обычаи, семейная обрядность (особенно родильная и похоронно-поминальная) в незначительно трансформированном виде бытовали вплоть до 70-х гг. XX в., а немалая их часть совершается и в настоящее время [5, с.185]. Следует отметить и тот факт, что в своих родных сёлах как гагаузы, так и болгары между собой говорят исключительно на родном языке. Однако, встречаясь в другом населённом пункте (в районном центре, столице, за границей), для общения чаще всего используют русский язык, как одинаково понятный и одинаково доступный.

Вместе с тем за время своего двухвекового пребывания в регионе каждому из данных народов удалось сохранить самобытность собственной культуры. Особенностью духовной культуры гагаузов, помимо языка, являются её специфические элементы. Так, в календарной обрядности гагаузов существует цикл «Волчьих праздников» [2, с.408-446], который восходит своими корнями к культу волка, выступавшем у древних тюрок в качестве тотема. Заслуживает внимания народный праздник, совпадающий в христианском календаре с Днём Святого Георгия (покровителя скота) – Хедерлез, который связан с началом нового хозяйственного года. Традиционно в Гагаузии в этот день устраиваются национальные конноспортивные состязания «Altin at», что означает «Золотой конь». Особенностью духовной культуры бессарабских болгар

является её определённая «законсервированность», что позволяет им выступать в качестве своеобразных «экспертов» в данной области. Диалектные особенности речи, традиции, праздники, обряды, многие формы, виды и жанры устного народного творчества (сказки, легенды, шутки (шега́), анекдоты, поговорки и пословицы) не только сохранились, но и оказались в некоторых случаях более устойчивыми и жизнеспособными, чем в самой Болгарии. Это связано с тем, что каждое отдельно взятое болгарское село представляет собой относительно изолированную общность [1, с. 265], а сами «болгары отличаются замкнутостью своего характера и мало сближаются с другими племенами, вследствие чего сохранили свою народность» [цит. по: 3, с. 34]. Наиболее ярко данная особенность духовной культуры бессарабских болгар проявилась в народной песне – «памятнике» далёких времён, претерпевшем наименьшее изменение. Богатое содержание обрядовых песенных циклов является неисчерпаемым источником для исследователей как словесного, так и музыкального фольклора болгар, который с позиций времени приобретает всё большую ценность.

Таким образом, поликультурность Республики Молдова – это исторически сложившийся факт. Издавна народы, населявшие данную территорию, жили в мире и согласии. Их объединяла многовековая история, одна историческая судьба, религия, одинаковая ступень социально-экономического развития, а также продолжительное межкультурное взаимодействие. В связи с этим на данной земле веками складывались традиции взаимопонимания между людьми, культивировался мирный характер взаимоотношений. Свободное развитие культур различных народов на данной территории также имеет давние традиции. Это способствует, с одной стороны, обогащению общего духовного и культурного наследия молдавского народа, а с другой – сохранению для

каждого из этносов традиционной культуры, её самобытных элементов. Поликультурность молдавского общества включает в себе историческое достояние, доставшееся от прошлого, и это достояние может служить мощным источником культурного развития страны в перспективе.

Библиография

1. Ганчев, А., Бессарабские болгары, обучающиеся в Болгарии в поисках идентичности // Българите в Северното Причерноморие: изследвания и материали, т. 9, Друк, Одесса, 2006, с. 265–274.
2. Губогло, М. Н., Культ волка у гагаузов: этнокультурные параллели в тюркском мире. // Русский язык в тюрко-славянских этнокультурных взаимодействиях (Этнологические очерки), Москва, 2005, с. 408–446.
3. Державин, Н. С., Болгарские колонии в России. (Таврическая, Херсонская и Бессарабская губернии). Материалы по славянской этнографии, Державна печатница, София, 1914.
4. Защук, А., Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба: Бессарабская область. / Составил генерального штаба капитан А. Защук, СПб., Тип. Э. Веймара. 1862.
5. Квилинкова, Е. Н., О сохранности традиционной обрядности у бессарабских гагаузов и болгар через призму связи времен // История и современность, № 1, март 2014. с. 182–199.
6. Кожухарь, В. Г., Основные факторы сохранения и развития национального самосознания украинцев в поликультурном пространстве Республики Молдова // Традиции и новаторство в филологических исследованиях: Международная научная конференция. 2015: [в 2 т.], Universitatea de Stat «Alecu Russo» din Bălți, Bălți, 2016.
7. Население по основным национальностям / Национального бюро статистики Республики Молдова. URL: <http://www.statistica.md/cprint.php?l=ru&idc=103> (Дата обращения: 19.02.2018)
8. Никогло, Д. Е.. Этническая специфика традиционной культуры гагаузов (по материалам исследований второй

половины XIX – начала XXI вв.). Историографический обзор // Журнал этнологии и культурологии, том II, Business-Elit, Chişinău, 2007, с. 92–100.

9. Панько, В. Д., Фольклорное разнообразие [Текст]. / Электронная Библиотека ЛитМир. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=602984> (Дата обращения: 24.02.2018).

10. Полевой, Л. Л., Очерки исторической географии Молдавии XIII–XV вв. – Кишинев: Штиинца, 1979.

11. Степанов, В. П., Тельнов, Н. П., Этнокультурные аспекты историографии древних славян в поднепровье // Журнал этнологии и культурологии, том II, Chişinău, 2007, с. 37–45.

12. Суляк, С. Г., Русины Молдавии: основные этапы этнической истории. Автореферат ... кан. истор. наук: 07.00.07. – Москва, 2006. [Электронный ресурс]: <http://cheloveknauka.com/rusiny-moldavii-osnovnye-etapy-etnicheskoy-istorii#ixzz57ouNr5oM> (Дата обращения: 22.02.2018).

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЕМЫХ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Л. А. КОЛЕСНИК, др., конф.

Summary

This article is dedicated to the problem of studying fairy-tales in the literature of other cultures in the process of teaching children's literature. In the aspect of the dialogue of cultures by names and in extracurricular work, the work of Russian, Western European and American fairy-tales is examined, the texts of literature fairy-tales are analyzed, interactive technologies and internet resources are used. In the course of acquaintance with the literature fairy-tales of other cultures, the multicultural personality of the reader is formed, tolerance and respect for the culture and history of different peoples and eras are fostered.

Проблема межкультурной коммуникации в современной научной парадигме находится в центре внимания многих

критиков и литературоведов. Опыт осмысления проблем межкультурного взаимодействия способствует более глубокому пониманию эстетических законов художественного творчества. Диалогическая встреча двух культур разбивает границы “малого” времени. Основные положения этого диалога, разработанные в трудах М.Бахтина, В. Библера, Л.Баткина, Г.Бирюкова, М.Кагана, В.Маклина, Н.Перлина и других ученых, приводят к анализу художественного текста, как к форме общения культур, к освоению целостной картины мира. В аспекте диалога культур преподавание курса детской литературы приобретает особую значимость. Явление литературы для детей обогащает глубину культурной памяти обучаемых, ориентирует на вечные общечеловеческие ценности. Межкультурный диалог, основанный на изучении творчества талантливых авторов прошлого и настоящего времени, приводит к воспитанию поликультурной личности читателя. Ценность художественного текста детской литературы в лингводидактическом, страноведческом, культурологическом значении несомненна, что способствует повышению интереса к культуре и искусству слова других народов. Русский философ-педагог С.И.Гессен отмечал:»Цель образования-приобщение к мировой общечеловеческой культуре” [1, с. 216]. Процесс формирования коммуникативной компетенции обучаемых направлен на использование методов активного обучения, отработку навыков межличностного общения в типичных ситуациях, повышение уровня культуры речевого общения, обучение правилам ведения диалога. Произведения, написанные специально для детей и вошедшие в круг детского чтения, расширяют представление о мире. Как органическое слияние искусства слова с педагогическими требованиями к формированию личности художественные тексты для детей развивают эстетическое сознание ребёнка-читателя. Русская детская литература – это великое достояние народа,

сокровищница народной мудрости, народного многовекового опыта. Она представляет собой сложный прогрессирующий процесс, имеющий свои истоки в устном народном творчестве. Художественные критерии оценки литературы для детей очень высоки. Образность, музыкальность, обилие юмора, богатство языка, острота сюжета, психологизм подтекста, познавательность, занимательность, педагогическое воздействие – все эти качества произведений, обращенных к ребенку-читателю, развивают разум и чувства, помогают формированию и развитию коммуникативной компетенции обучаемых. По мнению академика Д.С. Лихачева, уникальный внутренний мир произведения требует сложного взаимодействия автора и читателя. Особое место в литературе для детей занимает жанр литературной сказки. “Неведомые дорожки” фольклорных традиций привели в детскую литературу лучших мастеров этого жанра: А. Пушкина, П. Ершова, В. Одоевского, А. Погорельского, Л. Толстого, Д. Мамина-Сибиряка, К. Чуковского, С. Маршака, Н. Носова, А. Волкова, Л. Лагина и многих-многих других. В.Белинский отмечал, что хорошая детская книга – это праздник. Преподаватель, работающий с произведениями детской литературы, обладает огромным методическим потенциалом, стремится к формированию коммуникативной, читательской, культурологической компетенции обучаемых. В учебной деятельности художественный текст является средством создания естественных коммуникативных ситуаций, помогает правильно строить диалоги, влияет на развитие связной монологической речи. В круг чтения вошли литературные сказки других народов, что способствует гармоничной связи отечественной культуры детства с мировой культурой. Особое место занимает зарубежная литературная сказка в процессе литературного образования и воспитания школьника. Сказки братьев Гримм, Х.-К. Андерсена, Ш.Перро, С.Лагерлёф, Т.Янссон, А.де Сент-

Экзюпери, Д.Родари, Д.Харриса, Э.Т.А.Гофмана, В.Гауфа, О.Уайльда, А.Милна, Р.Д.Киплинга, Л.Кэрролла, Я.Корчака, А.Линдгрена и других зарубежных сказочников представляют богатейший пласт мировой культуры. “Ш.Перро был первым писателем в Европе, сделавшим народную сказку достоянием детской литературы” [2,с.28]. Вступая в литературную полемику своего времени, он занялся обработкой народных сказок, увидел в них источник живых сюжетов, мораль, черты народного быта. В сборник „Сказки моей матушки Гусыни, или Истории и сказки былых времен с поучениями”, которые были изданы под именем его сына, он включил 8 сказок, позже добавил в сборник еще три. Новаторство Ш.Перро и его талант доказали, что сказки-не безделица, главное в них – мораль, тонкая ирония, веселые нравоучения, изящный стиль. После появления в печати сборника Ш.Перро литературная сказка заняла достойное место в ряду жанров для детей и взрослых. Высокую оценку сказкам Ш.Перро дал русский писатель И.С.Тургенев, который перевел их для читателей России:“... несмотря на свою несколько щепетильную грацию, сказки Перро заслуживают почетное место в детской литературе. Они веселы, занимательны, непринужденны, не обременены ни излишней моралью, ни авторской претензией; в них еще чувствуется веяние народной поэзии, их некогда создавшей ;в них есть именно та смесь непонятно-чудесного и обыденно-простого, возвышенного и забавного, которая составляет отличительный признак настоящего сказочного вымысла” [2, с. 32]. Поэтизация таких качеств, как трудолюбие, великодушие, находчивость представителей простого народа, увлекательное описание быта людей эпохи XVIIIвека сделали героев французского сказочника любимыми детскими персонажами („Золушка”, „Кот в сапогах”, „Красная шапочка” и др.) В трехтомный сборник основателей германской филологии, ученых братьев Я. и В.Гримм вошло свыше двухсот сказок: волшебных, о животных, бытовых. В

предисловии один из братьев записал: „Эти сказки проникнуты тою же самою чистотой, которой мы так удивляемся и дорожим в детях” [2, с. 61]. Сказки братьев Гримм развивают фантазию, воображение, пробуждают поэтические чувства, веру в добро, осмеивают лень, жадность, зависть, трусость, глупость. Сказочные герои понятны читателю-ребѣнку, даже в аллегорическом смысле угадывается авторский намѣк, отражаются реальные жизненные отношения, утверждается здоровая мораль. („Бременские музыканты”, „Умная Эльза”, „Храбрый портняжка”, „Стопанные туфельки”, „Смышлѣный Ганс” и многие другие). Глубокий смысл таится в каждой сказке талантливого немецкого романтика Э.Т.А. Гофмана, поэта, композитора, живописца, театрального деятеля. Наилучшая его сказка „Щелкунчик и мышиный король” вдохновила выдающегося русского композитора П.И.Чайковского создать одноименный балет, что явилось ценнейшим подарком для духовного воспитания многих поколений. Яркая страница в истории развития сказочного жанра-творчество еще одного немецкого сказочника В.Гауфа, который воспел в своих творениях лучшие человеческие качества: благородство, находчивость, здравомыслие. „Карлик Нос”, „Маленький Мук”, „Калиф-аист”, „Холодное сердце” поражают загадочно-фантастическими превращениями, утверждением добра в противовес корыстолюбию и бессердечию. Одно из самых значительных имен в жанре литературной сказки в истории мировой литературы – это имя великого датского сказочника Х.-К. Андерсена. Сказки Андерсена сохраняют очарование для читателей, даже когда они расстаются с детством. „Принцесса на горошине”, „Новое платье короля”, „Свинопас”, „Дюймовочка”, „Снежная королева”, „Девочка со спичками”, „Стойкий оловянный солдатик”, „Гадкий утѣнок” и многие-многие другие доказывают главную идею автора о том, что как раз из действительности и вырастает самая удивительная сказка.

Увлекательные художественные миры созданы в сказке Лауреата Нобелевской премии С.Лагерлёф „Чудесное путешествие Нильса Хольгерсона с дикими гусями по Швеции”, Туве Янссон в книгах о жизни в Долине Троллей, Астрид Линдгрэн в сказках „Эмиль из Лённеберги”, „Пеппи Длинный Чулок”, „Малыш и Карлсон”. Исполнены поэзии сказки английского писателя О.Уайльда. Лейтмотив его сказок – бескорыстный подвиг самопожертвования. „Мальчик – звезда”, „Счастливый принц”, „Соловей и роза” доказывают авторское виденье и оценку жизненных явлений. Один из лучших писателей – анималистов в мировой литературе – английский поэт и прозаик Р.Киплинг. История о Маугли из „Книги Джунглей”, о смелом истребителе кобр, мангусте Рикки-Тикки-Тави, о героях из сборника „Просто так, сказки для маленьких детей” принесли автору мировую известность. Современная зарубежная литература для детского чтения пользуется большой популярностью читателей. По результатам ежегодного читательского голосования „Лучшей книгой для детей” была названа книга „Тоня Глимердал” норвежской писательницы Марии Парр. Её книга „Вафельное сердце” также была отмечена знаком “Любимая книга переводчика”. Произведения этой писательницы воспевают романтику сельской жизни, передают любовь к природе, учат ценить дружбу, близких людей. Рядом с детьми всегда родные: бабушка, дедушка, родители.

Творчество М. Парр пронизано юмором, пропитано теплом взаимопонимания между детьми и взрослыми. Огромный интерес у читателей – детей и подростков вызывает творчество современного английского писателя, лауреата многих наград и премий, Нила Геймана („Звездная пыль”, „История с кладбищем”, „Но молоко, к счастью”, „Коралина в стране Кошмаров”). Богатство языковых средств, глубокая содержательность, занимательность сюжета, динамизм, огромное педагогическое воздействие жанра литературной

сказки направляют методическую деятельность преподавателя в область межкультурного диалога. Сравнительно-сопоставительный аспект изучения русской и зарубежной литератур для детей нацеливает на подготовку материалов для интегрированного занятия, для составления сценария внеклассного мероприятия с использованием текстов мировой детской литературы. Большое внимание следует уделять роли выразительного чтения, художественного прочтения отрывков сказочного текста, пересказов различных видов, театрализации. Эти технологии способствуют формированию и развитию коммуникативных навыков обучаемых, снимают психологический барьер в процессе общения, прививают навыки диалогизации, нацеливает на критическую оценку изучаемых фактов и явлений. Возможность диалога между автором – текстом – читателем осуществляется в процессе применения современных интерактивных технологий. На этапе актуализации знаний целесообразно обратиться к загадкам ,викторине. С помощью презентации эффективно проведение эвристической беседы по изученным сказкам автора, в ходе которой уместно вспомнить название произведения, имена героев, финалы сказок. Результативным заданием будет сравнительно – сопоставительная характеристика 2-3 сказок, выделение общих идей. На этапе рефлексии обучаемым предлагается работа по анализу текста новой сказки автора, составление таблиц – характеристик героев с опорой на текст (задания: „составить цепочки и угадать», «узнать по описанию, из какой сказки эти герои», угадать персонажей сказок по деталям костюмов, принадлежащим им вещам”). В финальной части занятия обучаемые составляют ответы (в парах, интерактивных группах) на вопросы по карточкам с опорными словами, синквейны по сказкам. В процессе занятия представляется презентация с заданиями: рассмотри иллюстрацию и назови сказку, её героев; рассмотри

иллюстрацию и вспомни отрывок, перескажи близко к тексту; рассмотри иллюстрацию и перескажи финал сказки. В качестве домашнего задания эффективны следующие виды: нарисовать иллюстрацию к сказке; составить презентацию к сказке; написать эссе, сочинение по сказке; составить ребус, кроссворд по сказке. Методическая помощь может быть оказана обучаемым в ходе сбора материала для сообщения о писателе и его творчестве, о характеристике литературной эпохи, в процессе отбора фактов, связанных с историей создания изучаемой литературной сказки, и событий, связанных с ней во времени, с другими видами искусства. С целью обогащения читательского опыта можно предложить учащимся моделирование обложки, восстановление правильной последовательности частей сказки, предложенных на отдельных карточках; составить продолжение приключений главного героя сказки. Литературная сказка-явление универсальное „Сказочная поэзия-обширнейшее царство, которое простирается от сочащихся кровью могил древности до наивного детского альбома. Она охватывает и народное творчество, и литературные произведения, она является представителем поэзии всех видов, и мастер, овладевший этим жанром поэзии, должен уметь вложить в него трагическое, комическое, наивное, ироническое и юмористическое” [3, с. 74]. Сказка является неотъемлемым элементом в воспитании ребенка-читателя, развивает его фантазию и правильную речь, формирует основы поведения в обществе. Обращение к сказкам других народов воспитывает в читателе толерантность и творческий потенциал, расширяет его кругозор и обогащает новыми полноценными представлениями об окружающем мире, воспитывает лучшие человеческие качества.

Библиография

1. Гессен, С.И., Мировоззрение и образование. Образовательная педагогика Российского Зарубежья: Сб. статей и материалов, ИНПО, М., 1995.
2. Брандис, Е., От Эзопа до Джанни Родари, М., 1980.
3. Брауде, Л.Ю., Скандинавская литературная сказка, М., 1979.
4. Будур, Н.В. и др. Зарубежная детская литература. Учебное пособие для студентов средних и высших педагогических заведений, 2-е издание, М., 2000.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПЕЙЗАЖЕМ В РАМКАХ ШКОЛЬНОЙ И ВУЗОВСКОЙ ПРОГРАММЫ

Габриэлла ТОПОР, др., конф.

Summary

This article focuses on up-to-date questions of teaching literature. Author considers methods of work with landscape pictures in the course of lessons of literature in school and University. Analyses of scenery during studying of artistic work allows to perceive literary text much deeper and with more vivid emotions. Work with landscape serves the idea of aesthetic education of students, teaches them to love and interpret nature, it educates thoughtful readers, who deeply feel nature and consciously perceive various literature art works.

Проблема анализа, интерпретации художественного текста является одной из центральных проблем современного преподавания литературы. Поиски новых, наиболее эффективных методов изучения литературы, проникновения в мир художественных явлений, путей и приемов анализа художественного произведения всегда являлись важной составляющей методической науки.

Вместе с тем, несмотря на то, что в литературоведении и методике преподавания литературы уже накоплен достаточный

опыт различных подходов к анализу отдельных компонентов художественного текста, пейзаж все же еще не нашел достаточного теоретического обоснования и требует поисков новых, эффективных путей и приемов, помогающих формированию творческого квалифицированного читателя, способного к самостоятельной интерпретации литературного текста, осмыслению его как художественного целого.

На уроках русской литературы рассматривается сюжет произведения, прописываются диалоги, создаются уникальные персонажи с увлекательными судьбами, но забываем о том, что все действия происходят на определенном фоне, который также требует пристального внимания. Поэтому занимаясь литературным творчеством, необходимо помнить и о роли пейзажа в художественном произведении. Описание природы является выразительным элементом художественного текста, который позволяет читателю погрузиться в атмосферу литературного произведения.

В литературе, музыке, и особенно в живописи, пейзаж давно уже стал предметом изучения многих искусствоведов и критиков. Однако, как уже было отмечено, методисты отвели скромное место в своих трудах изучению этого элемента художественного произведения. А ведь анализ пейзажа – один из самых трудных и интересных видов работы на уроке литературы.

Как справедливо отмечает В.В. Голубков, пейзаж «может играть в произведении различную роль: то он служит одним из дополнительных средств для характеристики героя, то отражает настроение писателя, то является фоном, обстановкой, необходимой для понимания сюжета» [2, с. 124].

Понимание роли картин природы в произведении связано с пониманием его идеи и композиции, отношения писателя к жизни и героям, с осознанием своеобразия художественной формы и языка.

На первых этапах изучения историко-литературного курса описания природы рассматриваются под непосредственным руководством учителя, так как у школьников еще не накоплены достаточные знания для самостоятельной работы. Глубокий, вдумчивый анализ избавит учащихся от поверхностных суждений и необдуманных выводов.

В работе над пейзажем учащимся поможет *схема анализа пейзажа*, представленная в виде алгоритма:

1. Указать место пейзажа в композиции и сюжете произведения.

2. Определить функцию пейзажа (место и время действия, средство раскрытия психологии героя, выражение авторского миропредставления).

3. В чьем восприятии дана картина (безличного автора-повествователя, рассказчика, героя), способ соотношения с героем: как окружение или как кругозор.

4. Степень развернутости или лаконизма, детализированности или обобщенности.

5. Какова общая эмоциональная (тональность) пейзажа.

6. Выявить отношение психологизма и изобразительности.

7. Анализ пространства и времени: картина динамичная или статичная; локальная или замкнутая; цветовые и звуковые детали; детали-лейтмотивы или детали-доминанты.

8. Мастерство писателя в изображении природы: выразительные средства (эпитеты, метафоры, гиперболы и т. д.) и ритмико-интонационный рисунок (плавный, замедленный или, наоборот, сжатый, напряженный). Особенности синтаксического строя текста.

9. Соотнести характер и функции пейзажа с общей концепцией произведения, авторским мироощущением, с представлением писателя о гармонии или дисгармонии социального, вечного и исторически-конкретного,

общечеловеческого и индивидуально-неповторимого, земного и небесного.

Этот план можно конкретизировать *системой вопросов*.

Например:

- Почему произведение открывается и заканчивается пейзажной зарисовкой? Статика или динамика преобладают в его изображении?

- Цветовая палитра состоит преимущественно из холодных или тёплых красок?

- Какие слова передают состояние природы и настроение человека?

- Какие тропы можно выделить/использованы в описании пейзажа?

- Каковы функции пейзажа (фон, отношение к персонажу, характер героя, психологический параллелизм или антагонизм, настроение – элегическое, трагическое, драматическое, абсолютного счастья); символическое обобщение, ключ к подтексту, выражение авторской идеи, философский контекст произведения)?

- В чём мастерство пейзажной зарисовки?

Анализ пейзажа предполагает следующие *виды деятельности учащихся*, которые могут быть представлены в виде схемы, таблицы, алгоритма.

1. Выделить границы пейзажа с указанием глав, страниц.

2. Определить событие, элемент сюжета, с которым соотносится пейзаж.

3. Найти ключевые слова в описании пейзажа, определить его значение, выделить тропы.

4. Сформулировать роль пейзажа в произведении, определить его функции.

5. Назвать «сквозные» символы, мотивы, нашедшие отражение в пейзаже.

б. Найти смысловые связи с другими произведениями или с другими видами искусства.

Алгоритм работы с пейзажем знаком учащимся с пятого класса, самостоятельный полный анализ выполняется с восьмого класса.

В восьмом классе в связи с изучением поэмы М.Ю. Лермонтова «Мцыри» происходит знакомство с видами символического пейзажа (аллегорический, пейзаж-сравнение, философский); определением мотива (устойчивая тема, проблема, идея). В связи с изучением «Капитанской дочки» отрабатывается приём сопоставления пейзажей (зима, метель – осень, ясная погода); приём осмысления художественного образа в различных видах искусства (живопись, кино). Эта работа помогает увидеть многозначность художественного образа, ассоциативное мышление способствует более глубокому проникновению в текст художественного произведения [4, с. 62].

При изучении поэмы «Мцыри» М.Ю. Лермонтова в рамках дисциплины «История русской литературы XIX века (I-ая половина)» на практическом занятии уделяется особое внимание работе над пейзажем. Студентам предлагается следующая система вопросов и заданий:

1. Что видел Мцыри на воле? Каков его ответ на вопрос: «Прекрасна ли земля?»

- Назовите и прокомментируйте наиболее яркие образы многокрасочной природы, воссозданные в рассказе юноши.

- В чем проявляется субъективность восприятия природы героем поэмы? Объясните в контексте строфы, каким образом повторение синтаксической конструкции, усиливая впечатление, способствует передаче восхищения героя красотой вольного мира:

В то утро был небесный свод

Так чист...

Он так прозрачно был глубок,

Так полон ровной синевой...

• Какими языковыми изобразительными средствами раскрывается близость, гармоничность отношений между героем поэмы и силами природы? Прокомментируйте метафору *дохнули сонные цветы*; сопоставьте сравнения *шакал кричал и плакал, как дитя*, и *я сам, как зверь, был чужд людей*.

2. Дайте общее определение цветовой и звуковой гамме в описании природы (строфы 6 – 12). Случайно ли преобладание светлых красок? В какой мере можно говорить о романтическом характере пейзажа?

3. Образ леса неоднократно возникает в поэме. Как и все образы природы, он дан в восприятии героя. Сравните и проанализируйте в контексте строф 9 и 15 изобразительные средства создания этого образа.

Однако более комплексная работа над пейзажем ведется при изучении романа «Герой нашего времени», в котором картины природы занимают ведущее место. Учащимся, как и студентам, можно предложить подготовить выразительное чтение наиболее понравившихся им описаний природы и определить роль выбранного отрывка в произведении.

Обратимся к описанию утра перед дуэлью. В минуты напряжения душевных сил, в ожидании поединка Печорин, обращаясь к природе, раскрывает лучшие стороны своей натуры. В связи с этим можно предложить задание – раскрыть роль пейзажа в обрисовке характера Печорина и в композиции повести.

«Я помню, в этот раз, больше, чем когда-нибудь прежде, я любил природу. Как любопытно всматривался я в росинку, трепещущую на широком листке виноградном и отражавшую миллионы радужных лучей! Как жадно взор мой старался проникнуть в дымную даль!» Вот что Печорин скрывал не только от Вернера, но и от самого себя – тоску по жизни лучшей, тревогу за будущее, которую он не утратил. В гармонии

природы он нашел то, чего не было в жизни окружающего его общества. Последние строки этого лирического пейзажа подчеркивают его связь, слитность со сценой дуэли: «... путь все становился уже, утесы синее и страшнее, и наконец они, казалось, сходились непроницаемой стеной». Описание утра помогает понять личность Печорина. Оно окрашивает в тревожные, печальные тона всю последующую сцену. Чтобы углубить понимание учащимися/студентами композиционной роли картин природы, учитель/преподаватель может предложить найти им строки, которыми заканчивается описание кульминационного события – дуэли с Грушницким: «Отвязав лошадь, я шагом пустился домой. У меня на сердце был камень. Солнце казалось мне тусклым, лучи его меня не грели». Это говорит человек, который совсем недавно любовался радостным лучом еще не начавшегося утра, золотящимися верхами утесов, золотым туманом. После дуэли даже солнце кажется ему тусклым. Пейзаж – это не только начало и конец описания события, он связан с ним тематически, так как отражает мысли М.Ю. Лермонтова о «герое времени». Тонкий психологический рисунок автора виден в подтексте, а не только в объективном изложении событий и высказываний Печорина.

Прекрасная картина утра, полнота видения мира Печориным ставят под сомнение его слова о самом себе («Из жизненной бури я вынес только несколько идей – и ни единого чувства. Я давно Уж живу не сердцем, а головой»). Противоречивость, двойственность Печорина раскрываются не в том, что он сначала видел золотые лучи еще не взошедшего солнца, которое после убийства Грушницкого показалось ему тусклым, а в том, что он способен так по-разному воспринимать природу и утверждать, что живет не сердцем, а головой. Его можно назвать умным, порядочным, мужественным, умеющим беспощадно осудить самого себя, безгранично любящим

природу и в то же время холодным, не верящим в дружбу и любовь, скептически относящимся к людям, к смерти.

Описания природы сопровождают узловые события повести «Княжна Мери» и раскрывают внутренний мир Печорина, пожалуй, больше, чем его скептические замечания и хладнокровие, которое может, по его словам, исчезнуть «как дым». Характер описания природы Печориным зависит от его состояния, настроения. В описании погони за Верой сгущены тени и краски, а солнце закрыто черной тучей. Отчаяние, охватившее Печорина после гибели коня, раскрывает героя совсем с другой стороны, показывает, сколько свежих, нерастраченных сил было в Печорине, – и все они остались без применения.

На заключительном уроке/занятии можно предложить следующие задания и вопросы, по которым будет строиться беседа:

- Выучить наизусть любое описание природы, определить его значение в раскрытии идеи и композиции романа, охарактеризовать язык описания.

- Раскрыть личность Печорина через его отношение к природе.

Выполняя первое задание, используются разнообразные пейзажи: описание вида Пятигорска и Кавказских гор из окна комнаты Печорина, картину утра перед дуэлью, туманные пейзажи «Тамани», картину звездного неба в «Фаталисте». Характеризуя своеобразие языка описаний, необходимо обратить внимание на средства художественной изобразительности, использованные М.Ю. Лермонтовым. Особенно в школе учитель должен помочь учащимся в этом анализе, чтобы он не сводился к простому перечислению эпитетов, сравнений и т. д., а был бы связан с пониманием подтекста. Так, в описании утра перед дуэлью эпитеты «радостный», «голубой», «серебряный», «радужный» передают

ощущение полноты жизни, которое охватило Печорина и которое так не соответствует предстоящей дуэли и мыслям о смерти.

Говоря о любви Печорина к природе, учащиеся смогут убедиться, что в этом чувстве раскрываются самые лучшие, нерастраченные силы его души. Часто картина природы является поводом для рассуждений о людях, о себе, о цели своей жизни. Давая характеристику «водяному обществу», Печорин не забывает высмеять его равнодушие к природе. Только в общении с природой этот неуравновешенный, глубоко страдающий человек находит успокоение.

В повести «Максим Максимыч» автор сосредоточивает все внимание на раскрытии трагического финала жизни Печорина – его духовной гибели. Это совсем не тот Печорин, который предстает перед нами на страницах его дневника. В «Бэле» пейзажи даны через восприятие странствующего офицера. Больше всего места им отведено в повести «Княжна Мери», в которой раскрывается внутренний мир Печорина. Часто описание природы служит началом или завершением лирического размышления, философского раздумья героя.

После такого сообщения учащиеся без труда раскроют связь пейзажных зарисовок с развитием действия и судьбой главного героя, а также самостоятельное значение картин природы Кавказа.

Говоря об особенностях лермонтовского пейзажа, учитель должен раскрыть, как автор искусно «спрятался» за своими героями, и может показаться, будто он стоит в стороне от их судеб, особенно если вспомнить, как А.С. Пушкин в «Евгении Онегине» часто и откровенно говорит о своем отношении к персонажам, к природе. На самом деле все пейзажи романа показаны и через восприятие М.Ю. Лермонтова. Не случайно узловыми эпизодами связаны с описанием природы. Лермонтовские пейзажи связаны с событиями и героями произведения, они

неотделимы от философского звучания романа, в них раскрывается сам автор, глубоко чувствующий дыхание природы и биение пульса своего времени, мастер слова и композиции.

Следуя традициям пушкинской прозы, М.Ю. Лермонтов использует принцип точности, краткости и развивает его, вводя новые средства изображения внутреннего мира героя, подготавливая тем самым почву для развития русского психологического романа – романов И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого, новелл А.П. Чехова.

Удивительно пластичны и музыкальны пейзажи Тургенева. В них предстает перед взором читателя природа в тончайших нюансах и изменениях. Видишь не только картины, но и слышишь звуки, ощущаешь запахи. Все дышит, движется, живет, разворачивается во времени и пространстве, одна картина сменяет другую. Его пейзажи создают хронотоп действия, передают жизнь души героев, открывают красоту мира, говорят о мгновенности, краткости человеческой жизни. Можно говорить о движении писателя в изображении пейзажа к эстетике импрессионизма. Некоторые его пейзажи звучат как стихи в прозе, как поэма о лирическом герое, открывающем и постигающем природный мир и мир своей души.

Примером такого пейзажа может быть начало рассказа «Свидание», который изучается в средних классах (в IX классе гимназий Республики Молдовы), и на его материале можно открыть учащимся красоту и поэзию тургеневского пейзажа. Как показывает опыт, школьники «нередко при чтении этого рассказа пейзаж пропускают или читают его очень невнимательно, так как их сознание не подготовлено к восприятию такого развернутого описания природы, оно не успевает за авторскими картинками и произвольно отключается» [3]. Поэтому учитель особенно тщательно должен продумать работу над пейзажем на уроке по изучению

тургеневского рассказа. В первую очередь, необходимо найти разные способы включения ассоциаций школьников, активизации работы их воображения. Для этого можно предложить следующие задания: разбить пейзаж на части, дать название каждой, работа над их выразительным чтением, наблюдение за сменой «кадров», ракурсов видения. Для этого учащимся необходимо представить себя в этом пейзаже, постараться побыть на месте рассказчика.

Для анализа изобразительно-выразительных средств выделялись два объекта: описание березовой и осиновой рощ. С этой целью рекомендуется наблюдение за движением света и способами передачи освещения автором, планов изображения, движением настроения.

Дома к разным «кадрам» пейзажа можно предложить учащимся нарисовать свои иллюстрации или пофантазировать по мотивам тургеневского пейзажа. Завершить работу над пейзажем рассказа «Свидания» его выразительным чтением и выделением средств изобразительности. В заключение, отталкиваясь от данного пейзажа, учащиеся могут создать свои сочинения-миниатюры.

И в вузе при изучении дисциплины «Анализ художественного текста» студентам предлагается рассмотреть пейзаж и его роль в рассказе «Свидание». Им предлагаются следующие вопросы и задания:

- Как автор описывает природу?

1. Выпишите описание берёзовой рощи.

а) Чем привлекает рассказчика березовая роща?

б) Какими художественными средствами передал И.С.

Тургенев зрительные впечатления от этой рощи?

в) Как переданы слуховые и обонятельные ощущения?

г) Что придает динамизм описанию?

2. Прокомментируйте, какими языковыми средствами раскрывается неприязненное отношение автора к осиновой роще.

3. Покажите, как автор одушевляет природу и как в этом одушевлении отразилось его субъективное восприятие природы.

- Покажите, как внешний облик Акулины и Виктора ассоциируется с описаниями берёзовой и осиновой рощ. С этой целью сопоставьте эмоционально-экспрессивные средства: оценочные эпитеты, воспроизведение цветовых, зрительных и других представлений, основные цветовые гаммы. Случайно ли это? Как называется этот композиционный приём?

- Охарактеризуйте роль пейзажа в рассказе «Свидание».

Пейзаж в художественном произведении может выполнять различные функции. Он используется для создания колорита места и времени, эмоционального фона, вызывающего у читателя соответствующее настроение. Описывая природу автор может выразить своё отношение к герою и самой природе. Через отношение героев к природе раскрывается внутренний мир человека – значит, он может служить и средством характеристики героев.

Какие из перечисленных функций пейзажа вы обнаружили, работая над текстом рассказа?

В качестве итогового задания можно предложить студентам следующий вид работы:

- Сопоставьте пейзажные зарисовки И.С. Тургенева с пейзажами художника Ф.А. Васильева «Мокрый луг» или И.И. Шишкина «Полдень в окрестностях Москвы», «Лесные дали», «Берёзовый лес», «Осиновый лес». Установите, какими средствами показывают изменчивость природы живописец и писатель.

- Дайте письменное описание одной из картин художников.

Только такая систематическая работа над пейзажем в художественном произведении в школе и в вузе может дать положительные результаты. Тогда и учащиеся, и студенты не только будут отмечать, что «Пушкин «ярко», «красочно» описывает времена года, что любовь Татьяны к русской природе помогает понять цельность ее натуры и близость к народу, что в любви Печорина к природе рассматриваются его лучшие душевные качества» [1], а определять специфику пейзажей А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова и И.С. Тургенева: лаконизм и динамичность у первого, глубокий психологизм у второго и лиризм у третьего. Все это говорит о том, что необходимо усилить работу по формированию у школьников многогранного восприятия картин природы в художественной литературе и их роли в произведении.

Таким образом, анализ картин природы в процессе чтения текста с наблюдениями над пейзажем, дает возможность глубоко, эмоционально воспринимать художественный текст. Работа над пейзажем служит делу эстетического воспитания учащихся и студентов, учит их любить и понимать природу, воспитывает внимательных читателей, которые глубоко чувствуют природу и осознанно воспринимают художественные произведения во всем их многообразии.

Библиография

1. Богданова, О.Ю., Леонова, С.А., Чертова, В.Ф., Методика преподавания литературы (Глава VII. Методика изучения систематического курса литературы в старших классах) / https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Bogd/09.php
2. Голубков, В.В., Методика преподавания литературы, М., 1962.
3. Доманский, В.А., Литература и культура. Культурологический подход изучению словесности в школе (Методическое пособие для учителей-словесников), Томск, 2002. / https://ido.tsu.ru/other_res/school/litkult/sod.html

4. Проблемы анализа художественного произведения в школе. Методические рекомендации для студентов, М., 1995.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ И МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЫХ ПРИНЦИПОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ

Е. Н. БУРАЧЕВА, др., конф.

Summary

The article analyses, determines and describes possibility of realizing cross-curricular links and cross-curricular integration as one of the most important principles of teaching literature. Author distinguishes and analyses 3 basic types of integration: with consistent linking of integrated subject, with parallel linking and with mixed, encircled type of of integrational linkage.

В русской и отечественной дидактической и частнодидактической теории и практике рекомендуется в преподавании русской литературы широко и активно использовать возможности межпредметных связей и межпредметной интеграции [1, с. 96].

Русская литература как один из ведущих учебных предметов доуниверситетского образования, вооружая школьников широким познанием Мира и Человека, вступает во взаимодействие с историей, обществоведением, музыкой, изобразительным искусством.

Почти все художественные произведения получают свою «вторую» жизнь на сцене, в кинематографе, в изобразительном искусстве, музыке и т. д. – то есть художественное произведение попадает в широкий контекст и может, должно рассматриваться на уроке литературы в многообразии связей, существующих между отдельными видами искусства.

Используя различные виды искусства, учитель тем самым включает различные рецепторы учащихся. При этом один

психофизический механизм дополняет другой. Так, музыка вызывает слуховые представления, живопись – зрительные, архитектура – пространственные, что создает целостную картину бытия. Использование разных видов искусства на уроке литературы позволяет «озвучить» и «живописать» текст, пробудить у читателей целую гамму чувств и ассоциаций.

Такой путь изучения литературного произведения не только обогащает и углубляет литературные знания школьников, помогает лучше понять емкий художественный образ, но и благотворно сказывается на изучении смежных дисциплин [4, с. 135].

Изучение литературы на межпредметной и интеграционной основе развивает нравственную культуру, творческие способности учащихся. Они становятся более самостоятельными в своих суждениях, имеют самостоятельную точку зрения и умеют ее аргументировано отстаивать. Самое главное – у школьника развивается эмоциональная сфера, его чувства, душа. Думающий и чувствующий человек – это и есть тот человек, которого стремится воспитать школа. Интеграция помогает ученику видеть богатство и разнообразие мира.

Следует отметить, что вопрос о привлечении смежных наук к изучению школьных дисциплин традиционен для дидактики. Так, начиная с 30-х гг. и вплоть до 80-х гг. XX века, интегрированные процессы на уровне конкретных учебных предметов в отечественной школе осуществлялись через систему межпредметных связей. В 70-80-х гг. им придавалось большое значение: в учебных программах появился специальный раздел «Межпредметные связи». В нем выделялись опорные понятия, факты, указывались темы, которые предполагали межпредметную связь данной дисциплины с материалом других, чаще всего смежных дисциплин. К сожалению, этот ценный опыт в последнее стал меньше использоваться, но в начале 90-х гг. в дидактике на

новом качественном уровне заговорили о содержательной и дидактической интеграции [1, 2, 3, 4].

Возникновение интеграции – результат высокого уровня реализации межпредметных связей, предполагающих установление глубинной связи, поскольку она основывается на общих для нескольких предметов научных идеях, концепциях, дающих целостное представление о человеке, мире, культуре. Применительно к учебной дисциплине «Литература» можно говорить о трех видах интеграции.

Первый представляет собой разработку единых универсальных курсов, включающих такие предметы гуманитарного цикла как литература, русский язык, история, мировая художественная культура (Е.Н. Бурачева, Л.М. Петренко, Леонов).

Второй тип интеграции – установление на уроках литературы взаимосвязи с другими гуманитарными дисциплинами (русским языком, историей, мировой художественной культурой, философией) посредством сквозных идей, узлов знаний, сохраняя при этом автономию каждого предмета. Этот тип реализован в Куррикулуме по литературе для учащихся V-IX классов на ступени гимназического образования.

Третий тип интеграции. Литературные темы представлены в сопровождении разнообразных явлений художественной жизни, позволяющих установить взаимосвязь литературы с историей, живописью, музыкой, театром, кино, которые в синтезе дают учащимся представление о разных способах изображения в искусстве человека и мира, расширяют знания и представления об истории, быте, обычаях, социально-исторических событиях в жизни государства, народа.

В современной дидактической практике на уроках словесности используются несколько типов интегративных связей. Простейшим из них является *последовательный тип*

интеграции. На таком уроке материал, относящийся к разным наукам и видам искусства, организован в своеобразные блоки. На практике нередко такой урок могут вести два педагога-предметника (бинарный урок), что значительно повышает его содержательный и операционный уровень, так как словесник не всегда может на должном уровне анализировать произведения смежных видов искусств и вынужден обращаться к помощи коллег. Но какая бы форма урока ни была выбрана, он должен иметь стройную методическую концепцию, а все его блоки должны связываться между собой общими идеями, темами, проблемами и т. д. [3, с. 176].

Второй тип интеграционных связей на уроках литературы – параллельная связь литературы с другими видами искусства (или учебных предметов), которые изучаются синхронно на каждом из этапов урока. По своей структуре такой урок значительно сложнее предыдущего, так как требует более высокого уровня синтеза. На нем разные предметы, взаимопроникая и взаимодополняя друг друга, создают целостное представление о художественном явлении, времени, эпохе. Данный тип интеграции особенно эффективен на вводных и заключительных уроках по изучению как творчества отдельных писателей, так и историко-литературного процесса в целом.

Урок со смешанным типом интеграционных связей характеризуется тем, что может включать в себя как последовательную, так и параллельную интегративную связь литературы, истории, изобразительного искусства и т.д. Смешанный тип интеграции чаще всего распространен на практике, так как обладает более гибкой структурой и позволяет комплексно привлекать разные виды искусств, выходят к концепциям, идеям, понятиям других учебных предметов, сохраняя при этом автономность литературы как учебного предмета. Этот тип урока используется как в ходе анализа

художественного текста, так и при изучении основ теории и истории литературы, но чаще всего рекомендуется на вводных, заключительных этапах изучения темы и особенно на уроках изучения биографии писателя.

Значительно реже встречается *опоясывающий тип интеграционных связей*. На таком уроке при изучении конкретного произведения или темы привлекаются сведения из самых разнообразных предметов и видов искусства, которые дополняют, уточняют, развивают предмет изучения. Данный тип интегративного урока может осуществляться только в классах с высоким уровнем ответственности и самостоятельности учащихся, так как свободные ассоциации в рамках определенной литературно-исторической, общественно-исторической, литературно-культурной тем предполагают высокую мотивированность обучения, широту кругозора школьников, овладение умениями самостоятельной интерпретации произведений искусства. Рассматривая литературный материал, школьники преломляют его в новых идеях, образах, понятиях, картинах. Структура урока напоминает собой «ромашку», в центре которой литературный текст, а ее «лепестки» – материал других предметов, объединенный на уровне содержания, способов и форм деятельности.

В методической литературе наиболее естественными признаются связи литературы и русского языка. Являясь близкородственными, эти предметы близки как содержательно, так и процессуально. У них общие цели на уровне речевой деятельности – формирование речезыковой, лингвистической и коммуникативной компетенций.

Произведения художественной литературы всегда отражают конкретные особенности исторической эпохи, в которую они были созданы. Это определяет многосторонние связи литературы с историей России, русского народа,

предполагает внимание к вечным проблемам – жизни и смерти, войны и мира.

Современному уроку нужны новые формы и методы обучения, которые, опираясь на искусство, способны воспитать людей высоко духовных, нравственных, эстетически грамотных. Это возвратит интерес молодого поколения к литературе и искусству, желание и после урока встретиться с произведениями писателей и поэтов – в кинотеатрах, музеях, концертных залах. Для этой цели как никогда лучше подходят такие уроки, на которых встречаются смежные виды искусств: литература, изобразительное искусство и музыка. Литература «при всех своих изобразительно-выразительных возможностях, не в состоянии представить портрет так зримо, как это делает живопись. При этом учащиеся должны понять, что не существует тематической замкнутости на каком-либо виде искусства, будь то литература, музыка или живопись, что вечные вопросы, поднимаемые писателями в произведениях, пронизывают и живописные полотна, и музыкальные шедевры» [2, с. 212].

Жанры живописи легко соотносимы с целым литературным произведением или с отдельными составными элементами. Так, пейзаж можно сопоставить с пейзажной лирикой или с описанием пейзажа в эпических произведениях. Живописный портрет нетрудно соотнести с портретом героя в литературном произведении. Интерьер способен конкретизировать читательские представления об описании обстановки. Использование картин исторического жанра позволит преодолеть неполноту представлений учащихся об эпохе.

Наиболее популярными и воспринимаемыми являются такие виды искусства как кино и музыка. Здесь проявляется инерция сознания ученика, ведь все, что связано с необходимостью (книги, задания, уроки и т. д.), вызывает

неосознанное отторжение и никак не соотносится с главной функцией искусства – гедонистической, так как «смотрение» и «слушание» доставляет безусловное удовольствие, несмотря на то, что это удовольствие эстетическое. Музыка при изучении литературных произведений помогает сформировать у школьников многогранное представление о разных явлениях мира, позволяет ставить в широком контексте вечные вопросы о смысле жизни, о добре и зле, смерти и бессмертии.

Восприятие художественных, литературных и музыкальных произведений побуждает учащихся к мыслительной деятельности, развивает такие мыслительные действия, как анализ, синтез, обобщение, учит понимать язык искусства, развивает потребность в чтении. Размышляя рационально-логически, учащиеся легче постигают логику сложных вопросов в изучении произведений, «достраивают» размышления автора, благодаря проводимым аналогиям. Все это является залогом активно-творческого восприятия произведений, которые предлагаются для изучения на разных ступенях доуниверситетского образования.

Немаловажную роль в преподавании русской литературы в Республике Молдова играет реализация межпредметных связей с румынской и мировой литературами, реализация «диалога» славянской и романской культур, что стимулирует читательскую деятельность учащихся.

Изучение литературы на межпредметной и интеграционной основе развивает нравственную культуру, творческие способности учащихся, помогает увидеть богатство и разнообразие мира.

Библиография

1. Кулагин, П.Г., Межпредметные связи в обучении, М., 1983.
2. Кунина, Т.Б., Межпредметные и интегративные связи на уроках литературы / Методические рекомендации, М., 2012.

3. Леонов, С.А., Литература. Интегрированные уроки 8-9 кл.: Пособие для учителя, М., 2003.
4. Межпредметные связи при изучении литературы в школе / Под ред. Е. Колокольцева, М., 2002.

ELEMENTE DE BILDUNGSROMAN ÎN PROZA SCURTĂ A LUI IONEL TEODOREANU

Vlad CARAMAN, dr., conf. univ.

Summary

In this article we talk about Bildungsroman elements in short prose. They mainly refer to the age of childhood, the first stage in the structure of this type of writing. We analyze them in the work of Ionel Teodoreanu in his memorialist cycles in the Grandparents' House, Grass, The Return in Time and Mass of Shadows. We will still refer to the grandparents' cycle, which shows in concrete terms an episode of a child. Grandmothers mean the experience of life, the education stories that grandchildren must strictly take into account, and their home is the alternative place of the parental home.

În istoria literaturii române, Bildungsromanul, ca roman al educației, al devenirii eroului, a fost promovat, în primul rând, de Constantin Stere, care, pentru prima dată în literatura noastră, scrie, conștient, în perioada interbelică, Bildungsromanul *În preajma revoluției*, în 8 volume. Este unica scriere de acest gen de la noi care respectă întru totul tiparele clasice, adică prezintă nașterea, copilăria, preadolescența, adolescența, tinerețea, maturitatea, bătrânețea și duce eroul său până la moarte. În cazul operei lui C. Stere avem plăsmuită devenirea unui revoluționar, intelectual. Cu toate acestea, elemente de Bildungsroman întâlnim în opera scriitorilor noștri încă din secolul al XIX-lea. De menționat, în acest sens, în primul rând, proza lui Ioan Slavici, și anume nuvela *Moara cu noroc*, unde ni se prezintă meandrele devenirii Anei. Povestitorul Ion Creangă testează acest tip de proză atât în ciclul *Amințiri din copilărie*, devenirea copilului universal în persoana lui Nică a lui Ștefan a Petrei, cât și în

poveștile sale, care, majoritatea dintre ele sunt cărți ale evoluției personajelor. Anume eroul din poveste este impus, de anumite fapte și împrejurări, să treacă prin diferite încercări, situații de conflict sau problemă, ca să ajungă la deznodământul dorit, de cele mai multe ori trofeul fiind fata de împărat. Bildungsromanul, în acest caz, încheindu-se cu nunta dintre tinerii din centrul acțiunii. Mai apoi, Mihail Sadoveanu, prin intermediul trilogiei *Frații Jderi*, plăsmuiește, în literatura noastră, traseul deosebit al variabilității personajului Ionuț, fiul cel mic al comisului Manole Păr-Negru, până ca acesta să ajungă mare căpitan de oști. În aceeași ordine de idei, avem, la Mircea Eliade, în *Romanul adolescentului miop*, itinerarul devenirii unui scriitor și profesor universitar. Tot astfel ca și la Lucian Blaga, în *Hronicul și cântecul vârstelor*, unde ni se prezintă devenirea unui scriitor și filosof. George Călinescu, în *Enigma Otiliei*, ne arată toate transformările morale și fiziologice prin care trece Felix Sima, pentru a ajunge în final un mare medic etc.

Elemente de Bildungsroman în proza scurtă, care țin în special de vârsta copilăriei, prima etapă din structura acestui fel de scriere, întâlnim și la Ionel Teodoreanu, în ciclurile sale de scrieri memorialistice, *În casa bunicilor*, *Ulița copilăriei*, *Iarbă*, *Întoarcerea în timp* și *Masa umbrelor*.

Ne vom referi în continuare la ciclul *În casa bunicilor*, care prezintă, în linii concrete, un episod din existența unui copil în care acesta, gonit de anumite împrejurări, își pune întrebări de conștiință, trece prin schimbările necesare ca să ajungă la momentul când conștientizează aievea faptul cine o să devină el în viață. Autorul nu întâmplător pune la bază motivul bunicilor și cronotopul casei acestora. Bunicii semnifică experiența vieții, povețele în educație de care nepoții trebuie strict să țină seama, iar casa lor este locul de alternativă a lăcașului părintesc, în caz de urgențe sau diferite situații neașteptate.

Așadar, în centru narațiunii se află nepotul mijlociu, care este nevoit să treacă un timp cu traiul în casa bunicilor, deoarece ceilalți

doi frați ai săi s-au îmbolnăvit grav și trebuie izolați. Anume din acest moment încep să se delimiteze în conștiința personajului, copil, două etape în viața sa, două viziuni asupra ei, una se referă la traiul exclusiv alături de tată, mamă și frații săi, și, alta, prima despărțire de casa părintească, părăsirea lăcașului sfânt, moment crucial în viața fiecărui copil. Avem, în acest caz, bine conturat fenomenul identității și alterității. Desigur, această primă despărțire de ai săi face pe copil să-și pună întrebări serioase asupra existenței sale și să crească moralicește în fața semenilor săi. Pe de o parte, el trăiește o tristețe a despărțirii de cei ai casei natale, adică de identitate, pe de alta, încearcă pentru prima dată alteritatea, acomodarea la condițiile celuilalt, în cazul de față, a bunicilor.

La începutul ciclului scriitorul ne prezintă, mai întâi, viziunea copilului nepot despre cei care sunt bunicii, de la care trebuie să deprindă doar lucrurile bune, mai exact, pe cele care le consideră cei vârstnici ca fiind însemnate. Pentru ca să fii acceptat de bunici în casa lor, trebuie să respecti o sumedenie de condiții, cu care nu întotdeauna toți copiii sunt de acord. Desfășurând în continuare cronotopul casei, autorul ne prezintă care este rolul actanților, adică părinții, bunicii și copiii, când se află în casa bunicilor. Iată ceremonialul pe care îl prezintă Ionel Teodoreanu:

Regulile pentru copii sunt: „Măinile trebuie să fie curate și dulci la pipăit, unghiile tăiate și părul pieptănat – dar nu cu mâinile –, hainele periate, ghetetele lustruite.

- Să nu vorbești tare și neîntrebați, să nu râdeți prostește, să nu puneți mâna pe lucruri, să nu v-atingeți de pisici, să nu faceți obrăznicii...

- Atunci ce să facem?

- Să fiți cuminiți.

Să nu, să nu, să nu. Asta-i casa bunicilor: zidurile între care nepoții nu au voie să fie copii” [1, p. 5].

În acest context apar conturați și părinții, ca fiind intermediari între copii și bunici: „Mama în frunte, cu foșnetul rochiei, umbreleța

și cutia de bomboane; tata după mama, cu scârțâitul ghetelor, uitându-se la copaci; copiii din urmă, unul după altul, târându-și pașii, cu capetele mereu întoarse după armăsarii de la poartă” [1, p. 7]. La întâlnirea cu bunicii, după ce mama, ca întotdeauna, transmite cutia de bomboane, încep sărutările care nu prea sunt pe placul nepoților, mai ales pe mâini: „Mâna bunicii, chiar când o săruți, o simți urzicându-ți urechea”... „Mâna bunicului bate-n gălbui și miroase a frunză uscată de nuc” [1, p. 7]. Astfel că viața copiilor, după cum observă protagonistul, se desfășoară între ochii părinților și ochelarii bunicilor: „Dar bunicii sunt doi, fiecare cu câte un fotoliu; părinții, doi, fiecare pe un scaun; iar copiii, prizonieri între ochelarii bunicilor și ochii părinților” [1, p. 5]. Părinții își spun unul altuia tu, iar bunicii: „mata, ca și cum ar fi în vizită unul la altul. Nepoților le vine să râdă” [1, p. 6]. Acest element al devenirii copilului – experiența preluată de la cei mari – bine conturat în aceste povestiri, este prezentat prin motivul vizitei, atât la bunici, cât și la alte rude sau cunoscuți, direcționând și aprofundând astfel raportul dintre identitate și alteritate spre corelația „eu” – „ai mei” și „eu” – „străinii”.

Copilul începe mai bine să înțeleagă lumea din jur, să se identifice în propriile păreri despre viață, când este nevoit să facă primele comparații între „eu” și „altul”, între „la noi” și „la alții”, care, în cele din urmă, îl face să-și concretizeze existența personală, creându-și viziunea potrivită asupra concepțiilor maniheiste, adică delimitarea între bine și rău, între ce se poate și ce nu se poate, între acum și aici.

Toate faptele întreprinse de nepoți, dictate de perioada de vârstă prin care ei trec, cât și existența pe care o au, chiar dacă și cu multe păcate, arată că sunt în proces de dezvoltare, în devenire, acestea fiind elementele care constituie caracteristicile de bază ale Bildungsromanului: învățarea din greșelile proprii, dar mai ales din cele străine, conștientizarea viciului, recunoașterea vinei, acceptarea faptei, trezirea de conștiință, dorința de libertate, gânduri existențiale,

primul sărut, prima dragoste ș.a.m.d. Interesant apare faptul că toate caracterizările de rigoare le face naratorul prin ochii nepoților și părinților, fără includerea bunicilor. „Dar bunicii? Să afle bunicii? Ar fi teribil?” [1, p. 10].

De pildă: Cel mic: e bătaș, trage cu pușca în ciorile de pe crucea bisericii, dă cu praștia nu numai în vrăbii, dar și în ferestrele oamenilor răi, merge cu bicicleta, cu mâinile la spate, printre tramvaie și trăsuri, scoate limba și strâmbă oamenii... [1, p. 10].

Cel mijlociu: fură țigări de la tatăl său, întârzie dimineața la școală, are note proaste la școală, este îngândurat mereu, tăcut și nu face nimic: nici la școală, nici acasă, doarme și când nu doarme... [1, p. 10].

Cel mare: joacă zaruri în banca repetenților din fundul clasei, fumează cu țigaretă de cireș, vinde cărțile școlare, primește bilete parfumate, fredonează șansonete, face epigrame, are ticuri, închide ochii, scoate limba și mișcă din urechi... [1, p. 10].

O cu totul altă întorsătură o iau lucrurile o dată cu mutarea nepotului mijlociu cu traiul în casa bunicilor. Acesta „Se pregătește de plecare cu inima mai grea decât picioarele de iarnă, cu ghetе și șoșoni” [1, p. 11], ceea ce arată starea sufletească anevoioasă în trecerea la o altă etapă a vieții, pe care încă nu e gata s-o accepte cu propriile puteri. Și-a luat un geamantan cu de toate cele necesare și, desigur, în buzunar, țigări furate de la tata, un ecou durabil a vieții anterioare. Laitmotivul „Sa nu superi pe bunicii...”, ultimul sfat pronunțat de către mamă la despărțire, este cel care pune mai apăsător accentul pe felul de comportament ce urmează să și-l schimbe, de voie sau de nevoie, acolo, în casa bunicilor. De acum înainte educația copilului va fi executată de alteritatea apropiată, adică bunicii, total diferită de cea a identității de care am vorbit anterior.

În casa bunicilor, primul lucru care arată diferența de trai față de casa părintească este că deodată nepotul e pus de bunică la treabă (acasă nu prea i se cerea acest lucru): să pună lemne pe foc, să aducă lemne de afară, să închidă gura sobei etc. etc. Totodată, chiar din

prima noapte în casă străină, când desigur, n-a putut adormi, conștientizează că multe lucruri va trebui să le facă altfel decât acasă: „trebuie să se scoale și mai devreme decât acasă, fiindcă de la bunici până la școală e drumul mai lung... dimineața e atât de somnoros, încât în genele lui și minutarele adorm... știe că trebuie să plece prin viforniță... știe că nu-i acasă, știe că e în surghiun, știe că frații îi sunt bolnavi, știe că mâine e școală, poimâine e școală, răspoimâine, școală... că duminicile, sărbătorile și vacanțele abia se văd... se întreabă cum de n-a rămas repetent. Știe și tot știe numai lucruri de oftat, cu frig în spate și cu fruntea încrețită...” [1, p. 17]. Acest soliloc e un foarte bun exemplu de element al Bildungsromanului, o meditație asupra stării de suflet a copilului ajuns în situație de răspântie în viață, care îl face să-și schimbe într-un fel sau altul condiția existenței. Întrebarea care urmează să apară aici este „Ce e cu nepotul?” și răspunsul îl dă naratorul: „E tinerețea descoperită nu în dragoste, ci în oglinda timpului vechi din casa bunicilor” [1, p. 18]. Deci, din a doua zi de aflare în casa bunicilor copilul face tot mai insistent loc tânărului, adolescentului.

În continuare schimbările în evoluția morală a personajului sunt evidențiate prin comparația momentelor importante de până și după plecarea de acasă. Cu ce se ocupa acasă și ceea ce trebuie să facă la bunici. Acasă, la patru dimineață el dormea dus, la bunici este trezit de gălăgia treburilor celor din casă și nu mai poate adormi. Seara pe la șapte în casa bunicilor începe să fie târziu, acasă, în timpul acesta încă era ziua în toi. Aici la opt bunicii dorm, acolo copiii încă se jucau. Unicul avantaj este că poate fuma noaptea fără să știe nimeni. Acest caz cu fumatul îi face alt exercițiu de conștiință. Când este prins de bunică, peste câteva zile, și, îi atribuie o palma, până la urmă îl înduplecă și-i hotărăște să nu mai fumeze, încheind cu cuvintele: „Dar să nu afle bunicu-tău că-i prăpăd” [1, p. 22]. Iar când, desigur, bunicul află despre patima fumatului a nepotului, îl previne cu tact despre daunele pentru sănătate, și, mai ales este

îngrijorat de faptul: „Da să nu te afle bunica” [1, p. 23]. Acest examen îl opri din fumat, măcar și pentru puțin timp.

Și bani pentru școală îi dau pe ascuns, și bunelul și bunica. Unul îi dă seara, altul dimineața, fiecare gândind că nu știe unul de celălalt. Aici nepotul nu a trădat pe nimeni, desigur, fiindcă-i convenea situația.

Plecarea cu bunicul la Hală, duminica, diversifică, multiplică relația cu alteritatea, lume multă, copii, fete, dar mai ales îl uimi relația bunicului cu negustorii de la Hală, toți îl cunoșteau, îl salutau și, desigur se interesau de „Nepoțelul matale?”. Mândria îl copleșea de fiecare dată când cunoscuții bunelului îi ziceau: „Să-ți trăiască”.

Vizita neașteptată a Nănoaiei, o bună cunoscută a bunicii, îi adaugă nepotului reguli de conduită, îl pune să învețe cum să se comporte în societate cu străinii: „Stai și deschide Nănoaiei. Deprinde-te să te porți ca lumea” [1, p. 34]. Aici avem ocară în public, ca motiv de corectare a comportamentului, de trezire a conștiinței de responsabilitate în fața celor în vârstă.

Creșterea nepotului se vede și prin schimbările fiziologice survenite, e vorba despre primul coș care îi apare și este lecuit de bunica prin diferite practici medicinale...

În aceste, dar și în alte împrejurări, are loc evoluția protagonistului, mereu accentuându-i-se trecerea spre altă etapă de vârstă, spre alte culmi. La fine, când nepotul își face ultimul examen de conștiință în casa bunicilor, ajunge la următoarele concluzii: „... în loc să fie fiu acasă, e nepot la bunici. Școala a rămas aceeași, catalogul la fel, orașul tot așa, părinții asemenea, frații acuși-acuși însănătoși. Și totuși nu-i la fel. Toate apar altminteri. E mult mai mic și mult mai mare decât cel ce-a venit să stea la bunici. În loc să fie tânăr, pierzându-și copilăria, întinerește cu copilăria în el... Nepotul simte că acuși începe viața: drumul printre alții. Inima lui e grea ca un desag pe umăr, în care-și va purta bunicii, iarna veche și copilăria lui” [1, p. 44]. Cu aceste gânduri el își petrece ultima noapte în casa bunicilor. Dimineața, înainte de a pleca de la ei, bunica l-a întrebat

ceva care l-a făcut să se gândească serios la viitorul său în viață: „ – Mă rog, și de ce-ai să te apuci tu când vei fi mare? ... – Poate c-am să scriu, bunică. – Să scrii? Tu? Ce-ai să scrii mă rog, despre bunică? – Cărți.” Ani și morminte dorm între întrebare și răspuns. Și ce-ai să scrii, mă rog despre bunică-ta? – Ce-am scris, bunică [1, p. 46], adică ceea ce am analizat noi, ciclul *În casa bunicilor*. E un dialog imaginar între trecut și prezent, între prezent și viitor.

Prin urmare, acestea sunt elementele de Bildungsroman prin care Ionel Teodoreanu încearcă să arate, printr-un episod din copilărie, petrecut în casa bunicilor, itinerarul inițial de devenire a unui scriitor.

Bibliografie

1. Teodoreanu, Ionel, *În casa bunicilor*, Editura Ion Creangă, București, 1988.

VIZIUNEA TEORETICĂ A LUI ALECU RUSSO ASUPRA ROMÂNIEI LITERARE

Petru BUTUC, dr., conf. univ.

Summary

Starting with 1850s, the cultural Romanian language changes the direction of development and that is due to historical-cultural movement in linguistics. Alecu Russo advocated fiercely his ideas for this tendency, so that they became extremely important and decisive because any other comments or rumours over the issue fled completely. Therefore he became one of the founders of the historical-cultural movement. Subsequently, the cultural Romanian attains its Latin alphabet in 1860, by unanimous voted law, so this was the beginning of unification and grammaticalization of cultural Romanian language. On behalf of this, cultural Romanian language reaches its highest level of modernization by 1881.

În calitatea sa de scriitor, Alecu Russo a făcut parte din pleiada cărturarilor ce au stat la baza creării literaturii noastre naționale

românești. Alături de Costache Negruzzi, Mihail Kogălniceanu și Vasile Alecsandri, el este unul din făuritorii prozei memorialistice, ai criticii și ai publicisticii noastre literare, fiind, totodată, și cel mai pregătit și autoritar îndrumător în domeniul limbii române literare. Al. Russo a făcut parte din curentul național, care-și avea la bază programul revistei „*Dacia literară*”. Cărturarii acestei direcții susțineau că numai în folclor se conțin veritabilele argumente întru apărarea bazei populare a limbii române literare. De aceea, pentru Alecu Russo gândurile acestea au devenit temeiul decisiv în lupta sa împotriva tendințelor reformatoare, în general, și împotriva latinismului, în special. Reprezentanții acestui curent istorico-literar au avut la baza doctrinei lor ideea constituirii unei limbi române literare care să-și aibă izvoarele în graiul viu și în expresia lui poetică din creația populară, singurele care puteau conferi exprimării literare calitatea de limbă națională.

De aceea, Alecu Russo publică prin anii 40-50 ai sec. al XIX-lea o serie de articole „pentru sprijinirea gândului precum că folclorul, creația populară orală alcătuiește expresia istorică și științifică a limbii noastre naționale” [1, p. 64]. Aceste articole au fost publicate în anul 1855, cu titlul „*Cugetări*”, în revista „*România literară*”. Articolele respective comportă caracterul unei polemici care vizează atât italianismul lui Ion Heliade Rădulescu, cât și fonetismul pumnist, dar mai cu seamă purismul latinist. Aici curentele pseudoreformatoare sunt etichetate drept o formă de „pedantism”, de „scholastică”, drept autori de „sisteme limbistice”, mai fiind numiți și „gramerieni”, care se silesc a schimonosi limba sau se străduiesc să facă o limbă nouă, căci „a vorbi românește nu mai este îngăduit decât cu riscul de a accepta osânda ignoranței” [1, p. 67]

Alecu Russo supune unei analize lucide toate sistemele lingvistice propuse de curentele la modă de atunci, conservându-le arbitrar, dar, mai cu seamă, curentul latinist. Viciul fundamental comun tuturor teoriilor „pedantiste”, este, după Alecu Russo,

ignorarea faptului că limba română, ca și oricare limbă europeană, este rezultatul unui proces istoric îndelungat, care și-a lăsat urmele asupra structurii ei. Întoarcerea la latină este o idee utopică. Eroarea purismului latinist provine și din faptul că teoreticienii ei căutau apropierea dintre latină și limbile romanice, în loc să caute deosebiri prin care s-ar putea determina originalitatea limbii române. După Alecu Russo, o reformă radicală a limbii române, deja creată în decursul istoriei, este o încercare de a strica și înstrăina o moștenire națională, căci limba română este expresia istorică a națiunii române: „*Oare, națiunea română se poate recunoaște în jargonul fabricanților de sisteme? Aceștia fac greșeala să se creadă că limbile se reformează, când, dimpotrivă, limbile se formează zi de zi*” [2, p. 156].

Alecu Russo este destul de categoric atunci când afirmă că istoria limbii române literare „*începe odată cu istoria românilor și cu școlile Ardealului*”, dar nicidecum „*cu școala limbei hrisoavelor sau a limbei publice*.” Alecu Russo demonstrează că limba noastră pornește cu „*școala limbei cântecilor populare, limba inimii neamului; cu școala limbei traducătorilor cărților bisericești, limba credinței; cu școala limbei hronicarilor, limba istoriei, care școale își dau mâna din veac în veac*” [2, p. 157].

După cum vedem, este vorba de o reluare și o dezvoltare explicită a principiilor enunțate sumar de „*Dacia literară*” și însușite de „*România literară*”, iar mai târziu și de Titu Maiorescu. Drept steag în revista „*România literară*” este ideea unificării limbii care trebuia să fie „*limba înțeleasă de la Tisa la țarmurile Mărei*”. După părerea lui Alecu Russo, o limbă literară „*trebuie să ducă la unitatea de exprimare și nu la despărțirea neamului în două limbi*”. Unitatea de exprimare a neamului poate asigurată numai de „*limba obștească ce se scrie și se aude pretutindeni unde sunt români: Limba aceasta constituie o formulare clară a ideii pe care o numim azi baza populară a limbii române literare, idee care-și găsisese un prim izvor în „Introducere” la „Dacia literară*” [3, p. 118].

Alecu Russo a intuit corect definiția istorică a limbilor literare, care își au la baza apariției lor un dialect sau un grai lansat îndeosebi în Epoca Medievală, datorită impunerii lui din punct de vedere economic, literar-artistic sau cultural-biblic; mai departe acest dialect sau grai se dezvoltă împreună cu celelalte, evoluând într-o desăvârșită limbă literară. *„Tradiția orală a neamului nostru cuprinsă în cântecele vechi, zise astăzi balade, ne dă tot românismul cărților bisericești și a hronicarilor, iar nicicum românismul nou. Astă tradiție orală a neamului nostru, neținută în seamă de școale filologice, astă tradiție pe care este zidită naționalitatea română împrăștiată într-o minunată asemănare și unire pe toate laturile românești – e limba”* [3, p. 132-133]. Alecu Russo își întărise această convingere în urma contactului direct cu limba creațiilor populare. El descoperă, cum se știe, balada „*Miorița*”.

Ilustrarea orientării limbii române literare spre tradiția orală, ca formă națională a limbii vechi și populare, a oferit-o însuși Alecu Russo, în „*Cântarea României*”. Lexicul poemului poartă o vizibilă pecete arhaică: *moșie – țară*, *slobozenie – libertate volnicie – libertate etc.* și evidente aspecte populare moldevenești în fonetică: *răpede, blăstăm, a giuca, apropiet etc.* În poemul „*Cântarea României*” istoria este tratată alegoric, iar folclorul devine termenul de referință al specificului național. Patosul romantic nu se compromite prin grandilocvență, ci se susține prin suflul biblic, larg și elevat al stilului în care viziunea istorică se constituie din imagini ce se succed dramatice și idilice, profetice și apocaliptice.

În încheiere susținem că opera teoretică a lui Alecu Russo despre limba literară se caracterizează prin mari și generoase idei călăuzite de un spirit al realității, de un simț critic și de curajul de a înfrunța opinii savante pentru a îndrepta româna literară pe făgașul ei național. Acesta este meritul principal și durabil al direcției promovate de mișcarea culturală de la 1840, cunoscută sub denumirea de curentul istoric-cultural. Acest curent nou, venit la timp, s-a dovedit a fi destul de fertil, de vreme ce a determinat

substanța limbii române literare moderne. Astfel, prin activitatea lui Alecu Russo și a lui Ion Heliade Rădulescu, româna literară a avut doar de câștigat, căci numai prin aportul lor teoretic limba română a izbutit să meargă pe drumul corect al evoluției și dezvoltării.

Bibliografie

1. Russo, Alecu, *Opere*, Cartea Moldovenească, Chișinău, 1967.
2. Munteanu, Ștefan, Țâra, Vasile, *Istoria limbii române literare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
3. Russo, Alecu, *Scrieri alese*, București, 1966.

GHEORGHE VODĂ, POET ICONOCLAST ȘI GNOMIC

Alexandru BURLACU, dr. hab., prof. univ.

Summary

Gheorghe Voda iconoclast, has fame of poncife of 60-iste poetry and Joyce. It's a polemic, gnostic poet, nonconformist, do a poem for splinter. On some clips from hot Rain, wings for M of fresh Trees, and has a pronounced subversive character. Systems of the individual symbols are distinguished by the substrate, a mythological model golemic promoted by opportunistic poetry. Specifics and fascination with the poetry of Voda sit in the „echo effect controlled” the earthquakes and of literature. The momentum generated by the construction of a new company, the „heaven on Earth”, the symbol of the flight expressed great reason is unreliable. Momentum towards the heights of poetry e contrapus „fall”. The idea is that poetry must descend to Earth. Herein lies his effort quiescence flight correction poetry, Dazed by the „Heights”.

Poetul, prozatorul și regizorul de cinema Gheorghe Vodă debutează cu placheta *Zborul semințelor* (1962), urmată de *Focuri de toamnă* (1965); *Ploaie fierbinte* (1967); *Aripi pentru Manole* (1969); *Pomii dulci* (1972); *Valurile* (1974); *Frumos să-i fie pururi chipul* (1976); *Rămâi* (1977); *Inima alergând* (1980); *De dorul vieții, de dragul pământului* (1983); *La capătul vederii* (1984); *Viața pe*

nemâncate (1999); *Aripi pentru cădere* (2004); *La sud e Patria mea* (2004) ș.a.

Gheorghe Vodă este un poet „structural nonconformist” (Mihai Cimpoi), cu gust elevat pentru adevărul autentic, pentru valorile perene ale neamului, el sfidează, din teamă de înstrăinare, modelul golemic, fals, artificial, fapt pentru care a fost etichetat „principe iconoclast al generației” [2, p. 28]. E totuși o părere exagerată. Poetul, idolatrizat pentru curajul de a înfrunta „gândirea captivă”, locurile comune, entuziasmul umflat/ abuziv din poezia timpului, se impune mai întâi prin intransigența gestului, printr-un elaborat rafinament al fondului gnomic, are vocația miniaturismului formei de expresie. Ceea ce sare în ochi la lectură e că: „Versul său e direct, dens și tăios, sunând ca o sentință, desfășurându-se adesea într-o albie baladescă. Afiat la mesajul etic al generației Labiș, Vodă refuză inerția. Totul și toate trec examenul adevărului. Raportarea la bunul-simț de sorginte populară, la viu, natural, generează o ardoare etică, în spiritul *Glossei* eminesciene sau a poeziei gnomiche argheziene (*Nu e Rău și nu e Bine,/ este bine, este rău./ Tu să pleci când altul vine/ mai semeț în locul tău*)” [1, p. 191]. Cu toate acestea, chiar și în cele mai cantabile poezii, el nu cade în „mrejele poeziei eminesciene”. Pe coperta a patra a cărții *Contra căderii* (2014), M. Cimpoi nuanțează notele din *O istorie deschisă*: „El recurge la *spiritus loci* spre a glorifica fermitatea, cumpătarea, dârzenia. În același timp, este un poet structural nonconformist: blamează, scutură de convenții, asanează, dezgheață, ascute simțurile și rațiunea, îndeamnă; exprimă o atitudine de esență etică în spiritul poezilor-tribuni ardeleni, face pedagogie socială. Versurile apar ca o reacție justițiară a unei conștiințe lucide, măsură supremă a valorilor”.

Noutatea poeziei șaizeciste se află în modul/ forma indirect(ă) de expresie a adevărului. De regulă, poezia subversivă e reductibilă la ambiguitățile cuvântului/ simbolului. Directețea limbajului e, de multe ori, una aparentă, alcătuind partea vizibilă a „aisbergului

poeziei” (Gheorghe Crăciun). Anume poezia ca mesaj, în mod aproape obligatoriu, incomplet și ambiguu constituie una dintre caracteristicile definitorii ale poeticii lui Vodă. El e adeptul unei poezii concepută „ca sumă de potențialități și nu de realizări” („mașinațiunile ambiguității stau chiar la rădăcina poeziei” – afirmă William Empson) [Apud: 3, p. 87]. Întâmplător sau nu, substratul mitologic al simbolisticii poeziei, atât de evident, e trecut cu vederea, e completamente neglijat de critica literară. Dar ceea ce dă adâncime și sporește semnificația poeziei e tocmai materia mitică, atmosfera eposului baladesc. Cam același lucru se poate spune și despre fascinația lumii fictive, dominată de Domnul Pasăre, un *alter ego* al poetului, personaj pitoresc, cu rădăcini folclorice, un „afin al lui Păcală” [4, p. 225].

O serie de arhetipuri, imagini cu reminiscențe din credințele și mitologia autohtonă stau la baza sistemului său poetic, iluminând noblețea unui personaj liric transfigurat în ipostaze/ metamorfoze (pom, pasăre, zburător, mergător pe jos), deghizat, în poezia maturității, în Domnul Pasăre („Satul vorbește cu vederea lui”), un personaj cu picioarele pe pământ. Într-un poem neașteptat de expresiv, *Coboară turmele*, mitul e tratat mai puțin solemn, în contrasens cu moda poetică, adică mai degajat, ușor ironic, ceea ce prefigurează un prim semn de atitudine estetică față de mit, față de folclor, de regulă, văzute ca entități sacre. În genere, poetul nu preia decât motive, ritmuri sau specii (baladă, doină, blestem) care îi convin, accentuând continuitatea spirituală prin evocarea obiceiurilor (*Hai veniți, veniți, voi urători*) și reinterpretarea datinilor (*Botez*), a legendelor (*Nașterea munților*), a ritualurilor milenare.

Figura eroului idealizat e un alt subiect fix în viziunea rustică a șaizeciștilor care readuc la viață elemente din mitul *Miorița*, și *Meșterul Manole*, mitul jertfei prin creație. Preferința pentru acestea se explică nu numai prin hegelianul „spirit al timpului”, dar și prin tentația de a întoarce poezia la fondul autohton. E un spirit al timpului față de care însă se exprimă și rezerve, și rezistență.

Atitudinii critice față de festivismul personajelor din poezia timpului se atestă deja în cărticica de debut. O secvență din existența pastorală – „și-acum turmele coboară-coboară/ peste munți și văi, pe întreaga țară” – este exemplară în acest sens. E de mirare cum de „munții” au trecut cenzura. Sentimentul înstrăinării de aici încolo își va găsi diferite forme de expresie directă sau indirectă: „De țară voi scrie/ până termina-voi/ trupul de cuvinte”. Conștiința unității spirituale, nostalgia pentru țara în care s-a născut se transpun prin aluziile coborârii „peste munți și văi, pe întreaga țară”. Evocarea jucăuș-ironică și echivocă a transumanței într-un circuit fără sfârșit, a lumii și a luceferilor, a baciului și a băciței, nu mai e realizată în registrul utopic-idealizant (cum e prezentat, de exemplu, „plugarul” în poezia lui Grigore Vieru), ajungându-se la caricatură, deci cu efect invers. Mișcarea lumii în preajma iernii e de o mare sugestivitate plastică:

„Coboară turmele din nori pe vale,
Lăsând stânele singure și goale.
Noaptea e neagră ca fundul de hrubă
Și frigul se lasă, pătrunde sub șubă.
Iar baciul nu e, plecat e din stână,
Lăsată-i Luna băciță, stăpână.
Luna, ca fetele, tânără încă,
Hoții luceferi o duseră-n luncă
Și-acum turmele coboară-coboară
Peste munți și văi, pe întreaga țară.
Coboară-mpânzite din zare în zare,
Iar baciul aspru e aprigul Soare.
Și ce s-a alege mâne din turme,
Rămâne-va oare vreo zare de urmă?
Căci baciul la ciudă printr-o suflare
Topește turme, le duce în mare.
E noapte. Și tocmai unde e stâna...
Nu e nici baciul, nu-i nici stăpâna.

Coboară turmele blânde pe lanuri,
Glia se-mbracă în albe tulpanuri”.

Ciudat e că unul dintre cele mai bune poeme, *Coboară turmele*, un tablou de atmosferă rurală, la prima vedere fără conotații subversive (cu o forță de sugestivitate caracteristică unui Benjamin Fundoianu), nu e reluat de niciuna dintre antologiile poeziei lui Vodă. Explicația ar fi că pe parcurs se renunță la poezia-pictură („ut pictura poesis”).

Explorarea elementului mitic potențează imaginarul liricii afectate de modelele de import. Întoarcerea la izvoare, la spiritul adamic are la șaizeciști rațiuni polemice, cu consecințe favorabile, dar și regretabile. Oricum, poezia nu se mai naște din simplul apel la un mit oarecare. Suprasolicitat însă mecanic, fără a fi asimilat creator/ inventiv, mitul e supus degradării, denaturării, profanării. Lumea idealizată a mitologiei, puterea de voință în împlinirea dorințelor, transfigurate denaturat, implică inevitabil anumite viziuni și atitudini critice, ironice sau satirice.

Ineditul poeziei lui Gheorghe Vodă stă în „efectul lor de ecou controlat” (Mircea Nedelciu), ecou la seismele vieții și ale literaturii, în luciditatea poeziei ca „zbor invers” (Nichita Stănescu). Talentul lui Vodă e în „contra căderii” poeziei, cădere reductibilă, într-o accepțiune, la inautenticitate, la falsitate, la festivitate generate/ asaltate de puzderia de „feți-frumoși”, „meșteri fauri”, „prometei” sau „icari”. Avântul către înălțimi (care în poezia șaizeciștilor nu e decât un clișeu) e contrapus „căderii”, unui zbor invers al „zborului invers”, dacă e să mimăm stilul nichitastănescian. Viziunea „zborului invers”, a inventării aripilor pentru coborâre nu e un joc poetic gratuit, el sugerează ideea că poezia trebuie coborâtă pe pământ. Aici se află chintesența efortului de corectare a zborului poeziei, la momentul înaintării spre comunism, amețită de înălțimi. Mai mult: zborul, păsările și aripile acoperise tot cerul poeziei șaizeciste. De

aici și replica, îndemnul lui Vodă, să nu se facă „aripi pentru zbor”, înălțimile se ating prin alte forțe decât cele la vedere:

„Să nu facem aripi pentru zbor:

înălțimea se ia cu altă putere.

Ne e sortit să coborâm.

Să inventăm aripi pentru cădere”

(****Să nu facem aripi pentru zbor*).

Zborul, ca imagine emblematică, are, desigur, mai multe explicații. Sentimentul zborului e în firea epocii, a descoperirilor tehnice, a timpului marcat de saltul omului în cosmos. Fiecare epocă, spune T. S. Eliot, are viața ei, sentimentele ei, limba ei. Generat de seismele sociale, de avântul construcției unei noi societăți, a edificării „raului pe pământ”, simbolul zborului devine expresia romantică a marilor elanuri, a avântului nesăbuit, cu totul exagerat, din păcate, nu numai în poezie. Vodă este cel care, în entuziasmul general, coboară personajul idealizat (Manole, în cazul dat!) pe pământ. Întâmplător sau nu, gestul e făcut cu gravitate și solemnitate ironică: „Tăcere în pădure,/ liniște în câmp,/ vorbe stinse-n vânt,/ Pas oprit din umblet,/ ochi în sus privind,/ Oare-i mântuirea/ sau alt început?/ Liniște:/ Coboară/ Omul pe pământ” (*Solemnitate*).

Omul este asociat, de regulă, cu câteva imagini fundamentale, între care se evidențiază „pasărea”, de aici își trage sorgintea Domnul Pasăre, și sămânța sau „pomul”, dar și aripa, zborul, coborârea, tulpina, rădăcina, ramul, frunza etc. Simbolurile alcătuiesc o rețea de asociații cu semnificații paradoxale. Zborul și căderea, ambele simboluri cu semnificații malefice sau benefice, revin obsesiv, constituind osatura sistemului poetic, centrul structurii lui imaginare: „Pământul,/ dacă nu l-ar ține stele și aștrii,/ ar fi veșnic în cădere./ Există o teamă de libertate/ și omul,/ dacă n-are lângă cine să zăbovească,/ piere...” (*Mereu după tine*); sau: „Scara au inventat-o

târătoarele,/ când au vrut să-i sărute/ lui Dumnezeu picioarele”
(*Invenție*).

„Zborul invers” mai înseamnă căderea în neființă, dar și răsturnarea poncifelor, a viziunilor consacrate: „Nu eu prin vreme trec,/ Prin mine vremea trece./ Și anii se depun/ în os cenușă rece” (*Răspuns*); sau: „Din seninul cerului/ fulgii vin ușor,/ penele cocorilor/ scuturate-n zbor./ Nu mă-mpinge, inimă,/ să mă joc cu ei,/ că de-i prind în palmă/ se topesc și-s grei./ Iar de cad în plete,/ neopriți, ei ning,/ se lipesc de ele/ și nu se mai sting./ În suita veselă/ eu rămân cocor./ Vai, ce reci sunt penele/ la nezburător” (*Vin zăpezile*). O stare de spirit distinctă – „Am rămas pasăre de lut,/ cu zborul târât” – devine leitmotivul-cheie, care, reluat într-o formă sau alta, vine în flagrant contrasens cu direcția zborului poeziei oportuniste, preocupată preponderent de poetizarea *omului nou*. Nonconformismul poetului nu e dictat de vreo frondă oarecare, el se resimte ca o necesitate organică de a întoarce poezia cu fața la realitatea imediată, la viața cotidiană, adică, la omul-om, la grijile și neliniștile lui, la omul, din păcate, înțeles inadmisibil de prost, în spiritul demagogic al epocii. Învățătura socratică a Domnului Pasăre e să luăm aminte că ființele fără glas „nu fac demagogie”: „numai ele, mă, nu fac/ demagogie,/ numai ei și ele nu fac!/ Behăie, nechează, latră, mugesc,/ grohăie, rag, miaună, scheaună,/ urlă, cârăie, covițăie,/ cotcodăcesc,/ dar nu fac, mă,/ nu fac demagogie, chiar dacă vremurile/ se îmbolnăvesc – / năpârlesc,/ dar nu fac, mă, demagogie,/ în vecii vecilor/ și până la amin!” (*Domnul Pasăre despre demagogie*).

Vodă are caracter (vorba lui Grigore Vieru), dar nu are putere să-și ducă la capăt intenția de a inventa „aripi pentru cădere”, pentru că elanul/ ahota de iconoclast îi piere, pătruns fiind de „frigul disperării”: „Țara se bate cu capul de maluri”. În această logică patria, spune poetul, e

„Locul
de unde îmi văd dușmanii”
(*Patrie*).

Ideea de patrie și aceea de patriotism, fiind subminate/ denaturate/ pulverizate în numele internaționalismului proletar își găsesc o replică tăioasă în titlul unui volum, *La sud e patria mea*. Pentru Vodă, poezia e, înainte de toate, o viziune a tainei și o revelație a adevărului: „Nu vede fiecare/ ceea ce nu se vede./ Minunea/ nu e decât adevărul./ Spune adevărul” (*Cocorii lui Pasăre*). Poezia trebuie căutată în partea nevăzută a lucrului, fenomenului, acțiunii, stării. Simbolurile cele mai cunoscute se revalorifică în aspectele lor necunoscute. Fântâna, de exemplu, îi inspiră respect pentru tradiție, îi deșteaptă asociații neașteptate:

„Tot mai multe pietre
la capătul de jos se agață
și apa tot mai la adânc se ascunde
de suprafață.
Și tremură cumpăna de greutate.
Cei adăpați
fac din ea
obiect de distracție:
afundă capătul cu lanțul...
Și pietrele îl trag în afară,
dar apa totuși se pierde
înghițită de nisipurile barbare.
Și-mi arde umărul,
punctul dezechilibrului greu,
căci stâlpul, pe care cumpăna tremură,
sunt eu”
(*Cumpăna*).

Poetul identifică stâlful pe care tremură cumpăna fântânii cu eul propriu, cutremurat de neliniștile la vederea apei ce dispare. El vrea să ne îndemne la pietate față de lucrurile ce simbolizează permanența, continuitatea, forța regeneratoare a spiritului. Odată ce gestul scoaterii apei din fântână devine o simplă distracție, nefiind condiționat de o necesitate interioară, izvorul seacă, apa e suptă de simbolicele nisipuri. Altfel spus, poetul optează pentru valorile tradiționale, pentru o „sete” organică, sănătoasă de ideal. Câteva simboluri – apa, focul, ploaia, bobul de grâu, sămânța, lumina, pomul, frunza, ramul, calul, pasărea, aripa, zborul, inima, lacrima, arderea, izvorul, steaua, verdele, piatra – intră într-un sistem de relații asociative și cauzale, punând în evidență legăturile eului poetic cu timpul, cu cei din jur. Vodă revine la poezia turnată preferențial în formă miniaturistă, pigmentată cu maxime și sentințe. Miza pe paradox, jocul de cuvinte fac tot deliciul răsturnărilor de viziune și de sens în poezia ficțiunilor lingvistice: „Nu e greu s-ajungi la ceruri./ Pân-la lună am ajuns./ E mai greu s-ajungi la cerul/ În urechea ta ascuns” (*În loc de epigramă*); „Merg pe dealuri./ ca pe valuri./ Merg pe valuri./ ca pe dealuri./ Unul urc./ altul cobor./ tot așa/ învăț să zbor” (*Deprindere*); „Ar avea un rost/ să se ridice lucrurile/ de la vârf în jos”; „Eu sufăr de bucurie./ Bucuria este suferința mea”. „Rotire lentă de floare-soare,/ mișcare devenită obișnuință,/ să nu se tulbure apa în izvoare/ și liniștea în ființă” (*Floare-soare*).

Poetul se realizează excepțional în câteva bucăți cu fond gnomonic (îndeosebi în plachetele *Ploaie fierbinte* și *Aripi pentru Manole*). Într-o profesiune de credință, el declară tranșant: „Să mint și ziua de mâine/ Și să cred că lupu-i blând?/ N-am s-aștept dacă nu vine./ Cel sătul nu-l crede pe flămând.// Să-mi trăiesc viața la coadă,/ Praful turmei să-l absorb?/ Chiar să cad fiarelor pradă,/ Eu din drum nu mă întorc” (*Pe sârmă*). Optimismul celui care din drum nu se întoarce, de altfel, în perfectă concordanță cu limbajul plin de generalități ale vremii, e subminat la fiecă pas. Eul poetic distinge valorile de nonvalori, aparențele de esențele unei lumi duplicitare:

„Și totuși ochii știu să mintă,/ ispita să-și prefacă glasul,/ păgâna să se dea drept sfântă,/ măgarul să anunțe ceasul.// Și totuși mai există vamă,/ cuțitul se mai ține-n teacă,/ se presură sare pe rană./ nimicnicia se îmbracă” (*Și totuși...*).

Denudarea falsurilor, demagogiilor, idealurilor societății în derivă se efectuează prin apelul la realitățile trecute. Astfel, un „cântec de ordonanță bătrână” nu e decât o stratagemă din arsenalul literaturii subversive pentru a descoperi esența adevărată a prezentului. Similitudinile stărilor evocate sunt atât de vizibile, atât de bine cunoscute, încât discursul are toate șansele să-și atingă mereu ținta: „Nu mai pot în marș să merg/ Și să șterg când alții scuipe./ Ei comandă – eu gândesc/ Și în foc tot ei m-aruncă./ Eu țin piept – ei dezertează./ Iar la ceasul de răsplată./ Tot pe ei se decorează./ Am să schimb picioru-n mers./ Am să scuipe unde îi șters/ Și-o să pușc de azi invers” (*Cântec de ordonanță bătrână*).

Poezia „angajată” e la fel de memorabilă prin aceeași sinceritate subversivă: „O piatră/ ’n drum/ e o-ntrebare./ e punctul unei hotărâri/ puse la cale./ Lipită-n ziduri –/ e-o celulă./ în care timpul amintirea-și spune./ O piatră-n sân –/ e un gând păgân./ în palmă strânsă –/ e un amnar./ iar între două case –/ un hotar./ Urcată sus – e o putere./ un idol, e un Dumnezeu.// Când astă piatră se prăvale./ atuncea mă cutremur eu” (*Despre pietre*).

Echilibrul dintre eul poetic și lumea înconjurătoare e stricat în cel mai necanonic volum, *Aripi pentru Manole*, în care poeziile miniaturiste, „cu cheie”, limbajul esopic iau forma unui stil simplist: „Câinii vin acasă odată cu dimineața./ Din blana scărmanată ies aburi oboșiți./ Pășind strâmb, cu ochii afundați în ceață./ vin acasă buni și cheltuiți.// Și-i așteaptă pe la porți stăpânii/ să le-mbrace gâtul în brațări./ Pentru-o noapte dezlegată, câinii/ își pun ziua-n lanț fără-ntrebări” (*Câinii*). E poezia cea mai criticată, la data apariției, pentru caracterul ei „ambiguu” și aluziile echivoce la nu se știe ce „libertate”.

În poezia meditativă simplitatea lui Vodă e la fel de complexă: „Înfloriți, flori înfloriți,/ bucurii mângâietoare,/ fiindcă noi suntem grăbiți –/ păsări fără de-nturnare.// Înfloriți, flori, înfloriți/ de e vreme rea sau bună./ Nouă nu vă potriviți –/ noi suntem precum ne tună.// Înfloriți, flori, înfloriți./ eu mă duc să-mi văd străbunii,/ Voi rămâneți să zâmbiți/ pentru-acei ce vin din urmă.// Înfloriți, flori, înfloriți...” (*Înfloriți, flori, înfloriți*). În asemenea contopiri panteistice cu natura se întrevede modelul blagian [5, p. 114-122], care nu poate fi tăgăduit, dar nici absolutizat. Poezia lui Vodă e marcată de sentimentul coborârii pe pământ, a arderii „lemnului” identificat cu eul poetic, care, copleșit de ieșirea la lumină, are revelația ratărilor într-un paradoxal „zbor târât”: „Focul umblă nebun după lemnul meu:/ place,/ arde cinstit până la cenușă.// Aveam aripi la început,/ dar cum am ieșit la lumină,/ focul m-a îmbrățișat./ Am rămas pasăre de lut,/ cu zborul târât.// Mă dor mâinile când văd aripi” (*Pasiune*).

Înălțările și căderile alternative sunt însoțite de metamorfozarea timpului în „inele”: „Chiar lemnul la început nu mai ascultă,/ împinge coaja în afară,/ căci este soare, lut și apă multă/ și mustul prin țesut îl înfioară.// Dragostea și râvna de a crește/ deseori răzbat încătușarea./ Și râde în scoarța spartă, golănește,/ smalțul alb al lemnului, ca sarea.// Și cât n-ar strânge scoarța tare,/ cu dânsa lemnul se împacă,/ dar uite, anii vin și prin forțare/ inelele pe trunchi i le îmbracă.// Și atunci e soare, lut și apă multă/ și același drum pe verticală suie,/ dar strâns între inele lemnul ascultă/ și sus urcând, se tot subție” (*Inele*).

În placheta *Pomi dulci* se atestă accente simptomatice pentru modul său de a fi în poezie: „Mi se surpau pereții în vis,/ amicii care îmi veghează clipele,/ și îi vedeam cum se desfac învinși,/ lăsând în jos aripile.// La încheieturi trosneau dureri,/ și noaptea-mi da năvală în orbite./ Vai, Ana luneca dintre pereți/ prin crăpătura unei vechi ispite.// O vis, neadevăr smintit,/ fără temei, ca o bârfeală./ Prin somn, ba nici atuncea nu-mi permit/ să pun iubirea Anei la-ndoială” (*Vis*). Iconoclastul își temperează elanul demistificator, devine mai

prudent. Suflul înghețului ideologic se resimte în referințe codate, în aluziile parabelor.

Odată cu acestea, notațiile morale, didacticismul sâcâitor afectează bunul *mers pe jos* al lui Moș Pasăre, care uneori e, pur și simplu, lamentabil. În loc să încânte sau să emoționeze, poetul își asumă rolul de pedagog și judecător. Registrul utopic-idealizant se schimbă în volumul *Viața, pe nemâncate*. Moș Pasăre devine Domnul Pasăre: „Domnul Pasăre zice: ar trebui să fii/ cel puțin/ un cal flămând/ să simți cu adevărat/ dulceața acestei ierbi/ amare./ Amare/ pentru că tu ești om/ sătul de viață” (*Impresii necenzurate*). Anistorismul sentințelor de altă dată e substituit de fondul publicistic al existenței imediate: „Râul speranțelor a scăzut./ Mai curge doar dorul de Prut”. Acest „smoc de popor” care „moare și răzbește/ răsare și crește” din poemul *Domnul Pasăre dezmințește*, nu uită „kilometri de oase” ai strămoșilor. O *Rugăciune la sfârșit de veac* este pilduitoare, vestind trezirea: „Doamne al cugetului,/ Dă-mi o palmă/ Acum, ca la sfârșit de veac/ Să mă trezesc și eu odată/ Să strig cât am putut să tac”. Poezia lui Vodă urmează același traiect al „căderii” ca al celorlalți șaizeciști, clipa de grație a poeziei sale rămânând totuși *Aripi pentru Manole*, în care *ideea de zbor* e contrapusă *ideii de coborâre*. Sunt simboluri care plonjează în mai multe texte demonstrând o mare capacitate de expresie sugestivă, ambiguă, cu largi deschideri de dialog între poet și cititor.

Bibliografie

1. Cimpoi, Mihai, *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*. Ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Fundației Culturale Române, București, 2002.
2. Galaicu-Păun, Em., *Anul '68 – o „primăvară pragheză” a literaturii române din Basarabia*, în: Em. Galaicu-Păun, *Poezia de după poezie*. Ultimul deceniu, Editura Cartier, Chișinău, 1999.
3. Jakobson, Roman, *Six leçons sur le son et le sens*, Minuit, Paris, 1976.

4. Rachieru, Adrian Dinu, *Poeți din Basarabia: (un veac de poezie românească)*, Editura Academiei Române, București; Știința, Chișinău, 2010.

5. Roșca, Timofei, *Structuri lirice în poezia anilor '60*, Elan Poligraf, Chișinău, 2007.

VALORIFICAREA TEORIILOR COMUNICĂRII ÎN DIDACTICA LIMBILOR

*Liubovi CIBOTARU, lector universitar,
Liudmila CERNOGLAZOVA, Universitatea din Tiraspol*

Summary

The esearches on the status of mother tongues and literature in school studies have become increasingly diverse and nuanced in recent years. This aspect, influenced by new perspectives on knowledge, the impact of new media and new technologies, the general and global phenomenon of digitalisation of forms of communication, has implications for the aims and content of education. Education today has three important roles:

1. a personal one (which develops the individual talents and sensibilities of the student);

2. a cultural one (provides a profound understanding of the world);

3. an economic one (it forms the necessary skills for young to be able to earn their living).

In order to reach these goals, the teacher will achieve the most important competence with which the young person will step into the life - the competence of communication.

Cercetările privind studiul limbilor și literaturilor materne în școală au devenit, în ultimii ani, din ce în ce mai diverse și nuanțate. Acest aspect, influențat de noi perspective asupra cunoașterii, de impactul noilor media și al noilor tehnologii, de fenomenul general și global de digitalizare a formelor de comunicare, are consecințe asupra scopurilor și conținuturilor educației. Educația, azi, are trei roluri importante:

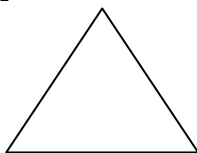
1. unul personal (care dezvoltă talentele și sensibilitățile individuale ale elevului);
2. unul cultural (oferă o înțelegere profundă a lumii);
3. unul economic (le formează tinerilor abilități necesare pentru a-și putea câștiga existența).

Pentru a realiza aceste deziderate, profesorul va realiza cea mai importantă competență cu care tânărul va păși pragul vieții – competența de comunicare.

Interesul cercetătorilor de a defini comunicarea are origini încă din antichitate. Aristotel, în *Retorica* sa, identifică trei elemente importante ale comunicării: vorbitorul, tema/subiectul discursului și auditoriul.

Pentru a realiza o comunicare eficientă, vorbitorul trebuie să cunoască tema, să știe care sunt așteptările auditoriului și să-și construiască o voce (să-și asume un rol) prin care să poată prezenta convingător ceea ce vrea să spună. În viziunea lui Aristotel, un vorbitor poate avea impact asupra auditoriului dacă îmbină armonios *logosul* – cuvintele și argumentele folosite – *cu ethosul* – consistența morală care îi face credibili în fața publicului – și cu *pathosul* – pasiunea și implicarea pe care le arată față de ceea ce spune (Triunghiul lui Aristotel).

Vorbitor



Auditoriu

Temă/Subiect

Modelul lui Buhler

Acest model, conceput în 1934, păstrează cele trei elemente ale comunicării definite de Aristotel ca reper și, în plus, definește trei funcții ale limbajului asociate acestor trei elemente:

- Funcția referențială sau de reprezentare (care trimite la temă, la obiectele, stările, faptele descrise);
- Funcția expresivă (care implică subiectivitatea vorbitorului);
- Funcția conativă sau de apel (care mizează pe un anumit efect asupra receptorului).

Modelul este cunoscut și ca Modelul Organon, accentuând ideea că limbajul este doar un mijloc folosit pentru a comunica (în greacă *organon* înseamnă *instrument, organ*).

Toate cele trei funcții sunt active concomitent în orice act de comunicare, dar o funcție poate fi dominantă în contexte diferite. Acest triunghi reprezintă minimumul necesar pentru stabilirea unei comunicări eficiente.

Modelul lui Jakobson

Lucrările lui Bühler l-au influențat pe lingvistul Roman Jakobson, care va construi unul dintre cele mai cunoscute modele ale comunicării (1960). Acesta adaugă încă trei parametri față de modelul lui Bühler, și anume : mesajul, codul și canalul. Jakobson asociază fiecărui parametru al situației de comunicare o anumită funcție a limbajului, astfel, cele trei funcții adăugate de Jakobson sunt:

- Funcția poetică;
- Funcția metalingvistică;
- Funcția fatică.

O idee importantă în această structură este următoarea: pentru a fi înțeles, mesajul trebuie construit din elemente cunoscute deopotrivă de emițător și de receptor. Mesajului îi corespunde *funcția poetică*, prin care se pune în valoare mesajul ca atare, forma în care este structurat/organizat acesta. Funcția poetică este pregnantă nu doar în texte literare, ci și **în reclame**: *Femeia este o insulă/FIDJI este parfumul ei*, **în proverbe**: *Bate șaua să priceapă calul*, *Ce-i în mână nu-i minciună*, **în slogane electorale**: *Da, noi putem!* (Obama).

Codul se referă la tipul de semnale utilizat: lingvistic, gestual, vizual, sonor etc. Prin funcția metalingvistică se controlează *codul*,

cuvintele folosite, discutându-se înțelesul sau forma pentru a sprijini înțelegerea lor corectă.

Canalul reprezintă mediul prin care mesajul ajunge de la emițător spre receptor: aerul prin care circulă vocea în comunicarea orală; scrisoarea, telegrama, biletul – în comunicarea scrisă; telefonul, faxul, poșta electronică – în comunicarea rapidă la distanță.

Funcția fatică este cea prin care se controlează canalul și se menține contactul dintre interlocutori, prin verificări și confirmări: *Alo, Hei, Mă ascuți, Așa, așa ș.a.*

Modelul lui Hollidey

Cadrul conceput de Hollidey (1973) statuează importanța limbajului în dezvoltarea copilului ca ființă socială. El pornește de la premisa conform căreia copiii sunt motivați să învețe limbajul pentru că acesta le servește anumitor scopuri.

Primele patru funcții îi ajută pe copii să-și satisfacă nevoile fizice, emoționale și sociale. Aceste funcții sunt :

- Funcția instrumentală.
- Funcția reglatorie.
- Funcția interacțională.
- Funcția personală.

Funcția instrumentală, în viziunea lui Hallidey, apare când copilul folosește limbajul pentru a-și exprima nevoile; funcția reglatorie este activă când copilul le spune celorlalți ce să facă; prin funcția interacțională limbajul este construit în relații cu ceilalți; iar funcția personală îi ajută pe copii să-și exprime sentimentele, opiniile și propria identitate.

Următoarele trei funcții îl ajută pe copil să se raporteze la context, la mediul care îl înconjoară:

- funcția euristică;
- funcția imaginativă;
- funcția reprezentatională.

Funcția euristică este folosită pentru informații, funcția imaginativă este activată când copilul spune povești și glume, pentru

a crea o lume imaginară, funcția reprezentatională este utilizată pentru a furniza informații despre lumea înconjurătoare.

Se recomandă ca, din grădiniță, educatorul/profesorul să le propună elevilor sarcini care să le solicite folosirea conștientă a acestor funcții.

După Holliday, odată cu creșterea copilului și asimilarea conștientă a limbii materne, aceste funcții fac loc altor trei metafuncții:

- funcția ideatională;
- funcția interpersonală;
- funcția textuală.

Prin aplicarea funcției ideatională, limbajul structurează experiențele și ne determină modul de a gândi, de a privi lucrurile, de a înțelege ce se întâmplă. Este o funcție a subiectivității, pe care o persoană o folosește când își asumă un punct de vedere și când se poziționează față de ceilalți. Funcția interpersonală este cea prin care întreținem relații sociale și prin mijlocirea căreia interacționăm cu ceilalți. Funcția textuală este cea care ne ajută să construim texte coerente, cu sens, să facem legătura dintre cuvinte, propoziții, fraze.

Modelul jakobsonian al *situației de comunicare* și al funcțiilor limbajului, menționate și în curricula noastră școlară, poate fi aplicat în cadrul tuturor activităților de învățare și exersare a competenței de comunicare. Fie că e vorba de textul scris sau oral.

Ideea pe care o promovăm în cadrul acestui articol este să analizăm orice situație de comunicare prin prisma funcțiilor dominante ale limbajului. O astfel de abordare îi poate ajuta pe elevi:

1. Să identifice parametrii esențiali ai situației de comunicare, în primul rând – pentru a ajunge la comprehensiunea mesajelor orale și scrise, în al doilea rând – pentru a-și dezvolta propria competență de comunicare prin identificare și exersarea unor funcții diferite ale limbajului;

2. Să interpreteze mesajele din perspectiva funcțiilor limbajului și să exerseze folosirea tuturor funcțiilor limbajului,

înțelegând astfel complexitatea comunicării care nu reprezintă doar transmitere de informații, ci și alte lucruri extrem de importante pentru evoluția copilului.

3. Să poată adapta orice comunicare la diferiți parametri ai situației de comunicare sau la relațiile dintre vorbitori.

4. Să dobândească abilități de receptare care să-i prevină asupra intenției de manipulare prin limbaj în diferite scopuri.

Așa cum menționează Alina Panfil [7, pp. 54-55], parametrii comunicării, fie ea orală sau scrisă, trebuie să se constituie cadru al tuturor activităților de comunicare. În acest sens, autoarea recomandă întrebările propuse de Sophie Moirand, în 1990:

- Cine comunică?
- Cui i se comunică?
- Ce comunică?
- Despre ce comunică?
- Cu ce scop comunică?
- În prezența cui comunică?
- Unde? Când? Cum?
- Care sunt relațiile dintre cei care comunică?
- Care sunt relațiile dintre cei care comunică și ce este comunicat?

Profesorii pot încerca să acopere cât mai bine funcțiile limbajului atunci când concep sarcini pentru cele patru deprinderi integratoare: ascultate, vorbire, lectură, scriere.

Modelele lui Austin și Searle

Austin fundamentează ideea că în structura oricărui act de vorbire pot fi distinse trei tipuri de acte:

- *Acte locuționare* (vorbitorul emite anumite combinații de sunete, sub forma unor enunțuri care au anumite semnificații lexicale și gramaticale).

- *Acte ilocuționare* (prin care vorbitorii exprimă o anumită intenție comunicativă).

- *Acte perlocuționare* (se urmărește realizarea unui anumit efect asupra interlocutorului).

Modelul lui Sculz von Thun

Acest model a fost elaborat în 1977. Cercetătorul german Sculz von Thun consideră că orice enunț al unei persoane are trei fațete sau niveluri. Fiecare enunț conține, fie că vrem sau nu vrem, mesaje simultane :

1. O informație factuală, despre ce vorbește emițătorul: fapte, date etc. (pentru acest nivel sunt relevante trei criterii: al adevărului, al relevanței, al suficienței).

2. Autorelevare, ce dezvăluie emițătorul despre sine, cum se arată celorlalți.

3. Un indiciu privind relația dintre mine și interlocutor – ce cred despre acesta și cum mă raportează la el.

4. Un apel – ce vrea să facă partenerul de comunicare, acest nivel se referă la modul în care vorbitorul dorește să aibă un impact, o influență asupra receptorului și se concretizează în dorințe, rugăminți, sfaturi.

Ne putem imagina cele patru fețe ale unui enunț prin patru guri ale emițătorului și prin patru urechi ale receptorului. Din perspectivă psihologică, toate cele patru guri și cele patru urechi participă la comunicare. Calitatea comunicării depinde de felul în care acestea funcționează. Am mai menționat că această interacțiune depinde de cine cu cine comunică, vârsta, relațiile, interesul, continuitatea comunicării. Între copii, lucrurile se simplifică. Cu cât sunt mai mici, cu atât discută fără semnificații și aluzii complexe, situația se schimbă pe parcursul școlarizării, când elevii interacționează cu mai mulți profesori, cu directorul școlii, cu părinții etc.

Un exemplu în acest sens ar putea fi discuția dintre o mamă și fiica acesteia:

- *Mamă, sâmbătă am o zi de naștere.* (Copilul intuiește să îi spună mamei mai multe lucruri – nu va participa la curățenia de

sâmbătă, are nevoie de cadou, are nevoie de vestimentația potrivită pentru ieșire).

- *Cine te-a invitat, scumpa mea, în ospeție ?* (Mama meditează la persoana care a invitat-o, cât de importantă este persoana pentru relația cu fiica ei, cum se va descurca cu treburile casnice în lipsa fiicei, cam ce sumă de bani va fi solicitată pentru cadou...).

Atunci când emițătorul accentuează o fațetă, iar receptorul aude o altă latură a mesajului, apar neînțelegeri. Fiica poate insista pe banii pentru cadou, iar mama – pe imposibilitatea de a se descurca cu treburile casnice. Vor prevala, în această comunicare, argumentele și dorința de a se înțelege, cu mici cedări. De exemplu, cadoul poate fi selectat acasă sau făcut în condiții casnice, iar treburile casnice, făcute pe parcursul săptămânii.

Această descriere ne ajută să conștientizăm importanța pe care o acordă fiecare profesor competențelor școlare în general și competenței de comunicare în mod special.

Scopul educației lingvistice și literare în școală este realizarea și dezvoltarea competenței de comunicare la limba maternă, apoi la limbile străine pe care le studiază elevii. Profesorii, începând din școala primară, încearcă să găsească cele mai eficiente căi pentru a realiza această competență, care, de fapt, este temelia constituirii personalității elevului. Mai întâi, însă, este crucial să înțelegem componentele acestei competențe importante și apoi să putem lucra pe fiecare componentă aparte.

Bibliografie

1. Ilie, Denisa, Ghid practic de literatură, Editura Carminis, 2014.
2. JINGA, E., ISTRATE, E., Manual de pedagogie. Ed. Polirom, Iași, 1998.
3. JOIȚA, E., Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie, Editura Polirom, Iași, 2000.
4. JIOIȚA, E., Pedagogie și elemente de psihologie școlară, Ed. Arves, Craiova, 2003.

5. OPREA, C., Strategii didactice interactive, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2009.
6. PATRAȘCU, D., ROTARU, T., Factorii de luare a deciziei, în: Cultura managerială a profesorului: Teoria și metodologia formării, U.P.S. „I. Creangă”, Chișinău, 2006.
7. PANFIL, A., Structuri didactice deschise, 2003.
8. PEASE A., B., Abilități de comunicare, București, 2007.
9. PÂSLARU, VL., Introducere în teoria educației literar-artistice. Colecția dileme contemporane, Editura SIGMA, București, 2013.
10. PĂNIȘOARĂ, Ion Ovidiu, Comunicarea eficientă, Polirom, Iași, 2008.
11. PĂUȘ, V. A., Comunicarea și resursele umane, Polirom, Iași, 2006.

MOTIVUL APEI ÎN POEZIA LUI DUMITRU MATCOVSCHI
Dumitrița SMOLNIȚCHI, dr., conf. univ.

Summary

Water is a primary element. In mythology and folklore the symbolic meanings of water are numerous and varied. The aquatic imagery of D. Matcovschi's poetry have a structure in particular on the following mito-folkloric meanings: as a symbol of life, regeneration and purity. Water appears both as a spring, river, sea, and under the drop of dew, rain, tear. The entire existentially matcovschian imaginary is under the sign of the aquatic: the country, the house, the mother, the beloved... The water is the matter that integrates the being into the universal circuit of the elements.

Apa e un element primordial, alături de aer, foc și pământ – toate regăsindu-se, în poezia lui Dumitru Matcovschi, sub forma unor simboluri și motive fundamentale.

Apa are virtuți nebănuite. Biblia spune că omul a fost făurit din lut și apă, „că cerurile erau demult și că pământul s-a închegat, la cuvântul Domnului, din apă și prin apă”.

În mitologie și folclor semnificațiile simbolice ale apei sunt multiple și variate. Preluând unele dintre ele, imaginarul poetic

matcovschian se structurează, în special, pe următoarele sensuri mito-folclorice: ca simbol al vieții, al regenerării și al purității. Un exemplu elocvent, în acest sens, îl regăsim în versurile: „Când astrul zilei răsărea departe, / Peste câmpii imense și pustii, / el se spăla pe corp cu ape moarte / și se clătea pe ochi cu ape vii” (*Adam*). Deși sintagma „apă moartă” pare să trimită la valențele negative ale apei, rostul ei este, de regulă, acela de a uni părțile dezmembrate ale trupului, iar „apa vie” are capacitatea de a reda viața.

Totodată, „apa vie” are capacitatea de a se reînnoi periodic, de aceea apele curgătoare (izvoarele, de exemplu) se încadrează în această categorie. De cele mai multe ori, izvorul se regăsește în poeziile lui D. Matcovschi consacrate femeii: „Mai de șoaptă ca izvorul / doar femeia poate fi...” (*Doar femeia*), „Sărut, femeie, vorba ta / cu limpezime de izvoare...” (*Sărut, femeie, mâna ta*) sau în cele dedicate băștinei: „Erau cărările de dor, / erau cărările de soarte, / de mănăstire, de izvor, / de înviere, de nemoarte” (*Moștenitorii*), „În Țara Dorului – un râu de dor, / o apă limpede ca de izvor...” (*Țara Dorului*).

Apa e chemată să purifice: „Din strop adânc de ape, / din strop adânc de hume, / destoinic Pomul Vieții / s-a înălțat anume” (*Pomul Vieții*).

Un loc aparte în creația lui D. Matcovschi îi revine liricii de dragoste. Sentimentul iubirii este și el purificat prin apă: „Pentru cei îndrăgostiți / Cerului mă rog – să plouă / Nu cu piatră, ci cu rouă, / Pentru cei îndrăgostiți”; „Pentru cei îndrăgostiți / Apelor mă rog – să-ngâne / Toate doinele bătrâne, / Pentru cei îndrăgostiți.” (*Pentru cei îndrăgostiți*). Imaginea se organizează în jurul ploii care aduce o notă de căldură și intimitate.

În poezia de dragoste, apa apare adesea în ipostaza mării care simbolizează iubirea eternă: „Tânăra ca dorul, / fragedă ca floarea, / era atât de mică / și-atât de mare marea. / Ca o nemărginire, / ca o eternitate, / ca prima mea iubire / și ultima, prea poate” (*Pe malul mării*), dar și regăsirea interioară, echilibrul sufletesc: „Marea-i mare

și-i domoală / Și-i răsfrântă peste-amurg. // Cresc din mare lumi de valuri / Și-n talazuri lungi dispar, / Lumi de valuri, ce pe maluri / Varsă aur – chihlimbar” (*Marea*).

Femeia, iubita e comparată cu marea, sugerând puritatea și forța continuă de regenerare: „Mai adâncă decât marea / doar femeia poate fi...” (*Doar femeia*), „Tu, tu ești ca marea.../ Când o leagănă șoaptă de vânt, / Dulce ca un cânt”, „Tu, tu ești ca marea... / Când stihia lovește în mal / Cu val de cristal”, „Tu, tu ești ca marea.../ De neliniște și de frământ, / Tânără oricând” (*Tu, dragostea mea*). Uneori iubita apare din mare (aluzie la zeița Afrodita): „Din taina mării creșteai, / Cercelul lunii furai, / În ape te arunca / - Păzește-mă!...” (*Pe malul mării*).

Apele completează cadrul idilic al naturii: „Leagănă vântul / Cerul, pământul / Și apele./ Sună – răsună / cornul de lună / Aproapele” (*Iubește-mă*); „Și ploaia părea de argint, / De lună și de mărgărint, / De taină, dar și de scânteii, / Ca și dragostea ei” (*Ploaie torențială*).

O altă axă tematică esențială a poeziei lui D. Matcovschi este dragostea de țară, de acest pământ „frumos ca o sărbătoare”, de această țară „de pâine și de credință”. Cele mai multe elemente acvatice le descoperim anume în aceste versuri consacrate patriei: „Pământ al țării și al meu, / Baladă veche, dar și nouă, / Răsfrântă într-un pic de rouă / Și-ncinsă-n brâu de curcubeu, - / Pământ al țării și al meu” (*Crescut în suflet*); „Aici sunt toate pentru noi / Și toate vin din veșnicie: / Din veșnicie plouă ploi, / Izvoare murmură-n zăvoi. / Aici sunt toate pentru noi” (*Aici sunt toate...*); „Țara mea – lumină blândă, / Verde codru cu izvoare”, „Țara mea – nădejde nouă / Lângă bunele țărâne, / Fir de iarbă, strop de rouă, / Zi de ieri, de azi, de mâine” (*Cântec simplu*); „La Moldova cea frumoasă / Primăvara trece-n vară, / Și-i atât de bine-acasă, / La Nistru, la mărgioară; / Nesfârșită sărbătoare, / Amiroase-a tei și-a mintă, / Pe oglinda apei clare / Rândunelul se alintă.” (*Vacanță*); „Pământul de rouă / în țara de rouă,/ și cerul de rouă / și omul de rouă, / și pomul de rouă / și apa

de rouă./ și pasărea iarăși / de rouă; de rouă / și ploaia ce plouă / și țara de rouă” (*Doar soarele pururi*) etc.

Pentru că purifică, apa este o poartă spre veșnicie, ducând cu sine și bucuriile și tristețile: „Apa Nistrului cea mare, / apa Nistrului./ Curge tulbure la vale, / apa Nistrului...// Era limpede ca roua, / apa Nistrului. / Bea din ea toată Moldova, / apa Nistrului. // Și mai curge printre stele, / apa Nistrului. / Tot cu lacrimile mele, / apa Nistrului” (*Apa Nistrului*). Astfel, apa, în poezia lui D. Matcovschi, e materia care integrează ființa în circuitul universal al elementelor: „Trece râul printre maluri, / Azi mai lin, iar mâine-n valuri, / Azi adânc, iar mâine-n față./ Trece râul, trece-o viață.” (*Râul*) sau „Auzim cum puișorul / Vrea din cuib matern să zboare, / Cum doinește blând izvorul / Peste viața trecătoare.” (*Vacantă*), ori: „Rămâne, mai rămâne sărbătoare / copilăria, insulă-n ocean, / și valuri, valuri, valuri călătoare / lovesc în ea, în insulă, dușman” (*Înălțătoare, clopotele*). Atât *izvorul*, cât și *râul* semnifică o curgere neîntreruptă a timpului, iar *valurile*, în acest scenariu, ar putea simboliza atât etapele vieții, cât și vitregiile vremii. Apele sunt cele care „spală” și cele bune și cele rele, simbolizând metaforic trecerea timpului și a vieții: „Multe și mărunte, toate se vor trece,/ Ca un râu de munte, ca o apă rece” (*Apa trece*).

Apa apare atât în ipostazele de izvor, râu, mare, cât și sub cea de strop, ploaie, lacrimă.

În versurile poetului întâlnim frecvent motivul oglindirii unui univers întreg într-un *strop*: „strop de țară seculară”, „strop de casă”, „strop de rouă” etc. În acest „strop” poetul își adună o gamă variată de simțiri și gânduri. Acest „strop” devine un simbol al limpezimilor spirituale, universul său intim, condiția *sine qua non* a poeziei. „Într-o lume ca o temniță, cum e societatea comunistă, poetul trăiește și gândește liber numai *într-un strop de casă*, pentru că numai în fabuloasa casă nu se profanează (nu se bastardizează) arta” [2, p. 140]: „Mi-am făcut un strop de casă / într-un strop de rouă, mic./ Numai eu și numai cerul/ într-un strop de rouă, mic”.

„*Stropul de casă* pe care și-l reclamă poetul ca pe un drept inalienabil, categoric nu e pentru a se retrage și a uita. Nu abandonul sau oțitul caută el în „rotundul” perfect și închis al spațiului „de-acasă”. Restrângerea și închiderea în miniatural are alte semnificații decât încântarea simțurilor sau uitarea de sine și de lume. Miniaturalul nu e pentru odihnă și renunțare, ci pentru concentrare într-o esență paradigmatică vie și pentru fortificare spirituală” [3, p. 159].

În versurile: „Cine-a vrut/ să-mpartă-n două/ stropul de rouă?// Cine-a vrut/ să taie-n două/ stropul de rouă?// Stropul de rouă/ s-a risipit./ Poate cuțitul/ n-a fost ascuțit,/ sau poate că cel/ ce tăia/ avea/ mână grea?// Stropul de rouă/ s-a-mprăștiat./ Stropul de rouă/ în pământ a intrat./ Și-a rămas firul de iarbă mic./ Și n-a mai rămas nimic” (*Cine-a vrut...*), stropul de rouă simbolizează întreaga suflare românească. De altfel, împărțirea neamului românesc în două e sugerată alegoric, în alte poezii, tot prin motivul apei: „Apă mare ne desparte, / Nu știu pasăre să fiu, / Știu că-n mine crește lutul / și că lutul doare, știu.// Apă mare și adâncă, / izvorând din stânci adânci, / Eu de-o parte plâng cu jale,/ tu de altă parte plângi... (*Dor*). Aluzia la hotarul de la Prut e clară, ca și în poezia *Cântec bătrânesc*, în care, prin stejar, poetul sugerează destinul basarabeanului: „Și-am crescut un biet stejar/ Lâng-o apă de hotar, / Și-am trecut din mâini / De-am slujit la mulți stăpâni”.

O cu totul altă semnificație are stropul de ploaie, căci ploaia e un simbol al fertilității și al înviorării. Ploaia, fiică a norilor și a furtunii, adună laolaltă simbolurile fulgerului și a apei, de aceea, ea prezintă o dublă semnificație – de fertilizare spirituală și materială. „Stropului de ploaie lin / Eu de-aseenea mă-nchin, / Ci el vine precum vine, / Cu-o nădejde să aline / Pâinea noastră cea de toate zilele”.

Un alt simbol acvatic al poeziei matcovschiene e *lacrima*. „Lacrima a fost totdeauna prezentă în partitura emoțională a poeziei lui D. Matcovschi, date fiind predispozițiile lui elegiac-reflexive” [1,

p. 45]. Dar, dacă în primele sale volume, *lacrima* simbolizează puritatea, sacralitatea: „Este-o țară / de seară / și de grâu / de primăvară, / De pădure / seculară / Și de lacrimă stelară” (*Baștină*). sau „Care este chipul ei, / Chipul ei, al Patriei? / Luminos? Cu nimb de stea? / Preacinstit ca lacrima?” (*De Patrie*) și rar când aceasta evocă durere sau tristețe, ca în versurile: „Un glas încet mă plânge / Cu murmur de izvor – / E glasul tău, măicuță, / E-o lacrimă de dor.” (*Copilărie*) sau: „Odinește-te, mamă, / În casă, la masă, aproape / de vorbă străbună, / de fii, de copii, de nepoți, / de lacrimă sfântă, / ascunsă mereu sub pleoape, / aici, unde dorul ne-așteaptă, / ne-adună pe toți” (*Odihnește-te, mamă*), ori „Lacrimă amară / mă încearcă iară / ca un vechi refren...” (*Lacrimă amară*), atunci, în poezia lui Matcovschi de după `90, înlăcrimat este pământul („Strop de apă scăpărată - / Lacrimă-n pământ săpată...” (*Am avut*), înlăcrimat este și sufletul eului liric. Poezia se transformă din baladescă în blestem, *lacrima* sugerează durere, versurile devin tensionate, convulsive: „...vânzători de neam și vatră / ce le pasă că-i de piatră / lacrima din ochii tăi?” (e durerea unui popor care nu mai e stăpân la el acasă, care s-a transformat în „neamul lui Cain”).

Așadar, semnificațiile motivului apei, în poezia lui D. Matcovschi, sunt variate. Apa, în toate ipostazele ei (izvor, râu, mare, dar și lacrimă, rouă, ploaie), nu rămâne doar parte componentă a peisajului sau un simplu element al naturii, ci ne orientează spre plasma sensibilă a sufletului uman.

Bibliografie

1. Botezatu, E., Dumitru Matcovschi: itinerar liric, Lumina, Chișinău, 2012.
2. Burlacu, Al., Ars poetica lui Dumitru Matcovschi, în: „Academos”, nr. 1 (32), martie 2014.
3. Țurcanu, A., Poetul și „boala de Basarabia”, în: „Academos”, nr. 3 (30), septembrie 2013.
4. Chevalier, J., Gheerbrant, A., Dicționar de simboluri, Artemis, București, 2002.

SUBVERSIVITATE ȘI CARNAVALESC ÎN ROMANUL *POVESTEA CU COCOȘUL ROȘU DE VASILE VASILACHE*

Sergiu COGUT, dr., lector universitar

Summary

The Red Rooster Tale by Vasile Vasilache which appeared in 1966 is one of the most outstanding and original novels ever published in Bessarabia. Among the peculiarities that make this literary work still have so much success and be so much re-read by different critics a special place occupies its subversive character that involves indirect forms of expression such as suggestion, allegory, symbol, parable and the direct form – the carnivalesque, setting up an unusual show of the upside down world.

Romanul *Povestea cu cocoșul roșu*, prima parte a căruia a fost publicată în 1966, este opera cea mai reprezentativă din creația lui Vasile Vasilache și una dintre scrierile cu adevărat valoroase și rezistente ale prozei basarabene a secolului trecut. La momentul apariției, el s-a remarcat prin caracterul său inedit, deoarece submina serios principiile „realismului de comandă”, aflându-se în contradicție cu literatura oficială a timpului, astfel că în dosarul receptării sale figurează atitudini ostile ale criticii subordonate ideologic. Așa cum menționează Nicolae Negru în articolul *Cocoșul roșu era vițel: recitindu-l pe Vasile Vasilache, Povestea...* acestuia „a provocat discuții și în mediul intelectual, surprins de alegoriile, referințele mitologice «deșănțate», limbajul «provocator» al lui Vasile Vasilache. Aprecierile entuziaste ale unor colegi (Aureliu Busuioc ar fi spus, în stilul său ironic, apud Igor Nagacevschi, care invocă, la rândul său, «legenda literară», că autorul nici măcar nu și-ar fi dat seama ce-a scris!) nu au împiedicat punerea la cale a unei campanii subtile împotriva” romanului. În continuare, este menționată următoarea ofertă pe care a primit-o romancierul: „Încurajat, probabil, și de sosirea unei oferte de traducere și publicare a romanului din partea unei edituri din Berlin («Eulenspiegel Verlag

fur Satire und Humor»), el nu cedează” [5]. Este amintită și publicarea, în „Comunistul Moldovei” (1971, nr. 5), a articolului cu titlul semnificativ *Cu povestea nu se glumește...*, scris de Ivan Racul și Valeriu Senic. Drept urmare, prozatorul fiind nevoit să-și câștige mijloacele de existență prin traduceri până când l-a salvat perestroika.

Critica literară din acei ani s-a dovedit a fi incapabilă de relevarea adecvată a semnificațiilor *Poveștii...* lui Vasilache, întrucât, așa cum constată cercetătorul literar Al. Burlacu, ea „a încercat să demonstreze caracterul mimetic al romanului, plasându-l în contextul prozei rurale, dar, eșuând în mai multe divagații referitoare la «frumos» și «util», «poziția scriitorului», «satul colhoznic», «logica tipizării», «revoluția tehnico-științifică» etc., a deformat, denaturat, îngustat” opera, menționând totodată că dacă „am admite că toți exegeții au fost conștienți că la mijloc e o parabolă cu alegorii și simboluri plonjante, cu implicații politice, ei au limitat conotațiile lor la elementaritatea onomasticii transparente a celor doi protagoniști: Serafim și Anghel” [1, p. 35].

În contextul elucidării specificul literaturii subversive, criticul și istoricul literar Ion Simuț consideră necesar să precizeze că se poate vorbi despre aceasta „numai atunci când un text esopic e publicat și difuzat, dovedit ca incomod posteditorial sau după punerea în scenă a unei piese de teatru” [6, p. 383]. De asemenea, profesorul de peste Prut relevă importanța studiului lui Andrei Terian consacrat „strategiilor discursului esopic în critica literară românească din deceniile opt și nouă”, ele fiind trei la număr, dintre care „cea mai frecvent utilizată ar fi formula parabolică, definibilă ca «proiecția analogică a unui cadru de referință secundar (realitatea comunistă), care este satirizat apoi indirect, prin intermediul caricaturizării cadrului de referință primar (lumea lui Caragiale)»” [6, p. 384]. În continuare el face câteva remarci pertinente: „acest cadru de referință primar poate fi o dictatură sud-americană ca în *Racul* lui Alexandru Ivasiuc sau poate fi fenomenul legionar,

hitlerismul, stalinismul, prin care se relevă același mecanism al puterii dictatoriale; s-ar mai impune observația că în parabolă nu se urmărește neapărat caricaturizarea sau satirizarea planului de referință primar (o anumită realitate contemporană cititorului, dacă e să vorbim la modul general), ci relevarea unui adevăr camuflat (de pildă, limitarea libertăților cetățenești, alienarea individului într-o societate închisă, pierderea speranței, simularea fericirii colective etc.)” [Ibidem].

Cu referire la conceptul bahtinian de carnavalesc, cercetătoarea Ana Ghilaș menționează în articolul său *Lumile textului*, consacrat inconfundabilului prozator basarabean, că așa cum susține Julia Kristeva, el „animă și alte forme românești, plasate mai aproape de noi în timp, decât operele lui Rabelais, Cervantes, Swift, Dostoievski, aceste forme fiind însă «subversive» prin contestarea dumnezeirii și/sau a autorității legii sociale, de la Lautréamont și Kafka la Joyce” [4, p. 22]. Totodată, ea subliniază că „și proza lui V. Vasilache se prezintă, în acest sens, drept una subversivă, contestând cu mijloacele parodiei normele și principiile socialiste [...]. Apelând la un motiv biblic, arhetip al modelului *bonus pastor*, V. Vasilache împinge narațiunea în generos deschisele brațe ale toposului *lumea întoarsă*” [Ibidem].

La rândul său, reputatul critic Mihai Cimpoi, încă în 1969, în paginile despre creația surprinzătorului scriitor din volumul *Disocieri*, releva carnavalescul definitoriu pentru proza acestuia, afirmând că ea „caută să surprindă *spectaculosul paradoxal* al vieții” cu precizarea concludentă, potrivit căreia „aspectele morale, pe care le dă în vileag «Povestea cu cocoșul roșu», sunt împrejmuite de farsă și bufonerie” [2, p. 115]. În încheiere este făcută următoarea remarcă elocventă: „Veșmântul convențional de studiu al unui academician, în care e îmbrăcată narațiunea, subliniază de asemenea ideea de spectacol buf urmărită de autor (Holbein, între altele, a desenat Prostia în mantie de academician și cu fes de bufon)” [2, p. 118]. Ilustrul om de litere a prefațat și volumul de *Scrieri alese* ale lui

Vasile Vasilache, menționând că pe urmele lui Socrate „el caută să cuprindă dintr-o singură privire «unicul și multiplul». (Numele vechiului filozof nu e pomenit aici de dragul erudiției. Prozatorul va imita adesea compoziția dialogului socratic, dând narațiunii un caracter de convorbire filozofică în care, în jurul faptului evocat, apar mai multe definiții, ipoteze)” [3, p. 3]. Ceva mai departe, acesta evidențiază disponibilitatea carnavalescă, pe care o consideră „un dat organic al prozei lui Vasile Vasilache, a cărui filiație directă cu cultura populară a răsului este de netăgăduit. Deformarea ușor parodică sau grotescă a viziunii are loc în cadrul unui curs narativ familiar, în care cititorului i se clipește complice din ochi” [3, p. 5]. Cum era și firesc, prefațatorul îl citează pe Mihail Bahtin atunci când relevă specificul răsului carnavalesc, care e „ambivalent: include voieșie și jubilație, dar și ironie, atitudine zeflemistă; neagă și afirmă, îngroapă și reînvie”, adăugând că scriitorul basarabean „se mișcă cu o deosebită degajare pe scara viziunii satirice: voieșia generală alternează cu intonația discretă a vocii autorului, solemnitatea verbului scade brusc și cade chiar în neutralitate epică, condensarea aforistică își are la polul opus un retorism despletit, farsa, caraghioslăcul elementar înlocuiește dezvăluirea dezacordului adânc dintre esență și aparență” [3, p. 7]. Ilustrativ pentru perspectiva scriitorului basarabean centrată pe reliefarea spectaculosului vieții este următorul fragment din roman în care e descris dansul copiilor țiganului Iordan ce amintește de festivitățile practicate de oamenii timpurilor primordiale: „Cum preotul o luase de-a dreptul, a ieșit după casă și ce vede? Toți cei unsprezece plozi ai lui Iordan (care se țin pe picioare) dănțuiesc în pielea goală! Da, tovarăși, de la mic la mare și-s în pielea goală, nu e șagă! În timpul ăsta, Iordan, chincit în pirostriei, le zice din drâmbă, iar mai măriganul, alt harapaș îi zice din tamburină. Cei puradei, care mai răsărit, care mai chiricit, sar însă, se zbihuie, se fărâmă: ba unul bate pământul cu palma, precum face iepuroiul în călduri, ba altul țupăie, precum face iepuroaica de-a dragostea, ba unu-i stârci, când celălalt e pe brânci... Ei, minunăție,

spectacol edenic în aer liber! O față despletită își vântură coama, și e neagră-neagră, dar, doamne iartă-mă, ian vezi-o, ce-și bâțâie bucuțele și mai vezi-o... Ei, că nu numai bucuțele, ci nurii, cât prāsada! Iar stanul și-l poartă așa, drăcește, ici îl plesnește, uite că și trupu-și cutremură, ai zice, c-o frig urzicile” [7, pp. 128-129]. Merită remarcată precizarea naratorului că e vorba de un „spectacol edenic în aer liber”, întregul fragment fiind elocvent pentru panerotismul romanului.

Considerăm că ceea ce se precizează în *Povestea...* lui V. Vasilache în legătură cu moașa satului, baba Nădejdea, face parte din descrierea unei lumi pe dos, fiind astfel o caracterizare edificatoare pentru carnavalescul acestei opere: „...avea năravul, Chioara, de cum în sat se năștea unul peste sută, adică al sutălea și unu, ea îi tăia aceluia buricul și îl vâra pe ață, ca pe-o ciupercă, zicând: «Aista musai să fie dintre cei cu noroc... Iaca, îl dau și prin păr!»

Bătrâna îl dădea prin pletele sale, precum precupeții își freacă banul-saftea pe la ceafă.

Amintindu-și de toate acestea, satul se veselea vârtos: «Măi, pleci la oaste... Ai grijă să-ți iei de la Chioara buricul, ca să ajungi ghinărar acolo».

Dar erau și dintre cei ce credeau cu adevărat în vrăjile babei: «Mare-i dumnezeu... și grăiește pre limba smintiților!»

Faptul că bătrâna arăta smintită, îl mai confirma o dovadă: duminica, pe când sătenii ședea în sat, sub pereți, pe la umbră, ori prin livezi, pe sub copaci, ea, Nădejdea, se dezbrăca goală-goluță, ca la facerea lumii, și alerga în văzul tuturor prin jurul bujdei sale. Asta era culmea și câte-o bătrână o lua din scurt:

— Nădejde, soro, ce-a dat în mata?

— Ca să mă grăiți vârtos și în gura mare! Că am fost pomenită la radio, răspundea ea scremut” [7, pp. 41-42].

Încă un personaj reprezentativ pentru această lume pe dos este paznicul colhozului, Costică al Gheorghinei, poreclit „Cantujnicu”, despre care se precizează: „e profesor politolog la iarbă verde:

iubește disputele istoriei la un fum de țigară. Citește și a memorizat ca un arhivar tot soiul de broșuri și cărți, legate de concesii și retrocedări teritoriale europene: a studiat problema Macedoniei, a Salzburgului, a Triestului. Cât a zăcut prin case de invalizi și spitalele de bolnavi mintali, a tot scociorât bibliotecile și a polemizat cu alde dânsul” [7, pp. 135-136]. Menționăm totodată că el s-a dovedit a fi istețul care a salvat cireada satului: „Cu o săptămână în urmă îmașurile colhozului s-a anunțat că vor fi otrăvite: se duce lupta necruțătoare contra țistarilor. (...) Noroc de Costică (...) mare i-i satisfacția, și calul i-i roib, și mintea i-i limpede, și un bine a săvârșit. Necuvântătoarele n-au să mănânce din anafura țistarilor, el le-a mânat de-a călare spre îmașurile vecine” [7, p. 135].

Episodul următor în care figurează orbul Anton Juncu se încadrează și el perfect în lumea pe dos care este zugrăvită cu atâtea amănunte în romanul lui Vasile Vasilache: „S-a întors încrâncenat din război, pentru că și-a pierdut acolo vederile. I s-a dat gratis o mașină, dar ce să facă el cu dânsa? Soață-sa, cum a auzit uruit de motor în curte, a început să bocească ca de mort: Anton al ei definitiv o să seucidă” [7, p. 173].

Întrucât viziunii carnavalești îi este specifică evidențierea faptului că moartea nu constituie sfârșitul definitiv, ci este numai decît însoțită de naștere, decesul și procrearea succedându-se reciproc, considerăm necesar să remarcăm relevanța pasajului despre personajul Vasile Jumară, în acest sens: „... el însuși îi făcuse Râpoaicei o vizită tocmai în vârful dealului, cerându-i mâna și rugând-o să se mute la el pe iarnă, ca în doi să împuțineze nopțile și să alunge frigul din sobă. Bătrâna îl refuzase, însă, uitându-se la el și drămăluindu-l cu milă: «Are el cu ce mă întreține? Mai are multe zile?». Dar iată că se începe fătatul oilor, Vasile Jumară e cu un picior și o mână pe celălalt tărâm, în timp ce astelalte două membre moșesc o oaie, care-i fată în casă...” [7, p. 189].

În concluzie este cazul să relevăm că printre particularitățile ce i-au asigurat romanului lui Vasile Vasilache *Povestea cu cocoșul*

roșu un solid dosar al receptării critice, un loc aparte îl ocupă caracterul subversiv al acestuia ce implică forme indirecte de expresie, cum e sugestia, alegoria, simbolul, parabola și forma directă – carnavalescul, configurând un spectacol inedit al lumii pe dos.

Bibliografie

1. Burlacu, Al., *Textistențe. Scara lui Osiris*, F. E.-P. „Tipografia centrală”, Chișinău, 2008.
2. Cimpoi, M., *Disocieri*, Cartea Moldovenească, Chișinău, 1969.
3. Cimpoi, M., *Viața ca întreg ce se continuă*. Prefață la: Vasile Vasilache. *Scrieri alese*, Literatură artistică, Chișinău, 1986.
4. Ghilaș, A., *Lumile textului*, în: Revista „Semn”, nr. 1, 2008.
5. Negru, N., *Cocoșul roșu era vițel: recitindu-l pe Vasile Vasilache*. În „Ziarul Național”, 2018 (<https://www.ziarulnational.md/nicolae-negru-cocosul-roșu-era-vitel-recitindu-l-pe-vasile-vasilache/>)
6. Simuț, I., *Literaturile române postbelice*, Ed. Școala ardeleană, Cluj-Napoca, 2017.
7. Vasilache, V., *Povestea cu cocoșul roșu*, Hyperion, Chișinău, 1993.

ROMANUL „VIAȚA ȘI MOARTEA NEFERICITULUI FILIMON...” DE VLADIMIR BEȘLEAGĂ ÎN ABORDARE MITOCRITICĂ

Oxana GHERMAN, dr., lector universitar

Summary

The mythological approach of the novel „Viața și moartea nefericitudinii Filimon...” by Vladimir Beșleagă opens the access to its epistemological and ontological views. Myths and archetypes are used not only as narrative matrices but also in the construction of characters, in the existential relationships between them, reflecting the ontological essence of modern man through myths. The author trains mythical thinking in shaping the artistic world and mythologizes the existential conceptions that constitute the axis of the novel. The system of concepts highlighted by mythological

schemes and archetypes integrates the sphere of individual, ethnic, social identity reflected in the image of the world and the destiny of Filimon.

În esența lui structurală, poetică și hermeneutică, romanul „Viața și moartea nefericitului Filimon sau anevoioasa cale a cunoașterii de sine” încifrează un întreg sistem de episteme. Cunoașterea ca factor iminent al ființării, tendința omului de a cunoaște lumea exterioară și cea interioară, cunoașterea ca rezultat al experienței individuale, adevărul ca produs al cunoașterii, formele cunoașterii (obiectivă/ subiectivă, științifică/ artistică, rațională/ intuitive etc.), distorsionarea sau camuflarea adevărului și valoarea lui în condițiile totalitarismului deviant, limitele umane în cunoaștere, raporturile cunoaștere-noncunoaștere, adevăr-neadevăr și viață-moarte etc., formează o sferă de semnificații de profunzime ale lucrării. Resortul epistemic fundamental în roman este mitul. Orice formă de raportare a textului la mit reprezintă o modalitate de cunoaștere prin re-gândire a realității ficționale. Mitul deschide posibilități revelatorii în abordarea textului, determinante pentru înțelegerea lui la un alt nivel de semnificație.

Straturile intime ale romanului „Viața și moartea nefericitului Filimon...” sunt impregnate de o consistentă substanță mitologică. În construcția personajelor principale și, mai exact, în raporturile dialogale dintre ele, sunt sesizabile anumite modele arhetipale, iar evenimentele tragice integrează paradigme ontice care trimit la prototext. Autorul antrenează gândirea mitică în conturarea lumii artistice și mitologizează concepțiile existențiale care constituie axa romanului. Reluând „miturile în ruină” (L. Blaga) de origine păgână și biblică, poemul tragic exprimă într-un mod concentrat și abscons sensurile misterioase ale ființei și ale ființării, or „în «lucrul în sine» ca «existență în sine» ontologică se înrădăcinează «existența în sine» gnoseologică a obiectului, așa cum «relația de cunoaștere» se înrădăcinează într-o «relație existențială»” [3, p. 51]. Reducerea

realității ficționale la esență are loc prin mitologizarea lumii și omului modern.

Ca formă a cunoașterii, mitul se fixează pe un sens fundamental, însă nu îl elucidează asemenea unei orientări științifice, ci îl codifică în simbol, metaforă sau în arhetip. Expriamarea „disimulată”, în termenii lui L. Blaga, este o condiție a plămuirii unei lumi în mit: „Unul și același mare mit a fost interpretat sau ca expresie fulgurantă a unor permanente întâmplări cosmice, sau ca expresie revelatoare a sensului tragic al vieții umane, sau ca expresie cu lumini fosforescente a unor realități psihice ascunse, cum ar fi, de pildă, raportul dintre viața noastră conștientă și inconștientă” [2]. Pe de altă parte, mitul reprezintă o încercare de depășire a limitelor cunoașterii umane – condiție inerentă oricărei etape de evoluție a civilizației umane: „Simbolul, mitul, imaginea țin de substanța vieții noastre spirituale, le putem camufla, mutila, degrada, însă niciodată extirpa” [4]. Mitul are valoare metafizică, gnoseologică și ontologică, notează marele filosof al culturii, M. Eliade: „Miturile se „învârt” în jurul umanului, îl creează, re-creează, valorizează, îl influențează și construiesc, fiind o sursă atât de înțelegere profundă a sensului ascuns al lucrurilor, cât și un filon de bogăție simbolică” [4, p. 88]. În romanul lui Beșleagă, reciclarea miturilor originare semnifică tendința de întoarcere la modalitățile primordiale de a înțelege neînțelesul existențial. Miturile și mitemele formează configurații ale realului proiectate în imaginar, care presupune posibilitatea de a percepe ceea ce nu poate fi pătruns prin rațiune.

La nivelul construcției românești, miturile reprezintă matrici structurale investite cu un nou conținut ontologic. Structura fractală a romanului este avantajoasă integrării schemelor mitologice. O infinitate de „cioburi” ale unui întreg dinamic, aflat în mișcare, sunt acumulate și mixate, răspândite haotic în discurs, constituind copii microstructurale care oglindesc imaginea întregului. Unul dintre aceste elemente este chiar incipitul – prima structură care concentrează esența romanului. Discursul se dezvoltă prin dispersie.

Vocile se încadrează treptat, formează rețele ce domină spațiul interior al lui Filimon. Fiecare voce reprezintă o conștiință umană autonomă, investită cu propriul „adevăr”. Secvențele verbale de diversă apartenență completează, prin extrapolare, datele anamnezei protagonistului. Prima voce creează iluzia unei instanțe omnisciente, dar nu este decât un artificiu, așa cum e și prezența ghilimelelor ca semne de delimitare a cuvintelor primei voci din incipit de cea de-a doua. Perspectiva inițială aparține tot personajului central, care suferă o disociere a sinelui, o descompunere interioară. Obsedat de tainele existenței sale mutilate, protagonistul trăiește stări de delir, intră în dialog cu sine însuși, pornește pe „anevoioasa cale a cunoașterii de sine”, care va presupune, până la sfârșit, o cale a salvării de sine, un *catharsis* în sens mitologic.

Dedublarea generează actul „ieșirii din sine”, eliberarea de limitele fizice pentru o perspectivă *du dehors*. Vocea interioară și cea exterioară alternează și interacționează, reprezentând viziuni distincte și chiar opuse. Vocile lui Filimon semnifică și cele două sfere ale esenței spirituale umane: sfera rațională (prerațională) și cea afectivă/ emoțională (a sentimentului, intuiției, presimțirii). Fiecare reproduce anumite secvențe ale timpului interior, pe care le abordează din unghiuri diferite, prin transpunerea imaginilor reale în asocieri senzoriale. Fragmente din spațiul inconștientului și subconștientului sunt reproduse într-o modalitate simbolică, metaforică, onirică, într-un limbaj prerațional, care anticipează procesul de constituire a judecăților, de stabilire a legăturilor logice. Asocierile-flashback „trezesc” alte voci din substraturile interiorității lui Filimon, care se împletesc asemeni unui păienjenis, depășind prin secvențe verbale noi și noi imagini ale contextului existențial al personajului.

Discursul se complică gradat: primele două voci din incipit aparțin lui Filimon, următoarea este (deloc întâmplător) a Cristinei, căreia Filimon îi promite descoperirea unei taine. Apoi apar vocea mamei (percepută ca o izbăvire) și vocea lui Fătu (manifestată ca

amenințare). În acest mod, perspectiva din fragmentul de debut se stratifică și se dezvoltă în planuri paralele în următoarele capitole. Textul nu narează acțiuni concrete, ci „developează” secvențe de senzații, replici, amintiri, stări generate în spațiul mintal și exprimate în abstracții asociative.

Dintre vocile care apar la început, doar una se concretizează într-un chip uman, însă deformat. Fătu este singurul personaj care apare nu numai ca voce, ci și ca prezență fizică: el se materializează într-un gigant care îl capturează pe Filimon și îl „trage” în „gura neagră” a unui munte, cauzându-i prăbușirea, descompunerea, nimicirea („am să te fac praf!”). Agasat de insistențele vocilor, Filimon încearcă să-și modifice atitudinea față de propria cădere, percepând-o ca zbor. El se eliberează de sine, de limitele fizice, se ridică deasupra lumii în care trăiește, urcând la înălțimea propriilor posibilități spirituale. Eliberarea absolută îi rămâne inaccesibilă însă, zborul îi este curmat sau, mai bine spus, „frânt” de propriu tată, care îi provoacă prăbușirea în „beznă”. Astfel, preambulul romanului devine un „ciob” care oglindește imaginea întregului, rezumând mitul *filimonizării* omului modern, reprimat de realitățile socio-politice, supus la anumite „mutații” și mutilări spirituale, pornit pe calea anevoiasă a cunoașterii și regenerării interioare.

Viziunile care se conturează prin interacțiunea vocilor sunt susținute și de semnificațiile simbolurilor transcendente (apa, lumina, pământul, focul), care nu sunt decât o serie de însemne ale prototextului. Apa apare ca materie a regenerării, a fluxului vital și ca simbol al trecerii timpului. În capitolul doi al poemului tragic, dezvoltat într-un discurs narativ similar basmului, apare un personaj supranatural: Apa Vremii. Creată după tiparul divinităților acvatice din miturile geto-dacilor, aceasta este o Apă a vieții și a morții, care amintește de Apa Sâmbetei din folclorul românesc. Conform credințelor populare, Apa Sâmbetei se scurge la hotarul dintre „lumea aceasta” și „lumea cealaltă”, face ocol Pământului, purtând obiectele pierdute. Apa Vremii este o sinteză a binelui și răului: „A

urcat pe un munte, nalt până la nori, și, când a coborât dincolo, rupt de oboseală, a văzut curgând o apă la vale – limpede deasupra, dar turbure-neagră în adâncimi. Acea era Apa Vremii și pe ea se duceau la vale zilele omului – zilele tale, zilele mele, zilele lui, ale noastre – ale tuturor câți suntem și umblăm pe acest pământ” (p. 28). Apa Vremii este, în poemul tragic, o metaforă a timpului pierdut.

Apa Vremii este o *apă vie*, Filimon dialoghează cu ea, cerându-i timpul înapoi ca o șansă a restabilirii sale prin cunoaștere, înțelegere. Credința despre *apa moartă* apare într-o altă secvență alegorică din cadrul romanului: atunci când Filimon este prins la moară, măcinat în făină de oase, amestecat cu apă „moartă” și remodelat: „La o parte! La o parte! Strigă handrălăii, apucă lada și o răstoarnă într-un fel de uluc din cele de pe la fântâni pentru adăpatul vitelor, pe jumătate cu niște apă turbure. Săriți și călcați! răsună glasul ascuțit de jos – îi Guja! Corcitura! – handrălăii sar în uluc și prind a frământa cu picioarele, iar Guja cântă dintr-o drâmbă: dnnnn! dnnnn! dnnnn! ei calcă și calcă, până se face un fel de aluat gros...” (p. 120). Acest act al refacerii trupești a lui Filimon conturează imaginea carnavalescă a lumii „pe dos” prin transformarea matricei basmului străvechi al reînvierii lui Făt-Frumos – disecat de spada dușmanului în luptă, el este stropit cu Apă Vie și regenerat pentru a învinge definitiv răul. Filimon e stropit cu *apă moartă* și re-modelat pentru a deveni un Făt al răului, după chipul și asemănarea lui Nichifor Fătu.

Al doilea simbol transcendental care susține mitul cunoașterii este lumina. Cunoașterea, ca transgresare a imaginii realității din inconștient în conștient, e o formă de conștientizare a adevărului, de „iluminare”. Metaforele luminii și întunericului, prezente peste tot în roman, pot fi înțelese ca semnificații ai raportului cunoaștere-noncunoaștere. *Bezna, haosul, glodul, confuzia, rătăcirile* relaționate la simbolistica noțiunilor *cer, zbor, lumină*, reflectă aspirația protagonistului de a accede la adevăr: „dar cine ești? răspunde: cine? de mă traagi în întunericul pământului? ce vrei să faci cu mine? „cu

tiineeee”, îi răspunde un hăulit din adâncul muntelui, din lungul galeriilor, și păsările din marginea cerului se fac nevăzute ca și cum n-au fost, soarele se sparge brusc într-o sumedenie de făndări și el se prăbușește în beznă...” (p. 17). Lumina este factorul fundamental al vieții. Dispariția luminii cauzează instaurarea întunericului, ele fiind două realități care se exclud reciproc.

În ultimele pagini ale romanului este sesizabilă preponderența culorii alb și a luminii. Ca și în ordinea creației cosmice, în existența lui Filimon se realizează acea *post tenebras lux*: „și ceva ca un fulger îi sclipi între picioare izbindu-l în ochi, orbindu-l – soarele, a răsărit soarele?” [...] ...albe, treptele curgeau în jos pe sub picioarele lui și el urca greu, urca ușor pe scară în sus...” [...] văzu un dreptunghi alb de sticlă sclipind orbitor...” (p. 228-229) „ea îl cuprinse pe după gât cu mâna ei rece, răcoroasă, și el simți cum se pierde în așternutul Acela alb, orbitor de alb, făcându-i-se ușor, nespus de ușor” (p. 231). Albul și lumina sunt elementele care domină spațiul interior al personajului după ce el află tainele vieții sale. Întunericul și lumina sunt cele două condiții ale conștiinței umane: inconștientul și conștiința, neștiința și cunoașterea: „Eul devenit conștient de sine se raportează la toate celelalte ființări și caută sensul adânc al existenței, iar prin descoperirea rațiunii reușește să facă saltul către divin” [5].

Accederea la lumină **a protagonistului este un act de regenerare. De altfel, „simbolismul ieșirii din beznă se regăsește în toate ritualurile de inițiere**, ca de pildă, în **mitologiile morții**, ale dramei vegetale (sămânța îngropată în pământ, întunericul din care va răsări o plantă nouă, o neofită) sau în concepția despre ciclurile istorice”[6]. **Ieșirea din întuneric presupune descompunerea, eliberarea de starea materială, pentru a trece într-o stare spirituală, care este identică luminii divine. Raportul lumină-întuneric trimite, în acest context, și la mitul biblic al facerii: „Și a zis Dumnezeu să fie lumină! Și a fost lumină”, „Întru El era viața și viața era lumina oamenilor”, „Și lumina luminează în întuneric și întunericul nu a cuprins-o.” **Cosmogeneză integrează lumina și****

întunericul pentru a crea lumea și omul, care, fiind o ființă duală, trebuie să-și conștientizeze latura întunecoasă a sinelui și să aspire către iluminare prin raportul său cu divinitatea.

Actul primordial al creației este ilustrat în poemul tragic și prin relația dintre Filimon și Cristina, creați ca un întreg, o unitate perfectă ce apare într-o lume a întunericului și haosului, prin condiția sacrificiului uman fizic și spiritual (contopirea *tatălui* – pământul, adâncul, întunericul cu *mama* – cerul, lumina, înaltul). În textele religioase, la fel apare dualitatea inițială a celor două elemente care vor sta la baza apariției omului: „La început, Dumnezeu a făcut cerurile și pământul” ([Geneza 1:1](#)). „Domnul Dumnezeu a făcut pe om din țărâna pământului, i-a suflat în nări suflare de viață, și omul s-a făcut astfel un suflet viu” ([Geneza 2:7](#)). Elementele din care se constituie omul este spiritul și materia. Caracterele opoziționale ale părinților lui Filimon și ai Cristinei se potrivesc concepției despre natura bărbatului și a femeii din mitologia greacă.

Pe de altă parte, în roman raportul *mamă – tată* reflectă dualitatea *cunoaștere – noncunoaștere*, acest fapt fiind relevat de întreg sistemul metaforic al romanului. Așa, de exemplu, s-ar putea explica tendința lui Filimon de „a zbura”, în opoziție cu încercarea lui Fătu de a-l trage „în jos, sub pământ, în Gura Muntelui de Piatră”: „oamenii se aruncă dintr-o parte în alta parcă s-ar legăna o iarbă deasă – ce caraghioși sunteți, măi oamenii, nici nu vedeți că vi se cufundă picioarele în hlei și numai capetele vi se clatină, picioarele rămân veșnic înfipte locului, pe când eu... sunt liber! Am scăpat de toate, m-am desprins de pământ și zbooor!” Este accentuată în această secvență opoziția dintre omul comun, limitat, necunoscător și omul care tinde spre lumea „de sus”.

Integrarea matricelor și arhetipurilor mitologice în roman nu are doar funcție estetică, ci și epistemologică. Mitul reprezintă un liant între percepțiile primare asupra lumii/ omului (conturate *in illo tempore*) și cele actuale, care nu diferă decât prin formele de suprafață, complicate până la confuzie de-a lungul timpului, în

profundzime însă se axează pe esențe epistemice transitorice. Prezența miturilor este o dovadă a universalității concepțiilor transpuse în text, dar și a teoriei repetabilității, în forme infinite, indiferent de vârstele cronologice ale civilizației, a situațiilor eterne ale umanității. Sistemul de concepții universale ale romanului integrează sfera de semnificații individuale, etnice, identitare, reflectate în mitologizarea lumii și a destinului lui Filimon. Romanul poate fi înțeles, în acest sens, ca demers ofensiv al autorului față de ocurențele socio-politice și culturale din anii '60-'70: golirea de conținut a adevărului, sacralizarea unor pseudorealități, idolatrizarea demnitarilor prin impunerea cultului artificial, extirparea valorilor matriciale ale neamului (limba, adevărul istoric, originea, numele, sistemele axiologice), violarea spațiului spiritual și limitarea libertății interioare prin anularea accesului la cunoaștere, la adevăr. Sub aspectul reciclării elementelor mitologice, poemul tragic este o operă singulară în literatura noastră, care reflectă adevăratele dimensiuni ale individualității creatoare a lui Vladimir Beșleagă.

Bibliografie

1. Beșleagă, V., *Viața și moartea nefericitului Filimon sau anevoioasa cale a cunoașterii de sine*, Cartier, Chișinău, 2013.
2. **Blaga, L., *Trilogia cunoașterii, Humanitas, București, 2013.*** // în variantă electronică: books.google.md
3. Boboc, A., *Categorii ale cunoașterii în „Ontologia critică” a lui N. Hartmann* // http://www.institutuldefilosofie.ro/e107_files/downloads/Studii%20de%20teoria%20categoriilor/vol.%208/Alexandru%20BOBOC,%20Categorii%20ale%20cunoașterii%20in%20ontologia%20critica%20a%20lui%20N.%20Hartman.pdf (vizitat: 15.03.19)
4. Eliade, M., *Aspects du mythe*, Ed. Gallimard, Paris, 1963.
5. Ticu, M.-S., *Model, mit și cunoaștere în filosofia platoniciană* // <http://drept.ucv.ro/RSJ/images/articole/2009/RSJ3/A10TicuMadin.pdf> (vizitat: 15.03.19)
6. <http://mythologica.ro/lumina-din-intuneric/>

SAVOAREA IUBIRII LA PERSONAJUL SADOVENIAN

Viorica ZAHARIA, dr., conf. univ.

Summary

Could there be said anything new about Mihail Sadoveanu? New ways of visiting the great interwar author are possible at any time: other stylistic approaches, new thematic and typological interpretations, diachronic and symbolic-imaginative re-evaluations and fresh rehearsals, whenever welcomed, and new aspects of his texts based on new connections and recontextualizations. The attempt to exemplify the way in which Sadoveanu's characters love is a proof in this way.

S-ar mai putea oare astăzi spune ceva nou despre Mihail Sadoveanu? Prozator aproape stors de semnificații, ca mai toți clasicii români, cu atât mai mult cu cât avem în față o operă imensă ca întindere în timp și cantitate și o posteritate critică voluminoasă. Considerăm totuși că noi trasee de vizitare a marelui autor interbelic oricând vor fi posibile: alte unghiuri stilistice de abordare, reluminări tematice și tipologice, reevaluări diacronice și simbolic-imaginare, dar și relecturi proaspete, oricând binevenite, și aspecte inedite ale textelor sale, bazate pe noi conexiuni și recontextualizări.

Problema receptării actuale a lui Mihail Sadoveanu ar viza mai ales faptul dacă stilul și temele povestirilor sadoveniene mai prezintă suficient interes în contemporaneitate. În acest sens, criticul literar Marius Chivu își exprima anumite temeri justificate: „Poate că temele literaturii lui Sadoveanu vor fi, tot mai mult de acum încolo, resimțite ca învechite pentru cititorul internaut, consumator exclusiv al ficțiunilor timpului său” [1]. Rămânem încrezători însă că opera lui Sadoveanu va prezenta în permanență o atracție ce nu va putea fi reprimată nu numai pentru „marginalii lecturii”, având în vedere receptorii specializați prin această sintagmă, pentru că în literatură nu e absolut necesar să regăsim lumea zilelor noastre, ci, tocmai dimpotrivă, uneori avem nevoie să ne proiectăm într-o ficțiune

neobișnuită, insolită, cu alte reguli și cu altă atmosferă decât cele ale vremii noastre. Iar proza sadoveniană oferă ocazia de a ne instala într-o ficțiune compensatorie, într-o lume cu altfel de relații umane.

Pentru a exemplifica afirmațiile anterioare, în cele ce urmează ne vom opri atenția asupra modului în care iubesc personajele sadoveniene.

Contururile umane din opera lui Sadoveanu pot fi grupate, în polimorfismul și mobilitatea lor, în tipuri asupra cărora luminile și umbrele se aștern în proporții diferite, inclusiv în felul în care își manifestă sentimentul iubirii, în modul în care se îndrăgostesc.

E o banalitate să afirmi despre Mihail Sadoveanu că e un maestru al povestirii, deoarece multe dovezi sunt la îndemână în moștenirea literară pe care ne-a lăsat-o. Considerăm că în rândul bunelor povestiri sadoveniene, caracterizate prin reușită estetică, independența povestirilor, adică neapartenența lor la o construcție consacrată, cum sunt volumele *Hanu Ancuței* sau *Poveștile de la Bradu Strâmb* și altele de acest fel, marea pondere o dețin povestirile scrise între anii 1904 și 1922. Culegerea *Hanu Ancuței*, apărută în 1928, și romanul *Baltagul*, publicat în 1930, deschid etapa marelor opere sadoveniene. Cele nouă povestiri din *Hanu Ancuței*, variate și legate ingenios între ele de o ramă arhaică, de spațiul comun al unui han legendar, reface experiența anilor de debut, a volumului intitulat *Crâșma lui Moș Precu*. Nivelul de subtilitate din *Hanu Ancuței* se măsoară precis prin distanța dintre volumul din 1904 și pragul perfecțiunii. Fraza din *Cealaltă Ancuță*, „Într-adevăr, în vremea veche s-au întâmplat lucruri care azi nu se mai văd, a grăit încet, în întunecimea înserării, meșterul Ienache Coropcarul”, ar putea servi drept motto întregului volum. Toate povestirile adunate aici, fără a semăna una cu alta, se unesc prin elogierea unui trecut mai degrabă incert (deși acțiunea se petrece într-un moment precis din a doua jumătate a secolului al XIX-lea), prin spiritul magic al locului în care povestitorii se întâlnesc, spirit personificat de „cele două Ancuțe”, mama prezentă acum prin fata ei, întruchipări ale zânei Mélusine.

Sub vraja celor două femei, mamă și fiică, se află orice bărbat care trece pragul hanului. Cele nouă nuvele pe care autorul le întrunește sub semnul aparent al povestirii pentru povestire și al vinului băut împreună, se nuanțează reciproc, își răspund una alteia în cadrul fixat de autor – o toamnă încă blândă, aproape de apa Moldovei.

Traseul de la povestirile *Într-un sat, odată, În pădurea Petrișorului, O istorie de demult, Mergând spre Hârlău, Haia Sanis, Povestea cu Petrișor, Ochii ei arzători de mult s-au stâns..., Pe Deleleu. Hanul Boului, Cânele, Păcat boieresc, Înecatul, Fântâna Hazului, Fiorul, Codrul, Hoțul, Bordeienii și altele*, până la *Hanu Ancuței*, o sinteză ce depășește spiritul povestirilor de tinerețe, toate sunt texte care exemplifică interpretarea manolesciană despre deplasarea prozei sadoveniene înspre livresc și „utopia cărții” [2].

O astfel de atracție irepresibilă în narațiunea sadoveniană este modul în care iubesc personajele lumii sadoveniene. Detaliile ce urmează și situațiile care le vor exemplifica au o savoare aparte, dar și o latură tragică specifică.

Intriga majorității prozelor din secolul nouăsprezece avea în centru o poveste de iubire încadrată ambianței sociale, economice sau istorice a locului. Mihail Sadoveanu inovează în așa fel încât o dragoste profundă și nefericită conduce toate romanele bune ale sale, prozatorul ilustrând perfect în ele *iubirea imposibilă* ca prototip al iubirii. În *Zodia Cancerului*, eroul tânăr, frumos, bogat și fiu de domn, Alecu Ruset, nu se îndrăgostește de altcineva decât de domnița Catrina, de fiica celui mai mare dușman al său, domnitorul Duca-Vodă, astfel încât autorul accentuează exclusivitatea masculină a trăirii, sentimentul primordial al amestecului între suferință și fericire, obsesia monolitică pentru ființa iubită. În *Nunta domniței Ruxanda*, fiica voievodului e iubită cu disperare și fără speranță de un simplu boier, Bogdănel, nepotul pârcălabului Soroceanu. În *Creanga de aur*, Kesarion Breb o iubește pe tânăra Împărăteasă Maria, pe care tot el o pețise pentru Împărat. În *Ucenicia lui Ionuț*, „Jderul cel mititel” se îndrăgostește de Nasta, fata după care suspina

și Alexandrel, fiul domnitorului și fratele de cruce al eroului. În marea majoritate a romanelor, iubirile sadoveniene se termină tragic, adevărate simboluri discrete ale imposibilității iubirii în felul în care o concepe acest prozator complex, dificil și pesimist.

În povestiri în schimb, descoperim o fațetă mai puțin pesimistă, chiar jucăușă, a poveștilor de dragoste, toate făcând deliciul rândurilor ce urmează. În *Hanul Boului*, spre exemplu, boierul Dumitrașcu povestește cum s-a rătăcit la vânătoare, în tinerețea lui, și a ajuns, în ceață și noapte, epuizat, la un han ce părea fermecat și pustiu, până ce „deodată, două lumini fosforice, ca două stele gemene, izvorâră într-un colț, din întuneric”. Erau ochii hangiței ce se întorsese târziu de la târg, găsindu-și soțul beat și adormit și pe acest străin uimit, pentru că „o șerpoaică mândră, o nevestică sprâncenată sta tăcută înaintea vetrei”. În economia textului, pasiunea boierului se reaprinde după treizeci de ani, în amintire: „îmi aduc aminte numai de râsul luminos al nevestei și parcă văd încă cele două buze rumene desfăcându-se și sprâncenele îmbinate, pe când râdea, ridicându-se în arcuri fine, deasupra ochilor”. Scenariul cuceririi din această scenă este tipic pentru relațiile umane sadoveniene. Femeia este cea care are inițiativa ispitirii: „Ea a sărit sprintenă, a pregătit măsuța cu trei picioare, a acoperit-o cu o pânză curată, a adus vin, mi-a pus un pui fript dinainte și era, măi băieți, așa de rumână și de mândră, și sprâncenele celea, măi băieți, și ochi de foc... Nu mai spun nimic”.

Observăm o autocenzură semnificativă, din partea naratorului, în această istorisire. Tot astfel va proceda și în alte locuri Sadoveanu: își va lăsa bărbatul cucerit de vrăjile femeii să dea frâu liber senzualității, dar îi va opri relatările în pragul sexualității, atât din pudoare, cât și pentru a păstra misterul dragostei fulgerătoare. Ascultătorul se va interesa zadarnic de urmarea poveștii: „ – Ei, cucoane Dumitrașcu? pe urmă? – Cum, pe urmă? zise boierul cu un zâmbet blajin; numaidecât să-ți spun ce-a fost pe urmă? Mai bine hai să bem și paharul acesta și pe cai, că întârziem!”. Probabil că astfel

de suspansuri sunt mai puțin pe placul tinerilor de azi, cititori sau scriitori.

Un alt exemplu: tânărul boier Niculiță, din *Păcat boieresc*, se plictisește la moșia sa din Bărăgan și-și caută o alinare a singurătății în vânatoarea pe baltă, în locuri miraculoase prin vegetație, pește și păsăret, pe care le cunoaște foarte bine sihăstritul Marin, ghidul său de ocazie. Patima vânatului, din ce în ce mai mare, îl duce pe boier spre iubirea sa clandestină pentru fiica pândarului. Întâlnirea dintre cei doi are loc noaptea, în zori, și fiorul patimii se dezlanțuie romantic, fără crescendo sau preludii. Chiva (așa se numește fata pădurarului) îl întâmpină pe boierul care îl căuta pe tatăl ei cu o lampă de gaz, ridicată deasupra capului, ca să vadă mai departe în întunericul dimineții. Scrutarea celor doi este redată într-un ceremonial aparte de autor: „Ea își lăsase luminița în jos, în dreptul pieptului, și flacăra îmi descoperea o față curată, oacheșă, sprâncenată, cu doi ochi minunați. Acum ochii aceia zâmbeau. Și eu mă simții deodată străbătut de o înfiorare ciudată, acolo pe malul lezerului, în noaptea care mă împresura, sub ploaia care șuroia de-abia auzit în juru-mi, în singurătatea aceea mare în fața unei fete deodată – a unei fete care-mi izvorâse înainte ca din pământ, c-o lumină în mână, cu doi ochi sprâncenați așa de frumoși. Ceva cald îmi umplu coșul pieptului, apoi căldura mi se sui în obraz și în ochi. Pe buze îmi năvăli un roi de cuvinte îndrăznețe. Toată tinereța înflăcărată, c-o dragoste iute, izvorâtă din întuneric, din necunoscut, mă pornea ca o izbire de val spre fata ce sta înaintea-mi și zâmbea”.

Iubirea e configurată la Sadoveanu în toți termenii ei senzuali, chiar de la prima întâlnire: „Dragostea, fiorii fierbinți, pe care tinereța mea îi aștepta de mult, mă învălură ca flăcările unui rug. Era de vină și ploaia, și noaptea, și necunoscutul fioros al locului, și lumina care descoperise ochi așa de mari și de negri... Fata, în rochia-i de stambă albastră, în cămașa-i albă cu altițe, încinsă tare cu brâu îngust, pieptănată strâns, cu cosițe, mă privea cu ochi de întuneric, și nu știa ce să spuie”. Urmează imediat primul sărut, care

face ca ochii fetei să se aprindă „într-o văpaie neagră”, iar sentimentele se instalează într-o „boală grabnică, arzătoare și dulce, care – după cum recunoaște boierul – mă purtase dintrodată spre fata unui vânător de pe malul unei bălți, din două vorbe, dintr-o privire!”. Observăm că privirea aprinsă este cea care declanșează practic toate iubirile pătimașe sadoveniene.

Femei aprige, care își cuceresc, își subjugă bărbații și pot face chiar crimă pentru iubirea lor, există în toată proza sadoveniană. Prozatorul pune în patima lor ceva diavolesc. Așa este prezentată Anița din *O istorie de demult*, așa este și hangița din *Povestea cu Petrișor*, așa este, în fond, cu tot destinul ei nefericit, și Haia din nuvela omonimă *Haia Sanis*, nepotolită până nu-și împlinește visul de iubire, chiar dacă va fi, în cele din urmă, o victimă. Așa este Cristina, nevasta unui vechil mai în vârstă, din *Ochii ei arzători de mult s-au stâns...*, cucerindu-l de îndată pe un musafir întâmplător, un pădurar, care îi înțelege dorința tot din privirile ca de „fiară necunoscută”, căci „avea niște ochi rotunzi și arzători care străpungeau ca vârfuri de ace”. O femeie aprigă este și rudăreasa din *24 iunie*, care, după cum spune unul din cei șapte sau opt iubiți, „are ea într-însa un diavol, pe care nu-l știe nici ea singură”. O rafinată cuceritoare și subtilă intrigantă în politica imperiului otoman e Roxelana, din proza care-i poartă numele: „Inteligența viperiană a acelei europene curând a înlănțuit deplin pe marele stăpân al lumii”.

Putem concluziona că în poveștile sale de dragoste, Mihail Sadoveanu nu pune cenzură senzualității, dar pune severă cenzură sexualității. Bărbații sadovenieni se îndrăgostesc brusc, în funcție de felul în care privesc femeile. În nota specifică de spiritualizare a patimii, ochii aprinși și sprâncenele arcuite ale femeii sunt părțile cele mai atrăgătoare și mai grăitoare pentru bărbat. În descrierea aspectului fizic al obiectului dragostei, Sadoveanu nu coboară mai jos de gât: foarte rar invocă sânii și de mai multe ori evaziv mijlocul strâns de un brâu. Astfel, violența carnală a pasiunii, abia sugerată, se ascunde după o expresie a pudorii în textul sadovenian.

Bibliografie

1. Chivu, Marius, *Ochi de urs și alte povestiri*, Editura Polirom, București, 2016.
2. Manolescu, Nicolae, *Sadoveanu sau Utopia cărții*, Editura Eminescu, București, 1976.
3. Sadoveanu, Mihail, *Cincizeci de povestiri*, Editura Minerva, București, 1984.

EFECTUL MANDELA ÎN ROMANUL LUI GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Victoria BARAGA, dr., conf. univ.

Summary

By 2013, the internet explodes by talking about a phenomenon in psychology, which has been called the Mandela Effect. At a 2010 conference, writer Fiona Broome refers to a paranormal phenomenon that marks a group of people who remember the same facts that historical reality denies. The researcher invokes the case of South African President Nelson Mandela as a convincing illustration of the peculiar phenomenon and labels him the Mandela Effect. This phenomenon signals not only a distorted retention of reality, not just a false memory, but a false collective memory, a manifestation of the collective psyche. The Mandela effect sounds nice, but comes to nominate and somehow justify mass depersonalization.

*An artistic illustration of collective confusion we find in the novel *A century of Solitude* written by Gabriel García Márquez. In Colombian writer's creation along with other pathological hypostases of the brain such as memory loss, déjà vu feeling, circular memories, etc., false memory is also written.*

We can see with stupor that the human brain can be reformatted, collective memory can be written. We find that the Mandela effect extends to all areas of human activity: religious beliefs, ethical-moral, artistic, scientific, etc.

Savanții actuali ne fascinează prin halucinantul spectru de descoperiri și invenții, prin șirul de teorii și concepte. Nu știi de ce să

te uimești mai întâi: efectul fluturului, teoria haosului, teoria supercorzilor, teoria glonțului magic, teoria piramidelor, efectul placebo, efectul galactic, efectul doppler, efectul de halo etc.

Prin 2013 internetul exploda discutând în jurul unui fenomen din psihologie, care a căpătat denumirea de *Efectul Mandela sau Teoria universurilor paralele*. Etimologia acestui concept ține de o realitate istorică cunoscută. Cei care au trăit în perioada sovietică își vor aminti de numele revoluționarului sud-african Nelson Mandela. O bună parte au rămas la ideea că prin anii 80 ar fi murit în închisoare, fiind condamnat pe motiv politic. Mare a fost uimirea multora ca, mai apoi, după zeci de ani, să afle nu doar că n-a murit, ci și că în perioada între 1994 și 1999, a deținut funcția de președinte al Afriei de Sud.

În cadrul unei conferințe din 2010, scriitoarea Fiona Broome se referă la un fenomen paranormal, de care sunt marcați un grup de oameni ce își amintesc identic niște fapte, pe care realitatea istorică le neagă. Cercetătoarea invocă cazul liderului sud-african drept ilustrare convingătoare a ciudatului fenomen și îl etichetează *Efectul Mandela*. La acest moment fostul președinte mai era în viață și moare trei ani mai târziu, în 2013, la vârsta de 95 de ani, la ale cărui funeralii prezintă un discurs președintele american Barack Obama.

Deschizând un blogger cu tematică paranormală, Fiona Broome adăunează o colecție de cazuri similare, care stârnesc curiozitatea savanților. Astfel, *Efectul Mandela* este considerat un fenomen în care un grup de oameni reține un fapt sau un eveniment altfel decât a avut loc în realitate. Iubitorii de SF au preluat cu entuziasm această idee și au dezvoltat-o în direcția lumilor alternative, care s-ar afla în vecinătatea noastră, similară realității noastre. Deci, universul nu e unic, ci multiplu.

Fenomenul dat semnalează nu doar o reținere denaturată a realității, nu doar o memorie falsă, ci o memorie colectivă falsă, o manifestare a psihicului colectiv. Întrebarea-i cum de a ajuns un grup de oameni să creadă cu adevărat într-o aparență? Cum a izbutit

aparența să convingă o tagmă de oameni în lucruri inexistente? Prin ce măiestrie și prin ce cunoștințe despre psihicul uman, a reușit minciuna să se infiltreze în fișierele creierului și să nu vrea să iasă de acolo? Și nu doar într-un singur creier, ci în mai multe simultan?

Expresia *Efectul Mandela* sună frumos, dar vine să nominalizeze și oarecum să justifice depersonalizarea în masă. Există o întreagă teorie despre zvonuri și efectele acestora. *Efectul Mandela*, deci, este o gogoasă bine pregătită și infiltrată sistematic și metodic la nivel social. Așa-numitul fenomen vizează o încercare de control și manipulare mentală din partea organelor de guvernământ.

Deși abia în 2010, teoretizat, fenomenul reformatării memoriei este vechi. Îl întâlnim în texte istorice, literare, artistice. Este conștientizat, în deosebi, în secolul al XX-lea. Îl întâlnim în asemenea lucrări precum *Inimă de câine* de Mihail Afanasievici Bulgakov, *O zi mai lungă decât veacul* de Cinghiz Aitmatov etc. Însă o ilustrare artistică a confuziei colective o regăsim în romanul scriitorului columbian Gabriel García Márquez, *Un veac de singurătate*.

Gabriel García Márquez nu doar că se înscrie în tagma scriitorilor latino-americani ce cultivă variatele aspecte ale transrealului, ci este unul dintre exponenții de frunte ai *realismului magic*, pe care îl îmbogățește prin categoria fabulosului. În creația sa, în special în epocalul roman *Un veac de singurătate* putem distinge un *fabulos dimensional*, ce constituie o hiperbolă a măsurării; un *fabulos instrumental*, în care obiectele capătă viață și se declanșează puterile magice; dar și un *fabulos epistemic*, dispus să scoată în evidență unele aspecte nebanuite ale potențialului de cunoaștere al omului. În acest sens, putem afirma că García Márquez abordează tema amplitudinii și varietății posibilităților creierului uman.

Exponenții neamului Buendía se disting prin explorarea specifică a posibilităților cognitive. Posedă o percepere aparte a datului destinului, a sensului derulării evenimentelor, atât la nivelul rațiunii, cât și la cel al intuiției. Luciditatea pătrunzătoare a celor din

neamul Buendía le permitea să pătrundă sensul lucrurilor dincolo de aparențele ce sustrag. Descendenții spiței neamului cu o frenezie debordantă erau tentați de misterul pergamentelor ce se cereau a fi descifrate. Pe parcursul vieții, personajele cunosc dezvăluiri tainice ale adevărului sacru. Prin natura firii lor, Buendía sunt marcați de setea de adevăr, primordial și iubire. Dar la baza oricărei operații cognitive se află depozitul memoriei, cu a cărui material se lucrează. Adevăratele fișiere cibernetice le găsim în natura structurii umane, și nu în tehnologiile extramoderne. Pe lângă ținerea de minte a factualului, descoperim că mai există o memorie ereditară ce transmite date din generație în generație; se află o memorie genetică, care reține virtuțile și viciile seminției; se găsește o memorie a eticii valorilor universale – sistem ce are funcție structurant-genezic. De asemenea, înțelegem că funcționează o memorie a noosferei ce păstrează întregul arsenal cognitiv al omenirii din toate timpurile, la care doar cei cu o deschidere specială pot accede.

Ofertele de a lucra cu potențialul creierului deschid experiențe neordinare precum sentimentul déjà vu, previziunea, amintirile circulare etc. Pe de altă parte, romanul relatează că acest dar poate fi și confiscat. Astfel, personajele trec prin unele ipostaze patologice ale creierului, spre exemplu, pierderea memoriei. Se uită nu doar de obiecte și utilizarea acestora, ci se pierde osia valorilor, falsul se ia drept adevăr, lumea devine consumatoare de surogaturi, kitsch-ul e ridicat la nivel de model.

Colonelul Aureliano Buendía, a cărui activitate bulversantă este tratată cu ardoare în prima jumătate a romanului și cu a cărui nume este denumită o stradă din Macondo, în cele din urmă, este considerat o ficțiune, o creatură imaginară. Oare nu este și aceasta o variantă a efectului Mandela? Cum este posibil ca o figură istorică să fie eclipsată și coborâtă la nivel de născocire copilărească? Oamenii din Macondo nu doar că nu își mai aminteau de întreprinderile colonelului, ci negau existența lui. Un sat întreg șterge din memorie pe fiul întemeietorului acestei localități, care este și el extrem de

întreprinzător. Se șterge conștiința descendenței, se estompează simțul istoricității, se pulverizează ideea identității și comuniunii entităților umane.

Totuși, punctul culminant al ilustrării *efectului Mandela*, în romanul *Un veac de singurătată*, cu sens de dirijare a mentalității colective, îl întâlnim în masacrul de la gară. Se declanșaseră greva generală a muncitorilor de pe plantațiile bananiere. Peste trei mii de protestatari s-au adunat în piața gării pentru a-și revendica drepturile. Conform decretului Comandantului Civil și Militar al provinciei, s-a ordonat armatei să tragă în mulțime din mitralieră. La cinci minute după avertisment, toți erau la pământ. Singurul supraviețuitor dintre cei de la gară a fost José Arcadio al Doilea, care, când și-a revenit, și-a dat seama că toate cadavrele au fost încărcate ordonat în două sute de vagoane, așa precum se transportau ciorchinii de banane, spre a le arunca în mare ca și marfa de rebut. Erau mai mulți de trei mii: bărbați, femei, copii. A sărit din tren și s-a pornit în sens opus, în direcția satului. Apoi a început o ploaie torențială, programată, probabil, pentru a șterge urmele sacrificiului uman, care a durat patru ani, unsprezece luni și două zile. În drum spre casă, pe unde făcea popasuri, lui José Arcadio al Doilea i se spunea că pe aici nu au fost morți încă de pe timpul colonelului Aureliano Buendía. Nici acei de-ai casei nu-l credeau, când le relata alarmant despre numărul colosal de victime. Versiunea oficială susținea că nu au fost morți, iar muncitorii mulțumiți de revendicări s-au întors pașnic la familiile lor. Chiar rudelor decedaților, care asaltau biroul statului major, li se spunea că Macondo este un sat fericit și aici nu s-a întâmplat nimic. E o memorie falsă sau e farsă dejuată iscusit? Hai lasă, organele de guvernământ au lucrat după scenariu, dar locuitorii satului, ce s-a întâmplat cu memoria acestora, nici bubuiturile tunurilor nu s-au auzit și oamenii s-au evaporat? Dar efectul Mandela reflectă o forță magică de reglare a memoriei colective, astfel încât minciuna și adevărul își schimbă locurile. Martorii oculari nu mai sunt crezuți, iar versiunea pregătită este primită ca atare. Nu doar memoria unui

individ, ci a unei colectivități, imperceptibil, se redactează. Se rescrie nu doar istoria oficială, ci amintirea colectivă, fără a bănuși că ei înșiși au trăit o altă realitate, pe care au uitat-o și s-a șters pentru totdeauna din memoria acestora. Da, acest fenomen enigmatic, în care o colectivitate întregă susține altceva decât realitatea prin care a trecut, a fost numit efectul Mandela. Poate și există lumi paralele, poate există polisemia receptării realității, dar în cazul de față e vorba de înlocuirea memoriei experienței trăite printr-un alt pachet de date. Acest fapt presupune promovarea unor amintiri fabricate, este o inducere externă, astfel, putem face concluzia, că poate întâlni și rezistența apărării. Demnitatea identității, menținerea legăturii cu sursa creatoare și curajul rezistenței – constituie pilonii supraviețuirii ființei umane.

Același José Arcadio al Doilea este urmărit de către oficiali, ca singurul martor al celor întâmplate, și în odaia mistică a lui Melchiade, Aureliano al Doilea și Santa Sofia de la Piedad îl urmăreau, iar ofițerul îl fixară fără să-l vadă, căci îl privea din perspectiva trecutului, cu ochii colonelului Aureliano Buendía. O fi și acesta un *efect Mandela*? Coexistența fizică a personajelor nu este un impediment în a trăi în secvențe temporale diferite.

Pe lângă diferitele aspecte ale temei transrealului, scriitorul columbian Gabriel García Márquez, deosebit de ingenios elucidează *efectul Mandela*, până a fi teoretizat ca fenomen în spectrul psihologiei.

Un scriitor adevărat trăiește nu doar în lumea ficțiunii, ci și relevă realități socio-culturale ale contemporaneității sale. El este un exponent al cronotopului ființării sale, de aceea, darul artistic nu poate să-l evite.

Cât privește *efectul Mandela* în varianta modelării mentalității, urmează să ne păstrăm verticalitatea asimilării informației și să înțelegem că, chiar dacă toată lumea susține un fapt, acesta nu este un argument al adevărului.

Observăm că *efectul Mandela* se extinde mai în toate domeniile activității umane: la nivelul credințelor și ideilor religioase, la nivel etico-moral, la nivel artistic, științific etc. Putem constata cu stupeoare că creierul uman poate fi reformatat, memoria poate fi redactată, un text anterior poate fi șters, rescris sau poate fi înscrisă o informație total nouă, depinde de scopul manipulării.

Efectul Mandela relevă și noile corectări în matrița lumii, important e să ne păstrăm luciditatea și vigilența asimilării informației.

Să nu uităm că la temelia sistemului cibernetic totuși se află forța supremă a universului – Iubirea.

Bibliografie

1. García Márquez, Gabriel, *Un veac de singurătate*, RAO International Publishing Company, aprilie 1995.
2. <https://www.efemeride.ro/efectul-mandela-amintiri-colective-din-universuri-paralele/> Efectul Mandela, amintiri colective din universuri paralele.
3. https://ro.wikipedia.org/wiki/Nelson_Mandela Nelson Mandela.
4. <https://magnet.xataka.com/en-diez-minutos/el-efecto-mandela-o-como-la-sociedad-recuerda-momentos-que-en-realidad-nunca-han-ocurrido> El Efecto Mandela: o cómo la sociedad recuerda momentos que en realidad nunca han ocurrido.

VALENȚELE COMENTARIULUI SOCIOCULTURAL ÎN RECEPTAREA TEXTULUI ÎN ȘCOALĂ

Olga BOZ, dr., conf. univ.

Summary

This article treats a delicate issue with reference to the stages of receiving literary text in school and presents issues that are neglected or omitted in the teacher's daily work. The proposed activities, with the status of recommendations, would lead to an improvement of the given situation and an efficient comprehension of the literary text in school.

Pornind de la ideea lui Umberto Eco, sensul literal trebuie pus în corelație „cu alte lumi posibile” [apud 5, p. 134], ceea ce presupune constituirea/reconstituirea altor orizonturi narative. Or, Saussure este cel care a subliniat că semnele au înțelesuri izolate, dar că sunt interpretate în relație cu altele. Alt lingvist structuralist, Roman Jakobson, este de părere că producerea și interpretarea textelor depinde „de existența acestor coduri” [5, p. 117]. Orice text literar poate fi receptat și interpretat având la îndemână mai multe coduri: hermeneutic, cultural, semic, simbolic etc.

Decodificarea acestor coduri necesită din partea elevului documentarea/valorificarea unui instrumentar variat, pornind de la dicționare bilingve și explicative, de sinonime, de expresii etc. – bilingve sau monolingve, la rândul lor. Cititorul conștiincios de texte în limba maternă va examina, probabil, un dicționar explicativ, o enciclopedie sau, în ziua de astăzi, un motor de căutare pe Internet, când întâlnește un cuvânt cu desăvârșire necunoscut. Acesta îi poate fi nefamiliar pentru că vine dintr-o sferă străină, sub aspect diacronic sau sincron: arhaism, istorism, neologism, jargonism, regionalism etc. [4, p. 92].

Profesorul care dirijează studiul pe text va avea grijă să atragă atenția elevilor asupra discrepanțelor de sensuri și conotații, pentru a asigura o comprehensiune cât mai apropiată celei presupuse de autor.

Ca etapă a procesului de comprehensiune a textului, comentariul sociocultural presupune explicarea și discutarea realităților ce țin de altă epocă și cultură decât cea a cititorului. Toate textele, care, temporal, se regăsesc într-o realitate îndepărtată în raport cu cea imediată a Republicii Moldova a anului 2019, trebuie supuse unor operații de traducere și interpretare. E adevărat că unele texte, în funcție de timpul la care sunt raportate, de apartenența autorului la o cultură sau alta etc., necesită, pentru înțelegere, mai multe sau mai puține note explicative. Or, această etapă este indispensabilă pentru perceperea următoarelor elemente : cognitive (limbă, cunoștințe, credințe), normative (valori, norme); afective

(sentimente, afinități); etice și estetice (sensul a ceea ce este bun sau nu, savuros sau nu, distractiv sau nu); comportamentale (moduri de viață) etc. Pe de altă parte, notele explicative, elaborate prin informare, documentare din surse credibile și sigure, pot face referire la apartenența la grupuri primare (familie, prieteni, vecini); apartenența la asociații (sindicate, partide politice, religie, cluburi); prestarea de servicii educaționale, medicale, sociale; locul ocupat în societate din punct de vedere juridic, politic, profesional etc.

Comentariul sociocultural se plasează, conform taxonomiei lui Bloom, la nivelul întrebărilor de **traducere, de interpretare și aplicative**. Întrebările de traducere țin de explicarea, reformularea, restructurarea, decodarea noțiunilor; întrebările interpretative țin de stabilirea conexiunilor dintre evenimente, în cadrul textului examinat: legături de cauză și efect, explicarea faptelor și a motivelor; întrebările aplicative presupun antrenarea unor cunoștințe din exteriorul textului, ceea ce creează oportunități de interdisciplinaritate [3, p. 76]. Astfel, în discutarea unui roman istoric, întrebările aplicative se vor referi, printre altele, la reconstruirea cadrului temporal în baza cunoștințelor obținute de elevi la orele de istorie, cu ajutorul unor date ce nu fuseseră prezentate de către autor.

Textul epic, bogat în evenimente care solicită documentare socioculturală, este cea mai bună materie în aplicarea acestei etape. Însă și poezia, în special poezia istorică, se poate dovedi a fi un teren nu mai puțin fertil pentru explorări în acest sens. Explicarea și comentarea detaliilor istorice și culturale va îmbogăți itinerarul de explorare a textului cu aspecte noi, permițând trasarea unor conexiuni intertextuale și transdisciplinare. Rolul profesorului va fi unul de dirijare și administrare a cercetării. Aici se va încuraja utilizarea resurselor multimedia: hărți, inclusiv hărți contemporane evenimentelor; vederi din localitățile vizate; imagini ale obiectelor de vestimentație și ale decorațiilor de stat; eventual fragmente din filme artistice și documentare dedicate acestei pagini de istorie; muzica

ostășească de epocă — detalii care permit recrearea cât mai vie a atmosferei vremii când poezia a fost scrisă și publicată. În aceeași ordine de idei, se vor căuta mărturiile ale contemporanilor privind receptarea războiului și receptarea poeziei. Produsul comentariului sociocultural poate lua diverse forme: tabele cu „traduceri” și comentarii, prezentări de poster și în format PPT, însoțite de explicații verbale, „ediții adnotate” ale textului, asamblarea unui set de ilustrații etc.

Dacă în clasele gimnaziale mici profesorul era cel care cerceta și prezenta cea mai mare parte a unui comentariu de acest tip, atunci în clasele liceale va fi sarcina elevilor să studieze și să prezinte detaliile vieții cotidiene, corespunzătoare timpului și locului în care se desfășoară anumite episoade.

Textele lui Ion Creangă (*Poveștile, Amintiri din copilărie*) pot fi considerate oportunități clare de a discuta: despre semiotica vestimentației și „accesoriilor” neamului românesc (ițari, izmene, bernevici, cojoc, pâslari, opinci, brâu, traistă, desagă, ie, fustă creață, broboadă, năframă); despre ritualurile sociale și transformarea lor în timp (*La cireșe*), prin reconstituirea, pas cu pas, cuvânt cu cuvânt, a bunelor maniere pe care le respectă ei atunci când merg în ospetie; despre cum intră în casă, cum salută, cum își scot haina etc.; despre ce fel de jucării avea Nică și prietenii lui și reconstituirea lăzilor de jucării pe care le au ei acasă. Aici, probabil, vor fi menționate instalațiile cu telecomandă, jocurile electronice, figurinele colectabile, consolele digitale, roboții și alte jucării care au tehnologizat majoritatea activităților copilărești.

Trebuie să recunoaștem că în lipsa cunoștințelor sociolingvistice și socioculturale, multe dintre texte rămân ermetice pentru elev, iar analiza textelor, la rândul ei, completează aceste cunoștințe prin date și informații noi.

Sunt recomandabile, pentru acumularea și demonstrarea cunoștințelor din acest domeniu, strategii ca: lectura ghidată a textelor artistice relevante, necunoscute elevilor, și interogarea

multiprocusuală pe texte literare sau imagini, cu insistență asupra întrebărilor de traducere și de interpretare. Merită o atenție sporită, pentru formarea acestei competențe, analiza minuțioasă a cuvintelor textului și dincolo de cuvinte – a semnelor textului.

Bibliografie

1. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare /Comitetul Director pentru Educație —Studierea limbilor și cetățenia europeană; trad. din lb . fr. de Gheorghe Moldovanu, S. n., Chișinău, 2003.
2. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Zgardan, A., Bolocan, V., Cartaleanu, E., Modele conceptuale de predare a textului epic, Tipogr. UPS „I. Creangă”, Chișinău, 2012.
3. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Zgardan, A., Bolocan, V., Cartaleanu, E., Boz, O., Didactica studiului integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu, Tipogr. UPS „I. Creangă”, Chișinău, 2014.
4. Curriculum școlar pentru disciplina Limba și literatura română . Clasele a V-a – a IX-a, Lyceum, Chișinău, 2010.
5. Miclău, P., Semiotica lingvistică, Editura Facla, Timișoara, 1978.

INOVAȚIA - FACTOR IMPORTANT AL DINAMICII LIMBII

Nina STRATAN, dr., conf. univ.,

Violeta MATIEȚ-PARASCHIV, dr., conf. univ.

Summary

In the contemporary univese, marked by the instancy of communication, the process of change in language is a natural phenomenon, with very complex determinations; due the fact the evolution of language and human communication itself passes through the necessity of innovation either at the level of form or at semantic level – phenomenon explained by causes of linguistic and extra-linguistic nature, which most often interact.

Este cunoscut faptul că limba se află permanent într-un proces de evoluție, ce poate fi mai ușor înțeles dacă îl asemănăm cu ciclul evolutiv al unei specii de ființe vii, care are în principal patru etape, și anume: formare, dezvoltare, stabilizare, dispariție (transformare). Evoluția unei limbi se desfășoară foarte lent, pe perioade de timp de ordinul sutelor de ani, dar etapele menționate caracterizează evoluția majorității limbilor care au fost în uz de-a lungul timpului în diferite părți ale globului. Cele mai multe limbi folosite în timpurile vechi au dispărut complet.

Limba cunoaște o permanentă transformare și în același timp o evoluție din punctul de vedere al timpului, dar și al spațiului. Ea (limba) cunoaște totodată o dinamică din punctul de vedere al dezvoltării societății umane în ansamblu. Limba se transformă și evoluează odată cu apariția noilor tehnologii, cu evoluția științifică și tehnologică a societății și totodată datorită schimbărilor dintre comunitățile umane.

Se spune că „limba nu este dinamică pentru că se schimbă – adică pentru că schimbarea este „un fapt” – ci se schimbă pentru că natura ei este dinamică: pentru că limbajul este o activitate liberă, adică creatoare și „moare” când încetează să se mai schimbe” [4, p. 14].

O limbă urmează aceeași evoluție ca și un organism biologic: se naște, se dezvoltă și moare. Este inerentă schimbarea în contextul legii de supraviețuire, postulată de Darwin, proces care implică o îmbunătățire sistematică și continuă. O limbă prezintă o necesitate intrinsecă de a-și îmbogăți constant vocabularul, se *regenerază* constant, se adaptează și ajustează, pentru a putea rămâne vie [7].

În literatura lingvistică se susține că ceea ce caracterizează îndeosebi sistemul lexical este mobilitatea lui, capacitatea de a fi supus mereu schimbărilor. Societatea umană se află într-un proces de neîntreruptă evoluție, iar aceasta trebuie să se reflecte în mod inevitabil în lexic. În cursul dezvoltării istorice a limbii sunt supuse

modificărilor atât fonetismul, adică partea materială a cuvântului, cât și semantismul, adică partea ideală a lui.

Cuvintele își schimbă sensul, în primul rând, datorită schimbărilor intervenite în realitatea pe care o denumesc, datorită evoluției gândirii și cunoașterii omenești, necesității de a exprima noțiuni noi.

Perioada actuală este una de mari și diverse schimbări, în care comunicarea umană este caracterizată printr-o adevărată explozie de idei, noțiuni noi din tehnică sau din știință, care își află reflectarea într-un nou mod de a gândi, de a acționa și a le reda prin mijloace expresive inedite. Încadrate în sistemul lingvistic românesc, inovațiile lexicale devin veritabile unități structurale și funcționale [2].

O caracteristică esențială a limbii este continua ei schimbare, or, „limbile se schimbă fără încetare și nu pot funcționa decât schimbându-se”, schimbarea în limbă datorându-se în esență *inovației*. În universul contemporan, marcat de instantaneitatea comunicării, procesul de schimbare în limbă este un fenomen natural, cu determinări foarte complexe, căci evoluția limbii și însăși comunicarea umană trec prin necesitatea inovației fie la nivelul formei, fie la nivel semantic – fenomen explicat prin cauze de natură lingvistică și extralingvistică, care de cele mai multe ori interacționează. Pornind de la accepția coșeriană a *inovației*: „Tot ceea ce, în spusele unui vorbitor, se îndepărtează – ca mod lingvistic – de modelele existente în limba în care se stabilește conversația” [1, p. 70].

În literatura de specialitate prin *inovații lexicale* sunt desemnate „toate noutățile lexicale”: cuvinte noi, noile sensuri și noile variante de întrebuințare a cuvintelor.

Se consideră *inovație lingvistică* orice unitate minimală sau maximală, aspect sau fenomen nou apărute la orice nivel al structurii limbii române: fonetic, lexical, morfologic sau sintactic.

Se susține că inovația este un rezultat al evoluției lexicului. În lingvistică, prin noțiunea și termenul de *inovație* se înțelege crearea unei forme fonetice, lexicale, morfologice sau sintactice în cadrul unui idiom.

Inovația se opune faptelor sau fenomenelor de conservare în limbă. Lingvistica istorică își propune să determine cronologia inovațiilor care apar în procesul evolutiv, dar este imposibil fără a apela la datele oferite de geografia lingvistică. Tendința vocabularului este una modernă. Noile realități impun noi denumiri, deci noi cuvinte. Apariția inovațiilor de vocabular se află în legătură directă cu necesitățile desemnării noilor realități, descoperite de vorbitori.

Noile realități impun noi denumiri, deci noi cuvinte. Apariția inovațiilor de vocabular se află în legătură directă cu necesitățile desemnării noilor realități, descoperite de vorbitori.

Crearea noilor cuvinte, sintagme ce exprimă o singură noțiune și a sensurilor noi este strâns legată de procesul de cunoaștere. Noua denumire rezultă în urma unor procese complexe și a condiționării reciproce dintre elementele de diversă natură: lingvistică, gnosiologică, psihologică, logică.

Sub aspect funcțional, *inovațiile* se explică prin împletirea mai multor funcții ale limbii – referențială (informativă), conativă (persuasivă), expresivă – ce are drept consecință permanenta căutare a ineditului expresiv și a rafinamentului lexical.

În general, fenomenul *inovației* vine din insatisfacția individului de a se mulțumi cu rutina, a descrie, a contempla, și de a căuta conexiuni mai profunde, a se orienta spre cercetarea diferitului, a tot ce este altfel, spre a proceda în mod inedit, cu ingeniozitate, a crea o inovație sau alta.

Iorgu Iordan susține într-una din lucrările sale: „oricât s-ar încăpățâna unii oameni să țină așa-zisa limbă literară prin păstrarea formelor și cuvintelor tradiționale i prin atitudinea ostilă față de inovație, limba scrisă urmează vrând-nevrând, soarta celei vorbite,

primind de la aceasta, încet-încet, toate modificările care corespund sistemului lingvistic” [6, p. 68].

Inovațiile sunt rezultatul unor activități individuale, dar aceasta nu înseamnă că totdeauna a făcut-o un singur individ. Inovația e tot individuală chiar dacă au făcut-o, în mod independent mai mulți indivizi. Inovațiile intră în limbă dacă răspund unei necesități sociale de comunicare și, de regulă, dacă se încadrează în sistemul limbii.

Deși cuvântul *inovație* are, în vorbirea obișnuită, o conotație mai curând favorabilă, Th. Hristea împarte *inovațiile lingvistice* în: *negative și pozitive* și prezintă unele criterii pentru evaluarea lor în acești termeni calitativi.

Inovațiile pozitive „contribuie la uniformizarea, sistematizarea și simplificarea sistemului” [5, p. 189].

În virtutea acestui fapt, asemenea inovații „au șanse de generalizare”, ceea ce trebuie înțeles în sensul că ele au șanse de a fi adoptate și de către vorbitorii instruiți și, ca urmare, de a fi acceptate, în cele din urmă, în norma limbii literare, inclusiv în forma ei codificată.

Pe de altă parte, caracterul pozitiv al unei *inovații* nu mi se pare o condiție suficientă pentru adoptarea ei ca normă, pentru aceasta fiind necesară, pe lângă această latură obiectivă, și satisfacerea factorului subiectiv, constând în acceptarea ei de către partea cea mai instruită a comunității lingvistice respective.

În ce privește inovațiile numite de Theodor Hristea *negative*, deducem, prin contrast cu cele pozitive, că, în termeni lingvistici, ele sunt abateri de la normă lipsite de justificare structurală. Ele nu-și au deci originea în imperfecțiuni ale sistemului lingvistic și nu duc la înlăturarea unor astfel de imperfecțiuni. Inovațiile negative neducând, deci, la îmbunătățirea sistemului, ci, dimpotrivă, la degradarea lui, în cazul multora dintre ele „nu mai putem vorbi de „evoluție”, ci de o adevărată involuție lingvistică” [5, p. 14].

Theodor Hristea exemplifică *inovațiile negative* prin fapte de limbă din domeniul fonetic și mai ales lexical (inclusiv al formării

cuvintelor) și stilistic, și mai puțin din cel gramatical: pronunțări (inclusiv accentuări) greșite ale unor neologisme și ale unor nume proprii românești și străine; „familiarisme”, „argotisme” și „vulgarisme” (cuvinte și expresii) folosite într-un context nepotrivit; cuvinte pur și simplu stâlcite; formarea greșită sau folosirea improprie a unor derivate; confuzii paronimice; structuri pleonastice; utilizarea deformată sau improprie a unor „razeologisme” străine, inclusiv latinești.

„Inovațiile nu sunt făcute cu intenția de a simplifica, ci de multe ori ele apar dintr-o întâmplare și mai totdeauna sunt criticate și combătute pentru că strică limba. Numai cu timpul ele reușesc să se impună, și atunci se observă că sunt utile” [3, p. 9].

În ce privește funcțiile *inovațiilor lexicale*, cea mai evidentă este aceea de umplere a unui „vid terminologic” născut din necesitatea de a denumi și cuprinde realități noi – lucruri, fenomene, procese etc. Dar, bineînțeles, cuvintele fac mai mult decât atât. Nu numai că denumesc și descriu concepte noi, dar, tocmai prin existența lor, își asumă rolul fundamental de a crea concepte și lumi noi, facilitând astfel imersarea cititorului în realitatea fictivă. Totodată, pe lângă faptul că denotă obiecte, sunt ele însăși obiecte. Obiecte împrumutate dintr-un posibil vocabular al viitorului. Astfel, ele conferă o notă de autenticitate și credibilitate – e extrem de plauzibil ca noile realități imaginate să conțină cuvinte noi, distinctive” [8].

Bibliografie

1. Coșeriu, E., Sincronie, diacronie și istorie, Ed. Enciclopedică, București, 1997.
2. Druță, Inga, Inovație și tradiție lingvistică, în: Limba română, nr. 11-12, 2002.
3. Graur, Al., Tendințe actuale ale limbii române, Editura Științifică, București, 1968.
4. Guțu-Romalo, V., Aspecte ale evoluției limbii române, București, 2005.

5. Hristea, Th., Inovații lingvistice negative în limba română contemporană, în: Aspecte ale dinamicii limbii române actuale, Editura Universității din București, 2002.
6. Iordan, Iorgu, Limba literară: studii și articole, Scrisul Românesc, Craiova, 1977.
7. <http://soltdm.com/forum/viewtopic.php?t=9>
8. <http://www.jocuridecuvinte.ro/Inovatia%20lexicala.pdf>

LEONIDA LARI: STRATEGIA VECTORALĂ A POEZIEI

Timofei ROȘCA, dr. hab., conf. univ.

Summary

An active phenomenon, well established in the conscience of the nation, Leonid Lari's poetry not only through concept and vision, theme or motive, but also through language and formula, attitude and gesture, through the vigor of imagination and fantasy, is a vectorial one, appealing to the great meanings of existence and life. Viewed from such an altitude, the poems of the author of Dulcele foc (The Sweet Fire) appear as characters or actors. Or, since the poetic ego declares itself to be a „sphere” – it sees the world multiply, but also sees itself from the perspective of this world, the anthological poems like Piața Diolei, Marele vânt (The Great Wind), Scoica solară (The Solar Shell), Lira și păianjenul (The Lyre and the Spider), Al nouălea val (The ninth wave) etc., as it is naturally, have a spherical aspect or character, communicate multilaterally with each other and communicate reciprocally, support and continue each other so as to ensure the vectorial strategy of the general concept. An example of this would be the volume Se duce vara vieții (The summer of life goes).

Fenomen activ, statornicit de-a binelea în conștiința neamului, poezia Leonidei Lari, nu numai prin concepție și viziune, temă sau motiv, dar și prin limbaj și formulă, prin atitudine și gest, prin vigoarea imaginației și fanteziei, este una vectorială, inițiatoare și îmbietoare spre marile sensuri ale existenței și vieții. Privite de la o asemenea altitudine, poeziile și poemele autoarei „Dulcelui foc” se

înfățișează ca niște personaje vii sau actanți, ambasadori ai conștiinței sale de creație. Or de vreme ce eul poetic se declară „sferă” – vede lumea multiplu, dar se vede și pe sine însuși din perspectiva acestei lumi, poeziile și poemele antologice, gen: „Piața Diolei”, „Marele vânt”, „Scoica solară”, „Lira și păianjenul”, „Al nouălea val” ș. a., care nu lipseau și în volumele anterioare, poartă, cum e și de așteptat, caracter sferoidal, comunică multilateral între ele și se comunică, se susțin și se continuă, așa încât să poată contribui la strategia vectorială a oricărui concept general. Un exemplu în acest sens ar fi volumul „Se duce vara vieții” (Bacău: Vicovia, 2013). Genericul iscă întrebări de felul: „Unde ajungem”, „Cu ce ne alegem în toamnă?” De data aceasta, este vorba nu atât de o viziune pur metafizică, așa cum ne obișnuisem la lectura altor antologii, cât de o revigorare a conștiinței umane. Eul poetic trăiește condiția salvării valorilor morale ereditare, sentimentul reabilitării lor, deseori zădărnicit de regimuri și de răvășirile istoriei. Aceleași poezii, care în alt context antologic au avut cu totul altă perspectivă de abordare, acum, ca entități energizate, instruite „sferic”, pot oferi sprijinul unor orientări conceptuale, mai apropiate de realitatea obiectivă, de timpul în care trăim, de cotidian.

În contextele antologice precedente poezia „Sfera” înclina spre o viziune pur metafizică, spre autorevelarea unicității lumii și a eului. Acum, în noua structură antologică, consonanța conceptuală se vrea antrenată oarecum spre ideea de consum sau risipă umană, spre sensul de valoare a timpului trăit, așa cum îl preluzionează și genericul volumului în cauză: „Se duce vara vieții...”.

Sferoidalul, adică integritatea și automodelarea existenței, se concordează acum cu valoarea morală a ființei umane, care se conține în același context: „Ar fi de-ajuns o vorbă și-ar desparte/
Bine de rău și raza de himeră,/ Căci e ceva în pieptu-mi fără moarte/
Și e o sferă, Doamne, e o sferă!” Acest „ceva” peren, etern, precum și ecranizarea lui ovoidală, „sferică”, conlucrează cu viziunea generală, vectorială a cărții, ca și în poezia „Șarpele”, dealtfel, care a

cunoscut mai multe ediții, începând cu debutul („Piața Diolei”, „Cartea Moldovenească”, 1974), citat cu diferite ocazii. Versurile aforistice, reiterate: „Ne amărâm la gândul că vom muri cândva,/ Ne împăcăm cu gândul că nu va fi chiar mâine”, conțin în sine o maximă privind paradoxul enigmatic ce stă la temelia conviețuirii umane. Se atenționează asupra valorii timpului rezervat vieții. Nu întâmplător acest silogism antinomic, totemic, este rostit de către „șarpe”. Încă din antichitate și până astăzi, inclusiv în testamentele sacre, acest simbol comportă mai multe conotații, semnificații adânci, de o ambiguitate incitantă. Mai frecvent, șarpele este apreciat ca simbol al „înțelepciunii”, dar și ca „durere sau otravă cu totul mentală” [Ferber, 2012, 269], ispită adamică pe care trebuie să o conștientizeze omul sau un întreg neam în condiții de criză morală, social-politică etc., sugestie vectorială tipică și pentru criza morală, geopolitică a timpurilor noastre.

Magical, fantasmagoricul, eteroclitul, ambiguitatea alcătuiesc un teren propice pentru poezia imaginarului. Fantezia ca și cum anticipă intențiile eului poetic sau le depășește. Aceasta se întâmplă mai cu seamă atunci când se sondează arhetipurile. Or lumina, ca simbol în acest context, nu servește doar ca perspectivă a gândirii, sau reper sigur al reprezentării. Lumina se „ființializează”, se omențește, devine energie umană, ardere ființială („Așa am început a mă topi...”), ca, mai apoi, eul să ne vorbească din perspectiva acelei structuri existențiale, adică din „ardere”.

Ca o sinteză concentrică a tuturor semnificațiilor luminii, iradiază, și aici, poezia titulară, „Scoica solară”. În prezentul context antologic simbolul luminii capătă o semnificație spectrală, difuză și culminează cu sugestiile marilor sensuri ontologice. Poezia, însă, nu pierde din câmpul ei vizionar sensul aspirației, al căutării, al cunoașterii lumii și de noi înșine, ca națiune și popor, cu o practică matricială seculară. Pentru a putea diferenția „iluzia de bine” de complexitatea infinitului, din care facem parte, se întreprinde o disecare în „corpul luminii” însăși, adică în propria-i viziune: „Prin

gând tunelul scoicii fulgerăm,/ Și către poartă ne pornim cu sete,
Prin fapte-un munte-albastru adastă/ Cu temelia-nfiptă în planete.//
Și pe inele-ntr-una revenind,/ Noi alungăm iluzia de bine,/ Cum
fructele, sămânța apărând,/ Aruncă floarea toată de pe sine.// Nu te-
am văzut de mult, mi-e teamă chiar,/ De te-aș vedea, ca ieri nu te-aș
mai crede,/ Răsare soarele... prin ochiul lui de jar/ Doar infinitul cum
suntem ne vede”.

Pentru a-l „vedea”, deci a-l cunoaște și a-l familiariza pe ” cel de-al doilea”, în spectrul infinitului, eul poetic își dezvăluie, mai întâi, propria conduită ontogenetică. Ca punct de plecare spre propriul miracol îi servește harul. Vocația la Leonida Lari e o introducere în taină, în mister, tot astfel cum misterul poetic poartă caracter providențial. El apare ca o neliniște inofensivă, ca un „foc haric”, sufletec, asemănător cu bucuria dăătoare de viață a luminii astrului ceresc. În poezie fenomenul se înfățișează ca un spectacol cosmogonic. Doar la M. Eminescu, L. Blaga sau M. Eliade mai întâlnim asemenea modele de transcendere în sacralitate, de interferență a timpurilor, de totală purificare sub semnul „arderii”. Sugestia, în cazul dat, are o funcție dublă: prima – a improviza designul propriu-zis al fenomenului artistic, cu particularitățile lui fictive și euristice; a doua, de natură antropocentrică, nu mai puțin importantă – a deștepta în conștiința consumatorului de frumos durata și unicitatea omnipotenței omului, ca factor decisiv în lume și în societate, magia reînțoarcerii în infinit, în sacralitate: „M-a salutat din soare cineva/ și mi-a surâs, de parcă mă cunoaște/ din vremi și vremi. Pe-o pajiște întinsă,/ sub zări deschise Ochiului mă-aflam,/ aceasta când a fost să se întâmpale./ Surâsul cel – o scurtă fulgerare/ largi spații despiciând – se – opri în mine,/ un foc de taină parcă susținând./ Așa am început a mă topi./ Și încă om fiind, simțeam cum curge/ prin trupul meu neostoita pară/ cu-ncetul pătrunzându-mă de tot”.

Poezia tranzitivă, în sensul cel interpretat de Tudor Vianu sau Gheorghe Crăciun, mai cu seamă poezia cetății sau cea publicistică,

patriotică sau politică, în general, deseori este subapreciată din cauza eclectismului, insuficienței de profunzime sau de neomodernitate. De regulă, ea își asigură existența din contul patosului, al combativității: atunci când iese în apărarea valorilor sau a destinului unui neam, nu fără a respecta, bineînțeles, anumite rigori ale speciei. Lirica cetățenească a Leonidei Lari se alimentează din același fond sufletesc, menționat anterior. Tranzitivitatea se conjugă în poezia ei cu reflexivitatea, adăugându-se mijloacele „procedeele” (I. Lotman) specifice perspectivei vectorale, dictate de circumstanțele și necesitățile timpului: obiectivitatea, punctul de vedere, comunicarea cu publicul divers, implicând diatriba, satira, imprecizia etc., dar și invocația, ruga, mitul, credința, retrospectiva etc. – toate fiind circumscrise unu nex organic, fantasmagoric, propriu întregii creații lariene.

Contează mult natura patosului, care de asemenea e cu funcție vectorală. În poezia Leonidei Lari însuflețirea descinde dintr-o gravitate a condiției istorice și de viață, care decide soarta neamului, a românilor de pretutindeni. Asemenea sublimități se cristalizează și în portrete emblematice, cum ar fi cel al lui Ștefan cel Mare, de exemplu. Se adaugă apoi un simț al eterului, vizualizat și contaminat cu freamătul lăuntric, precum și subtilitatea unui instinct al muzicalității, deslușit pe unde mistice, și merit să răscolească latențele, să trezească spiritul din verb, ca lăcaș ființial – toate regizate ca într-un spectacol ancestral cu izbucniri răvășitoare în realitatea de azi. Totul se desfășoară pe un fond muzical de doină cu punctări de falseturi care pun în gardă: „Se lasă un abur de dor peste munți,/ Se-aude o lină cântare,/ Pe albe zăpezi trec călugări cărunți/ Și ochii lor ard de credință sub frunți/ La Putna lui Ștefan cel Mare”.

Printr-o asemenea hipersensibilitate transcendentă, ajustată de metafore și reprezentări inovative, adevărul istoric capătă o valoare emoțională, mobilizatoare, alteori colocială, ca în aceeași poezie regentă din antologia respectivă: „Se zbate-ntrebarea pe-arzânde făclii,/ Mă reazem de cripta-mpărată,/ Mă reazem, cu-o lume de

suflete vii/ Și spun cu puterea iubirii dintâi/ Că Țara nu-i ca odată.//
Că zimbru-i gonit din blazonul divin/ Și trage prin miriște carul./ Ca
frații de-o mamă aparte se țin/ Și sângele lor declarat e stăin./ Fiindcă
e altul hotarul.// Că, după ce neamul a fost răzlețit/ Și limba o alta se
face./ Ei bine, dar verbul nu-i chip de rob, it./ Că-atunci împotriva lui
Domnu-ai pornit./ Că-n verb însuși spiritul zace...// Bat clopote tare
de vui-n cuvânt/ Ne-duplecată-ntrebare:/ Sunt două popoare cu
acelaș pământ?/ Un singur popor e cu-acelaș mormânt./ La Putna lui
Ștefan cel Mare” („La Putna”).

„Doina”, care face parte din același registru, e cântată în vers
cu „sufletul dezgolit”. Aici artificul pare de prisos, căci intervine
poezia gravității, adevărului răzvrătit, ficțiunea se confundă cu
patosul patriotic mobilizator, fie că se comunică prin replică, fie prin
tonul interogativ: „Cum să n-ai o țărână/ Sunătoare de neam./ Și-un
izvor ce dezleagă/ Orice frunză pe ram?// Cum să n-ai amintire./
Cum să n-ai Țara ta./ Și-un poet scris în piatră/ Cărui te-ai închina?//
Am să mor ca oricare./ Mai păgân sau mai drept./ Dar țărâna de-
acasă/ Voi să-mi cadă pe piept”. De la această altitudine, poezia
capătă caracter justițiar, se transformă într-un litigiu al istoriei, al
destinului neamului. Poeta aplică în acest sens diverse formule,
inclusiv pe cea de adresare, interogare sau stil epistolar, ca în
poeziile „Scrisoare lui Cantemir” sau „Scrisoare unui prieten”.

Conștiința de creație stă sub emblema sacralității. Ca să fie
mai liberă în expresie și mai explicită în concepție, Leonida Lari a
preferat forma de poezie în proză. Gestul ar avea și altă tentă
teleologică: pentru a da răspuns unor ecouri critice aduse poeziei.
Mai mult. „Epifaniile”, ca și „Teofaniile” sunt invitații în laboratorul
de creație, unde se demonstrează ad-hoc nu doar instrumentariul
elaborațiunii, dar și axele creativității, vocația și cultura gândirii,
perspectiva „visării”, „reveriei”, în accepția lui G. Bachelard
(„Poetica reveriei”, 1960), adică subtilități, pe care poeții, îndeobște,
nu le declară.

Despre o asemenea discreție vorbesc și titlurile prozelor poetice ale ciclului: „Revelație”, „Nașterea spiritului”, „Poetul”, „Gândul”, „Metafora”, „Arheul”, dar și „Existența”, „Dorul”, „La nașterea lumii”, „Fulgerul”, „Zborul”, „Vântul”, „Țărâna”. Ele mărturisesc despre potențialul stării de creație, despre o conștiință lucidă asupra inițierii ficțiunii, precum și a rezultatului ei. Tot aici luăm cunoștință și de o specifică neliniște metafizico-epifanică, de un unic tip de transcendere în „spațiile” sacralității.

Pătrundere în zonele ce depășesc închipuirea omenească, înțelegerea clară a zădărniceii invențiilor poetice. Conlucrarea cu sufletele tuturor văzutele și nevăzutele. Edificare asupra sensului vieții prin stări, situații, întâmplări concrete, lipsite de zorzoane și artificii” („Gândul”). „Procedeu”, metafora în cazul dat, „este trecerea luminii de la noi, din nevăzut, la voi, ceea ce se vede” („Metafora”). Spiritul poetic ar fi un transfer între inefabil și revelație.

Procesul creativ, decizional, la Leonida Lari, e unul spontan, stihinic, dar tot atât de lucid. Spiritul de creație „alunecă ușor pe un fir de gând” sau „cade” în „starea nici de veghe și nici de somn”, într-un fel de „transă sibilinică”. Însăși poeta e vizitată de „sfere de lumină cerească”, trăiește starea arheală, are întâlniri cu misionari cerești, cu „bătrâni cu păr auriu și haine albe, lungi, învăluți în auri mari și luminoase”, vociferând îndemnuri profetice învăluite de lumina cuvântului divin: „noi vom da întindere Cuvântului Nostru”. („Arheul”). Este impresionată încercarea eului poetic de a transcende în atemporalitate, a întui natura divină, principiul primordial, după care se conduce lumea, „cuvântul”, „întinderea” lui.

Doina Uricariu îl atribuie și „accentelor politice,” mai cu seamă, „pledoariei pentru limbă, clădită pe pilonii biografiei personale și ai celei naționale, cu certitudinea că nu poate exista o conștiință de sine și identitate artistică, în afara conștiinței graiului matern. Aici, constată exegeta, atinge Leonida Lari punctul de vârf al itinerariului creației sale, izvorâtă dintr-un talent aparte, modelat în

cultul pentru Eminescu și „poezii în nemurire” pe care i-a dat melosul doinei” [Uricariu, 2013, 246]

În alegoria „Țărâna” cugetul e antrenat spre generalizări strategice, care privesc limitele existenței umane, pune în valoare dimensiunea vieții, zădărnicită de fenomenul descompunerii, al „neopririi”, care provoacă „deznădejdea”. „Spunerea”, reiterată de un dramatism imergent, vrea să îndrepte lumina „subterană” și asupra sentimentului patriotic, aflat, uneori, în criză, dizgrație sau disperare: „Deznădăjdăuită țărână, spun, lunecătoare în jos, care, cândva, la fel te vei scutura și de oasele mele, dezgolindu-le în bătaia ploilor, pietrelor, ochilor indecenți? Ce ți-am făcut, țărână, cu ce ți-am greșit, cu ce te-am rănit, de mă părăsești de pe acum? Nu mă lăsa, unde să-mi las capul obosit în clipa din urmă, străbuno?”

Referințele, evocările sau dedicațiile din capitolele omonime ale cărții sunt ca niște ispitiri pe unda poeziei însăși: de la biografia intimă, legată de „sensul copilăriei” și căldura maternă, de la fiorul romantic adolescentin, fratern, la marile zboruri fantasmagorice și transgresări mistice, unde și-au aflat loc cele mai ispititoare sensuri și idei metafizice, existențiale, ca de la înălțimea lor, în unison cu poeta, să judece viclenia timpului, să deducă esența vieții și a poeziei.

„Esențială, în poezia Leonidei Lari, observă, ilustrând, prefațatoarea volumului „Dulcele foc” (1991), Doina Uricariu, este această preeminență a interogativului, această prezervare a întrebării – ca o fereastră deschisă cunoașterii, refuzând să se cruțe pe sine: „Ce rară sărbătoare această viață-a mea!/ Trecută-n flori și-n arbori, și-n ape cristaline,/ Cum aș putea și-acuma, fără-a intra în ea./ Să aflu ce e partea de dincolo de mine” („Sunt om și sunt puternic”) [Lari, 2013, 236].

Ioan Alexandru e și mai aproape de respirația acestei poezii. El nu doar o definește, în parametrii ei esențiali, ci îi re- trăiește stările de dincoace de gând, comunicând în limbajul lor: „Ceea ce te câștigă în poezia acestei mari poetese a neamului nostru este acel stil

propriu, acea marcă originală, acea stare lăuntrică înaltă, inimitabilă; suflul ritual, bătaia inimii ce reușește să topească ghețurile din jur și să înceapă primăvara în sufletul ce-o ascultă.

Nu ceea ce spune străbate mai întâi inima, ci melosul, ardoarea de-a atenționa, dialogul ce s-ar putea urzi între Animus și Anima, cum ar spune Claudel, și aceasta este marca mării poezii dintotdeauna. Gândul o urmează” [Lari, 2013, 217].

Pentru Cezar Ivănescu, a vorbi despre poezia Leonidei Lari înseamnă să lansezi în transcendentalul ei ca să te regăsești mai apoi în imanența ei: „Bântuită de un duh sfânt dumnezeiesc, cu o certă vocație mistică, încă din frageda copilărie, Leonida Lari întruchipează și comunică prin versurile sale o rară și desăvârșită armonie cu sine și cu vocația sa, cu fabulosul ținut moldav care a zămislit-o, și cu Ființa care o luminează” [Lari, 2013, 222].

Nicolae Dabija confirmă spusa lui Nicolae Manolescu despre vivacitatea scrisului – „Cărțile au suflet”: „Poeta știe să reînvie cuvintele tocite. Să le pună-impună să spună nespusul. Redescoperindu-ne resursele celor mai banale cuvinte care, în poemele ei, iau foc și ele însele au guri, deschid ochi și fac urechi”. [Lari, 2013, 227]

Revenind la genericul volumului „Se duce vara vieții...”, după ce am parcurs paginile cărții, două sensuri fundamentale se desprind din larga respirație a poeziei. Unul e că avem în față un destin de creație pe deplin împlinit, cu toate consecințele și obstacolele pe care a trebuit să le înfrunte poeta. Fire romantică, visătoare, Leonida Lari nu s-a retras în universul originar al poeziei, unde o așteptau multiple orizonturi ale infinitului, pe potrivă înzestrării sale cu har, și unde „Piața Diolei” ar fi devenit un templu de înnobilitare și de relansare a poeziei însăși, așa cum le prefigurau nu numai fantasmagoricul, dar și aprofundarea cu un mesianism fără precedent a sacrului, a demoniacului, a unui supra-transcendental, explorat în raza unor motive insolite, inclusiv „lumina”, „vântul”, „focul”, „mitul” ș.a. Uimită de ceea ce se întâmplă în viața poporului care a născut-o,

Leonida Lari și-a schimbat registrele, a revigorat abstractul, sugestivitatea. Totodată, a antrenat destinatarul spre o înțelegere vizionară a lumii. Pe această cale a transformat „lira” în armă de apărare și de salvare a valorilor naționale, a adevărului istoric, împănjenit de ideologiile ipocrite. Poezia devine expresia „propriei vieți, cu datul unui neam” (Marin Sorescu), incomodă atât pentru dogmatici, cu nostalgiile lor după un timp apus, cât și pentru unii reprezentanți ai „antipoeziei”. Primii protestează deschis cu vehemență, cei de-ai doilea se fac a nu vedea nimic, aruncând colb ironic, fără a-și da bine seama unde cade.

Cel de-al doilea sens fundamental din „Se duce vara vieții...” ține de un regret stins în intimitatea poetei. El se referă nu atât la poezie sau la dispoziția eului poetic, la „părerile” lui „de rău”, cât, mai degrabă, la atitudinea celorlalți față de cel „neînving”. Ca o Jeanne d’Arc din istoria civilizației medievale, cum a fost considerată de mulțime, poeta basarabeană înalță scutul magic al inocenței, ca etalon al neprihănirii și al demnității originare.

Oricum, personalitatea poeziei sale se revendică prin cele două prestanțe axiale: una demiurgică, regeneratoare de lumină și sursă a înnobilării dintotdeauna a eului; a doua este cea daimoniană, care însoțește neastâmpărul, voința, implacabilul, istețimea cugetului, spiritul demonic, neîmpăcat cu lumea, pe anumite dimensiuni, și cu sine însuși – ambele asigurând strategia vectorială a poeziei.

Atât din contextul poeziei, cât și din cele semnalate de apreciatorii ei, se desprinde ideea unei personalități proeminente a creației Leonidei Lari. Ea se justifică prin caracter, temperament, dar și prin strategia vectorială, care constă într-o autonomizare excesivă a proprietăților înseși ale poeziei: fantezia dictatorială, sacralitatea, simbolurile axiale – focul, lumina, vântul etc., nu în ultimul rând, cuvântul, rostirea sau poezia, ca subiect activ în cadrul întregii opere. În acest sens, volumul „Se duce vara vieții” reprezintă, mai degrabă, o deconspirare a tainelor creației, o deschidere spre sensurile primordiale ale vieții, ghidate de un spirit artistic, pe cât de angrenat

în tainele și misterele lumii, pe atât de explicit în consecințele timpului în care trăim.

Bibliografie

1. Ferber, M., Dicționar de simboluri literare. Cambridge University Press. Traducere din engleză de Florin Sicoie, Editura Cartier, București – Chișinău, 2012.
2. Lari, L., Se duce vara vieții. Culegere de poezie și proză, îngrijită de Nicolae Rusu, realizator, și Vasile Șoimaru, autor de proiect și coordonator, Vicovia, Bacău, 2013.
3. Marino, A., Hermeneutica lui Mircea Eliade, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1980.
4. Sorescu, M., Stăpână peste metaforă, în: Leonida Lari, Lira și păianjenul, Editura Hyperion, Chișinău, 1992.
5. Uricariu, D., Focul din suflet și cel din istorie, în: Leonida Lari. Se duce vara vieții. Culegere de poezie și proză, îngrijită de Nicolae Rusu, realizator, și Vasile Șoimaru, autor de proiect și coordonator, Vicovia, Bacău, 2013.

EVALUAREA SARCINILOR CREATIVE

Olga COSOVAN, dr., conf. univ.

Summary

Regarded as a competency for the current century, creativity imposes its own specific building and development strategies for all disciplines. In the Language and Communication curricular area there is a strong tradition of creative tasks. Numerous work items concerning the development of creativity may be thus shaped, but there remains the open issue of relevant and valid assessment. Reserving a number of points for originality does not result in a transparent scoring scheme, unless adequate descriptors are also in place. Developing and applying descriptors in the assessment of creative tasks ought to be based on the perceived difference from other similar products and the effect of mistaken expectations, which may be fully explored in the stylistic interpretation of literary texts.

Piața muncii vine cu o listă de competențe solicitate angajatului, pe care le numește *competențe umane ale secolului al XXI-lea* sau *competențe pentru anul 2020*, printre care creativitatea ocupă un loc onorabil:

- Soluționarea problemelor complexe.
- Gândirea critică.
- Creativitatea.
- Gestionarea echipei.
- Coordonarea.
- Inteligența emoțională.
- Judecarea și luarea deciziilor.
- Servirea clientului (Client service).
- Negocierea.
- Suplețea /flexibilitatea cognitivă [4, 177-193].

Aceste competențe se formează prin aplicarea unor strategii consecvente și rezolvarea de sarcini complexe la diverse materii școlare și în orice activități educaționale. Varietatea sarcinilor de lucru la disciplinele ariei *limbă și comunicare* este benefică pentru dezvoltarea creativității, dar dificultățile apar în momentul evaluării lor, mai bine zis, a produselor rezultate din realizarea acelor sarcini. „Itemii cu răspuns deschis, care sunt foarte variați, de la întrebări structurate la rezolvare de probleme, producere de eseuri structurate și libere, realizarea unor sarcini creative, ne permit să evaluăm mai cu seamă competențe, capacitatea de integrare, deprinderea de a aplica, analiza, sintetiza și evalua” [2, 50].

La modul general, evaluarea realizării oricăror sarcini de lucru vizează mai multe aspecte, printre care menționăm:

a) Înțelegerea itemului /respectarea cerinței; la probele sumative, nerespectarea unei cerințe poate cauza eșecul total. Există criterii eliminatorii și cine participă la evaluare trebuie să le respecte. În cazul evaluării continue, elevul are șansa de a solicita explicații, iar profesorul are oportunitatea de a-l ghida spre înțelegerea sarcinii.

Și pentru formulările orale, și pentru cele scrise există riscul să fie auzită/văzută doar o secvență din item și realizarea să se desfășoare detașat de cerința specifică. De asemenea, este important ca elevii să înțeleagă toată gama de operații intelectuale și nu numai, semantica verbelor care sunt utilizate drept comandă în item. În cadrul evaluării continue la clasă, comunicarea firească dintre elev și profesor trebuie să elucideze în ce constă operația solicitată (*corelează* sau *discriminează*) și ce produs este așteptat.

b) Corectitudinea științifică a răspunsului este decisivă. Împărțind ideea promovată de gândirea critică [1] – nu există un singur răspuns corect – și admițând posibilitatea de a da două și mai multe variante corecte, acceptabile de răspunsuri la o întrebare, menționăm că se atestă, inclusiv în lingvistică și știința literară, situații când unicul răspuns posibil este bătut în cuie și nu lasă loc pentru un altul, oricât de ingenios sau creativ ar fi. Norma limbii literare, prezentată în sursele academice (DOOM, DEX), datele istorice sigure, apartenența textelor literare și exactitatea citării lor, utilizarea adecvată a termenilor în interpretări și analize sunt indiciile corectitudinii. Fiecare domeniu și subiect de studiu își are adevărurile, terminologia, limitele științifice ale interpretării. Aceste limite de accepție a răspunsului, în contextul materiei predate, permit să catalogăm un răspuns sau afirmații răzlețe din el drept corecte sau incorecte. Dacă este vorba de un text literar, cu autor, titlu, personaje, secvențe citate, termeni de teorie literară, referințe critice, ele trebuie să fie exacte și corecte. Limitele corectitudinii pot ține și de aplicarea unor algoritmi sau tehnici.

c) Claritatea exemplurilor, argumentelor, referințelor permite să constatăm atât adecvanța lor pentru situația pusă în discuție, cât și modalitatea de a le include în discurs, răspuns, prezentare. Exemplul, referința trebuie să fie succinte, unele general cunoscute în cultura noastră (referințele la basme, texte canonice, file de istorie, biografii ale oamenilor iluștri), altele expuse rezumativ și clar, specificându-se conexiunea cu cazul, problema abordată. Argumentul trebuie să aibă

structura adecvată, iar dacă a fost solicitată opinia personală asupra unei probleme, aceasta se va formula tranșant: *consider că..., deoarece...* Elevii trebuie obișnuiți să evite exprimarea diferitor opinii, dacă a fost solicitată părerea lor personală, să nu ezite și să nu caute să spună tot ce știu ei despre acest subiect.

d) Originalitatea, abordarea divergentă a materiei este necesară pentru sarcinile care implică evident creativitatea, care presupun existența unor produse (discurs, text scris, prezentare PPT, postere și alte produse grafice, roluri jucate etc.). Pentru efectuarea oricărei sarcini, există căi bătătorite, șablonarde, care declanșează multiplicarea exemplurilor cunoscute. Produsele-clone nu conțin elementele de originalitate, creativitate. De regulă, elevii înșiși recunosc că au o sarcină realizată similar, uneori chiar renunță să o prezinte, iar dacă profesorul insistă să o facă, observă plictiseala care se instalează în clasă. În era accesului global la numeroase surse de documentare, elevii trebuie obișnuiți să nu mizeze pe furtul intelectual sau transplantul de text străin, riscul de a prezenta produse identice sau similare cu alți elevi fiind foarte mare. O sarcină creativă presupune realizarea unui produs nou, relevant la scară socială și individuală. [3, 63]. Este greu să departajezi produsul nou, original de unul comun, limita fiind în efectul așteptării înșelate / efectul frustrării: profesorul știe care e șablonul și abaterea semnificativă de la el, coerentă cu sarcina dată, trebuie privită drept originalitate.

e) Corectitudinea lingvistică a exprimării trebuie urmărită la orice materie școlară, dar la disciplinele ariei curriculare *limbă și comunicare* aceasta se face evident și insistent. Dacă suntem atenți, terenul de evaluare este de la articulare la construcția frazei, dar cele mai des taxate sunt greșelile de lexic și formele gramaticale incorecte. Vorbind coerent, pe viu, fără a avea un discurs elaborat anterior, fără a recita texte învățate, elevul se confruntă cu lacunele de vocabular (constată că nu știe un cuvânt de care are nevoie, folosește regionalisme sau barbarisme; alteori utilizează cuvinte recent asimilate în contexte nepotrivite), greșește la formele de plural

ale substantivelor și la paradigmele verbale, încalcă regulile de acord și regim prepozițional, iar structura frazei abundă în construcții gerunziale. În evaluarea continuă, profesorul nu atât punctează și depunțează răspunsul pentru erori și gafe, cât ține o evidență a aspectelor care trebuie discutate. Este o problemă în didactică modalitatea de indicare a greșelilor în comunicarea orală. Ar putea să fie utilă înregistrarea răspunsului și analiza lui post-factum, venind cu explicații la fiecare greșeală observată. Pentru a antrena în acest proces de debrifare clasa, profesorul poate distribui sarcini elevilor (să noteze aspecte de utilizare a cuvintelor și a sensurilor lor, să urmărească articularea sau intonația, formele gramaticale sau structura frazei), poate solicita variante optime pentru exprimarea aceleiași idei și poate exersa redactarea.

f) Aspectele contextuale țin de paraverbal și nonverbal: mimică, gestică, poziție corporală și mișcare în ansamblu, modalitatea de a intra în discuție, dacă e o situație în care se discută, de a stabili contacte vizuale cu alte persoane din clasă în procesul prezentării (inversul este să le vorbești portretelor din clasă, tavanului, oricum, detașat de prezența altor persoane în clasă. În această situație, comunicarea pare să fie un recital, un discurs repetat sau spus când e nevoie și intervențiile inopinate ale colegilor sau ale profesorului sunt în măsură să-l distrugă). Uneori profesorul poate insista pe modelarea intonației, mai ales când discuția din aprinsă devine necontrolată, după chipul și asemănarea unor emisiuni TV, poate evalua lejeritatea și promptitudinea răspunsului sau intervenției în discuția generală. În situația când diverse aspecte ale comunicării, inteligența intrapersonală și interpersonală nu sunt de neglijat în domeniul profesional și social, trebuie ca pe băncile școlii cineva să regleze mecanismele respective. Un curs opțional care are drept țință comunicarea orală și discuția trebuie să ajungă până aici, evaluând cu regularitate aspectele de context și urmărind, pe parcurs, ajustările necesare.

g) Aspectul general al lucrărilor prezentate (manuscrite, în caiete sau pe foi detașabile, postere, colaje, grafice, diagrame, slide-uri, desene care servesc drept ilustrații, realizate în clasă sau ca teme de casă) merită o apreciere transparentă, flexibilă și corectă. Ceea ce se referă la textul scris de mână, pe lângă aspectele menționate deja (corespunderea cu sarcina, corectitudinea științifică, corectitudinea lingvistică etc.), se va evalua aranjarea în pagină și lizibilitatea. Nu putem pretinde respectarea caligrafiei, conform modelelor inoculate de școala primară, dar textul trebuie să fie lizibil și îngrijit. Aceleași sunt cerințele pentru orice secvență de text scris de mână pe postere, afișe, diagrame etc. Pentru produsele care implică și imagini/desene, vom aprecia nu atât calitatea desenului, cât aranjarea în pagină/foaie/slide, aspectul estetic, îngrijit, cromatica adecvată.

h) Comportamentele și cooperarea în procesul realizării sarcinilor în perechi/echipe/grupe trebuie observate și apreciate sau – dacă e cazul – remodelate. Se atestă două extreme: neimplicarea vădită a unor elevi și asumarea abuzivă a tuturor rolurilor de către alții. Între ele există numeroase variante de manifestări comportamentale, inclusiv ostilitate față de unii membri ai echipei, indiferență față de proces, respingere a oricărei idei, ”spionaj” în raport cu alte echipe etc. Dacă elevii sunt obișnuiți să lucreze în echipe și cooperarea în procesul realizării sarcinilor nu este o problemă, profesorul va urmări activitatea și, când va considera oportun, va solicita câteva reflecții orale din partea elevilor, pentru că ei trebuie să conștientizeze rolul benefic al muncii în echipă, iar dacă observările profesorului vor scoate la lumină ineficiența, management defectuos sau lipsă de comunicare, situația trebuie remediată. E comportamentul care chiar nu se poate aprecia cu notă, dar care nu poate fi trecut cu vederea, dacă tindem să dezvoltăm, pe toată durata studiilor, competența de a coopera și a face parte dintr-o echipă.

Este clar că nu fiecare sarcină realizată permite, la clasă, aplicarea riguroasă a grilelor care ar include toate aspectele, utilizarea unor criterii, indicatori, descriptori și atribuirea

calificativelor pentru fiecare elev implicat. Acestea se vor manifesta plenar la evaluările sumative. Dar, întrucât evaluarea continuă la clasă ca parte a demersului este chemată să amelioreze procesul și să-i sporească randamentul, profesorul decide ce aspect anume va urmări, ce concluzie își va formula și cum se va răsfrânge această concluzie asupra activității ulterioare.

Bibliografie

1. Cosovan, Olga, Cartaleanu, Tatiana, Sclifos, Lia ș.a. *Evaluarea în cheia gândirii critice, Învățământ universitar și preuniversitar*, CE Pro Didactica, Chișinău, 2005.
2. Cosovan, Olga, Ghicov, Adrian, *Evaluarea continuă la clasă*. Știința, Chișinău, 2007.
3. Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera, Chișinău-București, 2000.
4. Поддьяков, А.Н., Неопределенность в решении комплексных проблем, Человек в ситуации неопределенности. Высшая школа экономики, ТЕИС, М., 2007, С. 177-193.

STRATEGII DE FORMARE A COMPETENȚELOR SCRISE LA ELEVII DIN GIMNAZIU

Liubovi CIBOTARU, lector universitar

Summary

In the disciplinary curriculum of Romanian language and literature, the field of communication is divided into two subdomains: oral communication - oral didactics and written communication - didactics of writing and editing [12, pp. 12-14].

In this context, it shall be remind that the communicative - functional paradigm means that students are studying Romanian not to learn rules and definitions but to communicate, based on rules and definitions, in all circumstances of life. Thus, the oral communication activities carried out by the teacher with his pupils directly contribute to the chiseling / refinement of oral communication skills. Unlike Romanian language and literature lessons, communication lessons aim to develop oral communication of pupils. These lessons

involve different communication interactions: teacher - student, student - teacher, student - student, pupil - group of students, etc.

În curricula disciplinare la limba și literatura română, domeniul *comunicare* se împarte în două subdomenii: *comunicarea orală* – didactica oralului și *comunicarea scrisă* – didactica scrisului și a redactării [12, pp. 12-14].

Amintim, în acest context, că paradigma comunicativ – funcțională înseamnă că elevii studiază limba română nu pentru a deprinde reguli și definiții, dar pentru a comunica, în baza regulilor și a definițiilor, în toate circumstanțele vieții. Astfel, activitățile de comunicare orală pe care le desfășoară profesorul împreună cu elevii săi, contribuie în mod direct la cizelarea/rafinarea capacităților de comunicare orală. Spre deosebire de lecțiile de limba și literatura română, lecțiile de comunicare au scopul de a dezvolta comunicarea orală a elevilor. Aceste lecții presupun diferite interacțiuni comunicative: profesor – elev, elev – profesor, elev – elev, elev – grup de elevi etc.

Didactica oralului este cel mai nou domeniul al didacticii, puțin studiat și clarificat. Numele sonore care au valorificat mai mult sau mai puțin subiectul sunt: *Alina Panfil, Vistian Goia, Mariana Norel, Florentina Sămihăian*.

În condițiile școlii contemporane, desigur, este complicată organizarea comunicării orale – aceasta presupune gălăgie, haos... Iar evaluarea competențelor de comunicare orală este greu de realizat.

În cadrul diferitor întâlniri cu profesorii de limba și literatura română, aceștia evidențiază următoarele probleme în realizarea competenței de comunicare:

1. Numărul mare de elevi în clase (mai ales în orașe) și imposibilitatea de a integra individual elevii în practica comunicării orale.

2. Influența limbii ruse mai este vizibilă. (În multe familii mixte copiii vorbesc acasă în limba rusă).

3. Lipsa lecturilor ca pretext de comunicare.

4. Incapacitatea profesorilor de alte discipline de a comunica corect în limba română.

5. Cunoașterea superficială a gramaticii este un impediment al scrierii corecte.

6. Elevii comunică mai puțin din cauza telefonului și a calculatorului.

Depinde de măiestria profesorului eficiența lecției de comunicare. Tinerii profesori de română ar trebui să țină cont de următoarele sugestii, în vederea diminuării problemelor de comunicare:

- să se ofere șansa de a comunica oral fiecărui elev;
- să diversifice sarcinile de comunicare ca prin ele să stimuleze imaginația fiecărui elev și să-i motiveze să comunice;
- să fie capabil să evalueze comunicarea orală a elevilor și să dea feedback.

Elevii trebuie să înțeleagă că atunci când comunică ei nu doar răspund la întrebări și le și formulează, își exprimă punctele de vedere, relaționează cu ceilalți.

Țintele lecției de comunicare, în interpretarea *Florentinei Sămihăian* [9, pp. 52-54], ar trebui să fie următoarele:

1. Familiarizarea elevilor din clasele gimnaziale cu formele comunicării orale și înțelegerea rolului factorilor care determină comunicarea – această dimensiune este echivalentă cu achiziția de cunoștințe sau cu *a ști*.

2. Dezvoltarea capacităților de receptare și de producere a unor mesaje orale diverse, exersarea rolului de vorbitor și de ascultător – această dimensiune este echivalentă cu asimilarea unor deprinderi procedurale, tehnici de ascultare, tehnici de construcție a dialogului, sau cu *a ști să faci*.

3. Formarea unor atitudini comunicative pozitive, civilizate – această dimensiune se referă la variabilele individuale ale fiecărei persoane și exprimă dimensiune *a ști să fi*.

4. Capacitatea de a transfera în contexte noi de învățare competențele de comunicare – *a ști să înveți*.

Astfel, competența de comunicare orală reprezintă ansamblul de cunoștințe, capacități și atitudini pe care le mobilizăm pentru a recepta și produce mesaje orale. Pentru a defini componenta verbală a competenței de comunicare orală, vom folosi modelul Simard, care cuprinde trei dimensiuni:

- Lingvistică (cunoașterea și utilizarea regulilor și a procedeele care asigură exprimarea corectă fonetică, morfologică și sintactică).

- Textuală (cunoașterea și utilizarea regulilor care asigură organizarea unui text);

- Discursivă (cunoașterea și utilizarea regulilor care determină folosirea limbii în context, în funcție de scopurile comunicării, de parametrii situației de comunicare).

Pentru depășirea problemelor de comunicare orală/scrisă în gimnaziu, se vor respecta câteva condiții de predare și organizare a situațiilor de comunicare. În gimnaziu profesorul de limba și literatura română va corela constant comunicarea orală cu cea scrisă; va urmări traseul de formare a competenței de comunicare orală și scrisă, ghidându-i pe elevi și acționând în vederea eliminării lacunelor; va formula sarcini care să acopere toate nivelurile și formele de comunicare - verbal, nonverbal, paraverbal.

Profesorul de limba și literatura română va diversifica constant sarcinile în funcție de tipul interacțiunii și procesul de comunicare implicat.

Dacă elevii interacționează unu la unu, atunci profesorul va realiza următoarele activități:

- prezentarea unui punct de vedere;
- relatarea unei experiențe personale;

- povestirea unei cărți, a unui film;
- realizarea unui interviu.

În grupuri mai mici sau mai mari, profesorul va aplica: rezolvări de probleme, discuții – deliberări, proiecte etc.

În cadrul discuțiilor frontale, profesorul va apela la discuții ample pe marginea unor cărți, lectura cu voce tare, rapoarte, lansarea unor enunțuri.

Este important ca profesorul să educe elevul și ca emițător și ca receptor. Cu toate că dialogul este cea mai frecventă formă a comunicării, este necesar ca profesorul să educe și capacitatea de emițător a elevului și în formă monologată. Considerăm la fel de important și aspectul comunicării orale, dar și al comunicării scrise.

Învățarea scrierii este asociată din cele mai vechi timpuri cu esența educației, adică cu rolul acesteia de alfabetizare a copilului. Cercetările privind dezvoltarea competenței de comunicare scrisă indică cinci paradigme distincte [Van de Ven, 2004].

Abordarea imitativă, modelatoare este abordarea cea mai veche și este asociată paradigmei literar – gramaticale a limbii și literaturii materne. În această viziune, reperul major este reprezentat de operele literare, care pot constitui cele mai frumoase modele pentru scrierile elevilor. Prin scris aceștia exersează, rezolvă și perfecționează comunicarea scrisă fiind ghidați de profesorul lor.

Abordarea creativă – poate fi asociată modelului dezvoltării personale și accentuează capacitățile native ale elevilor, în special creativitatea acestora. Este o alternativă pentru abordarea imitativă, care oferă șansa fiecărui copil să creeze o varietate de texte imaginative. Această perspectivă accentuează scrierea ca proces, profesorul ghidând foarte atent fiecare etapă a redactării. În evaluare profesorii vor avea în vizor fluența și flexibilitatea ideilor, expresivitatea originală și divergența de idei – aceste lucruri pot crea subiectivitate în notare.

Abordarea liniară – apare prin anii 70 și pornește de la ideea că există niște etape ale redactării, care, în școală, trebuie urmate,

astfel, elevii pot învăța să scrie dacă vor urma niște pași, etape de redactare:

- realizarea unui brainstorming pentru căutarea ideilor;
- selectarea informației în funcție de temă, subiect posibil;
- realizarea unui plan;
- scrierea textului;
- revizuirea textului;
- editarea/redactare/scrierea textului.

Abordarea cognitivă – într-un fel contrazice ideea scrisului liniar, afirmând că scrisul este recursiv și implică multe subprocese mintale. Această teorie lasă deschisă etapa revizuirii/redactării și propune trei etape importante de învățare a scrisului:

- pregătirea, selectarea informațiilor, stabilirea scopului scrisului;

- scrierea propriu-zisă;
- revizuirea (etapă foarte importantă) care include reacțiile profesorului sau ale colegilor.

Abordarea socială reflectă o perspectivă care implică adaptarea scrierii la comunitate, la anumite funcții și standarde ale acesteia. Scrierea, în acest caz, este un act de colaborare, dialogul fiind un mijloc important de constituire a scrierii.

Este evident că nu putem ține în exclusivitate cont de o abordare sau alta. În clasele primare, profesorul va recurge, cu siguranță, la niște modele textuale, va propune cuvinte și expresii de reper, va formula un plan, va impune respectarea unor rigori în organizarea textului. În clasele gimnaziale urmăm o cu totul altă situație. Ortografia, până la vârsta de 10-11 ani, se învață prin memorarea modelelor și a exemplelor propuse de profesor. În gimnaziu, însă, odată cu studierea și asimilarea morfologiei, ortografia capătă dimensiuni științifice, conștientizate și explicate prin reguli și definiții, iar textul literar devine doar un pretext al scrierii compoziției literare. O altă perspectivă urmărită în liceu – elevii asimilează noțiunile teoriei literare care oferă alte șanse de

realizare a compozițiilor. Este etapa eseului, elevii vor putea aborda acest tip de compoziție când vor avea suficiente lecturi dar și experiențe inedite de viață. Creativitatea rămâne la fiecare etapă a scrierii un reper major, este misiunea profesorului să gestioneze și să valorifice posibilitățile creative ale elevilor în așa mod încât compozițiile școlare să devină sarcini așteptate de către elevi și foi evaluate și notate cu drag de către profesori.

Exercițiul de compoziție este modalitatea fundamentală de concretizare a activității de comunicare a elevului la ora de română. Elevul trebuie să dea dovada competențelor fundamentale de exprimare în scris. Compuneri de tip descriere de anotimp sau în baza unor tablouri, elevii practică sub supravegherea învățătorilor încă din clasele primare. La începutul clasei a cincea, în cadrul primei Unități, elevii comunică intens la tema *Cartea – obiect cultural*. Apoi îndeplinesc primele sarcini de compoziție, exprimându-și ideile despre primele cărți citite, despre personajele care au avut un impact serios asupra lor. Acest tip de compoziție necesită nu doar abilitatea elevului de a observa fenomene naturale și a face o descriere a acestora dar și de a expune gânduri, idei, puncte de vedere bazate pe mica experiență de viață, în baza unor cărți citite sau a unor filme, spectacole vizionate. Odată cu asimilarea terminologiei literare dar și cu lărgirea listei de cărți, elevii practică alte feluri de compoziții:

1. Compunerea de argumentare a apartenenței unei opere la un gen literar.

2. Compunere de argumentare a speciei literare.

Aceste scrieri necesită cunoștințe ample de teorie literară, lecturi multiple dar și abilități de analiză și comentariu.

Una din sarcinile de bază a scrisului în gimnaziu și liceu este redactarea caracterizărilor de personaj. Itemul apare în cadrul testului de capacitate, dar și la BAC. Și profesorii de română și elevii au o atitudine deosebită față de acest exercițiu, care cu adevărat necesită foarte multă muncă. Cel mai înalt grad de inteligență îl necesită

eseul. Elevul este gata pentru acest tip de compoziție în clasele mari de gimnaziu și în liceu. Eseul structurat sau nestructurat tratează o temă, pornind de la câteva idei indicate în formularea subiectului. Pentru a-i ajuta pe elevi în realizarea redactării de tip eseu, profesorul de română va avea în vedere următoarele criterii:

- Discutarea cu elevii a tuturor ideilor menționate în formularea subiectului.

- Gradul de competență dovedit în discutarea acestora.

- Organizarea în scris a ideilor.

- Abilități analitice și critice, capacitatea de a argumenta ideile enunțate.

- Ortografia și punctuația, respectarea normelor limbii literare.

- Așezarea în pagină a compoziției, scris lizibil și îngrijit.

În clasele mari se practică compoziții și sarcini de exprimare a opiniei proprii. Acest tip de comunicare îl ajută pe elev pentru viața cotidiană. În scopul eficientizării comunicării orale sau scrise din această perspectivă profesorul va ajuta clasa de elevi propunându-le formulări de tipul:

- Îmi place pentru că.....

- Mă impresionează prin.....

- Mi se pare deosebit pentru

- Pare interesantă, în primul rând datorită.....

- Cred că.....

- Consider că.....

- Găsesc că.....

- Mă atrage această carte mai ales datorită.....

Comunicarea elevilor va prinde culoare dacă aceștia vor utiliza expresii ca: întâmplările relatate m-au determinat să....., participanții la acțiune s-au remarcat prin....., procedeele artistice care dau culoare acestei descrieri sunt ș.a.

În cadrul lecțiilor de redactare/scriere este important ca elevii să lucreze și individual și în echipă pentru a rezolva cât mai diverse sarcini de scriere care să le ofere posibilitatea de a scrie despre sine,

despre lucrurile și oamenii care îi înconjoară, despre textele pe care le citește, despre impresii și visuri.

Ca și în cazul lecțiilor de comunicare orală, elevii au nevoie de feedback imediat, de o evaluare care să-i atenționeze cu privire la greșelile de exprimare.

Lecțiile de comunicare scrisă ar trebuie să parcurgă trei etape:

1. Scrierea începe întotdeauna cu o sarcină de lucru care să abordeze tangențial subiectul compoziției.

2. Documentarea pe marginea temei poate fi realizată prin consultarea unor materiale pentru temele mai pretențioase, sau prin dialog și brainstorming.

3. Selectarea informației se va face în corespundere cu importanța pe care o vor avea pentru redactarea textului.

4. Textul va fi scris după un plan comun sau personal, după o structură foarte bine stabilită. (S-a constatat în mai multe rânduri că, uneori, elevii scriu pagini întregi de compunere dar se învârt în jurul unei idei, fără a argumenta punctele de vedere).

5. Textul va fi scris pe maculator și numai după va fi elaborată varianta finală.

6. Este important ca să se citească cele mai impresionante fragmente din lucrările copiilor. Să se insiste asupra greșelilor comune și individuale, dar și asupra performanțelor obținute de elevi.

Exemplul pe care îl propunem în continuare poate fi aplicat la o lecție de comunicare scrisă în clasele gimnaziale.

Sarcina pe care o formulează profesorul este următoarea: Scrieți un text din 100 de cuvinte pentru revista școlii în care veți argumenta pro sau contra necesității trecerii la uniforma școlară.

Pregătirea (15 minute).

Li se propune elevilor să-și amintească structura unui text argumentativ, structura și formularea argumentelor. De asemenea, profesorul va menționa și criteriile de evaluarea textului pe care îl vor scrie:

- Adecvarea textului la tema propusă.

- Respectarea structurii textului.
- Prezentarea numărului cerut de argumente.
- Corectitudinea exprimării.
- Respectarea numărului de cuvinte.

Redactarea textului (20 de minute).

Elevii vor întocmi varianta de maculator, apoi, dacă vor avea întrebări, pot consulta un dicționar, profesorul poate interveni cu lămuriri și numai după aceasta elevii vor scrie pe curat textul.

Verificarea (15 minute).

Elevii revăd cele scrise (lucru foarte important, copiii au tendința de a grăbi lucrurile și numai după ce își citesc lucrarea sau o prezintă, își dau seama că au făcut multe greșeli).

Evaluarea poate fi realizată imediat, elevii pot citi lucrările, sau își citesc în perechi sau în grupuri, apoi argumentează care lucrări pot fi prezentate pentru revistă.

Profesorii vor fi foarte creativi în formularea sarcinilor de lucru, astfel elevii vor fi motivați și implicați în expunerea creativă a ideilor vis-a-vis de temele propuse.

Pentru gimnaziu pot fi aplicare și realizate sarcini care să-i ajute pe elevi să facă diferența dintre diverse tipuri de texte. Astfel, profesorul poate formula sarcini de tipul:

- Convinge-l pe prietenul tău să cumpere o carte.
- Convinge-i pe părinți că e mai bine să mergeți la mare decât la munte.
- Descrie în amănunte obiectul din imagine.
- Scrie o informație despre pregătirea temelor de casă.
- Scrie o instrucțiune despre cum trebuie să ai grijă de un animal de companie.

Bibliografie

1. BOCOȘ, Mușata Dacia, Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice, Polirom, Iași, 2013.

2. CAMERON, M., Comunicare prin gesturi și atitudini, Polirom, Iași, 2005.
3. CUCOȘ, C., Pedagogie, Polirom, Iași, 1998.
4. COJOCARU-BOROZAN, M., Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice, Tipografia UPS I. Creangă, Chișinău, 2010.
5. CRISTEA, G., Managementul lecției, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.
6. CUCOȘ, C., Educația: ieri-azi-mîine, Editura Universității „A.I.Cuza”, Iași, 2004.
7. CUCOȘ, C., Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2006.
8. Ilie, Denisa, Ghid practic de literatură, Editura Carminis, 2014.
9. SĂMIHĂIAN, F., O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev, Editura Art, 2014.
10. SANDU, E., Compunerile școlare, Polirom, Iași, 2018.
11. FEROL G., FEREOLO, N., Metode și tehnici de exprimare scrisă și orală, Polirom, Iași, 1998.
12. Curriculum școlar pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a V-a a IX-a, Chișinău, 2010.
13. Cadrul european comun de referință pentru limbi. Diviziunea Politici Linguvistice Strasburg, 1991-2010.
14. COȘERIU, E., Introducere în lingvistică, Cluj, 1999.

**IMPORTANȚA COMUNICĂRII DIDACTICE PENTRU
FORMAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA
ELEVI**

Aliona ZGARDAN-CRUDU, dr., conf. univ.

Summary

Communication has a decisive role in the realization of quality education. In the pedagogical activity, communication is both an art and a necessary professional tool and indispensable to the teacher for establishing constructive relations with pupils, parents, the teaching staff. A particular form of communication, with application in education, is the didactic communication, realized through a bilateral relationship between teacher and pupil. Thus, the efficiency of the educational process directly correlates with the teacher's

competence of communication that refers to his skill to develop educational messages according to the educational context.

Comunicarea este considerată o interacțiune între subiecți, prin care aceștia fac schimb de informații, realizează obiective specifice, se influențează reciproc și așteaptă reacții de răspuns. Ea este prezentă în toate domeniile vieții sociale.

În succesul și integrarea omului în societate, comunicarea este deosebit de importantă, în calitate de instrument de relaționare între oameni, de aceea dezvoltarea *competenței de comunicare* este considerată un deziderat al demersului educațional realizat în școală. Această competență se bazează pe capacitatea elevului de a se exprima, a comunica despre sine și cu sine însuși, idee susținută de criticul literar Tudor Vianu: „Cine vorbește „comunică” și „se comunică” [7, p. 22]. În acest context, menționăm că educația și comunicarea au o legătură nemijlocită, educația fiind un domeniu prin excelență bazat pe comunicare. Or, a educa înseamnă a transmite, a comunica informații și cunoștințe, care, ulterior, vor constitui o premisă importantă pentru ceea ce numeam mai sus *succesul și integrarea omului în societate*, iar comunicarea umană este un proces activ de identificare, stabilire și întreținere de contacte sociale. Prin intermediul actului de comunicare putem să transmitem receptorului un set de cunoștințe; prin urmare, putem vorbi de *funcția cognitivă a comunicării*: comunicarea transmite emoții și sentimente ce aparțin domeniului afectiv – este vorba de *funcția afectivă a comunicării*; comunicarea oferă norme de conduită în raport cu ceilalți – în acest caz, se materializează *funcția de socializare a comunicării* [4, pp. 189-190].

O formă particulară a comunicării, cu aplicare în învățământ, este comunicarea didactică, realizată printr-o relație bilaterală dintre profesor și elev. Acest fel de comunicare fundamentează principiul axiomatic al activității de educație care presupune un mesaj educațional elaborat de subiect (profesor), capabil să provoace

reacția formativă a celui supus educației, evaluabilă în termenii de conexiune inversă externă sau internă [2, p. 9].

Comunicarea are un rol decisiv pentru realizarea învățământului de calitate. Necesitatea de a cunoaște aspectele comunicării și arta de a dirija acest proces este un imperativ al timpului. Numai o comunicare didactică eficientă poate contribui la soluționarea diverselor probleme educaționale cu care ne confruntăm.

Vlad Pâslaru consideră că pentru a realiza comunicarea, participanții la acest proces trebuie să dețină anumite achiziții de ordin *lingvistic* și *comunicativ*, pe care știința educației lingvistice le delimitează în *competență lingvistică* și *competență de comunicare* [6, p. 35].

Competența lingvistică este complexă, fiind formată din mai multe alte competențe (semantică, ortografică, ortoepică, ortografică etc.), și se formează atât în procesul comunicării, cât și în procesul învățării conținuturilor de limbă română, iar competența de comunicare se formează în procesul comunicării propriu-zise, inclusiv în procesul comunicării dintre profesor și elev, care reprezintă un dialog permanent între cei doi subiecți ai educației. Acest dialog are conotație emoțională, afectivă, deci este o activitate atitudinală, dar și cognitivă.

În viziunea lui C. Cocoș, comunicarea didactică este „un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale al informației între două entități ce-și asumă simultan și succesiv rolurile de emițători și receptori, semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ [3].

L. Iacob vorbește despre comunicarea didactică în calitate de comunicare instrumentală, implicată direct în susținerea unui proces sistemic de învățare, specificul comunicării fiind determinat de cadrul instituțional în care se realizează și de logica specifică învățării [5].

M. Cojocaru-Borozan abordează problema comunicării didactice din perspectiva culturii emoționale. În viziunea cercetătoarei, comunicarea didactică pune în valoare anumite comportamente afective ale elevilor. Oricare discurs didactic vizează și anumite obiective de ordin afectiv, existând multiple modele de realizare a acestora în comunicarea didactică. Atât prin cuvinte, cât și nonverbal, profesorul provoacă anumite atitudini. Atitudinile, predispozițiile acționale sunt o cauză relativ ascunsă a comportamentelor. În opinia autoarei, comunicarea didactică bazată pe cultura emoțională întrunește următoarele aspecte definitorii: crearea unui câmp afectiv pozitiv și favorabil învățării prin exprimarea unor atitudini de interes pentru dezvoltarea comunicării cu elevii; caracterul pronunțat explicativ și expresiv din punct de vedere emoțional (o importanță majoră fiind acordată înțelegerii mesajului); structurarea mesajelor didactice și emoționale conform logicii pedagogice și dispoziției afective; rolul activ al profesorului de emițător și receptor, care selectează informațiile, le accesibilizează, le organizează și, mai ales, le personalizează în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor; realizarea funcțiilor comunicării: afectivă/expresivă, evaluativă și autoevaluativă, în egală măsură pentru educat și educator, urmărind atingerea finalităților propuse, acoperirea nevoilor și intereselor elevilor; transmiterea complexă atât a conținuturilor informaționale, cât și a celor afectiv-atitudinale [1, p 105].

Eficiența procesului educațional corelează nemijlocit cu competența de comunicare a cadrului didactic, care vizează măiestria acestuia de a elabora mesaje educaționale în funcție de contextul educațional. Astfel, în cadrul activității pedagogice, comunicarea reprezintă atât o artă, cât și un instrument profesional necesar și indispensabil cadrului didactic pentru stabilirea relațiilor constructive cu elevii, părinții, cadrele didactice. Comunicarea este determinată de logica specifică activității dominante – cea de învățare, fiind

direct implicată în susținerea procesului dinamic și sistemic de predare-învățare.

Procesul comunicării didactice eficiente se va regla permanent, în funcție de modul în care profesorul a receptat și a înțeles mesajele educaționale și de atitudinea față de cum au înțeles cei educați mesajele pe care le-a transmis. O comunicare didactică eficientă produce schimbări în personalitatea elevului; astfel, orice comunicare este o încercare de a influența elevul. Așadar, comunicarea didactică eficientă are drept model intenția de a modifica personalitatea elevului în sensul prefigurată de finalitățile educaționale propuse, adică formarea de competențe. Scopul comunicării didactice este unul complex: comunicarea se realizează pentru a primi și transmite informații, pentru a clarifica și soluționa o problemă, pentru a lua o decizie, pentru explicarea și implementarea informațiilor, pentru transmiterea diverselor sarcini de predare-învățare, pentru motivarea elevilor, pentru dirijarea acțiunilor, pentru evaluarea elevilor sau a activităților acestora, pentru exprimarea unor opinii, cerințe, convingeri etc.

Analiza și generalizarea abordărilor teoretice cu referire la fenomenul comunicării ne permit să formulăm următoarele concluzii, în calitate de repere teoretice ale dezvoltării competențelor de comunicare la elevi în baza comunicării didactice a învățătorului:

- Comunicarea didactică este un mod fundamental de interacțiune educațională, fiind o dimensiune a comunicării umane.

- Eficiența procesului educațional corelează nemijlocit cu competența de comunicare a cadrului didactic, care vizează măiestria acestuia de a elabora mesaje educaționale.

- O comunicare didactică eficientă determină schimbări semnificative în personalitatea elevului. Acest tip de comunicare este determinat și de finalitățile proiectate.

- Principiile și condițiile unei comunicări eficiente analizate constituie poziționări teoretice privind dezvoltarea conceptului de

„comunicare didactică”; stabilirea relațiilor de interacțiune dintre actul de comunicare și tipologia strategiilor didactice; stabilirea relațiilor de interacțiune dintre actul de comunicare și tipologia strategiilor didactice.

Bibliografie

1. Cojocaru-Borozan, M., *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*, Tipografia UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 2010.
2. Cozărescu, M., Căce, C., Ștefan, L., *Comunicarea didactică. Teorie și aplicații*, Editura ASE, București, 2003.
3. Cuceș, C., *Pedagogie*, Polirom, Iași, 1998.
4. Ezechil, L., *Comunicarea educațională în context școlar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2002.
5. Iacob, L., „Comunicare didactică”, în *Psihologie școlară*, Polirom, Iași, 1998.
6. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Museum, Chișinău, 2001.
7. Vianu, T., *Arta prozatorilor români*, Hyperion, Chișinău, 1991.

SUBSTANTIVE PROPRII – ELEMENTE COMPONENTE ALE UNITĂȚILOR FRAZEOLOGICE. O PERSPECTIVĂ DIDACTICĂ

*Nina STRATAN, dr., conf. univ.,
Violeta MATIEȚ-PARASCHIV, dr., conf. univ.*

Summary

The present article deals with the analysis of a special type of stable joints of phrases - phraseological units or phraseological expressions, and from their category we have selected only the phrasologies that attest to their own substantive composition. The authors have brought examples demonstrating the presence of nouns in all phrases.

Although the phraseological units form a whole by their lexical-semantic value, in the case of those who attest in their structure their own noun, we can say that the noun has a substantial role in the "decoding" of the whole as meaning, figurative or own.

Studying them during the gymnasium cycle through an optional course would contribute to the development of the students' general culture, to the development of creativity and would allow the application of knowledge from different fields (history, physics, chemistry, biology, mythology), thus calling for interdisciplinarity

Orice limbă cunoaște expresii, locuțiuni, îmbinări de cuvinte valoarea lexicală a cărora se îndepărtează mai mult sau mai puțin de sensurile fiecărui cuvânt luat aparte. Ele constituie un tezaur bogat, în care s-a înveșnicit pentru totdeauna înțelepciunea poporului, experiența de viață și modul de gândire al acestuia.

Unitățile frazeologice ale unei limbi pot fi clasificate și studiate din diverse puncte de vedere, începând cu originea și structura lor și terminând cu distribuția stilistică sau cu apartenența acestora la anumite domenii de activitate.

Frazeologismele formează, după afirmațiile lui Mihai Eminescu, „adevărata bogăție a limbii” și „dau fiecărei limbi o fizionomie proprie”.

Spre deosebire de cuvânt, care denumește, de regulă, noțiuni concrete, frazeologismul reflectă atitudinea vorbitorului față de aceste noțiuni, imprimă comunicării o notă metaforică și psihologică.

În structura tuturor tipurilor de unități frazeologice din limba română întâlnim substantive proprii. În continuare vom urmări structurile cu aceste elemente.

Așadar, unitățile frazeologice substantive ce au în componență substantive proprii formează următoarele modele structurale:

1. Substantiv în nominativ + articolul substantival „lui” + substantiv propriu:

Varga lui Dumnezeu, Sabia lui Dumnezeu, Călcâiul lui Ahile.

2. Substantiv + prepoziție + substantiv propriu: *neam de după Adam.*

3. Substantiv propriu + adjectiv substantivizat: *Stan Pățitul.*

4. Substantiv în nominativ + substantiv propriu în G.: Firul Ariadnei, Nasul Cleopatrei.

După cum menționează lingvistul Gh. Colțun [2, p. 96], frazeologismele substantivale cu structura de la punctul (1) nu sunt prea numeroase în limba română, cea mai mare parte dintre ele fiind împrumutate din alte limbi (de obicei, din limbile greacă sau latină). Ele provin din surse diferite :

a) mitologice: *călcâiul lui Ahile* „loc slab, vulnerabil al cuiva”;

b) biblice: *arca (sau corabia) lui Noe* „îngrămădire de oameni și animale”;

c) itorice: *sabia lui Damocles* „pericol mare care amenință permanent pe cineva”;

d) literare: *patul lui Procust* „constrângeri aplicate asupra cuiva”;

e) științifice: *oul lui Columb*, se spune când cineva are pretenția că și el ar fi rezolvat o problemă, care părea greu sau imposibil de rezolvat, după ce altul a dezlegat-o.

Lingvistul român St. Dumistrăcel numește aceste exemple „frazologisme comune cu alte limbi” [5], iar după un studiu aprofundat în acest domeniu și după rezultatul cercetărilor făcute în domeniul traducerii idiomelor, V. Soloviov stabilește trei grupe de frazeologisme și pe acestea le numește *frazologisme internaționale* sau *naturale* (care, în viziunea lui cuprind expresiile idiomatiche și tot materialul paremiologic comun pentru majoritatea limbilor europene, expresiile biblice și cele din literatura clasică universal) [după 2, p. 157]. Aceste clasificări sunt făcute după un alt criteriu, și anume clasificarea frazeologismelor după origine. Dar, și aici, la un studiu mai aprofundat al fenomenului, observăm că și această clasificare, ca și altele ce țin de capitolul frazeologie, diferă de la un lingvist la altul.

Trebuie să menționăm că există o serie de unități frazeologice, cu substantive proprii ca elemente componente, formate pe teren

românesc. Și aici atestăm toate tipurile de frazeologisme: substantivale, adjectivale, verbale, adverbiale: *cuiul lui Pepelea* „motiv, pretext pentru a stingheri mereu pe cineva”, *a trimite de la Ana la Caiafa* „a trimite pe cineva de la unul la altul, fără a-i rezolva problemele”, *a nu avea (sau a fi fără) nici un Dumnezeu* „a nu mai avea niciun sens, nici o valoare”, *Dunăre de mânios sau mânios Dunăre* „foarte supărat, supărat foc”, *a fura ca în codru (sau ca în codrii Vlăsiei, ca în pădure)* „a fura mult, cu îndrăzneală, fără teamă”.

Și în componența unor unități frazeologice adjectivale atestăm substantive proprii. De exemplu: *a avea pe Scaraoțchi într-însul* „a fi șiret, viclean”; *Dunăre de mânios sau mânios Dunăre* „foarte mânios, turbat de mânie”; *(a fi) varga lui Dumnezeu* „(a fi) aspru, crunt”; *a fi omul (sau om al) lui Dumnezeu* „a fi, a se purta conform moralei creștine, a fi bun, cinstit; *a fi teleleu Tănase* „a fi zăpăcit, prost”; *a fi (sau a trăi) cu (sau în) frica lui Dumnezeu* „a fi (sau a trăi) în respectul poruncilor lui Dumnezeu; a fi credincios”. Acestea exprimă trăsături sau caracteristici specifice omului și se utilizează în contexte cu referire la persoane. De cele mai multe ori, nici nu ne dăm seama că sunt frazeologisme adjectivale, deoarece sunt, nemijlocit, utilizate pentru a caracteriza o persoană.

În cadrul unităților frazeologice verbale se întâlnesc substantive proprii, care, la rândul lor, sunt elementele ce contribuie la nuanțarea stilistică a expresiei luată în întregime. De obicei, aceste substantive sunt pilonul lexical care contribuie la „decodificarea mataforică” a unității frazeologice. Exemple: *a se duce către Domnul* „a muri”; *a se duce (sau a pleca) în plata Domnului (sau a lui Dumnezeu)* „a se duce (sau a pleca) unde vrea, unde știe”; *l-a iertat Dumnezeu* „a murit”; *a veni (sau a se pune) (Moș) Ene pe la gene sau a se pune Enache pe gene* „a i se face somn cuiva, a picoti”.

Unități frazeologice adverbiale cu substantive proprii: *din an în Paști* sau *din Paști în Paști* sau *din Paști în Crăciun* „foarte rar”;

la mama dracului (sau a ciorilor) „foarte departe, la capătul pământului, la dracu-n praznic”; *la Paștile cailor* „niciodată”.

Există o serie de unități frazeologice care nu pot fi încadrate la vreo categorie gramaticală, adică unități frazeologice substantivale, adjectivale, verbale sau adverbiale. Aceste exemple se pot încadra în clasificarea *după origine* sau *frazeologisme asemănătoare după structură cu propoziții*.

Uneori, însă, acestea sunt considerate frazeologisme sau expresii idiomatice, neîncadrate la vreo categorie gramaticală, deoarece nu pot fi „decodificate” ca o singură parte de vorbire: substantiv, adjectiv, verb, pronume, adverb etc. Drept exemplu putem aduce: *a lăsa în plata Domnului* (sau *a lui Dumnezeu, a sfântului*) (pe cineva sau ceva) „a nu se mai ocupa (de cineva sau de ceva), a lăsa în voia soartei (pe cineva sau ceva)”; *a lua drept literă de Evanghelie (sau de lege)* „a considera ceva drept sfânt, drept întruchiparea adevărului”; *ca în (sau la) turnul Babilonului (sau turnul lui Babel)* „se spune despre o situație în care oamenii nu se înțeleg, având fiecare altă părere”.

Analizând toate exemplele de frazeologisme cu substantive proprii, putem spune că expresivitatea acestora se datorează anume substantivului. Apelând la o imagine „poetică” ne orientăm, conștient sau nu, anume spre acest element – parte componentă a unității frazeologice.

Prin prezența unei figuri de stil în structura frazeologismului, deja se subliniază „comportamentul stilistic” pe care îl are expresia în întregime și, bineînțeles aspectul semantic, care este mult mai pronunțat decât în cazul unui singur lexem, cum ar fi cel al unei părți de vorbire, ca în exemplele de mai sus.

Ca elemente componente ale unităților frazeologice sunt înregistrate substantive proprii și, în dependență de câmpul semantic din care fac parte acestea, ele dau denumirea întregii formațiuni lexicale – frazeologismului (mitologice, istorice, biblice etc.).

Această clasificare, și anume, *după origine*, a frazeologismelor are o diversitate aparte.

Dar cea mai accesibilă pentru studierea frazeologismelor în cadrul programului gimnazial de studiu al limbii române ni se pare clasificarea făcută de lingvistul Gh.Colțun, care propune următoarele tipuri de frazeologisme generale: frazeologisme de origine mitologică, frazeologisme de origine biblică, frazeologisme de origine istorică, frazeologisme de origine științifică și filosofică [2, p. 157].

Vom adapta această clasificare pentru a scoate în evidență și tipul, dar și importanța lexicală și stilistică a substantivului propriu, ca element component al unității frazeologice și câmpul semantic din care face parte acesta.

Substantive proprii de origine mitologică. Din această categorie de unități frazeologice trebuie să menționăm, în primul rând, unitățile frazeologice substantivale care au în structura lor un substantiv propriu din mitologie. Aceste unități frazeologice sunt numite de unii lingviști, „generale”, adică specifice pentru majoritatea limbilor de pe glob, numite și „internaționale” [2, p. 157].

Acestea provin din legende și mituri antice sau religioase. Sunt numite de unii autori „formule sau clișee internaționale”: *cămașa lui Nessus* „expresia care simbolizează o pasiune mistuitoare de care omul nu se poate descătușa”; *călcâiul lui Ahile* „locul vulnerabil, punctul nevralgic al unei persoane”; *cutia Pandorei* „sursă de nenorociri mascată de aparențe atrăgătoare”; *pasărea Phoenix* „ceva ce dispare spre a apărea, simbol al reînnoirii veșnice”; *(a fi) între Scylla și Caribda* „(a fi între) două mari primejdii”; *chinurile lui Thantolos* „persoană care nu se poate bucura de bunurile sale, sau care își vede mereu spulberate dorințele tocmai în clipa când erau mai aproape de realizare”; *a fi Ianus cu două fețe* „om duplicitar, cu două fețe”.

Substantive proprii de origine biblică

La rândul lor, unitățile frazeologice care au în componența lor substantive (comune și proprii) din acest câmp semantic, sunt nume frazeologisme de origine biblică și fac parte din categoria frazeologismelor generale [2, p.157].

Amintim aici o serie de unități frazeologice cu substantive proprii de origine biblică: *arca (corabia) lui Noe* „o îngrămădire de oameni sau obiecte multiple și disperate”; *a trimite de la Ana la Caiafa* „a trimite pe cineva de la unul la altul, fără a-i rezolva problemele”; *de la Adam și Eva* „de demult”; *(a fi) Toma necredinciosul* „om neîncrezător, care nu crede decât ceea ce vede el singur”; *turnul Babel* „o construcție gigantică, o amestecătură de lucrui sau de idei confuze, o întreprindere temerară sortită eșecului, o reuniune haotică unde toți vorbesc fără să se poată înțelege și, în general, o confuzie, o încâlceală enormă”.

Tot în această categorie pot fi înscrise și unitățile frazeologice care atestă în componența sa substantivul propriu **Dumnezeu**. Asemena expresii trebuie să le considerăm „naționale sau exotice”, cum le numește lingvistul rus V.Soloviov, când face clasificarea frazeologismelor după origine. V.Soloviov, în baza rezultatelor cercetărilor făcute de diferiți lingviști în domeniul traducerii idiomelor, stabilește trei grupe convenționale de frazeologisme: 1. frazeologisme internaționale sau naturale; 2. frazeologisme zonale; 3. frazeologisme naționale sau exotice [după 2, p. 157].

Frazeologismele naționale sau exotice sunt specifice unei limbi și sunt intraductibile. Așadar, cele care atestă în componența lor substantivul propriu Dumnezeu, le putem numi specifice culturii, istoriei credinței poporului nostru și, care, la rândul lor, sunt intraductibile.

Dacă e să le încadrăm într-o clasă anume de unități frazeologice, aici vom întâlni dificultăți, deoarece „la decodificare”, acestea nu țin de vreo parte de vorbire, ci pot avea echivalent și o altă expresie sau o îmbinare de cuvinte: *a lăsa pe cineva în plata (sau în*

știrea) *lui Dumnezeu* „a nu se mai ocupa de cineva, a nu-i mai purta grija, a-l lăsa în pace”; *a nu avea (sau a fi fără) nici un Dumnezeu* „a nu mai avea niciun sens, nici o valoare”; *bătut de Dumnezeu* „năpăstuit, nenorocit”; *Dumnezeu să-l ierte (sau să-l odihnească)*, formulă prin care se invocă îndurarea lui Dumnezeu pentru cei morți; *omul lui Dumnezeu* „om bun, cinstit”; *parcă (l-)a prins (sau l-a apucat) pe Dumnezeu de (un) picior*, se spune despre cineva care are o mare și neașteptată bucurie; *până (când) ajungi la Dumnezeu, te mănâncă sfinții* „până să ajungi la cel mare, trebuie să-i înfrunți pe slujbașii cei mici, care îți pun piedici”; *a-l lua pe cineva moartea (sau Dumnezeu)* „a muri”; *i-a pus Dumnezeu mâna în cap*, se spune când cineva a avut noroc; *a-l lăsa pe cineva în mila Domnului* „a nu se mai interesa pe cineva, a-l lăsa în voia soartei”; *a-l lăsa în plata Domnului; Dumnezeu cu mila!*, se spune pentru a exprima neputința de a ieși din ..., resemnarea în fața unei situații grele; fie ce-o fi!; *unde (sau pe ce) pune el mâna, pune și Dumnezeu mila*, se spune despre cel priceput, căruia îi merg toate bine.

Substantive proprii de origine istorică. Formarea unor expresii frazeologice poate fi explicată cu ajutorul unor fapte sau evenimente din trecutul istoric al poporului, având un deosebit accent național. Acestea sunt numite, după cum am menționat mai sus, unități frazeologice „neaoșe”, sau formate pe teren românesc. Ele sunt indispensabil legate de cultura, tradiția, religia sau spiritul național și reflectă aceste aspecte.

Există o serie de frazeologisme istorice, cunoscute în plan internațional. Printre acestea pot fi enumerate: *sabia lui Damocles* „primejdie ce te amenință mereu”; *a descoperi America* „se spune în bătaie de joc despre cineva care se laudă cu un lucru știut de toată lumea”; *a trece Rubiconul* „hotărârea de a înfrunța o primejdie”; *judcata lui Solomon* „sentință ingenioasă; un arbitraj înțelept, pentru rezolvarea unei dileme care solicită multă ascuțime de minte”; *a avea rude la Ierusalim* „a găsi protectori într-un loc important; a avea pile”.

Substantive proprii din cadrul unităților frazeologice livrești

Respectivele frazeologisme se prezintă ca niște amintiri ale titlurilor, expresiilor apărute mai întâi într-o operă literară. La analiza exemplurilor de unități frazeologice din această categorie, putem menționa că acestea sunt, de obicei, unități frazeologice substantive care înregistrează în structura lor substantive proprii care provin din surse livrești.

Drept exemple putem aduce unități frazeologice formate pe teren românesc, care au un colorit stilistic mai deosebit: *anteriul lui Arvinte* „care strică într-o parte, spre a drege, chipurile, în altă parte”; *cuiul lui Pepelea* „motiv, pretext pentru a stingheri mereu pe cineva”; *capul lui Moțoc* vrem „”; *cine a auzit pe Păcală cunoaște și pe Tândală*, se spune când cineva cunoaște două persoane nedespărțite.

Unitățile frazeologice livrești sunt cunoscute cititorului și vorbitorului cult al limbii române, cunoscător al literaturii și culturii românești și fac parte din stilul livresc.

Evident că „biografia” acestor unități frazeologice este necunoscută pentru vorbitorii de rând ai limbii române, iar dacă ne referim la programa școlară, și, mai ales, la aspectul predării frazeologismelor în cadrul orelor de limba și literatura română în clasele gimnaziale, nu știm dacă avem vreo posibilitate de a intra în amănunte științifice sau etimologice.. De multe ori, profesorul de limbă și literatură română va trece cu vederea aceste amănunte, curiozități, pe care, poate, nici nu le cunoaște personal sau din cauza lipsei de timp.

Tot aici trebuie să aducem și niște exemple de unități frazeologice internaționale din surse literare, unele, din trecutul mitologic, altele – din surse literare mai noi: *limbile lui Esop* „posibilitatea de a prezenta același lucru sub două aspecte opuse: alb și negru, bine și rău, laudă și critică”; *grădinile Armidei* „un loc de desfătare”; *lampa lui Aladin* „puterea miraculoasă a cuiva de a

îndeplini lucruri mărețe, minunate”; *castele în Spania, surâsul Giocondei*.

Substantive proprii în cadrul unităților frazeologice științifice și filosofice

Frazeologismele acestea au un caracter terminologic, mai ales în limba vorbită. Ele au origine științifică sau filosofică.

Acestea au la origine un fapt real sau denumesc fapte concrete din lumea ambiantă sau unități conotative, motivate, în cazul când vorbitorul își exprima atitudinea față de un fapt concret din viață.

Pe parcurs, unele din ele, odată cu evoluția socială și istorică a societății, își pierd sensul incipient, rămânând doar cu semnificația unei „unități conotative care exprimă atitudinea vorbitorului față de realitatea concretă” [7]: *butoiul lui Diogene, lampa lui Diogene, măgarul lui Buridan, mărul lui Newton, oul lui Columb*.

În literatura de specialitate, aceste unități frazeologice sunt clasificate după criteriul originii și sunt numite 1) frazeologisme de origine biblică, 2) frazeologisme de origine mitologică, 3) frazeologisme de origine istorică, 4) frazeologisme de origine literară și 5) frazeologisme de origine științifică și filosofică [2, pp. 157-158].

E de la sine înțeles că substantivul propriu este acel care contribuie la „decodificarea” întregului ca sens și tot el „dictează”, într-un fel sau altul, clasificarea acestor unități lingvistice.

După cum observăm, anume substantivul poate fi numit „axa” expresiei, atunci când decodificăm sensul. La origini, sensul expresiei frazeologice poate fi motivat, are o sursă inspirată din realitate, dar cu timpul ajung a fi unități utilizate cu sens figurat, astfel pătrunzând în fondul unităților frazeologice ale limbii.

Expresiile de felul celor menționate mai sus sunt întâlnite în vocabularul unor buni cunoscători de limbă română și celor cu o pregătire mai selectă. Ele nu trebuie să lipsească nici din vocabularul unui profesor de limba și literatura română, care este factorul decisiv

în formarea unui elev cu o cultură generală, și nu numai în studiul limbii române.

Aici trebuie să menționăm că studiul acestor locuțiuni și expresii în cadrul disciplinei școlare limba și literatura română, mai ales la nivel liceal, ne permite să vorbim despre interdisciplinaritate. Prin explicarea, studierea și utilizarea acestor fapte de limbă nu facem decât să avantajăm dezvoltarea intelectuală a elevilor, nu numai la nivel de comunicare.

Astfel, contribuim la dezvoltarea culturii generale a elevilor, dezvoltăm creativitatea și permitem aplicarea cunoștințelor din diferite domenii (cunoscute din orele de istorie, fizică, chimie, biologie, mitologie), apelăm la interdependența dintre diferite culturi.

Fiind o formă a cooperării între discipline diferite, cu privire la o problematică a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o combinare a mai multor puncte de vedere, după cum o definește Constantin Cucoș și alți pedagogi, interdisciplinaritatea este un concept discutat pe larg în literatura de specialitate. Este privită ca o modalitate de organizare a conținuturilor învățării și ca o conexiune de limbaje explicative menite să spargă granițele între discipline. Astfel, interdisciplinaritatea presupune două puncte de plecare forte: o cultură interdisciplinară bogată a cadrului didactic; o muncă consecventă și serioasă în echipă.

Didactic, conținuturile mai multor discipline sunt organizate din perspectiva interconționărilor tematice, definește cercetătorul Nicolescu. Prin urmare, termenul interdisciplinaritate are o semnificație complexă și nu trebuie, în plan didactic, privită doar ca ceva ce există, se formează la mai multe discipline [6, p. 53].

Așadar, prin studierea unităților frazeologice de tipul celor propuse anterior, considerăm că vom contribui atât la dezvoltarea competenței de comunicare orală, cât și la dezvoltarea intelectuală, socială, emoțională, estetică a elevilor, vom cultiva încrederea în

forțele proprii și vom forma spiritul de competiție pentru un studiu mai aprofundat în diferite domenii științifice.

Bibliografie

1. Berg, I., Dicționar de cuvinte, expresii, citate celebre, Editura Vestala, București, 2005.
2. Colțun, Gh., Frazeologia limbii române, Editura Arc, Chișinău, 2000.
3. Comșulea, Elena, Teiuș, Sabina, Șerban, Valentina, Dicționar de expresii și locuțiuni, Editura Știința, Chișinău, 1998.
4. Condrea, C., Evrica! Pagini de mitologie și istorie antică în cuvinte și expresii celebre, Editura Lumina, Chișinău, 1976.
5. Dumitrăcel S., Lexic românesc. Cuvinte. Metafore. Expresii, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980.
6. Nicolescu, B., Transdisciplinaritatea: Manifest, traducere din limba franceză de Horia Mihail Vasilescu, Junimea, Iași, 2007.
7. Savin-Zgardan, Angela, Aspectul intercultural în clasificarea unităților polilexicale stabile, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău, 2016. [accesat decembrie 2018].Disponibil pe Internet: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/47273/gscholar

CUPRINS

FACULTATEA ISTORIE ȘI GEOGRAFIE

<i>URSU Valentina OPORTUNITĂȚI DE PROMOVARE A TURISMULUI CULTURAL ÎN REPUBLICA MOLDOVA</i>	3
<i>NASTAS Jeni, CHIPER Valentin ORIGINEA, EVOLUȚIA ȘI SPECIFICUL ALIMENTELOR TRADIȚIONALE ROMÂNEȘTI. STUDIU DE CAZ: ZONA ETNOGRAFICĂ – PRUTUL DE JOS</i>	11
<i>NASTAS Jeni VĂLENI: ANTROPONIMIE – NUME DE PERSOANE ȘI PORECLE</i>	24
<i>MAXIM Vasile IMPACTUL REȚELELOR ȘI A MIJLOACELOR DE TRANSPORT ASUPRA MEDIULUI TURISTIC</i>	34
<i>NICULIȚA Gheorghe PROTECȚIA RESURSELOR FUNCIARE ÎN DEZVOLTAREA DURABILĂ A PATRIMONIULUI NATURAL DIN REPUBLICA MOLDOVA</i>	43
<i>ȚÎCU Lucia TEORIA INTELIGENȚELOR MULTIPLE – MODALITATE DE ABORDARE ACTIVĂ A ÎNVĂȚĂRII LA GEOGRAFIE</i>	52
<i>DANILESCU Ion CURENTELE ȘTIINȚIFICE ÎN METODOLOGIA DE CARTOGRAFIERE LANDȘAFTICĂ</i>	65
<i>BODAREU Galina FACTORI DE EFICIENTIZARE A COMPETENȚEI SPECIFICE ÎNȚELEGEREA ȘI UTILIZAREA ADECVATĂ A LIMBAJULUI DE SPECIALITATE LA ISTORIA ANTICĂ, TREAPTA GIMNAZIALĂ</i>	71
<i>BODAREU Galina, STRATULAT Raisa ÎNVĂȚĂMÂNTUL ISTORIC DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN CONTEXTUL POLITICILOR ȘI STRATEGIILOR EDUCAȚIONALE CONTEMPORANE</i>	78
<i>BURLACU Valentin ACTIVITATEA CULTURAL-EDUCATIVĂ ÎN BASARABIA INTERBELICĂ</i>	89

BURLACU Valentin POLITICA STATULUI ROMÂN ÎN DOMENIUL CULTURII DIN BASARABIA (1918-1940)	101
BUZINSCHI Elena CONTRIBUȚIILE FILOSOFULUI ROMÂN TUDOR VIANU ÎN FILOSOFIA CULTURII	112
CIUBOTARU Nicolae FALSITATE ÎN CONCEPȚIA ȘCOLII ISTORICE SOVIETICE DESPRE NAȚIUNE ȘI MIȘCAREA NAȚIONALĂ ÎN BASARABIA SUB DOMINAȚIE ȚARISTĂ	118
CULEA Stelian CONFLICTE INTERETNICE ÎN AFRICA ÎN ULTIMA TREIME A SECOLULUI XX	131
CUȘCĂ Valentin EVOLUȚIA DILEMEI EMPIRISM ȘI RAȚIONALISM: DE LA J. LOCKE LA I. KANT	138
CHICU Silvia ROLUL FEMEII ÎN VIAȚA POLITICĂ A ȚĂRII MOLDOVEI ȘI ȚĂRII ROMÂNEȘTI (SEC. XVI-XVII)	143
SAVA Igor IDENTITATEA OMULUI MEDIEVAL: REPREZENTĂRI ȘI IPOSTAZE	154
SAVIȚCHI Corina MIGRAȚIA TINERETULUI DIN REPUBLICA MOLDOVA – PROBLEMĂ DE ACTUALITATE STRINGENTĂ	165
СЕДЫКИНА Наталья ПРОБЛЕМА ДЕМОКРАТИИ В ФИЛОСОФИИ Н.А. БЕРДЯЕВА	174

FACULTATEA FILOLOGIE

DERMENJI Svetlana BRANDINGUL PERSONAL ȘI PROFESIONAL INTRE STRATEGIE DE AUTOPROMOVARE ȘI FORMARE CONTINUĂ A CADRULUI DIDACTIC UNIVERSITAR	178
NEAGA Liliana PERSPECTIVE ALE PREDĂRII/ÎNVĂȚĂRII LIMBII ROMÂNE ÎN INSTITUȚIILE SUPERIOARE DE ÎNVĂȚĂMÂNT (grupele de studenți alolingvi)	188
ДАМЬЯН Н. РАСКРЫТИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФОЛЬКЛОРУ ЧЕРЕЗ ПОЗНАНИЕ ОБРЯДОВ И СИМВОЛИКИ, СВЯЗАННЫХ С ОГНЕМ	193

ГОРШКОВА Марина АКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	201
ЦВИК Ирина СВОЕОБРАЗИЕ САТИРЫ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 1-ОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА М. БУЛГАКОВА И М. ЗОЩЕНКО)	210
ВОВРОВА Iuliana ФОРМЫ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ И КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ	217
ЦЫМБАЛЮК Елена ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА КАК ИСТОРИЧЕСКОЕ ДОСТОЯНИЕ	228
КОЛЕСНИК Л. А. ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЕМЫХ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	238
ТОПОР Габриэлла ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПЕЙЗАЖЕМ В РАМКАХ ШКОЛЬНОЙ И ВУЗОВСКОЙ ПРОГРАММЫ	246
БУРАЧЕВА Е. Н. МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ И МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЫХ ПРИНЦИПОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ	259
CARAMAN Vlad ELEMENTE DE BILDUNGSROMAN ÎN PROZA SCURTĂ A LUI IONEL TEODOREANU	266
BUTUC Petru VIZIUNEA TEORETICĂ A LUI ALECU RUSSO ASUPRA ROMÂNEI LITERARE	273
BURLACU Alexandru GHEORGHE VODĂ, POET ICONOCLAST ȘI GNOMIC	277
CIBOTARU Liubovi, CERNOGLAZOVA Liudmila VALORIFICAREA TEORIILOR COMUNICĂRII ÎN DIDACTICA LIMBILOR	289
SMOLNIȚCHI Dumitrița MOTIVUL APEI ÎN POEZIA LUI DUMITRU MATCOVSCHI	297

COGUT Sergiu SUBVERSIVITATE ȘI CARNAVALESC ÎN ROMANUL POVEȘTEA CU COCOȘUL ROȘU DE VASILE VASILACHE	303
GHERMAN Oxana ROMANUL „VIAȚA ȘI MOARTEA NEFERICITULUI FILIMON...” DE VLADIMIR BEȘLEAGĂ ÎN ABORDARE MITOCRITICĂ	309
ZAHARIA Viorica SAVOAREA IUBIRII LA PERSONAJUL SADOVENIAN	318
BARAGA Victoria EFECTUL MANDELA ÎN ROMANUL LUI GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ	324
BOZ Olga VALENȚELE COMENTARIULUI SOCIOCULTURAL ÎN RECEPTAREA TEXTULUI ÎN ȘCOALĂ	330
STRATAN Nina, MATIEȚ-PARASCHIV Violeta INOVAȚIA - FACTOR IMPORTANT AL DINAMICII LIMBII	334
ROȘCA Timofei LEONIDA LARI: STRATEGIA VECTORALĂ A POEZIEI	340
COSOVAN Olga EVALUAREA SARCINILOR CREATIVE	350
CIBOTARU Liubovi STRATEGII DE FORMARE A COMPETENȚELOR SCRISE LA ELEVII DIN GIMNAZIU	356
ZGARDAN-CRUDU Aliona IMPORTANȚA COMUNICĂRII DIDACTICE PENTRU FORMAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA ELEVI	366
STRATAN Nina, MATIEȚ-PARASCHIV Violeta SUBSTANTIVE PROPRII – ELEMENTE COMPONENTE ALE UNITĂȚILOR FRAZEOLOGICE. O PERSPECTIVĂ DIDACTICĂ	371