



UNIVERSITATEA
PEDAGOGICĂ DE STAT
ION CREANGĂ
DIN CHIȘINĂU

ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

21-22 martie 2024

Seria XXVI

Volumul 3

ȘTIINȚE UMANISTE

Chișinău, 2024

Recomandat pentru publicare de către Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău din 20.06.2024, Procesul-verbal nr. 14

ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

Coordonare științifică:

Diana Antoci, prof. univ., dr. hab., prorector pentru cercetare

Silvia Chicu, conf. univ., dr., șef, Secția „Managementul cercetării, dezvoltării și inovării”

Colegiul de redacție:

Maria Vîrlan, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială

Gabriella Topor, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Filologie și Istorie

Angela Solcan, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine

Nina Garștea, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Științe ale Educației

Ana Simac, prof. univ., dr., decan, Facultatea de Arte Plastice și Design

Andrei Braicov, conf. univ., dr. decan, Facultatea de Fizică, Matematică și Tehnologii
Informaționale

Nicolae Aluchi, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Biologie și Chimie

Ion Mironov, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Geografie

Ecaterina Scherlet, director, Biblioteca Științifică a universității

Redactor: Grigore Chiperi

**RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE
REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR**

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

„Știință și educație: noi abordări și perspective”, conferință științifică internațională
(26; 2024; Chișinău). Știință și educație: noi abordări și perspective: Materialele conferinței științifice
internaționale, Seria 26, 21-22 martie 2024 / coordonare științifică: Diana Antoci, Silvia Chicu; colegiul
de redacție: Maria Vîrlan [et al.]. – Chișinău: [S. n.], 2024 (CEP UPSC) – . – ISBN 978-9975-46-943-2.

Vol. 3: Științe umaniste. – 2024. – 442 p.: fig. în parte color, tab. – Antetit.: Universitatea Pedagogică
de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. – Texte : lb. rom., engl., fr., etc. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe
bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex. – ISBN 978-9975-46-946-3.

082=00

Ș 85

© Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2024

Tipar executat la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

COMITETUL ȘTIINȚIFIC AL CONFERINȚEI

Alexandra BARBĂNEAGRĂ,	dr., conf. univ., rector al UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0003-4777-1550
Diana ANTOCI,	dr. hab., prof. univ., prorector pentru cercetare, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-7018-6651
Vitaly KOTSUR,	dr., prof. univ., rector al Universității „Hryhorii Skovoroda” din Pereiaslav, Ucraina, ORCID: 0000-0001-6647-7678
Norbert G. PIKUŁA,	dr. hab., prof. univ., director al Institutului de Management și Afaceri Sociale, Universitatea Comisiei Educației Naționale din Cracovia, Polonia, ORCID: 0000-0001-7862-6300
Natalia TERENCEVA,	dr. hab., prof. univ., director al Institutului Științific de Medicină și Cercetare, Universitatea Națională a Mării Negre „Petro Mohyla”, Mykolaiv, Ucraina, ORCID: 0000-0002-3238-1608
Mariela PAVALACHE-ILIE,	dr., prof. univ., Universitatea „Transilvania”, Brașov, România, ORCID: 0000-0001-6675-9915
Marcel MÎNDRESCU,	dr. hab., conf. univ., Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, Asociația de Geografie Aplicată „Geoconcept”, România, ORCID: 0000-0003-2291-4877
Anatoli MARTYNIUK,	dr., prof. univ., Universitatea „Hryhorii Skovoroda” din Pereiaslav, Ucraina, ORCID: 0000-0001-5236-5990
Nelly ȚURCAN,	dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Dezvoltare a Societății Informaționale, ORCID: 0000-0001-8475-0770
Serge BELLINI,	dr., conf. univ., Universitatea Sorbonne Nouvelle, Paris, Franța, ORCID: 0009-0000-9535-0676
Ludmila URȘU,	dr., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0003-1096-0665
Adrian GHICOV,	dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0009-0005-7369-2583
Maria VÎRLAN,	dr., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0001-6843-2609
Angela SOLCAN,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-7906-145X
Gabriella TOPOR,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-3530-3701
Nina GARȘTEA,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-1926-6234
Andrei BRAICOV,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0001-6416-2357
Ion MIRONOV,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0009-0002-9063-7242
Nicolae ALUCHI,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0003-1874-8474

CUPRINS

Adrian JICU DOCU-FICȚIUNEA CA ALTERNATIVĂ A CERCETĂRII VIETȚII ȘI OPEREI LUI GEORGE BACOVIA.....	9
Marcela VÎLCU STRATEGII DE OPTIMIZARE A PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A ELEMENTELOR DE FONETICĂ ÎN CLASELE DE GIMNAZIU	17
Liliana BRÎNZA, Natalia STRĂJESCU REALISMUL TRAGIC AL ROMANULUI ȘATRA DE ZAHARIA STANCU	9
Vlad CARAMAN PREDAREA ELEMENTELOR DE BILDUNGSROMAN. „LA MEDELENI” DE IONEL TEODOREANU (PREADOLESCENȚA)	30
Grigore CHIPERI O PERSPECTIVĂ INEDITĂ ASUPRA TRADUCERII	34
Aura COMORAȘU STUDIAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE DIN PERSPECTIVA POLITICILOR EUROPENE	40
Aura COMORAȘU DESPRE IMPORTANȚA STUDIERII LIMBII ROMÂNE ÎN ȘCOALĂ	46
Elena DANU-STRAISTARI, Natalia STRATAN OCAZIONALISMELE ÎN SISTEMUL GENERAL AL LIMBII.....	53
Dumitrița SMOLNIȚCHI MUZICĂ ȘI CULOARE ÎN POEZIA EMINESCIANĂ.....	59
Carmen STANCIU STRATEGII DE STIMULARE A GÂNDIRII LATERALE ÎN INTERPRETAREA OPEREI LITERARE, INCLUSIV CDSȘ-URILE	66
Polina TABURCEANU TEHNICA LIRISMULUI OBIECTIV ÎN POEZIA ROMÂNEASCĂ	73
Viorica ZAHARIA <i>ÎN CĂUTAREA OII FANTASTICE</i> , ÎNTRE REALITATE ȘI MAGI	78
Aliona COROPCEANU, Aliona ZGARDAN-CRUDU FORMAREA COMPETENȚELOR INTER- ȘI TRANSDISCIPLINARE LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ CU AJUTORUL PROIECTULUI	83
Natalia STRATAN, Elena DANU-STRAISTARI ADVERBUL ȘI ALTE PĂRȚI DE VORBIRE. DIFICULTĂȚI DE RECUNOAȘTERE	89
Olga BOZ, Rodica BORDEI OPERĂȚIONALIZAREA TERMINOLOGIEI DE PE ARIILE CURRICULARE	95
Svetlana DERMENJI, Liliana NEAGA DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ – ABORDARI ÎN CADRUL PROIECTULUI REFLECT.....	105

Svetlana BÎRSAN, Lucia CEPRAGA PROCEDEE SEMANTICE DE FORMARE A TERMENILOR JURIDICI	110
Elena ȚÎMBALIUC ЭССЕ КАК УЧЕБНЫЙ ПРОДУКТ ГИМНАЗИСТА.....	115
Ana COZARI, Svetlana DERMENJI-GURGUROV ASPECTE METODOLOGICE DE PREDARE A LIMBII ROMÂNE STUDENTILOR STRĂINI.....	122
Elena DANU-STRAISTARI, Polina TABURCEANU ELEMENTE DE INTERCULTURALITATE ÎN ROMANUL <i>ACTORUL ANONIM</i> DE AURELIAN SILVESTRU.....	128
Valentin CUȘCĂ FENOMENUL REPREZENTARII ȘI CONSTITUIRII LUMII COTEMPLĂRII ÎN FILOSOFIE.....	135
Rodica SOLOVEI REFLECȚII PRIVIND EDUCAȚIA AXIOLOGICĂ ÎN CADRUL DISCIPLINELOR SOCIOUMANISTICE	143
Valentin CONSTANTINOV ȚARA MOLDOVEI ÎN CONTEXTUL CONFRUNTĂRII POLITICO-DIPLOMATICE POLONO-OTOMANE ÎN TIMPUL PRIMEI DOMNII A LUI RADU MIHNEA (1616-1619).....	154
Gheorghe CUCIUREANU DISTINCȚIILE ACORDATE CERCETĂTORILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN 2023: RECUNOAȘTERE A MERITELOR ȘTIINȚIFICE?.....	160
Elena BUZINSCHI, Dumitru DODUL ABORDĂRI FILOSOFICE ALE FENOMENULUI TOLERANȚEI.....	168
Vasile CREȚU LEGISLAȚIA ROMÂNEASCĂ ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PARTICULAR DIN PERIOADA INTERBELICĂ	177
Ruslana GROSU DIVERSITATEA VARIABILELOR DE CERCETARE ÎN DOMENIUL MANAGEMENTULUI CRIZELOR ȘI PREVENIRII CONFLICTELOR INTERNAȚIONALE PRIN PRISMA ABORDĂRII INTERDISCIPLINARE.....	182
Andrei NICOLESCU CONTACTE ROMÂNNO-FRANCEZE LA NIVELUL FACTORILOR DE DECIZIE MILITARĂ (1930-1936)	194
Maxim MELINTE BISERICA ORTODOXĂ DUPĂ PANDEMIE: COMUNICARE ȘI LIMBAJ.....	204
Daniela HADÎRCA-NASTAS ACADEMICIANUL BORIS MELNIC, PĂRINTELE FIZIOLOGIEI NAȚIONALE.....	213
Vasile MAXIM, Vasile CREȚU, Oleg BUGA INSTRUIREA ȘI EDUCAȚIA ÎN BASARABIA ÎNTRE SECOLELE XIX-XXI (ASPECTE RETROSPECTIVE)	219

Sergiu CATARAGA CRUCIȘĂTOARELE „CAGUL”	225
Marinela TRANDAFIR ROLUL BIBLIOTECII ÎN DESFĂȘURAREA PROPAGANDEI CULTURALE REGIUNILE BUZĂU – PLOIEȘTI, ROMÂNIA (1948-1968)	230
Daniela CURELEA, Dragoș CURELEA ASPECTE DIN ACTIVITATEA LUI TEODOR IACOBESCU ÎN ASOCIAȚIA GENERALĂ A ÎNVĂȚĂTORILOR DIN ROMÂNIA (1926-1969).....	235
Alexandru MARIN IONEL, VINTILĂ, CONSTANTIN ȘI GHEORGHE I.C. BRĂȚIANU ÎN VIAȚA POLITICĂ ROMÂNEASCĂ ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI XX ...	247
Corina SAVIȚCHI TEHNICI DE PROPAGANDĂ ÎN URSS, ESENȚĂ ȘI PARTICULARITĂȚI	260
Silvia CHICU DOMNUL ȚĂRII MOLDOVEI ÎNTRE INTERESE PERSONALE, ANGAJAMENTE POLITICE EXTERNE ȘI RESPONSABILITATE FAȚĂ DE ȚARĂ (STUDIU DE CAZ: ALEXANDRU LĂPUȘNEANU).....	265
Alexandru SEU MEMORIA ISTORICĂ A DEPORTĂRIILOR DIN ANUL 1951 ÎN SATUL FETEȘTI, RAIONUL EDINEȚ, REPUBLICA MOLDOVA.....	272
Ludmila MOKAN-VOZIAN COMUNICAREA PRIN ARTĂ CA MIJLOC DE FORMARE A COMPETENȚELOR CULTURALE ȘI INTERCULTURALE LA ELEVI.....	277
Zinica NOUR APOSTOL, Eleonora BRIGALDA IMPORTANȚA PROIECTELOR ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR CREATIVE ÎN CADRUL DISCIPLINEI DE EDUCAȚIE PLASTICĂ.....	282
Tatiana FILIPSKI, Angela MUNTEANU VALORIFICAREA STRATEGIILOR PEDAGOGICE DE PROMOVARE A TEZAUURULUI ARHITECTURAL NAȚIONAL ȘI UNIVERSAL ÎN FORMAREA INIȚIALĂ A STUDENȚILOR-ARHITECȚI ȘI DESIGNERI	291
Elena ARDELEAN 30 DE ANI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ARTISTIC LA UNIVERSITATEA „ALEXANDRU IOAN CUZA” DIN IAȘI.....	298
Rodica URSACHI TREI PILONI AI ARTEI NAȚIONALE: IGOR VIERU, ILIE BOGDESCO ȘI MIHAIL PETRIC. 100 ANI DE LA NAȘTERE	302
Ana MARIAN CREAȚIA SCULPTORITEI CLAUDIA COBIZEV ÎN ABORDAREA CRITICULUI DE ARTĂ SOFIA BOBERNAGA	309
Lilia PETRICIUC GLOBALIZATION AND CHANGING TRENDS IN LANGUAGE EDUCATION.	318

Oxana GOLUBOVSKI	
MAKING CONNECTIONS: LANGUAGE VOCABULARY REVIEW ACTIVITIES FOR CREATING INTERPERSONAL TOLERANCE IN THE CLASSROOM	324
Kristina CERNEI	
PROIECTELE EDUCATIONALE – SPAȚIU EDUCATIONAL COMUN PENTRU O ȘCOALĂ FĂRĂ FRONTIERE	332
Tatiana LAȘCU	
DISCURSIVE PROSPECT OF USING LITERARY TEXTS TO ENHANCE STUDENTS’ ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY	336
Lucia ȘCHIOPU	
THE POTENTIAL OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN PROMOTING LIFE LONG LEARNING	341
Tamara GOGU, Olimpia CARACAȘ, Laurenția DUTOVA	
FACTORS DETERMINING THE WORD STRESS IN ENGLISH.....	347
Elena TARAGAN	
SHAKESPEARE ÎN CONTEXTUL REALITĂȚILOR ACTUALE	352
Angela SOLCAN	
LE RÔLE EFFICACE DES TÂCHES AUTHENTIQUES POUR APPRENDRE À PARLER COURAMMENT UNE LANGUE ÉTRANGÈRE	356
Ana BULAT-GUZUN	
PRINCIPES DE LA GAMIFICATION INTEGRES DANS LE MANUEL NUMERIQUE DE FLE	364
Iuliana TIOSA	
VISUALISIERUNGSMITTEL IN DER GRAMMATIKVERMITTLUNG UND –ANEIGNUNG	372
Natalia CELPAN-PATIC	
L’UTILISATION DE LA METHODE CONTRASTIVE EN CLASSE DE FLE HETEROGENE (LE CAS DES STRUCTURES VERBALES.....	378
Radu MELNICIUC	
DE LA GLOTODIDACTICA ÎN BAZA TEXTELOR LA APETENȚA PENTRU LECTURI	388
Diana DONOAGĂ	
ORIENTĂRI ÎN MATERIE DE MORALITATE ȘI ETICĂ PRIVIND LIBERTATEA PEDAGOGICĂ ȘI PREDAREA CONȚINUTURILOR SENSIBILE LA ȘCOALĂ.....	393
Angela COPACINSCHI	
ABORDAREA TRANSPOZIȚIEI ÎN LIMBILE ROMÂNĂ, FRANCEZĂ ȘI ITALIANĂ DIN PERSPECTIVĂ SEMANTICĂ	398
Nina MOGÎLDEA	
INTERTRANSDISCIPLINARITATEA IN CADRUL UNUI PROIECT	403
Hugo POTELOIN	
L’EXPLOITATION DE SUPPORTS AUDIOVISUELS COMME MOYEN D’ACQUISITION DU FRANÇAIS INFORMEL	409

Loirella FRANCARLI	
INSEGNARE ITALIANO COME LINGUA STRANIERA.....	418
Serge BELLINI	
INTELLIGENCE ARTIFICIELLE ET FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE: ETUDES ET PERSPECTIVES	423
Ibrahim ULFET	
РЕКЛАМЫ НА ФРАНЦУЗСКИХ РАДИОСТАНЦИЯХ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО КОММУНИКАЦИИ.....	429
Ulina CULEA	
LE SFIDE ATTUALI NELLA COMPrensIONE DEI TESTI NELL' AMBITO DIGITALE: SVILUPPARE COMPETENZE DI LETTURA AVANZATE E CRITICHE NEL CONTESTO EDUCATIVO CONTEMPORANEO	434

SECȚIA 7

DINAMICA STUDIULUI LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE DIN PERSPECTIVA POLITICILOR EUROPENE PENTRU LIMBI ȘI LITERATURI MATERNE

DOCU-FICȚIUNEA CA ALTERNATIVĂ A CERCETĂRII VIETII ȘI OPEREI LUI GEORGE BACOVIA

DOCUFICTION AS AN ALTERNATIVE FOR THE RESEARCH OF GEORGE BACOVIA'S LIFE AND WORK

Adrian JICU, dr., lect. univ.
Universitatea „Vasile Alecsandri”, Bacău, România
jicu.adrian@ub.ro
ORCID: 0000-0002-9544-7790

Adrian JICU, PhD, University Lecturer
“Vasile Alecsandri” University of Bacău

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p9-16

Abstract. The starting point of the present paper is the question how can we re-read the life and work of a canonic writer, already re-interpreted in various and exquisite studies and books, which developed subtle and hued approaches. Accepting that the reception of a work is the result of continuous negotiations and critical changes, we aim at proving that the recent forms of the so-called subjective criticism (docufiction, biographic metafiction, fictional biography and so on) can be a reliable alternative to the philologic research, thus becoming a useful hermeneutic instrument for better understanding the personality and, therefore, the specific of the literary text. In fashion in the European and North-American academic field, the debates related to these hybrid research forms underline the need of accepting different modalities of investigating literature, leading to some borderline works which explore literature by means of fiction. For this reason, we re-visit George Bacovia's life and work from the angle of subjective criticism, to see if such a challenging approach can offer a fresh and plausible image of this important Romanian poet.

Keywords: docufiction, biographic metafiction, fictional biography, reception, poetry, Bacovia

I. Preliminarii

Prezență consistentă în spațiul cultural occidental în ultimele decenii (mai ales în Franța, unde gustul pentru așa-numita literatură subiectivă are o tradiție respectabilă), docu-ficțiunea câștigă teren și la noi, făcându-și loc, timid, în familia mare a cercetării filologice, ca gen de graniță, situat la intersecția ficțiunii cu științele umaniste.

În primii ani de după 1989, piața de carte din România a cunoscut o explozie a literaturii de sertar, ca urmare a desființării cenzurii și a publicării foarte multor jurnale, memorii, amintiri și cărți de corespondență. Era un proces firesc, ieșit dintr-o nevoie confesivă dublată de o luptă împotriva uitării. Nu întâmplător, într-un volum-sinteză, *Literatura română în postceaușism*, Dan C. Mihăilescu vorbește despre „impasurile memoriei”, arătând utilitatea unor asemenea

scrieri în efortul de cunoaștere a trecutului. Pentru Dan C. Mihăilescu, apetitul pentru acest gen se explică prin curiozitatea cititorului nu doar pentru înțelegerea nuanțată a trecutului, ci și pentru a pătrunde în intimitatea unor personalități: „Cum se spune aici, la un moment dat mușcăm din trecut și din viețile altora cu pofta cu care «pătrundem» într-un harbuz rece în toiul unei zile încinse de vară. Mărturisite, viețile celorlalți – bucăți de vremuri apuse – ne umplu ființa, ne re-umanizează. Ne răzbunăm prin ei, ne înțelegem, poate, mai bine prin reflecțiile și întâmplările lor. Cine – cui aparține? Cine – pe cine povestește?” [1]

Treptat, publicarea literaturii de sertar a început să fie dublată de o serie de lucrări dedicate recuperării trecutului și personalităților culturale sau artistice, lucrări realizate cu instrumente diferite de cele ale istoriei și criticii literare clasice. În acest sens, pot fi menționate explorările ficționale ale Ioanei Pârvulescu (*Întoarcere în Bucureștiul interbelic* - 2003, *În intimitatea secolului 19* - 2005, *În Țara Miticilor* - 2007, *Întoarcere în secolul 21* - 2009, *Viața începe vineri* - 2009 sau *Viitorul începe luni* - 2012) sau seria Tatianei Niculescu, apărută la Editura „Humanitas”: *Regina Maria. Ultima dorință* (2015), *Mihai I, ultimul rege al românilor* (2016), *Mistica rugăciunii și a revolverului: Viața lui Corneliu Zelea Codreanu* (2017), *Ei mă consideră făcător de minuni: Viața lui Arsenie Boca* (2018), *Regele și Dudaia: Carol al II-lea și Elena Lupescu dincolo de bârfe și clișee* (2019), *Seducătorul domn Nae: Viața lui Nae Ionescu* (2020) sau *Singur. Viața lui Mihail Sebastian* (2022).

După cum se poate lesne observa, principalele edituri din România au început să promoveze acest tip de lucrări, care se bucură de un interes în creștere. Ele propun, de cele mai multe ori, abordări inedite, într-un discurs atractiv, eliberat de constrângerile limbajului academic, adesea rigid și greu accesibil cititorului contemporan, care pare a-și fi pierdut răbdarea și caută un alt tip de cunoaștere. Așa se explică recenta colecție Biografii romanțate de la Polirom, colecție care numără deja nouăsprezece volume, bine primite atât de critica de specialitate, cât și de publicul larg: Moni Stănilă – *Brâncuși sau cum a învățat țestoasa să zboare*, Ligia Ruscu – *Cantemir. Inorogul în lavrinthul neștiinții*, Bogdan-Aleandru Stănescu – *Caragiale. Scrisoarea pierdută*, Cristian Fulaș, *Celan. Am trăit, da*, Andrei Crăciun – *Cioran. Ultimul om liber*, Dan Coman – *George Enescu. Caiete de repetiții*, George Cornilă – *Hasdeu. Duhuri*, Ana Maria Sandu – *Hortensia Papadat-Bengescu. Străina*, Liliana Corobca – *Ionesco. Elegii pentru noul rinocer*, Cosmin Peța – *Labiș. Jurnalul pierdut*, Veronica D. Niculescu – *Luchian. Ochii, sufletul, mâna*, Simona Antonescu – *Maria Tănase. O fântână pe un drum secetos*, Alina Nelega – *Mărioara Voiculescu. Mareșala teatrului românesc*, Bogdan Crețu – *Nichita. Poetul ca și soldatul*, Anca Vieru – *Pallady. Ulise legat de catarg*, Bogdan Răileanu – *Preda. Adevărul ca o pradă*, Lavinia Bălulescu – *Steinhardt. Bughi mambo rag*, Alexandru Vakulovski – *Urmuz. Cei dintâi trăzniți și Mihai Buzea – Vulcan. Lumina vine de la Asfințit*.

II. Delimitări terminologice: Biografie. Biografie romanțată. Exoficțiune. Paraliteratură. Metaficțiune biografistă. Roman documentar

I.1. Biografie

Definită drept „text care organizează și prezintă cronologic, pe baza unor documente de diverse tipuri, viața unor personaje importante sau celebre” [2], biografia este un gen ale cărui începuturi coboară până în Antichitate, când istorici ca Plutarh și Suetoniu scriu *Viețile paralele*, respectiv *Viețile celor doisprezece cezari*. În cultura română, biografia a rămas un gen marginal,

chiar dacă au apărut câteva lucrări excelente, cum ar fi cele dedicate de G. Călinescu lui Mihai Eminescu și Ion Creangă și de Șerban Cioculescu, lui I. L. Caragiale.

Dicționarele de specialitate subliniază faptul că „într-o biografie lipsește intervenția intenționată a fanteziei. În schimb ea se apropie de literatură prin faptul că narează fapte și comentează obiectiv situații concentrate în jurul unui singur personaj. Biograful se arată interesat îndeosebi de desfășurarea unei vieți și a unui caracter. Deci personalitatea proeminentă prezentată în biografie se apropie foarte mult de personajul unei opere epice – nuvelă, roman – produse ale ficțiunii, ale fanteziei literare” [3].

Un punct de vedere util îi aparține lui G. Călinescu, care preciza: „Ce este biografia unui scriitor? Este viața în sensul cel mai înalt al cuvântului, succesiunea de momente superioare explicând opera, sinteza ideologică a zilelor trăite, proiectată pe tabloul epocii. Biografia, ca și romanul, e o operă realistă, adică de generalizare concretă, iar nu de notație naturalistică. Capitolele unei biografii sunt implicit sau explicit o cronologie a epocii” [4].

I.2. Biografie romanțată

Desprinsă din trunchiul biografiei, biografia romanțată se distinge printr-o mai mare libertate de acțiune, transformând personalitățile analizate în personaje și împrumutând procedee ale ficțiunii. Așa cum o arată și numele, autorii acestui gen realizează o ficțiune care are în prim-plan o personalitate pe care o transferă din planul realității documentate în cel al imaginației: „Epicizarea completă a unei biografii se împlinește în viețile romanțate, romane care se organizează în jurul unor personalități (ex. romanul lui Eminescu, trilogie de Cezar Petrescu). În „viețile romanțate”, informația se îmbină cu ficțiunea. Unii teoreticieni ai genului, cum ar fi André Maurois în „Aspecte ale biografiei”, discută „biografia ca operă de artă” și „biografia ca știință”. Într-o biografie izbutită, latura istorică, existența individuală și latura literară se îmbină într-un tot armonios” [5].

I.3. Exoficțiune

Dacă în privința biografiei și a biografiei romanțate lucrurile sunt clare, în cazul unor narațiuni propriu-zise dedicate unor personalități se cer făcute precizări terminologice menite a lămuri diferențele de abordare și de scriitură. Dezbaterile nu au tranșat nici astăzi problema, existând puncte de vedere diferite, care demonstrează că fenomenul este *in progress*, teoreticienii literari fiind nevoiți să-și upgradeze instrumentarul și metodologia, pentru a ține pasul că diversificarea fără precedent a formelor pe care le îmbracă nu doar cercetarea filologică, ci și literatura.

Un instructiv punct de vedere, cu disocieri subtile, propune Adriana Bittel, care constată că „cu plăcerea lor de a pune etichete, francezii au inventat mai nou termenul *exoficțiune*, opus autoficțiunii, a cărei modă a trecut. În noul trend, autorul nu se mai identifică, într-un joc facil, cu naratorul, ci accentul cade pe ficțiune, dar una de un tip special, în care personajele nu sunt imagine, ci personalități reale: artiști celebri, filosofi, oameni politici, savanți etc. Diferența dintre *exoficțiune* și *biografie* e că aceasta din urmă (romanțată sau nu) se ține strâns și cronologic de documentele păstrate, în timp ce în prima, deși documentarea e și aici esențială, autorul își expune propriul punct de vedere asupra eroului său, cu ceea ce poate și ceea ce nu poate fi știut despre viața lui. Căci complexitatea unei personalități marcante nu poate fi «biografiată» decât prin simplificare, prin reducerea transformărilor interioare evanescente la un contur epic jalonat cu evenimente și fapte atestate de documente și mărturii” [6].

Nu altfel vede lucrurile o jurnalistă scandinavă, Kristina Lindquist, potrivit căreia apariția exoficțiunii se justifică prin nevoia de autenticitate: „Probabil că ceea ce îi preocupă pe scriitorii de așa-numite exoficțiuni este nevoia de a simți pulsul vieții, ceea ce-i face să-și păstreze personajele pe tărâmul celor vii. Termenul *exoficțiune*, creat în Franța, se referă la un anumit tip de biografie romanțată, care, potrivit traducătoarei Helena Fagertun, spre deosebire de autoficțiunea introvertită și auto-centrată, își îndreaptă atenția în exterior, plasând realitatea istorică într-o ramă ficțională” [7].

Într-o accepțiune restrânsă, oferită de dicționar, *exoficțiunea* este definită drept „fiction romanesque évoquant, par libre invention, des moments et des aspects non documentés, inconnaisables ou énigmatiques, de la vie d’un personnage réel différent de l’auteur; biographie romancée” [1]. Sau, cum arată un alt dicționar, un tip de roman care își permite să completeze golurile documentare cu invenție: „L’exofiction désigne une catégorie de roman inspiré de la vie d’un personnage réel (différent de l’auteur), mais s’autorisant des inventions, par l’écriture de dialogues et de monologues intérieurs mais aussi par l’évocation de périodes mal connues (à la différence de la stricte biographie)” [8].

I.4. Paraliteratură

Așa cum arată prefixoidul „para-”, în această categorie intră acele texte neomologate prin criteriile uzuale folosite pentru a separa ficțiunea de nonficțiune. Ele sunt însă restrictive și nu întotdeauna operaționale încât anumite scrieri rămân într-o zonă gri, greu cuantificabilă. Aceste blocaje se reflectă și în definițiile propuse în dicționare care includ în sfera paraliteraturii scrierile plasate la „periferia creației literare propriu-zise; literatură de consum” [9]. E o definiție laxă, care nu spune mare lucru despre specificul unor texte care nu îndeplinesc standarde adesea rigide și greu cuantificabile. În lipsa unor criterii clare s-a inventat termenul „paraliteratură”, sub umbrela căruia pot fi plasate acele creații care nu încap în categoriile omologate prin tradiție.

I.5. Metaficțiune biografistă

Mai explicită se dovedește sintagma „metaficțiune biografistă”, care delimitează acele scrieri care pornesc de la viață transformând-o într-o ficțiune. Nu una propriu-zis, rod al imaginației de la un capăt la celălalt, ci una care împletește elementele biografice cu cele imaginate pentru a contura personaje convingătoare, în limitele verosimilului și ale necesarului. Așa cum a arătat Gabriela Gheorghisor, într-o cronică din revista „Ramuri”, metaficțiunea biografistă asimilează datele istoriei și criticii literare, convertindu-le într-un discurs ficțional [10].

I.6. Roman documentar (docu-novel)

Un alt concept folosit pentru a descrie aceste explorări ficționale care pornesc de la informația de tip științific este romanul documentar (docu-novel), în care, „folosind corespondența privată, însemnări diaristice, instrucțiuni cu caracter memorialistic, reportaje din presă, mărturiile orale despre trecut, acești autori renunță la narațiunile convenționale, la persoana I sau a III-a, înlocuindu-le cu procedee retorice alternative pentru a spune povestea” [11].

Pentru Michael Hinken, definirea sintagmei presupune a discuta raportul autenticitate-iluzie: Principala dificultate în încercarea de a defini *ficțiunea documentară* este aparenta contradicție în termeni. În limbajul comun, cuvântul „documentar” se referă fie la un film sau un program TV care se bazează pe interviuri cu experți sau martori, știri din presă sau comunicate de presă, fie pe alte date concrete menite să-i informeze pe telespectatori. Pe scurt,

când vorbim despre documentare, ne referim, de regulă, la un gen care urmărește să spună o poveste adevărată. Aplicarea acestui concept domeniului ficțiunii, artă a iluziei, pare derutant în primă instanță. La urma urmelor, sensul de bază al cuvântului ficțiune trimite la opusul adevărului, la ceva inventat, la ceva izvorât din imaginație.” (traducerea mea, Adrian Jicu) [12].

III. Deschideri metodologice. De la istoria literară tradițională la forme alternative ale cercetării filologice

Acceptând că receptarea operei este produsul unor permanente negocieri și mutații critice, ne propunem să demonstrăm că formele recente ale așa-numitei critici subiective (docuficțiunea, metaficțiunea biografistă, biografia romanțată etc.) pot constitui o alternativă în cercetarea filologică, devenind astfel un instrument hermeneutic util pentru a înțelege mai bine personalitatea și, implicit, specificul textului literar. Tot mai prezente în spațiul academic european și nord-american, dezbaterile referitoare la aceste forme hibride de cercetare a literaturii subliniază nevoia unei deschideri către alte modalități de investigare, ceea ce a condus la apariția câtorva lucrări de graniță, care explorează literatura cu mijloacele ficțiunii. Din acest motiv, revizităm viața și opera lui George Bacovia dintr-un unghiul criticii subiective, pentru a vedea în ce măsură o asemenea lectură ne poate oferi o imagine proaspătă, credibilă, a acestui important poet român.

Exoficțiunea, metaficțiunea biografistă sau docuficțiunea sunt alternative viabile fiindcă:

1. Pot suplini lipsa unor documente.
2. Au caracter interactiv și implică cititorul în procesul interpretării vieții și operei unui autor.

Același Michael Hinken pariază pe capacitatea ficțiunii documentare de a propune unghiuri noi, relevante, pentru a spune o poveste adaptată vremurilor pe care le trăim: „Comparată cu modalități tradiționale de relatare, ficțiunea documentară îndeplinește nevoia puternică de interacțiune a cititorilor oferindu-le în text documente care se pretează analizei și interpretării; rezultatul este redefinirea rolului cititorului, transformat dintr-un observator pasiv într-o co-creator activ, nu departe de rolul îndeplinit de scriitor” [13] (traducerea mea, Adrian Jicu)

IV. Studiu de caz: George Bacovia din unghiul docu-ficțiunii

S-a spus despre Bacovia că ar fi un poet fără biografie. Eugen Simion, spre exemplu, crede a descoperi un paradox în distanța între „o viață mediocră” și o operă extraordinară [14]. E aici o prejudecată inexplicabilă pentru un critic care, în cărțile sale mai vechi, s-a situat împotriva structuralismului sec, pledând pentru „întoarcerea autorului” și pentru considerarea rolului său în ecuația receptării textului literar. Ideea a născut câteva reacții, care ar fi fost utile, dacă n-ar fi fost futile. Într-un text intitulat „Bacovia și conul său de umbră” (publicat în data de 14 noiembrie 2016, în „Ziarul de Iași”), Nichita Danilov încearcă o mutare de accent, sugerând că, în cazul lui Bacovia, „adevărata biografie e cea interioară”. Și, pentru a fi convingător, îl citează pe cel mai avizat biograf bacovian: „Ce «exemplu» poți să scoți din viața lui Bacovia, căci a fost repetent, bea, lipsea de la serviciu, se îmbolnăvea cam des și părea, uneori, «decrepit în ultimul hal».” Dacă ar fi citit cu atenție și nu s-ar fi limitat acest fragment, Danilov ar fi înțeles sensul ironic al afirmației. În fapt, Constantin Călin respinge polemic graba cu care unii „exegeți” au trecut peste viața poetului. Cele aproape 1000 de pagini din volumul

I al Dosarului Bacovia (Eseuri despre om și epocă) și din În jurul lui Bacovia (glose și jurnal) nu sunt altceva decât o zdrobitoare demonstrație a faptului că Bacovia a avut o biografie plină. Nu una senzațională, ci una relevantă...

Mefiența cu care sunt privite biografiile e un loc comun în cultura română. Explicația ține de scepticismul față de tot ceea ce înseamnă literatura memorialistică, fie că vorbim de jurnale, memorii, amintiri sau alte confesiuni. Ele și-au făcut loc cu greu și târziu, abia în secolul al XIX-lea. Interesul rămâne multă vreme scăzut. Constantin Noica se arăta neîncrezător în legătură cu utilitatea biografiilor, făcând o concesie doar pentru personalități exemplare ca Dante sau Goethe. Nici măcar biografia lui Dostoievski nu îl convinge, considerând-o irelevantă pentru înțelegerea operei. Revenind la prejudecata lui Eugen Simion, ea constă în a pretinde unui scriitor să fi avut o existență-șablon (fie ea romantic-excepțională sau decadent-excentrică), ca și cum asta ar constitui o condiție suficientă pentru a explica valoarea operei. A spune că Bacovia nu are o biografie pe măsura operei trădează o abordare conformistă, comodă, care nu obligă la cercetarea și, implicit, la înțelegerea unei existențe pe care eu aș așeza-o sub semnul exemplarității. Biografia lui Bacovia este exemplară, dar într-un alt mod, atipic, în răspăr cu o viziune procustiană, potrivit căreia trebuie să faci carieră, să te cerți cu părinții, să fugi de acasă, să mori în condiții neclare etc. pentru a fi un poet important. Ea e demontată de același Constantin Călin, care crede că „metoda biografică rezistă prin succesele ei” [15], arătând că tocmai lipsa unor elemente excepționale/senzaționale a generat sensibilitatea specifică liricii bacoviene.

Aplicată vieții și operei lui George Bacovia, docu-ficțiunea duce la rezultate convingătoare, așa cum a demonstrat-o romanul *Iorgu*, roman care s-a bucurat de o receptare critică favorabilă. Dintre numeroasele reacții la apariția cărții amintim doar câteva, care confirmă valabilitatea ipotezei de la care am pornit în această lucrare, aceea că se poate scrie și altfel despre un scriitor canonic:

1. „Bacovia e Iorgu văzut invers, dinspre operă spre biografie. Acest joc i-a permis lui Adrian Jicu să scrie un roman excelent, care se citește cu profit, dincolo de curiozitatea firească legată de numele lui Bacovia” [16].
2. „O viață a lui Bacovia a realizat Adrian Jicu în Iorgu, da, prima de la noi, dar cred că, dacă punem între paranteze biografia ficționalizată a poetului, avem de-a face în ultimă instanță cu un roman de bună calitate. Beneficiul e reciproc, și pentru posteritatea lui Bacovia, proiectat convingător cu tot cu lumea lui însoțitoare, și pentru cea a autorului care l-a abordat în acest gen atît de pretențios” [17].
3. „Am făcut această lungă introducere doar pentru a sublinia ce dificilă provocare a fost pentru Adrian Jicu să facă dintr-un mit literar „un om viu”, fără a altera însă realitatea istorică documentată. Iorgu nu este o biografie romanțată, ci o metaficțiune biografistă, ca și MJC (2015) de Ion Iovan. Deși este un roman realist viguros, narat la persoana a III-a, dar cu inserții de stil indirect liber, Iorgu metabolizează toată bibliografia critică și istoric-literară despre Bacovia. Aparent obiectiv, naratorul intră, totuși, în complicitate cu cititorul prin intertextul bacovian topit în paginile cărții. De asemenea, păstrând perspectiva cronologică, romanul este alcătuit dintr-o succesiune de decupaje semnificative din biografia poetului, trădând, astfel, fără ostentație, montajul metatextual” [18].

4. „Iorgu“ (București, Editura „Humanitas“, 2022) e un docu-roman apropiat de tehnica unui scenariu de film. Scenele se succed rapid, dacă vrei ca niște diapozitive-flash. Consecința imediată este aceea că romanul nu plictisește, nu are zone moarte, realitate care va contribui pozitiv la receptarea sa. De fapt, beneficiind deja de cronici laudative, prezentat în cadrul programelor culturale la Radio, „Iorgu“ e fără alte paranteze un succes! Unul mare!” [19].
5. „O carte neobișnuită, care face diferența prin chiar identitatea ei: Iorgu de Adrian Jicu, proaspăt apărută la Humanitas, într-o bună colecție de proză coordonată de Andreea Răsuceanu. E, după știința mea, primul roman documentar despre cel consacrat în literatură sub pseudonimul George Bacovia, dar rămas, pentru prieteni și familie, Iorgu (sau Iorguț – în actul de naștere: Gheorghie). Un roman de epocă tacticos și atașant, scris la persoana a III-a, cu sfătoșenie moldavă, de un critic literar dedat, ca atâția confrăți, la proză – dar la o proză unde a topit destulă istorie literară și socială, în special băcăuană, bazată pe investigații personale (inclusiv din presa vremii) sau pe reconstituirile unor terți (Constantin Călin, Max. Vasiliu, I.M. Rașcu, Gh. Pătrar ș.a.). O „exo-ficțiune“, cum numesc azi francezii romanele cu personaje reale, în care Jicu face artă cu experiența propriei meserii, reînviind o lume întreagă. Albert Thibaudet spunea cândva că geniul nu e bun ca personaj de roman, romanul fiind, prin excelență, despre oameni obișnuiți” [20].

V. În loc de concluzii

Fiindcă docu-ficțiunea este un concept relativ nou în critica românească, în locul clasicelelor concluzii privind posibilitatea de a o folosi ca alternativă a cercetării filologice, voi trimite la un punct de vedere exprimat de Adrian Tudurachi, în cadrul dezbaterilor din cadrul Cercului metacritic, unde universitarul clujean sublinia valabilitatea unui asemenea demers: „Istoria literară folosește ficționalizările ca suport credibil în articularea demonstrațiilor: de pildă, sociologia literară se folosește de ficțiuni ale vieții de scriitori, ficțiuni ale boemei sau ale cenaclului, ca să vorbească despre sociabilitatea literară și despre modul în care scriitorii interacționează între ei. E un fenomen contemporan, care arată în ce măsură problematica adevărului pe care îl conține ficțiunea a fost redefinită – și ne vorbește despre felul în care ficțiunea poate să intre într-un alt tip de circuit, poate și într-un circuit savant” [22].

Aceeași încredere în capacitatea docu-ficțiunii și a scrierilor similare de a suplini minusurile cercetării tradiționale este exprimată și în Occident, așa cum arată Matt Dorff and Suzanne Dunn: „Docu-romanul ține cont de tradiția inovațiilor în materie de execuție narativă, dar, în același timp, explorează modalități noi de scriere a romanului. Pe măsură ce lumea tehnologică și media evoluează, iar cultura povestirii ia amploare, vor apărea și alte încercări reutiliza materiale non-ficționale în scopuri ficționale.” [23]

Rămâne ca viitoarele docuficțiuni să confirme această ipoteză îndrăzneată și să-și câștige recunoașterea ca gen capabil să exploreze viața și opera unor scriitori cu un instrumentar ficțional, mai atractiv pentru o anumită categorie de lectori.

BIBLIOGRAFIE

1. MIHĂILESCU, Dan C., *Literatura română în postceaușism*, vol. I, Memorialistica sau trecutul ca re-umanizare. Iași: POLIROM, 2004.
2. ANGHELESCU, Mircea, Cristina Ionescu și Gheorghe Lăzărescu. *Dicționar de termeni literari*, București: Garamond, 1994.
3. FIERESCU C., Ghiță Gh.. *Mic dicționar îndrumător în terminologia literară*. București: Editura Ion Creangă, 1979.
4. CĂLINESCU G., *Despre biografie*, https://www.nialloleary.ie/ru/index.php?navigation_function=3&europa_query=George+C%C4%83linescu
5. FIERESCU C., Ghiță Gh., *Mic dicționar îndrumător în terminologia literară*. București: Editura Ion Creangă, 1979.
6. BITTEL Adriana, *Ion Iovan, MJC*. În „Formula As”, 2015, <http://arhiva.formula-as.ro/2015/1193/carte-47/selec-tia-formula-as-20012-print> (consultat 09.02.2023)
7. LINDQUIST Kristina, *Work, Sex, Exile and Exofiction*, 08.09.2022, în <https://www.kulturradet.se/en/swedishliterature/swedish-bookshelf/trends-and-topics-in-swedish-literature/work-sex-exile-and-exofiction/>, consultat 09.02.2023, traducerea mea, Adrian Jicu).
8. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/exofiction/188283>, consultat 09.02.2023
9. *** Dicționarul explicativ al limbii române (ediția a II-a revăzută și adăugită), Academia Română, Institutul de Lingvistică, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2009, p. 422.
10. GHEORGHISOR Gabriela, *Numai poetul....* În: „Ramuri”, nr. 12/2022.
11. <https://strandmag.com/the-docu-novel/> (consultat 02.03.2023)
12. HINKEN M., *Documentary Fiction: Authenticity and Illusion*, Volume XLV, Issue 1: The Documentary Imagination (Part Two), Winter 2006, (<https://quod.lib.umich.edu/cgi/t/text/text-idx?cc=mqr;c=mqr;c=mqrarchive;idno=act2080.0045.128;view=text;rgn=main;xc=1;g=mqrg>, (consultat 02.03.2023)
13. HINKEN M., *Documentary Fiction: Authenticity and Illusion*, Volume XLV, Issue 1: The Documentary Imagination (Part Two), Winter 2006, (<https://quod.lib.umich.edu/cgi/t/text/text-idx?cc=mqr;c=mqr;c=mqrarchive;idno=act2080.0045.128;view=text;rgn=main;xc=1;g=mqrg>, (consultat 02.03.2023)
14. SIMION, Eugen, *Introducere*, George Bacovia, *Opere*, ediție îngrijită de Mircea Coloșenco. București: Editura Univers Enciclopedic, Fundația Națională pentru Știință și Artă, 2001, p. XII.
15. CĂLIN, Constantin, *Dosarul Bacovia*, vol. I, Eseuri despre om și epocă, Bacău, Editura Babel, 1999.
16. CREȚU, Bogdan, *Micul Anonim*. În „Observator cultural”, 22.09.2022, nr. 1127.
17. ROMILA, Adrian G., *Bacovia, prima viață*. În „Dilema veche”, nr. 969 din 3 noiembrie-9 noiembrie 2022.
18. GHEORGHISOR, Gabriela, *Numai poetul....* În: Ramuri, nr. 12/2022.
19. MANTA, Marius, *Bacovia, în carne și oase*. În: Ateneu, nr. 10, octombrie 2022.
20. CERNAT, Paul, *Cum i-a dat refresh Iorgu Vasiliu lui George Bacovia*. În: Observator cultural, 25-11-2022, nr. 1136.
21. TUDURACHI, Adrian, <https://metacritic.wordpress.com/2015/06/16/transcrierea-discutiei-despre-fictiune-si-metafictiune-cand-este-o-pipa-doar-o-pipa/> (consultat 31.03.2024)

STRATEGII DE OPTIMIZARE A PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A ELEMENTELOR DE FONETICĂ ÎN CLASELE DE GIMNAZIU ¹

STRATEGIES FOR OPTIMIZING THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF PHONICS ELEMENTS AT THE SECONDARY SCHOOL LEVEL

Marcela VÎLCU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0003-4406-7058
vilcu.marcela@upsc.md

Marcela VÎLCU, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.091.3:81'34

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p17-22

Abstract. Even if there is a natural continuity in the study of the elements of phonetics, which starts from the period of learning to read and write and continues in the gymnasium, the students show poor knowledge regarding the phonological system of the Romanian language. They often confuse the notions of letter - sound, they fail to distinguish the typical sounds from the structure of words, they encounter difficulties in dividing some words into syllables and in identifying the stressed syllable, but, above all, they cannot explain the correspondence between the graphematic and the phonemic composition of the words. The complexity and difficulty of this problem is amplified by the rendering of some phonemes by different letters or by groups of letters and different phonetic values that several letters of the Romanian alphabet have, even if the writing in Romanian is phonologically specific. The article refers to some of the mentioned aspects and proposes some suggestions regarding the efficiency of the teaching-learning process of phonetics and, in particular, the correspondence between phoneme - letter, letter – phoneme in the Romanian language.

Keywords: phoneme/sound-type, grapheme/letter, phonetic value, group of letters, learning efficiency

Familiarizarea copiilor cu elementele de fonetică începe chiar de la grădiniță, când aceștia învață să articuleze corect sunetele, să distingă silabele etc., ceea ce pregătește copilul pentru învățarea citit-scrisului. În clasele primare, elevii învață noțiunile de sunet și literă (și care este corespondența dintre acestea); grup de litere – grup de sunete; tipuri de sunete – vocale și consoane – și deosebiriile dintre ele; silabă și despărțirea cuvintelor în silabe. Studiarea elementelor de fonetică continuă la treapta gimnazială, în special în clasele a V-a – a VI-a, pentru care curriculumul la disciplina limba și literatura română prevede următoarele unități de conținut: *tipuri de sunete, accentul, diftong, triftong* etc., reflectate în tabelul 1.

¹ Articolul a fost elaborat în cadrul subprogramului „Modele de valorificare a neuroștiințelor în dezvoltarea personală”, cod 040111

Tabelul 1. Elemente de fonetică și ortografie studiate la treapta gimnazială [1]

Clasa a V-a

- Alfabetul limbii române (actualizare și aprofundare)
- Tipuri de sunete. Vocală. Semivocală. Consoană
- Silaba. Despărțirea în silabe
- Accentul
- Modificări în ortografia limbii române: DOOM -2, 2010: scrierea lui „â” și „sunt”

Clasa a VI-a

- Corespondența sunet – literă
- Diftong, triftong, hiat
- Silaba (actualizare)
- Despărțirea în silabe
- Modificări în ortografia limbii române: DOOM–2, 2010: accentul

*Notă: Trebuie să menționăm că apariția, în anul 2022, a celei de-a treia ediții a DOOM reclamă necesitatea referirii la această sursă normativă.

Chiar dacă există o continuitate firească în studierea elementelor de fonetică, de-a lungul activității didactice, am constatat că studenții (elevii de ieri) au cunoștințe precare în ceea ce privește sistemul fonologic al limbii române. Aceștia confundă noțiunile de literă – sunet, nu reușesc să distingă sunetele-tip din structura cuvintelor, întâmpină dificultăți la despărțirea unor cuvinte în silabe și la identificarea silabei accentuate dintr-un cuvânt sau la explicarea corespondenței dintre componența grafematică și cea fonematică a cuvintelor, mai ales în cazul cuvintelor care conțin sunete-tip redade prin grupuri de litere.

Problema dată este amplificată de redarea unor foneme prin litere diferite sau prin grupuri de litere și de valorile fonetice diferite, pe care le au mai multe litere din alfabetul român, chiar dacă scrierea în limba română are specific fonologic. În continuare, ne vom referi la câteva dintre aceste aspecte, urmărind cum poate fi eficientizată predarea-învățarea elementelor de fonetică și, mai cu seamă, a corespondenței sunet-literă.

Pentru a elucida complexitatea și dificultatea acestei probleme, vom prezenta succint elementele celor două subsisteme – fonematic și grafematic – ale sistemului fonologic al limbii române și vom examina care este raportul dintre acestea în limba română. Într-o scriere cu specific fonologic, așa cum este scrierea în limba română, fiecare sunet trebuie să fie notat printr-o singură literă și fiecare literă trebuie să redea un singur sunet.

Cele 29 de sunete-tip din limba română, dintre care șapte sunt vocale (/a/, /ă/, e/, /i/, /î/, /o/, /u/) și 22 sunt consoane (/b/, /č/, /d/, /f/, /g/, /g’/, /ğ/, /h/, /j/, /k/, /k’/, /l/, /m/, /n/, /p/, /r/, /s/, /ș/, /t/, /ț/, /v/, /z/), pot fi redade în scris prin 31 de litere – 9 litere pentru vocale (a, ă, î, â, e, i, o, u, y) și 22 pentru consoane (b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, ș, t, ț, v, w, x, z), fiecare literă având propria denumire. Literele din alfabetul român și denumirile lor sunt ilustrate în tabelul de mai jos.

Tabelul 2. Denumirile literelor din alfabetul limbii române [3]

Nr. de ordine	Litera		Denumirea/citirea literei	Nr. de ordine	Litera		Denumirea/citirea literei
	Mare	Mică			Mare	Mică	
1	A	a	a	17	N	n	en/ne/nî
2	Ă	ă	ă	18	O	o	o
3	Â	â	î (din a)	19	P	p	pe/pî
4	B	b	be/bî	20	Q	q	kü
5	C	c	ce/kî	21	R	r	er/re/rî
6	D	d	de/dî	22	S	s	es/se/sî
7	E	e	e	23	Ș	ș	șe/șî
8	F	f	ef/fe/fî	24	T	t	te/tî
9	G	g	ge/ghe/gî	25	Ț	ț	țe/țî
10	H	h	haș/hî	26	U	u	u
11	I	i	i	27	V	v	ve/vî
12	Î	î	î (din i)	28	W	w	dublu ve/dublu vî
13	J	j	je/jî	29	X	x	iks
14	K	k	ka/kapa	30	Y	y	i grec
15	L	l	el/le/lî	31	Z	z	ze/zet/zî
16	M	m	em/me/mî				

Raportul dintre cele 29 de foneme/sunete-tip și 31 de litere nu este perfect (așa cum se vede și din punct de vedere numeric). Această neconcordanță se explică prin faptul că, pe de o parte, în limba română există sunete-tip care pot fi notate prin mai multe litere, pe de altă parte, există sunete-tip pentru care alfabetul românesc nu are o literă corespunzătoare și, pentru reprezentarea grafică a lor, se folosesc grupuri de litere – ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi – numite și grafeme complexe. Acest fapt este ilustrat în tabelele 2 și 3.

Tabelul 3. Sunetele tip care au mai multe litere corespunzătoare		Tabelul 4. Sunetele tip fără o literă corespunzătoare	
Sunetul-tip	Literele prin care se notează	Sunetul-tip	Grupul de litere prin care se notează
[î]	<ul style="list-style-type: none"> • â (cântec) • î (început, urî, reîncepe) 	[ğ]	<ul style="list-style-type: none"> • ge (ger, geam) • gi (girafă, rugi)
[i]	<ul style="list-style-type: none"> • i (inimă) • y (hobby) 	[č]	<ul style="list-style-type: none"> • ce (zece, ceas) • ci (cină, ciubotă)
[k]	<ul style="list-style-type: none"> • c (coc) • k (kaliu, kaki) 	[gʹ]	<ul style="list-style-type: none"> • ghe (ghem, gheață) • ghi (ghinion, ghiozdan)
[v]	<ul style="list-style-type: none"> • v (val) • w (wolfram, watt) 	[kʹ]	<ul style="list-style-type: none"> • che (chemare, cheag) • chi (chitară, urechi)
[cs]	<ul style="list-style-type: none"> • x (axă, xerox) • cs (vacs, cocs, rucsac, ticsi, îmbăcsi, micsandă, fucsina etc.) 	*Totodată, sunetul [kʹ] poate fi notat în anumite cuvinte și prin litera k (kapa).	
		[kʹ]	k (kilogram, marker)

Totodată, și literele din alfabetul limbii române au manifestare fonetică diferită. Dintre cele 31 de litere, 19 notează câte un singur sunet-tip – a, ă, â, b, d, f, î, j, l, m, n, p, r, s, ș, t, ț, v, z, iar 12 litere sunt plurivalente, adică notează sunete diferite, în funcție de combinațiile în care apar, de poziția lor în cuvânt sau în silabă ori în funcție de originea cuvântului – e, i, o, u, c, g, h, k, q, w, x, y. În tabelul de mai jos sunt arătate și exemplificate valorile fonetice ale literelor plurivalente din alfabetul românesc.

Tabelul 5. Valorile fonetice ale literelor plurivalente din alfabetul limbii române [3]

Litera, denumirea ei	Valorile fonetice ale literei (prin asterisc* sunt marcate valorile fonetice care se manifestă doar în cele opt grupuri de litere)	Exemple
C (če/kî)	<ul style="list-style-type: none"> • [k] • [č] • [k'] 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>coș, acasă, toc</i> etc. • <i>faci, cireș, ceară</i> etc. • <i>chemare, unchi, chior</i> etc.
G (ghe/ghe/gî)	<ul style="list-style-type: none"> • [g] • [g']* • [g'']* 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>gol, rug, agale</i> etc. • <i>gir, fugi, geantă</i> etc. • <i>ghețar, unghi, Gheorghe</i> etc.
H (haș/hî)	<ul style="list-style-type: none"> • [h] • valoare Ø/literă diacritică/literă ajutătoare* 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>hartă, valah</i> • <i>cheie, unghi</i>
X (iks)	<ul style="list-style-type: none"> • [ks] • [gz] 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>excursie, taxi</i> etc. • <i>examen, există, exemplu</i>
W (dublu ve/ dublu vî)	<ul style="list-style-type: none"> • [v] • [u] 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>watt</i> • <i>whisky</i>
Y (i grec)	<ul style="list-style-type: none"> • [j] • [i] • [aj] 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>cowboy</i> • <i>hobby</i> • <i>skype</i>
K (ka/kapa)	<ul style="list-style-type: none"> • [k] • [k'] 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>New-York</i> • <i>kaki, karaoke</i>
Q (kü)	<ul style="list-style-type: none"> • [c] • [k'] 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Qatar</i> • <i>Enrique</i>
E (e)	<ul style="list-style-type: none"> • vocala [e] • semivocala [e] – urmată de vocală, în poziție postconsonantică • semivocala [i] – urmată de vocala a, în poziție inițială sau postvocalică • diftongul [ie] – în formele verbului „a fi” și în pronumele personale • valoare Ø/ literă ajutătoare, diacritică* în grupurile de litere <i>ce, ge, che, ghe</i>, urmate de o vocală. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>erou, cepe</i> etc. • <i>deal, pășea</i> etc. • <i>crează, ea, aceea</i> • <i>eram, erau, eu, el, ei, ele</i> • <i>ceas, geam, cheală, gheată</i> etc.
I (i)	<ul style="list-style-type: none"> • vocală [i] • semivocală [i] • valoare Ø/literă ajutătoare* – în grafemele complexe <i>ci, gi, chi, ghi</i> urmate de o vocală sau în poziție finală. • i șoptit/sunet redus – după o consoană (cu excepția consoanelor č, g, k', g') 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>inimă, chimir, chin</i> etc. • <i>iarnă, fuior</i> etc. • <i>chiar, unghi, ciuperca</i> etc. • <i>lupi, duși, poți</i>
U (u)	<ul style="list-style-type: none"> • vocală [u] • semivocală [u] 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>nuc, unde, făcu</i> etc. • <i>rouă, nou, plouând</i> etc.
O (o)	<ul style="list-style-type: none"> • vocală [o] • semivocală [o] • semivocală [u] – în poziție inițială sau postvocalică 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>erou, oricând</i> etc. • <i>ploaie, soare</i> etc. • <i>oameni, deoarece</i> etc.

Pentru a facilita însușirea de către elevi a tuturor acestor particularități cu privire la corespondența dintre litere și sunete, elevii trebuie ajutați să facă deosebire între noțiunile *literă*

– *sunet*. În procesul dirijării învățării, aceștia trebuie să înțeleagă că orice cuvânt are o formă sonoră, constituită din sunete, care, în scris, sunt redată prin litere – semne grafice care corespund sunetelor-tip, fiecare literă având o denumire, consemnată în alfabet. De exemplu, cuvântul „carte” este format din sunetele [k], [a], [r], [t], [e], care sunt notate în scris prin literele c („ce”), a („a”), r („re”), t („te”), („e”).

Pentru descoperirea diverselor situații ce țin de corespondența sunet – literă, elevii vor analiza componența grafematică și cea fonematică a cuvintelor – vor a numi literele și sunetele-tip din care sunt formate anumite cuvinte. Profesorul va avea grijă să aleagă cuvinte reprezentative, care să reflecte, pornind de la cele mai simple, toate situațiile privind raportul literă-sunet, prezentate supra. De exemplu, pot fi analizate cuvintele *auxiliar, extracție, nori, ei, Negruzzi, eroi, erai, hobby, xerox, pizza, whisky, Byron, ploioși, accesoriu*, în baza cărora elevii vor descoperi, prin comparare, diferite situații de corespondență dintre litere și sunete și vor înțelege că între acestea nu întotdeauna este un raport de egalitate. Bunăoară, în cazul cuvântului „Negruzzi”, elevii vor observa că literele geminate zz redau un singur sunet [t], iar în cuvântul „accesoriu”, cele două litere cc redau, sunete diferite – [k] și [č]; că în cuvântul „auxiliar”, litera x notează grupul de consoane [g,z], iar în cuvântul „xerox”, această literă redă sunetele [k,s]. Pronunțând alternativ cuvintele „eroi” și „eraî”, elevii vor observa că, în cuvântul „eroi”, litera e notează vocala [e], iar în cuvântul „eraî” aceeași literă notează două sunete – [i̯e], care formează un diftong, că litera i din aceste cuvinte are valoare de semivocală, pe când în cuvântul „auxiliar” această literă are valoare de vocală. În cuvântul „nori”, aceeași literă are valoare de i șoptit/sunet redus [i̯], acest cuvânt având în componența sa trei foneme [n, o, r i̯]. Cu referire la litera y, se va observa că în cuvântul „hobby”, aceasta are valoare de vocală [i], iar în „Byron”, litera y redă diftongul [aj].

Un grad sporit de dificultate prezintă cuvintele care conțin sunete-tip redată prin grupuri de litere (e vorba de sunetele consonantice [g̃], [č], [g’], [k’], fără o literă corespunzătoare). În diferite cuvinte, în funcție de combinațiile în care apar, aceste grupuri pot reda fie un singur sunet – una dintre aceste patru consoane, fie două sunete: o consoană și o vocală – [e] sau [i]. Pentru a stabili valoarea fonetică a acestor grupuri de litere, elevii vor fi ghidați să observe, prin comparare, cum se pronunță diferite cuvinte ce conțin același grup de litere, de exemplu: fugi – a fugi, arici – aricii, îngheț – îngheață, face – făcea. Astfel, pe baza unor forme diferite ale aceluiași cuvinte, elevii vor observa diferența de pronunțare a lor și vor descoperi că grupurile în care literele e / i redau o vocală (pot fi prelungite), notează două sunete, iar cele în care literele e/i sunt ajutoare, redau un singur sunet.

A fugi – fugi [fuḡiii – fuḡ]
 rochie – chiar [rok’iie – k’ar],
 îngheț – gheață [îng’eeṭ – g’aṭă]
 face – făcea [fačeee – făča]

Pentru obținerea performanței, elevii vor fi solicitați să rezolve diferite tipuri de exerciții:

- de alegere a variantei corecte de răspuns (de exemplu: În cuvintele *ghețar, cimpoi, pereche, cenușă, rugină, a sărăci*, grupurile de litere notează a) un sunet; b) două sunete)
- de identificare (de exemplu: Alegeți cuvintele în care grupurile de litere notează un sunet: *centru, făcea, unghie, îngheț, geamuri, ghiocel, cimbru, ciorap, gherghet, veghea, șfichiui, chihlimbar, bocea*

- de grupare (de exemplu: Grupați cuvintele în două coloane: a) grupurile de litere notează un sunet; b) grupurile de litere notează două sunete: *perechea, acesta, veche, șchioapă, arici, aricel, ginere, chinui, gherghef, fragi, dragii, merge, mergeam*
- de disociere (de exemplu, o activitate în care elevii se lansează cu plăcere este jocul „Spune-ți numele”, în care fiecare trebuie să-și disocieze literal și fonematic numele și prenumele, colegii ascultă cu atenție și intervin/corectează, în caz de necesitate) etc.

În concluzie, menționăm că predarea-învățarea elementelor de fonetică și, mai cu seamă, a corespondenței sunet-literă poate fi eficientizată prin aplicarea metodei explicației asociate cu observarea și cu demonstrația, prin analiză fonetică, prin diferite tipuri de exerciții: de identificare, de disociere, de comparare, de asociere, de exemplificare, de punere în corespondență a unor litere/grupuri de litere cu sunetele/grupurile de sunete pe care le redau etc.

BIBLIOGRAFIE

1. Curriculum national. Disciplina limba și literatura română. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_lit_romana_curriculum_sc_nat_gimnaziu.pdf
2. *DOOM 3. Dicționar ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*. Ediția a III-a. București: Univers Enciclopedic, 2022. ISBN: 9786067049350
3. https://doom.lingv.ro/studiu_introductiv#_1-1-literele

REALISMUL TRAGIC AL ROMANULUI *ȘATRA* DE ZAHARIA STANCU

THE TRAGIC REALISM OF THE NOVEL *ȘATRA* BY ZAHARIA STANCU

Liliana BRÎNZA, profesoară,
IP Gimnaziul „Mihai Eminescu”, s. Jevreni, r. Criuleni
ORCID: 0000-0003-2426-3617
brinzaliliana.1977@mail.ru

Natalia STRĂJESCU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-9832-2531
strajescu.natalia@gmail.com

Liliana BRÎNZA, teacher,
IP Gymnasium „Mihai Eminescu”, Jevreni, Criuleni
Natalia STRĂJESCU, PhD., Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p23-29

Abstract. This article has as object of study the interpretive analyses of the realist novel *Șatra* by Zaharia Stancu, a work that has as theme the hard fate of a community, that of „sheepish people”, passed through the ordeal of their life and existence. Sheep people are subjected to hard trials, as a result of which they end up in a wasteland that marks their lives, endangers their health, endures hunger, deprivation, cold. All this affects them and disturbs their peace and quiet in the community. The sharecroppers no longer obey their chief, defying the internal laws of the sharecropper imposed by the ages. The difficult trials to which the members of this collective are subjected have tragic consequences, leading to disintegration, loss and death. The reality of the novel is elucidated not only through shocking moments and through events that affect emotionally, but also through the heroes who pretend to be actors in a tragic show. The research carried out aims to highlight the cruel reality through which the characters of the novel have passed, but also the way in which the author Zaharia Stancu managed to present literary-artistic the hardness of life and human existence.

Keywords: novel, reality, sad, community, tragedy.

„Aventura stă în noi, lângă noi (...). Totul este să n-o ocolești și atunci când ai dat peste ea, s-o duci până la capăt, s-o împingi până la ultimele consecințe. O aventură trebuie consumată până la capăt și epuizată în toate posibilitățile ei.”

(Zaharia Stancu)

Zaharia Stancu, unul din marii scriitori ai literaturii române, este omul de creație care știe să prezinte valorile literar-artistice, apelând la cele mai importante momente ale scrisului, să descrie pe foaie, cu mult rafinament, emoțiile și destinele umane. Acest corifeu al condeifului înfățișează, prin intermediul scriiturilor sale, valoroasa eternitate a spiritualității noastre. „Ca romancier, Zaharia Stancu nu respectă nicio regulă. Scriitorul însuși mărturisește că nu știe în ce chip își scrie cărțile, ce destin secret conduce narațiunea” [5, p. 371].

Proza lui Stancu este „fundamental realistă” [1, p. 143]. E pătrunsă de misterul intercalat cu realitatea. Scriitorul e un cunoscător de caractere și tipologii de comportament al oamenilor. „În scrisul său, autorul român pornește – în mod declarat – de la o experiență umană trăită în chip direct; operelor sale el vrea să le confere valoarea unor documente de viață” [8, p. 52]. Personajele din romanele sale sunt oameni veniți din medii care deferă lucrărilor originalitate, unicitate greu de copiat. Ele atribuie personalității lui Zaharia Stancu trăsături ale unui om cu verticalitate și cu darul deosebit de a crea și transmite emoții cititorilor.

Alături de inconfundabilele opere *Descult*, *Ce mult te-am iubit*, *Constandina*, *Oamenii cu joben* etc., un loc aparte îl are romanul *Șatra*. Însuși autorul mărturisește: „La romanul *Șatra* am lucrat șase ani. În fiecare vară l-am scris o dată și l-am distrus, până când, în a șaptea vară, i-am dat forma în care el a apărut. Este un roman care n-are nicio legătură cu biografia mea, este un roman pentru care a trebuit să stau de vorbă cu oameni, să văd locuri, să caut până și numele personajelor din această carte” [7, p. 176]. Ce istorisește *Șatra*? „O odisee posibilă a sec. al XX-lea, căreia monștrii Războiului și ai Forței brute nu-i mai permit să se ivească. Dincolo de desfășurarea plină de perepeții a unui exod, se aude o tânguire ca un dangăt de clopot, iar inechitățile istoriei sunt judecate, ca într-o parabolă, dintr-o prismă de amară înțelepciune” [2, p. 8].

Șatra este un roman realist, care dezvăluie viața unei comunități, a „oamenilor oacheși.” Este un roman exotic, un roman ce arată viața grea și amară a unei colectivități. „Oamenii oacheși” sunt poporul care își duce viața și existența în căruțe cu coviltir, oamenii nu au un loc stabil de trai, sunt într-o permanentă călătorie spre nicăieri. Scriitura parcă ar fi împărțită în două părți: viața de până la trecerea pe un târâm necunoscut și cea de după această trecere, viața de *dincolo*. În prima jumătate, traiul lor e lipsit de griji, trăiesc din cerșit, din câștigurile rezultate din prezentările cu urși, din jocul Paparudelor. Liniștea șatrei o bulversează exodul prin care sunt nevoiți să treacă membrii acesteia împreună cu alți reprezentanți ai etniei lor. Conform unui ordin venit de la organele de conducere, toți sătrarii erau duși pe niște târâmuri care, pentru ei, însemnau foamete, lipsuri, frig și, cel mai tragic, moartea. Această tragedie, amestecată cu suflul războiului, dublează duritatea existențială a sătrarilor, dar și a oamenilor de alte naționalități. „Șatra o ducea greu. Bărbații celor mai multe femei din sat erau plecați la război. Și nu numai bărbații femeilor din acel sat, ci bărbații femeilor din toată țara erau plecați la război” [6, p. 37].

Lunga călătorie pe care o inițiază această comunitate le aduce multe pierderi. Peste tot pe unde apăreau, „oamenii oacheși” erau priviți ca oameni morți. Urgia războiului le afectează liniștea din șatră, toți sunt înspăimântați, se tem de necunoscutele meleaguri spre care se îndreaptă. „De ce să se fi uitat jandarmii la noi ca la niște morți? Suntem vii, suntem încă vii și vom fi vii, și vom fi... Vom fi... Până când vom fi vii? Asta e! Nici un om nu știe până când va fi viu” [6, p. 39].

Șatra poate fi considerat un roman în care domină cruzimea, violența, adulterul, violul, lupta pentru putere. Chiar dacă sună prea aspru, prea dur, acest fapt confirmă realismul existențial al comunității. Evenimentele tragice se perindă rând pe rând, aducând șatra la finalul existenței. Un moment dramatic îl reprezintă adulterul care duce la destrămarea unei familii, construite conform unor tradiții dominante, din veac în veac, în comunitate. Triunghiul amoros Goșu – Lisandra – Ariston distruge relațiile dintre soț și soție, sfidând liniștea și traiul fericit al unei căsnicii. Aceste personaje încalcă niște norme impuse de societatea în care trăiesc doar ca

să-și satisfacă poftele trupești. Lisandra, o femeie frumoasă, lipsită de scrupule, este femeia fatală care, la fel ca și mama ei, își înșală soțul. „Lisandra cea cu simțurile dezlănțuite este un personaj «demonizat» și criza pe care o face în fața șatrei ca reacție a pasiunii ei nemăsurate sugerează primejdia războiului și a morții” [4, p. 381]. Cuplul Him bașa – Sina, considerat de autor un cuplu ideal, se distruge odată cu trecerea timpului, familia lui Goșu și a Lisandrei se fisurează din cauza pasiunii femeii pentru un alt bărbat, din cauza unei relații interzise și inadmisibile. Uj Hoțul și Matahala sunt cuplul care trăiesc în frică, sunt avari, setoși de a fi căpeteniile șatrei. Alimut și Kera, cuplul care pare a trăi o dragoste frumoasă, trece la fel prin calvarul realității dure. În seara nunții, când ar trebui să înceapă viața frumoasă de familie, fericirea lor este distrusă în stare incipientă: Kera este violată de niște indivizi, Alimut o părăsește, iar această copilă, neavând niciun chef de viață, trăiește ca o stafie printre șătrari. Lisandra și Kera sunt femei ce iubesc, dar realitatea le face să simtă trădarea și nefericirea iubirii.

Un caz tragic, care prevestește destrămarea șatrei, este nașterea pruncului tinerei Zara. Nașterea este continuitatea pe pământ, dar moartea pruncului și a mamei lui vestesc sfârșitul. „Când răsări soarele, copilul veni pe lume, însă veni mort. Și cum nu-i plăcu să se ducă singur pe celălalt tărâm, o luă cu el și pe Zara. *Du-te, copile, du-te departe,/ Du-te cu moarte în moarte,/ Ușure, încet, ușurel,/ Du-te și tu, mumă, cu el,/ Du-te și tu, mumă, cu el.*” [6, p. 58] Tânăra decedată împreună cu copilul ei sunt îngropați, pentru a se reîntregi cu natura, o credință a șătrarilor, însă mormântul le este lovit de o bombă, rămânând întregi doar labele picioarelor Zarei. Răsăritul soarelui, care semnifică o nouă zi, un nou început, un răsărit în contradicție cu moartea mamei și a copilului, în roman reprezintă începutul care se destramă.

Șătrarii trec prin greutăți, îndură lipsuri, suferă pierderi de oameni atât în rândurile celor maturi, cât și a copiilor. Generația tânără a șatrei piere, copiii mor în situații tragice, maturilor neputincioși le rămâne rolul de a le deplânge soarta.

„Rida își luă băiatul în brațe, începu să plângă și să-l plângă.

– Puiul meu, negrișor, puiul meu oacheș, ai murit! Ce scurtă ți-a fost viața, puiul meu oacheș, puiul meu negrișor!” [6, p. 432].

Romanul este descrierea vieții în imediată vecinătate a morții. Moartea e inevitabilă, viața e doar încercarea de a exista. „Sub realitatea imediată a ritualului bănuim prezența altei realități: exodul „oamenilor oacheși” nu este descris în sine, ca aventură, ca document, ca pitoresc. Tema inefabilă trebuie căutată „în straturile secrete ale povestirii, exodul e pretextul pentru a medita asupra acelu *dincolo* care este pentru *oamenii oacheși* necunoscutul de la capătul drumului. Șatra, în fond, este meditația asupra morții – moartea unei lumi, a unei civilizații, sau moartea unui om” [4].

Realitatea romanului este elucidată nu doar prin momente tragice, prin întâmplări care afectează emoțional, dar și prin intermediul eroilor care se perindă ca niște actori ai unui spectacol tragic. Personajul central, Him bașa, un om cu înalte calități de conducător, devine fragil în fața greutăților impuse de vreme. Neajunsurile și lipsurile șatrei îl fac vulnerabil, îi înfrâng moralul, el simțind cu întreaga sa făptură că obștea pe care o conduce încet dispare. Sfârșitul este inevitabil, moartea pune stăpânire peste tot. Bulibașa nu poate conduce șătrarii, frigul și foamea fac din oameni niște ființe crude, fără frica legilor din comunitate, fără imprudența dispariției totale ca neam. „Him bașa mergea clătinându-se și plângea. Nu bănuise niciodată că păstrase în trupul lui uscat de bătrânețe, și în parte secăt de puteri, atâtea lacrimi”

[6, p. 241]. Him başa face parte din neamul căpeteniilor care au condus şatra de-a lungul veacurilor, a condus-o cu demnitate, însă tragedia războiului, deportările impun alte legi, cele ale destrămării.

„Oamenii oacheşi” trăiesc într-o lume rebelă, nu au nicio credinţă în vreo divinitate, nu ştiu de frica vreunei puteri divine, totuşi au obiceiuri şi tradiţii moştenite; acestea sunt prezente în lumea lor în care alte persoane sunt privite ca intruşi, veniţi din alte medii, cu altă mentalitate şi alte viziuni asupra vieţii şi existenţei omului. Şătrarii dau vina pe cei străini comunităţii lor pentru toate dezastrurile din jur. „Războiul înseamnă moarte. De ce s-au apucat oamenii neoacheşi de război? Aveau de toate! Unii chiar prea mult. A? De ce s-au apucat ei de război?” [6, p. 396].

În toate încercările sale de a readuce viaţa comunităţii la bine, Him başa nu reuşeşte. Şătrarii o iau razna, nu-l ascultă, disperarea, frica, fiind cele care domină printre ei. „Şatra! El, Him başa, răspundea de şatră. Trebuia să pună ceva la cale, să născocască ceva şi să scoată întreaga şatră din marasm” [6, p. 256]. Într-o încăierare, Him başa este lovit de Matahala, o femeie care doreşte cu orice preţ să-şi pună soţul, Uj Hoţul, în funcţia de căpetenie. Lovitura primită de la o femeie nu-i provoacă durere trupească, ci o mare durere sufletească, care-l răpune moral, împingându-l la un pas extrem. Him başa merge în câmp iarna şi, îngheţat, sub sclipirea stelelor, şuieratul vântului şi puterea gerului, moare, lăsând şatra fără conducător. Cuvintele care le-a rostit Matahala în timpul bătăii l-au marcat profund: „O să murim. Până la primăvară, ori cel mai târziu până la vară, o să murim. Toţi o să murim. Am fost aduşi aici ca să murim” [6, p. 451]. Aceste vorbe i-au ruinat spiritul de conducător, conştientizând că şatra pe care a condus-o cu devotament şi dăruire se distruge şi pierde. Momentul morţii lui Him başa uimeşte prin liniştea pe care o emană, personajul transformându-se într-un erou de baladă. El simbolizează neputinţa omului în faţa greutăţilor declanşate de vreme. Moartea bătrânului şătrar, conducător exemplar, este elogiată de autor, transformând momentul într-o poezie feerică, cu mici note de magie.

„Florile se stinseră în cer,
Toate florile din cer se stinseră
în aceeaşi miime de clipă.
Închise ochii Him başa.
Avu putere să-i mai deschidă o dată.
Acum cerul nu mai era cer.
De la o margine la alta a acestui câmp pustiu,
tocmai pe la mijloc,
înainta
un lung şir de căruţe lungi, grele, cu coviltir
la care erau înhămaţi cai, măgari şi catâri.
Toate şatrele din lume
se rânduiseră una după alta
şi înaintau încet,
la pas,
cătred marginea cerului.
Pe lângă căruţe îşi lipăiau paşii desculţi
oamenii oacheşi,

pletoși și bărboși,
oamenii șatrelor...
Copiii șatrei,
Câinii șatrei,
Urșii șatrei...” [6, p. 472].

Femeile din șatră sunt ființe supuse, existența și-o petrec alături de soți, nasc mulți copii, îndură bătaii, sunt batjocorite. Viața o duc în căruțe cu coviltir, acestea servindu-le drept casă și adăpost. Tragedia femeii din roman e descrisă de Zaharia Stancu prin neputința și oprimarea acesteia de a-și alege singură soțul. Femeile oacheșe erau cumpărate. Pentru ca fata să fie luată de soție, tatăl ei era nevoit să plătească galbeni și se cerea o sumă mare pentru fericire. De cele mai multe ori, fetele nici nu-și cunoșteau viitorul soț, înțelegerea se făcea între părinții tinerilor. Acest obicei putea să le facă fericite, tinerii puteau să se îndrăgească, dar cel mai des, după atare negustorii, femeia devenea o sclavă, privată de dreptul de a iubi și de a cunoaște fiorul dulce al dragostei. Aceste tradiții ne duc cu gândul la faptul că femeia din șatră, încă de la naștere, era ca o povară într-o lume patriarhală. Soarta fetelor o hotărăsc părinții, destinul femeii îl conduce soțul. „Este adevărat că străvechile noastre legi sunt aspre. Și tot atât de adevărat este că grozav de aspre sunt și străvechile noastre obiceiuri. Dar noi nu ne putem lepăda de unele, nici de altele, fără să ne pască primejdia pieirii” [6, p. 18].

Frica, disperarea, neputința – toate acestea constituie firul narativ al romanului. „Oamenii oacheși” sunt privați de ceea ce le definește existența – libertatea. Libertatea este existența lor, ei sunt oameni liberi, nu depind de nimeni, sunt stăpânii propriilor destine, trăiesc în lumea lor reală, fără iluzii, stereotipuri și influențe exterioare. Deportările pe niște tărâmurii necunoscute tulbură traiul șatrei. Oamenii care sunt născuți într-o lume în care nu poate pătrunde o lume exterioară, foarte greu se adaptează legilor străine. Libertatea, viața în mijlocul naturii, nu sunt compatibile cu traiul de temniță la care sunt trimiși „oamenii oacheși”. Ajunși *dincolo*, pe celălalt mal, această comunitate se confruntă cu greutăți mari. În prag e iarnă, ei nu au adăpost, își sapă în stânci niște hrube, în care trăiesc împreună cu animalele pe care le au. Iarna a fost una grea, șătrarii suferă de frig, puținul care-l aveau de mâncare nu le ajunge, foamea îi înrăiește, făcându-i vulnerabili în fața greutăților. Acești oameni devin imprudenți, sunt amăgiți, umiliți de „oaspeții” rari care vin în comunitatea lor. Totuși, legile interne ale șatrei încă mai sunt valabile. Bărbații își apără încă familiile și bunurile, în viața lor nu este loc pentru străini. „– Ați călcat legea străveche a șatrei noastre și asta nu se iartă. Cât despre fericire, voi care ați venit acolo de unde ați venit, știți bine că acum niciun om nu poate fericit” [6, p. 430]. Oamenii din șatră devin prizonierii propriei lor lumi. Ei trăiesc într-un univers închis, univers care presupune durere, neputință și moarte.

Moartea și lupta pentru existență transformă șătrarii în bestii. Legile lor străvechi erau dure, dar nu impuneau dezastru și destrămare. Legile războiului i-au schimbat. Animalele care pentru ei erau ca membri ai șatrei, odată cu foametea ce-i afectează, devin carne comestibilă. Ei mănâncă urșii Zazu și Babaia, câinii care piereau la fel devin pentru ei surse de alimente. „Ursul Zazu a fost pentru noi ca un frate... Ca un frate... Nu știu dacă până la primăvară n-o să ajungem să ne mâncăm unii pe alții” [6, p. 303].

Pentru „oamenii oacheși”, traiul în hrube este asemănător cu cel din temniță. Oamenii care par a trăi în libertate își duc existența într-un mediu închis, limitat, ceea ce le inhibă încet sentimentul de omenie. Grotescul, care domină existența lor, pune stăpânire pe șatră. Moartea

lui Him başa nu constituie doar sfârşitul legilor şi tradiţiilor strămoşeşti, ci şi finalul unui trai liniştit. Oamenii nu mai doresc să aibă căpetenie. Uj Hoţul, împins la conducere de soţia sa, Matahala, nu este acceptat de şătrari; feciorii bulibaşei nu sunt propuşi în această funcţie; comunitatea trece la viaţa fără conducător, ceea ce greu poate fi asimilat în lumea lor. Fără căpetenie, şătrarii erau ca nişte copii fără părinţi. Domină desfrâul, femeile şi fetele nu mai au pic de ruşine, bărbaţii se bat, îşi scot cuţitele. „Cu voia sau fără voia oamenilor din hrube, cu ştiinţa sau fără ştiinţa lor, totul, dar absolut totul, se sfârâma şi se destrâma. Obiceiurile vechi nu mai erau ţinute în seamă. Legile de fier, străvechi, care păruseră a fi nepieritoare, erau acum călcate în picioare fără nici o sfială, de oricine” [6, p. 488].

Şatra constituie tragedia victimei colective. Întreaga comunitate, de la mic la mare, formează un tot întreg, care încearcă să supravieţuiască, sfidând şi modificând legi care le vor afecta existenţa şi forţa interioară. În hrubele care le servesc drept loc de trai şătrarii nu trăiesc, ei doar există. Viaţa continuă, femeile nasc prunci slăbiţi şi bolnăvicioşi, unii din ei mor, alţii din greu luptă cu viaţa. Existenţa lor trece printr-o numărătoare continuă, fără sfârşit. Un final al deportărilor vine odată cu sfârşitul războiului. „Linişte era în cer şi pe pământ” [6, p. 501].

Pacea era visul „oamenilor oacheşi”, liniştea venea ca o formă de continuitate a vieţii. Cu toate că mulţi dintre membrii ei muriseră, au fost şi dintre acei care au trecut peste calvarul foametei şi au rămas vii. *Şatra* nu e dată pieirii de tot, speranţa în ziua de mâine reînvie în sufletele lor, şătrarii descoperă în interiorul lor o putere nemărginită de a trăi şi a continua ritmul firesc al vieţii. Complexitatea temeinică de a fi vii, oameni vii, devine o pentru ei un punct de pornire spre viaţa pe care doresc s-o aibă. „După luni de zile, oamenii oacheşi scosese viorile şi flautele, cobzele şi cimpoaiele, fluierile şi drâmbelile şi cântaseră tot ce nu cântaseră o iarnă întregă” [6, p. 500]. Au rămas puţini, din peste treizeci de căruţe când au venit, au rămas doar şapte, şătrarii au suferit pierderi mari. Viaţa mergea mai departe, războiul care le-a răpit fericirea, le-a răpit persoane dragi, nu a putut să le răpească însă pofta de viaţă. *Şatra* se porneşte la drum, un drum greu, necunoscut, plin de primejdii, aventuri, dar care le va permite să trăiască, perpetuând continuitatea colectivităţii.

Şatra este un roman care frapează prin originalitate şi mult adevăr. Este o operă care transportă cititorul într-o lume mitică, dominată de o realitate crudă şi urâtă. Scriitorul Zaharia Stancu, prin măreţia talentului pe care-l deţine, uimeşte prin felul de a emoţiona şi a impresiona sufletul cititorului. Cu fiecare filă citită, pătrunzi imaginar în viaţa unei comunităţi care stârneşte nişte sentimente interioare greu de explicat. Relaţiile *viaţă – moarte, dragoste – trădare, succes – eşec, bine – rău* sunt ideile dominante ale romanului. *Şatra* nu este doar o poveste a unei etnii trecute prin calvarul războiului şi al deportărilor, este istoria unui neam răpus de cruzimea destinului. „Oamenii oacheşi” sunt cei care şi-au trăit aventura vieţii, suferind prin incapacitatea de a fi stăpâni pe soarta lor. Zaharia Stancu, fiind un scriitor şi un liric ce a făurit destine şi eroi, a reuşit să creeze un roman realist, un roman bazat pe fapte şi întâmplări menite să elucideze realitatea apăsătoare a unei comunităţi prin prisma adevărului şi a tragediei.

BIBLIOGRAFIE

1. ARGHIR, S. *Zaharia Stancu: eseu*. București: Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1957.
2. DAMIAN, S. *Prefață*. În: STANCU, Z. *Șatra*. Chișinău: Universitas, 1992. 288p. ISBN S -362-00-843-9
3. IONESCU, M. *Introducere în opera lui Zaharia Stancu*. București: Minerva, 1985.
4. MANOLESCU, N. *Poezia romanului*. În: *Contemporanul*, nr. 2, 10 ianuarie 1969.
5. SIMION, E. *Scriitori români de azi*. Vol. II. București: Cartea Românească, 1978.
6. STANCU, Z. *Șatra*. București: Cartea Românească, 1973.
7. STANCU, Z. *Viață, poezie, proză!* București: Eminescu, 1975.
8. OPREA, Al. *Mișcarea prozei*. București: Editura pentru literatură, 1967.

**PREDAREA ELEMENTELOR DE BILDUNGSROMAN.
„LA MEDELENI” DE IONEL TEODOREANU (PREADOLESCENȚA)**

**TEACHING THE ELEMENTS OF BILDUNGSROMAN.
"LA MEDELENI" BY IONEL TEODOREANU (PREADOLESCENTS)**

Vlad CARAMAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-6679-1173
caraman.vlad@upsc.md

Vlad CARAMAN, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p30-33

Abstract. The article proposes an analysis of the Bildungsroman elements from the novel *La Medeleni* by Ionel Teodoreanu, at the stage of preadolescence. This work valorizes, as I have already stated, in a didactic plan, the theme of ages (childhood, preadolescence, adolescence, maturity, old age), of the human condition (life, death, happiness, failure, suffering), of the struggle (for justice, truth, good, freedom) etc. In the present case, we do not propose a detailed analysis of the novel, but we select crucial moments from the lives of the characters that constitute bridges between various stages of life and we refer, concretely, to the second age of education, namely preadolescence, puberty, through the character Danut. It is about the transition of the main character Danut from primary school to high school. We have certain events that the characters (Danut, Olguta and Monica) go through, following which they evolve. The preparation of Danut's departure from home, the move from Iasi to Bucharest, the temporal separation from his family, from his parents, sister and Monica, constitute the fable of this part of the novel. In the center of the action we also have the Pan Director, the parents Deleanu, Alice and Iorgu who are meditating on Danut's transfer to another locality for high school studies. We have three categories of characters who have divided opinions about the transition, Danut's departure to study in another locality, far from his parents' home. We see what mental processes a person goes through in the period from childhood to puberty. At the same time, we also propose two didactic activities about capitalizing on this theme in Romanian language and literature lessons.

Keywords: character, education, transfer, becoming, preadolescence, departure, transition, separation, family, teaching.

Prin opera artistică a lui Ionel Teodoreanu, în special romanul trilogie *La Medeleni*, se valorifică, după cum am mai afirmat, în plan didactic, tematica vârstelor (copilăria, preadolescența, adolescența, maturitatea, bătrânețea), a condiției umane (viața, moartea, fericirea, eșecul, suferința), a luptei (pentru dreptate, adevăr, bine, libertate) etc. Anume frumosul, prietenia, dragostea, educația, eroismul devin laturile dominante ale vârstelor școlare prezentate de autor. În cazul de față nu ne propunem o analiză detaliată a romanului, ci selectăm momente cruciale din viața personajelor care constituie punți de legătură între diverse etape ale vieții și ne referim, concret, la a doua vârstă a educației, și anume preadolescența, pubertatea, prin intermediul personajului Dănuț.

Vârsta preadolescenței, din anumite puncte de vedere, pare a fi cea mai dificilă în viața omului, deoarece, constituind puntea fragedă între copilărie și maturitate, pune probleme ce pot

genera situații grave: creștere subită, dimorfismul sexual, visarea cu ochii deschiși, exuberanță motorie, independență, sensibilitate psihologică, conflicte familiale etc. Totodată, în trecerea de la ciclul primar la cel gimnazial, în unele cazuri cu plecarea din mediul familiei, de la ai săi la alții (de la identitate la alteritate), în altă localitate, mai ales de la sat la oraș, au loc transformări radicale care sunt greu de depășit la această vârstă. Anume asupra acestui fapt, al plecării din sânul familiei la etapa pubertății, ne vom referi în cele ce urmează. Desigur, trecerea de la vârsta copilăriei la cea a preadolescenței nu e un proces de o zi, săptămână sau lună, ci un proces care durează până și ani.

În romanul *La Medeleni* avem prezentat răstimpul respectiv începând cu partea a doua a volumului I *Hotarul nestatornic*, alcătuit din IV capitole: I. „*Mediul moldovenesc*”; II. *Robinson Crusoe*; III. *Păpușa Monicăi*; IV. „*Moș Gheorghe, nu tragi din lulea?*”. Anume pe fundalul trecerii lui Dănuț de la școala primară la liceu se prezintă evenimentele respective (în perioada dată „liceul” corespundea „școlii generale” de azi).

Pregătirea plecării lui Dănuț de acasă, trecerea de la Iași la București, ruperea temporală de familie, de părinți, soră și Monica, constituie fabula acestei părți a romanului pe care o demontăm în continuare.

Deoarece perioada în care are loc acțiunea romanului este una de tranziție, este vădită tendința trecerii de la rural la urban, de la periferie la centru, de la național la european, de la obiectiv la subiectiv, de la tradițional la modern, de la protocronism la sincronism, autorul pune în relație diverși actori ai momentului, personaje caracteristice. Avem în centrul acțiunii pe Pan Director, moș Grigore, fratele tatălui copiilor, exponent al lumii noi, cu fabrici, cu bani, averi, dar fără familie, nevastă. Avem reprezentanții lumii vechi, părinții Deleanu, Alice și Iorgu, împliniți și fericiți. Și, cei care se află în centrul schimbării, în devenire, copiii Dănuț, Olga și sora lor vitregă Monica. Fiecare dintre ei exprimând plener tipurile personajelor respective aflate la răspântia dintre tradiționalism și modernism.

Anume în discuția dintre membrii familiei, mama și unchiul Grigore, se descoperă și se accentuează faptul creșterii, devenirii personajului, Dănuț e deja „băiat”, nu „copil”:

„— Ce vârstă are Dănuț?

— Unsprezece ani; nu știi?

— Perfect. Vra să zică e băiat.

— Copil.

— Nu-nu! Băiat. Și nenorocirea e că pentru tine va fi mereu copil.

— E natural. Sunt mama lui...” [1, p. 237]. Anume unchiul Herr Direktor, cu argumentele de rigoare, propune familiei Deleanu ca Dănuț să treacă la liceu de la Iași (provincie) la București (civilizație). Acest fapt ne prilejuiește, prin discursurile lui Herr Direktor, prezentarea epocii respective cu toate problemele ei caracteristice începutului de secol XX, o societate aflată în preajma unui război, Primul Război Mondial, la răscrucea veacurilor, în care trebuie să intre, să se acomodeze și să existe Dănuț (în baza discursului respectiv vom propune o probă didactică la finele lecțiilor).

Aceste trei categorii de personaje reprezentative vor avea trei păreri diferite despre trecerea, plecarea lui Dănuț.

Primul, Herr Direktor este, bineînțeles, deschis spre schimbare. El se orientează spre București, în cel mai rău caz, neglijând mediul moldovenesc: „Mediul moldovenesc e primejdios pentru educația băieților... Viitorul lui Dănuț nu trebuie încredințat *norocului*

moldovenesc” [1, p. 240] și evidențiind ruperea de dulcegăriile mamei: „Și-i iarăși foarte bine ca nenumăratele ispite ale adolescenței și-ale tinereții să-l găsească bărbat călit în viață, nu poet ancorat în fustele mamei...” [1, p. 240].

Părinții, în durerea despărțirii, desigur nu vor să accepte plecarea de acasă a lui Dănuț. Mama cu ochii în lacrimi: „Grigore, îl rugă doamna Deleanu, cu ochii acoperiți, nici nu-i pregătit... N-are uniformă... Nici nu-i pregătit... Câte-i trebuie... Dacă nu-i pregătit...” [1, p. 246]. Tata, chiar dacă se resemnează bărbătește, ochii îi trădează durerea: „— Ai dreptate, dragă Grigore... Mediul moldovenesc e cam slab, zâmbi domnul Deleanu ștergându-și ochii umezi... Bietul Dănuț!” [1, p. 246].

Dănuț, deja și cu obraji în lacrimi, înfuriat: „Nu-mi trebuie! Dacă-i așa, bine!... Lasă că v-arăt eu!”... Cu glas ridicat, neobișnuit de tare și de hotărât, Dănuț rosti marile vorbe: „— Da, moșu Puiu, merg cu mata la București. Așa vreau eu...” [1, p. 259].

Olguța rămâne doar indignată că nu au întrebat-o și pe ea despre hotărârea de a-l trimite pe Dănuț la București. La moment sora încă nu conștientizează urmările plecării fratelui departe de casa părintească, ea unica rămânând mai mult sau mai puțin impasibilă în fața faptului.

Monica, însă, prin comportamentul ei, trădează un sentiment, anume cel de dragoste, prima dragoste. Gândul despărțirii de Dănuț îi trezește acest sentiment latent, care mai apoi se va solda cu o mare iubire: „Cu cozile fluturând pe spate, Monica alerga după el. — Dănuț, stai puțin, Dănuț! Îl ajunsese în livadă. Gâfâia. — Dănuț... Îmi pare-așa de rău că pleci! se spovedi ea gata de plâns, luându-l de mână și privindu-l cu ochii măriți.” [1, p. 276]. Momentul e semnificativ și pentru explicarea scenelor de final ale volumului, care sunt țesute cu amintirea anilor copilăriei lui Dănuț, cu poezii, tablouri, șotii surprinse în farmecul copilăriei, dar, mai ales, prin jocurile cu Monica.

Așadar, avem trei categorii de personaje care au păreri împărțite despre trecerea, plecarea lui Dănuț la studii în altă localitate, departe de casa părintească. Întru realizarea sarcinilor didactice, pornind de la comportamentul și felul de a fi al personajelor, propunem două activități didactice de analiză, reflecție și interpretare a textului.

1. *În baza celor două discursuri ale lui Herr Direktor (Moș Puiu):* a. Cu ideea de a rămâne în țară, exclusiv la București: „Și, ascultați-mă, condițiile de viață devin tot mai grele. Răscoala țărănească e un semn. Vor începe alte răscoale, alte tulburări — mai curând sau mai târziu... *până la* Așa, da! Acela va fi stăpânul celorlalți, ca și strămoșii lui, dar *altfel*...” [1, p. 241] și b. Despre plecarea în străinătate, în Europa (el însuși învățând în Germania, dar preferând în special Franța): „Dragii mei, în această privință credința mea e alta decât aceea a parveniților, ciocoilor și chiar multor boieri autentici care-și trimit odraslele prin străinătăți de îndată ce le-au înțarcat, ca să învețe limbi străine... *până la* De altfel, pentru un om întreg, e bună orișice civilizație adevărată. Contactul cu mai multe chiar, nu-i strică...” [1, pp. 242-243].

În contextul dat se poate propune elevilor, pornind de la discursurile respective, pe dimensiunea inter- și transdisciplinarității, să facă o paralelă între istorie și literatură. Cât de veridic apar, cum se reflectă evenimentele reale în cele din ficționalitatea romanului? Ce a avut loc cu adevărat? Cum sunt relatate în roman? Ce s-a întâmplat de fapt? A fost proroc? sau Cât de profetic a fost Moș Puiu? etc.

2. *În contextul atitudinilor pe care le iau personajele în privința plecării lui Dănuț la studii liceale.* La etapa lecției, cea de reflecție, putem propune o activitate prin tehnica *Discuției în panel*. În acest sens, condiționăm elevii să mediteze, împreună cu personajele romanului,

comentând diverse situații. De exemplu: Propunem elevilor să discute despre luarea deciziei de a pleca de lângă părinți prin astfel de situații: Ce gândesc, vorbesc părinții când trebuie să ia asemenea decizii, atunci când copiii nu sunt de față? Și, respectiv, când sunt prezenți părinții? Ce gândesc copiii în asemenea situații când a) sunt supărați pe părinți și b) când sunt fericiți? Ce gândesc rudele apropiate, sora, fratele, vecinii, profesorii? Ce gândește mama? Ce gândește tata? Ce gândesc bunicii? etc. Totodată, le putem propune să facă paralele cu alte texte din literatura română și cea universală, pe care le-au citit despre plecarea de acasă, despărțirea de familie, despre trecerea de la o treaptă a existenței la alta, de la o etapă de vârstă la alta. De exemplu: *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă; *Puiul* de Ioan Alexandru Brătescu-Voinești, *Căprioara* de Emil Gârleanu, *Piciul* de Alphonse Daudet etc. etc.

În concluzie, menționăm că după lectura acestui text artistic elevii înțeleg mai bine dificultățile și avantajele vârstei de pubertate. Totodată, la etapa preadolescenței, încep să mediteze, să înțeleagă, să conștientizeze mai lucid faptul nevoii trecerii la alte culmi, drama despărțirii de familie, de părinți și rude, dar și acceptarea și deschiderea spre noi orizonturi de existență și cunoaștere.

BIBLIOGRAFIE

1. TEODOREANU, I. *Opere alese I. Ulița copilăriei. La Medeleni I.* Editura Pentru Literatură, București, 1968.
2. CURRICULUM ȘCOLAR pentru disciplina *Limba și literatura română*. Clasele a V-a – a IX-a, Chișinău 2020.
3. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V., LÎSENCO, S., SCLIFOS, L. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău, Editura Pro Didactica, 2008.
4. CARTALEANU, T., GHICOV, A. *Predarea interactivă centrată pe elev*. Chișinău, Editura Știința, 2008.
5. COSTEA, O. *Didactica lecturii: o abordare funcțională*. Iași, Editura Institutul European, 2006.

O PERSPECTIVĂ INEDITĂ ASUPRA TRADUCERII

A NEW PERSPECTIVE ON TRANSLATION

Grigore CHIPERI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID:0000-0001-6537-5186
grigorechiper@gmail.com

Grigore CHIPERI, PhD, Assoc. Prof.
“Ion Creanga” SPU of Chisinau,

CZU: 81’25

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p34-39

Abstract. The main idea is that there are two types of translation: faithful, as close as possible to the requirements of the original, and free, interpretable, with an increased dose of subjectivity. The thesis is illustrated based on some translations in which this typology is foreshadowed. Translations from Chinese and Italian poetry were used. In the case of the first translations, many more English translations were used than those made in Romanian. Faithful translations are usually made by philologists-translators, the second – by poets as translators. Some observations denote that some poets are inclined to innovate, to transform the original, and this transfiguration can lead to the creation of a new poetic language in the target language. For example, on the one hand, Ezra Pound even accompanied his translations with a specific remark "after Li Po" to ward off accusations of overly loose interpretation of the original text, on the other hand, translations help the American poet to invent imagery.

Keywords: translation, source language, target language, imagism, hermeticism, modernism, Chinese poetry, Georgian poetry.

Este cunoscut că traducerile au avut și au rolul de a transpune cât mai adecvat și mai precis dintr-o limbă-sursă într-o limbă-țintă. Atunci când vorbim de poezie, mai ales de poezia clasică supusă unor constrângeri formale, traducerea respectă și aceste restricții formale. În tot cazul, traducătorul este obligat, în virtutea tradiției și a unei deontologii a traducerii, să respecte nu numai conținutul, ci și organizarea formală a textului din limba-sursă. Altminteri, traducerea este/ poate fi calificată de la inexactă, îndepărtată, nepotrivită până la nelegitimă și neavenită. Deseori putem urmări dezbateri întregi cu privire la cât de fidelă sau infidelă este traducerea cutare sau cutare. Discuțiile pot apărea și cu privire la proză, dar acestea se iscă mai ales în cazul poeziei. Așa cum am afirmat, îndeosebi al poeziei ce ține de prozodia clasică. În ceea ce ne privește, nu vom intra în astfel de polemici decât tangențial, doar atunci când ele vor afecta subiectul dezbaterii noastre. Noi vom trata o temă mai specială, și anume despre capacitatea traducerii de a inova poezia din limba-țintă și în general poezia. O astfel de înnoire nu este lipsită de teme, ea este posibilă, întrucât se poate traduce un tip nou, inedit de poezie, inexistent total sau cvasitotal în limba-țintă. Mai mult decât atât, în procesul de traducere creatoare poate apărea un tip poetic absolut nou, inexistent nici în limba-sursă, o reactualizare a poeziei, atunci când vorbim de epoci trecute și totodată bogate în plan poetic.

În cele ce urmează ne vom referi la câteva cazuri de traducere care pot fi interpretate din perspectiva enunțată supra. În toate cazurile va fi vorba despre traduceri derogate de la canon, dar care au condus la apariția unor modele poetice noi. Sintagma de poetică nouă trebuie luată în relativitatea ei, în acele limite cât o poetică poate fi nouă în comparație cu cele

considerate vechi. Deseori noutatea, fiind infinitezimală, nu este vizibilă în mod absolut. Actualmente nu mai putem vorbi de schimbări radicale ale paradigmelor. Or, ele pot fi detectate doar într-o perspectivă temporală îndelungată, care nu ne interesează acum. Mai adăugăm că injectarea de prospețime este cu puțință chiar și într-un climat îmbibat de poezie. Cu toate aceste comentarii necesare, susținem că traducerea poate deveni un mediu de impulsie a poeziei, așa cum vom încerca să ilustrăm în continuare.

Navigând pe internet, mi-a căzut sub ochi o traducere a eminentului sinolog american Burton Watson din Su Shi/Su Dongpo (1037-1101), cel mai important poet al dinastiei Song. Este vorba despre un faimos poem scris în maniera ci [tsi], poeme compuse, la rândul lor, în baza unor melodii numite cipai. Poemele ci aveau o structură complicată: urmau un anumit număr de strofe, ritm, rime etc. Disponerea caracterelor în poem are o importanță capitală (lucru despre care vom aminti ulterior). Pe noi ne-a interesat traducerea lui Watson pe motivul că traducătorul a realizat o modernizare a poemului chinez, l-a așezat într-un context contemporan, ni l-a apropiat vădit, imprimându-i o notă de intimitate și universalitate. Traducătorul nu a respectat uzanțele formale ale poeziei – din această cauză unii comentatori i-au adus critici că s-a îndepărtat prea mult de original. Este adevărat că traducătorul a creat o versiune extrem de personală, dar tot atât de adevărat este că această versiune, făcută în spiritul timpului, este resimțită ca un poem recent. Traducătorul anulează distanța temporală enormă, care ne desparte de poezia chineză antică. Am tradus din engleză poemul Cântec despre orașul pe apă (poemul circulă și cu alte titluri – fenomen obișnuit pentru poezia chineză veche) pentru a încerca să ilustrez impresia pe care o creează versiunea adaptată de Watson:

Zece ani, morți și vii, se întunecă și se despart.

Nu încerc să-mi amintesc,

Dar uitarea este grea.

Mormânt singuratic la o mie de li depărtare,

Gânduri reci, unde pot să le spun?

Chiar dacă ne-am întâlni, nu m-ai cunoaște,

Praf pe fața mea,

Părul ca gerul.

Într-un vis aseară, dintr-o dată eram acasă.

Lângă fereastra cămăruței,

Îți pieptănai părul și te machiai.

Te-ai întors și te-ai uitat, fără să vorbești,

Numai rânduri de lacrimi curg în jos.

An de an îmi va rupe inima?

Mormântul luminat de lună,

Pinii stufoși.

Pentru versiunea engleză vezi [1].

Am consultat și versiuni în care traducătorii caută să respecte ingredientele formale ale poemului, apelând la câteva traduceri rusești (poemul respectiv există în mai multe traduceri rusești). Am selectat două: Basmanov M.I. [2] și Strucilina G.V. [3]. În tot cazul, aceste variante conțin rime. Celelalte restricții formale, proprii poeziei chineze, strâns legate de ieroglife și de tonuri, nu cred că pot fi respectate cu fidelitate. Chiar și aceste traduceri rimate diferă între ele, întrucât rimele te determină să inovezi și să te îndepărtezi de original mai mult sau mai puțin, în funcție de intențiile și reușitele traducătorului. Pe de altă parte, ele nu realizează acel salt în timp propriu traducerilor mai libere și mai inovative. Ele se apropie foarte mult de traducerile

din poezia medievală europeană, arabă sau persană. Scopul lor este opus: de a te readuce înapoi în timp. Reușesc ele să o facă? Nu cred că există un răspuns univoc.

În mediul online sunt fixate două variante ale poemului lui Su Shi în original [4] și [5]. O analiză atentă a caracterelor/ieroglifelor sugerează că nu există vreo diferență între ele – diferă doar dispunerea lor. Traducerea însă, făcută prin Google translate, se deosebește prin unele detalii și nuanțe, de altfel foarte importante în poezia chineză și cea japoneză – o poezie camerală, care operează pe suprafețe mici. Dacă punem în calcul dificultățile pe care le reclamă traducerea poeziei chineză și a celei nipone unde intervin mentalitatea, factorul timp în cazul poeziei vechi, specificul notației grafice, detaliul biografic discret, dar prezent, diferența de semnificație în aceste limbi etc., o traducere fidelă aproape că reprezintă un deziderat insurmontabil. De aceea traducerea creatoare și inspirată rămâne una din opțiuni, o opțiune preferabilă atunci când se soldează cu modificarea limbajului poetic în limba-țintă.

Un alt exemplu pe care dorim să îl invocăm este acela al lui Ezra Pound în calitate de traducător din poezia chineză, în special al lui Li Bo/Li Po/Li Bai (701-762), cel mai cunoscut poet chinez nu numai din dinastia Tang. Pound ia cunoștință de poezia orientală (chineză și japoneză) prin intermediul unor note ale orientalistului britanic Ernest Fenollosa despre Li Bo și cultura orientală. În 1913 văduva cercetătorului îi va trimite aceste note lui Pound, care în 1915 publică 14 traduceri din poetul chinez. Pound nu era cunoscător de chineză. Aceasta îl determină să însoțească traducerile sale cu precizarea „după Li Po”. Adică o traducere cu elemente de inovație asumate de poet. Această libertate i-a determinat pe unii cercetători ai traductologiei și al lui Pound să considere aceste exerciții drept ceva situat între traducere și variație pe teme ale marelui poet chinez. În legătură cu abordarea liberă a materialului poetic original, T. S. Eliot nota, în prefața la ediția de poeme alese ale Pound din 1928, că Pound este de fapt inventatorul poeziei chineze a timpului său. „I suspect that every age has had, and will have, the same illusion concerning translations, an illusion which is not altogether an illusion either. When a foreign poet is successfully done into the idiom of our own language and our own time, we believe that he has been ‘translated’; we believe that through this translation we really at last get the original.” [Eliot, T. S. “Introduction.” Selected Poems. By Ezra Pound. London: Faber & Gwyer, 1928. P. 14-15. Citat după 6]

Totodată trebuie remarcat că, pornind de la ideea lui Ernest Fenollosa despre caracterul ideografic al limbii chineze scrise, Pound își formulează propria teorie cu privire la imagismul poetic: „... the unique architecture of the ideograph, a symbol created through the juxtaposition of two (or sometimes three) distinct parts, without connecting links, and without reference to phonetic representation, should form the basis for the new American Poetry. [6] Poetul american considera că poezia occidentală traversa o mare criză, iar poezia orientală, astfel descoperită în personalitatea marcantă a lui Li Bo, l-a ajutat să descopere o nouă formulă poetică și să marcheze astfel o cale de ieșire din criză. Poezia britanică de la acea dată era dominată de așa-numita poezie georgiană (Epocile precedente au fost marcate de două mari epoci denumite, în poetica britanică, după numelor suveranilor: regina Victoria și regele George al V-lea). Poezia georgiană se caracteriza prin anumite trăsături mai mult sau mai puțin comune. Apăruse o antologie, editată mai mulți ani la rând, care a încercat să îi cuprindă pe reprezentanții acestei poezii. Vom cita poemul Nu mort (Not dead) [7] al unuia dintre reprezentanții eminenți ai acestei mișcări generale – Robert Graves:

Mergând prin copaci pentru a-mi răcori căldura și durerea,
Știu că David este din nou cu mine aici.

Tot ce este simplu, fericit, puternic, el este.

Mângâi gingaș
Scoața aspră a stejarului prietenos.
Un pârau trece clocotind: vocea este a lui.
Gazonul arde cu fum plăcut:
Râd de frișon și de primule.
Tot ce este simplu, fericit, puternic, el este.
Peste tot lemnul în puțin timp
Își rupe lent zâmbetul.

În contrast cu un poem georgian vom cita un poem antologic, prin care Ezra Pound ilustrează imagismul, arhitectura ideografului sau simbolului creat prin juxtapunerea a două părți diferite, fără legătură între ele, și fără referință la reprezentarea fonetică:

Ivirea acestor chipuri în mulțime;
Petale pe o creangă umedă și neagră.

Pound propune o poetică nu numai nouă, ci și întemeiată teoretic. În timp ce poezia georgiană reprezenta o paradigmă, menită să se clasicizeze, Pound propune ceea ce se va dezvolta în timp într-o poetică rizomică: poemul compus din elemente disparate, fără o comunicare vizibilă între ele și a căror legătură cititorul trebuie să o stabilească în mintea sa.

Un al treilea exemplu mai apropiat de noi ține de traducerea poeziei lui Eugenio Montale în limba română. Poezia lui Montale a fost tradusă masiv. Din 1968 când apare pentru prima dată tradus de Ilie Constantin [8] și Dragoș Vrânceanu [9] până în 2006 când este editată o antologie cuprinzătoare, care include versiunile realizate de-a lungul timpului de Ilie Constantin, Dragoș Vrânceanu, Florin Chirișescu [10], Marian Papahagi [11], Filofteia și Șerban Stati [12]. Au mai tradus sporadic Șt. Aug. Doinaș [13] și Rosa del Conte.

Prin ce se explică popularitatea lui Montale pe scena literară din România înainte ca poetul italian să fie răsplătit cu Premiul Nobel? Una din explicațiile aflate la suprafață este apartenența lui la paradigma modernistă într-o vreme în care neomodernismul înflorea în România anilor '60. Știm că poezia lui Nichita Stănescu, exponent excelent al aceste paradigme, era în plină ascensiune. Dar ceea ce mi se pare mie la fel de esențial este traducerea poeziei ermetice montaliene într-un limbaj accesibil și rezonabil cu epoca șaziecistă. O poezie complexă atât din punctul de vedere al simbolisticii și metaforismului, cât și al structurilor formale este tradusă, în primă fază îndeosebi de Dragoș Vrânceanu, prin echivalente mai simple și mai transparente. Însăși poezia lui Montale de mai târziu, în special în ultimele două plachete (*Diario del '71 e del '72*, 1973, *Quaderno di quattro anni*, 1977) din cele cinci principale, câte publicase pe parcursul vieții, va susține acest traiect. Cu poezia lui Montale se va întâmpla în fond ceea ce se întâmplase anterior cu traducerea din poezia chineză în alte literaturi, unde literatura orientală fusese descoperită mai înainte și s-au realizat traduceri multiple.

Traducerile ulterioare efectuate de Marian Papahagi, altminteri vâlcean și el ca și Vrânceanu, urmează un alt traseu. Mă refer evident la primele trei plachete ale lui Montale (*Ossi di seppia* (1925), *Le occasioni* (1939) și *La bufera e altro* (1956), în care accentele ermetice sunt dominante. Dacă Dragoș Vrânceanu este el însuși poet cu mai multe volume de poezie editate, Marian Papahagi este critic și cercetător literar. Papahagi își propune să reproducă un Montale în toată complexitatea sa italiană. După ce enumeră numeroasele dificultăți cu care s-a confruntat, traducătorul scrie în Notă asupra ediției: „Primul criteriu ce ne-a călăuzit a fost deci acela al exactității, care presupune, în cazul traducerii de poezie, vizarea, punct cu punct, concomitentă, a tuturor nivelelor amintite și nu numai a celui lexical-semantic” [12, 12]. În acești termeni sunt receptate traducerea lui Marian Papahagi de comentatori: „...Marian

Papahagi l-a urmat ca nimeni altul pe Montale pe aceste culmi de rafinament verbal și uman.” [13]

Dragoș Vrânceanu s-a comportat cu textele lui Montale ca și cum ar fi fost ale lui, încercând să îl facă nu numai accesibil și familiar, ci și suficient de cunoscut și capabil să deschidă alte uși în literatura română. În traducerea lui Vrânceanu nu se atestă o demarcație de netrecut între prima parte de creație a lui Montale și cea de a doua. Poetul pare a fi mai organic. Dacă mergem la a doua parte a creației montaliene versiunile celor doi traducători nu se deosebesc. Să reproducem cunoscutul poem Lacul din Annecy (volumul Jurnal din '71 și '72) în traducerea lui D.V.:

Nu știi pentru ce amintirea mea te leagă
de lacul din Annecy
pe care l-am vizitat câțiva ani înaintea morții tale.
Dar atunci nu mi-am adus aminte de tine, eram tânăr
și mă credeam stăpân pe soarta mea.
De ce poate să izbucnească o amintire
atât de uitată nu știi; tu însăși
m-ai înmormântat desigur și n-ai știut-o.
Acum renaști vie și nu mai ești. Puteam
să te întreb atunci de pensionatul tău,
să văd ieșind fetele în rând,
să găsesc un gând de când erai vie
și nu m-am gândit la asta.
Acum, când e inutil mi-a ajunge
fotografia lacului.

Pe lângă unele substituții sinonimice și variații de îngambament, traducerea lui Papahagi diferă printr-o singură imagine: „Cum de poate ieși la iveală o aducere-aminte/atât de ancorată în nisipuri, nu știi; tu însăși/ m-ai îngropat cu siguranță și n-ai știut-o.”

Putem apela – într-o exemplificare mai largă – la celebra strofă din primul poem neintitulat din ciclul Oase de sepie, care a și dat titlul volumului:

Non domandarci la formula che mondi possa aprirti,
sì qualche storta sillaba e secca come un ramo.
Codesto solo oggi possiamo dirti,
ciò che "non" siamo, ciò che "non" vogliamo. [15]

Se remarcă rimele și ritmul inerente versului clasic, chiar dacă poemul e de o modernitate crasă.

Traducerea literală (a lui MP) respectă aceste constrângeri:

Nu ne cere formula ce lumi poate deschide,
cel mult silabe strâmbe, sau răsucite ghem.
Atâta doar putem, în vorbe aride,
să-ți spunem: ce nu suntem, ce nu vrem.

Observăm rimele și chiar topica sau repetițiile montaliene, dar și unele elemente noi, pe care le impune crearea variantei „clasice” române.

În varinta lui DV

Să nu ne ceri formula ce deschide lumi
doar vreo silabă strâmtă și uscată.
Atât îți putem spune azi,

ceea ce nu suntem, ceea ce nu voim.
totul pare simplificat, mai firesc, mai fluent.

Traducerile poeziei cu ritm și rimă – indiferent de faptul că este tradițională sau modernă – îți lasă de cele mai dese ori impresia de limbaj forțat și redundant. Aceste traduceri transmit din trăsăturile, mai ales formale, ale originalului, dar au mai puțină forță de impact poetic, de revoluționare a poeziei în limba-țintă, într-un timp când se trece de la versul rimat la versul liber.

În concluzie, se poate afirma că în literatură pot coexista mai multe traduceri paralele. Traduceri care încearcă să respecte cât mai fidel originalul și traduceri care inovează și adaptează. Fiecare cititor este în drept să o aleagă pe cea pe care o crede mai bună, mai adecvată gustului său literar-estetic. Dar, în contextul problemei discutate în articol, considerăm că unele traduceri, în ciuda unor abateri riscante de la original, pot avea un efect stimulator în cadrul limbii-țintă. Traducerile fidele sunt importante pentru segmentul de cercetători ai fenomenului literar, traducerile „infidele” sunt vitale pentru autori.

BIBLIOGRAFIE

1. (https://medium.com/@giant_cheng/the-most-beautiful-chinese-love-poem-520ed5b1356b) (Vizitat 5.II. 2024)
2. https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem_id=428 (Vizitat 5.II. 2024)
3. https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem_id=3517 (Vizitat 5.II. 2024)
4. <https://mandarinmatrix.org/famous-chinese-poems/> (Vizitat 6.II. 2024)
5. https://medium.com/@giant_cheng/the-most-beautiful-chinese-love-poem-520ed5b1356b (Vizitat 6.II. 2024)
6. R. JOHN WILLIAMS *Modernist Scandals: Ezra Pound's Translations of 'the' Chinese Poem* <https://english.yale.edu/sites/default/files/files/Williams%20Pound%20Essay.pdf> (Vizitat 6.II. 2024)
7. <https://www.gutenberg.org/files/9546/9546-h/9546-h.htm#nodead> (Vizitat 7.II. 2024)
8. Eugenio, Montale, *Versuri*. B., Editura Tineretului. Trad. De Ilie Constantin. B., 1967.
9. Eugenio, Montale, *Poeme alese*. Trad. De Dragoș Vrânceanu. București: Albatros, 1983.
10. Eugenio, Montale, *Quaderno di quattro anni = Caiet pe patru ani*. Trad. de Florin Chirițescu. B., Univers, 1981.
11. Eugenio, Montale, *Poezii*. Trad. De Marian Papahagi. Cluj-Napoca, Dacia, 1988.
12. Eugenio, Montale *Poesie = Poezii*. Trad. de Florin Chirițescu; Ilie Constantin; Marian Papahagi; Dragoș Vrânceanu; Filofteia și Șerban Stati. B., Humanitas, 2006.
13. *Atlas de sunete fundamentale*. Trad, prefață și postfață de Șt. Aug. Doinaș, Cluj-Napoca, Dacia, 1988.
14. Gabriella, Molcsan, *La școala memoriei Marian Papahagi traducător al lui Eugenio Montale: Dilema Veche*, 29 septembrie 2009 <https://dilemaveche.ro/sectiune/dilemateca/la-scoala-memoriei-marian-papahagi-traducator-al-619038.html> (Vizitat 7.II. 2024)
15. <http://www.nilalienum.it/Letteratura/Poesie/Montale/Ossi-Di-Seppia.pdf>

STUDIAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE DIN PERSPECTIVA POLITICILOR EUROPENE

STUDYING ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE FROM THE PERSPECTIVE OF EUROPEAN POLICIES

Aura COMORAȘU, drd.,
Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, România
ORCID: 0000-0002-3589-2534
auracomorasu@gmail.com

Aura COMORAȘU, PhD student,
"Vasile Alecsandri" University of Bacau, Romania

CZU: 811.135.1:373

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p40-45

Abstract. Promoting linguistic and cultural diversity: The European Union encourages cultural and linguistic diversity within its member states. Thus, studying and promoting the Romanian language and literature are part of this diversity, contributing to European cultural wealth. Within the suite of skills presented in the National Curriculum for primary and secondary education, the ability to communicate in the mother tongue is a key skill necessary for the entire existence of man, for his social insertion and the development of written and oral communication activities and aims at the double quality of the language Romanian, as a subject of study and as a language of schooling, responsible, from this last perspective, for the school success of students in the other subjects of study. The development of multiculturalism and interculturality in Romanian language and literature classes can be achieved through various didactic methods and strategies: by studying universal literature and Romanian literature from other cultures, by promoting intercultural dialogue in discussions and debates; through projects and practical activities; by using literature as a means of exploring identity and diversity, or by integrating these strategies in Romanian language and literature classes, students can develop intercultural skills and become informed, open and tolerant citizens towards the cultural and linguistic diversity of the world in which they live I'm alive.

Keywords: multiculturalism, interculturality, linguistic diversity, traditional and popular literature

Promovarea diversității culturale și lingvistice în cadrul limbii și literaturii române poate fi realizată prin diverse mijloace și inițiative. Iată câteva exemple specifice pentru promovarea acestei diversități în contextul limbii și literaturii române:

Susținerea dialectelor regionale. Limba română prezintă o varietate de dialecte regionale, care reflectă diversitatea culturală și lingvistică a diferitelor regiuni ale României. Prin promovarea și conservarea acestor dialecte în literatură și în mediul cultural, se poate contribui la evidențierea diversității lingvistice din țară.

Un alt mijloc de introducere a politicilor europene în studiul limbii și literaturii române constă în promovarea literaturii minorităților. În România, există numeroase minorități etnice care vorbesc limba română, dar care își păstrează propriile tradiții și literatură. Prin promovarea literaturii scrise în limba română de către membrii acestor minorități, se poate evidenția diversitatea culturală și lingvistică a țării.

Includerea literaturii române în programele educaționale europene. În cadrul programelor educaționale europene, precum Erasmus+, se poate promova studierea limbii și

literaturii române ca parte a patrimoniului cultural european. Acest lucru ar oferi oportunități pentru studenți și profesori din alte țări să se familiarizeze cu operele literare românești și să înțeleagă diversitatea culturală din România.

Traducerea și promovarea literaturii române în alte limbi europene. Prin traducerea operelor literare românești în alte limbi europene, se poate facilita accesul la aceste opere pentru publicul internațional și se poate promova diversitatea culturală și lingvistică a României în întreaga Europă.

Organizarea de festivaluri și evenimente culturale. Festivalurile literare și evenimentele culturale reprezintă o modalitate eficientă de promovare a literaturii române și a diversității sale culturale și lingvistice. Aceste evenimente ar putea include lecturi publice, dezbateri literare, expoziții de carte și alte activități care să evidențieze diversitatea și bogăția culturală a României.

Prin aceste inițiative și altele similare, se poate promova diversitatea culturală și lingvistică în cadrul limbii și literaturii române, contribuind astfel la îmbogățirea și conservarea patrimoniului cultural al țării.

Pe de altă parte, promovarea diversității lingvistice în cadrul orelor de limbă și literatură română poate fi o modalitate eficientă de a încuraja elevii să exploreze și să înțeleagă varietatea de forme lingvistice și culturale ale limbii române. Iată câteva modalități prin care se poate integra diversitatea lingvistică în orele de limbă și literatură română:

Studierea dialectelor regionale. Elevii ar putea fi expuși la diferite dialecte regionale ale limbii române, înțelegând varietatea de expresii și particularități lingvistice specifice diferitelor regiuni ale țării. Acest lucru le-ar putea oferi o perspectivă mai largă asupra diversității lingvistice din România.

Explorarea literaturii minorităților. Profesorii pot include în programele lor de studiu opere literare scrise de autori care fac parte din minoritățile etnice din România. Aceste opere ar putea reflecta experiențele și perspectivele diferite, contribuind astfel la promovarea diversității culturale și lingvistice.

Analiza literaturii tradiționale și populare. Elevii ar putea explora literatura tradițională și populară românească, care este bogată în povești, mituri, balade și cântece specifice diferitelor regiuni și comunități. Aceste lucrări ar putea fi utilizate pentru a evidenția diversitatea limbii și culturii române.

Promovarea învățării limbii române ca limbă străină în școlile din alte țări membre ale Uniunii Europene poate fi realizată prin diverse programe și inițiative. Acestea pot include:

Cursuri de limbă română. Instituțiile educaționale din alte țări membre ale UE pot oferi cursuri de limbă română ca parte a programelor lor educaționale. Aceste cursuri ar putea fi integrate în programele școlare sau ar putea fi oferite ca opțiuni electivă pentru elevi și studenți.

Programe de schimb. Se pot organiza programe de schimb pentru elevi și studenți între instituțiile educaționale din România și cele din alte țări membre ale UE. Aceste programe ar oferi participanților oportunitatea de a învăța limba română și de a experimenta cultura românească direct, prin interacțiunea cu studenți și profesori români.

Traininguri pentru profesori. Se pot dezvolta programe de training pentru profesorii din alte țări membre ale UE, pentru a-i pregăti să predea limba română în școlile lor. Aceste traininguri ar putea include aspecte legate de metodologiile de predare, materiale didactice și cunoștințe despre cultură și civilizație românească.

Resurse educaționale. Dezvoltarea și distribuirea de resurse educaționale, cum ar fi manuale școlare, materiale audio și video, aplicații mobile sau platforme online de învățare a limbii române, ar putea facilita învățarea limbii pentru elevi și studenți din alte țări membre ale UE.

Prin intermediul acestor inițiative, educația și învățarea limbii române ar putea deveni mai accesibile și mai atractive pentru cei interesați din alte țări membre ale Uniunii Europene, contribuind astfel la promovarea limbii și culturii române în Europa.

Dezvoltarea competențelor de comunicare interculturală. Elevii ar putea fi încurajați să discute și să compare diferențele dintre diversele forme de limbă și literatură română, precum și să exploreze modul în care aceste diferențe reflectă diversitatea culturală și lingvistică a țării.

Proiecte de cercetare și prezentare. Elevii ar putea fi încurajați să își aleagă subiecte de cercetare legate de diversitatea lingvistică și culturală în cadrul limbii și literaturii române și să își prezinte descoperirile colegilor lor prin intermediul prezentărilor sau proiectelor multimedia.

Încorporarea diversității lingvistice în orele de limbă și literatură română nu este doar o modalitate de a îmbogăți experiența de învățare a elevilor, ci și un mijloc de a-i ajuta să înțeleagă și să aprecieze mai bine bogăția culturală și lingvistică a țării lor. Iată câteva motive pentru care acest aspect este atât de important:

Conștientizarea diversității. Studiarea diferitelor dialecte, variante lingvistice și tradiții literare regionale îi ajută pe elevi să conștientizeze diversitatea lingvistică și culturală din România. Această conștientizare le permite să aprecieze faptul că limbajul și cultura sunt vii și în continuă evoluție în diferite regiuni și comunități.

Respectul pentru diversitate. Experiența de a învăța despre diferitele forme de limbaj și literatură îi învață pe elevi să respecte și să valoreze diversitatea culturală și lingvistică. Ei devin mai deschiși către diferite perspective și mai dispuși să înțeleagă și să accepte diferențele între oameni.

Identitatea culturală și lingvistică. Înțelegerea diversității lingvistice și culturale poate contribui la dezvoltarea identității culturale și lingvistice a elevilor. Ei învață să își aprecieze propria lor limbă și tradiții, în timp ce își dezvoltă o mai mare înțelegere și respect pentru limbajul și cultura altor comunități.

Abilități de comunicare interculturală. Experiența de a explora diversitatea lingvistică și culturală îi ajută pe elevi să dezvolte abilități de comunicare interculturală. Ei devin mai capabili să comunice eficient și să colaboreze cu persoane din diferite medii culturale și lingvistice.

Prin urmare, încorporarea diversității lingvistice în orele de limbă și literatură română nu numai că îmbogățește experiența de învățare a elevilor, dar și îi ajută să devină cetățeni mai deschiși, mai toleranți și mai conectați la bogăția culturală și lingvistică a țării lor.

Proiectele de cercetare și prezentare sunt o modalitate excelentă de a încuraja elevii să exploreze diversitatea lingvistică și culturală în cadrul limbii și literaturii române. Aceste proiecte pot fi concepute pentru a încuraja cercetarea activă, gândirea critică și prezentarea creativă a informațiilor. Iată câteva idei de proiecte de cercetare și prezentare legate de diversitatea lingvistică și culturală în cadrul limbii și literaturii române:

În ceea ce privește studierea dialectelor regionale, elevii pot să aleagă un anumit dialect regional al limbii române și să cerceteze originea, caracteristicile distinctive și influențele

culturale ale acestuia. Ei pot să își prezinte descoperirile prin intermediul unei prezentări sau a unui proiect multimedia care să includă exemple audio sau video.

Explorarea literaturii minorităților. Elevii pot să aleagă o minoritate etnică din România și să cerceteze literatura și tradițiile culturale specifice acelei minorități. Ei pot să își prezinte descoperirile sub formă de prezentare sau proiect multimedia, incluzând exemple de texte literare și informații despre autorii respectivi.

Compararea operei unui autor clasic cu adaptările și interpretările moderne. Elevii pot să aleagă o operă clasică a literaturii române și să cerceteze modul în care a fost adaptată sau interpretată în contextul modern. Ei pot să analizeze diferențele și similaritățile dintre versiunile clasice și moderne și să își prezinte concluziile printr-o prezentare sau un proiect multimedia.

Studierea influențelor culturale și lingvistice în opere literare. Elevii pot să selecteze una sau mai multe opere literare și să cerceteze influențele culturale și lingvistice din spatele acestora. Ei pot să exploreze contextul istoric și cultural în care au fost scrise aceste opere și să își prezinte descoperirile într-o prezentare sau proiect multimedia.

Analiza impactului globalizării asupra limbii și literaturii române. Elevii pot să investigheze modul în care globalizarea a influențat limba și literatura română, inclusiv prin împrumuturi lingvistice, schimburi culturale și adaptări la tendințele internaționale. Ei pot să își prezinte cercetarea și concluziile prin intermediul unei prezentări sau proiect multimedia.

Prin urmare, aceste proiecte de cercetare și prezentare oferă elevilor oportunitatea de a explora și de a înțelege mai profund diversitatea lingvistică și culturală în cadrul limbii și literaturii române, contribuind la dezvoltarea abilităților lor de cercetare, gândire critică și comunicare.

Referindu-ne la politicile europene, acestea ar putea include: programul Erasmus+. Acesta ar putea fi extins pentru a include schimburi de studenți și profesori între instituțiile de învățământ din România și cele din alte țări membre ale UE. Aceste schimburi ar putea include și programe specifice pentru învățarea limbii române și înțelegerea culturii românești.

Promovarea limbii române în programele de învățare a limbilor străine. Politicile europene ar putea promova includerea limbii române ca opțiune în programele de învățare a limbilor străine din școlile din alte țări membre. Aceasta ar putea încuraja elevii să învețe limba română ca o alegere alternativă sau suplimentară la limbile tradiționale de învățare străine.

Finanțarea proiectelor educaționale. Uniunea Europeană ar putea aloca fonduri pentru proiecte educaționale care vizează promovarea învățării limbii române și a înțelegerii culturii românești în școlile din alte țări membre. Aceste proiecte ar putea include dezvoltarea de materiale didactice, organizarea de evenimente culturale și implementarea de programe de schimb.

Certificarea cunoștințelor de limbă română. Uniunea Europeană ar putea sprijini dezvoltarea unor programe de certificare a cunoștințelor de limbă română, care ar putea fi recunoscute la nivel european. Aceste certificate ar putea fi utile pentru elevii și studenții care doresc să-și ateste competențele în limba română pentru motive academice sau profesionale.

Prin implementarea acestor politici, Uniunea Europeană ar putea contribui la promovarea limbii și culturii române în rândul cetățenilor europeni, facilitând învățarea și înțelegerea acestora în afara granițelor României.

Uniunea Europeană recunoaște și promovează diversitatea lingvistică și culturală ca un aspect fundamental al identității sale. În acest context, politicile europene ar putea sprijini protejarea și promovarea limbii și literaturii române în mai multe moduri:

Incluziunea limbii române în programele și documentele europene. Uniunea Europeană ar putea să încurajeze utilizarea limbii române în documentele oficiale, în paralel cu celelalte limbi oficiale ale UE. Acest lucru ar putea consolida poziția limbii române în cadrul instituțiilor europene și ar putea facilita accesul cetățenilor români la informațiile și resursele europene.

Finanțarea proiectelor culturale și lingvistice. Prin intermediul programelor de finanțare europeană, se pot sprijini proiecte culturale și lingvistice care promovează limba și literatura română în Europa. Aceste proiecte ar putea include traducerea operelor literare românești în alte limbi europene, organizarea de evenimente culturale și literare și susținerea proiectelor de cercetare în domeniul lingvisticii române.

Promovarea diversității în industria culturală și creativă. Politicile europene ar putea încuraja diversitatea culturală și lingvistică în industria culturală și creativă a UE, inclusiv în ceea ce privește producția și distribuția operelor literare românești. Acest lucru ar putea facilita accesul scriitorilor români la piețele europene și ar putea promova cunoașterea și aprecierea literaturii române în întreaga Europă.

Susținerea educației lingvistice și culturale. Uniunea Europeană ar putea sprijini programe educaționale care promovează învățarea limbii române și a culturii românești în școlile din alte țări membre. Aceste programe ar putea încuraja schimburile culturale și lingvistice între elevi și profesori din diferite țări europene și ar putea contribui la înțelegerea și aprecierea diversității culturale și lingvistice a Europei.

Prin intermediul acestor politici, Uniunea Europeană ar putea consolida diversitatea lingvistică și culturală a Europei, inclusiv prin promovarea limbii și literaturii române în cadrul comunității europene.

Cooperarea culturală între România și alte state membre ale Uniunii Europene poate fi încurajată și consolidată prin intermediul programelor europene de cooperare culturală și educațională. Iată cum aceste programe ar putea susține promovarea schimburilor culturale, a traducerilor reciproce și a colaborărilor în domeniul literaturii și al artelor:

Proiecte culturale și artistice comune. Prin intermediul programelor europene, se pot finanța și implementa proiecte culturale și artistice comune între instituții și organizații din România și din alte state membre ale UE. Aceste proiecte ar putea include expoziții de artă, festivaluri literare, spectacole de teatru și dans, concerte și alte evenimente culturale care să promoveze diversitatea culturală europeană.

Schimburi de artiști și creatori. Programelor europene ar putea sprijini schimburile de artiști, scriitori, traducători, muzicieni și alți creatori între România și alte țări membre ale UE. Aceste schimburi ar putea facilita colaborările și interacțiunile între profesioniștii din domeniul cultural și artistic și ar putea contribui la îmbogățirea și diversificarea creației culturale europene.

Traduceri și difuzare culturală. Prin intermediul programelor europene, se pot finanța traduceri reciproce ale operelor literare românești în alte limbi europene și ale operelor literare europene în limba română. Aceste traduceri ar putea facilita accesul la literatura română pentru publicul din alte țări europene și ar putea contribui la promovarea și valorificarea patrimoniului cultural comun al Europei.

În ceea ce privește protejarea și conservarea patrimoniului cultural comun al Europei, inclusiv a operei literare românești, politicile europene ar putea susține aceste eforturi prin:

Programe de restaurare și conservare. Uniunea Europeană ar putea aloca fonduri pentru proiecte de restaurare și conservare a operelor literare românești și a altor elemente ale patrimoniului cultural european. Aceste proiecte ar putea viza restaurarea și digitalizarea manuscriselor și a altor documente importante, precum și conservarea și restaurarea monumentelor istorice și arhitecturale.

Promovarea turismului cultural. Prin intermediul programelor europene de promovare a turismului cultural, se poate sprijini promovarea și valorificarea patrimoniului cultural comun al Europei, inclusiv a operei literare românești. Aceste programe ar putea facilita accesul publicului la monumentele și siturile istorice, muzeelor și bibliotecilor, promovând în același timp cunoașterea și înțelegerea diversității culturale europene.

Prin intermediul acestor politici și inițiative, Uniunea Europeană ar putea contribui la conservarea, promovarea și valorificarea patrimoniului cultural comun al Europei, inclusiv a operei literare românești, pentru generațiile viitoare.

BIBLIOGRAFIE

1. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC) Official Journal of the European Union 30.12.2006, Descriptivul competențelor cheie europene traducere și adaptare după Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind competențele cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC1)
2. *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română*, clasele a V-a – a VIII-a Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3393 / 28.02.2017 Ministerul Educației Naționale
3. *Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* (Text cu relevanță pentru SEE) (2018/C 189/01), Jurnalul Oficial al Uniunii Europene 4.6.2018

DESPRE IMPORTANȚA STUDIERII LIMBII ROMÂNE ÎN ȘCOALĂ

ABOUT THE IMPORTANCE OF STUDYING THE ROMANIAN LANGUAGE IN SCHOOL

Aura COMORAȘU, drd.,
Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, România
ORCID: 0000-0002-3589-2534
auracomorasu@gmail.com

Aura COMORAȘU, PhD student,
“Vasile Alecsandri” University of Bacau, Romania

CZU: 811.135.1:373

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p46-52

Abstract. In the current context, there is a lot of discussion about the changes that are imposed or proposed in the Romanian school. The study of the Romanian language in school is of particular importance, because it illustrates the national identity of the Romanian people, becoming the existential model of each individual. One of the ideals of the Romanian school is to train students capable of understanding the Romanian language, helping them through oral and written language practice to become individuals aware of their role in society. The student must become able to decipher the linguistic structures and understand the role of the expressive use of the language. The dynamics of the study of Romanian language and literature from the perspective of European policies for native languages and literatures is a complex and relevant subject in the context of European integration and cultural diversity. Thus, the present study has as its object of investigation the educational phenomenon in all its complexity. Learning the Romanian language and the verb develops thinking, stimulates creativity and imagination, trains the ability to organize ideas logically, increases attention and increases the student's power of concentration; It develops an acute constructive critical sense and encourages students' freedom of expression. Learning the Romanian language helps students to easily express their experiences, feelings, thoughts, developing their ability to beautifully shape their personality. All this leads to the cultivation of the individual and to his encouragement to interrelate with his peers. Within the subjects of study in gymnasium, the Romanian language has an important role, which aims to train students and integrate them into social life. Thus, the learning process emphasizes the improvement of oral expression and the reception of messages, but also the development of the capacity to interpret a literary text from the perspective of various linguistic levels. Obviously, having a minimum set of elementary notions of the spoken language represents a part of the general culture of each individual.

Keywords: learning, Romanian language, creativity, linguistic structures

Studiul limbii române în școală este de o importanță capitală din mai multe motive:

Conservarea și promovarea identității culturale

Limba română este un element fundamental al culturii și identității naționale. Prin studiul său în școală, elevii își dezvoltă și își întăresc legăturile cu patrimoniul cultural și lingvistic al poporului român.

Comunicare eficientă

Limba română este principalul instrument de comunicare în societatea românească. Prin învățarea corectă și adecvată a limbii române, elevii dobândesc abilități esențiale pentru comunicare eficientă în diverse contexte sociale și profesionale.

Acces la educație și informație

Cunoașterea limbii române este esențială pentru accesul la educație și informație. Prin studiul său în școală, elevii dobândesc abilități de citire, scriere și interpretare a textelor, ceea ce le permite să învețe și să se informeze în mod autonom și să participe activ la viața culturală și intelectuală a societății.

Dezvoltarea gândirii critice și creativității

Studiul limbii române stimulează gândirea critică și creativă a elevilor prin analiza textelor literare, exprimarea propriilor opinii și argumente și participarea la dezbateri și discuții. Astfel, elevii își dezvoltă abilități de analiză, sinteză și evaluare, care sunt esențiale pentru succesul lor în viață.

Promovarea valorilor sociale și civice

Limba română este un vehicul pentru promovarea valorilor sociale și civice, precum respectul, toleranța, solidaritatea și responsabilitatea civică.

Se știe că procesul de predare a limbii române în școală, în învățământul gimnazial ajută la formarea unei capacități de selectare a marilor valori, contribuind la dezvoltarea creativității, a spiritului de observație, a imaginației, dar și a gândirii critice. Totodată, susține cultivarea disponibilității acestora de a colabora cu semenii, de a construi relații interumane eficiente, pe diverse planuri de activitate. De asemenea, studiul verbului ajută la dezvoltarea unei exprimări corecte, atât oral, cât și în scris, fiind unul dintre dezideratele școlii românești din toate timpurile.

În contextul actual, se discută mult despre schimbările care se impun sau se propun în școala românească. Este poate acesta un bun prilej de a susține că, pentru formarea elevilor, a viitorului și a culturii lor, e necesară studierea în profunzime a acestei categorii lexicogramaticale. Necesitatea studierii verbului în gimnaziu se poate dovedi simplu, prin mai multe argumente. Cu siguranță, dacă nu s-ar insista pe această categorie lexicogramaticală, ar crește numărul celor care fac dezacorduri între subiect și predicat. Astfel de erori grave se întâlnesc atât de frecvent la examene, pe Facebook, în SMS-uri, cereri, scrisori de intenție etc. Așadar, scrierea și vorbirea corectă presupun cunoașterea și aplicarea conceptelor fundamentale ale gramaticii.

În principiu, prin studierea verbului la gimnaziu se dezvoltă elevilor modul de a gândi clar, de a se exprima logic și corect, de a ordona ideile și faptele comunicate într-o manieră coerentă, cu atât mai mult, cu cât nu există o continuitate a studierii acestuia la clasele de liceu. Verbul este o categorie lexicogramaticală de cea mai mare importanță în jurul căreia gravitează celelalte clase lexicogramaticale.

Studierea verbului este esențială pentru înțelegerea noțiunilor de teorie literară (ca narațiunea, narator, text narativ), pentru dezvoltarea capacităților de redactare a diferitelor texte, pentru utilizarea corectă și adecvată în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse. De asemenea, interpretarea unui text literar se face atât din punct de vedere fonetic, lexical, cât și morfosintactic și stilistic, ceea ce demonstrează că studiul verbului de către elevi contribuie la o mai bună înțelegere a operelor literare.

Astfel, dacă vom implementa o strategie didactică centrată pe elev menită să valorifice verbul la nivelul unor conținuturi diferite (conținuturi de lectură, elemente de construcție a comunicării și la nivelul conținuturilor de redactare), atunci vor fi dezvoltate elevilor competențele de comunicare.

Curriculum-ul Național prezintă opt competențe pe care trebuie să le aibă formate elevul la sfârșitul școlarității, iar printre acestea se află și comunicarea în limba maternă, ce reprezintă obiectul disciplinelor grupate în aria curriculară – Limbă și comunicare, din care face parte și disciplina limba și literatura română.

Această disciplină este întâlnită la nivelul diverselor cicluri de învățământ, care, printr-un studiu integrat, își propune formarea și consolidarea competențelor de comunicare orală și scrisă și a deprinderilor de lectură. De asemenea, își propune să dezvolte elevilor capacitatea de a înțelege și de a interpreta texte, de a fi cititori competenți și autonomi, care să reflecteze la viziunea despre lume, despre condiția umană sau despre artă exprimată în textele studiate.

Noua programă școlară adoptă un model comunicativ-funcțional ce propune abordarea studiului limbii din perspectiva funcției de comunicare.

Verbul nu mai interesează în sine și pentru sine, ci pentru rolul pe care îl are în procesul de comunicare și de transmitere a informației. Existența conținuturilor gramaticale sub titulatura de *Elemente de construcție a comunicării* este relevantă pentru noua direcție a programei școlare.

În asemenea abordare, textul literar/nonliterar devine punctul de plecare al unor activități de comunicare orală/scrisă, iar elementele de teorie gramaticală – pretextul unor activități de comunicare identificabilă în realitate.

Noile programe pun în vedere predarea integrată a conținuturilor din cele trei domenii ale disciplinei: lectură, practică rațională și funcțională a limbii, elemente de construcție a comunicării.

Aceste recomandări se regăsesc încă din 1908, în programa școlară care propunea excluderea abordării mecanice și predarea separată a problemelor de limbă de cele de literatură, deoarece limba este un organism viu, aflat în funcțiune.

Integrarea celor trei domenii propune o modalitate de abordare care implică interacțiunea lor prin corelarea elementelor de construcție a comunicării (unități lexicale, fonologice și gramaticale) cu cele de comunicare (acte de vorbire, scriere, redactare) și de lectură. Astfel, înțelegerea și interpretarea unui text literar, a relațiilor care se stabilesc între personaje sau a mesajului transmis nu se poate realiza fără înțelegerea și recunoașterea valorilor semantice ale unor cuvinte, a semnificației modurilor și timpurilor verbale.

În ceea ce privește redactarea unei compuneri narrative, ea este condiționată de cunoașterea și înțelegerea acestei categorii lexico-gramaticale ce are rolul în realizarea coerenței și coeziunii sociale.

Așadar, profesorul va explica verbul în legătură cu legile actului de comunicare, oral sau scris, și nu conform principiului gramatical, deoarece mai presus de cunoștințele teoretice trebuie să fie folosirea corectă și eficientă a limbii în diverse contexte.

Disciplina *Limbă și literatură română* cuprinde în programele pentru clasele V-VIII trei domenii specifice: literatură, limbă și comunicare. Domeniului Limbă îi corespund elementele de construcție a comunicării, studiate cu precădere în clasele gimnaziale, cu scopul formării competențelor de comunicare (receptare și/sau producere) a unor mesaje diverse (orale sau scrise).

Pornind de la ideea că în vremurile noastre felul în care te exprimi spune multe despre educația ta, despre felul tău de a fi, dar și despre respectul pe care îl ai față de tine, față de ceilalți, este normal ca în centrul preocupărilor actuale ale școlii românești și chiar al individului în sine, să se situeze dorința de cultivare și de dezvoltare accentuată a unei

exprimări orale și scrise corecte, prin evidența relațiilor comunicaționale, prin cunoașterea și aplicarea conceptelor fundamentale ale gramaticii.

Alegerea acestei teme este motivată de importanța deosebită a înțelegerii noțiunii de verb. Pe parcursul anilor, activitatea la clasă mi-a oferit posibilitatea să constat că uneori elevii din ciclul gimnazial întâmpină greutăți în însușirea verbului. Conform programei școlare în vigoare, la clasa a VI-a, verbului i se alocă aproximativ 20 de ore, dar, în ciuda acestui fapt, elevii nu își însușesc în mod corespunzător noțiunile legate de verb sau nu le stăpânesc cum trebuie. O altă problemă întâlnită ar fi confuzia apărută între formele verbale ale modurilor verbale.

În seria problemelor care mi-au atras atenția, putem enumera: învățarea mecanică a unor elemente de construcție a comunicării, necunoașterea utilizării corecte a regulilor de ortografie și ortoepie a verbului în diverse contexte ale comunicării; dificultăți în interpretarea unui text narativ literar/nonliterar sau greutăți în redactarea unor texte de genul rezumatelor, compunerilor narrative etc.

Am constatat că pentru a oferi posibilitatea de însușire corectă a acestor informații este imperios necesar de a interveni cu o strategie didactică care să-l ajute pe elev să stăpânească aceste noțiuni privind verbul, și nu e suficient doar să le stăpânească, ci să știe cum să le utilizeze și în ce context.

Noua programă determină profesorul de a nu mai fi interesat exclusiv de recunoașterea formelor sau de simpla descriere a fenomenului gramatical. Verbul trebuie predat nu pentru un auditoriu ideal, ci pentru unul concret, real, care să învețe să-l utilizeze în și pentru transmiterea mesajului, a informației nu doar în contexte formale, ci și în cele informale.

Studierea verbului, de exemplu, poate fi realizată într-o lecție de gramatică pură sau într-o oră de literatură, în care s-au purtat discuții asupra rolului acestei părți de vorbire într-un text narativ literar, cu extindere, apoi, asupra situațiilor de comunicare (contexte lingvistice și extralingvistice) din viața cotidiană în care se folosește această categorie lexico-gramaticală.

De asemenea studiarea verbului se poate realiza având ca suport un text literar (narativ) sau nonliterar. Elevul observă și identifică mărcile gramaticale, prin care sunt prezentați indicii temporali, spațiali, faptele, momentele subiectului sau personajele, contribuind la receptarea adecvată și nuanțată a textului respectiv.

Autorii programei de limba și literatura română consideră că succesul comunicării stă în dezvoltarea competenței lingvistice. Competența lingvistică pune accent pe interiorizarea gramaticii, a cărei dobândire nu se va mai face în sine, pentru sine, ci cu scopul de a oferi elevilor capacitatea de a recunoaște, a înțelege și a construi corect frazele în limba română. Iar aceste noțiuni gramaticale trebuie înțelese și adecvate normelor culturale dependente de un context situațional. De asemenea, Marilena Pavelescu susținea că dezvoltarea competenței de comunicare trebuie urmărită la nivelul tuturor componentelor sale: lingvistică, sociolingvistică și pragmatică.

De exemplu:

- competența lingvistică: recunoașterea verbelor;
- competența sociolingvistică: utilizarea verbelor într-un text narativ pentru a relata fapte și întâmplări; rolul verbelor la imperativ în interpretarea și elaborarea unor texte în cadrul diferitelor forme de comunicare: uzuală, științifică, poetică etc.

- competența pragmatică: se va discuta rolul verbelor în actualizarea și înțelegerea diverselor acte de vorbire; rolul verbelor în transmiterea unor mesaje orale sau scrise .

Astfel, programa de limba și literatura română, prin modelul funcțional-comunicativ pe care îl propune, are la bază conceptul de competență lingvistică. Aceasta cuprinde o notă de prezentare, competențe generale și specifice, competențe derivate, valori și atitudini, sugestii metodologice și conținuturi.

Conținuturile reprezintă una dintre componentele principale ale curriculum-ului disciplinar, care pot fi valorificate pentru atingerea competențelor generale/specifice solicitate prin curriculum. Ele sunt proiectate conform unor principii, precum: accesibilitate, valoare stabilă, anticiparea dezvoltării, coerență, echilibru structural. La nivel gimnazial, după vechea programă, conținuturile sunt organizate astfel: 1. Lectură; 2. Practica rațională și funcțională a limbii; 3. Elemente de construcție a comunicării.

Noul curriculum ilustrează o nouă viziune comunicativ-funcțională a limbii, ceea ce duce la schimbarea radicală a felului în care sunt studiate atât literatura, cât și limba. Astfel, elevii nu mai studiază texte, ci ei învață că literatura nu înseamnă doar cunoaștere, ci și comunicare.

Atât la nivel gimnazial, cât și la cel liceal, studiul textelor nu se mai limitează doar la cele aparținând literaturii. Elevii au parte de diverse texte funcționale pe care trebuie să le construiască, să le comenteze, căutând informații și realizând analogii cu elemente din viața de zi cu zi, și ce se comunică în textele nonliterare.

Începând cu anul școlar 2017-2018, elevii claselor a V-a studiază după programele școlare aprobate prin OMEN 3393/ 28. 02. 2017, folosind ca una dintre principalele resurse didactice – noile manuale școlare. Dar, înainte de ne referi la noile manuale școlare, ar fi indicat să precizăm că vechile manuale erau la fel de atractive ca și cele noi, doar că se puneau mai puțin accent pe creativitate, interdisciplinaritate și pe promovarea evaluării alternative.

În ceea ce privește, manualul de limba și literatura română pentru clasa a V-a (autori Florentina Sâmișăian, Sofia Dobra, Monica Halasz și Anca Davidoiu-Roman, Editura Art) este unul dintre câștigătorii licitației de manuale pentru clasa a V-a alături de manualul Editurii Aramis, ai cărui autori sunt Mariana Norel și Petru Bucurenciu. Cele două manuale oferă atât cadrelor didactice, cât și elevilor posibilitatea de a valorifica prevederile programei școlare, respectând corelația dintre competențele specifice, exemple de activități de învățare și conținuturile învățării, armonizând, în final cele trei componente: lingvistică, interrelațională și cea estetică și culturală.

Din acest motiv, punem în discuție modul de redare al verbului în manualul Editurii Art, unde îl vedem ilustrat în unitatea II – De-a ce mă joc, alături de textul narativ literar, respectiv redactarea unui text narativ ficțional.

Astfel, în această unitate elevii vor învăța despre verb și predicatul verbal, însă elementele de construcție a comunicării necesită o altfel de abordare didactică, autorii manualului propunând ca fiecare lecție să înceapă cu diferite jocuri didactice, care fac trecerea de la intuirea fenomenului lingvistic la descoperirea unor aspecte specifice, apoi la exersarea lor și la valorificarea acestora în contexte variate de comunicare. Pastila de ortografie, prezentă în finalul setului de exerciții, oferă elevului situații variate în care trebuie să utilizeze corect cuvintele sau să utilizeze adecvat ortografia și ortoepia verbului.

În ceea ce privește anul școlar 2018–2019, s-au eliminat manualele alternative și s-a optat pentru un manual unic. Astfel Senatul, în calitate de for decizional al Parlamentului pentru învățământ, a adoptat legea manualului unic. Acest manual unic de limba și literatura română a cunoscut două variante propuse de un corp de profesori cu experiență. Dintre cele două variante de manual, s-a optat, la nivelul catedrei din Școala Gimnazială Sascut, pentru cel al autorilor Mihaela Daniela Cîrstea, Viorica Avram, Ileana Sanda și Alexandra Dragomirescu.

Manualul este conceput într-o manieră atractivă, pe niveluri și unități ce îmbină tradiționalul cu modernul, trecutul cu prezentul, chiar titlurile acestora sunt sugestive: Mărturii din trecut sau Lumea tehnologiei. Nici pasiunile nu sunt ignorate de genul Călătoria, Lumea artistică sau Natura țării mele. Totodată, exercițiile sunt concepute conform noilor modele stabilite de MEN, iar manualul a păstrat o bună parte din textele literaturii tradiționale, de genul Sobieski și românii sau textele lui I. L. Caragiale, ca: D-l Goe, Bubico, fabulele: Câinele și cățelul a lui G. Alexandrescu sau poezia Amurg în deltă a lui Ion Pillat sau pastelul Oaspeții primăverii al lui Vasile Alecsandri. Chiar am putea spune că există o preferință față de scriitorii clasici în detrimentul literaturii moderne, contemporane. Acest lucru este susținut de faptul că doar textul Anei Blandiana și textul nonliterar al Laurei Câlțea fac deliciul elevului de clasa a VI-a.

La sfârșitul fiecărei unități întâlnim o evaluare sumativă ce ajută elevul să își verifice nivelul achizițiilor, în schimb lipsește setul de exerciții recapitulative cu care ne obișnuise manualul editurii Art al clasei a V-a. De asemenea, lipsește și pastila de ortografie, nemaipunându-se accent pe normele ortografice și ortoepice din DOOM 3.

La puncte slabe am mai putea enumera existența numărului mic de exerciții la lecțiile de gramatică, lipsa diversificării exercițiilor. De asemenea, conținutul nu este bine structurat și evidențiat, se pune prea mult accent pe desenarea tabelor, ceea ce obosește, plictisește elevul.

Chiar dacă informația teoretică este prezentată concis, limbajul e în conformitate cu normele actuale, iar manualul valorifică potențialul creativ al elevului, gândirea logică, dar și dorința de cunoaștere.

În clasele gimnaziale, primează abordarea verbului în funcțiune, stimulând gândirea logică și creativitatea elevilor. Conceptele privind verbul sunt studiate din perspectiva elementelor-ancoră, contribuind la dezvoltarea gândirii metalingvistice și la motivarea preocupării de a se exprima corect, eficient și controlat, corespunzător situației de comunicare date.

Noua viziune privind studiul verbului propune întoarcerea spre experiențe personale, dar și conceptualizarea și testarea noțiunilor în situații noi la care participă elevii.

În manualul de limba și literatura română, clasa a V-a, al Editurii Aramis este folosită o gamă variată de exerciții (de identificare, de exemplificare, de înlocuire, de transformare sau de completare) similare cu cele din manualul Editurii Art ce vizează identificarea, exersarea și reflecția asupra unor fapte de limbă, ceea ce despre manualul clasei a VI-a nu se poate vorbi.

Totodată, noua programă propune o modificare profundă în predarea verbului, unde nu se mai pune accent pe învățarea conceptelor gramaticale, ci pe studiul verbului ca nucleu al comunicării. Această nouă orientare produce o serie de schimbări în modul de organizare/proiectare a activității didactice, în stabilirea de noi priorități și implicit în folosirea metodologiei necesare atingerii noilor obiective.

Pentru a evita studierea în mod separat a celor două domenii se are în vedere următoarele:

- a) proiectarea activității didactice prin corelarea celor trei domenii de lectură, de practică funcțională a limbii și de construcție a comunicării;
- b) abordarea integrată în studierea textelor literare, prin punerea în discuție a unor probleme de limbă: narațiunea-verbul-compunerea narativă;
- c) prin corelarea faptelor lingvistice cu diverse acte de comunicare, identificate în texte diferite. Putem da exemplul expresiilor verbale impersonale utilizate pentru atenuarea impunerii, predilecția pentru anumite moduri verbale în realizarea unei solicitări.
- d) prin studierea faptelor de limbă pe diferite tipuri de texte: reclamele (textul publicitar) și modurile verbului sau momentele subiectului și timpurile verbului;
- e) prin realizarea unor portofolii/proiecte ce reunesc noțiuni de teorie literară, tipuri de texte, diverse reguli de ortografie;
- f) prin participarea la activități în grup, discuții pe marginea unor texte;
- g) prin activități de tipul jocului de rol, al dezbaterilor, al diverselor metode activ-participative etc.

Prin studiul său în școală, elevii învață să-și exprime și să-și apere propriile valori și să înțeleagă și să respecte diversitatea culturală și lingvistică a societății românești. Studiul limbii române în școală este esențial pentru formarea unei generații educate, informate și responsabile, care să contribuie activ la dezvoltarea și promovarea valorilor culturale, lingvistice și sociale ale României. Scopul final al studiului verbului în școală este de a forma buni utilizatori/vorbitori de limbă română, folosind-o atât ca mijloc de comunicare, cât și ca modalitate de cunoaștere, noțiunile de limba română devenind un instrument valoros în dezvoltarea vorbirii corecte a elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română*, clasa a VI-a, Ministerul Educației Naționale, București, 2017.
2. CUCOȘ, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2006.
3. NICOLA, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992, 56 p, ISBN: 973-30-3525-9
4. NOREL, Mariana; Sâmișăian, Florentina, *Didactica limbii și literaturii române 2*, Proiectul pentru învățământ rural, MEC, București, 2001.
5. PARFENE, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Editura Polirom, Iași, 1999.
6. PAVELESCU, Marilena, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Corint, București, 2010.
7. SAVIN, Petronela, Fichioș, Monica, *Ghid metodologic pentru învățământul primar, Limba și literatura română*, Editura Institutul European, Iași, 2017, ISBN: 9786062402051

OCAZIONALISMELE ÎN SISTEMUL GENERAL AL LIMBII

OCCASIONALISM IN THE GENERAL SYSTEM OF THE LANGUAGE

Elena DANU-STRAISTARI, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-1957-0172
ellenadanu@gmail.com

Natalia STRATAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0003-4807-0094
butmalaistratan@gmail.com

Elena DANU-STRAISTARI, magister,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

Natalia STRATAN, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 81’37

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p53-58

Abstract. This article deals occasionalisms as creative elements in the general system of the language and points out the main process of their formation by derivation with suffixes. Occasionalisms are not derogatory words that jeopardize communication, but new words that demonstrate the language's ability to create new lexemes. The process of forming these new words, created by speakers, is not new and refers to most languages being determined by the linguistic system, demonstrates and develops semantic lexeme creation and grammatical capabilities of the system, coming with its development tendencies. These occasional units are aimed at restoring the connection between the semantic, cognitive and content elements that are the basis of the integrity of the text, outlining the involvement of certain subjects in some events, delimiting the periods of manifestation of some political formations or presenting the consequences of some processes that the society went through. Being presented as a reflection of lived events, the article highlights the meaning and role of occasional units in journalistic and artistic texts, their application in various contexts and at different stages of the lesson.

Keywords: occasionalism, lexicon, language, context, derivation.

Ocazionalism, cu etimologie franceză – *occasionnalisme*, semnifică elementul apărut ocazional într-un sistem (mai ales în limbă). Conform *Noului dicționar explicativ al limbii române*, termenul este fixat în 2002, în cadrul analizei lexicale. Acesta a fost menționat în anii ‘90, când ocazionalismele erau deseori întâlnite în textele artistice și în cele publicistice.

Analizând prevederile teoriei ocazionalității, aceste cuvinte, expresii, îmbinări de cuvinte și sunete, aparent neobișnuite, sunt utilizate într-un context specific. Ocazionalismul este, totuși, determinat de sistemul lingvistic, demonstrează și dezvoltă capacitățile semantice de creare a lexemelor și gramaticale ale sistemului, venind cu tendințe de dezvoltare a acestuia. De regulă, fiecare lexem își realizează sensul în context, lexemele uzuale necesită contexte potrivite, iar cele ocazionale – inclusiv contexte creative.

Lingvistul Ion Melniciuc a reiterat că procedul de formare a cuvintelor noi, create de vorbitori, nu este nou și se referă la majoritatea limbilor. Pentru aceste unități lexicale, sunt propuse diverse denumiri: *ocazionalisme*, *neologisme individuale*, *neologisme poetice*, *cuvinte*

inventate, cuvinte-meteor, egologisme etc., „cuvântul ocazionalism având sorți de izbândă, redând în mare măsură esența unităților lexicale în cauză și cunoaște o frecvență sporită în comparație cu alte denumiri” [4, p.120].

În această ordine de idei, cercetătoarea E. Zemskaja accentuează că „ocazionalismele demonstrează capacitatea limbii în crearea lexemelor noi, potențialul creativ” [11, p.180].

Lingvistul V. Lopatin a subliniat faptul că „nu trebuie să credem că ocazionalismele sunt niște cuvinte depreciative, care periclitizează comunicarea. Acestea-s cuvinte adevărate” [4, p.120].

În cursul cercetării, s-a observat că, rareori, dicționarul este sursa explicării ocazionalismelor. Deseori, acestea devin uzuale pentru o anumită perioadă de timp și depind de feed-backul cititorilor. Pot fi create conform modelelor existente de formare a cuvintelor, însă aceste creații „nu se încadrează, într-un anume fel, cu firea limbii: *a sătiza* „a face din oraș sat”, *desțarați* „oameni rămași fără țară” [6, p.162] etc., ci creează impresii diferite față de autor.

În acest sens, putem invoca următoarea afirmație: „Derivarea cu sufixe extinsă până la forțarea normei limbii literare, specific variantei gazetărești, cu rădăcini în necesitatea obiectivă de concentrare a enunțului în dimensiuni reduse, devine frecvent expresia căutării cu orice preț a originalității” [5, p. 131]. Totodată, procesul de creare a ocazionalismelor nu se deosebește de cel al cuvintelor derivate, deși „semnificația cuvântului ocazional, din cauza dispunerii nenormate, neobișnuite a morfemelor derivate, este mai puțin clară” [5, p. 129].

Cercetătorii au remarcat în nenumărate rânduri că cele mai răspândite sunt ocazionalismele formate prin derivare progresivă, cu sufixe. Astfel, prin sufixul *-ist* sunt create cuvinte noi, care „contribuie la desemnarea următoarelor categorii de persoane, care au o anumită profesie, specialitate sau ocupație: *civilist* (denumește un specialist în dreptul civil), *știrist* (persoană din sfera mass-media ce anunță știrile); care își practică meseria într-un anumit loc: *tarabist* (adică la tarabă), *garajist* (adică la garaj)” [5, p. 130]. Acest șir poate fi continuat: *gorbaciovist, țărănist, penelist* etc.

Scriitorul Paul Goma în romanul *Din calidor* utilizează, spre exemplu, lexemul *hitlerist*, amintind de bandit-burghez, totodată caracterizând personajul, printr-un singur cuvânt: „Depindea ce ordin auzea lady că i se dădea hitleristului (bandit-burghez)” [3, p. 29].

În *Ziarul de Iași*, sunt utilizate ocazionalismele: *pesedist* și *penelist*, având în vedere reprezentanți ai formațiunilor politice PSD și PNL: „La întrebarea cum mai deosebești astăzi un pesedist de un penelist, cel mai bun răspuns (involuntar) l-a oferit europarlamentarul PNL Rareș Bogdan” [14].

Ne amintim de perioadele istorice și unele evenimente prin care a trecut societatea și consemnăm ocazionalismele cu sufixul *-istă*: *brejnevistă, hrușciovistă, stalinistă*. „Avem arhitectură brejnevistă, hrușciovistă, stalinistă și avem arhitectură lujkovistă. Nu ielținistă sau putinistă, dar lujkovistă. Pentru prima dată primarul este figura care dă tonul, spune Revezin” [13].

Ocazionalismele formate cu sufixul *-ism*, de asemenea, țin de cultul personalității din acea perioadă istorică: *hrușciovism, brejnevism* etc. „*Astea-s molotovisme*” [3, p. 47], spune succint scriitorul Paul Goma, referindu-se la vorbele ce țin de evenimentele istorice din 26 iunie, 1940, cu implicarea unui conducător important din acea perioadă, V. Molotov.

S-au înrădăcinat ocazionalismele cu sufixul *-ită*. Astfel, despre *lenevită*, numită „boala lenei” cunosc gimnaziștii de pe ambele maluri ale Prutului și nu doar „elevii hunedoreni, sunt „bolnavi de chiulangită” [16], ci și mulți deputați. Lexemul *chiulangită* îl găsim și în *Dicționarul de argou al limbii române*, fiind explicat prin absențele nejustificate ale deputaților și senatorilor români de la lucrările Parlamentului.

Mai rar utilizate, dar, totuși, sunt auzite cuvintele nou formate prin sufixul *-ar*: „care desemnează un nume de agent, ce desfășoară o activitate oarecare: *sacoșar* (cel care comercializează sacoșe), *pufulețar* (cel care comercializează pufuleți), *mărțișorar* (cel care comercializează mărțișoare) etc.” [5, p. 130].

Foarte răspândit este în ultimul timp sufixul *-iadă*. După modelul *Iliadă*, *spartachiadă*, *Țiganiadă*, au apărut numeroși termeni, dintre care mulți s-au dovedit a fi „efemeri”. Despre „Marea borcaniadă de toamnă” [15] găsim scrise multe articole în lunile de toamnă, desemnând „acțiunea de a pune conserve pentru iarnă”.

Un șir de ocazionalisme cu sufixul *-giu* și *-lâc* sunt utilizate pentru anumite categorii de persoane, arătând neprofesionalismul: *culturăgiu* (pseudooameni de cultură), *advocatlâc*, *filolotlâc* cu referire la avocatură, respectiv, la filologi cu sens ironic. Aceste ocazionalisme sunt considerate și argouri, fixate în *Dicționarul de argou al limbii române* [10].

Sunt frecvent întâlnite în mijloacele de informare în masă cuvinte derivate postverbale, lexemele ocazionale, fiind formate cu sufixul *-izare*, care, în opinia cercetătoarei Viorica Goicu, au valoare depreciativă și sugerează atitudinea disprețuitoare față de unele persoane. „Din păcate, s-a creat impresia că Platforma DA s-a situat pe pozițiile antieuropene ale Partidului Socialist și cele ale Partidului Lor (care-și zice „Al Nostru”). Lucru care nu poate să nu ne îngrijoreze. Noi ne dorim dez-dodonizarea Societății Civile, dez-usatizarea, dez-plahotnicizarea ei” [7, p. 55].

Apel la cuvinte nou create: capriciul condeierului sau o necesitate?

Aparent sunt formate conform normelor, dar pe cât de necesare sunt cuvintele noi în textele artistice și cele publicistice ale autorilor din țara noastră, și nu numai?

Lecturând textele în care sunt utilizate ocazionalisme, distingem următoarele: condeierul tinde să se deosebească de pleiadă, subliniindu-și stilul, individualitatea. Motivul ce explică despre necesitatea de a exprima, cu acuratețe, un gând, cuvintele obișnuite neavând coloritul necesar, fiind adesea insuficiente pentru cei implicați în procesul de scriere, poate fi reiterat.

Exprimarea gândurilor în formă concisă este dorința celui ce optează pentru astfel de creații lexicale. Autorul tinde să sublinieze atitudinea față de subiectul pus în discuție, cu o ulterioară autoevaluare.

Observăm că pot fi înlocuite enunțuri întregi printr-un cuvânt ocazional. Involuntar, asistăm la economie în limbaj, generalizând o realitate complexă. Forma laconică de prezentare a ocazionalismului respectiv permite exprimarea unui volum mare de informație, dacă sunt posedate cunoștințele extralingvistice potrivite pentru dezambiguizarea sensului. În așa fel, ocazionalismul se prezintă și ca un mijloc eficient de comprimare sintactică.

Se urmărește evitarea tautologiei. Ocazionalismele sunt utilizate în cadrul speciilor genului liric, dictate de necesitatea de a menține ritmul versului și rima.

Dacă opțiunea *pro* neologism presupune demonstrarea posedării unui vocabular bogat, atunci folosirea ocazionalismelor, care nu sunt destinate uzului general, solicită doar creativitate. Cuvintele nou create, rareori, sunt auzite în limbajul uzual al societății. Unele dintre ele sunt fixate în dicționarul de argouri, altele sunt regăsite în articole publicistice sau în cadrul unor lucrări contemporane.

Unitățile ocazionale redau legătura dintre elementele semantice, cognitive și de conținut ce stau la baza integrității textului, conturează implicarea anumitor actori în evenimente politice, delimitează perioade de manifestare a unor formațiuni politice sau se referă la

consecințele unor evenimente prin care a trecut societatea. Ocazionalismele se prezintă ca o reflecție a evenimentelor trăite.

De ce este subliniată efemeritatea cuvintelor „egologisme”? Una dintre cauze – un segment îngust de cititori! Avalanșa de neologisme nu este destinată uzului general. Publicul asimilează informația, conștientizează de ce a fost utilizat lexemul dat, îl reține dacă este posibilă operarea acestuia în anumite condiții, într-un context specific.

Utilizarea ocazionalismelor anunță un punct de vedere, o atitudine subiectivă asupra realității abordate. În acest caz, nu putem vorbi de frumusețea limbajului autorului, ci de abilitățile lingvistice ale acestuia. E o invitație la jocul cuvintelor. Gradul de libertate al acestor „egologisme” oferă senzația lipsei hotarelor în procesul de formare a cuvintelor. Astfel de cuvinte nu au rol educativ, generația tânără va utiliza ocazionalismele în vocabularul familiar, plasând accentul mai mult pe ironizare, sarcasm și dispreț în raport cu vorbitorul.

Ocazionalismele, elemente ale jocului didactic pentru îmbunătățirea cunoștințelor lexico-semantice

Derivarea este un procedeu important de îmbogățire a vocabularului limbii române cu noi unități lexicale, care se realizează prin cale progresivă, regresivă și prin substituție de afixe.

„Sufixul a devenit extrem de productiv, atât din punct de vedere cantitativ, cât și calitativ: la creațiile de la nume proprii s-au adăugat creații derivate de la substantive comune, care denumesc realități emblematice perioadei” [12, p.7].

Actualmente, putem menționa că „bazele de derivare s-au diversificat, sufixul punându-se atașa la o varietate de teme nominale, din diverse registre, precum și la baze adjectivale sau verbale; cele mai multe derivate sunt marcate conotativ, punând în evidență resursele expresive inepuizabile ale limbii române” [12, p.7].

Pornind de la definiția neologismelor – cuvinte nou împrumutate într-o limbă sau formate de curând într-o limbă cu mijloace proprii și cea a ocazionalismelor – elemente apărute ocazional în sistemul lingvistic, precum și de la necesitatea de a le deosebi și a dezvolta gândirea etimologică și creativă, capacitatea de a analiza procesul de formare a cuvintelor, și nu în ultimul rând stimularea lucrului în perechi, este oportun de a include elemente noi în cadrul lecției de limbă și literatură română.

Este bine cunoscut faptul că o lecție modernă trebuie să contribuie la formarea și dezvoltarea nonstandard. Din acest motiv, profesorii sunt în căutarea metodelor care pot fi utilizate în procesul de explicare a temelor, care vor ajuta la activizarea tuturor elevilor, la creșterea interesului față de disciplină și asimilarea rapidă a informației. Astfel, lecțiile relevante sunt orele netradiționale, ce însumează metode și tehnici diverse.

Jocul didactic în perechi este o opțiune atractivă pentru discipolii din clasele gimnaziale și liceale și poate fi aplicat la orice etapă a lecției.

Astfel, timp de cinci minute, elevilor le propunem spre analiza lexico-semantică un șir de cuvinte, reliefând aspectele la care urmează să se refere: aspectul explicativ și cel aplicativ al cuvintelor formate prin derivare, și anume cu sufixul *-iadă*, având la dispoziție dicționarele tipărite și online, delimitând ocazionalismele de cuvintele uzuale: *olimpiadă*, *dinamoviadă*, *dinamoviadă*, *ceferiadă*, *deșteptariadă*, *pleiadă*, *bobociadă*. Ca urmare a lucrului în perechi, elevii vor prezenta informația solicitată, încadrând lexemul analizat într-un context:

„Olimpiadă” [18] – lexem cu etimologie multiplă, care, conform dicționarului explicativ, este o competiție sportivă internațională cu caracter complex, care are loc o dată la

patru ani: Despre munca celor implicați în lucrările de pregătire pentru **olimpiadă** nu a fost menționat în nicio sursă.

„Pleiadă” [19] – lexem cu etimologie franceză, care, conform dicționarului explicativ, distinge grupul de oameni care activează, de obicei, în același domeniu și care sunt legați între ei prin concepții și năzuințe comune: **O pleiadă** de stele tinere au urcat pe scena palatului cultural din satul de baștină a Anastasiei Lazariuc.

„Dinamoviadă” [20] – lexem nou creat, un ocazionalism, care poate fi explicat în context anumit, referindu-se la o competiție periodică la care participă membrii clubului Dinamo: Sâmbătă viitoare toți angajații se vor aduna la **dinamoviada** de primăvară.

„Ceferiadă” [21] – lexem nou creat, un ocazionalism, care poate fi explicat în context anumit, referindu-se la o competiție periodică la care participă membrii clubului CFR (Căile Ferate Române): Toamna, în luna noiembrie, ne-am adunat la o **ceferiadă** pentru a ne arăta măiestria, precum și a lua premiile fondatorilor Clubului.

„Deșteptariadă” [12, p.4] – lexem nou creat, un ocazionalism, care poate fi explicat în context anumit, referindu-se la un cuvânt care poate fi analizat din două puncte de vedere: de la baza verbală *a (se) deștepta* sau nominală, *deșteptare*: Poporul nostru nu a ajuns la etapa de **deșteptariadă**.

„Bobociada” [17] – un ocazionalism, care poate fi explicat ca „potențialul expresiv al sufixului, pe deplin valorificat după anii '90, în cadrul căreia studenții din primul an își luau, în limba de lemn, angajamente peste angajamente” [1, p. 69]: Și noi, liceenii vom organiza **bobociada** în septembrie semenii studenților la USM.

Elevii vor analiza, cu un deosebit interes, cuvintele propuse, create prin derivare progresivă cu sufixul *-iadă*, având la dispoziție dicționarele explicative. Jocul didactic aplicat va crea o atmosferă distractivă, unele cuvinte fiind amuzante. Activitatea respectivă este creativă, elevii vor aplica cunoștințe de analiză lexicală și semantică.

Concluzii

Pentru a deosebi *efemeridele lexicale* și alte categorii de cuvinte, precum și a evalua nivelul cunoștințelor elevilor privind mijloacele interne de îmbogățire a vocabularului, termenul de ocazionalism necesită a fi discutat la lecțiile de limbă și literatură română la abordarea subiectelor ce țin de vocabular. Astfel, va fi reliefată valoarea și nonvaloarea lexicală a cuvintelor nou apărute.

Multe dintre ocazionalismele reliefate în textele publicistice și artistice nu au o necesitate stridentă în actul de comunicare, nu aduc decât expresivitate într-un anumit context. Aceste unități lexicale demonstrează creativitatea condeierului și sunt cuvinte care reliefează individualitatea autorului, subliniind stilul acestuia.

BIBLIOGRAFIE

1. CIOLAN, A. Misterele cuvintelor. Ediția a II-a, revăzută și adăugită, București: Logos, 2013. 296 p.
2. DIMITRESCU, F. Dicționar de cuvinte recente, ediția a II-a. București: Logos, 1997. 252 p.
3. GOMA, P. Din calidor. Iași: Polirom, 2004, 288 p.
4. MELNICIUC, I. Practicum la Lexicologie, Chișinău: Lumina, 1991. 176 p.
5. PROCA, M. Ocazionalisme formate prin derivare. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrate prof. V. Mîghirin. Bălți. 2006. pp.128-131, ISBN 978-9975-50-009-8.
6. PROCA, M. Cuvinte potențiale și ocazionale: unele asemănări și deosebiri. În: Tradiție și modernitate în abordarea limbajului: Materialele colocviului comemorativ internațional consacrat aniversării a 65-a de la nașterea profesorului Mircea Ioniță. 2006. Bălți: USARB, pp. 161-162. ISBN 978-9975-50-014-2.

7. SOBOL, A. Ocazionalisme politice în limbajul publicistic. În: *Integrare prin cercetare și inovare.: Științe socioumanistice*. Chișinău: CEP USM, 2016, vol.1, R, SSU, pp. 53-56. ISBN 978-9975-71-812-7.
8. TRIFAN, E. Formarea cuvintelor în publicistica actuală. Derivarea. Perioada 1990-2001. Cluj: Digital Data Cluj, 250 p.
9. RĂILEANU, V. Derivate verbale de la antroponime. În: *Akademios* 3/2020, p.133-137, DOI: 10.5281/zenodo.4269519.
Disponibil: http://akademos.asm.md/files/Akademos%203_2020_p133-137.pdf.
10. VOLCEANOV, G. *Dicționarul de argou al limbii române*. București: Litera, 2020. 368 p.
11. ЗЕМСКАЯ, Е. Словообразование как деятельность. Москва: Либроком, 2009. 224 с.
12. BĂDESCU, I. Aspecte ale dinamicii vocabularului românesc actual – creații lexicale cu sufixul -iadă, 2021. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/5-13_11.pdf.
13. EFTODI, A. Moscova: arhitectură brejnevistă, hrușciovistă, stalinistă și lujkovistă. 2013. Disponibil: <https://moldova.europalibera.org/a/2033466.html>.
14. PASCA, C. Cum mai deosebești un pesedist de un panelist. În: *Ziarul de Iași*, 2023. Disponibil: <https://www.ziaruldeiasi.ro/stiri/cum-mai-deosebesti-un-pesedist-de-un-penelist--366522.html>.
15. MOISĂ, R. România din conservă: „Marea borcaniadă de toamnă“. De ce iubim aproape obsesiv zacusca, murăturile și conservele de toamnă, 2022. Disponibil: <https://adevarul.ro/stil-de-viata/bucatarie/romania-din-conserva-marea-borcaniada-de-2205626.html>.
16. STROIA, R. Noi performanțe școlare. Elevii hunedoreni, “bolnavi de chiulangită”, au acumulat peste 600 de mii de absențe. 2013. Disponibil: <https://glasul-hd.ro/noi-performante-scolare-elevii-hunedoreni-bolnavi-de-chiulangita-au-acumulat-pest-600-de-mii-de-absente/>.
17. TOTOREAN, A. Festivalul studenților orădeni, cu Bobociadă, fotbal și artă. 2013. Disponibil: <https://www.ebihoreanul.ro/stiri/festivalul-studentilor-oradeni-cu-bobociada-fotbal-si-arta-111452.html>.
18. Învingătorii Olimpiadei Republicane la Ecologie. 2024.
Disponibil: <https://noi.md/md/societate/invingatorii-olimpiadei-republicane-la-ecologie>.
19. Educația adulților din Republica Moldova are o nouă pleiadă de formatori. 2022. Disponibil: <https://prodidactica.md/educatia-adultilor-din-republica-moldova-are-o-noua-pleiada-de-formatori/>.
20. Pagini memorabile din istoria fotbalului prahovean/ prima interacțiune cu „dinamoviada”. 2023. Disponibil: <https://ziarulprahova.ro/2023/04/pagini-memorabile-din-istoria-fotbalului-prahovean-xxxii-prima-interactiune-cu-dinamoviada/>
21. Ceferiada. 2021. Disponibil: <https://www.cfrcalatori.ro/ceferiada/>.

MUZICĂ ȘI CULOARE ÎN POEZIA EMINESCIANĂ

MUSIC AND COLOUR IN EMINESCU'S POETRY

Dumitrița SMOLNIȚCHI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0003-2640-9237
smolnitchi.dumitrita@upsc.md

Dumitrița SMOLNIȚCHI, PhD., Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p59-65

Abstract. Art and science can be perceived as the two sides of the same coin - the depiction of reality, where science reflects the objective dimension and art - the subjective one. Unlike science, however, where each branch has its own method, the arts free themselves from these limits and thrive by reciprocal exchange of the means of communication. Literary art not only admits the use of means typical of painting, such as color, or music, such as the specific combination of rhythm and sound, but furthermore, they can intensify the emotional impact on the reader. In the same way, Eminescu's poetry is not content to solely convey a message but pursues the ambitious goal of creating genuine universes into which it can transport its reader. And in order to give authenticity to these universes, Eminescu stimulates several senses simultaneously: the reader not only receives the information but can see or even hear it. The musicality and color of Eminescu's verse is, hence, the subject of this article.

Keywords: literary art, artistic universe/image, poetry, colour, music.

Prin modul său de manifestare, literatura, alături de celelalte arte, e o formă de reflectare a realității prin imaginar. Întrucât „toate artele sunt surori, fiecare aruncă o lumină asupra celorlalte” (Voltaire), între arta literară și celelalte arte (în special între literatură, muzică și pictură) există inevitabile interconexiuni.

Eminescu e un romantic, iar poeții romantici au făcut deseori analogie între poezie și muzică. Genul liric în poezie este cel mai apropiat, după structură, de muzică. Atât esența muzicii, cât și cea a poeziei constau în percepția lirică a lumii. În concepția multor romantici, poezia trebuie să fie privită nu doar ca un domeniu al imaginilor lexicale (metaforă, comparație, epitet etc.), ci și ca un spațiu al imaginilor sonore, auditive, niciodată întâmplătoare, esențiale în conturarea valorilor emoționale ale limbajului. În poezie sunetele nu au niciodată doar un rol auxiliar, îndeplinind simpla condiție de vehicule ale unor imagini de natură semantică. Începând chiar cu poezia populară, stratul acustic al limbajului poate oferi el însuși modele de creație cu caracter muzical. Sensurile unei poezii pot să rezulte și din unele jocuri sonore, din repetiții și inversiuni, din aliterații și asonanțe.

Zoe Dumitrescu-Bușulenga menționează că, în știința sunetelor, adică în procesul de conștientizare a potențialului fiecărui sunet articulat, Eminescu a pătruns încă din anii berlinezi, studiind creația corifeilor școlii romantice; iar prin creațiile sale din anii '80 ai secolului XIX, poetul atinge culmile construcțiilor muzicale [2, p. 103]. Iată, spre exemplu, poezia *Peste vârfuri* care ne înfățișează un perfect algoritm muzical: „Peste vârfuri trece lună, / Codru-și bate

frunza lin, / Dintre ramuri de arin / Melancolic codrul sună...”. Cantabilitatea acestor versuri revelează o claritate și o frumusețe perfecte. Versurile sunt epurate de încărcături inutile, după exemplul versului popular. Desfășurarea sonoră are o încărcătură gravă, de acorduri minore și majore, creând o adevărată simfonie poetică. „În peisajul uranic se desenează lin mișcarea Selenei. Iar intrarea glasurilor aduce o vagă orizontalitate, o egalitate de atmosferă, fixând parcă o stare, unificând, deși alternanța de corzi și glasuri, succesivitatea de cuvinte ascendente sună ca un suîș, dulce învăluitor și trist, pregătind climaxul sonor și de sens al „sufletului nemângâiat”, al mărturisirii dorului de moarte” [2, p. 104].

Aceeași cercetătoare consideră că o variațiune simfonică este și *Peste sute de catarge*, și *Melancolie*, și *Povestea codrului*, și *Făt-Frumos din tei* etc. Dar majoritatea criticilor cred că în vârful piramidei muzicale stă, incontestabil, *Glossă*. Acest poem a atins o echivalență uimitoare cu muzica. Forma fixă a textului este un rezultat al acceptării și a resemnării în fața condiției de neevitat a ființei umane, moartea: „*vreme trece, vreme vine*”. Forma lineară, fixă, aspră, fără multe bibelouri sonore, exprimă atitudinea poetului față de moarte. Poetul ne dă o lecție de înțelepciune asupra destinului, sugerată prin sunuri perfecte. Are loc, după Rosa del Conte, un *proces de dematerializare a cuvântului*, poezia devenind „drumul unei arte ce se despoaie progresiv de orice umflare emfatică a timbrului, pentru a ajunge la puritatea liniei melodice [...] Compactă undă sonoră, vibrație a unei materii de bronz, la început, cântecul își coboară încetul cu încetul registrul, pentru a deveni murmur, șoptă tot mai estompată: mai mult ecou de sunet decât sunet și – adeseori – *tăcere muzicală*” [1, p. 276].

Poetul cultivă și unele specii (*doina* și *cântecul*) sincretice, caracteristice liricii și muzicii populare, folclorul constituind unul dintre izvoarele fundamentale ale creației sale.

O doină e, de exemplu, poezia eminesciană *Ce te legeni...*, inspirată din creația populară, această poezie este concepută ca un dialog dintre poet și codru, un dialog imaginar care pune în evidență dragostea poetului față de natură, dar și tristețea sa, exprimată prin glasul codrului, în fața trecerii neîndurătoare a timpului. Eminescu apelează la elemente de oralitate, la figuri de stil (epitete, comparații, repetiții, gradații), la imagini vizuale și auditive. Într-un alt caz, însuși cuvântul *doină* a fost utilizat ca titlu de poet.

Cântecul, o altă specie sincretică a liricii populare care necesită un aranjament muzical (se cântă pe o melodie sau presupune un recital acompaniat de un instrument muzical), exteriorizează, într-o formă simplă, stări de spirit, atitudini, impresii, emoții. Specia se distinge prin simplitate, accesibilitate, spontaneitate, ritmul lui variind în funcție de mesajul textului (poate fi alert, vioi sau grav, domol etc.). Aria tematică a cântecului este diversă, precum multitudinea aspectelor de viață. Poezii ca *Atât de fragedă*, *O rămâi...*, *Somnoroase păsărele* etc. se încadrează în această specie literară cantabilă. În viziunea poezilor romantici, originile muzicii sunt magice prin capacitățile ei unificatoare prin ritm și melos, lucru care îi oferea un loc aparte în configurația cosmosului. Romantismul generează o poezie care dorește tot mai mult să sune decât să spună. Materialul sonor al limbajului capătă putere sugestivă. În concepția lui Eminescu, muzica nu însoțește ca un simplu acompaniament creația, ea e intrinsecă armoniei lumii. Muzica poeziei este muzica universului, muzica care se deslușește în mișcarea sferelor. „În diferite perioade ale receptării, eminescologii au constatat, în deplin consens, că enigma fascinației eminesciene stă în muzicalitatea de fond a creației sale lirice” [5].

Muzicalitatea e obținută prin variate mijloace. Prezența instrumentelor muzicale în imaginea poetică eminesciană e unul dintre ele, iar preferința lui pentru instrumentele populare se explică prin interesul accentuat al romanticilor pentru folclor: „Sara pe deal **buciumul** sună cu jale...”, „De pe dealuri de verdeață / Sună **fluier**” (Sara pe deal), „Îngânat de glas de ape / Cânt-un **corn** cu-nduioșare” (Peste vârfuri), „Cu mâna mea în van pe **liră** lunec” (Trecut-au anii). În *Epigonii* e prezent nu doar fluierul, ci și străbunul instrument popular „frunza” [4]: „Ș-acel rege-al poeziei, vecinic tânăr și ferice, / Ce din **frunze** îți doinește, ce cu **fluierul** îți zice”.

Dacă aceste instrumente sunt la vedere, atunci altele sunt „ascunse” în vers: iată o *lăută* în *Cântecul lăutarului* sau un *drum* (tobă) care menține ritmul în „Numai eu, rămas același, / Bat mereu același **drum**” (*Pe aceeași ulicioară*). Dar câte *naiuri* descoperim în poezia eminesciană: „Grija noastră **n-aib**-o nime, / Cui ce-i pasă că-mi ești drag” (Floare-albastră) sau în *Călin. File de poveste*: „Dar dacă ar cădea toate, el rămâne trist și gol, / **N-ai** putea să faci cu ochii înălțimilor ocol”.

Prezența unor verbe de acțiune (*a cânta, a fluiera, a chiui, a pocni* etc.) sau de stare (*a suspina, a plânge, a râde* etc.) contribuie și ele la crearea imaginilor auditive (muzicale): „Și când vine **chiuind**/ Și din frunză tot **pocnind**/ Și când prinde **a cânta**/ Codri-ncep **a răsună**” (*Mușatin și codrul*), „Pare că și trunchii vecinici poartă suflete sub coajă / Ce **suspina** printre ramuri cu a glasului lor vrajă” (*Călin, file de poveste*), „Hai în codrul cu verdeață, / Unde-izvoare **plâng** în vale” (*Floare-albastră*), „Vântu-n trestii lin foșnească” (*Lacul*) etc. Substantivele obținute prin conversiune din astfel de verbe creează și ele senzații sonore: „Îngâna-ne-vor c-un **cânt** / Singuratice izvoare,/ Blânda **batere** de vânt” (*Dorința*).

Se știe că sunetul este considerat că stă la originea cosmosului. Cuvântul produce universul, o face prin efectul vibrațiilor ritmice ale sunetului primordial. Prin sunet se creează o lume. Eminescu creează prin sunete un univers al său imaginar, pe care îl populează cu eroi de basm, ca în *Călin, file de poveste*: „De treci codrii de aramă, de departe vezi albind / Ș-auzi mândra glăsuire a pădurii de argint”. Tabloul nunții este o remarcabilă realizare a efectului sunetului, dar și a culorilor. Această lume este un Eden pământesc – adevărat paradis silvestru, pe care ceasul zilei și anotimpul îl aprind într-o dublă scânteiere de argint și aur: „Acolo, lângă izvoară, iarba pare de omăt,/ Flori albastre tremur ude în văzduhul tămâiet / [...] / Mii de fluturi mici albaștri, mii de roiuri de albine / Curg în râuri sclipitoare peste flori de miere pline,/ Umplu aerul văratec de mireasmă și răcoare / A popoarelor de muște sărbători murmuitoare...”.

Sunetele repetate, roirea lor sugerează fecunditatea permanentă a creației lumii și a poeziei. Prin „zumzăitul”, „ropotul”, „gâlgăitul”, „suspina”, „murmurul”, „tremurul” etc., pe de o parte, „arama”, „albirea”, „argintirea”, „albăstrirea”, „sclipirea”, „înverzirea argintie”, pe de altă parte, se creează muzica „colorată” care evocă intuițiile poetului despre lumea de origine. Astfel, admirabilele compoziții simfonice ale lui Eminescu sunt însoțite de minunate jocuri cromatice. Între sunet și culoare se stabilesc punți de legătură.

Atmosfera care se creează o dată cu debutul poemului este strălucitoare: o lună roșiatică ce aprinde pietrele cu reflexele ei atrage apele la sine, care par să ropotească în țâșniri mai înalte, făcând să sclicească de scânteieri umbra. Pe de altă parte, culoarea este secundată de sunet. Apele curg într-un ritm impunător, creând o melodie ce amintește de scurgerea irevocabilă a timpului: Pe un deal răsare luna, ca o vatră de jăritic, / Rumenind străvechii codri și castelul singuratic / Ș’ale râurile ape, ce clipeșc fugind în ropot – /De departe ’n văi coboară tânguiosul glas de clopot...

„Sunetele care se repetă aici sunt **a** și **i**. Ele sugerează trecerea apelor fără stavilă, dar și conuri de lumină, sclipiri și umbre. Consoanele la fel sunt lichide, intonând repetabilitatea. În ultimul vers prevalează vocalele **o** și **ă**, fapt ce sugerează depărtarea, adâncimea, vechimea muzicii evocate” [1, p. 278].

Mai cităm și alte exemple din poezia eminesciană în care sunt prezente figuri de stil de nivel fonetic: „Lacul codrilor **albastru**/ Nuferi **galbeni** îl încarcă: / Tresărind în cercuri **albe**/ El cutremură o barcă” (*Lacul*); „Și **tobe tare-n tact** ei bat/ Și pașii sună apăsat...”, „**Vâjâind** ca **vijelia** și ca **plesnetul de ploaie**...” (*Privesc orașul furnicar*)

În limbaj cromatic aceste sunete corespund culorilor preferate de autor: albul, albastrul, roșul. Paleta cromatică eminesciană e, ca și cea muzicală, foarte variată. Eminescu e un poet al naturii, iar natura e plină de culori.

După senzațiile termice pe care le provoacă, toate culorile se împart în reci și calde. Privind anumite culori, de exemplu, *galben*, *portocaliu*, *roșu*, omul are senzația de cald, iar culorile *verde*, *albastru*, *violet* îi provoacă senzația de rece. În poezie, nuanțele cromatice ajută la exteriorizarea sentimentelor. De obicei, culorile calde sugerează optimism, dragoste, veselie, pe când cele reci – melancolie, tristete, durere. Florica Dimitrescu-Niculescu a studiat culorile din poezia eminesciană și a constatat că nu există pagină în care poetul să nu aibă o culoare că „singurul cuvânt cromatic care nu există în versurile eminesciene este *portocaliu* și cred că nu există nici acel *albastru către mov*” [6].

În poezia eminesciană întâlnim, în primul rând, culorile fundamentale. Una dintre cele mai des întâlnite culori în poezia eminesciană este *albastrul*: „A sosit ca să mă certe / Fiul cerului **albastru** / Ș-al iluziei deșarte” (*Kamadeva*), „Lacul codrilor **albasru**” (*Lacul*), „Pe un arc de cer **albastru**, în senina depărtare, / Rezimați pe lănci și scuturi, zeii nordici stau în soare” (*Memento mori*) etc. Simbolul *florii albastre* a lui Novalis se regăsește în mai multe texte eminesciene, dar spre deosebire de romanticul german, care, după dispariția definitivă a iubitei, atinge inspirația calmă, senină, poetul român e atins de scepticism, de amară luciditate.

Albastru e cea mai rece dintre culori și cea mai pură, mai adâncă. „Ea reprezintă un vid al aerului, al apei, al cristalului, al diamantului. Sugerează drumul infinitului, în care realul se transformă în imaginar. Este simbolul înțelepciunii transcendente, al potențialității, al influențelor binefăcătoare” [3, p. 42]. Culoarea albastră este odihnitoare și presupune reverie, liniște interioară.

Albastru este cea mai imaterială dintre culori: natura nu o înfățișează, în general, decât alcătuită din transparență, adică un vid acumulat. Albastrul deschis este calea reveriei; când se întunecă (ceea ce corespunde tendinței sale natale), el devine o cale a visului. Gândirea conștientă lasă loc celei inconștiente: lumina zilei devine, pe nesimțite, lumina albastră a nopții.

Albastrul eminescian este culoarea infinitului (depărtările sunt albastre) și a idealului.

Roșu e culoarea cu cele mai multe semnificații simbolistice. Este culoarea sângelui și a focului, a pasiunii și a sentimentului. „Roșul este considerat întruchipare a cutezanței și a curajului, a cruzimii și a furiei; a căldurii și a pasiunii; a iubirii și a afecțiunii; a frumuseții și a fericirii; a senzualității și a sensibilității; a forței impulsive și a celei generoase; a tinereții și a sănătății...” [3, p. 18].

Culoarea *roșie* e atestată, în poezia eminesciană, în diferite zone semantice: om (față): „Și de-a soarelui căldură / Voi fi **roșie** ca mărul” (*Floare-albastră*) sau „Părul lui i-atinge

părul./și atunci c-obrazul **roș**/ea apleacă gene lungi/ peste ochii curioși” (*Făt-Frumos din tei*); natura (plante): „În părul ei negru lucesc amorțite/ Flori **roși** de jăratec frumos încâlcite...” (*Diamantul Nordului. Capriccio*), „Trandafiri aruncă **roșii**/ Peste unda fermecată” (*Crăiasa din povești*); cosmos: „În aer **rumene** văpăi/ Se-ntind pe lumea-ntreagă...” (*Luceafărul*) (*rumen* e un substitut al *roșului*); „Căci luna, cea **roșă** prin ele răsare,/ Comoară aprinsă în noapte se pare” (*Diamantul Nordului. Capriccio*) etc.

Galbenul este cea mai caldă culoare și poate semnifica „forța spirituală analitică a rațiunii, lumina, strălucirea, aspirațiile sublime, dorința de fericire, veselia, agerimea, istețimea, tinerețea, forța, nemurirea divină, bogăția, belșugul, prețiozitatea, înțelepciunea, dar și ambiția, spontaneitatea, îmbolnăvirea, căldura greu suportabilă” [3, p. 30]. *Galbenul* poate fi asociat și cu gelozia, invidia, lăcomia.

În imaginarul poetic eminescian, *galbenul* simbolizează, de cele mai multe ori, lumina. Apare teiul cu florile lui galbene și parfumate, prinse în părul galben al iubitei, albinele ce „*aduc colb mărunt de aur*”, luna, stelele, nuferii etc. *Galbenul* luminii e ceea ce desăvârșește setea de albastru, de absolut: „Lacul codrilor **albastru** / Nuferi **galbeni** îl încarcă” (*Lacul*)

Verdele semnifică natura, regnul vegetal, viața, creșterea, apele regeneratoare. „Este culoarea calmului, a meditației, a relaxării și a fanteziei” [3, p. 36]. În linii mari, *verdele* la Eminescu exprimă bogăția și fecunditatea nestăvilită a naturii și a creației divine: „De ce când codrul frunza-și bate / Adorm pe **verdele**-i covor?” (*Dona Sol*)

Menționăm că termenul cromatic „verde” se întâlnește rar în poezia eminesciană, deși imaginarul eminescian creează impresia că aceasta e una dintre culorile dominante (Explicația e simplă: motivul codrului e unul dintre motivele fundamentale ale creației eminesciene, iar natura e, de obicei, verde). În loc de „verde” Eminescu folosește: *verdeață*, *smarald*: „Hai în codrul cu **verdeață**...” (Floare-albastră, „Rar și diafan țesute de painjeni de **smarald**” (*Memento mori*).

De altfel, poetul folosește des, în loc de culorile propriu-zise, substitutele acestora: în loc de *alb* – *bălai*, *blond*: „Și ca Diana cea **bălaie** / Îți faci în codru mândru prag” (*Dona Sol*); „Nilul mișcă valuri **blonde** pe câmpii cuprinși de maur...” (*Egipetul*) („blond” se folosește și cu sens de „gălbui”); în loc de *albastru* – *senin*: „Stelele nasc umezi pe bolta **senină**” (*Sara pe deal*); în loc de *roșu* – *aramă*, *jăratice*: „De treci codrii de **aramă**, de departe vezi albind / Ș-auzi mândra glăsuire a pădurii de **argint**”; „Pe un deal răsare luna, ca o vatră de **jăratice**” (*Călin, file de povete*); în loc de *galben* – *aur(iu)*: „Mi-oi desface de-**aur** părul...” (*Floare-albastră*)

Verdele este culoarea codrului, *albastrul* e cea a apei, așa cum *roșu* este culoarea focului și, de aceea, omul a simțit dintotdeauna, instinctiv, raporturile dintre aceste culori drept analoage cu cele dintre esența și existența lui. Eminescu valorifică aceste semnificații, așezând într-un cadru *verdele* pădurilor și al ierburilor cu *albastrul* apelor, al lacurilor și izvoarelor.

Eminescu e considerat de mulți cercetători un poet pesimist, deci ar fi fost logic să presupunem că, dintre cele două nonculori (*alb* și *negru*), în poezia sa să domine *negrul*. Dar cercetările F. Dimitrescu-Niculescu în studiul „Lumea culorilor lui Eminescu” ne demonstrează că „scepticismul, tristețea și melancolia sunt vindecate prin *albul* care domină aproape fiecare poezie” [6].

„Negrul, ca și albul, se poate situa la cele două extremități ale gamei cromatice, ca limită fie a culorilor calde, fie a celor reci” [3, p. 58]. Simbolul negru înțeles, mai des sub aspectul său

rece, negativ, e asociat întunecimilor primordiale. Este culoarea nopții, a întunericului și necunoscutului, a haosului și a misterului, a suferinței și a tristeții, a sfârșitului și a morții.

Albul, opusul negrului, este culoarea zilei și a soarelui; a purității, a sincerității, a curățeniei și nevinovăției, a inocenței și a inițierii, a credinței și a înțelepciunii.

„Albul este considerat valoarea limită, adică o culoare de trecere, de tradiție care ține de mutațiile ființei – moarte și renaștere” [3, p. 53].

Albul și negrul, cu toți substituiții acestor culori, adesea apar la Eminescu în contrast: „Luminând halele **negre**, armuri **albe** și **curate**” (*Memento mori*); „Părea că printre nouri s-a fost deschis o poartă, / Prin care trece **albă**, regina **noptii** moartă” (*Melancolie*).

De altfel, contrast coloristic poate fi și „Iubesc precum iubește pe-o **albă** vijelie / Un ocean de **foc**...” (*Amorul unei marmore*). În acest exemplu, contrastului coloristic (*alb – roșu*) i se adaugă și contrastul semantic *rece – fierbinte*; iar în versul „Lacul codrilor **albastru** / Nuferi **galbeni** îl încarcă”, opoziția coloristică este nu doar de nuanță, ci și de „termicitate” (albastru e cea mai rece culoare, iar galbenul – cea mai caldă).

Culorile imaginarului eminescian sunt rezultatul luminii. *Alb, strălucitor, sclipitor, argintiu* sunt derivate ale luminii. Lumina are un efect uimitor asupra spațiului poetic, căci ea nu este prezentă numai ca element cromatic: e o esență a lumii care se naște la Eminescu din acel haos al luminilor în întuneric.

Eminescu este poetul lunii. În tablourile de noapte cu lună, culorile cunosc o difuziune delirantă, în urma căreia vibrează, devin vaporoză, ating puritatea. Florile apar ca topite, aerul e *vioriu* sau *sângeriu*, e *aurit*. Astfel, o tendință a sensibilității cromatice eminesciene este aceea de a depăși culoarea ca pată, pentru a cufunda tabloul într-o vaporozitate diafană sau într-o atmosferă fluidă de vibrații luminoase. Această sarcină e realizată de *argintiu* care imprimă lumină peisajului nocturn.

Dacă „Pictura este o poezie care se vede” (Leonardo da Vinci), atunci poezia eminesciană e, în același timp, și pictură, și muzică. Muzica și culoarea în poezia lui Mihai Eminescu sunt rezultate ale gândirii simbolice. Poetul are o sensibilitate cromatică și muzicală fără precedent în literatura română. Numeroase studii au cercetat acest aspect și au ajuns la concluzia că aceste dimensiuni rămân mereu deschise spre noi interpretări în noi condiții istorice, culturale și individuale.

Arta poetică nu doar admite utilizarea mijloacelor tipice picturii, precum culoarea, sau a muzicii, precum combinația specifică de ritm și sunet, ci și permite intensificarea impactului emoțional asupra cititorului. În același mod, poezia eminesciană nu se mulțumește doar cu transmiterea unui mesaj, ea urmărește scopul de creare a unor veritabile universuri în care să-și transpună cititorul. Și, pentru a conferi autenticitate acestor universuri, Eminescu stimulează mai multe simțuri simultan: cititorul atât recepționează informația, cât și o vede și o aude.

BIBLIOGRAFIE

1. Conte, Rosa del, *Eminescu sau despre Absolut*. Editura Humanitas, București, 2017. ISBN: 978-973-50-5756-5-X
2. Dumitrescu-Buşulenga, Zoe, *Eminescu. Orizontul cunoaşterii* [online]. Disponibil: <https://www.fundatiamaicabenedicta.ro/doc/carti/Eminescu-Orizontul-cunoasterii.pdf> [citată pe 14.03.2024].
3. Mardare, Marcela, *Fascinaţia culorilor*. Editura Ruxanda, Chişinău, 2007. ISBN 978-9975-72-020-5
4. Guzun Igor, Bezniţchi Sergiu, *Instrumentele din poezia lui Eminescu*: <https://blogosfera.md/view-post-v-307616-0-romana.html> [citată pe 15.03.2024]
5. Ţurcan Elena, *De la muzica poeziei la poezia muzicii* http://tinread.usarb.md/confbib/articole/2012_1/34-38%20conf%201%202012.pdf [citată pe 15.03.2024]
6. https://www.dcnews.ro/florica-dimitrescu-niculescu-a-studiat-culoarea-din-poeziile-lui-eminescu-nu-exista-portocaliu_864713.html [citată pe 17.03.2024]

STRATEGII DE STIMULARE A GÂNDIRII LATERALE ÎN INTERPRETAREA OPEREI LITERARE, INCLUSIV CDS-URILE

STRATEGIES TO STIMULATE LATERAL THINKING IN THE INTERPRETATION OF LITERARY WORK, INCLUDING CDS

Carmen STANCIU, profesor de limba și literatura română, gradul didactic I,
Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoită”
Sascut, județul Bacău, România
ORCHID: 0000-0002-0601-4250
geo.karmen@yahoo.com

Carmen STANCIU, teacher of Romanian language and literature, first degree,
“Explorator Teodor Gheorghe Negoită” Secondary School
Sascut, Bacău County, Romania

CZU: 37.01:821.135.1

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p66-72

Abstract. The article focuses on the impact of strategies involving lateral thinking in interpreting the literary text, but also on the fact that the methods used do not achieve the desired impact if they are not accompanied by the necessary attitude, because a certain skill develops if we have a formal framework in which to put into practice specific tools. The most effective way to develop lateral thinking is to use as many tools as possible to achieve the same effect. Besides, if we apply more examples and more techniques, the student can come to understand, decipher any type of material and even adapt it to real situations. The whole process depends on the teacher, because he must practice it sustainably, not just as a possibility. Lateral thinking lessons include abstract terms in the explanations provided, but the most effective way to solve it is real involvement, and a stringent factor in stimulating lateral thinking is the way the mind works, which is correlated with the nature of the information received and the pace at which it is received.

Keywords: lateral thinking, optional/curriculum at school decision, methods, teachers, students.

Introducere

Gândirea presupune un proces psihic uman fundamental, fiind un factor determinant în formarea unui elev ce poate găsi soluții indiferent de dificultatea sarcinii și neținând cont de un anumit mod de rezolvare, ci focalizându-se pe rezolvare. De altfel, gândirea, fiind o abilitate, profesorul poate preda deprinderi specifice, urmărind dotarea elevilor cu instrumente eficiente pentru activitățile de gândit. În atingerea acestui demers, este nevoie de sarcini de lucru care să urmărească formarea gândirii și consecvența acestora, elevul neputând să-și dezvolte abilitatea de gândire, dacă nu are itemi care să urmărească acest lucru. De aici rezultă necesitatea unor cerințe care vizează gândirea laterală și intrarea într-o rutină a folosirii acestora de către elevi.

Gândirea laterală, fiind o „atitudine generală a minții” [1, p. 20], poate folosi anumite tehnici, care, predate într-un cadru formal, vor contribui la dezvoltarea unui obicei al gândirii laterale. Pentru a dezvolta acest tip de gândire, este mult mai bine dacă se fixează o perioadă în acest sens, nefiind recomandată introducerea inopinată. Nu este nevoie de cunoașterea detaliată a fiecărui proces, ci utilizarea gândirii laterale, deoarece putem dezvolta atitudinea laterală a minții prin practicarea atât a unei anumite tehnici, cât și a tuturor celor cunoscute.

Metodele nu ating impactul vizat dacă nu sunt însoțite de atitudinea necesară, deoarece o anumită abilitate se dezvoltă dacă avem la dispoziție un cadru formal, în care să punem în practică și instrumente specifice. Modalitatea cea mai eficientă de a dezvolta gândirea laterală este de a folosi cât mai multe instrumente care au rolul de a obține același efect.

Indiferent de importanța subiectului abordat, contează efectul acestuia, mai exact procesul, și nu produsul. Sistemul se comportă la fel, indiferent de subiectul tratat, eventual, putând fi bruiat de anumite emoții, care nu intervin decât când acel moment este important.

În cartea „Predarea gândirii creative”, Bill Lucas și Ellen Spencer menționează că „o multitudine de capacitate-inventivitate, curiozitate, colaborare și gândire critică, de exemplu, pot fi consolidate prin accesul la resurse adecvate, când elevii recunosc că acestea le sunt necesare, dar și prin procesul în care încearcă să își dea seama de ce instrument ar putea avea nevoie pentru a finaliza o sarcină. Pedagogia eficientă va cere întotdeauna ca profesorul să modeleze capacitățile pe care le consideră valoroase” [3, pp. 11-12].

Materiale vizuale în cercetările efectuate sunt cele mai precise, iar studierea acestora este mai ușoară. Totuși, deși imaginea este aceeași pentru toți, o putem procesa diferit, mai ales că nu avem parte de vreun înțeles ca în cazul cuvintelor, al descrierilor verbale.

Într-adevăr, pentru a stimula gândirea laterală, se pot aplica tehnici pornind de la trunchierea unor imagini până la imaginea integrală. Cu toate acestea, dacă aplicăm mai multe exemple, elevul poate ajunge să descifreze orice tip de material, nu doar unul vizual, și chiar să-l adapteze la situații reale. Întregul demers depinde de profesor, deoarece acesta trebuie să exerseze în mod susținut. În plus, gândirea laterală trebuie văzută ca o metodă de a oferi eficiență celei verticale prin adăugarea unui plus de creativitate.

Materialele pot fi vizuale, verbale, de tip problemă, sub formă de teme, conform celor menționate de Edward de Bono. Astfel, cercetătorul menționat prezintă, în cadrul materialului vizual, aranjarea progresivă a cartoanelor, imagini din ziare sau reviste, fotografiile ce sunt folosite pentru a putea privi și prezenta o situație dată, desenarea unor scene realizate de elevi, se poate reprezenta material pentru toți ceilalți, nefiind importantă acuratețea lui, ci modul în care va fi privit de fiecare.

În cadrul materialului verbal, poate fi inclus orice material: scris, vorbit, înregistrat, luat din ziare sau reviste, realizat de profesor sau de elevi, din emisiuni sau din discursuri. Cel care vizează o problemă are în vedere toate tipurile: probleme globale ale omenirii, respectiv probleme deschise; probleme ce se referă la interacțiunile cotidiene directe, de la școală, ce vizează problemele de design sau probleme închise pentru care există deja soluții clare.

E bine să alcătuim un dosar cu materialele de studiu și să știm din timp pe care să le folosim, în funcție de perioadă, de tema abordată și de eficiența acestora. În acest sens, ar fi necesară colectarea de tăieturi din ziar, teme și idei oferite de elevi, fotografiile, probleme.

Lecțiile ce vizează gândirea laterală includ în explicațiile oferite și termeni abstracți, dar cea mai eficientă modalitate de rezolvare este implicarea reală. Un factor stringent în stimularea gândirii laterale este modul în care funcționează mintea și am preciza comunicarea codificată și, în acest mod, în loc să transferăm informația necesară identificării, este suficient să transferăm numele codului ce funcționează ca un cuvânt declanșator cu rol în identificarea modului dorit. Comunicarea presupune transmiterea de informații, dar ar dura mult pentru acest lucru, așa că mult mai simplu ar fi dacă dintr-o propoziție ar înțelege ce are de făcut, nefiind necesară predarea unui număr de pagini. Pentru a putea fi efectuat acest proces, trebuie ca atât

emițătorul, cât și receptorii să cunoască „codul”. Prin urmare, nu oferim toată informația necesară, ci utilizăm doar numele codului ce poate fi un cuvânt declanșator.

De exemplu, titlul textului literar „Ion” de Liviu Rebreanu ar putea determina mai multe direcții de parcurs, subiecte de rezolvat: explicarea numelor personajelor participante la acțiune sau am putea adresa întrebări de genul: În ce texte identificăm tema iubirii? De altfel, dacă finalul textului privind acest sentiment este determinat de situații concrete, identificate și în realitate. O altă întrebare ar putea fi legată de conținutul textului: Îți amintești de scena în care...?

Se poate, deci, transfera o cantitate de informații doar printr-un titlu, respectiv printr-un cod sau chiar să identificăm mesaje fără ca ele să fi avut rolul acesta, deoarece mintea este un sistem ce generează modele. Acestea pot fi: înnăscute, incluse sau construite în acel moment. Cu toate acestea, mintea se află în corelație cu natura informațiilor primite și cu ritmul în care sunt recepționate.

În acest sens, metodologia aplicată în vederea stimulării gândirii laterale în formarea elevului-interpret al textului literar a vizat un număr impresionant de tehnici pe care le-am putut analiza treptat, cu tipuri diferite de materiale, deoarece am reușit să predau, pe parcursul cercetării, două opționale care vizează exact acest demers: „Elevul-interpret al textului literar” și „Rolul gândirii laterale în interpretarea textului literar”. Aceste opționale sunt avizate de Inspectoratul Școlar Județean din județul Bacău, România, desigur, urmărind criteriile de calitate: relevanța pentru susținerea și prezentarea cursului opțional, caracterul inovativ în raport cu programele de trunchi comun; contribuția opționalului la profilul de formare al absolventului, reflectată în competențele generale; corelarea activităților de învățare cu competențele specifice (activitățile de învățare, context și sarcini de lucru pentru formarea competențelor specifice), respectiv, toate cele din fișa proiectului din programa de opțional. De asemenea, s-a realizat analiza de nevoi care vizează interesele de învățare ale elevilor, oportunitățile educaționale și resursele unității de învățământ, specificul socio-economic și cultural local, iar toate acestea au demonstrat utilitatea opționalelor menționate mai sus în formarea și dezvoltarea procesului instructiv-educativ. În cadrul acestor CDS-uri, le-am prezentat, în primele ore, elevilor noțiunile de teorie literară specifice, apoi, pas cu pas, le-am oferit tainele gândirii laterale, prin aplicarea constantă a tehnicilor tematice privind itemii din manualele de limba și literatura română, de la editura Art, la clasele V-VIII, ce au fost adaptați și accentuați, astfel încât să-și formeze o gândire laterală.

Competențele vizate în cadrul opționalului „Elevul-interpret al textului literar” au fost:

1. Dezvoltarea capacității de receptare a operei literare;
2. Dezvoltarea capacității de exprimare artistică;
3. Utilizarea corectă a limbii române în producerea și receptarea mesajelor în diferite situații de comunicare;
4. Stimularea gândirii laterale și a profunzimii în interpretarea operei literare.

În acest sens, elevii au rezolvat exerciții de înțelegere, explicare și ilustrare a noțiunilor de teorie literară; exerciții de familiarizare cu specificul artistic al operelor literare; exerciții pentru dezvoltarea creativității și a gândirii laterale; exerciții de prezentare incompletă a unor imagini; exerciții de identificare a unor soluții la anumite situații din cadrul textelor literare; exerciții de identificare a unor personaje după anumite elemente-cheie sau de identificare a colegului din clasă după un desen sau o trăsătură ce îl definește și care poate fi completată cu alta până la

identificarea corectă; exerciții de prezentare, într-o altă lumină, a unui text, având în vedere informațiile știute deja.

Toate acestea vizează principiul central al gândirii laterale ce constă în faptul că orice mod de a privi o situație este doar unul din nenumăratele moduri posibile. Oare dacă am ajunge să observăm lucrurile în acest fel, nu am pune în mișcare mai multe în sistemul educațional și nu numai?

Tot din necesitatea de a avea o continuitate în procesul gândirii laterale, vin și teoriile susținute, în „Gândirea laterală și scrisul creativ”, de Vasile Flueraș, în care se abordează ideea de predare a gândirii ca materie de studiu, pornind și de la faptul că „gândirea reprezintă procesul psihic uman fundamental, de calitate ei depinzând calitatea viitorului nostru” [2, p. 66].

În plus, în cadrul opționalului „Rolul gândirii laterale în interpretarea textului literar”, am urmărit următoarele competențe:

1. Receptarea și interpretarea corectă a mesajului în funcție de condițiile comunicării;
2. Aplicarea cunoștințelor specifice gândirii laterale în interpretarea textelor literare și a realității înconjurătoare;
3. Performarea capacității de a redacta diverse tipuri de compuneri, urmărind anumite elemente-cheie de stimulare a gândirii laterale;
4. Dezvoltarea capacității de a construi linii de argumentare diferite, prin diverse tehnici specifice gândirii laterale, adaptate itemilor propuși spre rezolvare.

În plus, asemenea opționalului de mai sus, se aplică un set de exerciții care au în vedere același demers, și anume interpretarea textului literar prin strategii diverse care se focalizează pe gândirea laterală. Prin urmare, în toate activitățile desfășurate în cadrul opționalului „Rolul gândirii laterale în interpretarea textului literar”, se va pune accent pe demersul didactic de tip formativ și performativ, care presupune implicare și interacțiune în rezolvarea sarcinilor de lucru.

Pentru construirea competențelor prevăzute, se propun activități educaționale interactive, practic-aplicative, care să utilizeze:

- strategii didactice care să pună accent pe consolidarea continuă a capacităților și deprinderilor atitudinale, pe abordări flexibile, contextualizate, pe parcursuri diferențiate și individualizate de instruire și educare;
- metode active, integrativ-participative: conversația în perechi, lectura imaginii, învățarea problematizată, învățarea prin cooperare, jocul de rol, jocul didactic, filmulețe, RED-uri etc;
- strategii didactice care să permită alternarea formelor de activitate (frontală, individuală, pe perechi, în grupuri mici sau cu întreaga clasă);
- metode și tehnici de gândire laterală.

Edward de Bono menționează că activitățile în grup pot forma și dezvolta deprinderi ale gândirii laterale, având un rol extrem de important în interpretarea operei literare. În acest sens, aș începe cu *Mozaicul* sau *jigsaw*, care este metoda *grupurilor interdependente*, ce presupune îmbinarea învățării individuale cu învățarea în echipă, având un caracter formativ. Am aplicat-o în cadrul *dirijării învățării*, respectiv în cadrul *realizării sensului*, într-o lecție de însușire de noi cunoștințe a textului narativ literar „Oracolul” de Mircea Cărtărescu.

S-au alcătuit grupuri de câte 4-5 elevi, fiecare având un număr. Am împărțit informațiile legate de textul suport în mai multe părți, corespunzătoare numărului de elevi din fiecare grup. S-au alcătuit grupurile *expert*, în sensul că elevii cu nr. 1 au format un grup, nr.2 un alt grup ș.a.m.d. Fiecare grup de *experti* a avut sarcina de a studia o anumită parte din informații, de a o discuta, de a o înțelege cât mai bine pentru ca ulterior să o explice colegilor și să stabilească strategia de predare. Astfel, grupul 1 a avut ca sarcină: „Precizați definiția textului narativ literar și identificați timpul și spațiul acțiunii”, grupul 2: „Precizați momentele subiectului”, grupul 3: „Menționați instanțele narațiunii (naratorul și personajele)”, iar grupul 4: „Recunoașteți modurile de expunere, limbajul, procedeul de legare a secvențelor narrative”. În etapa finală, s-a revenit la grupul inițial și s-a predat conținutul. S-a expus în fața clasei rezolvarea sarcinilor, iar colegii care nu au înțeles au adresat întrebări. Am intervenit ori de câte ori a fost necesar.

Explozia stelară este o metodă modernă ce are rolul de a implica cât mai multe idei oferite de elevi, noțiuni despre tema abordată, fără un spirit critic. Urmărește stimularea creativității, fiind o modalitate de relaxare a copiilor și se bazează pe formularea de întrebări pentru rezolvarea de noi probleme și noi descoperiri. Am utilizat-o de mai multe ori atât la începutul lecției, pentru captarea atenției, cât mai ales la final, pentru a fixa. De exemplu, la textul descriptiv literar în versuri „Iarna” de Vasile Alecsandri, le-am solicitat copiilor la începutul lecției: „Menționați toate cuvintele la care vă gândiți, ce au legătură cu termenul *iarnă*”, eu scriind în mijloc „Iarna”. Astfel, au scris: fulgi, alb, sănii, frig, zăpadă, gheață, Crăciun, cadouri, derdeluș, copii fericiți, haine groase etc. Apoi, la finalul lecției, le-am solicitat: „Scoateți cuvintele ce țin de câmpul lexical al iernii și care se regăsesc în textul suport”, scriind din nou cuvântul în mijloc. Copiii au identificat: zăpadă, troiene, fulgii, roi de fluturi albi, gheață, ninge, zale argintie, alb, fantasme albe, ninsoare, sanie.

Metoda minicazurilor este o tehnică prin care elevii identifică și prezintă situații pozitive sau negative după ce identifică o situație problemă. Apoi compară diferite situații reale și descoperă alternative de rezolvare. În aplicarea acestei metode, le-am prezentat copiilor pe fișă următorul enunț: „Află că vei fi ascultat la limba și literatura română și nu te simți pregătit.” Apoi, adresez întrebarea: „Ce ai face în această situație?” Această situație-problemă am prezentat-o la lecția în care s-a predat „Prietenul meu” de Ioana Pârvulescu. Copiii ar fi trebuit să identifice ei o situație-problemă, dar pe aceasta le-am solicitat-o eu. Cinci copii au răspuns că se învoiesc de la ora respectivă, șapte au precizat că se apucă de învățat, iar opt că s-ar descurca, deoarece le place limba și literatura română. Apoi le-am solicitat să identifice ei o situație-problemă, văzând cum s-a procedat și majoritatea au identificat prezența cățelului ca fiind o situație-problemă, răspunzând la întrebarea: „Ce aș face dacă m-ar prinde doamna profesoară cu un cățel la oră?”

Voi exemplifica în continuare și câteva tehnici specifice gândirii laterale pe care le-am aplicat în cadrul celor două opționale. De exemplu, la textul narativ literar în proză „Oracolul” de Mircea Cărtărescu, le-am oferit copiilor o fișă: „Porniți de la ipoteza că un prieten/o prietenă ar avea nevoie de ajutorul tău, dar nu îl cere. De altfel, nici nu știe că i te consideri prietenul lui/prietena ei. Ce faci? Îi acorzi ajutorul, chiar dacă te-ar putea refuza? Apoi, menționați și dacă vouă v-ar plăcea acest gest și de ce.” Copiii vor avea de precizat răspunsul în 10-15 rânduri. Această tehnică intră în „generare de alternative prin formulare de ipoteze.”

Am aplicat și tehnica răsturnării lucrurilor cu susul în jos, astfel inversând conștient relațiile. În acest sens, le-am solicitat copiilor să prezinte textul narativ literar „D-I Goe...” de

I.L. Caragiale într-o altă lumină, una pozitivă, indiferent de inversarea rolurilor. În textul „D-I Goe...” de I.L. Caragiale, unii copii au văzut un tânăr pe nume Goe, care se întoarce de la București după terminarea studiilor superioare tocmai pentru a le face o vizită celor trei dame. Alții au văzut cele trei cucoane în ipostaza unor fete care erau susținute de un bunic pe nume Goe și care le oferea acestora o educație aleasă.

Am aplicat și tehnica „Generării de alternative prin amplificarea complexității unui model” în mai multe fișe aplicate. Unul dintre itemi a fost: „Alcătuieți propoziții cu termenul *școală*”. Au obținut astfel enunțul: Școala este utilă. Apoi administrați structura „cunoștințe de bază”. Zece copii au realizat enunțul „Școala este utilă că ne oferă cunoștințe de bază”. Șase copii au scris că „școala este utilă și învățăm cunoștințe de bază”. Patru copii au scris: „Școala este utilă, iar noi studiem cunoștințe de bază”. Și am tot adăugat cuvinte până am făcut un enunț mai lung.

Le-am solicitat să urmeze aceiași pași și cu termenul „copil”. Trei au spus: „Copilul se joacă.” Patru au spus: „Copilul este mic.” Șase copii au spus: „Copilul este la școală.” Alți șapte au precizat: „Copilul aleargă”. Apoi, le-am solicitat să completeze fiecare enunțul formulat cu expresia „zâmbet larg”. S-au descurcat și îmi tot cereau alte și alte cuvinte, plăcându-le foarte mult.

De asemenea, o altă sarcină vizează transcrierea pe un poster a planului simplu și afișarea produsului, respectiv: „Transcrieți pe un poster planul simplu pe care l-ați realizat și afișați produsul”. Ulterior se solicită: „Comparați planurile simple și discutați diferențele”, ceea ce implică tot o gândire laterală. În continuare, la lecția în care se urmărește textul nonliterar se solicită: „Precizați asemănările și diferențele dintre trei imagini oferite”. Faptul că se solicită opinia în legătură cu un subiect de actualitate, adică urmărindu-se construirea de argumente, este un plus pentru formarea și dezvoltarea gândirii laterale în rândul elevilor. Menționăm că unii itemi, în funcție de complexitatea lor, de gradul de înțelegere al elevilor, de timpul necesar rezolvării de către fiecare copil, s-au desfășurat pe câte 2-3 ore, iar alții într-o oră.

În ceea ce privește sprijinul ce trebuie acordat elevilor spre a depăși blocajele inerente identificate în interpretarea unui text, în încurajarea permanentă a lor spre a găsi soluții variate, în funcție de problema ivită, în scăparea de teama de a nu greși, toate acestea țin tot de gândirea laterală și reprezintă temeuri ale necesității gândirii laterale în învățământul actual.

De asemenea, prin metodele adecvate, prin tehnici diverse puse în practică, gândirea laterală, fiind o atitudine și o deprindere a minții, neputând fi învățată și aplicată atunci când ai nevoie, ci constant, cum este și aplicată în cadrul celor două CDS-uri. În acest fel, elevii vor putea fi direcționați spre acest mod pozitiv de gândire. Vor găsi astfel diverse căi de a observa lucrurile, modalități în care pot aborda o situație aparent fără ieșire, respectiv de interpretare a unui operă literare, utilizând moduri alternative ce nu au legătură cu logica, dar pentru acest lucru trebuie încurajați și susținuți.

De altfel, din cercetările întreprinse de specialiști, dar identificate și de mine, s-a constatat că, printr-o abordare deschisă față de ideile inovatoare, ce pot fi stimulate prin tehnici diverse, se va ajunge la soluții corecte și eficiente.

În plus, elevul își poate dezvolta latura creativă și încrederea în propriile idei, dacă trece prin filtrul unui dascăl, care este deschis și care apelează la tot arsenalul de metode, procedee și mijloace didactice pe care le consideră eficiente în acest sens.

În contextul în care se vorbește tot mai mult despre o școală a viitorului, predarea gândirii în școală, așa cum sugera și Edward de Bono, devine mai mult decât necesară. Or, o gândire bună este esențială pentru a rezolva probleme, pentru a lua decizii, pentru a face față schimbărilor – toate fiind importante pentru supraviețuire și pentru succes în lumea de azi”, spune prof. dr. Constantin Șchiopu [4, p.25].

Prin urmare, elevul și-ar putea dezvolta gândirea, astfel devenind un „interpret” al operei literare, dacă profesorii, specialiștii, ar contribui în acest sens prin metode, tehnici adecvate, prin studierea și analiza factorilor ce conduc la un rezultat pozitiv, iar printre demersurile necesare ar fi introducerea gândirii laterale ca materie de studiu, un prim pas putând fi făcut printr-un curriculum la decizia școlii.

BIBLIOGRAFIE

1. DE BONO, Edward. *Gândirea laterală*, București: Curtea Veche, 2018.
2. FLUERAȘ, Vasile. *Gândirea laterală și scrisul creativ*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2008.
3. LUCAS, Bill și SPENCER, Ellen. *Predarea Gândirii Creative*. București: Ed. Didactică Publishing House, 2000.
4. ȘCHIOPU, Constantin. *Opera literară: receptare și interpretare*. Chișinău, 2022.

TEHNICA LIRISMULUI OBIECTIV ÎN POEZIA ROMÂNEASCĂ

TECHNIQUE OF OBJECTIVE LYRICISM IN ROMANIAN POETRY

Polina TABURCEANU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-9475-3481
taburceanu.polina@upsc.md

Polina TABURCEANU, PhD., Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 821.135.1.09-1

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p73-77

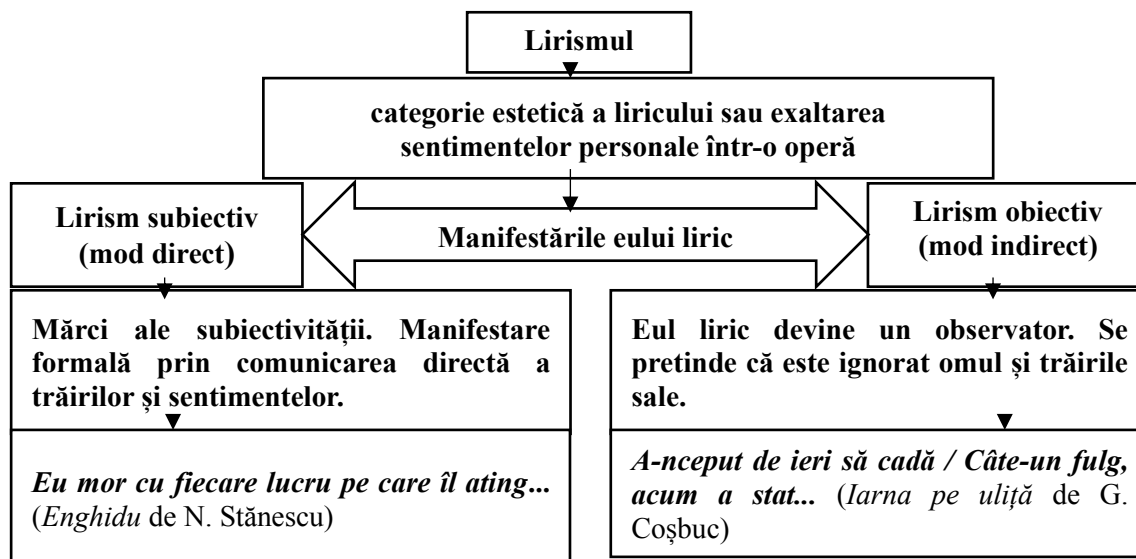
Abstract. The specificity of poetic art is determined by lyricism. Although lyric poetry was one of the first aesthetic forms of the manifestation of human affectivity, the abstract notion of lyric crystallized late. In an even later period, the notions of objective lyricism and subjective lyricism are introduced, denoting two techniques for realizing lyricism. In this article we propose to analyze the technique of objective lyricism in contemporary Romanian poetry. Through this new lyric technique, an objective poem is created, outside of the poet's consciousness and independent of it, in other words, the communication of his states, feelings, ideas is done through other characters and not directly, as is done in the case of subjective lyricism, although the creator's attitude remains lyrical anyway.

Keywords: lyricism, objective lyricism technique, subjective lyricism, character, feelings.

Poezia modernă se naște odată cu renunțarea poetului la discursul asupra evenimentelor exterioare, pentru a se concentra exclusiv asupra eului și muzicii interioare. Astfel, specificul artei poetice este determinat de *lirism*. Cuvântul *lirism* (fr. *lyrisme*) desemnează, în primul rând, utilizarea într-o operă de artă a categoriei estetice a liricului, categorie prin care eul creator își exprimă în operă în chip nemijlocit reacția față de fenomenele lumii exterioare și față de propriile metamorfoze interioare. „Cercetările moderne au nuanțat exigența primară a lirismului, arătând că poezia, deși prin excelență teritoriul interiorității, nu este în mod obligatoriu discursul unui *eu* care vorbește la persoana I singular, că poetul, pentru a se exprima pe sine, poate uza după plac de întreaga flexiune pronominală, realizând modalități diferite de obiectivitate a stării lirice” [2, p. 50]. În operele lirice viața umană e oglindită prin exprimarea directă a emoțiilor, gândurilor și sentimentelor poetului, valorificând expresivitatea limbajului prin intermediul prozodiei și al figurilor de stil. Tipurile de lirism sunt determinate de atitudinea eului creator. În poezia contemporană menționăm prezența celor două tehnici ale lirismului (subiectivă și obiectivă).

Lirismul subiectiv (eul subiectiv) este „expresia cea mai directă a comunicării poetice, atitudinea de tip confesiv, monolog la persoana I, când poetul se identifică cu eul care vorbește sau se adresează persoana a II-a, sau face tot felul de exclamații, aserțiuni, reflecții, judecăți de valoare și interogații retorice”, iar lirismul obiectiv, impersonal constă în „atitudinea neutră, detașată, care nu lasă să transpară sensibilitatea autorului și care disimulează prezența eului liric, substituind-o cu alte prezențe lirice: *lirica măștilor*, *lirica rolurilor*, în care poetul se identifică cu un personaj; *lirica gnomică*, cu meditații pe teme filosofice, care pot fi și la persoana III-a sub aparența obiectivității și *lirica descriptivă*, ce ascunde perspectiva subiectivă a poetului sub aparența unei viziuni nefocalizate [4, p. 171-172].

Tabelul 1. Tehnici de realizare a lirismului



Lirismul subiectiv se dezvoltă în literatura română odată cu lirica lui Mihai Eminescu. Evoluția lirismului eminescian este trasată de artele poetice pe care autorul le construiește ulterior. Din pretext exterior, însușit la modul livresc, romantismul devine mod fundamental de manifestare a poetului, motor al evenimentelor sale sufletești. Sentimente, stări, atitudini ale poetului sunt exprimate direct, prin eul liric care, de cele mai multe ori, se contopește cu autorul. Această tehnică va fi preluată și continuată de o bună parte din poeții moderni (G. Bacovia, N. Stănescu, Gr. Vieru etc.), care își axează lirica pe elementele definiției ale subiectivității lirice: simboluri, metafore, culoare, muzicalitate. Fiecare dintre poeții menționați vine cu elemente novatoare în poezia românească, specifice artei lor. Astfel, ceea ce este absolut caracteristic pentru întreaga poezie bacoviană e faptul că tehnica lirismului subiectiv împrumută lucrurilor un sens în plus dincolo de cel obișnuit. Opera poetică a lui Nichita Stănescu reprezintă o sinteză a limbajului poetic românesc, un moment de prosperețe a simțirii, dar și ridicarea în aerul pur al cugetării. Lirismul lui Stănescu cunoaște dimensiunea confesiunii, a unei cuceritoare sincerități, care nu e posibilă decât atunci când există conștiința unei profunde comunități între sine și ceilalți oameni. În lirica lui Grigore Vieru o formă a autoexprimării este dialogul care se încadrează în tehnica lirismului subiectiv. Formele dialogului liric cultivate de poet sunt, după părerea criticului Mihail Dolgan, de o copleșitoare diversitate: dialog parțial sau total, direct sau indirect, exterior sau interior, dialog-conversație, dialog-adresare sau dialog-replică, dialog-interogație sau dialog-elogiu, dialog-polemică sau dialog-diatribă etc.

Tehnica lirismului obiectiv evoluează în literatura noastră odată cu apariția liricii lui George Coșbuc. Lirismul poetului pune în lumină sentimente și atitudini prin intermediul personajelor: „Lirismul în forma aceasta obiectivă există ca un mecanism etern al ingenuității umane, ca un hieratism al instinctelor. E un lirism reprezentabil, o poezie teatrală, așa cum există un teatru de poezie. Mișcarea nu este exterioară, epică, simbolizând acte de voință, ci interioară” [3, p. 588]. Temperamental, poezia lui George Coșbuc este afișat robustă și angajată. De aici, cum susține cercetătorul I. Popper, coboară „vigurozitatea frustă, populară, simplitatea ei structurală până la limita riscantă cu banalul și facilul...” [8, p. 35]. Cel mai adesea, această poezie este mână de marea sa disponibilitate epică, mai ales acolo și atunci, când accentul se deplasează pe anecdotical pur, autorul lăsându-se sedus de realitatea – impecabil construită prozodic – a vreunei întâmplări spectaculoase în sine, antrenante. Aproape toate poemele lui

George Coșbuc pot fi... repovestite, ele conținând cel puțin o sugestie narativă, dacă nu sunt de-a dreptul narațiuni versificate. Subiectele poemelor lui George Coșbuc sunt romantice, iar tehnica trăirii acestora amintește cu evidență modalitatea structurală a baladei. Aici, în acest punct de interferențe, se realizează de fapt adevărata sa poezie. Pentru a înțelege cert de unde pornesc rădăcinile lirismului obiectiv, exemplificăm prin câteva dintre poeziile reprezentative în acest sens ale clasicului.

Atmosfera patriarhală a satului, evocată cu umor și blândă ironie pe un pretext epic minim, de joc infantil, creează, într-o baladă cum este *Iarna pe uliță*, acea imagine a idilei ce se reclamă reprezentativă pentru lirica în formulă obiectivă a lui George Coșbuc, poetul fiind mereu dispus, și tentat, a recepta lumea cu faptele sale cotidiene, prin retina unor ochi calzi, contemplativi: „A-nceput de ieri să cadă / Câte-un fulg, acum a stat, / Norii s-au mai răzbunat / Spre apus, dar stau grămadă / Peste sat. // Nu e soare, dar e bine / Și pe râu e numai fum. / Vântu-i liniștit acum, / Dar năvalnic viuet vine / De pe drum”. Tentativa reabilitării baladei romantice pe solul viguros al universului folcloric național îi reușește lui George Coșbuc tocmai în spațiul de cult naiv al artei anecdoticului și idilei. Aici robustețea și optimismul său temperamental se armonizează ideal cu duișia și gingășia predispoziției sentimentale pentru evocarea nostalgică a datelor realității nemijlocite: „În vaduri ape repezi curg / Și viuet dau în cale, / Iar plopi în umedul amurg / Doinesc eterna jale. / Pe malul apei se-mpletesc / Cărări ce duc la moară – / Acolo, mamă, te zăresc / Pe tine-ntr-o căscioară”. (*Mama*) Alteori tonul se schimbă, alternând accente sugubețe sau note de ironie cu alinturi candidе, aproape inocente, ce au tangențe cu motive dintr-un univers popular de poveste: „Ieri pe drum un om sărac / Întreba pe la vecine / – „Poartă-se copiii bine? / Dacă nu, să-i vâr în sac!” / Și-a venit la noi la poartă / Și-am ieșit eu și i-am spus: / – „Puiul meu e bun și tace / Nu ți-l dau, și du-te-n pace! / Ești sărac, dar n-am ce-ți face! / Du-te, du-te!” / Și s-a dus”. (*Cântec*)

Într-un lirism obiectiv se încadrează și poezia erotică coșbuciană. Aici evoluția sentimentului iubirii devine ritualică, prin repetarea și prin încadrarea acestui sentiment proaspăt și intens, în eterna rotație universală. Îndrăgostiții lui Coșbuc sunt tineri țărani înfățișați pe marea „scena” a satului. Momentele evoluției sentimentului iubirii ar putea fi: nedumerirea produsă de criza puberală (*La oglindă*), jocul erotic naiv și amuzant (*Scara*), supărarea simulată (*Pe lângă boi*), falsa confesiune a unui flăcău „mâhnit” (*Rea de plată*), neputința împlinirii iubirii, pe motive sociale (*Numai una, Dușmancele*). Un loc aparte între aceste creații îl ocupă *Cântecul fusului* și *Fata morarului*, poezii în care iubirea nevinovată se convertește în durere universală, antrenând natura și „topind totul în învârtirea unui cânt erotic universal” [8, p. 35]. În poezia coșbuciană a iubirii, de la fata ingenuă alintându-se în fața oglinzii și până la cea care își bocește păcatul deasupra fusului, se află o întregă lume.

Lirica lui G. Coșbuc este populată de eroi care au tăria de a înfrunța și domina neliniștile și nemulțumirile sociale, care muncesc încrâncenat asupra gliei, dar știu totodată să păstreze pure și să-și exprime înălțător sentimentele umane, sentimente împărtășite și de poet. Cercetătorul Octav Șuluțiu susține că „poemele inspirate din viață atestă o largă arie de investigație tematică a poetului” [9, p. 101]. Iar D. Micu precizează că, „la toate evenimentele satului, preluând parcă, aidoma unui fir rezoner, stările emoționale ori dimpotrivă, imprimând activităților sociale fervoarea propriilor stări fundamentale” [6, p. 54] participă natura făcând un cadru comun: „Zărilor de farmec pline, / Strălucesc în luminiș / Și din codri noaptea vine / Pe furiș. // Care cu poveri de muncă / Vin încet și scârțâind; / Turmele s-aud mugind, / Și flăcăii vin pe luncă / Hăulind...” (*Noapte de vară*). Alteori, sentimentul fraternității omului cu natura se înobilează discret de o încărcătură afectivă ce se așează în ordinea patrioticului, a dragostei

de glia străbună: „Dintr-alte țări, de soare pline, / Pe unde-ați fost și voi străine, / Veniți, dragi păsări, înapoi – / Veniți cu bine! / De frunze și de cântec goi, / Plâng codrii cei lipsiți de voi. // ... Străinilor voi nu le-ți spus, / Că doine ca a noastre nu-s? // ... Și-acum veniți cu drag în țară!” (Vestitorii primăverii). Tematica liricii lui George Coșbuc este variată, dar, indiferent care ar fi temele abordate (dragostea, natura, istoria, tematica socială, satul etc.), toate sunt tratate obligatoriu într-o desfășurare narativă de planuri epice, anecdoticul constituindu-se ca o componentă structurală a acestei poezii de inovație într-un câmp *liric obiectiv*, prin excelență tradițional.

La începutul secolului XX poezia-confesiune, exprimarea directă a năzuințelor sufletului a fost evitată de un alt poet – Ion Barbu (Dan Barbilian). În creația autorului determinăm un șir de poezii lirismul cărora se încadrează în tehnica „obiectivă”. „Poezia românească se debarasează prin Ion Barbu, scrie Dumitru Micu, de ceea ce părea a fi însăși sursa și substanța ei, „sentimentul” [7, p. 74]. Dar atunci când are nevoie, Ion Barbu își exprimă sentimentele nu prin personaje (așa cum întâlnim în opera lui George Coșbuc), ci le transferă unor elemente ale naturii: copacul, banchizele, munții, pământul ceea ce indică o tendință de a folosi simboluri „obiective”: „Hipnotizat de-adâncă și limpedea lumină / A bolților destinate deasupra lui, ar vrea / Să sfărâme zenitul și-ncremenit să bea” (*Copacul*). Majoritatea poeziilor din ciclurile *Uvedenrode* și *Isarlâk* au un caracter narativ, „baladic”, pentru că în ele „se zice” o poveste, se evocă o lume pitorească, de inspirație autohtonă sau balcanică. Excepțională este acum sugestia picturală. Expresia este proaspătă și pregnantă dezvoltându-se în Ion Barbu un poet al cuvântului, nu numai al ideii și viziunii, cum era la început, în etapa parnasiană. În poezia *Isarlâk (inima mea)* apare imaginea unei cetăți ideale, așezată „la mijloc de Râu și Bun”, populată cu oameni care trăiesc deopotrivă deliciale spiritului și pe cele ale vieții „într-o slavă stătătoare”: univers fabulos în care se echilibrează totul. Eroul lumii create în ciclul *Isarlâk* este *Nastratin Hoge* care e un simbol al artistului, totodată mijloc de formare a unei credințe estetice. În poeziile lui I. Barbu, personajul își pierde semnificațiile inițiale, populare și capătă o alură dramatică. Poetul menționează că actul creator izvorăște din propria conștiință: „Sfinte trup și hrană sieși, Hagi rupea din el”.

Balada *Riga Crypto și Iapona Enigel* este înrudită ca tematică cu balada *După melci*. Autorul o numește „Luceafăr invers”: personajul feminin simbolizează omul superior, rațional, pe când Riga Crypto reprezintă omul de rând ce aspiră spre absolut. Îndrăgostit de Iapona Enigel care își mână renii spre sud, spre ținuturi însorite, Riga Crypto o roagă să rămână lângă el, în tărâmul veșnic umbrit. Fata îl refuză, spunându-i că preferă locurile însorite, luminate. Craiul, imprudent, prelungește discuția cu iubita sa, până ce soarele se oglindește ucigător în pielea lui. „Nebunului” Riga nu-i rămânea altceva decât să accepte pe „mășălărița” drept mireasă, împărățind peste lumea plantelor otrăvitoare.

În literatura din Basarabia de tehnica lirismului obiectiv se folosește Liviu Damian. În concepția lui L. Damian poetul trebuie să extragă *focul din verb*; el este un „reporter al veciei”, dar și al cotidianului, un „prinț al cuvintelor”, care, cu fiecă nouă metaforă *mușcată din sine* încarnează sufletul durut al poeziei – „caznă demonică”: „Iar poetul mușcă din sine / ba o metaforă, ba un fior / și credea că-acesta e gustul luminii / și al mării, și al munților...” Tehnica lirismului obiectiv se referă, în primul rând, la modul caracteristic de a polemiza a poetului „nu atât recurgând la confruntări, cât reluând idei vehiculate și interpretându-le la o altă temperatură a spiritului, umanizându-le” [1, p. 419]. În poezia *Covorul*, imaginea cerbilor de pe covorul țesut de mâna măicuței, cerbii „cu scântei de rouă-n buze”, „opriți la gură de izvoare”, ropotul lor de argint în „pădurea ce-albăstrea”, înfiorarea din poiana străbătută de Făt-Frumos ce

mergea „spre-mpărăția unde cea Ileană / Tânjea de ani în turnul de cristal”, trădează fascinația pe care autorul o are în fața universului. Dar poetul depășește această stare de fascinație, convertind-o într-un univers artistic ce prinde contururi descifrabile și inconfundabile cu timpul. Starea de osmoză, lirismul aproape exagerat au menirea să sublinieze schimbarea ce intervine în sfera gândului poetic. Visul provocat de o simplă imagine de pe covor este întrerupt pe neașteptate: „...Dar scurt e somnul vara pe la țară. / Nu dovedeam să mă înalț pe cal, / Când coasele bătute răsunară / Din gura văii până pe sub deal”. Personajul liric se desparte de un vis frumos. Dramatismul se intensifică în momentul când covorul este vândut pentru ca eroul (autorul) să plece la învățătură.

Satul, casa părintească, mama, țăranul (plugarul gliei, crescătorul de spice) sunt începuturile la care se întoarce poetul Liviu Damian. Poetul introduce în poezia sa cotidianul, descriind importante semnificații umane și artistice: „De proza vieții de-or fugi poezii / Cu ce se va alege adevărul?” (*Poezii și proza vieții*), dar a explorat din plin și aspectele sublime ale condiției umane.

În concluzie, subliniem faptul că, în marea lor parte, poezii care folosesc tehnica lirismului obiectiv își aleg balada ca specie literară predilectă. Balada asigură un dramatism mai accentuat al viziunii prin însăși natura speciei, îmbinând elementul narativ cu cel parabolic și simbolic. Poezia nu mai este simplă comunicare a unei stări afective, directă, nemijlocită, ci comunicare a unei stări active, prin mijlocirea unui eveniment. Acest eveniment trebuie să fie simbolic, sentimental și să presupună o profundă semnificație umană. Epicul se umple de semnificație datorită îmbinării libere a realului cu mitul și legenda; structura baladescă se poate constitui pe baza democratică a unor elemente dispartate sau a unui singur fapt senzațional.

BIBLIOGRAFIE

1. Bantoș, A. *Liviu Damian: avaturile descoperirii verbului // Literatura română postbelică. Integrări, valorificări, reconsiderări. (Manual-studii pentru școala universitară și cea preuniversitară)*. Chișinău: Firma editorial-poligrafică „Tipografia Centrală”, 1998. ISBN 9975-923-46-1
2. Bodiștean, Florica. *Poetica genurilor literare*. Ediția a II-a. Iași: Institutul European, 2009. 229 p. ISBN 978-973-611-651-3
3. Călinescu, George. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*. Ed a II-a. București: Minerva, 1986. 1058 p.
4. *Dicționar de teorie literară: 1001 de concepte operaționale și instrumente de analiză a textului literar*. / Aliona Grati, consultant: Ion Plămădeală. Ed. a 2-a. Chișinău: Arc, 2018 (Combinatul Poligrafic). 544 p. ISBN 978-9975-0-0160-1
5. Dolgan, M. *Poezia contemporană, mod de existență în metaforă și idee*. Chișinău: Elan Poligraf, 2007. 658 p.
6. Micu D., *George Coșbuc*. București: Ed. Tineretului, 1966. 116 p.
7. Micu, D. *Scurtă istorie a literaturii române*. București: Ed. Iriana, 1995. 455 p.
8. Popper, I. *George Coșbuc*. București: Ed. de Stat pentru Literatură și Artă, 1957. 580 p.
9. Șuluțiu, O. *Introducere în poezia lui George Coșbuc*. București: Ed. Minerva, 1970. 192 p.

ÎN CĂUTAREA OII FANTASTICE, ÎNTRE REALITATE ȘI MAGIE

A WILD SHEEP CHASE, BETWEEN REALITY AND MAGIC

Viorica ZAHARIA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-0698-2223
zaharia.viorica@upsc.md

Viorica ZAHARIA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 821.521.09

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p78-82

Abstract. An initiation novel and philosophical meditation, *In A Wild Sheep Chase* is a surprising, mysterious narrative bathed in an atmosphere of magical realism. The lines between reality and imagination blur, making the story of an ordinary Tokyo young advertising executive disturbing and captivating. After publishing a seemingly mundane photo of a sheep, the wild sheep, the character's life from here on changes completely. Reading the novel leaves the impression of reaching a deep, intangible truth, thanks to the magical realism that Haruki Murakami appeals to and subtly guides us between reality, subliminal messages and symbols inspired by esoteric Buddhism.

Keywords: Murakami, initiation novel, magical realism, reality, imagination, symbol

Scriitura eclectică a lui Haruki Murakami îmbină armonios elemente specifice orientale cu influențe occidentale. Cu excepția numelor de oameni și de locuri cu rezonanță locală și a unor referințe la tradiția japoneză, în scrierile sale dominantă rămâne recuzita vestică. Respectiv, lumea lui Murakami este una occidentalizată, personajele, care se manifestă într-un cadru specific postmodernității, sunt pasionate de generația beat, de muzica jazz și „Beatles” și de literatura americanilor Fitzgerald sau Capote. Această lume a postmodernității, după cum lesne se înțelege, este una marcată de alienare și de desacralizare. Dar anume asimilarea culturii vest-europene și americane într-un spațiu oriental, frecvențele trimiteri la scriitorii occidentali, dar și îmbinarea captivantă a detaliilor de viață reală cu lumea visului, fanteziei, coșmarului, a irealității în cele din urmă, îi asigură romancierului nipon succesul de decenii.

Murakami a debutat literar în 1979, odată cu publicarea romanului *Ascultă cum cântă vântul*, distins cu premiul Gunzo, un text despre un tânăr, ale cărui vise și idealuri sunt spulberate de timp. Debutului i-au urmat alte două titluri: *Automatul 1973*, în 1980, și *În căutarea oii fantastice*, publicat în 1982 și distins cu premiul Noma. În limba română, cartea a apărut pentru prima dată în anul 2003.

Aceste prime scrieri formează ceea ce critica literară numește „Trilogia Șobolanului”, după numele unuia dintre protagoniști, un prieten al naratorului, și zugrăvesc mentalitatea tinerii generații stăpânite, pe de o parte, de sentimentul de răzvrătire, pe de alta, de senzația de deșertăciune și de dezrădăcinare într-o lume a postmodernității desacralizate. Primele romane ale lui Murakami rețin și prin faptul că sunt poarta de deschidere spre descoperirea viitorului scriitor de succes în perioada începutului de creație. De asemenea, ne ajută să ne conectăm la

universul lui nostalgic și să înțelegem mai multe despre demersul căutării esenței autentice a propriei noastre ființe.

Textele menționate conturează, așadar, universul artistic al lui Murakami, printre temele preferate ale căruia sunt sentimentul de pierdere și ideea că personajele/oamenii sunt definite/definiți de ceea ce pierd mult mai mult decât de ceea ce câștigă. Cu toate acestea, ele/ei nu se revoltă împotriva destinului, ci așteaptă, resemnate/resemnați, ca timpul să le aducă soluții sau consolare. Și personajele „trilogiei” menționate, dar și cele ce vor urma, provoacă cititorul să mediteze asupra celor mai importante și mai complexe teme existențiale. Îl determină să-și pună la îndoială propria identitate și să-și caute determinările exterioare și interioare.

Romanul *În căutarea oii fantastice* este un amestec de realitate și magie, de banal și simbolic, de ridicol și absurd, de umor și lucruri atât de serioase, încât are capacitatea de a determina lectorul să-și schimbe viziunile prestabilite. Titlul dă tonul. Istoria ce urmează este scăldată în absurditate, dar nu este una deranjantă, dimpotrivă, are un farmec aparte. În acest sens, într-un interviu, întrebând fiind dacă viața îi este la fel ca și cărțile, plină de suprarealism și fantastic, scriitorul a răspuns că el este „o persoană realistă, o persoană practică”, dar când scrie ficțiune se duce în locuri ciudate și secrete din el: „Ceea ce fac este o explorare a mea – înăuntrul meu. Dacă închideți ochii și vă aruncați în voi, puteți vedea o lume diferită. Este ca și cum ați explora cosmosul, dar în interiorul vostru. Mergeți într-un alt loc, unde este foarte periculos și înfricoșător și este important să cunoașteți calea înapoi” [1].

Firul narativ al textului murakamian poartă lectorul spre o lume bizară și plină de mister. Acest roman inițiativ narează povestea unui tânăr din Tokyo, care tocmai a împlinit treizeci de ani, agent de publicitate împreună cu prietenul său, care duce o viață anostă. Un om simplu, cu o slujbă din care se poate întreține, dar fără un apropiat alături. De fapt, critica consideră că existența banală a personajului, lipsa de afectivitate, sufletu-i vid, toate sunt fațete ale imaginii Japoniei actuale, invadată de „cuceririle” consumiste ale civilizației occidentale.

Intriga cărții este narată la persoana întâi, iar numele protagonistului ne rămâne necunoscut în întreg textul, particularitate recurentă în scrierile lui Murakami. În jurul intrigii principale se învârt zeci de mici istorioare, ca într-o carte de povești. Există povestea aproape obișnuită a tânărului agent publicitar din Tokyo, proaspăt divorțat, și există întâlnirea acestuia cu o tânără care seduce bărbații cu urechile ei și care posedă un dar special, ale cărui contururi le putem doar ghici. Apoi apare bărbatul în negru. El îl obligă pe naratorul-personaj să pornească în căutarea oii care a pus stăpânire pe spiritul Maestrului înainte de a-l părăsi.

În chip ironic, romanul debutează cu o înmormântare și continuă cu viața incoloră și dezordonată a personajului-narator. Își amintește de persoanele ce-au făcut parte din viața sa, majoritatea decedate, și încheie cu divorțul de soția sa după numai un an de căsnicie. Divorțul îl determină pe protagonist să afirme că se simte „ca un copil părăsit într-un oraș înfricoșător, ca în picturile lui De Chirico, doar că eu nu mai eram copil”, cauza divorțului fiind de fapt viziunea sa, mai bine-zis lipsa de viziune, asupra vieții. În același timp, acesta destăinuiește întâmplarea care l-a făcut să se îndrăgostească fascinat de urechile acelei tinere. În virtutea meseriei, obținuse imaginea unei urechi pe care s-a trezit contemplând-o. A rămas atât de atras, încât și-a propus să cunoască persoana căreia îi aparținea urechea. Astfel, au devenit apropiați cu deținătoarea acesteia: „I-am dat pe furiș părul deoparte pentru a-mi așeza buzele pe urechea ei. A fost o ușoară înfiorare a universului. Un univers mic, microscopic. Unde timpul curgea ca o adiere liniștită”. Tânăra de douăzeci și unu de ani, cu un instinct aproape mistic, devine pentru

narator un stimulator, deoarece ea va fi cea care îl va motiva să-și continue *căutarea*: a oii și a sinelui.

S-ar părea că personajul-narator trece peste toate impedimentele existențiale continuându-și munca la propria-i agenție. Însă totul este deprimant, monoton, adică neobișnuit de normal. Viața îi ia o altă întorsătură în urma telefonului de la colegul său de redacție, care îl anunță că un influent om de afaceri vrea să discute cu el despre fotografia pe care naratorul a publicase recent în paginile aceluși buletin publicitar.

De aici încolo, în stilul realismului magic, o caracteristică de altfel a postmodernismului, romanul îmbină elemente realiste, obișnuite, cu elemente de factură fantastică/suprarenalistă. Modul în care sunt abordate și integrate elementele propriu-zis magice/supranaturale face ca evenimentele și particularitățile de natură magică să fie reprezentate în text ca părți integrante ale realității, nu ca evenimente de origine supranaturală. Astfel, regăsim în ficțiunea lui Murakami intertextualitatea, dizolvarea caracterului și a instanței narative, ștergerea granițelor și destabilizarea cititorului etc., toate din recuzita postmodernistă.

Stilul murakamian strălucește cu adevărat în crearea de atmosferă și în derivarea de la un univers tangibil către o fantezie care este deopotrivă credibilă și liniștitoare. Atmosfera este bogată și variată, uneori întunecată și tulburătoare, ca atunci când „eroul”, spre exemplu, găsește indicii sau elemente-cheie într-un hotel dărăpănat sau într-o casă abandonată, dar niciodată vădit nesănătoasă sau înfricoșătoare.

Așadar, rutina confortabilă a personajului central al romanului este spulberată de faptul că a publicat fără vreo intenție anume fotografia unei oi care se va dovedi a avea calități magice. Imaginea peisajului muntos, aparent inofensivă, cu pajiști întinse și turme de miei, pe care o primise de la un prieten, l-a magnetizat pe tânăr și decide să o insereze în paginile buletin publicitar pe care îl scotea împreună cu prietenul său. Anume pentru că a folosit această fotografie aparent banală, viața-i destul de comună îi va fi dată peste cap. Amenințat de o misterioasă organizație de extremă dreaptă, tânărul director de publicitate va trebui să meargă pe insulele Hokkaido din nordul Japoniei pentru a căuta acea oaie sălbatică/fantastică. Astfel, personajul pornește în căutarea animalului despre care se crede că ar conferi puteri supranaturale și pe care este obligat să îl găsească.

Lunga și anevoioasă căutare printre munți îi prilejuieste protagonistului posibilitatea de a cunoaște personaje misterioase precum Profesorul-oaie, Omul-oaie și pe vechiul său prieten Șobolanul. Dar în roman îi mai întâlnim și pe șoferul capabil să recite 32 de zecimale ale lui pi, o pisică numită Sardina, un barman mitoman și protagonist al cărții anterioare *Ascultă cum cântă vântul* și pe altele. În procesul acestei chinuitoare căutări, intriga devine tot mai obscură, mai palpitantă și mai tristă. Căutarea neobișnuită alternează între întâlniri ciudate și fascinante și așteptări lungi. Ca în întreaga operă murakamiană, și în acest text realitatea se sprijină pe baze delicioase de instabile. Murakami însă creează facil imagini care ajută lectorul să „se integreze” în poveste. Atras de istorie, vrăjit de magie, receptorul pornește el însuși în căutarea deznodământului.

Cursa pentru oaia însemnată cu acea pată cafenie în formă de stea pe spate, dintr-o rasă care nu mai exista nicăieri în lume, pe o câmpie dintre doi munți, prinde contur spre a doua jumătate a romanului. Protagonistul nu doar că va trebui să găsească oaia din fotografie, dar va fi obligat și să înțeleagă misterul care o înconjoară. De menționat că japonezii nu au văzut oi înainte de epoca Meiji (1868-1912), de unde și aspectul mistic și extrem de rar al acestui animal

în societatea niponă. Misiunea pe care urma să o îndeplinească personajul pare absurdă, este mai mult o aventură decât o sarcină neplăcută. Probabil, la două luni de la divorț, acesta consideră că „misiunea” ce i s-a impus ar fi modalitatea cea mai la îndemână de a scăpa de cotidian și de a evada spre o viață mai mult sau mai puțin plăcută. Întreaga căutare este una neobișnuită, frenetică, ameteitoare, la jumătatea drumului dintre real și imaginar, sau mai exact dintre real și magic, și asta atrage la lectură.

Împreună cu iubita sa cu urechi deosebite, naratorul pleacă la Sapporo pentru a calca pe urmele misterioasei oi. Pe parcursul acestei căutări picarești, bărbatul, încă tânăr, se trezește în fața lui însuși, dar și a unor amintiri din trecut. Astfel, se observă cum narațiunea este împărțită între confortul din Tokyo și rigorile din Hokkaido. Prin reprezentarea locurilor, textul amintește că istoria se petrece într-adevăr în Japonia. Dar protagonistul, care ascultă în permanență rock sau citește *Aventurile lui Sherlock Holmes*, nu reprezintă un stereotip japonez. Dimpotrivă. Amestecând cu ușurință culturile, autorul reușește să confere romanului un aspect destul de familiar cititorului contemporan de oriunde.

Ficțiunea extrem de populară a lui Murakami joacă la granița dintre viața reală și cea suprarealistă, dintre viața mundană și întâmplările neordinare. Așa se face că scriitura romanului, la intersecția dintre realism și fantezie, prin inventivitate și umor, plasează istoria narată într-un univers care pare că nu datorează nimic clasicilor japonezi. Respectiv, *În căutarea oii fantastice* conturează într-un anume fel stilul murakamian și configurează unele dintre temele familiare romanelor ulterioare publicate de Murakami, printre care amintim: impresia atingerii unui adevăr profund, intangibil, posibilă cu ajutorul recuzitei realismului magic, marca murakamiană care ne ghidează subtil între realitate, mesaje subliminale și simboluri inspirate din budismul ezoteric; senzualitatea ciudată care pătrunde în roman, în care sexualitatea și cele mai sălbaticе fantezii ale sale ocupă adesea un loc central; îmbinarea reușită a hipermodernității cu miturile din folclorul japonez; faptul că autorul nu explică totul, lăsând libertate imaginației interpretative a cititorului; tema sectelor religioase japoneze, adevărat fenomen în Japonia, dar puțin cunoscut publicului, subiect recurent în scrisul lui Murakami și evident în celebra sa saga ulterioară romanului discutat, *IQ84*; misterul iubirii romantice, povara istoriei, transcendența artei, căutarea unor lucruri evazive chiar în afara înțelegerii noastre și nu în cele din urmă jocul cu limitele realității.

În căutarea oii fantastice este și romanul ce narează despre pierdere și regăsire, dar, pentru a regăsi sau a se regăsi, personajele resimt o nevoie acută de schimbare. Personajul central a pierdut ceva esențial din ceea ce-l definește și încearcă să-l regăsească. Lectura atentă convinge că acea căutare de sine a protagonistului și-a atins scopul. Organizația misterioasă a pierdut oaia cu puteri supranaturale și are nevoie de ajutorul protagonistului pentru a o recupera. Japonia secolului anterior și-a pierdut modul de viață și identitatea națională după încheierea celui de-al Doilea Război Mondial și încă depune eforturi în regăsirea și reclădirea valorilor. Astfel că pe la jumătatea acțiunii sunt narate mici istorii despre creșterea oilor în Japonia sau întreaga istorie a unui orașel în care ajunge protagonistul, istorii ce pot fi interpretate drept metafore ale evoluției economice și sociale a Japoniei postbelice.

Toate aceste căutări, am putea spune disperate, se desfășoară într-o lume lucidă, distantă, demistificată până în punctul în care omul care controlează țara din umbră îi spune naratorului că oaia aceea are puteri fantastice. Naratorul-personaj acceptă acest lucru, lăsând totul pentru a pleca în căutarea ei. Autorului îi reușește astfel să delimiteze între realitate și ficțiune. Trama

narativă atrage de fapt atenția asupra procesului dureros de alienare a individului într-o societate fără repere, a omului care se refugiază în rutină, se atașează de lucruri neînsemnate, deoarece nu mai poate și nu mai știe cum să creeze legături afective autentice cu semenii săi. Golit de afectivitate, el încearcă să-și umple vidul existențial cu micile plăceri ale rutinei cotidiene. Și totuși speranța rămâne, deoarece căutarea oii fantastice echivalează cu regăsirea de sine, a reperelor și a noii Japonii. Or, căutarea din titlu, concomitent exterioară și interioară, rămâne de fapt tema centrală a romanului, deoarece călătoria personajului nu este o vânatoare de comori, de oi, ci mai mult o căutare a propriului sine, încercarea de a-și crea un scop prin care să se detașeze de serviciu, de divorț și de senzația de singurătate.

Finalul uluitor este la fel de deconcertant ca și titlul romanului și ca și lectura în ansamblu. Aceasta lasă cititorului o operă definitiv poetică, în care fantezia și fantasticul par să aibă ultimul cuvânt. Autorul amestecă magia cu realitatea și întrebările cu răspunsurile pentru a surprinde prin deznodământ. Personajul este surprins pe plajă traversând o cădere nervoasă: „Am mers pe malul râului până la vărsare, m-am așezat acolo, pe ultimii cincizeci de metri de plajă și am plâns două ore încheiate. Niciodată nu mai plânsesem atât de mult. Doar atunci am fost în stare să mă ridic. Mi-am scuturat nisipul de pe pantaloni și m-am pregătit să pornesc, deși nu știam încotro s-o iau”.

Deznodământul istoriei pune de fapt capăt căutării lăuntrice. O călătorie încheiată cu redescoperirea sinelui. Chiar dacă nu știe încotro să meargă, personajul va porni în căutarea scopului, eliberându-se astfel de povara mediocrității. Autorul procedează exact ca în viața reală: își lasă personajul să-și continue drumul fără a-i trasa o direcție anume, fără sugerarea vreunui răspuns, fără a fi așteptat de cineva la capăt. Căutarea „oii fantastice” semnifică de fapt căutarea sensului vieții. Faptul ca nimeni nu are un nume întărește cumva ideea că suntem o masă de indivizi fără identitate, fără nume. Într-o manieră simplă, scriitorul nipon aduce mereu în discuție probleme din cele mai profunde. Ne face să ne întrebăm cine suntem cu adevărat, ce este iubirea, care ne este menirea. Și asta fascinează cel mai mult.

Forța narativă a discursului, îmbinarea fanteziei cu scene realiste, glisarea permanentă între vis și realitate, totul având în surdină accent de profundă dezolare ce se simte dincolo de superficialitatea unei lumi debusolate, transformă majoritatea cărților lui Murakami, ca și pe aceasta, în bestselleruri. *În căutarea oii fantastice* rămâne o carte deschisă la interpretări ce încurajează cititorul să caute explicații și să aprofundeze indiciile diseminate de-a lungul poveștii.

BIBLIOGRAFIE

1. Dumitrache, Silvia, *Haruki Murakami: occidentalizarea literaturii japoneze*. [online]. Disponibil: <https://www.observatorcultural.ro/articol/haruki-murakami-occidentalizarea-literaturii-japoneze-2/> [citată pe 15.03.2024].
2. Frențiu, Rodica, *Haruki Murakami. Jocul metaforic al lumilor alternative*. Editura Argonaut, Cluj-Napoca, 2006. ISBN: 978-973-109-085-6.
3. <https://merveilleuses-escapades.fr/la-course-au-mouton-sauvage>.

**FORMAREA COMPETENȚELOR INTER- ȘI TRANSDISCIPLINARE
LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ
CU AJUTORUL PROIECTULUI**

**TRAINING OF INTER- AND TRANSDISCIPLINARY COMPETENCES
IN ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS WITH THE HELP
OF THE PROJECT**

Aliona COROPCEANU, profesoară, grad didactic superior,
Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim”, Chișinău,
ORCID: 0000000348497098
coropceanualiona@gmail.com

Aliona ZGARDAN-CRUDU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000000229694953
zgardan_aliona@yahoo.com

Aliona COROPCEANU, teacher, higher teaching degree
High School „Prometeu-Prim”, Chisinau

Aliona ZGARDAN-CRUDU, PhD, Assoc. Prof.,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.016:(811.135.1+821.135.1)

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p83-88

Abstrat. The project is a modern alternative and effective method of evaluation, because it makes students responsible and motivates them for study, contributes to the efficiency of learning, preparing them for life. Students' participation in the project development activity results in the formation of certain skills, abilities, including inter- and transdisciplinary skills: teamwork, collaboration; problem solving; motivation; oral communication etc. The project can be individual or in groups and involves following the algorithm. It is important in the realization of the project, that the emphasis is placed on stimulating the students' own effort, on encouraging their initiative. When evaluating the project, the teacher must take into account both the quality of the product and the quality of the process, of the student's activity.

Keywords: learning, competence, method, project, assessment, group project, individual project.

*„Apropie-l pe copil de probleme și lasă-l să răspundă singur.
Să-și întemeieze ceea ce știe nu pe ceea ce i-ai spus tu,
ci pe ceea ce a înțeles el, să nu învețe știința, ci s-o găsească.”*
(J. J. Rousseau)

Proiectul constituie o metodă modernă și eficientă de evaluare, deși face parte din metodele alternative. Aceasta metodă ajută la eficientizarea învățării, îi responsabilizează, îi motivează pe elevi pentru studiu, colaborare, activitate în grup, echipă și îi pregătește pentru viață.

În legătură cu importanța formării elevilor pentru viață în școală, inclusiv cu ajutorul proiectului, profesorul V. Gh. Cojocarul susține că aceștia trebuie formați în școală astfel, încât

să fie pregătiți pentru autonomie și realizare, să aibă inițiativă, să acționeze așa cum le vor cere circumstanțele de viață [2, p. 36].

Mai mulți cercetători din R. Moldova și România au realizat studii valoroase despre proiect în calitate de metodă alternativă de evaluare, printre care se numără Cătălina Ulrich, care consideră că participarea elevilor în proiecte se soldează cu anumite finalități, rezultate așteptate în calitate de competențe: muncă în echipă, colaborare; rezolvare de probleme; motivație; comunicare orală; comunicare scrisă; cunoașterea subiectului; culegere de date; competențe profesionale; înțelegerea aplicării cunoștințelor în practică; interpretarea datelor; creativitate; gândire critică; management de proiect; competențe sociale; stimă de sine; managementul timpului etc. [5, p. 137]. Importanța proiectului este determinată și de faptul că această metodă ajută la formarea competenței acțional-strategice, o competență foarte importantă, care ar trebui dezvoltată zilnic, la toate materiile școlare. Este important să menționăm că aceasta „presupune un sistem integrat de cunoștințe, abilități și atitudini care stimulează acțiuni, decizii puse în practică, la moment, dar racordate la atingerea unor scopuri de perspectivă, având la bază libertatea, responsabilitatea, voința, motivația și o autoevaluare sistematică” [3, p. 5], ceea ce sugerează că elevii vor acționa adecvat în diferite situații din viață. În legătură cu aceste afirmații, E Joița susține că ceea ce determină latura acțional-strategică, în formarea elevului, sunt competențele [4, p. 84].

Proiectul poate fi individual sau de grup, implicând realizarea următoarelor activități: selectarea temelor pentru proiect; stabilirea termenului/perioadei pentru realizarea proiectului; explicarea, pentru elevi, a cerințelor profesorului în legătură cu elaborarea proiectului; planificarea activității de elaborare a proiectului (stabilirea obiectivelor proiectului; formarea grupelor de elevi (în cazul proiectului de grup) etc.); distribuirea responsabilităților în cadrul grupului; identificarea surselor de documentare; realizarea cercetării/colectarea datelor, informațiilor; elaborarea produsului preconizat; prezentarea și evaluarea proiectului.

Cea mai mare provocare, dar și dificultate, în realizarea proiectului, constă nu în proiectarea și organizarea activității elevilor, ci în stabilirea strategiilor de elaborare. În toate situațiile în care elevii sunt antrenați în activitatea de lucru la un proiect, se recomandă ca accentul să fie plasat pe stimularea efortului propriu al elevilor, pe încurajarea inițiativei lor, lăsându-le cât mai multă libertate în rezolvarea problemelor apărute în timpul organizării activității, făcându-i să se simtă responsabili de lucrul realizat [1, p. 258]. Profesorul doar le va sugera elevilor să respecte algoritmul prezentat supra; evident, fiindu-le permanent în preajmă, susținându-i, ghidându-i, monitorizându-le activitatea.

În ceea ce privește evaluarea proiectului, aceasta implică atât raportarea la calitatea produsului, cât și la calitatea procesului, a activității elevului. În acest sens, profesorul va formula criterii clare, care vor sta la baza evaluării obiective, pe care le va comunica elevilor.

Reiterăm ideea mai multor cercetători, conform căreia proiectul are, în comparație cu alte metode de predare-învățare-evaluare, tradiționale, o serie de avantaje. De exemplu: el este, concomitent, o metodă eficientă de evaluare și o metodă de învățare interactivă; elevul este plasat într-o situație de învățare, cercetare, căutare autentică; îi formează elevului responsabilitatea pentru propria învățare și rezultatele acesteia; solicită implicarea tuturor elevilor din clasă în activitatea de elaborare a proiectului; determină realizarea studiilor de tip inter- și transdisciplinar; oferă posibilitatea aprecierii rezultatelor de diverse tipuri (cunoștințe, capacități, abilități); permite exersarea și evaluarea capacității de a observa, a capacității de investigație, a capacităților de analiză, sinteză, comparație, generalizare și abstractizare, a capacității de a utiliza tehnici specifice de muncă intelectuală, a capacității de a utiliza, asocia, transfera diverse cunoștințe, a capacității

de argumentare, capacității de a realiza un produs etc.; asigură dezvoltarea competențelor de relaționare, de comunicare; stimulează creativitatea; facilitează dezvoltarea încrederii în propriile forțe etc. Printre dezavantaje, consemnăm următoarele: este posibilă apariția unor conflicte între elevi (în condițiile elaborării în grup a proiectelor); este minimalizat rolul învățătorului etc.

Caracterul interdisciplinar al proiectului îi oferă elevului posibilitatea de a aplica, valorifica cunoștințele asimilate la alte discipline școlare. Astfel, produsul-proiect elaborat poate fi foarte variat: expoziții de metafore grafice în baza unor texte lirice, scheme, fișe cronologice, postere, expoziții de muzeu, prezentări PowerPoint, reviste, spectacole, jocuri de rol, emisiuni, interviuri etc. Metoda este eficientă în special în cazul tratării subiectelor interdisciplinare, întrucât, prin natura sarcinilor pe care le propune, solicită transferul de cunoștințe și competențe dobândite la alte discipline de studiu.

Un exemplu de proiect individual, pentru elevii pasionați de fizică și de chimie, dar și de limba și literatura română, este proiectul cu genericul „Cum se formează fulgii?”. Ideea în legătură cu acest proiect a apărut la lecția de limba și literatura română la care se studia poezia „Laudă zăpezii” de G. Călinescu, în clasa a șaptea, în anul de studii 2023-2024, la Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim” din Chișinău. De ce fulgii au această formă, de ce fiecare fulg de zăpadă arată atât de diferit, cum se întâmplă această magie a naturii? La toate aceste întrebări au răspuns elevii prin realizarea acestui proiect original.

În procesul realizării proiectului, elevii au trebuit să integreze, să valorifice cunoștințele, competențele achiziționate la aceste trei discipline școlare. Acest lucru i-a ajutat să înțeleagă importanța realizării conexiunilor între cunoștințele, atitudinile și abilitățile pe care și le formează la lecții, studiind diferite materii școlare, să învețe să vadă complexitatea, bogăția, frumusețea lumii. Evident, toate acestea conturează posibilitatea, perspectiva formării, la lecțiile de limba și literatura română, a competențelor inter- și transdisciplinare.

Un proiect de grup interesant care, de asemenea, implică dezvoltarea competențelor inter- și transdisciplinare este „Reclama”. Acest proiect poate fi propus elevilor din clasa a opta. Fiecare echipă, alcătuită din cinci elevi, va elabora câte o reclamă la un produs din următoarele domenii (trăgând la sorți): divertisment (un joc video, un nou gadget etc.), cultură (un teatru, o librărie, un festival, un concurs etc.), geografie (o țară, o regiune, un oraș etc.), turism (o pensiune, o cabană, un hotel etc.). Elevii vor stabili tipul de reclamă pe care îl vor realiza: afiș sau panou publicitar, reclamă video sau reclamă audio. Profesorul le va prezenta elevilor etapele de realizare a acestui proiect: stabilirea tipului de produs; documentarea despre produsul ales, cu o analiză care să cuprindă aspectele pozitive și aspectele negative ale acestuia; informațiile/datele care vor fi incluse în reclamă și cele care vor fi evitate; stabilirea sarcinilor care revin fiecărui membru, în funcție de tipul de reclamă (actori, regizori, scenografi, ingineri de imagine, graficieni, responsabili de conceperea sloganelor, de asigurarea fondului sonor, de citirea textului etc.); stabilirea timpului alocat pentru întregul scenariu, în cazul reclamelor video și audio (maximum 30 de secunde), respectiv, programele și aplicațiile pe care le vor utiliza pentru realizarea reclamei de tip panou publicitar. Criteriile de apreciere sunt incluse în grila de evaluare: conținutul, calitatea (dacă a fost atractiv, dacă a fost înțeles ușor mesajul-cheie, dacă a convins, a fost reținută cu ușurință marca produsului etc.), originalitatea, prezentarea activității.

Evident, și în acest caz, elevii vor conștientiza, o dată în plus, importanța cunoașterii limbii române literare pentru orice persoană, vor afla lucruri noi, interesante, importante despre alte domenii ale vieții sociale, culturale, din domeniul industriei, turismului etc.

În clasa a IX-a, la unitatea „Frumusețea dragostei”, elevii au realizat un proiect regizoral, cu genericul „Romeo și Julieta”, în cadrul evaluării sumative orale, pe care îl prezentăm în continuare.

Proiect de grup

Scopul proiectului: înscenarea unui fragment dintr-o operă literară dramatică.

Produsul final: realizarea unui minispectacol.

Tipul proiectului: joc de rol, de grup.

Managementul timpului: pregătirea spectacolului – trei săptămâni, prezentarea – 10 minute.

Clasa: a IX-a.

Demersul proiectului

Evocare

Implică-te!

- Anunțarea temei proiectului: *punerea în scenă a unui fragment din piesa „Romeo și Julieta”, de William Shakespeare.*
- Alegerea unui fragment (act, scenă) din text.
- Distribuirea rolurilor: regizor, scenograf, actori etc.
- Determinarea duratei de realizare a proiectului.

Realizarea sensului

Informează-te!

- Elaborarea textului unui afiș pentru spectacol.
- Documentarea, cu scopul de a construi o viziune regizorală interesantă, originală.
- Vizionarea unor spectacole, pentru a interpreta adecvat rolul și a prezenta caracterele.
- Pregătirea elementelor de decor, vestimentație, muzică etc.

Procesează informația!

- Elaborarea propriu-zisă a proiectului.

Comunică și decide!

- Prezentarea în fața colegilor.

Reflecție

Exprimă-ți atitudinea!

- Aprecierea propriei implicări în proiect.
- Aprecierea minispectacolului de către colegi.
- Analiza celor mai reușite momente/scene.

Acționează!

- Prezentarea celui mai reușit spectacol în sala de festivități a liceului.

Produsul a fost evaluat conform grilei pe care le-am prezentat-o elevilor la începutul elaborării proiectului (Tabelul 1.).

Tabelul 1. Grilă de evaluare a proiectului „Romeo și Julieta”

Originalitatea elaborării textului pentru afișul spectacolului (0-5 puncte)	Construirea unei viziuni regizorale interesante, inedite (0-10 puncte)	Prezentarea caracterelor la nivel verbal, nonverbal și paraverbal (0-10 puncte)	Potrivirea adecvată a elementelor de decor, a vestimentației și a muzicii (0-5 puncte)

La sfârșitul prezentării minispectacolelor, profesorul va insista asupra momentelor educative ale proiectului regizoral. De asemenea, va pune în evidență momentele care țin de

interpretarea actoricească: folosirea tonului pentru a comunica eficient mesajul și a exprima adecvat emoția, utilizarea unor mișcări scenice adecvate, pentru a crea un personaj credibil, exploatarea spațiului scenei în mod corect și în conformitate cu rolul, folosirea gesturilor pentru a completa vocea, interacțiunea cu alți actori; va accentua faptul că tonul adecvat implică folosirea atentă a dicției, folosirea corectă a respirației, articularea corectă a cuvintelor și accentuarea cuvintelor sau a expresiilor care au o semnificație specială, simbolică.

Realizând acest proiect în clasa a IX-a, elevii au avut oportunitatea de a-și expune opiniile despre ce au creat ei înșiși, dar și despre cum le-a reușit colegilor acest proiect. Au impresionat, în special, invitațiile și posterul echipei a doua, precum și autenticitatea, carisma și prezența scenică a actorilor. Cea de-a treia echipă s-a făcut remarcată prin intonația actorilor și prin puterea de a improviza a actorului în rolul principal, în timp ce echipa a patra a atras atenția prin faptul că au avut o recuzită impresionantă, precum și pentru că toți elevii au avut câte un rol, pe care l-au jucat cu multă pasiune, articulând cuvintele cu intonația potrivită.

În final, am încheiat proiectul cu ceremonia de înmânare a premiilor *Oscar*, care au fost confecționate cu mare bucurie pentru elevi. Aceasta a fost surpriza pentru efortul și dedicația lor. Astfel, în baza rezultatelor din chestionarul de evaluare, completat de către toți elevii, au fost decernate următoarele premii *Oscar*: pentru rolul lui *Romeo*, pentru cel mai bun rol secundar masculin, pentru cel mai bun decor, pentru cel mai bun rol secundar feminin, pentru rolul *Julietei*, pentru cel mai bun rol feminin, pentru cel mai bun rol masculin.

Astfel, acest proiect s-a bucurat de un final frumos și memorabil. Prezentăm mai jos câteva păreri ale participanților la proiect, actori și spectatori deopotrivă.

„În cadrul acestei experiențe, am învățat cum este să lucrezi în echipă și despre motivația pe care trebuie să o aibă fiecare participant, pentru a realiza o astfel de scenetă. Am înțeles cât de important este fiecare detaliu și câtă muncă este depusă în crearea oricărei piese de teatru”. (Beatrice Butnaru, regizor, echipa a III-a)

„Am lucrat eficient și munca colectivă a făcut posibilă crearea unui rezultat frumos și de succes. Am fost surprinsă de seriozitatea membrilor din echipă și de receptivitatea lor, lucruri care au contribuit la succesul scenetei”. (Valeria Munteanu, în rolul Julietei, echipa I)

„Mi-au plăcut toate echipele, deoarece toți elevii au fost uniți și autentici. În primul grup, am apreciat faptul că erau foarte organizați și nu au uitat nici un vers, iar costumele erau foarte frumoase. În al treilea grup, am aflat că Mădălina ar putea fi o actriță bună, iar Alexandru Balaban (în rolul lui Romeo – n.a.) s-a descurcat, improvizând atunci când a uitat unele versuri. În al patrulea grup, mi-a plăcut decorul, măștile pe care le-au purtat elevii și faptul că toți au avut un rol și s-au pregătit”. (Cătălina Aghenie, regizor, echipa a II-a)

„...m-a impresionat talentul Mădălinei. În timp ce ea își juca rolul, eu mă simțeam de parcă aș fi fost la teatru, și nu într-o sală de clasă”. (Daniel Romanescu, în rolul lui Tybalt, echipa a IV-a)

Acest proiect valorifică legătura dintre disciplina școlară limba și literatura română și arta teatrală, retorică, le cultivă elevilor interesul pentru limba română literară, pentru lectura operelor literare de valoare, pentru spectacol, sunet, culoare, având importanță cognitivă și estetică, în formarea lor, ceea ce corelează cu formarea anumitor competențe inter- și transdisciplinare. Aceste afirmații sunt valabile, în mare măsură, și pentru proiectul educațional de grup cu subiectul „Teme și motive eminesciene”, care le-a fost propus elevilor din clasa a XII-a, în anul de studii 2023-2024, la Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim” din

orașul Chișinău, la studierea universului artistic al personalității literare. Fiecare grup a avut libertatea de a alege tipul produsului: digital – video/poster/PPT etc. Algoritmul de realizare a acestui proiect de grup a fost următorul:

1. intitularea produsului: tema cercetată; prezentarea grupului de lucru (o fotografie/secvență video cu toți membrii grupului de lucru);
2. etapa de evocare: integrarea ideilor importante despre tema cercetată (citate, idei valoroase, reflecții ale istoricilor și criticilor literari);
3. etapa de cercetare: integrarea, în filmuleț/poster/PPT etc., a unor adevăruri științifice despre tema cercetată, despre operele eminesciene reprezentative pentru tema cercetată, perioada în care au fost scrise, imagini poetice, simboluri, mijloace artistice, versuri sugestive, interviuri cu personalități, profesori, filologi/secvențe video (internet); la nivel *interdisciplinar*: desene/picturi/ilustrații la temă; cântece pe versuri eminesciene etc.;
4. etapa poetică: florilegiu poetic – selecția unor versuri frumoase la temă și recitarea originală (dialog poetic, secvență înscenată, joc de rol etc.);
5. etapa acțional-strategică: prezentarea unui mesaj, îndemn de a valorifica opera eminesciană (acțiuni concrete de promovare a operei eminesciene, a personalității „*omului deplin al culturii românești*”; elucidarea/prezentarea modului în care contribuie fiecare dintre noi la promovarea *poetului nepereche*, a *Luceafărului culturii românești*, a *poetului național și universal*, *făuritorul limbii literare Mihai Eminescu*).

La sfârșit, a fost specificat rolul fiecărui membru din grupul de lucru: regie; sunet, imagine, distribuție, rolurile principale (nume, prenume) etc.

În concluzie, menționăm că proiectul este o metodă modernă, interactivă, interesantă de predare-învățare-evaluare, aplicată frecvent la lecțiile de limba și literatura română, care contribuie la formarea atât a competențelor curriculare specifice disciplinei, cât și a competențelor inter- și transdisciplinare, trezindu-le elevilor dragostea, pasiunea pentru disciplina limba și literatura română și conturându-le interesul pentru cultivarea lor la capitolul deschidere pentru formarea culturii generale, a interesului pentru învățare și cunoaștere, în general.

BIBLIOGRAFIE

1. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006.
2. COJOCARU, V. Gh. *Reforma învățământului. Orientări. Obiective. Direcții*. Chișinău: Știința, 1995.
3. GORAȘ-POSTICĂ, V., coordonator. *Competența acțional-strategică*. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2012.
4. JOIȚA, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002.
5. ULRICH, Cătălina. *Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori*. Iași: Polirom, 2016.

**ADVERBUL ȘI ALTE PĂRȚI DE VORBIRE. DIFICULTĂȚI
DE RECUNOAȘTERE**

**THE ADVERB AND OTHER PARTS OF SPEECH. RECOGNITION
DIFFICULTIES**

Natalia STRATAN, dr., conf. univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0003-4807-0094

butmalaistratan@gmail.com

Elena DANU-STRAISTARI, masterandă,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0002-1957-0172

ellenadanu@gmail.com

Natalia STRATAN, PhD, Associate Professor,

“Ion Creanga” SPU of Chisinau

Elena DANU-STRAISTARI, magister,

“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 811.135.1’36

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p89-94

Abstract. In this article we aim to elucidate some of the most common difficulties in recognizing adverbs of other lexical-grammatical classes. The adverb is a problematic lexical-grammatical class due to its heterogeneity. Some adverbs can acquire several morphological values. The most numerous difficulties in their recognition occur when the user does not know how to differentiate between various parts of speech. It is known that depending on the combinations in which they appear, they develop totally different meanings and grammatical values. Thus, adverbs are confused with other lexical-grammatical classes. In relation to other parts of speech, the most frequent confusions occur between: adjectives and adverbs, determined by the identity of form; recognition difficulties arise in the case of prepositions and adverbs, having few situations of form identity, appearing as close but not identical forms; the most exposed identification mistakes are some adverbial forms which, depending on the combinations in which they appear, develop different meanings and grammatical values, etc. Only careful analysis of the context will help us differentiate the adverb from other lexical-grammatical classes.

Keywords: adverb, conjunction, difficulty, noun, preposition.

Conform GALR-2005, adverbul este o clasă de cuvinte neflexibile, eterogenă, cuprinzând termeni cu trăsături sintactico-semantice diferite. Anumite elemente ale clasei adverbului au statut discutabil, situându-se la interferența mai multor clase sau apropiindu-se, prin caracteristici sintactice sau funcționale, de elemente ale altor clase, cu precădere de prepoziții sau conjuncții [1, p. 585].

De menționat că unele adverbe sunt uneori interpretate greșit. Se recomandă atenție specială la distingerea adverbelor de alte clase lexico-gramaticale.

Astfel, cele mai numeroase dificultăți de recunoaștere apar în cazul:

- *adjectivelor și al adverbelor;*
- *substantivelor și al adverbelor;*

- *prepozițiilor și al adverbelor;*
- *pronumelor și al adverbelor;*
- *omonimiilor.*

1. *Adverb și adjectiv*

În relația cu alte părți de vorbire, cele mai frecvente confuzii sunt cu adjectivul și cu substantivul, prima determinată de identitatea de formă.

În literatura de specialitate se vorbește foarte mult despre înrudirea adverbului cu adjectivul. În multe situații, pentru că au forme identice, statutul de adjectiv sau de adverb se stabilește numai în context, în funcție de regent. De exemplu, **bine** este adverb în *Muncește bine*, dar adjectiv în *Este un bărbat bine.*; **câine rău** – adjectiv; regentul este un substantiv – *copil rău educat* (adverb; regentul este adjectivul participial *educat* – *Este rău să rămâi fără bani* (adverb; adverbul face parte din predicatul nominal impersonal *este rău*).

„Dată fiind omonimia formei adverbiale și a celei adjectivale de masc. sg., confuzia celor două clase apare frecvent în construcții de tipul:

La vârsta asta, orice copil e dificil. (adjectiv) vs. *Orice copil e dificil de strunit.* (adverb); *Sportul e sănătos.* (adjectiv) vs *E sănătos să faci sport.* (adverb)” [2, p. 227].

Pană-Dindelegan G., vorbind despre confuzia adjectivului cu adverbul, susține că „distincția se realizează numai contextual, urmărind exact calitatea morfologică a regentului, precum și forma cuvântului analizat (variabilă sau invariabilă): *discurs corect* (adjectivul, regentul este substantivul *discurs*) - *Vorbește corect* (adverb; regentul este verbul *vorbește*; forma este invariabilă: *El vorbește corect*).

Este interesant noul tău roman (adjectiv; se raportează, simultan, la verbul copulativ *este* și la substantivul *roman*, cu care se acordă - *Este interesant să alegi un nou drum* (adverb; adverbul face parte din predicatul impersonal *este interesant*); *rezultat sigur* (adjectiv; regentul este substantivul *rezultat*) – *Sigur, rezultatul este corect* (adverb; forma rămâne invariabilă, indiferent de genul și numărul substantivului *rezultat*; se raportează la o întregă propoziție, și nu la un substantiv)” [4, p. 165-166].

De aceeași părere este și Isabela Nedelcu: „În alte situații, adverbul și adjectivul au forme asemănătoare (*maximum* vs. *maxim*, *minimum* vs. *minim*), și, de aceea, este necesară analiza atentă a contextului, pentru a le diferenția.”

Să analizăm două exemple:

Consumați zilnic minim doi litri de lichide!

Perioada de probă pentru angajați va fi maxim un an.

În contextele date, se confundă, din cauza asemănării formale, adverbul *minimum*, respectiv *maximum*, cu adjectivul *minim* și *maxim*. Statutul de adverb sau de adjectiv depinde de regentul căruia aceste elemente se subordonează. Dacă se subordonează unui substantiv, ele sunt adjective și au forme variabile: *minim*, *minimă*, *minimi*, *minime* (*punctaj minim*, dar *condiții minime*); *maxim*, *maximă*, *maximi*, *maxime* (*greutate maximă*, dar *viteze maxime*). În schimb, dacă se subordonează unui numeral, sunt adverbe, având formele invariabile *minimum* și *maximum*: *minimum doi litri*, *maximum două ore*. Că sunt adverbe aceste ultime două forme, o dovedește și faptul că, în locul lor, pot apărea și alte elemente adverbiale, compatibile cu numeralul, precum *aproximativ*, *vreo*: *Consumați zilnic aproximativ/vreo doi litri de lichide!*” [3, p. 114].

2. Adverb și substantiv

Se știe că nu numai alte părți de vorbire pot trece în clasa substantivului, ci și substantivul poate trece în alte clase lexico-gramaticale.

Substantivul este adverbializat în contexte, destul de fixate în uz ca: *Fuge glonț.*, *A înghețat bocnă.*, *A căzut grămadă.*, *S-a supărat foc.* În asemenea contexte, substantivul este invariabil la fel ca adverbul (nu poate avea forme distincte de caz, număr și nu poate fi articulat) [4, p. 105].

În afara adverbilor de proveniență substantivală, fie adverbe modale, fie adverbe temporale, există și fenomenul invers, al utilizării contextuale a unor adverbe ca substantive. Substantivizarea se realizează fie prin mărcile de substantivizare curentă: articolul hotărât enclitic (*aproapele*, *binele*, *susul* (paginii), *josul* (paginii), fie prin așezarea, fără alte mărci morfologice, a unui adverb într-un context propriu substantivului, dar imposibil pentru adverb (*Toată viața mi-a făcut numai bine.*) [4, p. 200-201].

Identitatea formală cu substantivul, care poate fi și el articulat hotărât, duce la greșeala semnalată. Să examinăm exemplele:

(a) *Toamna frunzele colindă,*

Sun-un greier sub o grindă. (M. Eminescu)

(b) *Un soare blând răsări a doua zi, într-o duminică.* (M. Sadoveanu)

(c) *Lasă-mi, toamnă, pomii verzi...* (A. Blandiana)

(d) *Duminicile bâzâiam la strană și hârști! câte un colac...* (I. Creangă)

În textele (a) și (d), cuvintele subliniate sunt *adverbe*, iar în (b) și (c), cuvintele subliniate sunt *substantive*.

Sergiu Șerban în *Limba română. O gramatică a greșelilor* [5, 80] ne oferă unele argumente pentru o interpretare corectă.

Când este substantiv:

- Cuvântul este numele unui obiect gramatical;
- Poate fi articulat sau nu cu articol hotărât enclitic;
- Substantivul, fiind parte flexibilă de vorbire, poate exprima flexiunea după număr și după caz;
- Poate exprima funcții sintactice de subiect, atribut, complement și nume predicativ;
- Poate fi element regent pentru un adjectiv.

Când este adverb:

- Cuvântul exprimă o circumstanță cu caracter iterativ (care se repetă în timp);
- Este obligatoriu articulat cu articolul hotărât enclitic (*-a* pentru singular, *-le* pentru plural);
- Este invariabil, comportându-se ca o parte neflexibilă de vorbire;
- Poate exprima numai funcția sintactică de complement circumstanțial de timp;
- Poate fi element regent doar pentru un adverb [5, p. 80].

„Ca procedeu stilistic, susțin autorii celei de-a doua ediții a *Gramaticii limbii române pentru gimnaziu*, alunecarea de la o clasă la alta (în cazul nostru, trecerea de la adverb la substantiv) apare frecvent în poezie [4, p. 201]: *Pe când nu era moarte, nimic nemuritor, / Nici sâmburul luminii de viață dătător, / Nu era azi, nici mâine, nici ieri, nici totdeauna, / Căci unul erau toate și totul era una...* (M. Eminescu)

Averea să le aperi, mărirea ș-a lor bine. (M. Eminescu)

Plasarea adverbului în poziția specifică substantivului (determinarea adjectivală) duce la substantivizarea acestuia: *Din sânul vecinicului ieri / Trăiește azi ce moare.* (Luceafărul) [1, p. 605].

3. Adverb și prepoziție

E de observat că cele mai numeroase dificultăți de recunoaștere apar în cazul prepozițiilor și al adverbilor, care, exceptând puține situații de identitate de formă: *deasupra* (adverb și prepoziție); *de-a lungul*, *de-a latul* (locuțiune adverbială și locuțiune prepozițională), apar cu forme apropiate, dar nu identice: *înainte* (adverb) - *înaintea* (prepoziție), *împotriva* (adverb) - *împotriva* (prepoziție), prepoziția, fiind articulată, primește un component final omonim cu articolul masculin/feminin singular: *împrejur* + *-ul* > *împrejurul*, *înapoi* + *-a* > *înapoia*, iar adverbul, nearcticulat [4, p. 200]. „Trecerile între clasa adverbului și a prepoziției se bazează pe natura comună, de predicate semantice, a celor două părți de vorbire” [1, p. 605].

„Forma „nearticulată”, susține Gabriela Pană-Dindelegan, funcționează ca adverb, dat fiind caracterul autonom al adverbului (posibilitatea de a apărea singur, fără subordonați: *Privește îndărăt*); forma „articulată” funcționează ca prepoziție, dată fiind caracteristica prepoziției de a introduce un component nominal (*Privește îndărătul ușii*)” [4, p. 200].

Autorii GALR-2005 sunt de părere că „prin posibilitatea de a exprima determinări spațio-temporale, unele adverbe (*dedesubt*, *înainte*, *în spate*) se apropie de prepoziții. Între cele două clase există deosebiri sub aspectul structurii și al componentului sintactic. Sub aspect sintactic, prepoziția cere în mod obligatoriu prezența termenului asociat (*Nu mai locuiește nimeni deasupra lor.*), termen care lipsește în cazul adverbului (*Stau la ultimul etaj. Nu mai locuiește nimeni deasupra.*). Uneori, prepozițiile propriu-zise se comportă ca adverbele, termenul al doilea nefiind lexicalizat, dar putând fi recuperat contextual (*Acum sunt la ședință. Vorbim după.*)” [1, p. 585].

Referitor la distincția adverb-prepoziție, GBLR propune o soluție: „Ori de câte ori există măcar un context în care cuvântul poate să apară și singur, fără subordonați, el se va califica drept *adverb* (+complement), iar dacă nu există contexte în care să apară singur, el se va califica drept *prepoziție*. Ca atare, *înainte* este adverb (adverb+complement: *înainte de Crăciun*); *aproape* este adverb (adverb+complement: *aproape de fereastră*), dar *lângă* este prepoziție (*lângă fereastră*). Este motivul pentru care grupurile *departe de casă*, *aproape de casă*, *dincoace de grădină*, *dincolo de grădină*, *paralel cu facultatea*, *concomitent cu facultatea*, *împreună cu părinții*, *asemenea copiilor*, *aidoma lor*, *anterior căsătoriei etc.* sunt decompozabile într-un centru adverbial+complement” [2, p. 313].

4. Adverb și pronume

Nu trebuie confundat adverbul interogativ *cât* cu pronumele interogativ. Cel dintâi face referire la procese (la acțiuni), iar cel de-al doilea se referă la nume, la cantitate, la numărul obiectelor. Să se compare:

Cât poți să duci? (mult, foarte puțin - adverb); *Cât a avut la dispoziție?* (o oră, un timp-pronume interogativ). Autorii GBLR susțin că este pronume interogativ, atunci când are funcția sintactică de subiect sau de complement direct al unor verbe tranzitive: *Cât din brânza asta s-a cumpărat*, *Cât din brânza asta ai mâncat?* Sau adverb interogativ, cu funcția sintactică de circumstanțial cantitativ, atunci când apare pe lângă verbe intransitive: *Cât ai alergat?* ori cu

funcția sintactică de complement circumstanțial cantitativ, atunci când apare pe lângă verbe cu circumstanțial „obligatoriu”: *Cât a durat vizita?* [2, p. 162].

„*Atât* are un statut ambiguu, în funcție de poziția sintactică și de tipul de regent. *Atât* poate fi pronume indefinit, atunci când are funcția sintactică de subiect sau de complement direct al unor verbe tranzitive: *S-a cumpărat numai atât din pânza asta*. Sau adverb cantitativ, cu funcția sintactică de circumstanțial cantitativ, când apare pe lângă verbe intransitive: *Am mers atât*. Sau cu funcție sintactică de complement circumstanțial cantitativ, când apare lângă verbe cu circumstanțial „obligatoriu”: *Vizita a durat numai atât*.” [2, p. 153].

E de remarcat că în anumite condiții sintactice, poate căpăta valoare de adverb și pronumele relativ-interogativ *ce*. Atunci când determină un verb, un adjectiv sau un adverb, adverbul de proveniență pronominală are sensul „cât de tare”, „cât de mult”: *Ce mare te-ai făcut! Ce m-aș mai plimba pe malul mării!*”

5. Omonimii

Cele mai expuse greșeli de identificare sunt câteva forme adverbiale: *și, mai, iar, tot, nici, vreo, decât*, care, în funcție de combinațiile în care apar, dezvoltă sensuri și valori gramaticale total diferite:

- *și* este conjuncție de coordonare (*Vine luna și marșea*), iar, în alte contexte, adverb clitic (*A lipsit și marșea asta*);
- *mai*, deși are în comun rolul adverbial, în unele contexte este marcă de comparație, iar în altele, adverb aspectual (*Astăzi a răspuns mai bine*. - marcă de comparativ) vs (*Nu s-a mai gândit la nimic* - adverb);
- *iar* apare drept conjuncție de coordonare, iar, în alte contexte, ca adverb aspectual: *Ion este antrenor, iar fratele lui - jucător* - conj., *A venit iar la bazin* - adv.;
- *tot* apare ca pronume/adjectiv pronominal și ca adverb aspectual: *S-a verificat tot grupul* - adj., *Tot ce face este profund*.- pron.; *S-au tot certat*.- adv.;
- *vreo* poate fi folosit ca adjectiv pronominal (pentru feminin singular) sau ca adverb de mod de aproximare: *Nu cred să fi citit vreo carte* - adj. vs *A lipsit vreo două ceasuri* - adv.;
- *decât* apare cu două utilizări, dar una este prepoziție cu valoare comparativă, iar cealaltă, adverb: *Învață mai bine decât tine* - prepoz. vs *N-a venit decât Ion*. - adv. [4, p. 201].

În literatura lingvistică se atrage atenția la construcția adverbului restrictiv *decât*, care, corect, apare numai în propoziții negative: *El nu vine decât noaptea*; incorect: *El vine decât noaptea*.

Pentru propozițiile afirmative, se folosesc adverbele restrictive *doar, numai*: *El vine doar/numai noaptea* [4, p. 201]. „Utilizarea lui *decât* cu verbul la formă afirmativă e considerată o particularitate muntenească” [2, p. 115].

Prin desemantizare, adverbele relative devin conjuncții: *Cum* („imediat ce”) *a aflat vestea, a sunat acasă*., *Unde* („fiindcă”, „deoarece”) *nu și-a făcut tema, n-a venit la școală. L-aș ucide în bătaie când* („dacă”) *aș afla că el a prins pupăza*. (I. Creangă) [1, p. 605].

Se recomandă atenție specială la distingerea participiului adjectivizat și participiului adverbializat: *scris apăsât, cuvânt răstît* (participii adjectivizate) și *Scrie apăsât, Vorbește răstît*. (participii adverbializate).

În concluzie, putem menționa următoarele: conștientizarea cauzelor care produc diversele erori poate constitui, în mare măsură, un prim pas în încercarea de a le evita. În utilizarea adverbelor trebuie să ținem cont de context, pentru că, plasat în context specific, unul și același cuvânt poate să aibă altă valoare morfologică.

BIBLIOGRAFIE

1. *Gramatica limbii române*. vol. I. *Cuvântul*. București: Editura Academiei române, 2005, 712 p. ISBN 973-27-1306-2
2. *Gramatica de bază a limbii române*. (coord. Pană Dindelegan G.). București: Univers enciclopedic Gold, 2010, 686 p. ISBN 978-606-8162-68-3
3. NEDELCU, Isabela, *101 greșeli gramaticale*. București: Humanitas, 2013, 189 p.
4. PANĂ DINDELEGAN, G., *Gramatica limbii române pentru gimnaziu*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2022, 480 p. ISBN 978-606-096-143-7
5. ȘERBAN, Sergiu, *Limba română. O gramatică a greșelilor*. București: Niculescu, 2008, 200 p. ISBN 978-973-568-815-8

OPERAȚIONALIZAREA TERMINOLOGIEI DE PE ARIILE CURRICULARE

OPERATIONALIZATION OF TERMINOLOGY FROM CURRICULUM AREAS

Olga BOZ, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID:0000-0001-6537-5186
boz.olga@upsc.md

Rodica BORDEI, profesoară,
IPLT „Spiru Haret”, mun. Chișinău
ORCID:0002-0788-6537-7647
bordeirodica@gmail.com

Olga BOZ, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau,
Rodica BORDEI, teacher,
PI Theoretic High School „Spiru Haret”, Chisinau

CZU: 37.091:81

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p95-104

Abstract. The article deals with an issue related to the terminological literacy practices needed in today's classrooms. These practices allow students to understand how they get meaning through language and texts, in all school subjects. Therefore, it is important that students develop a metalanguage – a language for talking about language. The development of this metalanguage is vital in all curriculum areas and in its operationalization the teacher can follow the six cognitive processes of Bloom's taxonomy (revised). In addition to the actual terms of the respective scientific field, our scope will include the intellectual activities and the products resulting from them - it is a common set for different school subjects, assimilated without definitions or rules.

Keywords: term, terminology, operationalization, curriculum area, functional literacy, terminological literacy, metalanguage.

Operaționalizarea lexicului terminologic în școală este un proces complex și vital în formarea elevilor și se referă la procesul de eficientizare practică a termenilor în contexte educaționale, la fiecare materie școlară, în vederea înțelegerii semnificației și aplicării lor în situații reale. Cu alte cuvinte, procesul de operaționalizare presupune implicarea profesorului la clasă în transformarea termenilor abstracți sau specializați în concepte concrete și ușor de înțeles, astfel încât elevii să poată asimila și utiliza eficient acest vocabular în diverse contexte. Pentru a realiza operaționalizarea lexicului terminologic în școală, este important să avem în vedere mai multe aspecte.

În primul rând, este necesar să identificăm termenii-cheie din diferite domenii de studiu și să îi definim într-un mod accesibil pentru elevi. Definițiile trebuie să fie clare, concise și să includă exemple relevante pentru a facilita înțelegerea. O modalitate eficientă de a operaționaliza lexicul terminologic în școală este utilizarea diverselor resurse didactice, cum ar fi materialele vizuale, prezentările interactive și aplicațiile digitale. Aceste instrumente pot ajuta elevii să vizualizeze conceptele și să le asocieze cu exemple concrete din viața reală sau din

experiențele lor personale. De asemenea, integrarea lexicului terminologic în contexte practice și relevante este esențială pentru înțelegerea profundă a acestor termeni. Profesorii ar trebui să ofere elevilor oportunități de a aplica noile cunoștințe în activități practice, cum ar fi experimentele în laborator, proiectele de cercetare sau discuțiile în grup. Mai mult, lexicul terminologic poate fi abordat în cadrul disciplinelor școlare din perspective inter-, pluri-, transdisciplinar, fapt ce ar fundamenta obiectivul oricărui sistem educațional – formarea la elevi a culturii generale. Aportul fiecărei discipline nu trebuie să se constituie în ceea ce este specific disciplinelor, ci prin ceea ce au acestea în comun, elemente transferabile, elemente care asigură caracterul general. În acest fel, prin educația, în care curriculumul depășește barierele unei singure discipline, se vor forma competențele specifice, dar și transferabile, necesare dezvoltării personale a elevului (competența de a învăța să învețe, competențe sociale, metodologice). Pe baza unei astfel de educații deschise și flexibile se poate realiza specializarea profundă prin formarea unor competențe generale durabile în timp.

Un alt aspect important al operaționalizării lexicului terminologic în școală este crearea unui mediu de învățare stimulat și interactiv. Elevii ar trebui să fie încurajați să își pună întrebări, să discute și să își împărtășească perspectivele în legătură cu noile concepte învățate. De asemenea, activitățile de colaborare între elevi pot facilita asimilarea și aplicarea lexicului terminologic în diverse contexte.

Pe lângă aceste aspecte, este important să avem în vedere și diversitatea stilurilor de învățare ale elevilor. Unii elevi învață mai bine prin intermediul activităților practice, în timp ce alții preferă să învețe prin intermediul materialelor scrise sau prin discuții interactive. Prin adaptarea metodelor de predare la nevoile individuale ale elevilor, putem maximiza eficiența procesului de operaționalizare a lexicului terminologic în școală.

Practicile de alfabetizare terminologică necesare în sălile de clasă în secolul al XXI-lea includ o înțelegere a creării de semnificații. A fi alfabetizat înseamnă a avea abilitățile de a putea citi, scrie și vorbi pentru a înțelege și a crea sens. În termeni simpli și în sens larg, limba de instruire (în cazul nostru, româna) este interesată de crearea de semnificații printr-un studiu al limbajului și al textelor, are scopul de a sprijini creșterea personală a elevilor, extinde înțelegerea de către elevi a culturilor, dă putere elevilor să contribuie în mod semnificativ la dezvoltarea societății. Prin limba de instruire și prin studiul și producția de texte, elevii învață să citească și să scrie despre ei înșiși, despre comunitățile lor și despre lume. Alfabetizarea, pe de altă parte, se referă la dezvoltarea practicilor care le permit elevilor să înțeleagă modul în care se obține sensul prin limbaj și texte, la toate disciplinele.

Punctul comun sau zona de stabilitate la care se ajunge în urma dezbaterilor este că predarea explicită a cunoștințelor îmbunătățește înțelegerea și producerea de către elevi a textelor explorate în sala de clasă la toate disciplinele școlare. Prin urmare, este important ca elevii să dezvolte un metalimbaj – un limbaj pentru a vorbi despre cunoștințe. Dezvoltarea/progresia acestui metalimbaj este vitală în toate domeniile curriculare.

O modalitate de a gândi la aceste practici este prin modelul 3D de alfabetizare al lui Bill Green. Modelul 3D reunește înțelegerile de bază ale alfabetizării și recunoaște că activitățile de alfabetizare sunt multifacete și interdependente și pot fi clasificate ca operaționale, culturale și critice.

Activitățile operaționale implică cunoștințele „cum să” sau aspectele mecanice ale alfabetizării, inclusiv: a descifra cuvintele; a înțelege diferitele resurse lingvistice necesare pentru variate tipuri de text – cum ar fi imaginile vizuale.

Dimensiunea culturală se concentrează pe a da sens și a utiliza texte scrise, vorbite și electronice în contexte sociale. Aceasta include implicarea cunoștințelor despre text și utilizarea textelor pentru a participa la comunitățile de învățare.

Dimensiunea critică presupune reflectarea, chestionarea și interogarea punctelor de vedere și a credințelor încorporate în texte, dar și a activităților care contestă ipotezele de la sine înțelese despre textele și lumile din care provin.

Aceste dimensiuni sunt interconectate și deopotrivă de importante. Este vital ca toți elevii să dezvolte aceste abilități operaționale, astfel încât să poată accesa celelalte dimensiuni ale alfabetizării. Aici e momentul să subliniem că esențială este asimilarea de către elevi a verbelor de comandă care denumesc activitățile intelectuale, sistematizate oarecum în taxonomiile respective: Bloom (sau Bloom-Anderson, sau Bloom adaptat de Sanders), Dave, Krathwohl [5, pp.48-67]. Lista care a pornit cu vreo 60 de verbe s-a tot completat, unele dintre ele fiind uzuale și clare: itemul care conține verbe de comandă precum *citește, subliniază, copiază, desenează, calculează* etc. nu generează neînțelegere. Totuși, există suficiente verbe, care sunt incluse frecvent în formularea sarcinilor, dar care fie sunt foarte greu traduse în acțiuni concrete (elevul se întreabă ce trebuie făcut pentru sarcini formulate ca *distinge, relaționează, interpretează, corelează, transferă, restructurează, validează, estimează* etc., etc., cum arată că a distins sau a transferat), fie că acțiunea care trebuie realizată diferă de la un domeniu la altul. Oricum am aranja verbele taxonomiei lui Bloom, în tabel, piramidă sau elipsă, este clar că algoritmul de realizare a sarcinii se asimilează pas cu pas, la materii concrete, și generează, în ultimă analiză, un algoritm al procesului complex, transdisciplinar și metacognitiv. Odată asimilată și aplicată în diferite contexte științifice, operația intelectuală respectivă se cristalizează pe un algoritm general și se ajustează la situațiile în care trebuie realizată [3, p. 37-40].

În continuare ne propunem să vedem/să înțelegem cum funcționează taxonomiile. Taxonomia (numită uneori și taxologie) este o disciplină științifică care se ocupă cu stabilirea unor legi de clasificare și sistematizare a unor domenii reale, caracterizate printr-o structură complexă. Taxonomiile din domeniul educației oferă sisteme de clasificare utilizabile de către profesori pentru construirea/măsurarea de rezultate cognitive, afective sau psihomotorii ale învățării. Prima încercare de a realiza o taxonomie a obiectivelor educaționale a fost făcută de un grup de specialiști sub îndrumarea lui Benjamin S. Bloom. Ei au considerat că în elaborarea unei astfel de taxonomii trebuie ținut cont, în primul rând, de planurile personalității care se manifestă în obiectivele concrete. Preluând modul de structurare al acestora din psihologie, ei au considerat că se pot delimita trei domenii distincte:

- a) domeniul cognitiv (cunoștințele și aptitudinile intelectuale);
- b) domeniul afectiv (sentimentele, atitudinile, valorile) și
- c) domeniul psihomotor (aptitudinile manuale, motrice și senzoriale) [2, p. 124].

Ulterior, în 1999, Lorin Anderson și colegii săi au publicat o versiune actualizată a taxonomiei lui Bloom, care ia în considerare un număr mai mare de factori care au impact asupra predării și învățării. Această taxonomie revizuită încearcă să corecteze unele dintre erorile celei originale. Spre deosebire de versiunea din 1956, noua taxonomie face diferența

între „a ști ce”, conținutul gândirii și „a ști cum” [1, p. 119], procedee utilizate în rezolvarea problemelor.

Dimensiunea cunoștințelor este reprezentată de „a ști ce” și are patru categorii: *factuală, conceptuală, procedurală și metacognitivă*. Cunoștințele factuale includ fragmente izolate de informații, cum ar fi definițiile cuvintelor și cunoștințe despre detalii specifice. Cunoștințele conceptuale constau în sisteme de informații, cum ar fi clasificările și categoriile.

Cunoștințele procedurale includ algoritmi, euristică sau învățarea prin descoperire, tehnici și metode, precum și cunoștințe despre situațiile în care se folosesc aceste metode și procedee.

Cunoștințele metacognitive se referă la cunoștințele despre procesele de gândire și informații legate de gândire și la felul cum pot fi folosite aceste procese în mod eficient.

Dimensiunea proceselor cognitive a taxonomiei lui Bloom revizuită are, ca și cea originală, șase capacități. Acestea sunt de la cea mai simplă până la cea mai complexă: (a) amintirea, (b) înțelegerea, (c) aplicarea, (d) analiza, (e) evaluarea și (f) creația.

(Re)Amintirea constă în recunoașterea și reamintirea, „rechemarea” informațiilor relevante din memoria pe termen lung. Aceasta presupune evocarea faptelor particulare și generale, a metodelor și proceselor, sau evocarea unui model, a unei structuri sau a unei categorii. În materie de măsurare a cunoștințelor, comportamentul evocării nu cere decât să provoci reapariția datelor înmagazinate în memorie. De asemenea, solicită recuperarea cunoștințelor relevante din memorie: date particulare, terminologie, mijloace care permit utilizarea datelor particulare, convenții, clasificări, criterii, principii, teorii, etc. Indiferent de aria curriculară, disciplină, clasă, se solicită, prin itemi, localizarea cunoștințelor în memoria de lungă durată, darși preluarea cunoștințelor de lungă durată. *Identificarea* se apropie tehnic de recunoaștere și necesită un vocabular exact; *descrierea* rămâne cea mai amplă dintre operațiile legate de comunicare și reclamă competența de a construi un discurs coerent și structurat. *Definirea* fiind o operație și o procedură lexicografică, înlocuirea ei prin explicare îi lasă elevului mai mult loc de întors / mai multă libertate îi dă posibilitatea să manevreze noțiuni și termeni, să oscileze între *descriere, traducere și interpretare*, uneori chiar *aplicare* (dacă reușește să rememoreze și să citeze sintagme, contexte de utilizare, în loc să explice esența noțiunii).

E adevărat că această primă etapă de asimilare a lexicului este dificilă în toate privințele. Familiarizarea cu termenul, etimologizare, memorizarea și ancorarea într-o rețea de cuvinte înrudite semantic, derivativ sau etimologic ar trebui să asigure învățarea conștientă a cuvintelor. De aceea, sugestia noastră este de a recurge la varietatea itemilor, utilizând, în mod cât mai divers, verbe de comandă, de exemplu:

- ✓ Aranjează termenii...;
- ✓ Identifică locul / timpul...; regulile;
- ✓ Indică datele...;
- ✓ Găsește cuvintele...;
- ✓ Numește anii...;
- ✓ Dă titluri de texte...;
- ✓ Citează secvența din text...;
- ✓ Definește termenii...; dă definiția...;

- ✓ Enumeră faptele...;
- ✓ Reprodu principiile...;
- ✓ Scrie formula...;
- ✓ Enumeră criteriile...;
- ✓ Alcătuieste o listă...;
- ✓ Formulează ...;

Înțelegerea/comprehensiunea este abilitatea de a forma propriul înțeles pe baza materialelor educaționale, precum lectura și explicațiile profesorului, făcând dovada verbală a decodării conținutului sau arătând dexteritatea asimilată. Subcategoriile acestui proces includ *interpretarea, exemplificarea, clasificarea, rezumarea, deducerea, compararea și explicarea*. Cu alte cuvinte, această operație intelectuală solicită construirea sensului cu ajutorul mesajelor instrucționale. Subcategoriile acestui proces sunt:

Interpretarea, care se prezintă cu variantele *clarificare, parafrizare, reprezentare, traducere* (ca reprezentare în altă formă sau cu alte mijloace, nu ca tălmăcire în altă limbă). Aceste operații se axează pe schimbarea de la o formă de reprezentare la alta. Sugestii de itemi:

- ✓ Relatează episodul...;
- ✓ Povestește subiectul...;
- ✓ Ilustrează citatele...;
- ✓ Expune în cuvinte proprii...;
- ✓ Exprimă în cuvinte esența imaginii...;
- ✓ Explică esența documentului...;

Exemplificarea, care se prezintă cu variantele *ilustrare, găsire, stabilire* și are drept scop ilustrarea unui concept, principiu, găsirea unui exemplu. Sugestii de itemi:

- ✓ Ilustrează principiul...; regula...;
- ✓ Exemplifică...;
- ✓ Adu exemple...;
- ✓ Subliniază ...;
- ✓ Încercuiește...;

Clasificarea, care se axează pe determinarea că un lucru aparține unei categorii; distribuirea pe categorii. Sugestii de itemi:

- ✓ Clasifică...;
- ✓ Aranjează în tabel...;
- ✓ Împarte / distribuie pe categorii...;
- ✓ Raportează la...;
- ✓ Unește prin linii...;

Rezumarea, care presupune abstractizarea unei teme generale sau a unui punct important. Sugestii de itemi:

- ✓ Exprimă într-un enunț esența...;
- ✓ Generalizează experiența...;
- ✓ Alcătuieste un rezumat al filmului...;
- ✓ Rezumă textul, în parametrii dați...;

Notă: Redarea prin cuvinte proprii a sensului termenilor și explicarea termenilor specifici, ambele solicitând dovada înțelegerii sau a interpretării, sunt trepte spre facilitarea sarcinilor de aplicare.

Deducerea, cu variantele de *concluzionare*, *extrapolare*, *interpolare*, *estimare* are drept scop deducerea principiilor din exemple, formularea unor concluzii. Sugestii de itemi:

- ✓ Dedu regula care se aplică la...;
- ✓ Aplică regula studiată la exemplele date;
- ✓ Comentează / explică situația / cauza...;

Compararea, cu variantele de *contrastare*, *potrivire*, *deosebire*, *cartografiere* se axează pe detectarea corespondențelor dintre idei, obiecte, evenimente. Sugestii de itemi:

- ✓ Compară două situații...;
- ✓ Potrivește între ele cauza și efectul...;
- ✓ Determină asemănările / deosebirile...;

Explicarea are în vizor construirea unui model cauză-efect sau sistem.

Notă: Cele mai valoroase proprietăți ale explicației, care asigură o mai bună înțelegere din partea elevilor, sunt: claritatea, interesul, organizarea logică, selecția de conținut adecvat, obținerea de răspunsuri de la elevi, concentrarea atenției asupra unor aspecte importante, relevanța pentru elevi, utilizarea de exemple și ilustrări, utilizarea de diagrame. În plus, o explicație bună are o structură coerentă și o prezentare interesantă. Explicația este adesea privită ca definiție a conceptului. Or, atenție! explicarea se poate face dând o definiție, dar nu întotdeauna. O definiție ar trebui să fie concisă și să exprime esența unui lucru. O explicație poate fi mult mai dezvoltată, căci poate face referire la mult mai mult decât esența unei realități. Sugestii de itemi:

- ✓ Explică relația dintre...;
- ✓ Comentează cauzele enumerate ale...;
- ✓ Dezvoltă argumentele enumerate...;

Cel de-al treilea proces, *aplicarea*, se referă la utilizarea unui procedeu învățat într-o situație familiară sau una nouă. Aplicarea presupune rezolvarea de probleme legate de situația din text (științific). Cei care investighează textul continuă să confirme că l-au citit și l-au înțeles, aprofundând interpretarea. Pentru ca aplicarea să fie eficientă, trebuie să corespundă particularitățile de vârstă ale elevului, experiența lui, dar și logica textului. Sarcinile/întrebările aplicative, schimbarea parametrilor, reorganizarea textului sunt căile cele mai accesate în acest caz. Aplicarea presupune efectuarea anumitor proceduri într-o situație dată și reclamă activități de *executare* și *implementare*, *folosire*. Așadar, prezentăm:

- sarcini care solicită aplicarea unei proceduri cunoscute într-o problemă cunoscută:

- ✓ Scrie după dictare...;
- ✓ Copiază...;
- ✓ Deschide parantezele...;
- ✓ Completează spațiile...;
- ✓ Completează tabelul...;
- ✓ Rezolvă problema, aplicând formula...;

- sarcini care solicită aplicarea unei proceduri cunoscute la o problemă nouă:
- ✓ Rezolvă problema, identificînd formula...; algoritmul...; calea...; modalitatea,..
- ✓ Aplică regulile studiate la ortografierea cuvintelor date...;
- ✓ Alcătuieste enunțuri în care...;
- ✓ Utilizează algoritmul pentru a soluționa / produce...;
- ✓ Aplică algoritmul...;
- ✓ Ilustrează cu exemple proprii...;

Următorul proces este **analiza**, care constă în descompunerea cunoștințelor în părți și considerarea relației dintre părți și structura generală. Elevii analizează prin diferențiere, organizare și atribuire. Analiza este etapa care cere procesarea textului/ informației, cu utilizarea conștientă a cunoștințelor (inclusiv a terminologiei). Întrebările și sarcinile se referă la identificarea elementelor, părților constituente, stabilirea relațiilor dintre acestea, raportarea la clase, tipuri omogene și ierarhic superioare. Pentru o analiză competentă este puțin să citești și să înțelegi textul; la acest moment este necesară valorificarea cunoștințelor anterioare și încadrarea lui în structurile existente și asimilate anterior. Asimilarea și aplicarea unor algoritmi de muncă intelectuală, realizarea unui demers analitic aici se cristalizează și rămâne, de fapt, drept parte a competenței de a învăța, a deprinderii de muncă intelectuală asiduă.

Un alt aspect important este că procedurile de analiză, în contextul evaluării continue, vor miza pe manifestarea și dezvoltarea spiritului analitic al celui ce învață. Or, acest spirit trebuie cultivat prin sarcini care vizează racordarea informațiilor noi (a articolelor lexicografice, a structurii lor) la categoriile științifice cunoscute.

A analiza înseamnă a separa materialele în părți componente și a determina cum părțile au legătură una cu alta și cu structura, și cu scopul general, reclamând procese *de diferențiere* (cu variantele: discriminare, distingere, selectare, concentrare), *de organizare* (cu variantele: *integrare, conturare, structurare*), *de deconstrucție*. Propunem, în continuare,

- sarcini care vizează distingerea părților relevante de cele irelevante:
- ✓ Selectează datele corespunzătoare...;
- ✓ Alcătuieste o listă... ;
- ✓ Distinge trăsăturile/ particularitățile...;
- ✓ Delimitează momente/situații/evenimente..;
- ✓ Grupează personaje/ obiectele conform criteriului...;
- ✓ Analizează semnificația contextuală a...;
- sarcini care reclamă determinarea modului în care se potrivesc sau funcționează elementele:
- ✓ Unește elementele date într-un text coerent...;
- ✓ Alcătuieste un text...;
- ✓ Prezintă un personaj...;
- ✓ Construiește un discurs...;
- ✓ Zugrăvește tabloul verbal...; ✓ Produ un text...;
- ✓ Completează graficul T...;
- sarcini care solicită determinarea unui punct de vedere, a unei idei, intenții, în baza materialului dat:

- ✓ Dedu poziția.....;
- ✓ Determină argumentele...;
- ✓ Formulează concluzia...;

Evaluarea, care reprezintă ultimul nivel al taxonomiei originale, este al cincilea dintre cele șase procese în versiunea revizuită. Ea include verificarea și critica. Sarcinile de evaluare se referă la evaluarea subiectului studiat, și nu a cunoștințelor elevilor. Spre finalul cercetării unui subiect științific, elevul trebuie să înțeleagă de ce acest subiect este important, care este relevanța lui pentru studii și pentru activitățile de dincolo de pereții școlii. Este momentul când elevul este ghidat să-și contureze atitudinea față de fenomenele studiate, să înțeleagă rostul/utilitatea celor învățate, să aibă o atitudine proprie și clară în raport cu recente achiziții intelectuale. Trecerea prin filieră proprie/personală a informației va impune exprimarea opiniei argumentate. Nu repetarea unor afirmații/acceptțiuni ale cercetătorilor și a atitudinii profesorului este așteptată, ci formularea propriei viziuni. Sarcinile de evaluare, de regulă, vizează exprimarea atitudinii, încadrarea în discuție, argumentarea. Așadar, a evalua presupune a judeca în baza unor criterii sau standard, reclamând procese *de verificare* (cu variantele: coordonarea, detectare, monitorizare, testare) și *de criticare/judecare*.

Propunem, în continuare:

- sarcini care reclamă detectarea inconveniențelor, abaterilor, efectivității etc. :
- ✓ Determină dacă exemplele date ilustrează ideile...;
- ✓ Detectează argumentele ...;
- ✓ Raportează afirmația la ...;
- sarcini care reclamă detectarea inconveniențelor dintre un produs și criteriile exterioare, a caracterului potrivit al unei proceduri:
- ✓ Alege cea mai eficientă metodă pentru...;
- ✓ Determină soluția optimă pentru...;
- ✓ Propune o soluție...;
- ✓ Completează cadranul SWOT...;

Crearea, un proces care nu a fost inclus în prima taxonomie, se află pe nivelul cel mai de sus al noii versiuni. Această abilitate implică combinarea unor lucruri existente pentru a face ceva nou. Pentru a îndeplini sarcini creatoare, cei care învață generează, planifică și produc. Creativitatea este un proces mental care include generarea de noi idei sau concepte, sau generarea unor asocieri noi între idei și concepte deja existente. Din punct de vedere științific, produsele unei gândiri creative (uneori menționată ca gândire divergentă) sunt caracterizate prin originalitate. Ca alternativă, conceptul standard al creativității se referă la crearea a ceva nou. Deși la prima vedere pare un fenomen intuitiv destul de simplu, creativitatea este în realitate mult mai complexă. Printre domeniile care au analizat acest fenomen se numără: psihologia behavioristă, psihologia socială, psihometria, psihologia cognitivă, inteligența artificială, filosofia, istoria, economia, cercetările din design, afaceri și management și multe altele. Studiile realizate au abordat creativitatea de zi cu zi, creativitatea de ordin superior sau chiar și creativitatea artificială. Spre deosebire de multe fenomene științifice, încă nu există o perspectivă sau o definiție unică a creativității. Spre deosebire de multe fenomene psihologice, nu există o tehnică standard de măsurare a acestui fenomen.

Despre creativitate se spune că este har divin, o parte a procesului cognitiv sau un rezultat al mediului social și al trăsăturilor personale. Unii spun că este o trăsătură cu care ne

naștem, pe când alții susțin că se poate învăța cu ajutorul unor tehnici simple. Deși, în general, este legată de artă și literatură, creativitatea reprezintă o parte importantă a inovațiilor și a invențiilor și este importantă în profesii precum businessul, economia, arhitectura, designul industrial, științele și ingineria. *A crea presupune procese de generare/propunere, de planificare/proiectare, de producere/construire.*

Propunem, în continuare:

- sarcini care solicită elaborarea unei proceduri:
 - ✓ Alcătuieste un plan...;
 - ✓ Elaborează un proiect...;
 - ✓ Propune o soluție...;
 - sarcini care solicită oferte de ipoteze alternative:
 - ✓ Propune un alt...;
 - ✓ Dezvoltă în altă direcție...;
 - ✓ Schimbă timpul / locul acțiunii/eventimentului ...;
 - sarcini care solicită inventarea unui produs:
 - ✓ Construiește macheta...;
 - ✓ Desenează planul...;
 - ✓ Alcătuieste un colaj...;

Potrivit acestei taxonomii, fiecărui nivel de cunoștințe îi poate corespunde un nivel al proceselor cognitive, astfel că elevul poate *să-și amintească cunoștințe factuale sau procedurale, să înțeleagă cunoștințe conceptuale sau metacognitive sau să analizeze cunoștințe metacognitive sau factuale*. După Anderson și colegii săi, „învățarea care are sens le oferă elevilor cunoștințele și procesele cognitive de care au nevoie pentru a putea rezolva probleme” [5, p. 74].

Incursiunea holistică prin manualele școlare existente azi în Republica Moldova ne-a determinat să conchidem că acestea nu răspund necesităților de proiectare-predare-învățare-evaluare a competențelor lexicale (de alfabetizare terminologică). Această penurie curriculară de resurse educaționale poate fi afectată substanțial valorificarea operațiilor intelectuale în procesul de asimilare a lexicului terminologic.

Pentru că la moment sunt în uz câteva zeci de manuale pentru clasele gimnaziale și nu există nicio concepție unitară pentru întreg setul manualelor la o disciplină, cercetarea ne va permite să sistematizăm și să evaluăm modelele și strategiile de lucru cu termenii, promovate sau inoculate de manualele actuale. Facem referință la manualele accesibile ca resurse educaționale [6, <https://profesor.md/manuale-scolare-online/>]. și la programele de examene pentru absolvirea gimnaziului [7, <https://ance.gov.md/content/programe-de-examene>].

„...După lectura a sute de pagini de texte științifice, din manualele școlare și din alte surse, după participarea la sute de ore de limbă română, matematică, istorie etc., elevul asimilează modalitatea de prezentare a unei probleme, implicând termenii necesari, definindu-i la necesitate, exemplificându-i și ilustrându-i prin fotografii, desene, scheme, planșe etc. Marea achiziție este operația de sinteză, nu de reproducere fidelă a paginilor din manual. Or, această sinteză se alimentează din modele diferite, dar vădește elaborarea unei concepții proprii a discursului. Acest discurs, ca prezentare orală cu suport PPT sau fără, eseul sau referatul susținut public nu poate ocoli utilizarea firească și exactă a termenilor științifici din domeniu” [3, p. 40].

Alfabetizarea terminologică este proiectată de curriculum, realizată și evaluată în demersul didactic, în baza manualelor existente, și este supusă evaluării sumative în examenele de capacitate. La fel, termenii din domeniile operațiilor intelectuale, al conceptelor inerente comunicării, se subînscriu organizării demersului/procesului de învățare și de comunicare didactică. Aceștia sunt necesari în vocabularul activ al elevului, cel puțin pentru realizarea exactă/corespunzătoare a diversilor itemi. În acest sens, ar trebui să existe două liste transdisciplinare de termeni, proprii tuturor disciplinelor predate în școală, care vor include (1) operațiile intelectuale pe care trebuie să le realizeze la diferite materii elevul, fără a (se) întreba ce înseamnă și cum se efectuează acest proces și (2) produsele, tehnicile, metodele de lucru.

Așadar, consecutivitatea operațiilor intelectuale, pe care se sprijină demersul didactic și pe care se construiește trama alfabetizării terminologice, se organizează în conformitate cu taxonomia lui Bloom, pentru că anume aceasta permite și asigură apropierea termenului. Procesul numit alfabetizare terminologică, alimentat concomitent din 15-19 surse-discipline de studiu, are ca reper în curricula, de regulă, o formulare în care se regăsește prima competență-cheie, stipulată în Codul Educației al Republicii Moldova: competențe de comunicare în limba română. Privită din perspectiva taxonomiei lui Bloom, achiziția fiecărui termen trebuie să implice tot spectrul de operații intelectuale și să creeze contexte de actualizare a termenului de cel puțin 3 ori pe durata studiilor (se are în vedere reluarea termenului în alt context didactic, în altă clasă sau în cadrul altei unități de conținut).

În concluzie, operaționalizarea lexicului terminologic în școală este un proces complex, care implică definirea clară a termenilor, integrarea lor în contexte relevante, facilitarea înțelegerii și asimilării acestora de către elevi, adaptarea metodelor de predare la stilurile individuale de învățare și evaluarea continuă a progresului elevilor. Prin implementarea acestor strategii, putem contribui la dezvoltarea unei înțelegeri profunde și a competențelor solide în diverse domenii de studiu.

BIBLIOGRAFIE

1. Bocoș, Mușata-Dacia. *Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice*. Iași: Polirom, 2013. 470 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
2. Butiurca, Doina. *Lingvistică și terminologie. Hermeneutica metaforei în limbajele de specialitate*. Iași: Institutul European, 2015. – 236 p. ISBN 978-606-24-0133-7.
3. Cosovan, Olga; Cartaleanu, Tatiana; Zgardan-Crudu, Aliona; Boz, Olga. *Abordarea inter- și transdisciplinară a lexicului terminologic*. Chișinău, 2020, 136 p. ISBN 978-9975-3488-6-7.
4. Neacșu, Ion. *Metode și tehnici de învățare eficientă: fundamente și practici de succes*. Iași: Polirom, 2015. 320 p. ISBN 978-973-46-5146-7.
5. Temple, Charles et al. *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*. Adaptare: Tatiana Cartaleanu, Olga Cosovan. Ghidul IV. Chișinău, 2003. 96 p.
6. <https://profesor.md/manuale-scolare-online/>
7. <https://ance.gov.md/content/programe-de-examene>

SECȚIA 8
AXE VALORICE ALE EDUCAȚIEI INTERCULTURALE, MULTICULTURALE
ȘI MULTILINGVE ÎN CONTEXT UNIVERSITAR

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ -
ABORDARI ÎN CADRUL PROIECTULUI REFLECT

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICE SKILLS -
APPROACHES WITHIN THE REFLECT PROJECT

Svetlana DERMENJI, dr., conf.univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-6756-7739
dermenji.svetlana@upsc.md
Liliana NEAGA, asist. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-9930-2118
neaga.liliana@upsc.md

Svetlana DERMENJI, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau,
Liliana NEAGA, university assistant
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 378.147.88

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p105-109

Abstract. This article brings a different approach to the organization, implementation and evaluation of pedagogic internships. Internships are a component of the didactic process and are carried out in order to apply theoretical knowledge in practice, but also to train professional skills. The pleasant atmosphere, encouragement, constructive criticism are absolutely necessary in any activity, even more so when it comes to doing internships, because students are just at the beginning of the path, and creating optimal conditions, rigorous analysis of the lessons carried out with an emphasis on the moments successful, the feedback must help the trainee to evolve, to develop in the professional field. These are the principles promoted by the team of experts within the REFLECT project and implemented during the pedagogical internships at the Romanian Language and Literature and English language study program.

Keywords: internships, skills, professional competences, feedback, strategies.

Dezvoltarea unor bune abilități de practică pedagogică implică un proces continuu de învățare și adaptare la nevoile elevilor. De fiecare dată punem accentul forte pe câteva elemente cheie pentru a dezvolta astfel de abilități: *observarea și înțelegerea elevilor, comunicare eficientă; adaptabilitate; planificarea lecțiilor; folosirea tehnologiei educaționale; evaluarea continuă, colaborarea cu colegii, dezvoltarea abilităților sociale și emoționale etc.* [3].

Conform abordărilor echipei REFLECT, „examinarea propriei practici este, prin urmare, de mare importanță. Cu toate acestea, constatările – dacă vor conduce la ajustări ale propriilor acțiuni – trebuie să fie integrate în practica didactică a fiecăruia. Abordarea

REFLECT în ceea ce privește planificarea pașilor următori ai fiecăruia în mod individual după primirea feedback-ului este de a lua în considerare și de a planifica punerea în aplicare și, în calitate de profesor universitar, de a clarifica modul de distribuire și de utilizare a acestuia pentru studenți și cadre didactice. Prin urmare, este foarte important a elucida: *idei de planificare pentru semestrele următoare; rapoarte scurte despre instruirile realizate cu studenții*” [2].

Sesiunea de **observare și feedbackului** are un rol crucial în dezvoltarea abilităților de practică pedagogică și aduce multiple beneficii atât pentru profesori, cât și pentru elevi. Iată câteva motive pentru importanța acestei practici:

1. **Oportunitatea de autocunoaștere.** Observarea oferă profesorului șansa de a-și evalua propriile abilități și metode de predare. Prin prisma observației, aceștia pot identifica puncte tari și slabe, având o viziune mai clară asupra modului în care interacționează cu elevii.
2. **Feedback imediat și constructiv.** Profesorul primește informații specifice și constructive cu privire la modul în care își desfășoară lecțiile. Această retroacțiune imediată permite ajustarea rapidă a practicilor, ajutând la îmbunătățirea performanțelor.
3. **Dezvoltarea abilităților de adaptare.** Observația și feedbackul oferă profesorilor oportunitatea de a se adapta la nevoile specifice ale elevilor și de a ajusta metodele de predare pentru a asigura o înțelegere mai bună a conținutului.
4. **Împărtășirea și schimbul de bune practici.** Observarea poate facilita împărtășirea și schimbul de bune practici între profesori. Profesorii pot învăța unii de la alții, identificând strategii eficiente și abordări creative.
5. **Creșterea motivației și implicării.** Observarea și feedbackul pozitiv pot crește motivația și implicarea profesorului în procesul de învățare. Sentimentul de a fi sprijinit și îndrumat îi poate încuraja să își depună eforturile pentru a deveni profesioniști mai buni.
6. **Evaluarea impactului asupra elevilor.** Observarea poate oferi o privire directă asupra modului în care elevii reacționează la metodele de predare ale profesorului. Prin urmare, profesorul poate evalua impactul său asupra învățării elevilor și poate face ajustări în consecință.
7. **Îmbunătățirea relației profesor-elev.** Observarea și feedbackul pot contribui la stabilirea unei relații mai bune între profesor și elevi. Profesorul poate identifica modalități de a se conecta mai bine cu elevii și de a crea un mediu de învățare pozitiv și sprijinitor.
8. **Aderența la standardele educaționale.** Observarea poate asigura că profesorii se conformează standardelor educaționale și că pun în aplicare cele mai bune practici în predarea materiei.

Sesiunea de observare și feedback este esențială pentru dezvoltarea continuă a profesorilor, contribuind la îmbunătățirea calității învățământului și la succesul elevilor [2].

O altă abordare REFLECT care trebuie menționată este *învățarea prin acțiune*, cunoscută și sub denumirea de *învățare experiențială*, o abordare pedagogică care pune accentul pe implicarea activă a elevilor în procesul de învățare prin intermediul experiențelor practice. În practica pedagogică, această metodă se manifestă în mai multe moduri:

1. **Experimente și activități practice.** Profesorii pot organiza experimente sau activități practice care permit elevilor să aplice teoriile învățate în cadrul lecțiilor. Aceste experiențe hands-on ajută la internalizarea cunoștințelor și la dezvoltarea abilităților practice.
2. **Proiecte de cercetare și lucru în echipă.** Învățarea prin acțiune poate implica proiecte de cercetare sau colaborare în echipă. Elevii pot fi implicați în rezolvarea de probleme complexe, identificând și aplicând soluții într-un context real.
3. **Vizite de teren sau excursii.** O modalitate prin care învățarea prin acțiune poate fi aplicată prin organizarea de vizite de teren sau excursii. Aceste experiențe oferă studenților oportunitatea de a învăța în afara sălilor de clasă și de a lega cunoștințele teoretice de aspecte practice ale vieții.
4. **Simulări și jocuri de rol.** Utilizarea simulărilor și a jocurilor de rol implică studenții în situații care simulează contexte reale. Această abordare permite elevilor să-și dezvolte abilități practice și să înțeleagă mai bine complexitatea situațiilor.
5. **Dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor.** Învățarea prin acțiune promovează dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor prin confruntarea cu provocări și obstacole într-un mediu controlat. Studenții învață să gândească critic și să aplice cunoștințele în rezolvarea problemelor practice.
6. **Portofolii și reflectarea asupra experiențelor.** Profesorii pot încuraja studenții să-și creeze portofolii în care să documenteze experiențele lor de învățare prin acțiune. Reflectarea asupra experiențelor îi ajută pe studenți să-și dezvolte abilitățile de autoevaluare și să înțeleagă mai profund ceea ce au învățat.
7. **Proiecte de serviciu comunitar.** Implicarea studenților în proiecte de serviciu comunitar este o formă puternică de învățare prin acțiune. Ei pot aplica cunoștințele lor într-un context real și, în același timp, contribuie la comunitatea lor.

Prin **implementarea învățării prin acțiune** în practica pedagogică, studenții devin activi în propriul lor proces de învățare, dobândind nu doar cunoștințe teoretice, ci și abilități practice, gândire critică și încredere în sine. Această abordare contribuie la pregătirea acestora pentru aplicarea cunoștințelor în diverse contexte din viața reală [2].

Concluziile și așteptările în urma realizării practicii pedagogice pentru studenți pot varia în funcție de experiența individuală a fiecărui student și de contextul specific al practicii lor. Cu toate acestea, există câteva aspecte generale și învățăminte care pot fi relevante pentru majoritatea studenților, în consonanță cu abordările constructiviste REFLECT:

1. **Înțelegerea și îndrăgirea profesiei.** Prin practica pedagogică, studenții au ocazia să dobândească o înțelegere mai profundă a profesiei de profesor. Realitatea clasei poate oferi perspective practice asupra provocărilor și satisfacțiilor legate de predarea și învățarea.
2. **Adaptabilitate și flexibilitate.** Practica pedagogică poate evidenția importanța adaptabilității și flexibilității în fața schimbărilor în mediul educațional. Studenții pot învăța să se adapteze la nevoile variate ale elevilor și să facă față provocărilor inerente în predarea și gestionarea unei clase.
3. **Relația cu elevii.** Practica pedagogică oferă oportunitatea de a dezvolta și evalua abilitățile de comunicare și relaționare cu elevii. Construirea unei relații pozitive și de încredere cu elevii poate contribui semnificativ la succesul învățării.

4. **Reflectarea asupra practicii, dezvoltarea abilității de a reflecta asupra propriei practici.** Studenții pot învăța să își evalueze metodele de predare, să identifice puncte tari și slabe și să găsească modalități de îmbunătățire a abordării lor pedagogice.
5. **Înțelegerea diversității.** Practica pedagogică oferă studenților ocazia de a lucra cu o diversitate de elevi cu nevoi diferite. Înțelegerea și adaptarea la diversitatea clasei pot deveni aspecte esențiale ale pregătirii lor profesionale.
6. **Abilități de gestionare a clasei.** Experiența practicii pedagogice oferă oportunități practice pentru dezvoltarea abilităților de gestionare a clasei. Învățarea să mențină un mediu de clasă ordonat și stimulativ este esențială pentru succesul învățării.
7. **Conștientizarea propriei identități profesionale.** Practica pedagogică poate ajuta studenții să își definească propria identitate profesională, inclusiv valorile, etica și angajamentul lor față de elevi și educație.
8. **Participarea la comunitatea școlară.** Practica pedagogică oferă oportunități de a se implica în comunitatea școlară și de a colabora cu alți profesori, personal școlar și părinți. Această colaborare poate contribui la o mai bună înțelegere a rolului profesorului în contextul școlii [1].

Organizarea, desfășurarea și evaluarea stagiilor de practică în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” este un proces riguros și include mai multe etape:

- Conferința de inițiere, în cadrul căreia studenții sunt familiarizați cu cerințele privind desfășurarea stagiului de practică, regulamente, sarcini și produse didactice.
- Vizita la lecții, metodiștii, conform unui orar stabilit, merg în instituțiile de aplicare și asistă la orele realizate de studenții stagiați.
- Conferința de totalizare a stagiului de practică unde sunt invitați mentorii școlari, metodiștii și studenții stagiați și se discută procesul de desfășurare a stagiului, punctele forte, punctele slabe.

Proiectul REFLECT vine cu sugestii constructive pentru etapa a II-a și propune mai multe aspecte de îmbunătățire a acestei activități:

- Discuția preliminară care ar include scopul, timpul și durata vizitei;
- Vizita propriu-zisă. Metodistul trebuie să pună accent pe observarea activității de învățare și se va baza pe trei aspecte: angajarea elevilor în rezolvarea sarcinilor, prezentarea clară a sarcinilor de învățare și antrenarea tuturor elevilor în procesul didactic, ținând cont de particularitățile fiecărui elev și, desigur, de luarea notițelor pentru următoarea etapă.
- Feedback-ul se realizează în baza formularului de observare și vizează activitatea didactică și nu persoana. Dialogul îl face pe studentul stagiar să reflecteze asupra lecției și să poată să-și evalueze propriile acțiuni.
- Înregistrarea reflecțiilor și feedback-ul dat de student mentorului este o abordare nouă în procesul de desfășurare a stagiilor de practică, dar extrem de importantă, deoarece include acele idei lansate de metodist care urmează să fie incluse în procesul de dezvoltare profesională de către student și care demonstrează că intervențiile acestuia au fost constructive.

În anii de învățământ 2022 -2023 și 2023 -2024 în cadrul stagiilor de practică la anii III, IV la programul de studii *Limba și literatura română și limba engleză* au fost implementate aceste principii, care au contribuit la o abordare bazată pe intervenții eficiente în procesul de

desfășurare a stagiilor de practică, au asigurat un **debriefing constructiv între actorii educaționali și au dat mai multă încredere studenților stagiari că vor reuși să devină buni profesioniști.**

În general, practica pedagogică oferă studenților șansa de a aplica și de a extinde cunoștințele teoretice dobândite în timpul studiilor lor și de a se pregăti pentru provocările viitoare ale carierei lor pedagogice. Este un moment important pentru auto-descoperire, dezvoltare profesională și adaptare la cerințele reale ale învățământului, iar abordările din cadrul proiectului REFLECT sunt punctul de sprijin în valorificarea acestor deziderate foarte importante.

BIBLIOGRAFIE

1. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006, 460 p. ISBN 9789736810633
2. GOLLOB, R., DOLINTA M. REFLECT: O cultură a observației și a feedbackului, Universitatea Pedagogică din Zurich, Departamentul Proiecte Internaționale în Educație (IPE), 2023, 49 p., phzh.ch/ipeipe-textbooks.phzh.ch
3. NICULESCU, M. Managementul clasei de elevi. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2016, 25 p., ISBN 978-973-595-980-7

PROCEDEE SEMANTICE DE FORMARE A TERMENILOR JURIDICI

SEMANTIC PROCEDURES FOR THE FORMATION OF LEGAL TERMS

Svetlana BÎRSAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău
ORCID: 0000-0001-8349-2714
birsan.svetlana@upsc.md

Lucia CEPRAGA, dr., conf. univ.,
UGAL „Dunărea de Jos” din Galaţi
ORCID: 0000-0003-4253-2753
cepraga.prof.ugal@gmail.com

Svetlana BÎRSAN, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

Lucia CEPRAGA, PhD, associate professor,
UGAL „Dunarea de Jos” din Galati,

CZU: 81’37:34

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p110-114

Abstract. In this article, we propose to research certain semantic procedures for the formation of legal terms from the perspective of reterminologizing. The scientific approach is to draw attention to the linguistic phenomenon of "migration" of terminological lexical units from other scientific fields into the legal terminological system, following semantic reinterpretation. The terminological need derives from the socio-professional contexts to know, recognize and rename the processes specific to each field of activity. The purpose of the research consists in the transversal approach of the terminology between the fields of reference, without excluding, of course, the common language. The terminological modeling, based on the phenomena of terminologicalization, determinologizing and reterminologizing, gives originality, viability and vitality to the terminological system. The present study is a source of valorization of the legal language and, at the same time, a means of developing professional legal communication. Moreover, legal terminology requires a deep knowledge by specialists in the field in order to ensure an accurate and specific interpretation in various legal situations.

Keywords: Legal language, terminological, reterminological, lexeme, interdisciplinarity.

În contextul evoluţiei continue a societăţii, limbajul juridic este supus unor transformări constante care vizează schimbările în legislaţie, jurisprudenţă, precum şi în percepţia publică. Reconceptualizarea şi reterminologizarea termenilor juridici au devenit naraţiuni indispensabile în efortul de clarificare şi simplificare a comunicării în domeniul profesional. Acest proces, care se adaptează la noile necesităţi, reflectă situaţia unei societăţi în schimbare şi serveşte ca mijloc de asigurare a accesului egal la justiţie şi drepturi pentru toţi cetăţenii.

Atunci când vorbim despre „migrarea” termenilor, facem apel la procedeele semantice de formare a termenilor, precum ar fi: terminologizarea, reterminologizarea, despre care se menţionează în lucrările cercetătorilor Juan Sager şi Maria Teresa Cabré [4, p. 264]. Maria Teresa Cabré ne relatează despre „limbaje speciale sau specializate, făcând referire la un set de subcoduri, care, parţial, se suprapun cu subcodurile limbajului comun, fiecare dintre acestea poate fi caracterizat de anumite particularităţi, precum domeniul de activitate, tipul de interlocutori, situaţie, intenţiile vorbitorului, contextul în care are loc schimbul de informaţii, tipul şi forma acestui schimb de informaţii etc.” [4, p. 264] Potrivit lingvistei, „limbajele

speciale au multe caracteristici similare cu limbajul comun, așa că o definiție a limbajului specializat trebuie să includă următoarele caracteristici:

- Elementele distinctive ale limbajelor specializate nu sunt fenomene izolate, ci mai degrabă seturi înrudite ale caracteristicilor;
- Scopul comunicativ este important, comparativ cu alte funcții complementare ale limbii;
- Natura specifică se constituie din diferențele din domeniul de activitate, cunoștințele utilizatorului și aria utilizării sale.” [4, p. 62]

Pornind de la aceste afirmații, precizăm că limbajul terminologic este privit ca un instrument de comunicare, folosit în vari contexte. Din această cauză, lingviștii se focusează pe aspectului lexical, menționând că „cele mai importante diferențe în cazul limbajelor de specialitate se regăsesc la nivel lexical, în terminologia specifică, deoarece terminologiile prezintă grade diferite de specializare,” [15, p. 186] în funcție de domeniul și nivelul de abstractizare.

În anumite situații, procesul de terminologizare se referă la crearea termenilor din unități preluate din limbajul uzual. Aliona Luca precizează că „terminologizarea reprezintă un proces semantic, care presupune evoluția sensului cuvintelor din uzul general (adică din limbajul comun) în procesul de transformare a lor în unități lexicale specializate, având drept rezultat «modificarea și reinterpretarea semantică» a acestora.” [13, p. 62] În contextul terminologiei, Eugenia Mincu etalează trei niveluri în abordarea fenomenului în discuție: „a) nivelul lingvistic al terminologiei (cuvântul și sensul cuvântului; interacțiunea lexicală); b) nivelul extralingvistic (conceptualizarea lumii; teoria cunoașterii, structurarea și organizarea conceptelor); c) nivelul reprezentărilor.” [16, p. 31].

Noțiunea de reterminologizare este abordată de Monica-Mihaela Rizea, Inga Druță ș.a. ca polisemie „intradomenială, polisemie interdomenială și polisemie extradomenială.” [16, p. 179]. Reterminologizarea, la fel ca și determinologizarea, este, grosso modo, interpretată ca „*migrarea* termenilor dintr-un sistem terminologic în alt domeniu de specialitate”. [2, p.143] În analiza reterminologizării ne vom axa pe „*metafora* terminologică și conceptuală (pentru termenii care au seme comune) și pe *metonimizare* (unde se omite sau se adaugă un sem la termenul nou de tip acțiune – consecință, conținut – conținător, specific – general, semn – obiect semnificat)” [17, p. 180]. În literatura de specialitate acest procedeu semantic se numește reterminologizare și constă „în faptul că termenii, reflectând cunoștințele primare ale vorbitorilor despre știință și tehnică, la o etapă mai avansată a gândirii, sunt adoptați de noile sisteme terminologice. Altfel spus, pentru a denumi fenomene ori noțiuni recent apărute, limba recurge uneori la termeni deja existenți în alte sisteme terminologice, care ar putea avea trăsături semantice asemănătoare. Prin urmare, ambele sensuri, atât cel inițial, cât și cel reterminologizat, capătă statut de independență, iar contextul diferențiază termenul sub aspect semantic” [5, p. 124].

În literatura de specialitate, „noțiunea de *reterminologizare* cunoaște diverse definiții și interpretări. Fiind împrumutat din limba latină (prin filieră franceză), *re-* este un element utilizat în cuvinte derivate cu următoarele sensuri: *din nou*, *înapoi*, *dimpotrivă*, *contra* și servește la formarea unor verbe, a unor substantive și a unor adjective.” [5, p. 124]. În limba comună și, mai ales, în limbajele specializate, acest prefix este foarte productiv. De cele mai multe ori, el are sens iterativ (repetativ, frecventativ), fapt ce ar putea justifica adoptarea definiției date de Superanskaia A.V., Podolskaia N.V., Vasilevia N.V., care consideră că „reterminologizarea reprezintă procesul de revenire în limbajul inițial a unui termen care fusese anterior adoptat de un alt domeniu al cunoașterii, dar care revine în limbajul inițial cu sensul pe care l-a căpătat în domeniul respectiv (adică o terminologizare repetată)” [17].

În această ordine de idei, reterminologizarea este considerată drept „o modalitate de creare a termenilor dintr-un domeniu de specialitate de la termeni existenți deja în alt domeniu de specialitate” [5, p. 125], un proces care „se manifestă atunci când un termen este adoptat de două sau mai multe sisteme terminologice” [17, p. 55] și a cărui principală particularitate distinctivă este că „unitatea terminologică nou formată poate fi introdusă concomitent în diferite domenii de specialitate (termenii interdisciplinari)” [5, p. 125].

Dacă „terminologizarea reprezintă procesul semantic de formare a termenilor, reterminologizarea transferă semantic termenii dintr-un domeniu științific în altul.” [5, p. 124]

Procesul de reterminologizare nu este străin nici sistemului lexical de specialitate din domeniul juridic. Astfel, o analiză sumară asupra terminologiei juridice ne permite identificarea unor lexeme „migratoare”, precum cele prezentate infra.

Un exemplu de remodelare conceptuală și de reutilizare interterminologică a o prezintă lexemul *cumul*. Conform Dicționarului explicativ al limbii române, lexemul are accepția de „deținere de către o persoană a mai multor funcții sau atribuții (remunerate) în același timp.” [9] Termenul este utilizat, inițial și cu precădere, în domeniul managementului resurselor umane, ca în: „*Munca prin cumul* reprezintă îndeplinirea de către salariat, pe lângă munca de bază, a unei alte munci, permanente sau temporare, în afara orelor de program, pe baza unui contract individual de muncă distinct (art.267 alin.(1) din Codul muncii).” [16] Ulterior, îl atestăm aplicat și în domeniul jurisprudenței, deja sub influența altor lexeme juridice, reterminologizat: „Dacă recidiva se îmbină cu *cumulul de sentințe*, pedeapsa în baza ultimei sentințe trebuie să fie stabilită ținându-se cont de prevederile art. 82 alin. (2) CP.” [12] Totodată, DEX-ul ne mai propune, cu o a doua semnificație, și explicația expresiei terminologice *cumul de infracțiuni* - situație în care, printr-o acțiune, se săvârșesc mai multe infracțiuni [8]. Iar verbul substantivizat *cumulare* este extins utilizat în exemple cum ar fi: „*Cumularea pedepselor* complementare în cazul cumulului de sentințe se efectuează în condițiile art. 84 alin. (2) CP prevăzute pentru cumularea pedepselor complementare în cazul unui concurs de infracțiuni (art. 85 alin. (2) CP)” [12].

Lexemul *concurs* este înregistrat în majoritatea dicționarilor generale cu sensul: „1. Întrecere (sportivă) finalizată cu întocmirea unui clasament și cu acordarea unor premii celor mai buni dintre participanți; 2. Examen pentru dobândirea, în ordinea clasificării, a unui post, a unei catedre, a unei burse etc. sau pentru admiterea într-o instituție de învățământ.” Concomitent, atestăm și expresia *concurs de împrejurări*, care face referire la „totalitatea împrejurărilor care se întâlnesc într-un anumit moment; conjunctură” [8]. Ne permitem să afirmăm că grație migrării și integrării acestuia în sistemul terminologic juridic, s-a format și expresia terminologică juridică *concurs de infracțiuni*. „*Concursul de infracțiuni* reprezintă prima formă a pluralității de infracțiuni, care particularizează două sau mai multe fapte condamnabile penal, săvârșite de către o anumită persoană,” [6, p.15]. Potrivit Dicționarului juridic, concursul de infracțiuni reprezintă „formă a pluralității de infracțiuni constând în existența a două sau mai multor infracțiuni săvârșite de aceeași persoană, mai înainte de a fi intervenit o condamnare definitivă pentru vreuna dintre ele și dacă toate sunt susceptibile de a fi supuse judecării.” [9] Deci, lexemul *concurs* devine parte componentă a unei expresii terminologice, care se ancorează semantic în evidențierea anumitor elemente definitorii. În literatura de specialitate mai atestăm și construcțiile dezvoltate „*concurs real de infracțiuni* și *concurs formal de infracțiuni*.” [9] Prezentăm spre ilustrare un exemplu contextual: „În cazul îmbinării recidivei și a concursului de infracțiuni, instanța de judecată va stabili inițial pedeapsa pentru fiecare infracțiune în parte, ținând cont de prevederile art. 82 alin. (2) CP, ulterior va stabili pedeapsa definitivă pentru concurs de infracțiuni conform prevederilor art. 84 alin. 1 CP.” [12]

Paralel, în literatura de specialitate se atestă și un *alt traseu interdomenial*. Este vorba de termenul *recidivă*, care, inițial, îl găsim utilizat în terminologia juridică, având semnificația de „săvârșire de către o persoană, în anumite condiții, a unei noi infracțiuni pentru care legea penală prevede pedepse privative de libertate.” [8] Exemplele infra completează această afirmație: „Până la soluționarea problemei privind aplicarea pedepsei pentru recidivă de infracțiuni, judecătorul trebuie să cerceteze minuțios circumstanțele care confirmă sau infirmă existența recidivei de infracțiuni” [12]. Sub acțiunea demersului semasiologic (fenomenul de metonimie) are loc transferul acestuia în terminologia medicală. În acest domeniu, *recidiva* se referă la „reparație, revenire a unei boli după ce aceasta s-a vindecat clinic”, *extrinsec* (adj.) (anat.) „situat în afara unui organ”. Termenul devine polisemantic și este un alt exemplu de remodelare conceptuală și de reutilizare interterminologică a lexemelor.

În științele juridice identificăm și verbul *a recidiva* „a comite o infracțiune după ce mai fusese condamnat o dată, pentru săvârșirea altei infracțiuni”. Prin extensiune, se formează și termenul *recidivist (recidivant)* – persoană care repetă aceeași greșeală sau persoană care se află în stare de recidivă. [8]

După cum a mai fost menționat, „o particularitate distinctivă a procesului de reterminologizare o constituie faptul că unitatea terminologică nou formată poate fi introdusă concomitent în diferite domenii de specialitate. Acești termeni sunt denumiți *termeni interdisciplinari*.” [5, p.124]

Este important să evidențiem rolul semanticii în definirea și interpretarea termenilor juridici, precum și influența asupra clarității și coerenței legislației. De asemenea, anumite procedee semantice, cum ar fi definițiile precise și distincțiile semantice, pot contribui la evitarea ambiguității în textele legale. O abordare riguroasă și detaliată a acestor aspecte va oferi o perspectivă profundă asupra importanței formării limbajului juridic.

Reterminologizarea termenilor în limbajul juridic are o importanță incontestabilă din mai multe perspective. Menționăm câteva dintre acestea:

- ✓ *Claritate și accesibilitate*. Prin redefinirea și simplificarea terminologiei juridice, se îmbunătățește înțelegerea și accesibilitatea legilor și drepturile cetățenilor. Acest lucru este esențial pentru asigurarea că cetățenii pot să înțeleagă în mod corect prevederile legale care interferează viața de zi cu zi.
- ✓ *Evitarea ambiguității și a erorilor de interpretare*. Utilizarea unui limbaj juridic clar și precis contribuie la reducerea ambiguității și a divergențelor de interpretare a legilor sau a documentelor legale. Acest lucru poate preveni litigiile inutile și poate consolida coerența în interpretarea și aplicarea legii.
- ✓ *Adaptarea la schimbările sociale și tehnologice*. Reactualizarea termenilor juridici pentru a reflecta noi realități sociale și tehnologice este esențială pentru menținerea relevanței și eficacității sistemului juridic. Acest proces permite adaptarea rapidă și corectă la evoluțiile societale și tehnologice.
- ✓ *Consolidarea încrederii în sistemul juridic*. Prin promovarea transparenței și coerenței în limbajul juridic, se consolidează încrederea publicului în sistemul juridic. Cetățenii percep un sistem juridic clar și accesibil ca fiind echitabil și mai eficient în protejarea drepturilor lor.

În concluzie, reterminologizarea termenilor în limbajul juridic nu doar simplifică comunicarea și înțelegerea dreptului, dar și contribuie și la consolidarea transparenței și coerenței în sistemul juridic, având un impact pozitiv asupra tuturor actorilor implicați în procesul juridic.

BIBLIOGRAFIE

1. BIDU-VRĂNCEANU, A., *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*. București: Editura Universității din București, 2007, 265 p. ISBN: 9737373367
2. BÎRSAN, S., *Dinamica terminologiei economice în limba română (domeniul financiar-bancar)* Chișinău: ASEM, 2006, 266 p. ISBN 978-9975-75-017-2.
3. CABRÉ, M.T., *Terminology. Theory, methods and applications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999. Disponibil: <https://humanities.studiamsu.md/wp-content/uploads/2022/01/14.-p.-105-113-1.pdf> (vizitat 07.03.2023)
4. CAZAN, O., Procedee de formare a terminologiei juridice românești. *Ianua. Revista Philologica Romanica*. [online]. 2009, Vol. 9. ISSN 1616-413X
Disponibil: <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ProcedeeleDeFormareATerminologieiJuridiceRomanesti-3194715.pdf> (vizitat 14.03.2023)
5. CEPRAGA, L., *Studiu asupra terminologiei managementului economic în limba română*, Chișinău: ASEM, 2006, 279 p. ISBN 978-9975-75-023-3.
6. COJOCARU, R., *Trăsăturile definiției și formele concursului de infracțiuni potrivit Codului penal al Republicii Moldova* Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/5.Trasaturile%20definiției%20și%20formele%20concurului%20de%20infracțiuni.pdf (vizitat 14.03.2023)
7. COTEANU, I., *Limba română contemporană: Vocabularul*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1985, 256 p.
Disponibil: <https://humanities.studiamsu.md/wp-content/uploads/2022/01/14.-p.-105-113-1.pdf> (vizitat 07.03.2023)
8. *Dicționar explicativ al limbii române*. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/cumul> (vizitat 12.03.2023)
9. *Dicționar juridic* (online). <https://legeaz.net/dictionar-juridic/concurs-de-infracțiuni> (vizitat 12.03.2023)
10. *Ghid cu privire la aplicarea pedepsei*. Chișinău: 2014 Disponibil: <https://crjm.org/wp-content/uploads/2015/01/Ghid-cu-privire-la-aplicarea-pedepsei.pdf> (vizitat 12.03.2023)
11. LUCA, A., *Terminologizarea, determinologizarea și reterminologizarea în limba română (în baza lexicului sportiv)*, Chișinău: 2019 Disponibil: <https://edu.asm.md/sites/default/files/Rezumat%20LUCA%20rom..pdf> (vizitat 12.03.2023)
12. MINCU, E., *Sistemul terminologic medical: modelare și remodelare*
Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/30-36.pdf (vizitat 14.03.2023)
13. NICHITA, C., *O diacronie a cazurilor de reterminologizare în triada: inteligența emoțională – inteligența cognitivă – inteligența artificială* Disponibil: https://philologia.ifr.md/archive/2_2023/9_Cristina_Nichita_Procedeu.pdf (vizitat 23.03.2023)
14. PLEȘCA, G., *Limbajul de specialitate, particularități și caracteristici* Disponibil: https://www.researchgate.net/profile/Galina-Plesca/publication/331994072_Limbajul_de_specialitate_particularitati_si_caracteristici/links/5c9a4243299bf111694986f3/Limbajul-de-specialitate-particularitati-si-caracteristici.pdf
15. RADU, Z., VULPE, A., Extinderea semantică și impactul ei asupra limbajului social-politic. In: *Lexic comun / Lexic specializat. Analele Universității „Dunărea de Jos” din Galați*. Fascicula XXIV, Anul V, 2012, nr. 2 (8), p. 53-58. ISSN 1844-9476
16. SERVICIUL FISCAL DE STAT, site oficial.
Disponibil: <https://sfs.md/ro/ordinele-de-baze-de-date-de-generalizare/753> (vizitat 12.03.2023)
17. СУПЕРАНСКАЯ А.В., ПОДОЛЬСКАЯ Н.В., ВАСИЛЬЕВА Н.В. *Общая терминология. Терминологическая деятельность*. Москва: Изд. 4-е. URSS. 2014. 288 с. ISBN 978-5-382-01475-3.

ЭССЕ КАК УЧЕБНЫЙ ПРОДУКТ ГИМНАЗИСТА

ESSAY AS A LEARNING PRODUCT OF A SECONDARY SCHOOL STUDENT

ESEUL CA UN PRODUS DE ÎNVĂȚARE A ELEVULUI DIN CICLUL GIMNAZIAL

Elena ȚÎMBALIUC, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creanga” din Chisinau,
ORCID: 0000-0001-8831-4001
timbaliuc.elena@upsc.md

Elena TSYMBALYUK, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 82-4:373.5

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p115-121

Abstract. The article examines the essay as an educational product. The author compares the terms "an educational product" and "a learning product" and concludes that an essay is a learning product obtained personally by the student as a result of his educational activities and relates to the subject matter produced within the discipline. The aim of the article is to present the characteristics of an essay as a learning product of the secondary school student (structure, type), to outline the tasks the student faces when creating it, and to describe the criteria for evaluating his work (relevance to the topic, argumentation, linguistic richness, compositional coherence and stylistic unity).

Keywords: essay, learning product, structure, assessment criteria.

Rezumat. Articolul tratează eseul ca produs educațional. Autorul compară termenii „produs educațional” și „produs de învățare” și concluzionează că eseul este un produs de învățare, obținut personal de elev în urma activității sale educaționale și care aparține produsului disciplinar. Scopul articolului este de a prezenta particularitățile eseului ca produs al elevului de gimnaziu (structură, tip), de a contura sarcinile cu care se confruntă elevul la realizarea lui și de a descrie criteriile de evaluare a acestei lucrări (corespondența cu subiectul, argumentarea, bogăția lingvistică, structura compozițională și unitatea stilului).

Cuvinte-cheie: eseu, produs de învățare, structură, criterii de evaluare.

Эссе как учебный продукт представляет собой универсальный жанр, который применяется в различных сферах. Сегодня невозможно представить без этого типа работы выпускные экзамены по русскому языку и литературе в школе. Использование учебного эссе в образовательном процессе способствует развитию самостоятельного творческого мышления обучаемых и формированию у них умения письменно излагать собственные мысли. Этот вид деятельности позволяет научиться структурировать информацию, приводить аргументы и иллюстрировать их, выделять причинно-следственные связи, формулировать выводы.

Учебное эссе, с точки зрения компетентностного подхода, рассматривается как продукт деятельности ученика и, одновременно, как результат формирования специфических компетенций [3, с. 10]. В научной и учебно-методической литературе чаще всего продукт рассматривается как результат человеческого труда или хозяйственной деятельности, выраженный в материальной или в нематериальной форме.

В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой приводится следующее определение продукта: «предмет как результат человеческого труда (обработки, переработки, исследования)» [2, с. 609].

Применительно к образованию используются два термина «образовательный продукт» и «учебный продукт». Относительно первого из них следует отметить, что среди учёных, исследовавших данную проблему, нет единого мнения. Так, Ш. З. Валиев предлагает понимать под образовательным продуктом сами «знания, являющиеся специфическим товаром, на который есть соответствующий спрос на рынке образовательных услуг» [цит. по: 4]. В свою очередь В. В. Чекмарев отождествляет понятия «образовательный продукт» и «образовательная услуга». Он пишет, что «образовательная услуга является продуктом образовательного производства, осуществляемого в различных типах и видах образовательных заведений» [7, с. 44]. А. Г. Фурин, И. И. Ахматов рассматривают образовательный продукт как сумму знаний, умений и практических навыков, получаемую человеком в рамках *одной учебной дисциплины* [4]. Доктор экономических наук М. А. Лукашенко пишет, что образовательный продукт может быть промежуточным и конечным. Конечный образовательный продукт – образованность индивида, а промежуточный выражается в образовательных товарах (программы, учебно-методологическое обеспечение, технологии управления образованием и т.д.) и услугах [1, с. 11].

Таким образом, образовательный продукт рассматривается учеными как знания, умения и навыки обучающихся (Ш. З. Валиев, А. Г. Фурин, И. И. Ахматов), образовательная услуга (В. В. Чекмарев), образованность индивида и образовательный товар (программы, учебно-методическое обеспечение, технологии) и услуги (М. А. Лукашенко).

Известный российский педагог А. В. Хуторской в учебнике «Дидактика» пишет, что продукт – это *образовательный результат*, на который ориентирована компетенция [5]. При оценке *уровня владения компетенцией* оценивается продукт, созданный учащимся при выполнении учебного задания. По элементам продукта делается вывод о наличии у обучающегося соответствующих данной компетенции знаний, умений, навыков, способностей, инструментария и опыта. Помимо этого, продукт позволяет оценить качество и эффективность *деятельности учащегося*. И в этом случае деятельность является педагогическим (то есть образовательным) продуктом. Таким образом, продукт – это и сама деятельность обучающегося, и ее результат.

В статье «Образовательный продукт ученика как условие его самореализации» российский педагог использует термины «личный образовательный продукт» и «образовательный продукт» как взаимозаменяемые [6]. Образовательный продукт он понимает, как продукт, полученный лично учеником в результате его учебной деятельности. В таком понимании, на наш взгляд, уместнее использовать термин «учебный продукт».

Описывая сущность/наполнение понятия «продукт», педагог указывает, что образовательный продукт ученика имеет две составляющие: внешнюю (материализованный продукт), внутреннюю (личностные качества) [6]. То есть существуют *два типа* учебных продуктов /личных результатов: внешние и внутренние. Первые создаются и видны всем. Это материализованные продукты деятельности

ученика: суждение, сочинение, таблица, образ, модель, конструкция, изделие, поделка, рисунок, действие, решение проблемы и т. п. Вторые – знания, умения, и компетентности ученика. Они развиваются благодаря созданным учеником продуктам и представляют собой его личностные качества. Обе составляющие создаются учеником одновременно в ходе осуществления образовательного процесса. О личностных качествах ученика судят по создаваемым им образовательным продуктам. Именно в таком понимании используется термин «образовательный продукт ученика» в национальном курсе «Русский язык и литература» для гимназий с русским языком обучения (2019) [3, с. 78]. Исходя из сказанного, можно отметить, что «образовательный продукт» – это образованность индивида, а также образовательный товар и образовательные услуги, а «учебный продукт» – личный результат учебной деятельности ученика, полученный в рамках одной учебной дисциплины и имеющий две составляющие: внешнюю (материализованный продукт) и внутреннюю (личностные качества).

Содержание учебных продуктов определяется содержанием образования. Оно (содержание продукта) формируется учеником в результате изучения образовательных объектов в рамках установленной программы по предмету. Среди основных требований, предъявляемых к учебным продуктам, отметим следующие: продукт должен относиться к изучаемой теме, он должен быть посилен, интересен ученикам и соотнесён с их индивидуальными возможностями и интересами.

Как указывает А. В. Хуторской, классификация образовательной продукции может быть построена на различных основаниях:

- предметные и метапредметные результаты;
- продукты-элементы (универсальные учебные действия) и продукты комплексные (проекты);
- продукция ключевых видов деятельности: когнитивная, креативная, регулятивная, коммуникативная, ценностно-смысловая.

По отношению к учебным предметам продукция делится на три вида: предметная продукция, метапредметная и методологическая (см. Таблица 1. *Классификация образовательной продукции*) [6].

Таблица 1. Классификация образовательной продукции

№ п/п	Образовательная продукция	Продукты
1.	Предметная продукция по дисциплине	<ul style="list-style-type: none"> ▪ сочинение, сказка, эссе; ▪ составленная задача, сформулированное понятие, правило или закономерность; ▪ поделка, макет, модель; ▪ собственный образ, знак, символ; ▪ игра, викторина, сценарий спектакля, содержание газеты, сайт и др.
2.	Метапредметная продукция как результат исследования фундаментальных образовательных объектов, выходящих за рамки изучаемого предмета	<ul style="list-style-type: none"> ▪ родословное дерево, ▪ временная закономерность, ▪ построение предложения <p>Одни и те же изучаемые объекты позволяют разным ученикам получить разные продукты</p>

3.	Методологическая продукция	<ul style="list-style-type: none"> ▪ применённые, осознанные и описанные учеником собственные методы познания; ▪ выводы и обобщения; ▪ способы анализа, составленные вопросы, сформулированные версии; ▪ технологии поиска ответов; ▪ сформулированные системы целей занятий, индивидуальные программы, планы самостоятельной работы; ▪ анализ учебной деятельности, самоанализ, самооценки; ▪ рецензии, рефлексии, отзывы и др.
----	-----------------------------------	---

Как следует из таблицы, эссе как продукт учебной деятельности относится к предметной продукции по дисциплине.

Формы представления учебного продукта необходимо отличать от его предметного содержания, которое определяется программой по данному учебному предмету. Эссе как учебный продукт гимназиста – это форма продукта, а его предметное содержание отражено в Программе выпускного национального экзамена по Русскому языку и литературе за курс гимназического образования [8]. В последней представлены: специфические компетенции дисциплины, оцениваемые в рамках национального экзамена за гимназический курс; единицы компетенций, единицы содержания, результаты обучения, также оцениваемые в рамках экзамена; примеры заданий, теста и схемы его оценивания.

Единицы содержания, которые должны быть имплицированы в тест, это все изученные материалы за курс гимназии. Безусловно, это содержание изученных художественных произведений, знание и понимание идейно-художественного своеобразия и проблемно-тематических особенностей изучаемых произведений; это знания о системе языка и речи (фонетика, словообразование, морфология, синтаксис, текстология, стилистика), о нормах современного русского литературного языка; это знание роли и места выразительных средств и художественных приемов в структуре произведения, а также знания и умения, необходимые для реализации различных видов речевой деятельности [3, с. 7-8]. При написании эссе перед учеником встают 3 задачи: 1) показать знание конкретных произведений; 2) подумать, как решить «технологические задачи» – выстроить эссе; 3) выразить своё мнение, показать собственные рассуждения и не прятаться за литературоведческим, критическим, цитатным материалом.

Экзаменационный тест состоит из 12-ти заданий, которые выполняются на основе текстов, изучаемых в цикле гимназического образования. Последнее задание – написание *эссе по предложенной авторами теста цитате*. В нём тема не формулируется. Она определяется учениками в результате осмысления предложенной цитаты, а вопросы, изложенные после цитаты, служат своеобразным планом эссе, то есть эссе должно быть определённым образом структурировано. То есть *структурированное эссе* предполагает создание собственного развернутого речевого высказывания на основе цитаты известного лица в соответствии с поставленными вопросами. Эссе имеет *типовую структуру*. Оно состоит из вступления, основной части и заключения. По объёму самая

большая часть – основная, она составляет до 2/3 всего эссе. Вступление и заключение – приблизительно равные части.

По типу речи эссе представляет собой *рассуждение*: вступление – тезис; основная часть включает аргументы, доказательства, факты, призванные подтвердить и проиллюстрировать высказанную в первой части эссе мысль; заключение содержит вывод.

Введение к эссе – важнейший элемент. В нём должна быть представлена личная точка зрения по отношению к мысли, высказанной автором цитаты. То есть выпускникам предлагается интерпретировать фразу известной личности и выразить своё мнение относительно данного утверждения. Как правило, именно данное задание вызывает сложности у большинства учеников. При работе над введением выявляется идея, которая далее раскрывается и доказывается в основной части. При этом необходимо ответить на вопросы: Какова основная мысль высказывания? Что хотел сказать автор? Затем выделяется проблема, кратко формулируется личное отношение к ней и только после этого определяется собственная позиция относительно содержания высказывания.

Основная часть – это развитие темы эссе, развернутый ответ на вопрос, который был поставлен во вступлении. Основная функция этой части эссе – убедить в правоте автора высказывания. Задача, которую необходимо решить ученику на данном этапе, – подкрепить высказанную мысль /свое суждение доказательствами; привести аргументы, поддерживающие тезис и верность суждения. Аргументация в целом состоит из двух частей: это примеры-иллюстрации из литературных произведений (отсылки к конкретным героям, их поступкам, ключевым эпизодам) и интерпретация (комментарий, разъяснение, толкование, оценка) содержания приведенного фрагмента текста в связи с выдвинутым тезисом.

Не менее важной частью эссе является заключение. *Заключение* – это определённые выводы, обобщение мыслей, прогнозы, рекомендации, которые следуют после основной части, логичным образом вытекая из неё; итог сказанного в основной части. В заключении пишущий снова обращается к высказанной во введении идее, однако это не формальное повторение тезиса «наоборот». Итоговый вывод базируется на изложенных в основной части эссе фактах и доводах и обобщает вышеизложенное. Здесь нет места новым фактам, новой информации, аргументам. Здесь следует ответить на вопрос: к чему привели изложенные выше рассуждения? Заключение – это смысловая точка, поэтому оно должно быть сжатым и лаконичным.

Как известно, задача учителя – оценить образовательные приращения ученика. Это осуществляется посредством анализа и оценивания учебных продуктов. Критерии оценивания эссе:

а) «Соответствие содержания сочинения-рассуждения предложенной теме.

б) Аргументированность, языковое богатство и соблюдение коммуникативных качеств письменной речи (правильность, логичность, смысловая точность, выразительность).

в) Композиционная стройность и стилевое единство ответа» [8].

Первый критерий нацеливает на проверку содержания эссе. Ученик должен рассуждать на предложенную тему, выбрав путь её раскрытия (комментирование

высказывания) и ответы на вопросы. Объем – примерно 150 слов. При анализе эссе по 1 критерию необходимо ответить на вопросы:

- Соответствует ли эссе формулировке темы?
- Раскрывает ли ученик тему эссе?
- Формулирует ли ученик свою точку зрения и дает ли её убедительное обоснование?

Второй критерий предполагает выявление уровня умения строить рассуждение, доказывать свою точку зрения, формулируя аргументы и иллюстрируя их примерами; проверку речевого оформления текста сочинения: ученик должен точно выражать мысли, используя разнообразную лексику и различные грамматические конструкции. При анализе эссе по 2 критерию следует ответить на вопросы:

- Выдвигает ли ученик при раскрытии темы необходимые тезисы и подкрепляет ли их соответствующей аргументацией?
- Дают ли привлекаемые примеры основания для аргументированных суждений?
- Допускает ли ученик фактические ошибки или неточности?
- Соблюдает ли он коммуникативные качества речи?

Третий критерий направлен на проверку умения логично и последовательно разворачивать рассуждение на предложенную тему и добиваться стилистического единства ответа (текст должен быть построен в определённом стиле). При анализе эссе по 3 критерию следует ответить на вопросы:

- Обладает ли эссе композиционной цельностью, прослеживается ли в нем композиционный замысел?
- Наблюдаются ли в работе нарушения композиционной связи между смысловыми частями?
- Прослеживается ли общая логика ответа в структуре работы?
- Связаны ли смысловые части между собой логически и стилистически?
- Встречаются ли в работе нарушения логической последовательности рассуждений внутри смысловых частей или необоснованные повторы?
- Допущены ли в эссе грубые нарушения последовательности частей высказывания, существенно затрудняющие понимание смысла высказывания?
- Соблюдается ли абзацное членение?

Таким образом, учебное эссе – продукт деятельности ученика и результат формирования специфических компетенций.

Применительно к образованию используются два термина «образовательный продукт» и «учебный продукт». «Образовательный продукт» понимается и как образованность индивида, и как образовательный товар, образовательные услуги, а «учебный продукт» – как личный результат учебной деятельности ученика, полученный в рамках одной учебной дисциплины и имеющий две составляющие: внешнюю (материализованный продукт) и внутреннюю (личностные качества). Содержание учебных продуктов определяется содержанием образования и осваивается учеником в результате изучения образовательных объектов в рамках установленной программы по предмету.

Предметное содержание эссе как учебного продукта гимназиста отражено в Программе выпускного национального экзамена по Русскому языку и литературе за курс гимназического образования, так как оно является одним из заданий теста. Написание эссе предполагает создание собственного развернутого речевого высказывания на основе цитаты известного лица в соответствии с поставленными вопросами. Основными особенностями эссе являются следующие: это эссе по предложенной цитате, структурированное эссе, по типу речи оно представляет собой рассуждение. Критерии оценивания эссе: а) соответствие содержания предложенной теме; б) аргументированность, языковое богатство и соблюдение коммуникативных качеств письменной речи; в) композиционная стройность и стилевое единство.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ЛУКАШЕНКО, М. А. *Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг. Актуальные проблемы управления*. М.: Маркет-ДС, 2003. 358 с. ISBN 5-7958-0081-3.
2. ОЖЕГОВ, С. И. и ШВЕДОВА, Н. Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. М.: Азбуковник, 1999. 944 с. ISBN 5-89285-003-X.
3. *Русский язык и литература: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare: pentru gimnaziu cu predare în limba rusă*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Ala Nikitcenko; grupul de lucru: Irina Țvic (coordonator) [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2020. 168 p. ISBN 978-9975-3439-6-1.
4. ФУРИН, А.Г., АХМАТОВ, И.И. Понятие «образовательный продукт» общего образования: сущность и особенности формирования в образовательном кластере. În: *Научное обозрение. Экономические науки*. 2014. № 2. С. 126-127. URL: <https://science-economy.ru/ru/article/view?id=409> (дата обращения: 30.12.2023).
5. ХУТОРСКОЙ, А. В. *Дидактика: учебник для вузов Стандарт третьего поколения*. Спб.: Питер, 2017. 720 с. ISBN 978-5-496-02491-4. URL <https://www.litres.ru/book/andrey-viktorovich-hutorskoy/didaktika-uchebnik-dlya-uzov-28531087/chitat-onlayn/> (дата обращения: 30.12.2023)
6. ХУТОРСКОЙ, А. В. Образовательный продукт ученика как условие его самореализации În: *Вестник Института образования человека*. 2020. № 2. С. 5. URL https://elibrary.ru/download/elibrary_44425301_75034615.pdf (дата обращения: 30.12.2023)
7. ЧЕКМАРЕВ, В. В. *Система экономических отношений в сфере образования: дисс... д-ра экон. наук*. Кострома, 1997. URL: <https://www.dissercat.com/content/sistema-ekonomicheskikh-otnoshenii-v-sfere-obrazovaniya> (дата обращения: 30.12.2023).
8. GHERLOVAN, O., ȘARȘOV, T., *Русский язык и литература. Программа Национальных выпускных экзаменов за курс гимназического образования*. Chișinău, 2022. 27 с. URL https://aee.edu.md/sites/default/files/09_programa_limba_si_literautra_rusa.pdf (дата обращения: 30.12.2023)

**ASPECTE METODOLOGICE DE PREDARE A LIMBII ROMÂNE
STUDENTILOR STRĂINI**

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING THE ROMANIAN
LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS**

Ana COZARI, dr., conf. univ.,
Universitatea Tehnică a Moldovei
ORCID: 0009-0002-7080-2319
ana.cozari@lm.utm.md

Svetlana DERMENJI-GURGUROV, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-6756-7739
dermenji.svetlana@upsc.md

Ana COZARI, PhD, Associate Professor,
Technical University of Moldova,
Svetlana DERMENJI-GURGUROV, PhD, Associate Professor,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 378.147:811.135.1

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p122-127

Abstract. In the context of the increasingly intense development of international relations, the exchange of information, the need to know and speak foreign languages increases, for better communication and understanding between people of different nationalities. The present article - "Methodological aspects of teaching the Romanian language to foreign students" several aspects are analysed from the perspective of teaching-learning-evaluation of the Romanian language as a foreign language. This implies, first of all, the study of the methodology of teaching the Romanian language as a foreign language and the practical application of various methods, techniques, didactic procedures in order to obtain the best possible results regarding the knowledge of the Romanian language by international students.

Keywords: methodological aspects, Romanian language, foreign language, didactic methods, international students.

Provocările societății moderne, generate de mediul accelerat al diverselor schimbări ce se produc atât în Republica Moldova, precum și în afara ei, (globalizarea educației, dezvoltarea relațiilor internaționale, mobilitatea academică, fluxul tot mai evident de migrație a cetățenilor străini în țara noastră) cresc considerabil numărul celor interesați de învățarea limbii române. Acest interes sporit pentru limba română apare din diverse motive: studenții străini se integrează mai lejer în mediul social, își fac studiile în limba română, comunică cu persoanele pentru care limba română este maternă, citesc cărți și a privi filme în original, se angajează în câmpul muncii, călătoresc prin zonele unde se vorbește românește etc. Svetlana Guțu, într-un studiu relevant privind dezvoltarea competențelor comunicative ale studenților, remarcă tendința, devenită tot mai evidentă, în ceea ce privește unificarea atât a lumii, cât și a oamenilor în lume, prin formularea unor principii de unificare, prin modalitatea de producere a valorilor materiale,

dar și prin felul de rezolvare a problemelor lumii moderne, „aceste procese obținând tot mai mult forma de manifestare și exprimare – comunicarea” [3, p.7].

Acest studiu analitico-reflexiv își propune de a analiza diverse aspecte ce vizează organizarea procesului de predare a limbii române studenților străini, oferind o imagine de ansamblu.

Una dintre problemele ce se profilează în contextul subiectului enunțat este numărul mic de manuale de limba română ca limbă străină pentru studenții internaționali, editate de specialiști în domeniu din Republica Moldova. Rezolvarea acestei probleme a devenit un imperativ al timpului, o necesitate stringentă. Ea ar putea fi soluționată de un colectiv de autori, profesori din cadrul mai multor instituții de învățământ superior, cu experiență vastă în domeniul predării limbii române ca limbă străină. De asemenea, se simte insuficiența diverselor materiale lingvistico-didactice care ar putea fi aplicate la cursuri, seminare, lecții practice, pentru o mai eficientă realizare a obiectivelor trasate, ce vizează formarea competenței lingvistice și dezvoltarea abilităților de comunicare în limba română la studenți internaționali. Eficiența lecției sporește semnificativ în cazul utilizării materialelor didactice ilustrative, audio, video, a lucrărilor metodico-didactice, a echipamentului tehnic etc.

În perioada organizării procesului de studii, profesorul va ține cont de legitățile și principiile didacticii limbii române ca limbă străină: de conștientizare, accesibilitate, succesivitate: de la simplu la complex, de la cunoscut la necunoscut. La fel, în procesul de predare a limbii române ca limbă străină, profesorul va ține cont de toate compartimentele limbii, fiecare aducându-și contribuția la atingerea obiectivelor trasate. Atât contextul de predare, cât și materialele didactice, aspectele metodologice la care se recurge, conținuturile explorate sunt diferite de la o instituție de învățământ la alta, fiecare profesor fiind liber să își proiecteze și să ajusteze și să actualizeze cursul după cum consideră de cuviință în funcție de mai mulți factori, direcți sau indirecti.

La selectarea metodelor, instrumentelor didactice, la elaborarea exercițiilor orientate spre depășirea dificultăților ce țin de pronunțare, cadrul didactic va porni de la legitățile foneticii segmentate și suprasegmentate, recurgând la analiza comparativ-constructivă a foneticii limbii române și engleze, cea din urmă servind ca limbă de comunicare între studenții internaționali, dar, de regulă, nefiind limba lor maternă. Acest aspect ar putea influența și complica procesul de învățare a limbii române ca limbă străină. Profesorul va realiza un studiu comparativ-contrastiv al acestor două limbi menționate supra, marcând similitudinile și deosebirile cele mai relevante din perspectivă lingvistică și metodică. Utilizarea procedurii confruntării tipologice este la fel de importantă și contribuie la sporirea calității organizării procesului didactic discutat.

Succesul în ce privește comunicarea în limba română ca limbă străină depinde și de aptitudinile educabilului, care implică direct memoria auditivă și cea vizuală, de însușirea deprinderilor de a utiliza structura limbii în limitele unui lexic general, recurgând la un ritm normal de vorbire, de a dezvolta abilitățile de înțelegere a unităților și modelelor de conținut, menținând o dinamică a învățării. Predarea-învățarea limbii române, așa cum a mai fost menționat, vizează aspectul fonetic (fonematic, forma materială de exprimare a lexicului), cel gramatical (ordonarea unităților lexicale într-un sistem, obținând nuanțe suplimentare), cel lexical (redarea sensului și exprimarea gândului). La etapa incipientă de studiere a lexicului, un

rol vădit îl are silabificarea. Scrierea și pronunțarea sunt considerate forme exterioare ale limbii române la nivelurile vizual și auditiv [1, p.91].

Posedarea limbii române ca limbă străină presupune faptul de a vorbi, a audia, a scrie și a lectura. Vorbirea și audierea reflectă comunicarea orală (studentul este capabil să producă și să recunoască sunetele vorbirii curente), pe când celelalte două se referă la comunicarea scrisă. Comunicarea orală servește ca fundament/suport pentru exprimarea în scris. Este important să se respecte și cele 3 etape care se referă la gândirea critică și învățarea interactivă: evocarea, realizarea sensului și reflectarea. Studentul va fi învățat să gândească în limba română prin lecturare intensivă și analiza textului din perspective fonologică, structurală și semiotică. Profesorul va proiecta activitatea de lecturare în așa mod ca să le dezvolte studenților deprinderi relevante de comprehensiune, interpretare, aplicare. Tempoul citirii și înțelegerii depinde de mai mulți factori: profunzimea gândirii și abilitățile lingvistice ale studentului, complexitatea și dificultatea textului citit etc.

Limba română însușită este un instrument cu ajutorul căruia se realizează alte obiective. La această etapă, studenților li se propun preponderent sarcini productive, care sunt o continuitate a sarcinilor reproductivă de la etapa incipientă, studentului solicitându-i-se învățarea prin descoperire. I se propun activități care cuprind întrebări pe baza textului cu caracter creativ și/sau reproductiv, relatarea orală sau scrisă a textului, redactarea rezumatului. De asemenea, pot fi recomandate secvențe din filme sau audio, însoțite de diverse tipuri de însărcinări alese de profesor. Pot fi propuse și subiecte pentru discuții, dezbateri, dispute, studiul de caz, jocul de rol, elaborarea prezentărilor în Power Point, a referatelor etc. Or, limba se învață comunicând intens. Astfel, studentului i se vor dezvolta capacități și aptitudini de explorare, sesizare, identificare, analiză a varii probleme complexe din viața cotidiană, propunând idei, soluții adecvate, utile pentru rezolvarea lor. Cristina Straistari-Lungu, în contextul cercetării interacțiunii, pe lângă faptul că o consideră un proces, menționează că aceasta ar trebui să fie percepută și „ca o serie de comportamente verbale, care au particularitatea de a fi multi-semiotice sau pluri-semiotice” [4, p.76]. Didactica limbii române ca limbă străină, studiată în mod interactiv, reprezintă un aspect superior de învățare, fundamentat pe activizarea studentului în procesul de studiere, pe implicare activă, interacționând prin intermediul limbii, indiferent de nivelul de cunoaștere a ei. Profesorul va încuraja crearea situațiilor de interacțiune: de exemplu, conversațiile pe un subiect familiar, față în față sau cele online, schimbul de opinii, idei între colegi etc. În acest context, susținem că „învățarea cu interacțiuni implică mai mult decât să învețe să primească și să producă mesaje” [2].

Cadrul didactic va selecta modalitatea de instruire și din perspectiva aptitudinilor, pregătirii, abilităților comunicative, nevoilor și a altor particularități specifice fiecărui student. În acest sens, un rol deosebit îl are învățarea care solicită studentului diverse activități de a descoperi, a construi, a-și imagina, a redefini sensurile etc. Pentru realizarea acestor sarcini, vor fi selectate metode focusate pe analiza fenomenelor, producerea opiniilor și a ideilor, pe soluționarea problemelor, pe reflecție, observare, acțiune, cooperare etc.: de exemplu, asaltul de idei, ciorchinele, asociații libere, consultații în grup, discuția panel, conversația, exercițiul, tehnica citate, SINELG, agenda cu notițe paralele, jurnalul dublu, Diagrama Venn, întrucât ele stimulează învățarea experiențială, exersarea capacităților de analiză, de dezvoltare a creativității, a spiritului de observație. Astfel, studenții internaționali, în procesul de învățare a limbii române ca a doua limbă, vor interacționa prin schimbul de idei, opinii, cunoștințe etc.,

depunând efort intelectual, asumându-și responsabilități, formulând și verificând soluții, generalizând opinii. Cadrul didactic îi dă voie studentului să își asume riscuri intelectuale, să realizeze asocieri, să speculeze, dar îi oferă sprijin, îl consultă în cazuri de eșec, inhibiție, nesiguranță etc.

Prin alegerea și aplicarea metodelor și procedeele didactice, profesorul urmărește îmbinarea mai multor forme de activitate, a lucrului individual cu cel în grup și activitatea frontală, evaluarea cât mai obiectivă a rezultatelor obținute și, nu în ultimul rând, a construirii relațiilor sănătoase: profesor-student, student-student. Acestea sunt modalități de învățare activă, care implică studenții internaționali de a fi participanți activi la procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române. Selectarea metodelor didactice, aflate la baza formării abilităților de comunicare, se efectuează în funcție de obiectivele formulate. În literatura de specialitate, se disting, pe lângă alte variante, două modalități de clasificare a metodelor didactice: una e din perspectiva abordării functional-acționale și cealaltă se focusează pe abordarea care folosește criteriul obiectivului principal, urmărit de metodele în cauză, metodologia fiind un intermediar între conținuturile învățării și studenți, între obiectivele educației și conținuturi, între cadrul didactic și educabil etc. Totodată, una și aceeași metodă, prin caracterul său polifuncțional, ar putea fi aplicată simultan sau succesiv la atingerea mai multor obiective preconizate pentru dezvoltarea abilităților de comunicare în limba română a studenților internaționali. Foarte eficiente sunt metodele interactive de grup, implicând și mult tact din partea profesorului, întrucât necesită adaptarea stilului didactic în funcție de student: pesimist vs optimist, liniștit vs nerăbdător, timid vs agresiv etc. Printre avantajele activității de grup enumerăm:

- Activitatea de grup stimulează studenții să fie competitivi în condițiile de realizare a unor sarcini mai puțin complexe;
- În cazul realizării sarcinilor complexe, rezolvarea problemelor, obținerea soluțiilor corecte sunt facilitate de emiterea ipotezelor variate și multiple;
- Sunt stimulate efortul și productivitatea studentului;
- Studentul își autodescoveră capacitățile și limitele, se autoevaluează;
- Se dezvoltă capacitățile specifice inteligenței lingvistice, care implică sensibilizarea de a vorbi, de a scrie, de a comunica etc.

Dacă activitatea în grup decurge într-o atmosferă de lucru pozitivă, constructivă, iar între studenți se manifestă interacțiuni, schimburi verbale, atunci grupul devine echipă, iar prestața unui membru depinde de contribuțiile colegilor de grup. Profesorul va urmări ca complexitatea sarcinilor și responsabilitatea față de ele să fie echitabil împărțite între toți studenții străini din grup. Pentru facilitarea procesului de formare a deprinderilor de comunicare în limba română, profesorul poate prezenta în prealabil niște modele adecvate, explicații, indicații de factură algoritmică. Studenții ar trebui să fie tot timpul conștienți de existența unui model optim, dar și de erorile pe care ar putea să le facă în timpul comunicării.

În cadrul relațiilor dintre studenții internaționali și colegi și profesori băștinași, un rol important revine disponibilităților comunicative. Învățând limba română, ei dobândesc un mijloc eficient prin care ar putea realiza comunicarea în forme superioare și ar lărgi orizontul cu noi reprezentări, s-ar integra mai lejer în societate, și-ar îmbogăți cunoștințele.

În procesul de predare a limbii române ca limbă secundă, profesorul le dezvoltă studenților internaționali vorbirea pentru a putea comunica și a cunoaște viața înconjurătoare,

le cultivă o pronunție corectă, le îmbogățește vocabularul cuprins în ariile tematice studiate, și nu numai, îi ajută să însușească în mod practic structura gramaticală a limbii române.

Crearea microgrupurilor și susținerea interacțiunilor între studenți este una dintre modalitățile cele mai sigure de stimulare și generare de idei și de dezvoltare a acestora pentru a rezolva diverse situații. Educabilul cu potential creativ sporit este sigur de propriile forțe, poate să se autoevalueze, manifestă comportamente controlate, încercând să lase o impresie bună atât asupra cadrelor didactice, cât și asupra colegilor.

Optimizarea eficientă a procesului didactic prin aplicarea la orele de limba română a diverselor metode duce la următoarele succese:

- Creșterea capacității de reținere, memorare;
- Înțelegerea mai profundă;
- Dezvoltarea gândirii critice;
- Formularea mai frecventă a raționamentelor de ordin superior;
- Concentrarea asupra învățării limbii române;
- Sporirea motivației pentru performanță și învățare;
- Crearea relațiilor sănătoase, mai tolerante, mai bune cu persoanele din jur;
- Sporirea încrederii în propriile forțe;
- Analizarea situației și din perspectiva interlocutorului;
- Construirea relațiilor mai tolerante cu cei din jur, fără a ține cont de etnie, sex, capacități intelectuale, rasă, clasă socială etc.;
- Stimularea schimbărilor prin abordarea diverselor opinii;
- Dezvoltarea competențelor sociale înalte;
- Dezvoltarea abilităților de comunicare în limba română etc.

În calitate de stimulant al studenților pentru învățarea sistematică poate fi folosit portofoliul ca metodă alternativă de valorizare a experiențelor de învățare continuă și ca instrument de evaluare, care cuprinde rezultatele importante, obținute pe parcursul învățării limbii române. Această metodă oferă cadrului didactic posibilitatea de a evalua corect și obiectiv, de a monitoriza informația cu referire la evoluția și progresul înregistrat de educabili, totodată permițând o amplă experiență personală în ceea ce privește colaborarea profesor-student.

Așadar, predarea limbii române ca limbă străină studenților internaționali solicită profesorului să respecte principiul didactic al învățării conștiente, cel al consecutivității, accesibilității etc., contribuind, totodată, la optimizarea procesului de predare-învățare-evaluare a limbii române în instituția de învățământ superior, la crearea condițiilor și a atmosferei de lucru, soluționarea problemelor existente legate de învățarea calitativă, prin intermediul comunicării în limba română cu diverse persoane și în diverse circumstanțe. Atmosfera confortabilă de lucru, creată în sala de curs de către cadrul didactic este un factor relevant, care influențează comportamentul de învățare al discipolilor, dezvoltându-le creativitatea, stimulându-le efortul personal, întrucât persoanele creative au un nivel superior de aspirații, manifestă curiozitate sporită și dorință de a comunica, de a munci în echipă și de a studia cât mai mult pentru atingerea scopurilor, adică cunoașterea și utilizarea corectă a limbii române în mediul academic și în afara lui.

BIBLIOGRAFIE

1. BABĂRĂ, N. *Metodologia predării limbii engleze: Studii*. Chișinău: Tipografia AȘM, 296 p. ISBN 978-9975-62-409-1.
2. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Paris: Didier Courtilou, 2018.
3. GUȚU, S. *Dezvoltarea competențelor comunicative ale studenților economiști din perspectiva lexicală și gramaticală. Studiu monografic*. Chișinău: ASEM, 2015. 176 p. ISBN 978-9975-75-775-1.
4. STRAISTARI-LUNGU, C. Predarea limbilor străine cu interacțiuni. In: *Educația în contextual provocărilor societale: paradigm, inovații, transfer tehnologic. Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională, 17 noiembrie 2023*. Chișinău: CEP UPSC, 2023. p. 75-83. ISBN 978-9975-46-822-0

**ELEMENTE DE INTERCULTURALITATE
ÎN ROMANUL *ACTORUL ANONIM* DE AURELIAN SILVESTRU**

**ELEMENTS OF INTERCULTURALITY
IN THE NOVEL *THE ANONYMOUS ACTOR* BY AURELIAN SILVESTRU**

Elena DANU-STRAISTARI, profesor,
LT „Academician C. Sibirschi”,
ORCID: 0000-0002-1957-0172
ellenadanu@gmail.com

Polina TABURCEANU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-9475-3481
taburceanu.polina@upsc.md

Elena DANU-STRAISTARI, teacher,
Theoretical High School "Academician C. Sibirschi",
Polina TABURCEANU, PhD, Associate Professor,
UPS „Ion Creangă” from Chișinău

CZU: 81'37

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p128-134

Abstract. This article deals with the concept of interculturality within the contemporary Bessarabian novel, highlighting various elements of interculturality that are reflected through literary characters in actions from different historical periods. Aurelian Silvestru's work is interesting through the aspects addressed: diversity and the acceptance of diversity; habits and traditions; religions and behaviors; beliefs and prejudices; ideologies and lifestyles etc. Interculturality is what defines us the most, covering our entire course of permanent becoming. Many factors contribute to ensuring a dignified life for all, and one of them is knowing, understanding and accepting the diverse world we live in, accepting others with their attitude, thinking and actions. The novel *The Anonymous Actor*, by the Bessarabian writer Aurelian Silvestru, aims in an original way at the intercultural aspect. Through the characters of the novel, the author urges us to discuss the ability to recognize one's own values and to live alongside any type of person, to accept and respect them.

Keywords: interculturality, multiculturalism, culture, dialogue, communication, cultural group.

În secolul XXI se acordă o atenție deosebită sintagmelor *educație interculturală*, *diversitate* și *egalitate* în vederea construirii unei lumi create pentru „deschidere” și „empatie”. Bernard Lewis susținea că „interculturalitatea implică două aspecte aparent dihotomice: valorizarea propriei culturi și respectul și curiozitatea față de cultura celuilalt”. [9, p. 98] Vorbind de interculturalitate, reliefăm acea interacțiune urmată întotdeauna de un efect dorit benefic, de schimbare pozitivă a celor care sunt implicați, o necesitate de a ajunge la o armonie și o înțelegere a diferențelor, o dorință de îmbogățire culturală etc. Toate aceste relații prevăd schimbul cultural, încurajând atitudinea interculturală și deschiderea căii spre dialog. Adesea acest termen este identificat ca „dialog intercultural”. [2] În plus, în unele limbi europene, interculturalitatea și multiculturalitatea sunt considerate sinonime [11, p. 28]. Dificultățile în definirea limitelor și conținutului acestor termeni se datorează complexității situațiilor sociale în care sunt folosite.

Interculturalitatea s-a manifestat în decursul istoriei de fiecare dată când „expansiunea vreunui mare imperiu a adus la un loc mai multe popoare, mai multe mentalități și mai multe culturi” [7]. În aceste perioade istorice și s-a manifestat dialogul cultural.

Actualmente, conceptul dat apare mai degrabă ca o paradigmă a integrării sociale, și nu doar un alt „cuvânt la modă”. [3, p. 4] Spre deosebire de multiculturalitate, care anunța protejarea de discriminarea culturală și religioasă, precum și dreptul la conservarea și dezvoltarea culturii în cadrul unor grupuri etnoculturale izolate încapsulate în societatea națională, integrarea socială în contextul interculturalității este văzută ca un proces dinamic deschis de transformare a conturului societății și cultura acesteia prin dialog și interacțiune interculturală complementară.

Deși interculturalitatea nu are o definiție general acceptată, cele mai importante componente structurale ale sale, potențialul integrării sociale conținut în ea în general au fost deja definite. Interculturalitatea este prezentată ca „un ansamblu de abordări teoretice și manageriale bazate pe principiile deschiderii, dialog intercultural și „interacțiune pozitivă” [11, p. 252], una dintre cele mai importante sarcini fiind reconfigurarea modelelor de integrare și caracterul relațiilor sociale în grupurile sociale, implicate în contextele globalizării, migrația internațională, diversitatea socială și culturală.

Dialogul intercultural în diferite perioade istorice

Textul literar-artistic, tematica abordată pot oferi oportunitatea înțelegerii propriei culturi și a culturii celorlalți. Există texte în care autorii fac referire la diversitate, minorități, drepturile omului, tradiții, obiceiuri, discriminare, egalitate, înțelegerea persoanelor cu deficiențe etc. În creația scriitorului contemporan Aurelian Silvestru aspectele interculturale sunt identificate în dimensiunea intertextuală. Prezentând subiecte ce țin de istorie, religie, artă, filosofie etc., scriitorul poate fi numit unul dintre „deschizătorii de drumuri” în promovarea dialogului intercultural pe paginile romanului contemporan basarabean. Reușește să transmită cititorilor săi adevăruri privind realitatea socio-culturală din diferite perioade istorice, valorile și specificul relațiilor interumane în grupurile sociale. Aurelian Silvestru, după părerea publicistului și poetului Emilian Marcu, este „un doctor de suflet pentru liniștea cititorului”. [1]

Opera sa, scrisă de-a lungul a patru decenii, cuprinde romane, nuvele, parabole, eseuri, legende, versuri, articole, autorul aducând contribuții esențiale în fiecare din aceste domenii. Prin vastitatea preocupărilor și valoarea creației, Aurelian Silvestru amintește de marii clasici, fiind spiritul românesc care a pătruns în cultura poporului nostru, dar și în cultura universală.

Un loc important în creația scriitorului basarabean îl ocupă romanul *Actorul anonim*. Acest roman prezintă elemente de interculturalitate reliefând un dialog dintre epoci, împletind evenimente din anii '90 din Republica Moldova, care au avut loc în capitala țării noastre, cu cele derulate în Franța și anume în capitala acesteia, Paris, în Rusia, la Moscova, precum și din perioada antică. Citind această operă literară, reflectăm împreună cu autorul despre romanul din roman, în centrul atenției fiind Omul.

Romanul este alcătuit din 34 de capitole cu titluri sugestive: *Talentul e o fiară*, *Nimic nu e veșnic*, *În căutarea sinelui*, *Leoaica*, *Imigranta* etc. Autorul reconstituie atmosfera societății din Republica Moldova la finele secolului XX, soarta emigranților în societatea franceză, dar paralel sunt reactualizate și momente din trecutul istoric al Imperiului Roman.

Aurelian Silvestru își începe romanul cu o descriere a comportamentului uman. Acțiunea se desfășoară într-un spațiu real, or. Chișinău, fapt indicat de autor mai jos de titlul capitolului. „*Era o dimineață fără soare, când doi prieteni s-au întâlnit în parcul de lângă*

Tribunal. Se vedeau din când în când – mai mult din întâmplare. Fuseseră colegi la școala de arte plastice, dar nici unul dintre ei nu ajunsese pictor. Talentul e o fiară egoistă”. [8, p. 7] Dialogul dintre Tudor Cerescu și Adi Corn este reprezentativ pentru ilustrarea unor trăsături de caracter ale personajelor, dar și a unor momente din viața lor: „*În anii studenției, împreună cu un alt coleg, Florin Montana, au locuit într-o garsonieră de la Valea Morilor. Toți trei veniseră la „arte” din provincie. Erau modești, dar plini de energie și speranță*”. [8, p. 9] Umezeala și răceala de la sfârșitul iernii, „*văduvită de zăpadă*”, îi determină pe cei doi foști colegi să intre într-o crâșmă veche „Vatra Satului”. Denumirea localului are o valoare simbolică ce ține de credința poporului nostru: „Vatra satului era considerată un loc sacru, un stâlp al cerului unde se cinsteau zeii, se aduceau jertfe, se desfășura viața religioasă, se aduna sfatul bătrânilor pentru primirea solilor, pentru judecări sau pentru discutarea treburilor obștii” [9], iar crâșma este ceva banal, obișnuit, cotidian, rațional. Este un spațiu desacralizat. Tânăra ce trebăluia lângă foc poartă costum național, bucate tradiționale, plăcințele, vin. Este perioada când spiritualitatea modernă devine obsedată de ceea ce a pierdut: sentimentul sacralului. Focul din vatră menține scânteia neamului, dar tot focul l-a luat pe cel mai talentat, născut pentru pictură, Florin Montana. Vatra, în mitologia românilor, este și zona de contact cu lumea cealaltă, cu lumea duhurilor. Gândul îl poartă pe Tudor Cerescu la cel care „avea talent cu carul”, „era o mașină de pictat”, omul „beat de culoare”. Florin Montana „*putea să trăiască fără sănătate, dragoste sau bucurii, putea să se lipsească de siguranța zilei de mâine, nu însă și de ceea ce constituia esența vieții sale – creația*” [8, p. 11], dar atelierul unde lucra a fost cuprins într-o zi de primăvară de flăcări. Florin moare, vrând să-și salveze opera. Se împlineau zece ani de când i-a părăsit...

Adi Corn și-a aranjat viața, a devenit un tip prosper. Tudor Cerescu la treizeci și doi de ani este decepționat de viață: a fost demis din postul de director al teatrului de tineret. O viață plină de eșecuri: nu avea talent pentru a se realiza în pictură, a încercat să scrie piese, dar erau naive și lipsite de valoare. Un regizor acceptă să monteze tragedia „*Secretul lui Nero*”, însă spectacolul așa și nu a fost montat. În calitate de director de teatru a reușit multe, dar este „alungat din teatru” pentru că trupa a devenit peste măsură de *occidentală*. Au trecut mai multe luni pline de singurătate. Eroul, *în căutarea sinelui*, evadează la vila lui Adi Corn din codrii de pe malul Nistrului. Tudor Cerescu a luat cu sine manuscrisul despre sângerorul Nero, monografii despre epoca respectivă, pentru a așterne pe hârtie subiectul unui roman.

Se conturează un model de cultură, care este promovat prin inserarea conținutului istoric, oglindind viața la curtea împăratului Nero, relațiile: filosof-discipol, împărat-robi, creștini-adepti ai idolilor în Roma Antică etc. Aspectele ce țin de conviețuirea culturilor și credințelor, adaptate cu trăirile personajului principal Tudor Cerescu și activitatea desfășurată de către acesta, alături de alte personaje, sunt mai ușor asimilate de către cititori, fiind expuse într-o manieră inedită.

Filă cu filă, comparând prezentul și trecutul omenirii, adunăm date interesante despre viața oamenilor, identificăm problemele cu care se confruntau aceștia, remarcăm tendințele, aflăm detalii ce denotă acele relații de interculturalitate, simbioza culturilor, credințelor poporului. Conștientizăm că „*istoria e făurită de popor, dar nu poporul decide cine să rămână în istorie. În paginile istoriei rămân doar numele dictate de către cei care dețin puterea*”. [8, p. 199] Prin intermediul împăratului Nero, al împărătesei Agrippina, filosofului Seneca, Apostolului Petru etc., aflăm cum era impusă cultura Imperiului Roman în teritoriile cucerite. „O cultură nu se rezumă numai la formele și manifestările ei exterioare, ci este o parte integrantă a spiritului uman, o valoare interiorizată și deseori particularizată până la comunități mai mici

sau chiar la individ, o valență intrinsecă greu de cuantificat din exterior” [7]. Astfel, inițial, trebuie să înțelegem cultura pentru ca ulterior să traducem în realitate o adevărată interculturalitate.

Despre credința în Dumnezeu, reliefând relația om-Creator și importanța religiei creștine pentru omenire, scriitorul Aurelian Silvestru s-a referit în mai multe lucrări, indicând că religia este o cale spre bine, o cale spre mântuire: „Religia a fost și va rămâne întotdeauna una din primele necesități ale omului. Fără credință nu există un om cu verticalitate. Credința nu poate fi impusă cu forța. Credința este o aspirație personală a fiecărei persoane” [12]. Credința îi face pe oameni mai buni, fapt observat *prin acțiunile și gândurile protagoniștilor din roman*.

Asistăm la dispute religioase în cazul dialogului dintre împăratul Nero și Apostolul Petru, unde sunt conturate ideile creștinismului, acțiunile creștinilor și reliefaarea conducătorului Nero, care declară că adoră un singur zeu, care este el însuși. În clipa morții tot zeilor se adresa Nero: „*Zeilor! Nimeni nu știe ce mare artist pierde omenirea în acea clipă...*” [8, p. 206]. Plin de sine, împăratul este satisfăcut de faptul că lumea știe asta și îl divinizează. Vede drept obstacol acțiunile creștinilor ce i-ar demola statuile. Tiranul îl întreabă pe Apostolul Petru: „*Voi creștinii, disprețuiți tot ce înseamnă viață, interesându-vă doar de ceea ce urmează după ea. Care este crezul vostru? Pe cine venerați?*” [8, p.143]

„*Slăvim pe Dumnezeu, răspunde Apostolul Petru, pe Tatăl nostru din ceruri, cel care a plăsmuit întregul Univers. Nu ducem lipsă de susținători. Există și la Curtea Imperială creștini printre oșteni și cavaleri. Într-o bună zi, întreg Imperiul Roman va fi creștin*”. [8, p.143] Totodată, este accentuată o realitate și o necesitate de conviețuire a religiilor: „*Aveau și alții dreptul să creadă în ce vor*”. [8, p.143] Dificilă de realizat, astăzi tendința din antichitate își păstrează actualitatea.

Împăratul Nero a subliniat specificul cultural-istoric, prezentând Imperiul Roman având în stăpânire zeci de neamuri care credeau în zei și idoli: „*Interesul meu era ca aceste neamuri să trăiască în bună înțelegere. De la un timp, însă creștinii au prins a fi intoleranți față de alte secte. Asta a stârnit revolte. A fost dată vina pe creștini. Doar plebea cerea un țap ispășitor; incendiul din Roma fiind pretextul potrivit*”. [8, p.146] Tot aici, găsim un răspuns la întrebarea „*De ce s-a dat foc Romei?*”, adresată de Sfântul Petru. Egoistul și orgoliosul Nero îi răspunde că a distrus orașul, vrând să-l reconstruiască din temelie, iar generațiile ce vor veni să-l slăvească ca pe noul întemeietor al Romei.

Exaltarea religioasă este unul dintre motivele, care a dus la luptele dintre civilizații în istorie, generând războaie. Intoleranța față de credințele altor popoare este confirmată de autor: „*Voi, patricienii Romei, căutați triumful în războaie, provocând distrugerii și durere*” [8, p. 77]; „*Imperiul Roman avea în stăpânire zeci de neamuri care credeau în zei și idoli*”. [8, p. 144] Discuțiile despre creștinism în perioada înrădăcinării acestuia, în paralel fiind prezentată credința în Dumnezeu, fără de care nu ar fi înaintat în viață personajele Tudor Cerescu și Suzana, depășind greutățile, încercările vieții: trădare, dezamăgire, înșelăciune, singurătate, pierderea celor dragi.

Pornind de la teza *Egali în fața Creatorului*, este greu de acceptat ideea că *fiecare să-și iubească aproapele ca pe el însuși...* E un îndemn greu de realizat pentru un împărat. Dar rugăciunea îl apropie pe fiecare de Dumnezeu, fie el împărat sau cerșetor. „*Măreția unui împărat care se gândește la sine valorează mai puțin decât smerenia unui cerșetor, care se gândește la alții?*” [8, p.157], întreabă Nero. „*În calitatea ta de împărat, te uiți la noi nu ca om obișnuit, ci ca un leu*”, apare răspunsul ce manifestă neacceptarea unei astfel de atitudini față

de principiul *egalității între oameni*. Discuția reprezintă conflictul de idei dintre împărat și Sfântul Petru, denunțând abuzul celui puternic din epocă. Împăratul, comparat cu un leu, nu poate să-i considere egali lui pe cei care-l înconjoară.

„*În fața morții, stăpânii, ca și robii, sunt egali. Contează nu tronul pe care stai, ci binele pe care-l lași în urma ta*”. [8, p.146] Este un adevăr care nu necesită argumente suplimentare. „*Greșim toți, dar iertarea domnului nu are margini. Dumnezeu îi tratează cu aceeași îngăduință pe cei de sus și pe cei de jos*”. [8, p.148] E o altă concluzie, acceptată în cadrul unui dialog.

Un om, o floare, o lume – toate se dezvoltă fiind vegheați de Creator. Astfel, „*a minți un singur om, este la fel de grav cu a minți un Imperiu. Strivind o floare, strivești și ceva din sacralitatea întregii lumi. A da cu biciul într-un dobitoc nevinovat este la fel de condamnat cu a da piatra într-un frate. Să omori cu bună știință – iată păcatul suprem*”. [8, p.148] Ochiul divin ne urmărește pretutindeni... Poți să te ascunzi de oameni, nu însă și de Dumnezeu. Când faci rău, cobori spre întuneric. Când faci bine, te înalți spre Dumnezeu. „*Puțini își dau seama că adevăratul destin al omului înseamnă urcuș*” [8, p.163], înțelegea Tudor Cerescu în preajma lui Florin Montana. Sunt realități, care dictează viața și relațiile interumane pe parcursul istoriei, indiferent că ești actor sau împărat.

Aurelian Silvestru, abordând subiecte ce țin de religie, precum și de trecutul istoric, lansează, prin descrierea romanilor antici, concepte interculturale. În roman sunt prezente mai multe universuri culturale: universul românesc al scriitorului, cel al împăraților romani, universul romantismului occidental, Parisul.

Provocare interculturală: străinii și mediul cultural nou

Aurelian Silvestru ne amintește, pe paginile romanului *Actorul Anonim*, despre o problemă interculturală. E vorba de provocările care apar între un străin și mediul cultural local, nou. „Diferențele dintre oameni sunt mari, iar între culturi și mai mari. Numai prin dorința personală se poate ajunge la o deschidere către celălalt. Uneori este dificilă și acceptarea propriei persoane. Astfel, într-un mediu intercultural conviețuirea este esențială. A ajunge la conviețuire înseamnă a înțelege, a studia comportamente, fapte, înseamnă a crea împreună, înseamnă *a deveni împreună cu*”. [9, p. 32] Termenul *străin* simbolizează condiția omului care și-a părăsit patria. Într-o lume nouă el face cunoștință cu obiceiuri, tradiții specifice, existența cotidiană, diferențe culturale, drepturi umane, cetățenești etc. Străinul, intrând în contact cu diferite culturi, observă diferențele și încearcă să le înțeleagă, să empatizeze. Important este, de exemplu, nu numai faptul că în această zonă, țară se gătesc bucate specifice, dar și modul de așezare la masă, obiceiurile de a servi, gesturile specifice, modalitățile de interpretare a comunicării nonverbale în acest context etc. Diferențele dintre societățile umane, culturi sunt mari, dar numai prin dorința personală se poate ajunge la o deschidere către celălalt.

În căutarea sensului vieții și a unui loc mai plătit de muncă, mulți iau drumul pribegiei. Prin intermediul eroinei Suzana, prozatorul Aurelian Silvestru a descris parcursul drumului a acelor tineri, care părăsesc țara pentru o viață mai bună, plecând în Franța, în orașul îndrăgostiților, Paris, dar și acele bariere care apar în cadrul dialogului intercultural într-o țară străină. Suzana încearcă să-și demonstreze abilitățile teatrale peste hotare, munca de actor reprezentându-i rostul vieții etc. Eroina decide să rămână la Paris, „*centrul romantismului occidental*”. „*Ca să rezist, făceam economii la haine, la mâncare, nu însă și la evenimente culturale* [8, p. 45], povestea eroina despre viața sa plină de lipsuri. Cu alți tineri actori improvizează un atelier de creație, participă la repetiții, interpretau scene din diferite spectacole, improvizau și sperau că într-o bună zi să fie chemați la probe. Suzana devine nesigură, mai multe

întrebări o frământă: „*Poate destinul meu nu are nimic cu actoria? Poate viața mea are alt sens?*” [8, p. 176] Eroina îi mărturisește lui Tudor: „*Aș vrea să fiu fericită. Asta aștept eu de la viață. Și nu oricând, ci azi, acum. Adevărata fericire nu suportă să fie amânată pentru mai târziu*”. [8, p. 176] Tânăra aspiră spre fericire, fiind atrasă de „himera” artei.

Străinătatea este necruțătoare. „*Peste tot unde apare o coajă de pâine, zeci de mâini se întind spre ea cu lăcomia egoistă și doar cea mai abilă dintre ele reușește să o înșface*” [8, p. 45]. Străinul, potrivit unor tradiții, este perceput ca un posibil rival. Câștigător e localnicul, care deschide cu greu brațele pentru cooperare unei persoane tinere, venite dintr-o lume necunoscută. Deseori, Suzana rățăcea pe străzile Parisului, îi venea să urle de necaz. Orice trădare este dureroasă, iar fiind „*departe de casă, infidelitatea prietenilor te poate arunca într-o panică din care niciodată nu-ți revii pe de-a întregul. E o stare deprimantă*”. [8, p. 46] Locuia într-o mică mansardă, împreună cu Eva, o fată din Polonia, interesul comun fiind actoria. Străine erau, dar le-a unit și dorința de a rezista departe de casă.

Suzana și-a demonstrat rolul de luptătoare pentru a-și traduce în realitate cele scontate, spunând: „*Arta de a pierde nu era atu-ul meu..., regizoarea mi-a dat de înțeles că s-ar putea să am o șansă*”. [8, p. 62] Tânăra actriță consideră că are șansa să învingă pe oricine: „*Cunoșteam foarte bine acest rol, atât de important în cariera mea*”. [8, p. 79] Ratarea artistică este unul dintre motivele principale ale romanului. Eroina recunoaște că a ajuns să concureze pentru un rol nesemnificativ „*într-un teatru din Paris, care nu are nevoie de actrițele emigrante nici măcar pe post de figurante*”. [8, p. 114]

Parisul îi oferă Suzanei posibilitatea de a se întâlni cu sora vitregă, Margareta, care „*arăta și acum ca o copilă din provincie, subțirică și modestă, cum sunt majoritatea fetelor coborâte din trenul pentru emigranți*”. [8, p. 117] Timp de doisprezece ani, după sfârșitul tragic al tatălui, cele două surori nu au știut nimic una de alta. Margareta a fost înfiată de niște rude, iar Suzana împreună cu mama ei au fost nevoite din cauza datoriilor mari să elibereze apartamentul. Mult timp nu au avut un loc stabil de trai, schimbând un oraș pe altul. Soarta Margaretei a fost și mai vitregă: servitoare în casă, dădacă a unui grav bolnav, desfrâul tutorelui, droguri, boala incurabilă, spitalul cu experimente neautorizate, părăsirea pe ascuns a țării, omorul iubitului în capitala Rusiei, singurătatea și nesiguranța în Paris, necesitatea de a se ascunde, fiindcă este căutată de niște persoane groaznice. Suzana și Margareta sunt fericite că s-au regăsit, speră ca împreună să înfrunte mai ușor vitregiile vieții, însă trecutul dureros al Margaretei le desparte din nou. Gândurile o poartă pe Suzana spre baștină, persoanele apropiate, Tudor Cerescu. Plecând la Paris în căutarea sensului vieții, dorul de casă a fost cel care i-a dictat eroinei revenirea pe pământul natal: „*Mi-e dor de casă, de teatru, de liniștea pe care mi-o inspira Tudor*”. [8, p. 121] Dorul de casă răvășește sufletul celui înstrăinat. La întrebarea colegilor, de ce vrea să se întoarcă acasă, Suzana a mai spus că vrea să se caute pe sine însăși. Parisul devenise capătul lumii, dar „*capătul lumii începe acolo, unde simt acut dorul de casă*” [8, p. 80], susține tânăra actriță.

În orice societate sentimentul de ostilitate față de noul mediu poate să dispară doar prin interacțiune și dialog intercultural, iar pentru descoperirea valorilor noii culturi este necesară o anumită perioadă de timp. Dificultatea integrării în spațiul nou cultural determină eroina să urmeze chemarea inimii. Ea revine în țară pentru a-și făuri un nou destin.

Concluzii

Interculturalitatea acționează ca un set de modele de integrare, gestionare a diversității culturale și sociale apărute nu doar în contexte de imigrare, ci și în contexte ale inegalității

sociale, a diferențelor profesionale, de gen, etnice, inclusiv în interiorul granițelor statului național. În romanul *Actorul anonim* ca elemente de interculturalitate sunt prezentate stilul de viață, concepțiile și credințele poporului nostru. Interculturalul oferă nu doar un mod de înțelegere a realității, dar și un instrument de promovare a culturii, cultivând valorile general-umane. Astfel, toți sunt egali în fața Creatorului: indiferent de funcția deținută sau în lipsa acesteia. Doar toate gândurile duc, în final, la Dumnezeu. E cert că într-o țară străină, pentru adaptarea la un mediu cultural nou e necesar efort asiduu. Dar relațiile dintre diverse grupuri culturale sunt posibile când se acceptă schimbul cultural și promovarea specificului de grup.

BIBLIOGRAFIE

1. Aurelian Silvestru ne învață „Mersul pe apă” [online]. Ziarul de gardă [citat 02.03.2024]. Disponibil: <https://www.zdg.md/reporter-special/oameni/aurelian-silvestru-ne-invata-mersul-pe-apa/>
2. BRADLEY, W. *Is there a post-multiculturalism? Studies on Multicultural Societies*. No. 19. Shiga: Ryukoku University, 2013, 32 p. ISBN 978-4-904945-22-3.
3. CAPONIO, T., DONATIELLO, D. *Intercultural policy in times of crisis: Theory and practice in the case of Turin, Italy* [online]. *Comparative Migration Studies*, 2017 [citat 15.02.2024]. Disponibil: <https://comparativemigrationstudies.springeropen.com/articles/10.1186/s40878-017-0055-1>.
4. Codreanu, Lina. *Vatra – semn și simbol* [online]. Revista Lima Română, Nr. 7-9, anul XII, 2002 [citat 02.03.2024]. Disponibil: <https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=2812>
5. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ediția a II-a. București: Univers Enciclopedic, 1998
6. POPA, A. *Educația interculturală*. În: Revista cadrelor didactice nr. 75/2021, pp. 3-7. ISSN: 2393-0810.
7. ROȘCA, S. *Interculturalitatea – element important al educației*. În: *Cunoașterea - suport al integrării sociale*. Chișinău: "Print-Caro" SRL, 2020, pp. 47-59. ISBN 978-9975-3492-1-5.
8. SILVESTRU, A. *Actorul anonim*. Chișinău: Tocono, 2021, 260 p. ISBN 978-9975-3207-5-7.
9. Suci, Raluca-Ștefania. *Dimensiunea interculturală a predării limbii și literaturii române în liceu*. București: Pro Universitaria, 2017. ISBN 978-606-26-0835-4
10. TRIANDAFYLLIDOU, A. *Addressing Cultural, Ethnic and Religious Diversity in Europe: A Comparative Overview of 15 European Countries*. Robert Schuman Centre for Advanced Studies Policy Papers. European University Institute, 2012.
11. КУРОПЯТНИК, А. Интеркультурализм: Постмультикультуральный дискурс Социальной Интеграции. Вестник РУДН. Серия: Социология, 2018, vol. 18: No. 2, с. 250-261.
12. *Educație spirituală, îndoctrinare sau dihonie duhovnicească?* [online]. Radio Europa Liberă Moldova, 10 aprilie, 2010 [citat 15.02.2024].

SECȚIA 9

ABORDĂRI, CONCEPTE, PREOCUPĂRI CONTEMPORANE ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANE

FENOMENUL REPREZENTĂRII ȘI CONSTITUIRII LUMII COTEMPLĂRII ÎN FILOSOFIE

THE PHENOMENON OF THE REPRESENTATION AND CONSTITUTION OF THE WORLD OF COTEPLATION IN PHILOSOPHY

Valentin CUȘCĂ, dr. conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-002-8205-7179
valentin.cusca@gmail.com

Valentin CUȘCĂ, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 165

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p135-142

Abstract. The subject addressed in the article concerns the philosophical essence of representation and the world of contemplation in epistemology. It is followed and analyzed the cognitive process and the constitution of pure perception, the transition, then, through representation as a subjective reproductive image, to the symbolic, non-contemplative form of knowledge through language. The essence of representation lies in the fact that it thus makes the connection between sensible "living" through contemplation and rational thought, mediated by conventional language, as a symbolic form. Thus, the symbolic existence constituted/constructed through language becomes, in the process of knowledge, another dimension, the superior dimension of reality. The essence of man as a rational being is transformed into a symbolic being that communicates, in a semiotic context, with meanings and meanings, thus living in the universe of symbolic forms - mythology, language, science/knowledge, culture and religion.

Keywords – representation, contemplation, world of contemplation, pure perception, symbolic existence, symbolic being.

Reprezentarea ca fenomen cognitiv. Aspecte metodologice

În studiul anterior [4] ce ține de funcțiile expresivității și de fenomenul percepției, am examinat cum are loc formarea lumii perceptibilului ca un moment inițial al procesului de cunoaștere. Am luat în considerare, în acest context, că în filosofia formelor simbolice *senzația*, fiind legată de lumea lucrurilor, ca formă a cunoașterii sensibile, este considerată irelevantă. Percepția, ca și *percepție pură* (în sens kantian, a percepție), este o cunoaștere cu ajutorul limbajului – ca și formă simbolică – constituit din cuvinte, noțiuni, termeni, propoziții, fără a avea o relație senzorială cu realitatea fizică a lucrurilor.

În aspect de metodologie, filosofia formelor simbolice este o viziune asupra procesului de cunoaștere care se deosebește, în multe provincie, de tradiția materialistă. În filosofia materialistă, începând cu senzualismul englez, reprezentat de așa figuri proeminente ca F.

Bacon, J. Locke și alții, structura procesului de cunoaștere este formată, tradițional, din două trepte: *senzorială* (senzații, percepții și reprezentări) și treapta superioară a *cunoașterii abstracte, rațională*, mijlocită de limbaj. Modul, procedeele logice de trecere, conexiunea dintre aceste două trepte erau reprezentate metafizic, formal și rigid, fără a formula o explicație exhaustivă și clară a acestui salt calitativ soldat cu crearea lumii spirituale axate pe limbaj. Unul din principiile acestui sistem se baza pe argumentul evoluției materiei și a omului ca ființă biologică și socială.

În acest context, filosofia formelor simbolice pune, în mod deosebit, în valoare și evidențiază în cunoaștere contribuția prioritară a limbajului ca fenomen semiotic, convențional și simbolic. În studiul de față ne interesează modul de evoluție în cadrul acestei concepții, adică trecerea de la *percepție* ca fenomen de integrare a elementelor unui obiect la *reprezentare* și felul în care lumea contemplării, prin reprezentarea imaginativă a acestui obiect, generează formele combinatorii abstracte. Aceste forme superioare ale cunoașterii, începând cu *memorizarea, imaginația și intuiția* fac ca, prin contribuția decisivă a limbajului, această lume/realitate să aibă *semnificație și sens*.

Prin *simplicia contemplare* vom înțelege, în acest context, o atitudine de observare pasivă a fenomenelor și lucrurilor. *Contemplarea vie* constituie o percepție nemijlocită, concretă a naturii și ființei umane, printr-o interacțiune cu ele, ceea ce presupune, ulterior, reproducerea ei printr-o *image reprezentativă*, reflecție, meditație și intuiție cognitivă. Astfel, *lumea contemplării* este o lume ce contribuie la formarea unor cunoștințe, materializate simbolic cu ajutorul limbajului, inițial, prin *semnificația cuvintelor/numelor* (ce este?), iar ulterior, prin operații logice și analitice cu termenii respectivi, luați în context, este constituit *sensul* lor (cum, de ce este?). Semnificația ține de calitățile unui obiect sau fenomen al cunoașterii, prin care el poate fi caracterizat (tare, greu, galben șlefuit), pe când sensul este redat prin definiția noțiunii/termenului respectiv, a aurului, de exemplu, pe care am putea să și-l posedăm sau doar să-l contemplăm. Este evident că limbajul, în context semiotic, consfințește, din punct de vedere gramatical și semantic, această evoluție cognitivă, constructivă și creativă a omului.

Astfel, în filosofia formelor simbolice izvorul cunoștințelor nu este atât realitatea materială/fizică, văzută doar ca „trăire” contemplativă, cât ca și acțiune mentală, formativă a subiectului. De aceea existența realității empirice nu este negată, ci doar considerată irelevantă din punct de vedere cognitiv, fără a avea trăsăturile unei esențe spirituale sau, altfel spus, este scoasă în afara parantezelor. Realitatea construită de om este o realitate simbolică ce ține, mai degrabă, de habitatul său socio-lingvistic și cultural.

Această concepție filosofică a formelor simbolice se constituie la începutul secolului XX, în cadrul curentului neokantian, concomitent cu apariția curentului *structuralist* în lingvistică. Cele mai relevante, în acest sens, sunt lucrările lui Ernest Cassirer (1876-1945), filosof german. Operele lui servesc drept referință principală în acest studiu. [3] Însă idei similare sunt vehiculate și de mulți alți filosofi idealiști, începând cu Platon și binecunoscuta sa alegorie a peșterii. [15] Iată ce declară, în această ordine de idei, Hegel: „Această necesitate, care stă doar în cuvinte, este repovestirea momentului care constituie ciclul necesității. Conceptul pur al legii constituie adevărul intelectului”. [10, p.96] Mult mai realist este reprezentantul curentului raționalist, Descartes: „Nu am avut nici o idee care să nu fi trecut mai înainte prin simțurile mele” [8, p.69].

Din punct de vedere epistemologic, metodologia filosofiei simbolice creează anumite dificultăți și contradicții la care ne-am referit mai amănunțit anterior. [6] Esențial este faptul că, dacă neglijăm referința la obiecte prin nominalizare și descriție în constituirea cuvintelor, atunci este imposibil de a justifica logic *adevărul* cunoștințelor doar ca relație dintre cuvinte/noțiuni într-o judecată. Astfel, adevărul judecății că *Soarele încălzește pământul*, rezidă nu doar dintr-o relație simbolică prin semnificație și sens dintre cuvintele/noțiunile respective, ci și din rezultatul referinței acestor cuvinte/noțiuni la realitatea degajării căldurii ca fenomen fizic.

În explicarea esenței cunoașterii științifice, Cassirer invocă o serie de argumente rezonabile. Însă ele adesea lasă loc pentru interpretări sau, cel puțin, pentru unele precizări. Astfel, el afirmă just că adevărul, în general, și cel științific, în particular, „țin de nivelul cunoașterii necesare și generale”. [3, p.7] Acest nivel se axează pe legitățile descoperite în diferite științe și, în primul rând, în cele ale naturii reale axate pe metodologia matematică, experiență, analiză și observare. Astfel, se constituie, încă în antichitate, tabloul natural al lumii, „ce înlocuiește mitologia și se bazează pe filosofia formelor simbolice”. [3, p.8] Pare firesc că știința, fie și cu contribuția formelor simbolice, adică a limbajului, vine din experiența empirică. În continuare, știința transformă, în spiritul idealismului transcendent, lumea în „formă absolută”, ce ține de lumea „cunoașterii pure”. [3, p.8] Astfel, autorul încearcă să înglobeze factorul obiectiv al cunoașterii în „forme absolute” ce țin de filosofia formelor simbolice. Precizăm că realitatea obiectivă nu este înlocuită astfel de „formele pure” ale cunoașterii, ci doar devine secundară, irelevantă în raport cu universul simbolic. Metodologic fiind spus, este promovat principiul funcțional idealist al *unității* „obiectului” și a „subiectului” în procesul cunoașterii. E. Cassirer declară clar acest fapt: „Judecata ne deplasează din *lumea existenței* în lumea semnelor simbolice, iar filosofia ne oferă astfel *lumea experienței pure*”. [3, p.12] Rezultă că datul nu este în exterior (în lume lucrurilor), ci în noi, în conștiința Eu-lui. Realitatea însă nu este formată doar din *noțiuni generale* (om, pom etc.), ci și din *noțiuni individuale* (acest om, un pom etc.), ceea ce face contradictorie afirmația lui Cassirer.

În același timp, vom costata că filosofia formelor simbolice, chiar și cu aceste controverse, este mai flexibilă, mai eficientă în ceea ce privește dialectica cunoașterii, decât unele curente ale materialismului dogmatic. Noțiunea și problema reprezentării ca fenomen filosofic și psihologic, în context epistemologic/gnoseologic, este una foarte complexă. Există și o arie de interferență, comună ambelor domenii științifice. Esențial, din punct de vedere psihologic, este că reprezentarea, ca proces mental, readuce în conștiință, imaginar, unele obiecte și fenomene, percepute anterior fragmentat și face astfel posibilă memorarea. În acest mod, cu ajutorul imaginației, avem ca produs mental o *imagine reprezentativă* ca întreg. Atât psihologic, cât și filosofic, reprezentarea este, astfel, primul nivel de organizare a activității mentale autonome, independent de prezența obiectelor și fenomenelor externe. Anume în acest sens, reprezentarea face legătura dintre segmentul *empiric* și cel *rațional* al cunoașterii astfel, că *informația primară* empirică este, în continuare, prelucrată de rațiune [1]. Constituirea, *de facto*, a acestei relații rămâne, în bună parte, în filosofie, inclusiv în cea contemporană, un mister.

Misterul menționat este generat de faptul că, pornind de la imaginea reprezentativă, gândirea/rațiunea funcționează prin utilizarea limbajului simbolic, convențional. Iar natura convențională a limbajului, semnificația, sensul și conotația cuvintelor utilizate în vorbire este,

în bună parte, o enigmă, „nisipuri mișcătoare”. Nu clarifică pe deplin enigma nici utilizarea în gândire a *intuiției*, care are o funcție integratoare între cunoașterea empirică și cea rațională. [2] Nu întâmplător definiția gândirii/cunoașterii formulată de L. Wittgenstein este sugestivă: „Un joc de vorbire/cuvinte”. Iar E. Cassirer menționa: „Reprezentarea este învelită în limbaj”. [3, p.94] Și acest miracol/joc se întâmplă, chiar dacă avem create reguli sintactice și semantice de natură gramaticală și logică, care nu schimbă radical situația, poate că doar fac posibile gândirea și comunicarea științifică/logică care este mai riguroasă. Avatarurile de astăzi ale adevărului și falsității, apariția adevărilor hibride și manipulatorii, au originea, în bună parte, în motivele invocate anterior.

Astfel, *filosofia formelor simbolice* pornește de la reprezentarea imaginativă, ca *fenomen mental*, și consideră cel mai important în cunoaștere rolul formativ/creativ al limbajului care generează o nouă realitate – universul formelor simbolice. *Materialismul* explică apariția și evoluția cunoașterii pornind de la datele empirice (senzație, percepție și reprezentare) spre constituirea formelor raționale ale gândirii bazate pe limbaj. Trecerea de la datul empiric la formele gândirii, filosofia materialistă o argumentează prin procesul logic de *formalizare*, adică crearea în baza formelor lingvistice (cuvinte și propoziții gramaticale) a formelor logice (noțiuni, judecăți și raționamente deductive și inductive). [1] Filosofia formelor simbolice contemporane consideră că *funcția reprezentativă* în cunoaștere aparține nu datelor empirice, adică lucrurilor și fenomenelor externe, ci limbajului. [10, 11] Am analizat anterior și argumentat faptul că aceste două metodologii cognitive, cea materialistă și cea idealistă, sunt, în bună parte, complementare și nu contradictorii. [4, 6, 7]

Structura filosofică și funcțiile reprezentării. Crearea lumii contemplării

În continuare, vom examina, pe de o parte, factorii/condițiile care fac posibil fenomenul reprezentării, atât din punct de vedere empiric, cât și ca reprezentare simbolică prin limbaj, pe de altă parte, constituirea, în acest proces, a lumii contemplării.

• Lumea este percepută, în psihologia dezvoltării ca lucruri, *indivizi* (acest automobil, un atom, etc.) și *calități/proprietăți* (scump, divizibil, etc.). Atât indivizii, cât și calitățile sunt numite/nominalizate lingvistic fie cu un *nume simplu* (copil, verde, etc.), fie cu un *nume compus* (capitala Moldovei, automobil de transport etc). În acest proces de nominalizare, numele formate cu ajutorul cuvintelor, care sunt convenționale și simbolice, preiau funcția de reprezentare mentală a lucrurilor. Nominalizarea dotează cuvântul/numele cu *semnificație* (ce este?) și *sens* (de ce este, cum este?). În continuare, gândirea/rațiunea nu mai operează cu lucruri și fenomene, ci cu limbajul care înlocuiește (simbolic, nu real) în procesul cunoașterii lucrurile. De exemplu, semnificația cuvântului/noțiunii *atom* e faptul că este o particulă elementară, iar sensul/esența lui este că se mișcă, are greutate și este divizibil. În *semiotică* (teoria semnelor) semnificația este asociată cu categoria *semnificatului* (ce este?), iar sensul cu categoria *semnificantului* (ce înseamnă, adică cum este?). Atât semnificatul, cât și semnificantul se referă la calitățile obiectului, de aceea sunt sinonime, dar nu sunt noțiuni identice, pentru că semnificantul evidențiază doar calitățile/proprietățile esențiale, care sunt precizate prin conținutul unei definiții a lucrului, fenomenului respectiv. Problema este că acești doi termeni au aceeași sferă, însă conținutul este diferit.

Filosofia formelor simbolice explică procesul cunoașterii oarecum altfel. Semnificația și sensul, consideră E. Cassirer, sunt create, pornind de la *reprezentarea pură*, de către *gândirea pură*, fără o referință la obiect, lucru sau fenomen. Astfel, lumea reală/fizică devine irelevantă/neimportantă în cunoaștere, ea este reprezentată de lumea simbolică a limbajului. Omul devine, în acest sens, *o ființă*

simbolică care viețuiește și comunică semnificații și sensuri create de limbaj în habitatul *univesului simbolic* (mit, limbaj, știință, cultură, religie). Această viziune coincide cu teoria structuralistă/semiotică a limbajului, fondată la începutul secolului XX de F. de Saussure. Acest „puritanism” metodologic și cognitiv este discutabil și interpretabil în mai multe privințe, fapt la care ne-am referit anterior. În opinia noastră, Universul formelor simbolice și cel al lumii materiale/fizice nu sunt lumi paralele, ele coexistă și relaționează în spațiu și timp, având fiecare specificul și valoarea sa respectivă. Din punctul de vedere al existenței biofizice a omului, *realitatea materială* este primordială, pe când din punctul de vedere al cunoaștrii, al *existenței valorilor spirituale*, primordialitatea aparține universului simbolic, creat de limbaj. Metaforic vorbind, ne fascinează nu numai albul simbolic, convențional al cuvântului *lapte alb*, ci și prețioasele sale calități reale, nutritive.

* Un alt factor important ce contribuie la constituirea reprezentării și formarea lumii contemplării este *spațiul*. Rațiunea care unește elementele unui obiect sau fenomen face ca el să fie reprezentat imaginar în conștiința Eu-lui ca *întreg*. Unitatea devine un centru de orientare, este un *loc în spațiu*, care se asociază cu o *mișcare, schimbare, transformare, mărime și formă*. Astfel se îmbină lucrul cu spațiul. Un individ spațial ocupă un loc în spațiu. Așa are loc trecerea de la problema lucrurilor și calităților la *problema spațiului*. „Este axiomatic că lumea lucrurilor există în spațiu”, constată E. Cassirer. [3, p.118] Spațiul este o problemă a filosofiei, fizicii, psihologiei și geometriei.

Însă în aspect conceptual, teoretic, observarea realității fizice este o construcție a spiritului, realizată cu ajutorul limbajului „prin sens, și nu prin simpla existență spațială”, [3, p. 118] consideră justificat E. Cassirer. Astfel, vom distinge *spațiu contemplat* (pecepere directă a lucrurilor în spațiu) și *spațiu definit* (un lucru este definit în spațiu, de exemplu atomul). În acest caz, apare problema *cauzalității și a semnificației*. Procesul cunoaștrii, în funcție de spațiu, are trei niveluri:

1. Ca simple senzații (văd un automobil ca mărime și formă).
2. Ca procese reproductive imaginare, reprezentativ (îmi închipui o persoană cunoscută).
3. Rațional, ca judecăți discursive (textuale) cu semnificații. Acesta este nivelul superior, care atribuie lingvistic semnificație reprezentării, iar mai apoi, prin analiză logică, le stabilește și sensul. Acest punct constituie trecerea de la reprezentarea empirică la reprezentarea pură, ce conduce prin limbaj la constituirea realității simbolice.

Psihologic, este important aspectul „*trăirii*” *spațiului*, ca ordonare a lucrurilor (aici, acolo, sus, jos, răsăritul soarelui etc.). Această stare este esențială pentru că ea duce la reprezentarea relațiilor spațiale și ca rezultat final de exprimare a lor prin cuvinte ca semne simbolice. Sunt importante, în acest sens, așa categorii ca *permanent* și *temporar* în spațiu, *elemente înnăscute* ale percepției spațiale ca noțiuni geometrice, forme invariante, susține E. Cassirer. Elemente înnăscute, în opinia noastră, nu există, poate doar *elemente înțelese intuitiv*, în baza experienței noastre empirice și intelectuale. Această idee este promovată de psihologia contemporană a dezvoltării. Asocierea prin imaginație creează *spațiul experienței noastre sensibile*, afirmă E. Cassirer, în această ordine de idei, și este într-adevăr așa. În continuare, în spiritul idealismului transcedental a formelor simbolice, el conchide că „în ultimă instanță, apare lumea spațiului ca o lume a *contemplației pure*”. [3, p.131] Iarăși apare aceeași contradicție - lipsa conexiunii dintre empiric și rațional. Semnificația și sensul nu se creează pornind de la ceea ce este reprezentat *obiectiv*, ci sunt create, *subiectiv*, de contemplația pură și sunt materializate în lumea formelor simbolice prin limbaj. În așa fel, lumea experienței reale a lucrurilor și fenomenelor este scoasă, în procesul cunoaștrii, în afara parantezelor, devine irelevantă, fapt ce face imposibilă cunoașterea adevărului ca raport/relație a conținutului unei propoziții/judecăți cu realitatea.

* Cu referire la importanța altui factor, și anume a *timpului* în procesul de reprezentare și contemplare, este constatat faptul că, spre deosebire de spațiu, timpul nu are o existență fizică și este, teoretic vorbind, considerat de E. Cassirer „o formă generală a tot ceea ce se întâmplă, o ordine universală în care fiecare existență, conținut al realității își găsește locul” [3, p.132]. Entitățile, formele temporale sunt *acum, înainte, atunci, după* etc. Ele exprimă trei stări/situații temporale: trecutul, prezentul și viitorul. Astfel, timpul este un „schematism al ordonării experienței reale” [3, p.132]. Kant considera că „timpul reprezintă coordonatele obiectului ca atare”. E drept că în filosofia sa transcendențială el susținea că fenomenul timp este o idee/concept aprioric. *Apriori*, în viziunea lui Kant, constituie ceea ce se află după frontierele cunoașterii, adică este o enigmă metafizică, care poate fi captată intuitiv, „prin intuiție pură a timpului”. La Kant, timpul făcea legătura între experiența sensibilă și cuget prin *entități temporale apriorice*. Asemenea concepte mai erau considerate în filosofia sa spațiul și cauzalitatea. Cercetarea științifică ulterioară, inclusiv în psihologia cogniției, a demonstrat că aceste concepte provin, se însușesc în experiența teoretică și cea senzorială/practică a individului și nu sunt apriorice.

Metamorfoza timpului, „fixarea” lui se reduce la o definiție lingvistică, noțională, consideră și neokantianul E. Cassirer. În acest sens, el susține că „ceea ce numim timp ar fi un nume - un mister lingvistic, o opinie a omului” [3, p.133]. Însăși existența nu cunoaște înainte și după. Cu alte cuvinte, *memoria* are prezentul trecutului, iar prezentul prezentului este o *contemplare*, pe când realitatea viitorului este o *așteptare*. Astfel, paradoxal este faptul că totul este o sinteză în prezent – prezentul trecutului, prezentul prezentului și prezentul viitorului. Acest fapt se explică prin aceea că doar *durata interioară* a timpului, în viziunea lui H. Bergson, este *durata reală*, în ceea ce privește timpul trecut și viitor, existențial, el poate fi perceput doar teoretic. Nu evoluează, nu se scurge timpul, el este o entitate invariabilă, în esență, schimbările intervin în realitatea fizică, cea socială și cea a individului. Memoria/durata timpului este o *percepție individuală*, iar măsurarea ei, în secunde, etc. este o procedură fizică.

Ordinea timpului o determină, subiectiv, structura Eului care este o constantă în timp, ce indică *ordinea lucrurilor*, duce la formarea noțiunii de substanță. Dispariția conștiinței timpului are drept consecință dispariția Eului. Eul trăiește în interior timpul, simte durata, reprezintă trecutul și viitorul. Există, totuși, unele particularități psihologice de percepere a timpului, în funcție de vârstă. Eul observă/simte timpul datorită continuității, însă are și intuiția *întregului* timpului.

Fluxul este o continuitate de percepții. Eul nu poate înțelege timpul în prezent. Pentru aceasta sunt necesare vestigiile ale trecutului - mărturii orale, scrise, date arheologice, culturale etc. Ele formează conștiința trecutului ca formă simbolică. Fenomenul memorării nu e numai ceva fiziologic, ci și o viață în trecut, o istorie, spiritul, forma trecutului este o relație causală dintre trecut și prezent în imagini și reprezentări. *Ordinea percepției* vine din *percepția pură*, consideră E. Cassirer și alți neokantieni. Timpul este perceput/reprezentat obiectiv, adică fizic, subiectiv ca trăire, istoric, cultural și biologic ca viață/flux vital. Ideea de *continuu* simetric este considerată necesară în filosofia formelor simbolice pentru a distinge prezentul de trecut și viitor, adică a percepe fluxul timpului. H. Bergson promovează ideea *elanului vital* [2], care reprezintă intenția/viziunea din prezent spre viitor. Suntem în așteptare. Conștientizând direcția mișcării, cunoaștem *timpul istoric*, manifestăm voința spre viață, puterea seducției. Fenomenologia timpului, după Cassirer și Bergson, este cunoașterea esenței lui, reprezintă

intuiția pură a timpului. Materia și memoria, considera Bergson, sunt două extreme. Autocunoașterea în timp ține de *voința* Eului.

Astfel Cassirer și Bergson, prin spiritul lor vizionar, n-au lăsat loc pentru diviziunea reală dintre prezent, trecut și viitor. Ei considerau aceste trei dimensiuni ca o unitate funcțională. Deosebirea dintre ei constă în faptul că E. Cassirer a promovat *viziunea spirituală* a timpului, iar Bergson a apreciat *lucrurile timpului* în om, în aspect biologic, romantic. Considerăm că este deplasată viziunea lui Bergson și referitor la intuiție, pe care o fundamenta tot biologic, și nu ca fenomen cognitiv, bazat pe memorie/cunoaștere. Dar și cu aceste abordări, ușor controversate teoretic și metodologic, contribuțiile acestor doi mari savanți în studiul dialectic al fenomenului timpului sunt remarcabile.

Vom remarca, rezumativ, în calitate de concluzii, valoarea istorică a acestor contribuții referitor la fenomenul reprezentării și al lumii contemplării:

* Într-o viziune realistă și profund dialectică, E. Cassirer menționează următoarele: „Constituirea lumii percepției (și a perceptibilului n.n.) are loc în măsura în care unele conținuturi particulare ca fenomene ale conștiinței se umplu cu forme tot mai variate și bogate cu *funcții de sens, semnificative*”. [3, p.151] Astfel, se creează *rețeaua de semnificații*, care, în timp, devine tot mai amplă și constituie *lumea experienței noastre* ca un întreg în spațiu și timp. Ele sunt *funcții reprezentative* ce comunică ceva conștiinței noastre, sunt părțile conștiinței pure.

* În filosofia formelor simbolice se distinge între *psihologia senzualistă* ce se referă la studiul percepției și imaginilor individuale și *psihologia formelor simbolice*, care se fondează pe funcția constructivă, asociativă a conștiinței, care concepe prin sens universalul. Deci, chiar dacă lumea lucrurilor este irelevantă în constituirea cunoștințelor cu ajutorul limbajului simbolic, este clar că începuturile cunoașterii țin de psihologia senzualistă.

* În această ordine de idei, E. Cassirer admite existența *valorilor senzațiilor actuale* și a *valorilor reprezentate sintetic*, adică imprimate simbolic în memorie prin reprezentare. Comunicarea umană cu semnificații și sens se realizează cu aplicarea limbajului simbolic în cazul ambelor tipuri de valori. Diferența între ele e de natură psihologică, și nu filosofică. De aceea, în spiritul idealismului transcendent, Cassirer constată existența a două sensuri ale percepției: a) *obiectivă*, ce reflectă realitatea senzorială. Acest sens ține de *empirismul filosofic*. b) *subiectivă*, care este creatoare de forme ale percepției pure, sintetice și simbolice. În cel de al doilea sens, percepția structurează conștiința subiectivă.

* Formele percepției simbolice creează *unitatea sensului* și utilizează, în acest sens, proprietățile formative ale spațiului, timpului și cauzalității. Astfel, putem vorbi de *psihologia capacităților*, care e creativă, spontană prin utilizarea limbajului. Materia moartă se transformă în formă. Văzutul presupune forma văzului, semnul religios presupune sacralitatea, un tablou înseamnă esteticul etc.

* Acestea sunt elementele teoretice și practice de constituire/creare a conceptului fenomenologic, ca *imprimare simbolică*, care este o sinteză între o *trăire senzorială*, contemplativă, și *sensul*, necontemplativ, generat de o reprezentare. Astfel corelează (nu fără unele inadvertențe) în filosofia formelor simbolice lumea experienței senzoriale prin contemplare și lumea experienței spirituale, creată, formată de gândire, prin formele simbolice, convenționale ale limbajului. De aceea esența umană nu mai ține de superioritatea paradigmei *Homo Sapiens*, ci de superioritatea paradigmei *Homo symbolicus*. În prezent, evoluăm accelerat într-o perioadă de trecere spre o nouă paradigmă existențială: *Homo tehnologico/informaticus*,

în care *intelegența artificială* va domina funcțional habitatul biofizic și intelectual uman, fără a pătrunde, probabil, sensul și valorile vieții și a morții. Dacă frontiera semantică și valorică umană va fi egalată tehnologic/digital, viitorul omenirii va deveni incert.

BIBLIOGRAFIE

1. ARISTOTEL. *Opere în patru volume*. Vol.2. Moscova: Ed. Măsli, 1978. ISBN: A10501 064/004(01)-78.
2. BERGSON, Henry. *Întroducere în metafizică*. Institutul European, 1998. ISBN: 973-586-108-9.
3. CASSIRER, Ernst. *Filosofia formelor simbolice*. [http://yancobib, ru./html](http://yancobib.ru/html), 2006, vol II.
4. CUȘCĂ, Valentin. Funcția expresevutății și lumea perțetibilului. Implicații în sfera valorilor etice. În: *Conferință internațională Educația din perspectiva valorilor. Exploarări, modele, reconsiderări*, Ed. Eicon, 2024. ISBN: 978-606-49-1059-9.
5. CUȘCĂ, Valentin. *Gândirea logică și gândirea mitologică - studiu comparatist*. Chișinău: UPSC, Seria 25, vol.3, 2023. ISBN: 978-9975-46-787- 2.
6. CUȘCĂ, Valentin. *Ontologia limbajului*. Chișinău: UPSC, Seria 24, vol.3, 2022. ISBN: 978-9975-46-817-6.
7. CUȘCĂ, Valentin. *Paradigma omul - ființă simbolică în context filosofic, cultural și socio-lingvistic*. Chișinău: UPSC, 2023. ISBN: 978-9975-46-817-6.
8. DESCARTES. *Meditații metafizice*. București: Ed Cartier, 1993. ISBN: 973-9029-04-3.
9. DEVIITT, Michael, STRELNY, Kim. *Limbaj și realitate*, o introducere în filosofia limbajului. Ed. Polirom, 2000. ISBN: 973-683-500-6.
10. ECO, Umberto. *Numele trandafirului*. Iași: Ed. Polirom, 2010. ISBN: 978-973-46-1781-4.
11. ECO, Umberto. *O teorie a semnelor*. Ed. Meridiane, 2003.
12. HEGEL. *Fenomenologia spiritului*. București: Ed. IRI, 1995. ISBN: 973-96348-7-7.
13. LOCKE, John. *Eseu asupra cunoștinței umane*. Moscova: Ed, Măsli, 1985. ISBN: L. 0302010000/004(01)-85.
14. OPREA, Ioan. *Lingvistică și filosofie*. Iași: Institutul European, 1992. ISBN: 973-95671-9-3.
15. PÂRVU, Ilie. *Întroducere în epistemologie*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 1998. ISBN: 973- 683-113-2.
16. PLATON. *Opere în trei volume*. Vol. 3. P.I, Moscova: Ed, Măsli, 1971. ISBN: 1F.p37.

REFLECȚII PRIVIND EDUCAȚIA AXIOLOGICĂ ÎN CADRUL DISCIPLINELOR SOCIOUMANISTICE

REFLECTIONS ON AXIOLOGICAL EDUCATION WITHIN SOCIO-HUMANISTIC SUBJECTS

Rodica SOLOVEI, dr., conf. univ,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0000-1818-3333
rodica.solovei@gmail.com

Rodica SOLOVEI, PhD, Associate Professor,
„Ion Creangă” SPU of Chisinau

CZU: 37.017

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p143-153

Abstract. This article elucidates the issue of axiological education within the socio-humanistic subjects, as nowadays, it is necessary to build an education based on the sense of value and to persistently aim at training students for and through values. As a goal, the values guide our existence, whereas as a means, the values serve as educational tools and contribute to the development of positive subjective human states. The subjects in the Socio-humanistic Sciences curriculum area are provided with their own specific axiological education resources and resources which apply to all school subjects. The dominant values of the socio-humanistic subjects are those of:

- the conceptual basis (epistemology) of the school subject;
- competence systems;
- the systems of objectives (of teleology);
- educational content;
- educational technologies;
- assessment of school success.

Personal values (acquired by the learner) within these subjects are manifested in the form of knowledge, skills, attitudes, acquired/developed competences in the learning process. Based on the educational possibilities presented in the subject curricula, the article formulates two important questions that every teacher should address: the degree to which fundamental, national, democratic values are promoted in education; balancing, in the educational process, the cognitive and psychomotor with the moral, affective and volitional.

Keywords: axiological education, curriculum, socio-humanistic subjects, values - goal, values - means, educational process.

INTRODUCERE

Lucrarea lui Confucius „Analecte” cuprinde o colecție de maxime și dialoguri despre politică și filosofie, autorul însă evidențiază în egală măsură și o serie de idei referitoare la importanța virtuților personale, a educației și a respectului față de tradiții și ritualuri. Celebrul învățător și filosof antic considera că decăderea tradițiilor este condiționată de pierderea valorilor morale, motiv pentru care oamenii au încetat să se comporte în corespundere cu regulile buneicuvinițe. Confucius vine cu îndemnul de a schimba sistemul de învățământ în așa fel, încât acesta să se fundamenteze pe sentimentul valorii. [5]

Descoperim în aceste idei inclusiv recomandări cu privire la edificarea sistemelor de educație, unele fiind valabile și pentru sistemul actual de învățământ din Republica Moldova.

Spre regret, cercetările în domeniu demonstrează existența unei crize acute a valorilor, care bulversează liniștea, ordinea, pacea și care se manifestă prin diminuarea normelor morale; distrugerea valorilor general-umane; dominarea unui stil de viață de tip consumator; distrugerea biosferei și creșterea amenințării catastrofei ecologice globale; degradarea valorilor familiale; scăderea responsabilității față de destinul copiilor, părinților bătrâni; creșterea agresivității și violenței asupra personalității (în toate structurile); reducerea nivelului artei și culturii clasice și a rolului lor în societate, precum și în sistemul de formare și educare a societății etc. [3, p. 53]

Pornind de la aceste constatări, considerăm că este imperios necesar de a integra în cadrul procesului educațional la disciplinele socioumanistice, dar și la celelalte materii școlare o gamă mult mai variată de activități și acțiuni care să contribuie la formarea unui comportament axiologic al tinerei generații.

Scopul articolului de față constă în evidențierea unor aspecte conceptuale privind cadrul teoretic, normativ și curricular al educației axiologice și în proiectarea unor demersuri didactice centrate pe valorificarea, în cadrul procesului educațional la disciplinele socioumanistice, a dimensiunii afective/atitudinale.

I. PRECIZĂRI CONCEPTUALE

Conform Dicționarului actualizat de neologisme, axiologia este o disciplină filosofică, având drept obiect de studiu geneza, structura și ierarhia valorilor; teoria valorilor. [13 p. 117]

Educația axiologică este educația pentru și prin valori, având drept finalitate formarea conștiinței și a conduitei axiologice.

Cercetătoarea D. Antoci relevă că educația axiologică „constituie procesul de formare continuă axat pe sistemul de valori ale contemporaneității, proiectat în termeni de finalități, conținuturi și metodologii specifice, generatoare de orientări valorice în contextul explorării pedagogice a cadrului formal-nonformal-informal”. [1, p.121]

În viziunea lui C. Cucuș, „conceptul de *educație axiologică*, ca instanță de referință cu conotație epistemologică, invocat în anumite împrejurări, ne ajută să ieșim din cadrul restrâns al unor valori contextuale limitative, pentru a ne insera într-un orizont de valabilitate mai larg și mai stabil, cel al valorilor autentice și general acceptate de umanitate”. În opinia autorului, promovarea unei educații prin și pentru valori ar „însemna orientarea procesului educativ pe traiectele cele mai bune, identificarea sau exploatarea momentelor didactice privilegiate, finalizarea tuturor căutărilor prin cele mai bune alegeri, stabilirea de fiecare dată a unei ierarhii de finalități valabile hic et nunc, acționarea în funcție de o ordine pertinentă de priorități”. [8 p.12]

Valoarea reprezintă o însușire a unor obiecte, fenomene, fapte, idei de a corespunde trebuințelor sociale și idealurilor generate de acestea; suma calităților care dau preț unui obiect, unei ființe, unui fenomen etc.

Conform lui M. Călin, există valori general-umane/fundamentale, acestea fiind considerate valori-scopuri, precum: Adevărul, Binele, Dreptatea și Frumosul. Valorile democratice sunt abordate ca valori-mijloace, specifice diferitelor componente ale existenței umane, afirmate ca răspunsuri la provocările lumii contemporane, acestea fiind: libertatea, drepturile omului, solidaritatea, toleranța. [Apud 10, p.13]

Conceptul de valoare cuprinde inclusiv dimensiunea educațională, căci valorile sunt create și există prin cunoaștere, iar cunoașterea este, prin definiție, educativă. Valorile angajate

în educație sunt considerate valori pedagogice. În opinia lui S. Cristea, acestea „reprezintă reperele axiologice (morale, științifice, tehnologice, estetice, psihofizice) care susțin conținuturile fundamentale ale educației proiectate conform unor obiective de maximă generalitate și stabilitate epistemică, specificate și concretizate în cadrul activităților organizate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ” [6, p.79].

Cercetătoarea L. Cuznețov menționează că „esența valorii este importantă și definitivă pentru educație, prin care se înțelege un sistem de acțiuni ordonate epistemologic, teleologic, conținutal și tehnologic de formare-dezvoltare-valorificare a ființei umane”. [10, p.116]

II. PROIECTAREA DIMENSIUNII AXIOLOGICE ÎN DOCUMENTE DE POLITICI EDUCAȚIONALE

La o analiză a unor documente de politici educaționale din R. Moldova, constatăm că acestea promovează ideea axiologizării exprese a procesului actual de învățământ, prin urmare, dimensiunea axiologică este intrinsecă actului educativ.

Astfel, în conformitate cu Codul Educației, politica educațională în Republica Moldova trebuie să asigure realizarea idealului educațional și a obiectivelor educaționale, formarea conștiinței și a identității naționale, promovarea valorilor general-umane și a aspirațiilor de integrare europeană ale societății [4].

Alt document important, Cadrul de referință al Curriculumului Național, stipulează că educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori, ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică. [11]

Menționăm, în aceeași ordine de idei, că în conformitate cu reperele conceptuale ale curriculumului de Istoria românilor și universală, disciplina dată are menirea de a contribui direct la formarea unei culturi generale, a unui sistem de valori caracteristice societății civilizate, având la bază inclusiv educația patriotică, morală și decența comportamentului cotidian, referențialul axiologic al elevilor incluzând valori: general-umane și naționale (adevărul, binele, frumosul, sacrul etc.), democratice (libertatea, solidaritatea, toleranța, drepturile omului etc.), morale, civice, politice, juridice, istorice, estetice, religioase, educaționale etc. [13, pp.9; 61]

O pronunțată dimensiune axiologică atestăm și în curriculumul de Educație pentru societate, la elaborarea căruia s-a luat ca bază Cadrul de referință european, constituit din 20 de competențe pentru o cultură democratică. Acestea sunt considerate competențele specifice ale disciplinei și sunt clasificate în patru componente esențiale, între care și componenta Valori. Aici sunt reliefate, în mod special, trei seturi de valori, deosebit de importante pentru participarea la o cultură democratică:

- valorizarea demnității umane și a drepturilor omului;
- aprecierea diversității culturale;
- valorizarea democrației, justiției, echității, egalității și supremației legii [9].

În general, sistemul de valori al disciplinelor socioumanistice include: [14, p.7]

- valorile epistemologice (ale bazei conceptuale);
- valorile obiectivelor/competențelor;
- valorile conținuturilor educaționale;
- valorile tehnologiilor educaționale;

- valorile evaluării succesului școlar;
- valorile contextuale (care se produc în timpul procesului educațional);
- valorile personale (achiziționate de elevi în cadrul activităților de învățare).

Pornind de la ideea că dimensiunea axiologică este o componentă semnificativă a documentelor de politici educaționale și oferă, așadar, oportunități și posibilități variate de promovare a educației axiologice, formulăm următoarele întrebări pentru reflecție:

- În ce măsură formăm/dezvoltăm/cultivăm elevilor, în cadrul procesului educațional la Istorie și la alte discipline socioumanistice, valori fundamentale, naționale, democratice?
- La ce poate aduce neechilibrarea, în cadrul procesului educațional, a cognitivului și psihomotorului cu moralul, afectivul/emoționalul și volitivul?

Spre regret, realitatea educațională demonstrează că dimensiunea afectivă/atitudinală/emoțională a orei nu rareori este umbrită de cea intelectuală, obiectivele din domeniul cognitiv prevalând asupra celor din domeniul afectiv-atitudinal.

Reputatul pedagog L. Antonesei menționează că „o educație care nu atinge interiorul uman rămâne incompletă, ba chiar nocivă. Finalitățile educației constau în pregătirea elevului pentru a percepe semnificațiile profunde ale realității, ale valorilor din jurul nostru, dar și din noi înșine” [2].

Așadar, rolul profesorului constă inclusiv în a-i ajuta pe elevi să devină oameni de valoare, oameni cu caracter, acest deziderat solicitând expres realizarea deplină în cadrul orelor și a obiectivelor din domeniul afectiv.

III. VALORIFICAREA DIMENSIUNII AXIOLOGICE ÎN CADRUL PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINELE SOCIOUMANISTICE: DEMERS DIDACTIC

Educația axiologică se realizează printr-un ansamblu de tehnologii didactice (metode, tehnici, mijloace, forme de învățare) și conținuturi curriculare raportate la obiectivele procesului educațional, care derivă din competențele specifice.

Dimensiunea axiologică a competenței

Competența școlară este un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații. Competențele se formează la confluența înțelesurilor date de verbele a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să conviețuiești, a ști să devii. [11, p.18] Prin urmare, procesul de formare la elevi a unui set de competențe specifice, stipulate în curriculumul disciplinar, nu poate fi rezultatul acțiunii educaționale doar pe domeniul cognitiv, psihomotor, ci neapărat trebuie să se raporteze și la cel afectiv-atitudinal. Prezentăm mai jos două exemple de structurare a unei competențe specifice la istorie și a unei competențe transversale pe cele patru componente: cunoștințe, abilități, atitudini, valori, sugerând, totodată, să realizăm un exercițiu de reflecție personală raportat la întrebarea: căror componente le acordăm prioritate la ore?

Tabel 1. Elemente structurale ale competenței

Competența	Valori	Atitudini	Abilități	Cunoștințe
Utilizarea limbajului istoric în diferite situații de învățare și de viață, respectând cultura comunicării	Adevăr Responsabilitate Respect reciproc Conștiință civică Autoeficacitate	Elevul: Manifestă dorința de a utiliza termeni istorici în diferite situații de învățare și de viață. Demonstrează caracterul utilitar al termenilor studiați în situații de viață.	Elevul: Elaborează enunțuri/texte/comunicări, utilizând noțiuni istorice. Realizează prezentări orale, utilizând limbajul istoric.	Elevul: Înțelege sensul noțiunilor istorice. Înțelege contextul istoric de utilizare a noțiunilor.
Competența de documentare	Adevăr Responsabilitate Onestitate Integritate	Este onest în prezentarea ideilor (dezaprobă plagiatul).	Face referințe bibliografice în text. Prezintă sursele bibliografice conform cerințelor.	Cunoaște cerințele față de prezentarea bibliografiei/trimiterilor.

Așadar, în procesul de formare/dezvoltare a competențelor, este deopotrivă de important să valorificăm toate elementele structurale ale acestora, or, axarea excesivă doar pe componentele *cunoștințe* și *abilități* semnifică, de fapt, formarea la elevi doar a unui set de capacități.

Dimensiunea axiologică a obiectivelor

Este cunoscut că taxonomia domeniului cognitiv al obiectivelor elaborată de B. Bloom și revizuită de L. Anderson reprezintă un model pedagogic util cadrelor didactice în acțiunea lor de operaționalizare a obiectivelor cognitive. Dacă obiectivele specifice acestui domeniu vizează stăpânirea materiei, transferul operațional și exprimarea creativă, atunci taxonomia obiectivelor din domeniul afectiv le include pe cele care descriu modificările intereselor, atitudinilor și valorilor, având o importanță primordială în formarea caracterului educabililor, ca trăsătură generală a personalității angajate în realizarea instruirii eficiente, a învățării depline pe tot parcursul vieții. [mai detaliat vezi: 7, pp.72-86]

Cea mai reprezentativă taxonomie a obiectivelor din domeniul afectiv, care poate fi aplicată în cadrul disciplinelor socioumanistice, este cea elaborată de D.R. Krathwohl și care propune următoarele niveluri taxonomice: [Ibidem, p.85-86]

1. receptarea noncognitivă a mesajului pedagogic (conștientizarea afectiv-motivațională a mesajului pedagogic, angajarea volitivă, dirijarea atenției);
2. răspunsul la mesajul pedagogic interiorizat noncognitiv (asumarea afectivă a mesajului pedagogic, angajarea volitivă, implicarea afectivă);
3. valorizarea noncognitivă a mesajului pedagogic, receptat, interiorizat (asumarea unei valori a mesajului pedagogic la nivel caracterial, asumarea afectivă a unei valori, susținerea afectiv-motivațională a unei valori);
4. organizarea noncognitivă a mesajului pedagogic receptat, interiorizat, valorizat (asumarea unei valori dominante la nivel caracterial, ordonarea valorilor esențiale);

5. caracterizarea noncognitivă a mesajului pedagogic, receptat, interiorizat, valorizat, organizat (stabilirea valorilor mesajului pedagogic la nivel de atitudine caracterială, generalizarea valorilor mesajelor pedagogice la nivel de concepție despre lume, interiorizată deplin, în plan cognitiv și noncognitiv).

Este important să menționăm că obiectivele din domeniul afectiv nu pot fi operaționalizate în baza modelului lui R. Mager, așa cum procedăm în cazul obiectivelor cognitive. Acestea nu pot fi observate, măsurate și evaluate imediat, în mod direct, de către profesor. De cele mai multe ori, obiectivele din domeniul afectiv fac trimitere la abilități și atitudini complexe, care pot fi formate/dezvoltate în perioade mari de timp, pe parcursul mai multor activități instructiv-educative.

Propunem o posibilă listă cu obiective din domeniul afectiv, specifice disciplinelor socioumanistice, care pot fi concretizate în funcție de disciplină, competențele specifice/unitățile de competență și conținuturile abordate în cadrul lecției. Realizarea acestora în cadrul procesului educațional la disciplinele socioumanistice ar contribui la interiorizarea de către elevi a unui set de valori, care să-l ajute să se raporteze proactiv și corect din punct de vedere moral la provocările vieții personale, profesionale și sociale.

Tabel 2. Obiective din domeniul afectiv și valori asociate

Obiective din domeniul afectiv	Valori
<ul style="list-style-type: none"> • Manifestarea conștiinței de apartenență la comunitatea locală, națională, europeană, internațională. • Demonstrarea unei atitudini de grijă și respect față de patrimoniul natural, cultural, istoric. • Respectarea valorilor general-umane, naționale, sociale și culturale. • Interiorizarea valorilor democrației și ale dialogului intercultural. • Educarea unei atitudini conștiente față de responsabilitățile cetățenești. • Formarea conștiinței ecologice. • Participare activă și conștientă la soluționarea problemelor legate de mediul înconjurător. • Cultivarea sensibilității față de aproapele. • Acceptarea unicității și diversității umane. • Autocunoașterea valorii proprii personalități. • Cultivarea perseverenței în realizarea activităților de învățare. • Cultivarea responsabilității în utilizarea cunoștințelor. • Stimularea curiozității, imaginației, tenacității, încrederii în forțele proprii. • Dezvoltarea independenței în gândire și 	<ul style="list-style-type: none"> • Adevărul <ul style="list-style-type: none"> • Binele • Frumosul • Sacrul • Credința • Dreptatea • Libertatea • Respectul • Cinstea • Sinceritatea • Compasiunea • Curajul • Responsabilitatea • Hărnicia • Prietenia • Sănătatea • Toleranța • Solidaritatea • Onestitatea • Generozitatea • Perseverența • Comunicarea • constructivă • Reziliența • Managementul învățării și afirmării profesionale.

<ul style="list-style-type: none"> acțiune. • Exersarea voinței în depășirea dificultăților. • Educarea responsabilității față de sine, de mediul social și natural. • Comunicare asertivă cu colegii, membrii comunității. • Cooperare în calitate de membru al unui grup. • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatia și gestionarea conflictelor. • Creativitatea și spiritul inovator. • Etc.
--	---

Dimensiunea axiologică a conținuturilor curriculare și a tehnologiei didactice

Un rol important în educația prin și pentru valori la disciplinele socioumanistice o au conținuturile curriculare. Acestea nu reprezintă un set de achiziții memorate și reproduse, ci sunt un suport sigur pentru instrumentarea elevilor inclusiv din punct de vedere afectiv-atitudinal și social. În acest context, vor fi aplicate tehnologii didactice care vor permite explorarea formativ-educativă a mesajului textului: conversație euristică, exemplu, explicația morală, modelarea, exercițiul moral, tehnica formulării întrebărilor, analiza de caz etc.

Pentru exemplificare, propunem câteva sarcini de lucru, care pot fi realizate de către elevi la disciplinele Istoria românilor și universală, Educație pentru societate, Religie, Dezvoltare personală.

• Disciplina Istoria românilor și universală

În vederea realizării unor obiective afectiv-atitudinale în cadrul procesului educațional la orele de istorie, este recomandabil de valorificat, în anumite contexte didactice, memoriile unor persoane, care au fost martori oculari ai anumitor evenimente istorice. De exemplu, după ce elevii din cl. a IX-a au studiat subiectul despre deportările din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească, în baza textului din manual și a altor surse istorice, am putea utiliza secvențe din volumul „Arhivele memoriei”[15], unde găsim mărturiile ale supraviețuitorilor acestui tragic eveniment.

Sarcină de lucru

Citiți cu atenție fragmentul de text și răspundeți cerințelor:

„Într-o dimineată, în iunie 1941, pe la ora patru dimineța, au deschis poarta, au intrat în casă și ne-au încărcat. Eram somnoroși și îmbrăcați subțire, plângeam. Țin minte, ne țineam unul de altul, ne-au scos în coridorul casei pe toți grămăjoară și ei stăteau cu *vintovka* (pușcă – trad. din rusă) – n.n) împrejurul nostru... Ne-au scos afară, ne-au suit în căruță, mama era cu copilul în brațe, cu plânsete, și ne-au dus la gară la Cania. Ne-au urcat în vagoane, se vedea afară printre ele... Erau atâtea țipete și plânsete la acea gară din Cania!

Am mers șapte zile, în niște condiții îngrozitoare. În drum, bărbații au fost aleși deoparte...au fost duși în altă parte, nu știu unde.... În vagon erau niște polițe din scânduri și pe polițele celea dormeam. Vai de capul nostru! Era ticsit vagonul, erau pline polițele celea din scânduri. Eram unul peste altul, iar în stații aveam dreptul să ieșim afară. În părți, stăteau militarii cu armele, ca să nu fugă cineva, să nu ne împrăștiem. Ne păzeau cu arma în mâini. Apoi iar ne închideau în vagoane și mergeam mai departe”.

(Din mărturiile doamnei Ana Nedov (născută Ioana Barbăniță), originară din comuna Gotești, raionul Cantemir).

- Ce emoții ați trăit, lecturând textul? De ce?
- Ce emoții credeți că trăiau oamenii despre care relatează autoarea textului?
- Care au fost premisele/cauzele deportărilor?
- Care au fost consecințele deportărilor?
- Sunteți de acord cu afirmația: *Deportările au fost o formă a represiunii politice puse în practică de autoritățile sovietice?* Argumentați.
- Ce misiune avem toți împreună pentru a scoate din anonimat această pagină tristă a istoriei noastre?
- Cum putem comemora victimele deportărilor în localitatea natală? Ce acțiuni concrete puteam realiza?

Teme pentru extindere

- Realizați un interviu cu o persoană care a supraviețuit deportărilor sau cu o rudă a acesteia și prezentați-l (având acceptul persoanei).
- Vizionați secvența video *Copii basarabeni deportați în Siberia* (<https://www.youtube.com/watch?v=-12MAoEa1W4>) și relatați ce emoții ați trăit, ce învățăm din lecțiile trecutului.
 - Elaborati în grup un plan de acțiuni pentru comemorarea victimelor deportărilor comuniste din comunitatea locală.

Menționăm că temele pe care le propunem la etapa de extindere pot fi intercalate într-un proiect de istorie orală, realizat de către elevi într-o perioadă mai lungă de timp.

Următoarea sarcină de lucru poate fi propusă în clasa a X-a, în cadrul orei consacrată ilustrelor personalități din Grecia Antică.

Sarcină de lucru

Citiți cu atenție fragmentul de text din lucrarea *Etica nicomahică* a lui Aristotel și răspundeți cerințelor:

„Atât virtutea, cât și viciul se află în puterile noastre. De fapt, întotdeauna când ne stă în puteri să făptuim, ne stă în puteri să negăm, astfel obținem că dacă ne stă în puteri să negăm, în egală măsură putem afirma (...), iar dacă ne stă în puteri să putem realiza Frumosul, ne va sta în putință să făptuim urâtul.”

(Aristotel, *Etica nicomahică*)

- Cum înțelegeți noțiunile de viciu și de virtute?
- De ce autorul consideră că virtutea este atât de aproape de viciu?
- Cum considerați: este omul în stare să îndepărteze viciile, să-și înfrunte slăbiciunile?
- Ce calități ar trebui să-și cultive persoana pentru a înfrunta viciile, a lupta cu slăbiciunile?
- Realizați un exercițiu de reflecție personală și stabiliți ce calități vă caracterizează în mod special, dar și ce trăsături de caracter mai puțin bune?
- Ce acțiuni/activități vă propuneți să realizați pentru a vă îmbunătăți comportamentul?
- Realizați activitățile/acțiunile propuse și prezentați peste o lună rezultatele pe care le-ați obținut în cadrul orei de Dezvoltare personală.

În clasa a VII-a, atunci când este studiată activitatea lui Dimitrie Cantemir, poate fi propus un citat din lucrarea *Divanul...*

Sarcină de lucru

Studiați cu atenție secvența de text și răspundeți cerințelor:

„Cât de des, ba chiar la sfârșitul fiecărei zile, înainte de culcare, reamintește-ți faptele zilei trecute, una câte una, și notează-le și cântărește-le cu un cântar desăvârșit și judecă-le după conștiința ta”.

(Dimitrie Cantemir, *Divanul...*)

• La ce proces se referă Dimitrie Cantemir? Răspunde la această întrebare, selectând una din variante și comentați răspunsul:

- a) la examenul de conștiință, ca mijloc de autoperfecționare a conduitei;
- b) la limbajul interior, acea „vorbitură cu tine însuși”;
- c) la viața ta;
- d) la personalitatea ta;
- e) la memoria ta.

• În ce măsură te conduci în viața de zi cu zi de sfatul autorului? Dacă răspunsul este negativ, propune-ți să realizezi acest exercițiu de reflecție, iar despre rezultate vei avea posibilitatea să relatezi în cadrul orei de Dezvoltare personală.

- Ce beneficii ai avea dacă am ține cont de mesajul lui D. Cantemir?
- Prezintă acest citat unei persoane apropiate și discută pe marginea acestuia. Încearcă să convingi persoana să exerseze acțiunile sugerate de autor.

• Discipline Educație pentru societate/ Religie/ Dezvoltare personală

În cadrul acestor discipline, este foarte important să propunem elevilor sarcini de lucru care ar contribui inclusiv la formarea personalității acestora prin integrarea în propriul sistem de atitudini și norme comportamentale ale valorilor morale. Este imperios necesar să punem accentul pe cultivarea spiritului critic față de comportamentul propriu și cel al semenilor față de bine și rău, față de fapte și valori.

Recomandăm, în context, trei sarcini de lucru pentru elevi, care ar contribui la realizarea dezideratelor susmenționate. În funcție de prevederile curriculare, sarcinile de lucru pot fi propuse elevilor în contextul subiectelor: *Comportamentul social, Virtuțile morale, Responsabilitatea, Demnitatea umană și drepturile omului, Stereotipurile și prejudecățile, Datoria față de aproapele etc.*

Sarcină de lucru

• Elaborați o listă cu cel puțin trei fapte bune pe care ați putea să le realizați în săptămâna viitoare.

- Numiți motivele care ar sta la baza acestor fapte. Sunt motive extrinseci sau intrinseci?
- Dacă motivele sunt extrinseci, cum considerați: faptele pe care ați putea să le săvârșiți sunt în concordanță cu virtuțile morale? De ce?
- După realizarea faptelor bune, completați un jurnal de reflecții, pornind de la întrebările:
 - *Ce faptă bună am săvârșit azi?*
 - *Cum m-am simțit atunci când săvârșeam fapta bună? De ce?*
 - *Ce învăț atunci când fac bine? etc.*

Sarcină de lucru

Citiți cu atenție fragmentul de text din cartea *Taina Indiei* de Mircea Eliade și răspundeți întrebărilor și sarcinilor:

„Pentru indieni căsătoria este un fapt ursit, pe care omul nu poate să-l schimbe... Într-o familie tradițională, fecioara este vestită cu câteva zile înainte de nuntă, iar pe soț nu-l vede decât în mijlocul ceremoniei, după ce căsătoria a fost legată și juruită. Totul este aranjat de părinții ambelor familii, înainte ca tinerii să fie întrebați de începerea tratativelor... Mireasa trebuie să îndeplinească multe condiții: să fie din aceeași castă cu băiatul, să nu fie prea oacheșă, nici prea săracă, să dea probe de pricepere casnică și să nu aibă niciun hoț, ucigaș sau imoral în familie, șapte generații în sus”.

(Mircea Eliade, *Taina Indiei*)

- Cum vă simțiți după lecturarea acestui text? De ce?
- Ce opinie aveți despre modul în care se căsătoresc cele două persoane? De ce? Considerați că în situația respectivă sunt încălcate drepturile omului? Argumentați.
- Dacă ați fi în situația să vă căsătoriți cu o indiană, un indian, cum ați proceda?
- Ce valori ați prefera să stea la baza căsătoriei? De ce?
- Descrieți modelul unei familii ideale, din punctul vostru de vedere.

Temă pentru extindere

- Identificați exemple de familii din comunitate, care vă pot servi drept model. De ce ați ales aceste familii?
- Realizați un interviu cu una din familii și aflați ce stă la baza trăinicieii acesteia?

Sarcină de lucru [mai detaliat vezi 16, pp. 36 -55].

Citiți cu atenție textul *Despre milostenie* și răspundeți cerințelor:

„Luați aminte, să nu faceți milostenie înaintea oamenilor ca să fiți văzuți de ei și să vă laude, altfel nu veți lua răsplata de la Tatăl Cel ceresc. Și atunci când faci milostenie nu trâmbița despre aceasta, cum fac fățarnicii, tu, însă, fă milostenie în taină, să nu știe stânga ta ce face dreapta. Nu te mândri că ai făcut un bine și străduiește-te să nu-ți amintești despre aceasta. Și atunci, Domnul, Care vede cele tainice ale tale, te va răsplăti. Fiți milostivi așa cum este milostiv Tatăl vostru Cel din ceruri!”

(Matei 6, 1-4)

- Ce povețe ni se fac nouă, oamenilor, în acest text referitor la milostenie?
- De ce suntem îndemnați să facem milostenie fără a afișa acest lucru?
- Cum înțelegeți expresia: *Fiți milostivi așa cum este milostiv Tatăl vostru Cel din ceruri*?
- Ați ajutat împreună cu membrii familiei pe cineva care, la un moment dat, a avut nevoie de susținere?

Dacă da, relațați succint despre acest caz. Dacă nu, credeți că ați putea identifica vreo persoană din comunitate pe care s-o ajutați dezinteresat? Care ar fi motivele tale/ale familiei pentru această faptă?

- Discutați acasă cu membrii familiei și încercați să ajutați pe cineva care, cu siguranță, ar avea nevoie.

Considerăm că exemplele de mai sus demonstrează suficient de convingător că disciplinele socioumanistice reprezintă un factor important al „succesului axiologic” în cadrul procesului didactic, oferind oportunități de modelare comportamentală a elevilor în spiritul unor valori autentice. Este edificatoare în acest sens și opinia cercetătoarei L. Cuznețov, conform

căreia „atunci când valorile fundamentale/etern-umane – Adevărul, Binele, Frumosul, Sacrul – au devenit călăuze ale conștiinței și conduitei tale, poți să consideri că ești o personalitate ce urmează un mod demn de viață”. [10, p.57]

CONCLUZII

Rolul cadrului didactic în modelarea personalității elevului este incontestabil. O adevărată întâlnire educativă între discipol și profesor nu se limitează doar la registrul cognitiv, dar și se extinde și pe plan valoric. Documentele de politicile educaționale, cadrul curricular al disciplinelor socioumanistice oferă suficiente oportunități de promovare a educației axiologice. Pentru valorizarea eficientă a acestor oportunități, cadrul didactic va echilibra, în cadrul procesului educațional, dimensiunea cognitivă și psihomotorie cu cea afectivă/valorică.

BIBLIOGRAFIE

1. ANTOCI, D. Temeiuri științifice privind noua direcție de cercetare Teoria și metodologia educației axiologice. În: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane. Ediția 1, Vol.1*. Chișinău: Tipografia UST, 2021. 161 p. ISBN 978-9975-76-345-5.
2. ANTONESSEI, L. *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*. Iași: Polirom, 2002. 216 p. ISBN 973-683-848-X.
3. BUZINSCHI, E. Criza omului modern. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, Seria 22, Vol.3*. Chișinău: Editura CEP UPS „Ion Creangă”, 2020. pp. 51-55. ISBN 978-9975-46-449; 9975-46-452-9.
4. Codul Educației al Republicii Moldova: nr. 152 din 17.07.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, nr. 319-324, art. nr. 634.
5. CONFUCIUS. *Analecte*. Trad. L. PRICOP. București: Editura Cartex, 2020. 151 p. ISBN 978-606-8893-53-2.
6. CRISTEA, S. Valori pedagogice. În: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*. 2000, nr. 4, pp. 79-81. ISSN 1810-6465.
7. CRISTEA, S. *Obiectivele instruirii/procesului de învățământ. Vol.8*. București: Editura: Didactica Publishing House, 2018. 150 p. ISBN 978-606-683-668-5.
8. CUCOȘ, C. Statutul axiologiei educației în ansamblul de reflecții filosofice despre educație. În: *Educația din perspectiva valorilor. Tom XIX: Summa theologiae*. Cluj-Napoca: Eikon, 2021, pp. 7-14. ISBN 978-606-49-0593-2.
9. CUTASEVICI, A. et. al. coord. *Curriculum național. Aria curriculară Educație socioumanistică. Disciplina Educație pentru societate. Clasele X-XII. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare*. Chișinău: Lyceum, 2018. 62 p. ISBN 978-9975-3263-3-9.
10. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim educațional*. Chișinău: 2010. 159 p. ISBN 978-9975-4073-2-8.
11. GUȚU, V., BUCUN, N., GHICOV, A. et al. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
12. MARCU, F. *Dicționar actualizat de nelogisme. Ed. a 2-a*. București: Saeculum Vizual, 2015. 1077 p. ISBN 978-973-8455-56-6.
13. NEAGA, R., coord. *Curriculum național. Aria curriculară Educație socioumanistică. Istoria românilor și universală. Clasele X-XII. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare*. Chișinău: Lyceum, 2020. 188 p. ISBN 78-9975-3436-6-4.
14. PÂSLARU, V. Valorile și educația axiologică: definiție și structurare. În: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*. 2006, nr. 1, pp. 3-8. ISSN 1810-6465.
15. POSTICĂ, E. *Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească. Memorii. Documente. Studii de caz. Vol. II*. Chișinău: Balacron, 2016. 336 p. ISBN 978-9975-128-64-3.
16. SOLOVEI, R., BOLDIRESCU, S. *Educația moral-creștină*. Ghid metodologic. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, (Tipogr. „Print Caro”), 2018. 100 p. 978-9975-48-137-3.

**ȚARA MOLDOVEI ÎN CONTEXTUL CONFRUNTĂRII POLITICO-DIPLOMATICE
POLONO-OTOMANE ÎN TIMPUL PRIMEI DOMNII A LUI RADU MIHNEA (1616-1619)**

**THE COUNTRY OF MOLDOVA IN THE CONTEXT OF THE POLISH-OTTOMAN
POLITICAL-DIPLOMATIC CONFRONTATION DURING THE FIRST REIGN
OF RADU MIHNEA (1616-1619)**

Valentin CONSTANTINOV, dr. hab., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-9578-1134
constantinov.valentin@upsc.md

Valentin CONSTANTINOV, PhD Habilitatus, University Professor,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 94(478)1616/1619”

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p154-159

Abstract. The ascension of Radu Mihnea to the seat of Moldavia in 1616 was a great novelty in the Romanian political life of that period. For the first time, a ruler from one Romanian country was moving to another. Although there were cases until that time when representatives of the dynasty from Moldova and Wallachia ruled in other countries, what happened then in 1616 opened a new page in Romanian history. A precedent was created from that moment to establish a new vector in the evolution of the international political situation of Moldova and Valahia. Several items were for the first time. The dethronement of the family of Ieremia Movila, and the appointment of the ruler of Valahia to the seat of Moldova was just a simple formula that would be applied in the future. Poland and the Ottoman Empire monopolized Moldova and will discuss its future within the framework of Polish-Ottoman relations. Our rulers try to find a balance in this policy. Attempts that sometimes succeeded and sometimes less so.

Keywords: Moldova, Ottoman Empire, Poland, Radu Mihnea, 1616-1619.

Dinamica relațiilor polono-otomane la sfârșitul secolului al XVI-lea a intrat într-o nouă dimensiune. Vecinătatea celor două mari puteri era consolidată de calea comercială care lega în linii mari Marea Baltică de cea Neagră printr-o rețea de drumuri, care aduceau venituri semnificative suveranilor celor două țări. Țara Moldovei implicată în acest tranzit al mărfurilor era și ea beneficiara unor venituri importante. Chiar dacă trendul din comerțul internațional a adus cu el numeroase schimbări de-a lungul secolului al XVI-lea, sfârșitul acestuia prinde cele două puteri într-o armonie perfectă. Țara Moldovei, care a intrat în războiul zis și „cel lung” și care s-a desfășurat între 1593-1606, era scoasă din război printr-o intervenție hotărâtă a marelui hatman și cancelar Jan Zamoyski în 1595. [11] O să amintim aici că turcii intenționau să transforme țara în pașalâc. Încăierarea celor două armate la Țuțora a dus în final la semnarea unui acord consfințit mai apoi în pacea semnată și ratificată de cei doi suverani, turc și polonez. Era și această situație o noutate pentru regimul politic instaurat în Moldova. Niciodată nu se consfințise ca Moldova să-i aibă ca suzerani pe sultanul turc și pe regele polonez.

Este adevărat că de-a lungul celei de-a doua jumătăți a secolului al XVI-lea polonezii s-au implicat în permanență în treburile Moldovei și, periodic, făceau și incursiuni militare în Moldova restabilind, consolidând sau chiar impunând voința lor. [12] Competiția cu privire la

investitură era, așadar, una foarte importantă, iar cel care avea succes putea spera să aibă întâietate în impunerea voinței sale în Moldova.

Indiferent cum vom aprecia evenimentele produse în primele decenii ale secolului al XVII-lea, chestiunea luptei pentru investitură la scaunul domnesc în Moldova juca un rol important în competiția politică polono-otomană. Putem spune, așa cum se va observa, că și evenimentele din 1616, care au dus, în ultimă instanță, la numirea lui Radu Mihnea în scaunul Moldovei, fac parte din același registru al competiției asupra Moldovei, atâta timp cât competiția pentru Țara Românească se va duce între turci și habsburgi, ceea ce nu înseamnă că se dorea și se urmărea extinderea influenței sale dincolo de „domeniile politice tradiționale”. Or, schimbările produse la sfârșitul secolului al XVI-lea erau foarte importante.

Imperiul habsburgic a dorit atunci să-și extindă sfera de influență asupra Țării Românești și a Moldovei. Acestea din urmă au fost nevoite să accepte o stare nemaîntâlnită până atunci. Putem spune că anume acum se accentuează rolul Transilvaniei ca țară dominantă în trio-ul nord-dunărean. Renașterea a adus cu sine un interes sporit față de antichitate. Școlile iezuite și activitatea protestanților au adus în discuție necesitatea traducerii sfintelor scripturi în limbile naționale etc. Un rezultat al acestui curent cultural a fost ideea vechii Dacii. Dominația lui Sigismund Bathory asupra celor două țări românește extracarpatică a fost de scurtă durată și nu a reușit să facă valuri, în schimb domnia lui Mihai Viteazul, care a îmbrățișat și el ideea Daciei, a creat mare zarvă în Europa acelor vremuri. În aceste școli și-au făcut studiile și marii noștri cronicari: Grigore Ureche și Miron Costin. [14]

Prin urmare, nu-i de mirare că Polonia va încerca în continuare să-și extindă sau, mai degrabă, să revină în forță în Moldova, chiar dacă înainte de 1616 polonezii au suferit eșec după eșec în încercarea de a readuce Moldova sub tutela lor. Apoi, trebuie să ținem seama și de faptul că în Polonia societatea era împărțită pe grupuri și partide, mai mari sau mai mici, care luptau pentru interesele lor. Această luptă se ducea la nivelul cel mai înalt cu implicații din cele mai neașteptate.

Susținerea de către polonezi a casei lui Ieremia Movilă, așa cum arată rezultatele ultimelor investigații, nu era una principială. Dimpotrivă, casa își făcuse în Polonia o veritabilă partidă politică. Spre 1615-1616 această alianță s-a întărit și mai mult prin cooptarea lui Samuel Korecki, care s-a căsătorit cu Ecaterina, a treia fiică a lui Ieremia Movilă. [5, p.28-35; 2, p.40-48] De menționat este că oficialitățile poloneze erau și ele împărțite în sfere de influență, ceea ce le dădea voie să facă demersuri duble sau triple față de situația creată.

În foarte scurt timp, se întreprinde prima încercare de îndepărtare a casei lui Ieremia Movilă de la conducerea Moldovei. De fapt, era o lovitură mai ales asupra susținătorilor polonezi a casei lui Ieremia Movilă. Magnateria poloneză era grupată în jurul lui Stefan Potocki, Michał Wiśniowiecki, Samuel Korecki ș.a. La un moment dat, la această tabără va adera și Maximilian Przerembski, care se va căsători cu Ana, ultima fiică a lui Ieremia Movilă. Din câte cunoaștem, nici această căsătorie nu este întâmplătoare, odată ce magnatul polonez s-a implicat în multe procese cu privire la averea Movileștilor, devenind, la un moment dat, „moștenitorul” tuturor moldovenilor din Rzeczpospolita – într-un astfel de mod sarcastic, unii dintre polonezi i-au apreciat activitatea dominată mai ales de recuperarea și însușirea bunurilor moldovenilor, deținute de aceștia în Polonia. Chiar și căsătoria cu Ana Movilă s-a produs pentru a participa la lupta pentru domeniul de la Ustia, unde s-a dus un adevărat război civil între ginerii lui Ieremia Movilă și urmașii acestora, întrucât după asasinarea lui Samuel Korecki, altminteri destul de suspectă, interesele fiicei Ecaterinei Movilă au fost apărate de fratele lui Samuel – Karol

Korecki. Ginerii polonezi ai moldovencilor, împreună cu distinșii boieri, unii dintre ei având și indigenat polonez, vor face front comun pentru a-și apăra intereselor. [16, p.10-15]

Prin urmare, în această conjunctură, nu trebuie să ne mire faptul că în 1616 pe tronul Moldovei a urcat Radu Mihnea [1, p.15-18] – o reminiscență a situației de la sfârșitul secolului al XVI-lea, când știm că în Moldova a venit la domnie, cu susținere turcească și muntenească, Petru Șchiopu, primul reprezentant al Basarabilor pe tronul Moldovei. Terenul fusese pregătit din timp. Apartenența la același „izvod” din timpul lui Ștefan cel Mare, care a afirmat că fusese atacat de păgânii ajutați de cei din „cealaltă Valahie”, era conștientizată deja în secolul al XVI-lea, nemaivorbind de primele decenii ale secolului al XVII-lea.

Pluralitatea politică românească era o realitate pe harta Europei din această perioadă, iar pe lângă diferiții factori care au alimentat-o se numărau și cei de natură externă. Totuși, chiar și așa, anume turcii au fost cei care, la un anumit moment, au mers pe drumul desființării tradiției politice a unor dinastii locale, care alimentau tradiția celor două state distincte românești. Momentul numirii în scaunul Moldovei a lui Radu Mihnea făcea parte din această politică. [4, p.58-65] Este totuși greu de stabilit motivele care i-au determinat pe otomani să facă acest pas. Faptul că ei îl priveau pe Radu Mihnea ca pe „unul dintre” nu încapă nicio îndoială. Așa cum spunea ceva mai târziu un mare vizir în cadrul tratatelor polono-otomane, „măria sa sultanul are multe slugi vrednice”. Interesantă a fost reacția polonezilor la numirea lui Radu Mihnea în scaunul Moldovei. Această poziție a fost accentuată de Stanisław Żółkiewski. Ideea era că cel care ocupa scaunul Țării Moldovei putea să nu fie din cele două ramuri ale Movileștilor, adică din fiii lui Ieremia și Simion. Din punctul lui de vedere, era important ca cel care ocupa scaunul domnesc să jure credință Coroanei și Rzeczpospolitei. Chiar dacă cel vizat era prototipul „dușmanului” polonezilor. Adică așa arăta pentru ei un domn care nu numai că nu era vrednic să ocupe scaunul domnesc, dar și îi agita și participa împreună cu tătarii la invadarea Poloniei. Așa cum am stabilit relativ recent, aceleași acuze polonezii le vor înainta, spre finele acestei domnii, și lui Radu Mihnea. [3, p.195-199] Vor dispărea, așadar, orice urme de bănuială că cele expuse de Miron Costin în celebra lui cronică nu erau decât niște simple fantezii și că eforturile istoricilor români de a găsi adevăratele motive ale mazilirii lui Radu Mihnea, care, în ochii polonezilor, nu s-a descurcat cu misiunea pe care o avea de îndeplinit. Și acuzele pe care polonezii i le-au adus lui Radu Mihnea erau în 1618 tot așa de grave ca și în cazul lui Ștefan Tomșa al II-lea.

Ideea că „omul turcilor” Radu Mihnea se bucura de atâta încredere la turci, încât nu putea fi scos din scaun, de asemenea, nu poate fi acceptată atâta timp cât putem bănui că turcii nu aveau încredere în nimeni. Faptul că tatăl său, Mihnea Turcitul, a fost un „renegat” și a trecut la islam în momentul mazilirii sale în 1591 nu poate fi luat în calcul, pentru că erau mulți alți „renegați”, care nu au lipsit niciodată la Constantinopol. În capitala Imperiului Otoman totul era hotărât de relațiile și susținerea din partea factorilor de decizie locali, fiecare din aceștia având câte un protejat, care la „nevoie” era promovat în scaunul domnesc într-un principat sau altul. Avem de a face în acea perioadă cu o situație foarte complexă, uneori contradictorie, în care a fi sau a nu fi domn depindea mai degrabă de hazard decât de logică. Demnitarilor Imperiului Otoman și din cercurile adiacente – cum ar fi bunăoară cele religioase sau financiar-bancare – căutau ca în scaunele domnești de la Iași și București să fie promovați oameni fideli lor, care să-i răsplătească apoi cu diferite semne de atenție. Promovarea candidatului tău în scaun făcea parte dintr-un anume ritual politic, care trebuia să le confirme statutul din cadrul ierarhiei politice a Imperiului Otoman. Era o competiție pe viață și pe moarte, în care orice mijloc era acceptabil pentru a-ți distruge adversarul, ca în locul lui să fie promovat altcineva,

care să rămână îndatorat pentru cinste de a fi ajuns domn în una dintre cele două țări românești. Era o situație în care câștigătorul lua totul, învinsul pierdea totul. Pe de altă parte, fragilitatea situației consta în faptul că în Imperiul Otoman de la începutul secolului al XVII-lea erau mai mulți factori de decizie, iar cei mai importanți în a-și spune cuvântul erau reprezentanții „organelor de forță”, de obicei ienicerii.

Cu timpul în Imperiul Otoman nimic nu mai era în siguranță. Până și instituția sultanului devenise fragilă. Sultanul putea fi detronat, schimbat, iar Osman al II-lea a fost chiar asasinat. Ceea ce devenise normă în Țările Române s-a stabilit și în Imperiul Otoman. O situație care nu putea fi nici schimbată, nici reformată și care va rămâne în linii mari până în momentul căderii Imperiului Otoman. Concurența acerbă dintre diferiți factori de decizie, care de la bun început luptau pentru putere, făceau ca totuși învingătorii să iasă mai bine pregătiți, instruiți și cu o rețea dezvoltată de susținători. Poate această caracteristică a fost și cea mai importantă – cei mai buni în urma unei „selecții naturale” ajungeau să conducă imensul imperiu, care nu se va opri din extindere decât după 1683.

Prin urmare, domniile Țărilor Române trebuiau să țină seama de toate aceste realități. Numai că ei nu le puteau preveni pe toate. Mai degrabă ei deveneau prizonieri în confruntarea cumplită a diferiților factori de decizie locali și de nivel central. Era vorba de diferite rețele care își armonizau activitatea lor într-un haos care își avea propriile legități.

Promovarea pretendenților, așadar, era o practică obișnuită atât pentru Imperiul Otoman cât și pentru Rzeczpospolita polono-lituaniană. Numai că interveneau ceilalți factori de care trebuia să se țină seama. Promovarea cuiva în scaunul domnesc era o prerogativă a suveranității/suzeranității. Poate din acest motiv regele polon nu privea cu ochi buni inițiativele ginerilor Movileștilor de a acționa pe cont propriu și de a-i restabili în scaun pe protejații și rudele lor. Numai regele avea această prerogativă și numai el care era „Dei gratia” putea fi o asemenea persoană. Este vorba de un drept de investitură aparținut numai regelui. Și în acest caz, Jan Zamoyski care acționa în numele Rzeczpospolitei, când l-a așezat pe Ieremia Movilă în scaun în 1595, acționa în numele țării și al suveranului acesteia. Jan Zamoyski a știut să profite de această calitate până la sfârșitul vieții sale. Sigismund al III-lea știa despre acest lucru, numai că nu era în stare să-l schimbe. Regele nu putea să-l destituie pe hatman, care la rândul său a avut grijă să nu-i permită regelui polon să-și asigure niște prerogative sporite și să se transforme într-un monarh absolut. Sigismund al III-lea trebuia să rămână un „rege ales” de ei, să le reprezinte demnitatea lor pe arena internațională, iar nicidecum să fie el cel care să dicteze și să impună condițiile și dorințele sale. Nu-i de mirare că în scurt timp, după moartea lui Jan Zamoyski, între rege și o parte a nobilimii poloneze a izbucnit un conflict generat într-o confruntare militară deschisă. Rokosz-ul, revolta nobilimii împotriva regelui între 1606 și 1607 [17, p.527-539] a fost o confruntare pentru reasumarea responsabilității și asumarea unor drepturi. [15] În cazul Rzeczpospolitei, fiecare tabără a ieșit slăbită din această confruntare. Regele trebuia să renunțe la planurile ambițioase de reformă politică, iar nobilimea nu și-a atins obiectivele propuse. Sigismund al III-lea a promovat consecvent propria linie politică, străduindu-se ca funcțiile cheie în stat să nu fie ocupate (de exemplu cea de mare hatman al coroanei sau să numească în această funcție persoane fidele, în vârstă și fără o mare influență politică). Așa s-a întâmplat că după moartea lui Zamoyski din 1605, funcția de mare hatman a rămas vacantă până în 1618. Atunci când mare hatman al coroanei a fost numit Stanisław Żółkiewski, o persoană trecută de 70 de ani, nobilimea și magnateria poloneză au avut o reacție extrem de virulentă.

Fiind hatman de câmp încă din timpul lui Jan Zamoyski, Żółkiewski era militar prin vocație. Avea propria concepție asupra unor chestiuni politice. Multe dintre acestea erau în contradicție cu voința regelui, dar spre beneficiul comun. Să amintim că, după ce-a ocupat Moscova în 1610, el a negociat cu elitele rusești așezarea în scaunul de la Moscova a lui Wladyslaw, fiul regelui. Aceasta fiind în contradicție cu așteptările lui Sigismund al III-lea, care se vedea pe sine mare duce al Moscovei. Între cei doi a izbucnit un conflict care a dus formarea a două tabere adverse. Ca urmare, timpul a fost pierdut. Atunci când s-a ajuns la un compromis ca Wladyslaw să fie înscăunat la Moscova, rușii își găsiseră un țar de-al lor – pe Mihail Romanov. După ce a fost numit mare hatman, Żółkiewski a încercat să-și consolideze situația politică, dar alți doi factori l-au împiedicat să o facă. Era perioada marilor incursiuni ale tătarilor în teritoriile Rzeczpospolitei și ale cazacilor în Imperiul Otoman. [6, p.477-455; 7, p.713-720; 9, p.3-71]

Bătălia de la Orynin a creat o mare impresie în Polonia tocmai din cauza coincidenței între cele două evenimente: înmânarea buzduganului de mare hatman al Coroanei și bătălia de la Orynin care s-a dat în același an, 1618. Rzeczpospolita și Imperiul Otoman erau pe punctul de a confirma pacea semnată la Busza/Jaruga cu un an înainte. Faptul că plecarea lui Piotr Ožga a fost întârziată în câteva rânduri a apropiat îndeplinirea misiunii diplomatice cu evenimentele de la Orynin, de care a fost acuzat din nou Radu Mihnea. De fapt, trebuia găsit cineva care să fie arătat vinovat în situația creată. La acea vreme, „drumul moldovenesc” era unul propice pentru efectuarea incursiunilor tătărești în Polonia. Domnul Moldovei nu putea preveni aceste incursiuni, pentru că nu avea la dispoziția sa contingentele militare potrivite, dar și pentru că aceste incursiuni de pradă nu-l privea nemijlocit pe dânsul. Pe de o parte, otomanii le recomandau polonezilor să plătească tătarilor tribut/cadouri. Polonezii nu doreau să facă acest lucru din două motive: unul obiectiv și altul subiectiv. În primul caz era vorba de refuzul de a discuta în principiu problema tributului, atâta timp cât, așa cum afirmau ei, doar cei care nu sunt liberi plătesc tribut. Al doilea motiv era unul evident: polonezii întâmpinau probleme serioase în ceea ce privește veniturile în visteria statului, prin urmare, ei nu puteau plăti. De mai multă vreme în stepele Bugeacului sălășluiau tătarii nohai, conduși de Cantemir murza. Acesta va stabili chiar relații de prietenie cu unii moldoveni, îi însoțeau pe tătari în acele incursiuni. Izvoarele îl amintesc pe Miron Barnovschi, care alături de tătari, săvârșea aceste incursiuni. [13, p.21-40]

La începutul secolului al XVII-lea se cristalizează o nouă realitate politică, socială și economică. Se anunța o nouă epocă, iar această epocă venea cu înnoiri adaptate la tradiția politică anterioară. Noul sistem regional va cristaliza o nouă etapă în evoluția regiunii. Odată cu căderea Movileștilor din casa lui Ieremia Movilă la sfârșitul lui 1612, în Moldova începe o nouă etapă. În linii mari, această etapă va dura până în 1634. Ea se caracterizează printr-o instabilitate politică pronunțată, care au la bază mai ales unele cauze externe.

Mutarea lui Radu Mihnea din Țara Românească în Moldova era o noutate pentru acea perioadă. Timp de aproape un an – din toamna lui 1615 și până în vara lui 1616 – s-a desfășurat războiul pentru ocuparea tronului Moldovei. După mazierea lui Ștefan Tomșa al II-lea și căderea casei lui Ieremia Movilă, Radu Mihnea a devenit domn peste o țară pustiită de recentul război. Într-un an, 1617, o nouă armată turcească avea să fie pregătită pentru bătălie. Pacea semnată la Busza/Jaruga nu a fost în stare să liniștească spiritele. În 1618, o nouă campanie organizată de Iskender pașa avea să complice și mai mult lucrurile. Bătălia de la Orynin a fost punctul culminant al acestei încordări, iar problemele pe care aceasta i le-a făcut marelui hatman al coroanei Stanisław Żółkiewski au fost determinante în mazierea lui Radu Mihnea. Această

doleanță avea să fie expusă de solul trimis la Constantinopol ca să întărească pacea de la Busza/Jaruga. Instrucțiunile redactate în octombrie 1618 aveau să fie puse în aplicare la solicitarea trimisului polonez la începutul lui 1619.

Așa se încheia prima domnie a lui Radu Mihnea în Moldova. O domnie scurtă într-o perioadă de maximă încordare în relațiile polono-otomane. Miron Costin, care a scris Letopisețul Țării Moldovei câteva decenii după evenimente, a venit cu multe informații fanteziste. Conform uneia dintre ele, Radu Mihnea și-ar fi cerut singur mazilirea, ceea ce este un non-sens. Noile izvoare depistate în arhivele poloneze confirmă mazilia obișnuită a domnului Țării Moldovei la intervenția solului polonez. Ambele mari puteri nu-și doreau o confruntare militară și numai un accident a dus la marele război din 1621, cunoscut ca Bătălia de la Hotin.

BIBLIOGRAFIE

1. CONSTANTINOV, Valentin. Bătălia de la Drăgșani din vara anului 1616 și conjunctura diplomatică în jurul acesteia. În: „*Revista de Istorie a Moldovei*”, 2013, nr.2, p.8-18.
2. CONSTANTINOV, Valentin. Lupta pentru moștenirea averii Movileștilor din Polonia și testamentul Ecaterinei Movilă Korecki din 1618. În: „*Revista de Istorie a Moldovei*”, 2021, nr.3-4, p.40-59.
3. CONSTANTINOV, Valentin. Instrucțiunile mării solii poloneze a lui Piotr Oźga din octombrie 1618 și impactul lor asupra Țării Moldovei. În: “*Conferința științifică națională cu participare internațională: “Integrare prin cercetare și inovare”*”, dedicate Zilei internaționale a Științei pentru pace și dezvoltare, 9-10 noiembrie 2023, Chișinău, 2024.
4. CONSTANTINOV, Valentin. *Țara Românească și Țara Moldovei în timpul domniilor lui Radu Mihnea*. Iași: Ed. Universității „Al. I. Cuza”, 2007.
5. CONSTANTINOV Valentin. *Trei bătălii într-un an: Fântâna lui Păcurar; Tătăreni și Drăgșani sau o nouă pagină în istoria Moldovei (toamna anului 1615-vara anului 1616)*, II. Bătălia de la Tătăreni, „Cohorta”, 2020, nr.1, p.28-45.
6. CONSTANTINOV, Valentin. Wpływ najazdów tatarskich i kozackich na sytuację Mołdawii w czasach pierwszego gospodarstwa Stefana Tomszy II 1613-1614. „*Najświeższa Rzeczypospolita. Studia ofiarowane Andrzejowi Strojnowskiemu*”. Pod redakcją Małgorzaty Durbas, Częstochowa, 2019, p.447-455*.
7. CZAPLIŃSKI, Władysław. Sprawa najazdów Tatarskich na Polskę w pierwszej połowie XVII w., „*Kwartalnik Historyczny*”, LXX 1963, nr. 3, p. 713-720, p. 714.
8. FILIPCZAK-KOĆCOR, Anna. *Skarbowość Rzeczypospolitej 1587-1648. Projekty-ustawy realizacja*, Warszawa, 2023.
9. HORN, Maurycy. Chronologia i zasięg najazdów Tatarskich na ziemię Rzeczypospolitej Polskiej w latach 1600-1647. „*Studia i Materiały do Historii Wojskowości*”, VIII, 1962, cz.1, p. 3-71*
10. IORGA, N., Doamna lui Ieremia vodă. În: „*Analele Academiei Române, Memoriile Secțiunii istorice*”. Seria II, tom. XXXII, 1910, p. 1019-1077;
11. LEŚNIEWSKI, Sławomir. *Jan Zamoyski. Hetman i polityk*. Warszawa, 2008.
12. MILEWSKI, Dariusz. *Polsko-moldawskie stosunki polityczno-wojskowe w latach 1538-1595*, Oświęcim, 2022.
13. MILEWSKI, Dariusz. *Mołdawia między Polską a Turcją. Gospodar Miron Barnowski i jego polityka (1626-1629)*. Oświęcim, 2014.
14. PANAITESCU, Petre, P. Influența polonă în opera și personalitatea cronicarilor Grigore Ureche și Miron Costin. În: „*Analele Academiei Române. Memoriile Secțiunii Istorică*”, Seria III, tom.IV, mem.4, 1925.
15. ŚLIWA, Michał, *Democrația poloneză: idei - oameni – evenimente*. Trad. din poloneză de Valentin Constantinov, Chișinău, 2016.
16. WDOWISZEWSKI, Zygmunt. *Regesty przywilejow indygenatu w Polsce (1519-1793)*. Buenos-Aeres-Paryz, 1971.
17. WISNER, Henryk, Rokosz Zebrzydowskiego albo sandomirski: cezura czy epizod z dziejów walk politycznych początku XVII wieku. În: „*Kwartalnik Historyczny*”, 1983, nr.3, p.527-539.

DISTINCȚIILE ACORDATE CERCETĂTORILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN 2023: RECUNOAȘTERE A MERITELOR ȘTIINȚIFICE?

DISTINCTIONS GIVEN TO RESEARCHERS FROM THE REPUBLIC OF MOLDOVA IN 2023: RECOGNITION OF SCIENTIFIC MERIT?

Gheorghe CUCIUREANU, dr. hab., conf. cercetător,
Institutul de Dezvoltare a Societății Informaționale
ORCID: 0000-0003-2140-0591
gheorghe.cuciureanu@idsi.md

Gheorghe CUCIUREANU, PhD Habilitatus, Associate Researcher,
Institute for the Development of the Information Society

CZU: 001.89(478)

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p160-167

Abstract. The article examines how scientific researchers in the Republic of Moldova are decorated with diplomas and medals. The aim of the study was to establish some characteristics of the process of awarding scientific researchers in the course of one year (2023). To this end, the study involved establishing the structure of the distinctions awarded according to different criteria - type of distinction, share of women, scientific title of the recipient, etc. It was identified that as the value of the distinction increases, the share of women among those decorated decreases, that there are interesting differences in the structure of diplomas and medals offered by different national bodies (ASM, ANACEC and AGEPI) and that last year no less than 1/3 of scientific researchers in the Republic of Moldova received distinctions. The analysis of the results was carried out in cooperation with ChatGPT. It can be seen that the awarding of distinctions is a management tool for increasing authority and compensating for less favourable conditions for scientific activity, which meets the need for recognition and appreciation of researchers.

Keywords: diplomas, medals, researchers, gender structure, appreciation, criteria.

Introducere

În fiecare an în Republica Moldova sunt menționați cu diplome și medalii cercetătorii științifici. În afară de împlinirea unor jubilee, cel mai des aprecierea vine mai ales cu anumite ocazii, de ex. Ziua internațională a științei pentru pace și dezvoltare (11 noiembrie), Ziua Academiei de Științe a Moldovei (12 iunie), Ziua internațională a femeilor și fetelor în domeniul științei (11 februarie). În acest context, ne-am propus să identificăm în acest articol câteva caracteristici ale acestui proces din anul 2023.

Aspecte metodologice

Pentru a colecta datele privind cercetătorii menționați cu diplome și medalii în anul 2023, am analizat site-urile principalelor autorități și organisme naționale în domeniul cercetării științifice din Republica Moldova: Ministerul Educației și Cercetării (MEC), Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare (ANCD), Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (ANACEC), Agenția de Stat pentru Proprietate Intelectuală (AGEPI) și Academia de Științe a Moldovei (AȘM). Am exclus din căutări alte autorități care decorează cercetătorii (de ex., Președinția RM), deoarece nu au atribuții specializate pe cercetători, iar numărul celor decorați este mic, precum și universitățile, care au propriile mențiuni și premii, deoarece este dificil să colectezi aceste date în lipsa unor informații sintetizate, disponibile pe site-urile

acestora. Datele colectate au fost prelucrate, în primul rând statistic, pentru a încerca stabilirea unor caracteristici comune procesului de apreciere a cercetătorilor din RM în 2023. Ulterior, rezultatele obținute și aspectele teoretice ale procesului de apreciere a cercetătorilor au fost analizate împreună cu Inteligența Artificială (ChatGPT), cu care am stat la un pahar de vorbă la data de 08 martie 2024. I-am adresat o serie de întrebări, la care am primit răspunsuri, iar ulterior am sintetizat aceste informații și le-am utilizat la explicarea rezultatelor obținute în urma colectării și prelucrării datelor primare.

Rezultate și discuții

Informații identificate. În urma analizei site-urilor instituțiilor indicate mai sus am stabilit următoarele:

MEC a oferit diplome cercetătorilor cu diferite ocazii, dar pe site-ul instituției lipsește o rubrică în care ar fi indicată lista cercetătorilor și a diplomelor oferite. Am putut identifica într-un comunicat de presă doar lista persoanelor cărora le-au fost înmânate diplome cu ocazia Zilei internaționale a femeilor și fetelor în domeniul științei [11], dar nu și cu alte ocazii, deși, de ex., din comunicatul dedicat Zilei internaționale a științei pentru pace și dezvoltare se vede că și acolo au fost înmânate diplome.

ANACEC a oferit un tip de medalie, toate ordinele de acordare a acesteia regăsindu-se într-un singur loc, la rubrica „Transparență” [3]. ANCD nu a oferit niciun fel de diplome sau medalii cercetătorilor (astfel că în continuare este exclusă din analiza noastră).

AGEPI a oferit trofee și medalii cercetătorilor în cadrul Expoziției internaționale „Infoinvent”-2023. Chiar dacă există unele diferențe față de comunicatele de presă și informația a fost mai greu de găsit, lista tuturor laureaților și a distincțiilor primite se regăsesc pe site-ul expoziției sub titlul „Proces-verbal al ședinței Juriului Expoziției...” [1].

AȘM a oferit diplome și medalii prin hotărârile Prezidiului, care se regăsesc la rubrica „Cadrul normativ” [5]. Totuși, la această rubrică nu sunt plasate toate hotărârile Prezidiului și, din această cauză, nu putem fi siguri că am luat în calcul toate distincțiile oferite de către AȘM (plasate la data de 19.01.2023).

Numărul distincțiilor acordate / persoanelor apreciate. Există diferențe importante între numărul distincțiilor oferite de instituții (conform informației disponibile), după cum urmează:

- AGEPI: 316 trofee și medalii;
- ANACEC: 309 medalii;
- AȘM: 226 diplome și medalii,
- MEC: 42 diplome.

Clasamentul de mai sus se păstrează și după numărul persoanelor cărora le-au fost acordate aceste distincții (chiar dacă crește simțitor decalajul față de prima clasată instituție) :

- AGEPI: 1111 persoane (și organizații);
- ANACEC: 307 persoane;
- AȘM: 227 persoane (și organizații);
- MEC: 42 persoane.

Decorarea cercetătorilor cu diplome și medalii ar putea indica recunoașterea meritelor cercetătorilor, ceea ce este un semn pozitiv al aprecierii pentru munca științifică. Organizarea evenimentelor de celebrare a cercetătorilor și realizărilor lor poate atrage atenția publicului asupra importanței cercetării și a contribuției științei, cu efecte educative asupra conștientizării

necesității științei. Aceste acțiuni pot fi considerate și drept o încercare de a îmbunătăți imaginea cercetării științifice în Republica Moldova.

Conducătorii organismelor naționale pot decide să acorde decorații pentru mai multe motive legate de interese de carieră, politice sau comunitare. Decorarea poate avea explicații tradiționale legate de recunoașterea cercetătorilor, promovarea excelenței în cercetare, stimularea interesului public, încurajarea colaborării între instituții și discipline, dar ar putea fi folosită și ca un instrument de câștigare a favorurilor unui anumit public, de creștere a autorității/popularității și de consolidare a relațiilor dintre cercetători și instituțiile care le oferă recunoașterea, creând un sentiment de apartenență și loialitate față de aceste organisme. Ultimele sunt valabile, în special, pentru conducătorii instituțiilor care urmează să participe la următoarele alegeri.

Varietatea distincțiilor oferite. MEC și ANACEC au acordat doar câte un tip de distincții, ministerul – Diploma de Onoare, iar agenția – Medalia „Promotor al culturii calității în educație și cercetare” (care poate fi de gradul I și II). AGEPI a acordat trofee pentru cei mai buni participanți la expoziție în fiecare categorie, precum și medalii de aur, argint și bronz. AȘM a oferit:

- 1) Diplome: de Onoare, „Meritul Academic”, de Excelență, de Recunoștință și de Gratiitudine;
- 2) Medalii: „Nicolae Milescu Spătarul”, „Dimitrie Cantemir” și „Meritul științific” (categoria I și II).

Acordarea de premii variate unui spectru larg de cercetători și altor persoane poate fi văzută ca un efort de a recunoaște diversitatea contribuțiilor în cercetare, inclusiv lucrul în echipă și contribuțiile oamenilor din alte domenii (de ex., popularizarea științei de către jurnaliști). Cu toate acestea, trebuie să se asigure că standardele de excelență rămân criteriul principal.

Cadrul normativ pentru acordarea distincțiilor și respectarea acestuia.

Pe site-ul MEC nu am putut identifica actul normativ care reglementează acordarea diplomelor.

Pe pagina web a ANACEC este plasat *Regulamentul privind conferirea Medaliei „Promotor al culturii calității în educație și cercetare”* [4], care reglementează procesul de conferire a acestei medalii. Documentul stabilește detaliat și clar scopul și obiectivele de bază pentru conferirea medaliei; statutul și caracteristicile medaliei; cine pot fi laureat; care este procesul și cine aprobă conferirea medaliei; criteriile de evaluare a candidaților. Analiza distincțiilor oferite arată că, în linii mari, acestea s-au acordat în conformitate cu prevederile regulamentare, poate cu excepția respectării criteriului reputației ireproșabile în mediul academic în cazul unor premianți.

Pe pagina expoziției AGEPI am găsit Regulamentul de organizare și desfășurare a Expoziției Internaționale Specializate „INFOINVENT” [2], care oferă detalii despre obiectivele și compartimentele evenimentului, concursurile, mențiunile și distincțiile, modul de organizare, desfășurare și stabilire a câștigătorilor, criteriile de evaluare a lucrărilor prezentate, precum și componența Juriului și a Comisiei de experți. Tipurile de distincții acordate corespund pct.19-21 al documentului menționat mai sus, cu următoarea excepție notabilă: 7 trofee s-au acordat de fapt în 2 exemplare, adică o dată trofeul a fost denumit în limba română și i s-a acordat unei lucrări din Republica Moldova și a doua oară același trofeu a fost denumit în limba engleză și s-a acordat unei lucrări din România (de ex., trofee „Cea mai bună monografie” și „Best

Monograph” sau trofeele „Cea mai bună creație a tinerilor” și “Best Creation of Youth”). Nu este clar în așa caz dacă concurenții din Republica Moldova și din alte țări au concurat separat. În regulament nu este prevăzută acordarea aceluiași trofeu unei lucrări din RM și uneia din altă țară. Am remarcat, în același timp, în calitate de membru al Comisiei de experți, formalismul unor criterii indicate în regulament și paralelismul lor cu deciziile luate. Astfel, la Compartimentul IV. Produse și servicii inovative au existat și astfel de criterii ca *îmbunătățiri și/sau revizuirii ale produselor/serviciilor existente; extinderi ale liniilor de produse existente deja în desfacere; reparații de produse existente, adaptate pentru noi utilizări sau aplicații* și altele asemănătoare, iar unele lucrări care reprezentau rezultate recente ale proiectelor de cercetare și se află la etapa cercetărilor de laborator, au fost apreciate cu punctaj maxim la aceste criterii și au primit medalii de aur (!). Totodată, uneori au fost acordate mai multe medalii pentru aceleași rezultate în diferite categorii (de ex., mai multe distincții pentru un rezultat științific obținut de către o femeie într-un proiect, brevetat și publicat într-o monografie). Menționăm că cel mai important trofeu a fost obținut de un membru al Juriului.

Pe pagina web a AȘM, la rubrica „Cadrul normativ”, nu am putut identifica actul care ar reglementa acordarea distincțiilor. În hotărârile Prezidiului AȘM de aprobare a distincțiilor se face referire la Regulamentul cu privire la distincțiile Academiei de Științe a Moldovei, fără a se indica numărul actului și data aprobării acestuia. La căutarea în versiunea veche a site-ului instituției am găsit că acest regulament a fost aprobat prin Hotărârea CSȘDT al AȘM nr. 77 din 04 aprilie 2013 [7] și modificat și completat prin Hotărârea CSȘDT nr. 129 din 21 aprilie 2016 [6]. Documentul stabilește tipurile de distincții ale AȘM, categoriile de persoane cărora li se decernează și modul de decorare. Menționăm, totuși, că procedura descrisă în Regulament nu ar putea fi respectată în prezent, deoarece cadrul general de funcționare al AȘM s-a modificat între timp. Astfel, acest act prevede că hotărârile de aprobare a distincțiilor sunt luate de către Consiliul Suprem pentru Știință și Dezvoltare Tehnologică, organ care nu există de peste 5 ani și nu este clar în ce bază sunt luate deciziile de conferire a distincțiilor. Mai mult decât atât, două distincții conferite de AȘM în 2023 nu se regăsesc în acel regulament: Diploma de Excelență și Diploma de Gratiitudine. La începutul anului 2024, în hotărârile Prezidiului AȘM a apărut încă o diplomă care nu este în regulamentul menționat: „Ambasador al Culturii”. De altfel, nu este clar prin ce se deosebește Diploma de Recunoștință de Diploma de Gratiitudine, ambele conferite în anul trecut. Și mai puțin clară este diferența în condițiile de conferire a medaliilor, deoarece descrierea în regulament, pentru ce merite și cui se acordă, este aproape identică (cu singura diferență că la medalia „Dimitrie Cantemir” este indicat că poate fi conferită și „colectivelor instituțiilor de cercetare”). Totodată, se constată și neconcordanțe între hotărârile de decorare și unele prevederi regulamentare. Astfel, în Regulament nu este stipulat că aceste distincții se acordă și persoanelor de peste hotare (cu excepția Diplomei AȘM care în 2023 nu a fost acordată), dar în realitate aceștia constituie o parte importantă a celor decorați. Dar, după cum ne-am convins și cu alte ocazii [8], prevederile legale nu sunt foarte importante la AȘM.

Dacă distincțiile sunt acordate fără respectarea unor criterii obiective și transparente, prestigiul și valoarea asociate cu aceste recunoașteri pot scădea. Distincțiile ar putea să nu mai fie văzute ca un indicator de excelență și realizare. Cercetătorii care muncesc din greu și realizează contribuții semnificative ar putea fi demotivați, dacă văd că distincțiile sunt acordate într-un mod care pare arbitrar sau nedrept. Acest lucru ar putea submina eforturile lor și ar putea

reduce motivația pentru excelență. Totodată, dacă criteriile de selecție nu sunt clare sau nu sunt respectate, procesul de decernare a diplomelor și medaliilor ar putea fi perceput ca fiind supus influențelor personale, favoritismului sau nepotismului. Aceasta ar putea eroda încrederea în integritatea organismelor care acordă distincții.

Destinatarii distincțiilor

Distincțiile oferite de cele 3 entități au grupuri-țintă diferite, dar care deseori converg:

Cel mai clar grup-țintă este al distincțiilor AGEPI – el include participanții la Expoziția de inventică desfășurată o dată la doi ani. La evenimentul din 2023 au concurat 449 lucrări. AGEPI a conferit 295 medalii (138 de aur, 80 de argint și 77 de bronz) și 21 trofee și mențiuni. Astfel, rata de succes a fost de peste 70%. Având în vedere că unele medalii au fost conferite la mai mult de o lucrare, această rată este și mai mare și s-ar ridica, conform calculelor noastre, la 80% (adică din 5 lucrări 4 au obținut distincții). Cea mai înaltă rată de „succes” a fost înregistrată la compartimentul II, unde au fost premiate cu medalii peste 86% de lucrări prezentate.

La ANACEC au fost premiați în principal experții evaluatori, membrii Consiliului de conducere (în diferite perioade) și angajații instituției. Alte grupuri mai mari decorate de ANACEC sunt reprezentanții Forumului pentru Asigurarea Calității al European Training Foundation (ETF), precum și a celorlalte 2 instituții analizate – AȘM (conducerea) și AGEPI (conducerea și organizatorii expoziției).

Conform prevederilor regulamentare grupul-țintă a beneficiarilor distincțiilor AȘM sunt „colaboratorii științifici cu titlul de doctor în științe, doctor habilitat, membru corespondent sau membru titular ai Academiei de Științe a Moldovei”. Totuși, în 2023, în afară de aceștia, sunt și alte grupuri importante de persoane/organizații cărora li s-au conferit distincții, cum ar fi:

- persoane/organizații de peste hotare, în principal din România;
- reprezentanți ai mass-media, inclusiv directori de televiziuni (de ex., de la Teleradio Moldova și TVR Moldova), redactori-șef de ziare și jurnaliști. Se remarcă săptămânalul „Literatura și arta”, din cadrul căruia 7 persoane au beneficiat de distincții (redactor-șef, jurnaliști, machetator).
- instituții de învățământ și reprezentanți ai acestora, în special din Lipcani și din stânga Nistrului
- conducători/reprezentanți ai organismelor naționale în domeniul științei și culturii, cum ar fi Ministerul Culturii, AGEPI, ANACEC, ANCD, Biblioteca Națională, Teatrul Național „Mihai Eminescu” ș.a.

Cel mai important impact pozitiv al decernării de medalii și diplome ar putea fi, în opinia noastră, stimularea cercetătorilor să-și îmbunătățească performanța și să contribuie cu cercetări de calitate, dar și atragerea de noi cercetători și studenți talentați, care sunt interesați să lucreze într-un mediu care valorizează și premiază excelența științifică. Deși recunoașterea și decorațiile sunt importante, este esențial de menționat că motivația intrinsecă și pasiunea pentru cunoaștere și descoperire sunt, de asemenea, cruciale pentru succesul pe termen lung în cercetare.

Ponderea persoanelor distinse din afara Republicii Moldova. Din numărul persoanelor apreciate de către instituții, ponderea cetățenilor altor state constituie: ANACEC – 7,2%; AȘM – 15,4% și AGEPI – 43,9%. Majoritatea persoanelor decorate provenind din afara Republicii Moldova sunt din România. Totuși, există și persoane din alte țări, mai variați în acest sens fiind medaliații AGEPI, care reprezintă și țări ca Polonia, China, Cambodjia, Malaysia, Ucraina, Taiwan, Franța.

În analizele de mai jos sunt luate în calcul doar persoanele din Republica Moldova, premiate de AȘM, ANACEC și AGEPI.

Structura pe gen a premianților

Femeile constituie 50,9% din persoanele decorate de cele 3 instituții indicate mai sus. Menționăm că de decorații au beneficiat și 14 organizații din RM. Cea mai mare pondere a femeilor a fost decorată de către ANACEC (55,4% din totalul persoanelor decorate), iar cea mai mică – de către AȘM (45,8%), în timp ce AGEPI înregistrează cea mai echilibrată structură de gen a persoanelor decorate (ponderea femeilor este de 50,6%).

Totuși, atunci când analizăm datele după tipurile de distincții conferite, femeile nu mai apar atât de avantajate. În cazul ANACEC ponderea femeilor din totalul celor decorați cu medalia „Promotor al calității în educație și cercetare” de gradul II este de 58,7%, iar cu aceeași medalie de gradul I – scade până la 53,4%. Ponderea femeilor în totalul persoanelor care au primit distincții de la AGEPI scade de la 54,9% printre deținătorii de medalii de argint la 49,4% - medalii de aur și la 16,7% – trofee. Printre primele 10 persoane care au primit cele mai multe distincții și printre cele 8 persoane care au primit 4 și mai multe medalii de aur de la AGEPI nu există nicio femeie. Foarte elocventă este situația cu acordarea distincțiilor și la AȘM. Astfel, dacă conform diplomelor conferite, ponderea femeilor este de 57,3%, atunci conform medaliilor conferite, această pondere scade până la 24,2% (!). Diferențe semnificative există și după tipurile de diplome și medalii conferite. Astfel, în ordinea importanței diplomelor acordate (conform prevederilor Regulamentului respectiv) ponderea femeilor scade de la 77,2% (Diploma de Onoare, „*pentru rezultate remarcabile, pe parcursul a cel puțin 10 ani*”) la 61,1% (Diploma de Recunoștință, „*pentru rezultate valoroase, pe parcursul a cel puțin 20 ani*”) și la 26,9% (Diploma „Meritul Academic”, „*pentru rezultate excelente, pe parcursul a cel puțin 30 ani*”). O pondere a femeilor de 38,6% este înregistrată în cazul Diplomei de Excelență, dar nu este clar locul acestei distincții, deoarece nu am găsit nicăieri descrierea ei. În cazul medaliilor este mai puțin clară diferența între ele, deoarece descrierea în regulament, pentru ce merite și cui se acordă, este aproape identică (cu singura diferență că la medalia „Dimitrie Cantemir” este indicat că poate fi conferită și „colectivelor instituțiilor de cercetare”), totuși, judecând după numărul medaliilor conferite și beneficiarii acestora, ordinea importanței ar fi următoarea:

- Medalia „Dimitrie Cantemir” – ponderea femeilor în totalul celor decorați din Republica Moldova în anul 2023 este de 33,3%;
- Nicolae „Milescu Spătaru” - ponderea femeilor este de 27,3%;
- Medalia „Meritul Științific” (de clasa I și II) ponderea femeilor este de 0% (!).

Faptele descrise mai sus se încadrează în tendința/caracteristicile cunoscute pentru RM ce ține de structura pe gen odată cu avansarea în carieră [9, p.82-83]. Acest fenomen este cunoscut în literatura de specialitate drept „plafon de sticlă” și a fost semnalat anterior în Republica Moldova (vezi [10, p.13]).

Titlurile științifice a celor decorați

La laureații desemnați de către AGEPI nu au fost indicate titlurile științifice, astfel că au fost analizați sub acest aspect doar cei decorați de către celelalte 2 instituții. Ponderea celor care dețin titluri științifice în totalul celor decorați este 83,9% în cazul ANACEC și de 65,5% în cazul AȘM. Este un pic surprinzător să constatăm că ponderea celor care dețin titlu științific este mai mare la ANACEC, având în vedere că atribuțiile acestei instituții, spre deosebire de AȘM, nu țin

doar de cercetarea științifică, ci și de învățământul de la toate treptele. Chiar și în cazul membrilor AȘM, numărul persoanelor respective decorate de către AȘM este mai mic (fig.1).

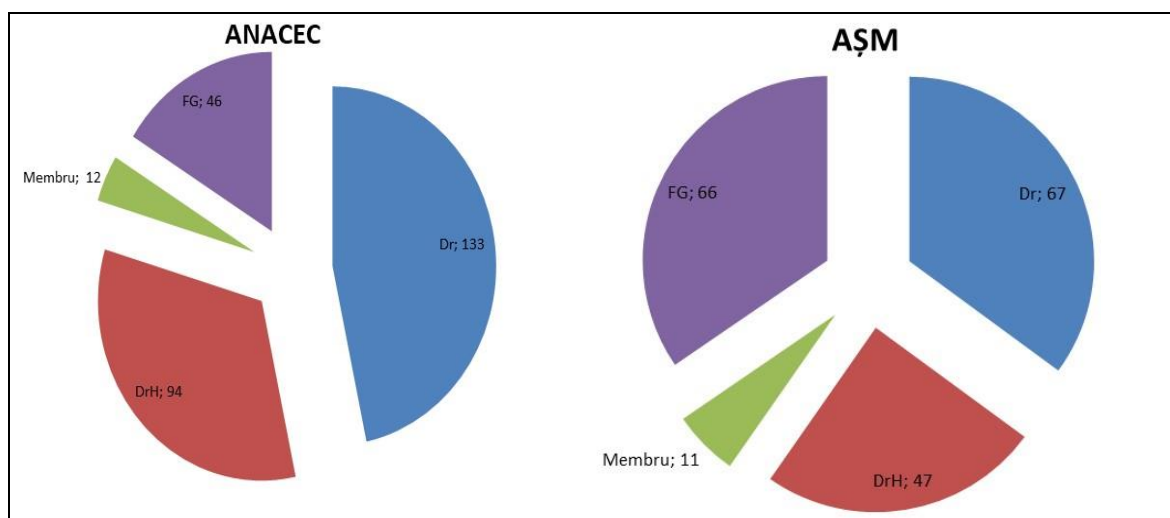


Fig. 1. Structura persoanelor decorate din Republica Moldova în anul 2023 conform titlului științific/onorific deținut

Dr – doctor în științe; DrH – doctor habilitat; Membru 0 membru titular sau membru corespondent al AȘM; FG – fără titlu științific.

În total, de către cele 3 instituții au fost decorate în anul 2023, 1014 persoane fizice și organizații. Remarcăm că 12 din persoane au fost decorate de toate cele 3 instituții, iar 53 de persoane – de 2 din aceste. Din cifra totală nu toți sunt cercetători, dar în același timp, aceste date sunt incomplete și nu iau în calcul distincțiile oferite cercetătorilor de MEC și cele acordate de universități. Astfel, având în vedere aceste fapte, dar și că, în conformitate cu datele BNS, numărul cercetătorilor în anul 2022 a fost de 2809 persoane, putem estima că în anul trecut au fost decorați peste 1/3 din cercetători.

Un număr prea mare de decorați, fără a distinge între contribuții excepționale și alte realizări, valoarea și prestigiul asociate cu aceste recunoașteri pot fi diluate. Acest lucru ar putea reduce impactul motivant al distincțiilor și ar putea reduce sentimentul de realizare specială pentru cei care au contribuit cu adevărat la progrese semnificative în domeniul lor. Acest fapt ar putea afecta modul în care alte domenii și publicul larg percep cercetarea și realizările științifice. Există riscul ca distincțiile să fie văzute ca fiind mai puțin legate de merit și mai mult o formalitate. Focalizarea excesivă pe distincții poate crea o presiune nedorită asupra cercetătorilor de a „colecționa” medalii, deviind atenția de la obiectivele reale ale cercetării științifice.

Concluzii

Acordarea diplomelor și medaliilor cercetătorilor este un proces răspândit în Republica Moldova. Instituțiile analizate oferă un spectru variat de distincții, cu o tendință clară spre recunoașterea unui număr mare de beneficiari. Acordarea distincțiilor are potențialul de a stimula performanța și a atrage noi talente în cercetare, subliniind importanța recunoașterii diversității contribuțiilor. Totuși, este crucial ca excelența să rămână criteriul principal de selecție.

Se atestă provocări legate de acordarea unui număr foarte mare de distincții, de slaba respectare a criteriilor obiective și a regulamentelor de acordare a distincțiilor. Problemele

legate de aceste provocări pot submina prestigiul și valoarea distincțiilor, pot reduce impactul motivant al acestora și pot afecta percepția publică asupra cercetării și realizărilor științifice.

Pentru a preveni aceste probleme, este esențial ca instituțiile care decernează distincții să stabilească și să respecte criteriile clare, obiective și transparente pentru selecția laureaților. Aceste criterii ar trebui comunicate clar comunității științifice și respectate în mod consecvent în procesul de decernare a distincțiilor. Astfel, se menține integritatea, prestigiul și valoarea recunoașterilor în cercetare, motivând cercetătorii să aspire la excelență și inovație.

Este important de considerat feedback-ul comunității științifice, pentru a putea estima impactul pe termen lung al acestor distincții asupra motivării și progresului în cercetare. În acest sens, ar fi necesar de analizat modul în care este percepută acordarea distincțiilor (de ex., printr-un sondaj), pentru a face concluzii privind strategia care trebuie urmată de către cei care le oferă.

BIBLIOGRAFIE

1. AGEPI. *Proces-verbal al ședinței Juriului Expoziției Internaționale Specializate „INFOINVENT 2023”*, 23.11.2023[online]. https://infoinvent.md/assets/files/Proces-verbal_Juriu-2023.pdf
2. AGEPI. *Regulamentul de organizare și desfășurare a Expoziției Internaționale Specializate „INFOINVENT”* [online]. https://infoinvent.md/assets/files/regulament/Regulament_2023.pdf
3. ANACEC. *Medalia „Promotor al culturii calității în educație și cercetare”* [online]. <https://anacec.md/ro/transparency>
4. ANACEC. *Regulamentul privind conferirea Medaliei „Promotor al culturii calității în educație și cercetare”*. Ordinul nr. 18/1-A din 20.03.2023 [online]. https://anacec.md/files/Regulament_Medalie_prima_pagin%C4%83_Ordin.pdf
5. AȘM. *Hotărârile Prezidiului AȘM în anul 2023*[online]. <https://asm.md/hotararile-prezidiului-asm-anul-2023>
6. AȘM. *Modificările și completările la Regulamentul cu privire la distincțiile Academiei de Științe a Moldovei*. Hotărârea CSSDT nr. 129 din 21 aprilie 2016 [online]. <https://old.asm.md/administrator/fisiere/activitati/f36.docs>
7. AȘM. *Regulamentul cu privire la distincțiile Academiei de Științe a Moldovei*. Hotărârea CSSDT al AȘM nr. 77 din 04 aprilie 2013 [online]. <https://old.asm.md/administrator/fisiere/activitati/f943.pdf>
8. CUCIUREANU, Gheorghe. *Principalele încălcări în procesul de alegere a membrilor secțiilor Academiei de Științe* [online]. Blog Gheorghe Cuciureanu, 21 octombrie 2023. Disponibil: <https://cuciureanu.wordpress.com/2023/10/21/principalele-incalcari-in-procesul-de-alegere-a-membrilor-sectiilor-academiei-de-stiinte>
9. CUCIUREANU, Gheorghe, COJOCARU, Igor; MINCIUNĂ, Vitalie; ȚURCAN, Nelly. *Strategia cercetării științifice: evidențe din Republica Moldova*. Chișinău: 2023. 253 p. ISBN 978-9975-3564-4-2. ISBN (pdf) 978-9975-3564-5-9 (PDF)
10. IAȚCO, Mariana. *Femeile în domeniul științei și cercetării: analiza provocărilor în calea asigurării egalității de gen și politici recomandate* [online]. Fundația Friedrich Ebert Moldova, 2022. 23 p. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/moldau/20910.pdf>
11. MEC. *Ministerul Educației și Cercetării apreciază contribuția valoroasă a femeilor și fetelor în domeniul științei*, 10/02/2023 [online]. <https://mec.gov.md/ro/content/ministerul-educatiei-si-cercetarii-apreciaza-contributia-valoroasa-femeilor-si-fetelor>

ABORDĂRI FILOSOFICE ALE FENOMENULUI TOLERANȚEI

PHILOSOPHICAL APPROACHES TO THE PHENOMENON OF TOLERANCE

Elena BUZINSCHI, dr., lect. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-0719-7470
buzinschi.elena@upsc.md

Dumitru DODUL, dr., conf. univ.,
Universitate de Stat din Moldova
ORCID: 0000-0003-4235-4467
dumitru.dodul@usm.md

Elena BUZINSCHI, PhD., University Lecturer,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
Dumitru DODUL, PhD, Associate Professor,
State University of Moldova

CZU: 141.78+17.026

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p168-176

Abstract. The density of interpersonal, intergroup and international relations, which in contemporary society are on the rise, contributes to increasing the probabilities of meeting various opinions, ideas, visions and opinions. These factors lead to the need to include, in the sphere of communication, some sustainable mechanisms of interaction without rejection, hostility, hatred and violence. In this context, tolerance may serve as one of these mechanisms. The complex nature of tolerance, as a socio-cultural phenomenon, is analyzed within a wide spectrum of sciences, such as the exact, natural and humanitarian ones. In the article "Philosophical approaches to the phenomenon of tolerance" we propose the analysis of the views of some philosophers, such as M.Montaigne, T.Hobbes, L.Feuerbach, S.Freud, E.Fromm, N.A.Berdiaev, M.Buber, J.Locke, I.Kant et al., regarding the phenomenon of tolerance. Analyzed through the prism of philosophical approaches, tolerance presents itself as an immanent and inherent quality of man, as a natural being that exists together with others, since birth (M.Montaigne, L.Feuerbach). For E.Fromm, tolerance is expressed through respect, care and responsibility towards the Others. N.A.Berdiaev and M.Buber believe that people/individuals create interpersonal relationships in institutionally determined groups, where social relationships are inherent in the relationship between "I" and "The Other", and tolerance is manifested through empathy and dialogue. J. Locke and I. Kant present tolerance as one of the highest ethical values of the individual by recognizing human rights and freedoms.

Keywords: tolerance, love, empathy, respect, communication, kindness.

Societatea contemporană, fiind supusă unor transformări rapide, se caracterizează printr-o schimbare de paradigmă în interpretarea relației între individ și comunitate, între diferență și unitate. Până de curând, conceptele binele comun, interesele comune și destinul comun erau prioritare. Astăzi, în gândirea umană, un loc aparte revine ideilor relativiste privind diversitatea infinită și valoarea diferențelor.

Unii cercetători tind să asocieze o atare tendință cu starea de criză a civilizației contemporane, transpusă de ideea de pluralism în toate sferile vieții umane și conducând la

instabilitate socială. Alții, văd în ideea de pluralism o posibilă sursă de stabilitate și garanție a democrației în lumea globalizantă actuală.

Ca urmare a avansării tehnologiilor de comunicare și a mobilității sociale, densitatea relațiilor interpersonale, intergrupale și internaționale este în ascensiune. De aici crește probabilitatea ca diversele opinii, idei, viziuni și păreri să se întâlnească, ceea ce duce la necesitatea de a include, în sfera comunicării, niște mecanisme durabile de interacțiune fără respingere, ostilitate, ură și violență. În acest context, toleranța poate servi drept un astfel de mecanism, ce ar contribui la crearea politicilor de multiculturalism. Drept rezultat al transformărilor amintite, la 26 iunie 1945 la San Francisco a fost semnată Carta Națiunilor Unite, al cărei scop principal este „să practicăm toleranța și să trăim în pace unul cu celălalt, ca buni vecini, să ne unim forțele pentru menținerea păcii și securității internaționale, să acceptăm principii și să instituim metode care să garanteze că forța armată nu va fi folosită decât în interesul comun, să folosim instituțiile internaționale pentru promovarea progresului economic și social al tuturor popoarelor”. [1, p.1]

Mai târziu, în 1995, la inițiativa statelor membre ale UNESCO, în cadrul Conferinței generale a UNESCO de la Paris, ziua de 16 noiembrie a fost declarată Ziua Internațională a Toleranței, ceea ce ar trebui să reamintească omenirii că intoleranța generează violență, să evidențieze pericolele intoleranței și reafirmarea angajamentului și hotărârii noastre de a acționa în favoarea promovării toleranței, îndemnând comunitățile să trăiască în pace și respect. [2, art. 6].

Potrivit Declarației Principiilor toleranței, prin *toleranță* se înțelege „respectul, acceptarea și aprecierea bogăției și diversității culturilor lumii noastre, felurilor noastre de expresie și manierelor de exprimare a calității noastre de ființe umane. Ea este încurajată prin cunoașterea, deschiderea spiritului, comunicație și libertatea gândirii, conștiinței și credinței. Toleranța este armonia în diferențe. Ea nu e doar o obligațiune de ordin etic; ea e, de asemenea, o necesitate politică și juridică. Toleranța e o virtute care face ca pacea să fie posibilă și care contribuie la înlocuirea culturii războiului cu o cultura a păcii”. [2, art.1, al.1] Totodată, „toleranța nu e nici concesie, nici condescendență ori indulgență. Toleranța este, mai ales, o atitudine activă generată de recunoașterea drepturilor universale ale persoanei umane și libertăților fundamentale ale altora”. [2, art.1, al.2] Astăzi, problema toleranței este parte componentă a conștiinței noastre cotidiene și este frecvent utilizată și vehiculată în mass-media.

Conceptul de „*toleranță*” este pe larg utilizat în cadrul unui șir de științe/discipline, precum, istoria filosofiei, filosofia, etica, antropologia, axiologia, filosofia socială, filosofia culturii, filosofia religiei, psihologia, pedagogia, conflictologia, teoria dreptului, teoria literaturii, sociobiologia, etica evoluționistă, bioetica, etica biomedicală, genetica, biologia ș.a.

În virtutea problemelor eterne ale umanității pe care le cercetează, filosofia reușește să țină pasul cu transformările ce au loc în lume. Printre importantele subiecte filosofice ale contemporaneității, este și cel al toleranței. Prin urmare, în acest articol ne propunem să cercetăm fenomenul toleranței din perspectiva filosofică, făcând apel la analiza unor idei relevante ale filosofilor.

Potrivit eticii naturaliste, comportamentul uman este determinat de legile naturii, iar ideea de „*a trăi în conformitate cu natura*” presupune existența unui bine natural și a unui rău natural. În acest sens, înțelegerea toleranței se bazează pe faptul că esența omului este natural-

corporală. Conceptul de om natural și cel de egalitate naturală între oameni a fost dezvoltată de filosofi, ca M. Montaigne, T. Hobbes, L. Feuerbach ș.a.

T. Hobbes este de părere că, „în perioada naturală a societății, dușmănia și intoleranța sunt calități naturale ale omului”. [3, p.247] El recunoaște „setea de putere și agresivitatea, drept forțe motrice ale omului”. [3, p.247] Aparținând naturii sale animalice, omul provoacă un „război al tuturor împotriva tuturor”. Prin urmare, în perioada naturală a societății nu este loc de toleranță.

M. Montaigne susține că toleranța este inerentă ființei umane, care este una vie și corporală și care trebuie să trăiască împreună cu ceilalți. Spre deosebire de T. Hobbes, M. Montaigne evidențiază că ființele umane sunt în mod natural tolerante, iar dușmănia sau antipatia se datorează unor cauze sociale, cum ar fi sistemul politic, războiul ș.a.

Pentru M. Montaigne, toleranța este o calitate naturală a omului: „se pare că nu există nimic spre care, natura să ne împingă mai mult, decât spre prietenie”. [6, p.201] În prietenie, un loc aparte revine liberului arbitru și alegerii. În pofida condițiilor naturale ale prieteniei, esența acesteia se află în comuniunea spirituală: „Prietenia devine cu atât mai dorită, cu cât ne bucurăm mai mult de ea; ea crește, se alimentează și se intensifică numai prin plăcerea pe care ne-o oferă, și cum această plăcere este spirituală, sufletul, prin faptul că se complăce în ea, se înalță”. [6, p.202] Filosoful crede că „în prietenie simți o căldură generală și universală, domoală, totuși egală sieși, o căldură constantă și așezată, numai dulceață și netezime, în care nu găsești nimic aspru sau zguduitor”. [6, p. 202]

M. Montaigne delimitează prietenia adevărată de prietenii ce apar la întâmplare/ocasional sau din motive de conveniență. Esența prieteniei adevărate constă în contopirea Eului cu Celălalt, iar principalele calități ale prieteniei sunt durată temporală, înțelegerea reciprocă și dizolvarea reciprocă a voinței celor doi prieteni: „Spun «dizolvă», pentru că nu mai există nimic în noi, care să fie doar proprietatea unuia sau a celuilalt, nimic care să fie doar al lui sau doar al meu”. [6, p.206]

Observăm că ideile lui M. Montaigne despre comunicare și toleranță poartă un caracter umanitar. Pentru el, toleranța, care se manifestă atât de profund în prietenie, încât nu contrazice natura umană, ci, dimpotrivă, este înrădăcinată în ea, reprezintă cea mai înaltă expresie.

În doctrina lui L. Feuerbach, problema comunicării își pierde caracterul umanist. L. Feuerbach acceptă existența unei legături a naturii cu spiritul uman. Pentru el, omul este o ființă naturală; este unitatea materiei, a trupului, a conștiinței și a simțurilor; este un obiect material și, în același timp, un subiect al gândirii.

Esența omului constă și în caracterul său social. Fiind înzestrat cu un set de pasiuni și dorințe ca: dragostea, frica, bucuria și fericirea, omul nu poate fi fericit decât în uniunea cu alții și în comunicarea între „Eu” și „Celălalt”. Prin urmare, oamenii au nevoie unii de alții: „Eu” nu pot fi fericit și nu pot exista fără „Ceilalți”: „omul este o ființă naturală dotată cu conștiință, voință și sentimente, capabile să dezvăluie și să se dezvolte numai în comunicarea cu alte persoane. Natura oferă omului doar existența sa corporală și naturală, iar în calitatea de ființă umană înzestrată cu conștiința de sine, el devine doar în procesul de comunicare”. [12, p.601]

L. Feuerbach subliniază că omul învață să fie tolerant începând cu o vârstă fragedă și, oricât de egoist ar fi, este legat de Ceilalți ca frate de sânge prin apartenența sa la specia umană. Datorită apartenenței și dependenței sale de Ceilalți, omul nu doar îi acceptă și tolerează pe

Ceilalți, ci și învață să-i iubească. Iubirea, pentru L. Feuerbach, este o condiție premergătoare în crearea unei vieți mai bune, deoarece orice persoană iubitoare vrea să facă bine.

O altă viziune asupra fenomenului toleranței ne propune S. Freud. În lucrările sale de psihanaliză, acesta analizează impulsurile inconștiente ale individului, evidențiind două dintre ele: *eros*-ul și *thanatos*-ul. Eros-ul exprimă dorința de viață și dragoste, pe când thanatos-ul presupune agresivitate, tendința spre distrugere și moarte. Impulsurile distructive, mereu gata să izbucnească, se exprimă prin antipatie și dușmănie față de Ceilalți. Fiind membru al unei societăți, unde relaționează cu Ceilalți și unde sunt prezente anumite principii morale și etice, omul își limitează pornirile, își inhibă dorințele sau își sublimază pasiunile, pentru a putea trăi alături de Ceilalți. Totuși aceste restrângeri pot duce la dezvoltarea unui conflict interior cu Sine, determinând în consecință fie un comportament antisocial, fie o „*evadare în boală*”.

S. Freud este de părerea că civilizația se opune fericirii omului, inhibându-l instinctual. Conștiința morală se opune vieții și fericirii, adică satisfacerii instinctelor. În lucrarea *Civilizația și neajunsurile ei*, autorul se pronunță cu referire la agresivitatea umană și la „*instinctul morții*”. Pentru el, omul nu este un animal social, moral sau cultural. În relația cu Ceilalți, acesta este violent și agresiv, este intolerant din cauza instinctelor sale naturale, dar și din cauza afundării sale sociale în mase, creând morala, religia, gândirea și, nu în ultimul rând, civilizația. Masele iau chipul unui monstru uriaș, conștient de imensa sa putere și, în același timp, dornic să se supună unei autorități. Totodată, masele respectă puterea, în timp ce bunătatea este o slăbiciune. De aceea individul trebuie să-și manifeste puterea, chiar și recurgând la violență.

Astfel, S. Freud ajunge la concluzia că omul este intolerant datorită calităților sale naturale, dar și din motivul afundării sale sociale în mase. Autorul nu doar descoperă cauzele intoleranței la nivelul indivizilor, dar și încearcă să găsească, prin intermediul psihanalizei, o posibilă ieșire în lumea toleranței. Pentru el, presiunea și aplicarea forțată a regulilor morale sunt ineficiente, deoarece nu fac decât să mărească suferința indivizilor. S. Freud se arată convins că singura cale de vindecare a sufletului torturat de tentații și contradicții este psihoterapia.

Continuator al ideilor lui S. Freud, E. Fromm este de părerea că, „satisfacerea nevoilor biologice și psihice este necesară, dar insuficientă pentru a face ființa umană fericită și echilibrată”. [3, p.7] În viziunea sa, omul nu poate îndura să fie singur, fără a interacționa cu semenii, deoarece „fericirea sa depinde de solidaritatea cu ei, cu generațiile anterioare și viitoare”. [3, p.236]

În căutarea unei căi de soluționare a conflictului dintre individ și societate, E. Fromm pledează pentru o orientare fructuoasă a individului, care îl va ajuta să facă față nevoii paradoxale de „a-și uni eu-l cu cineva sau ceva din afara lor pentru a căpăta tăria de care eul individual duce lipsă”. [3, p.251] Prin urmare, stabilirea unor raporturi cu Ceilalți este necesară.

În această interacțiune, iubirea este una din modalitățile de înțelegere a lumii, iar unul din elementele ei este respectul față de obiectul iubirii, care capătă caracter de toleranță. Prin respect, E. Fromm nu înțelege frică sau teamă, ci capacitatea de a vedea oamenii așa cum sunt ei, de a le înțelege individualitatea și unicitatea. Înțelegerea și acceptarea oamenilor, și a felului lor, de a fi implică în mod inevitabil, recunoașterea lor drept indivizi și, prin urmare, include o atitudine tolerantă față de ei.

E. Fromm susține că în relațiile dintre indivizi depășirea dușmăniei se realizează prin dragoste: „Dragostea reprezintă relația activă și creativă a omului cu semenul său, cu el însuși

și cu natura”. [3, p.63] Omul trebuie să-i trateze pe cei de lângă el cu dragoste. „Dacă nu există dragoste în el, atunci el este doar o cochilie goală, chiar dacă concentrează în sine toată puterea, toată bogăția și toată inteligența sa”. [14, p.193]

Autorul recunoaște că omul dorește să relaționeze cu Ceilalți, iar iubirea, care își are începutul în comunicare, cu acceptarea tolerantă a Celuilalt, este o modalitate de depășire a alienării: „Lumea are nevoie de dragoste tot așa după cum ar fi nevoie de siguranță, de știință sau de orice altceva prin intermediul căruia cineva este fericit”. [3, p.199]

Problema esenței omului ca individ este abordată diferit în cadrul filosofiei. Pentru unii, individul se prezintă izolat, fără a avea nevoie de comunicare cu Ceilalți pentru a se autorealiza, fiindu-și autosuficient. Astfel, R. Descartes considera că Eul nu are nevoie nici de existența Celuilalt, nici a lumii exterioare, deoarece el însuși servește drept modalitate de a certifica existența acestora: „*Cuget, deci exist*”; pentru G. Leibniz individul reprezintă o monadă, o esență închisă; J. Fichte interpreta Eul drept substanță care presupune Non-Eul, iar Fr. Nietzsche vorbește despre existența „*supraomului*”.

Pentru alți filosofi, esența omului se formează din comunicarea cu Ceilalți, din comunicarea dintre „Eu” și „Celălalt”, abordare ce se regăsește la M. Bahtin, N. Berdiaev, M. Buber ș.a.

Pentru filosoful rus N. Berdiaev, comunicarea este posibilă doar în cadrul relațiilor interpersonale dintre „Eu” și „Celălalt”. În fața oricărui obiect „Eul” se închide, se izolează. De aici apare și imposibilitatea autorealizării sinelui, în special, în formă de toleranță. Indiferent de modul în care „Eul” este atașat de un obiect sau se află în fața unui obiect, el mereu este singur. Autorul crede că „cea mai dureroasă singurătate este singurătatea în societate”. [10, p. 268-269] Chiar dacă toleranța este prezentă în procesul de comunicare, ea se manifestă prin politețe și amabilitate, fără a-și dezvălui adevăratul sens, cel spiritual.

Analizând nevoia de comunicare a individului drept o calitate inerentă și o condiție necesară în formarea și dezvoltarea lui, N. Berdiaev este de părere că „autodistrugerea personalității are loc în afara comunicării. Absoluta izolare a «Eului» de Ceilalți nu este altceva decât autodistrugere. «Eul» încetează să mai existe atunci, când în cadrul existenței sale este lipsit de existența «Celuilalt»”. [10, p.267]

În procesul de comunicare, are loc, pe de o parte, autocunoașterea personală, pe de altă parte, cunoașterea Celuilalt. N. Berdiaev crede că o reală depășire a singurătății prin cunoaștere este posibilă doar prin comunicarea și prietenia cu Celălalt. Ieșirea din singurătate nu este doar comunicarea, care în acest caz ar părea puțin egoistă (am nevoie de tine pentru a-mi învinge singurătatea), ci dialogul, întâlnirea celor doi „Eu”. Filosoful constată că „anume iubirea ajută la depășirea singurătății, la transcenderea sinelui în Celălalt, la reflectarea Celuilalt în sine și a sinelui în „Celălalt”. [10, p.280]

M. Buber, în lucrarea *Eu și Tu*, susține că relația interpersonală dintre „Eu” și „Celălalt” nu trebuie neapărat să implice o cunoaștere și o comunicare de lungă durată. Este suficientă o întâlnire de moment a două perechi de ochi pentru a iniția o comunicare, deoarece această relație are un caracter personal și este una de tip subiect-subiect. Astfel, ea este analizată la nivel profund, personal, ba chiar, am putea zice, intim. În acest caz, comunicarea este penetrarea „Eului” în „Celălalt” și a „Celuilalt” în „Eu”, producându-se o transcendere în exterior, adică ieșirea din sine în Celălalt. Într-o astfel de comunicare, toleranța este necesară, deoarece fără

acceptarea și tolerarea Celuilalt este imposibilă transcenderea în Celălalt și crearea unei realități spirituale cu Celălalt.

Totodată, comunicarea poartă un caracter spiritual. Adevărata libertate și autorealizare a personalității are loc doar în lumea spirituală. Singurătatea poate fi depășită doar prin comunicarea în lumea spirituală. Caracterul spiritual al comunicării este prezent în toate formele de relație „Eu – Celălalt”.

Autorul citat crede că forma superioară de comunicare este iubirea spirituală, deoarece în iubire se dezvăluie adevărata relație, adevăratul sens și plinătate. Astfel, toleranța, prin cea mai înaltă expresie a ei – iubirea, exprimă conținutul de bază al relației „Eu – Celălalt” către care tinde orice ființă umană: „Toleranța manifestată prin iubire este mecanismul spiritual al acestei relații”, [11, p.9]

M. Buber, analizează iubirea nu doar în calitate de sentiment, ci și ca principiu de viață. Tocmai din această perspectivă, el subliniază că „iubirea este o expresie a toleranței. Iubirea în calitate de sentiment poate veni și pleca, iar iubirea, în calitate de principiu al vieții, odată acceptată de către un individ, îl însoțește în toate tipurile de relație «Eu-Celălalt». Cel ce alege iubirea în calitate de principiu al vieții sale privește oamenii din jurul său cu alți ochi. Pe el nu-l interesează statutul social sau bunurile acestora, ci calitățile lor spirituale”. [11, p.9]

Fenomenul toleranțe este abordat și dintr-o perspectivă etică sau morală, conform căreia reglementarea socială a comportamentului individual are o mare importanță pentru existența și dezvoltarea durabilă a societății umane. Fiind membru al unei societăți, omul trebuie să se ghideze de principiile și valorile acceptate în cadrul societății respective. Printre principalele modalități de reglementare socială este moralitatea. Moralitatea stabilește cerințele și regulile societății față de indivizi și de grupurile sociale. Toleranța, în calitate de atitudine morală, aparține relațiilor morale ale indivizilor prin care se asigură pacea și armonia în societate. O astfel de abordare a toleranței se regăsește în lucrările lui J. Locke și I. Kant.

Celebra lucrare *Scrisoare despre toleranță* (Epistola de tolerantia) a filosofului englez J.Locke constituie o operă clasică a doctrinei toleranței și a pledoariei liberale pentru separarea dintre autoritatea civilă și cea religioasă. În argumentarea necesității de a separa autoritatea religioasă de cea civilă, filosoful subliniază diferența dintre funcțiile acestora.

J. Locke pornește de la ideea că toleranța „este trăsătura caracteristică esențială a adevăratei biserici”. [7, p.38] Filosoful se pronunță pentru dispariția luptei dintre confesiile religioase, întrucât „indiferent ce neam se laudă cu vechimea locurilor și titlurilor sau cu splendoarea cultului său interior, în timp ce altele cu reformarea obiceiurilor lor, și toate laolaltă cu ortodoxia credinței, căci fiecare e ortodox pentru el însuși, toate acestea sunt mai degrabă trăsături ale luptei pentru putere și dominație a unuia asupra celuilalt, decât ale bisericii lui Hristos”. [5, p.211] Prin urmare, lupta dintre confesiunile religioase nu este decât o luptă pentru putere și dominație. Adevăratul rol al religiei trebuie să fie de „a orându-i viețile oamenilor după canoanele virtuții și pietății” [5, p.211], iar „cel ce e înzestrat cu anumită funcție clericală, e dator nu doar să se abțină de la orice tip de violență, ci chiar să propovăduiască altruismul și pacea față de toți oamenii”. [7, p.47] Adevăratul creștin trebuie să lupte împotriva propriilor poftes și vicii, dezvoltându-și calități precum virtutea, bunătatea sau sfințenia vieții.

Ideea separării puterii civile de cea religioasă constă în încheierea conflictelor religioase în schimbul ideii de toleranță, înfăptuindu-se o ruptură de vechiul sistem politico-social. Pentru J. Locke, distincția și stabilirea limitelor dintre puterea civilă și cea religioasă este necesară în

evitarea situațiilor de tipul: „Ca unii să nu-și poată ascunde spiritul de persecuție și cruzimea necreștinească sub pretextul grijii pentru bunătatea obștii și ascultarea legilor, și pentru că toți ceilalți să nu poată căuta să rămână nepedeșiți pentru desfrâul și destrăbălarea lor sub pretextul religiei, într-un cuvânt pentru ca nimeni să nu se poată amăgi pe sine sau să înșele pe alții sub pretextul loialității și supunerii față de prinț sau al iubirii și sincerității față de cultul Domnului”. [5, p.213]

Cât privește societatea civilă, J. Locke este de părere că trăsătura ei fundamentală este democrația, iar dreptul la proprietate este o trăsătură definitorie a sistemului politic. Comunitatea este „o societate a oamenilor construită doar în vederea dobândirii, conservării și promovării propriilor interese civile” [5, p.215], iar interesul civil reprezintă „viața, libertatea, sănătatea și tihna trupului, de asemenea, posesia de bunuri exterioare cum ar fi banii, pământul, casele, mobilele și altele asemănătoare lor”. [5, p.215] Magistratul este dator să execute imparțial legile care sunt egale pentru toți și să protejeze bunurile tuturor.

Prin urmare, legile statului sunt prevăzute pentru a proteja drepturile naturale ale oamenilor și pentru a se asigura că toți cetățenii le respectă, pe când principala funcție a Bisericii este îngrijirea pentru mântuirea sufletului și promovarea moralității creștine. Autorul afirmă că Dumnezeu nu le-a dat conducătorilor statului autoritate deplină nici asupra poporului, nici în domeniul religiei.

Pentru J. Locke necesitatea separării Bisericii de stat vine și din faptul că puterea statului constă într-o forță exterioară, în timp ce mântuirea sufletului omenesc este un act de liberă alegere a omului. Religia este în esența ei „o convingere interioară și completă a minții”. [5, p.216] Mai mult, legile și puterea statului nu asigură mântuirea sufletului. Este necesară activitatea rațiunii omului, iar fiecare individ face o alegere în funcție de propriile preferințe, deoarece „adevărurile religiei se pot stabili cu ajutorul rațiunii” [5, p.216], astfel „devenind un bun inteligibil și comun tuturor oamenilor”. [7, p.44]

Locke consideră că toleranța are două aspecte. Pe de o parte, toleranța reprezintă o valoare ce ghidează relațiile dintre oamenii de diferite credințe: „Nicio persoană particulară nu are dreptul să-i aducă prejudicii civile unei alte persoane sub pretextul apartenenței confesionale”, iar „cel ce e înzestrat cu anumită funcție clericală e dator nu doar să se abțină de la orice tip de violență, ci chiar să propovăduiască altruismul și pacea față de toți oamenii”. [7, p.47] Pe de altă parte, toleranța apare în rezultatul unui contract social, un drept constitutiv care justifică libertatea de gândire, libertatea de întrunire, libertatea de conștiință. Astfel, J. Locke denotă baza legală a toleranței și, în același timp, includerea toleranței în structura conștiinței morale a indivizilor.

În etica sa, I. Kant pune accent pe concepte ca: „*legea morală universală/imperativul categoric*”, „*voința bună*”, „*datoria*”, „*autonomia voinței*” „*libertatea*” ș.a. El formulează și expune o filosofie morală în lucrările *Întemeierea metafizicii moravurilor* (1785), *Critica rațiunii practice* (1787), *Metafizica moravurilor* (1797).

Potrivit lui I. Kant, morala și judecățile morale sunt categorii *apriorice*: „Orice lege morală exprimă o necesitate categorică și nu o necesitate care ar fi scoasă din experiență; și cum orice regulă categorică trebuie să fie stabilită a priori, principiile sale nu pot fi decât intelectuale. Prin urmare, judecata morală nu se va putea niciodată baza pe principii sensibile și empirice, căci moralitatea nu e un obiect al simțurilor, ci al intelectului” [4, p.272], iar conceptele metafizicii morale „își au sediul și originea cu totul a priori în rațiune”. [4, p.275]

Legea morală este dată omului sub forma unui imperativ categoric necondiționat. Kant susține că omul este o ființă duală: pe de o parte, rațională, pe de altă parte, senzuală (animală). În practică, oamenii nu pot renunța complet la natura lor umană, care îi atrage spre pasiuni senzuale și plăceri lumești, pe când în calitate de ființă rațională omul tinde să se elibereze de sub dominația impulsurilor senzuale „ființele raționale nu doar că pot rezista impulsurilor, dar chiar dacă sunt «afectate» de impulsuri, nu se lasă neapărat «determinate» de ele, nu reacționează mecanic precum animalele: ființele raționale au capacitatea de a se opune impulsurilor, de a alege liber, cu alte cuvinte ele au o voință Liberă”. [4, p.283] Indiferent de acestea, omul, în calitate de ființă rațională, acționează atât sub influența impulsurilor și înclinațiilor, cât și sub influența unor principii ale rațiunii. De aceea filosoful crede că înclinațiile și pasiunile au un rol negativ în morală.

Grație caracterului dual al naturii umane, legea morală pentru individ ia forma unei datorii necondiționate. De aici rezultă că omul, fiind ghidat de principiile rațiunii, acționează din datorie și nicidecum din propria voință de a face bine. Printre datoriile/obligațiile omului se găsește și bunăvoința. Pentru I. Kant bunăvoința este mereu bună, în toate circumstanțele: „Voința bună nu este bună prin ceea ce produce sau înfăptuiește, nici prin aptitudinea sa de a atinge vreun scop (Zweck Uprestabilit), ci numai prin actul volitiv (das Wollen), adică e bună în sine; și, considerată în sine, ea este incomparabil mai demnă de stimă decât orice ar putea fi realizat de ea în favoarea vreunei înclinații sau, dacă vrem, a sumei tuturor înclinațiilor”. [4, p.30] Prin urmare, voința este bună atunci când respectă o lege ordonată de rațiune și nu de înclinații.

I. Kant face distincție dintre actele de bunăvoință făcute din dragoste și cele făcute din datorie, dând prioritate celei de-a doua categorie: „Valoarea care este morală și incomparabil cea mai înaltă: anume faptul că el face binele nu din înclinație, ci din datorie”. [4, p.36] Filosoful subliniază că „datoria este necesitatea unei acțiuni din respect pentru lege”. [4, p.38] Dacă o persoană, respectând această lege, înclină în mod conștient spre un comportament tolerant, atunci, fiind frecvent realizat, el poate deveni un obicei. Prin urmare, bunăvoința poate veni atât din înclinație, cât și din anumite principii morale. Bunăvoința venită din principii morale este mai sigură, deoarece omul se poate dezamăgi de obiectul înclinației sale și, în consecință, poate înceta să mai fie bun și tolerant. Totuși, dacă o persoană alege în mod conștient să fie tolerant, atunci atitudinea sa nu va fi influențată de comportamentul obiectului și, prin urmare, va fi mai stabilă.

Fr. Nietzsche are o altă viziune asupra moralei. Criticând sistemul de valori existent în societatea timpurilor sale, filosoful își propune să elibereze individul de lanțurile mentalității, care nu-i permit omului să trăiască liber și tind să sufocă orice valoare și impuls propriu persoanei. În opinia sa, valoarea esențială și inestimabilă a oricărei morale rezidă în faptul că ea este o îndelungă constrângere. Pentru Fr. Nietzsche, moralitatea rezultă din impunerea forțată a unor reguli de comportament ce definesc acțiunea fiecăruia în parte. De aceea el nu recunoaște drept individuale imperativele raționale ale conștiinței: „«adevărul» este o invenție”. [9, p.22] Filosoful este de părere că toate valorile „se cer a fi astfel transmutate”. [9, p.24] Ajungând la o atare concluzie în lucrarea *Voința de putere*, Fr. Nietzsche tinde spre transmutarea tuturor valorilor, cu alte cuvinte, la destructurarea valorilor tradiționale și înlocuirea lor cu noua perspectivă a voinței de putere. Pentru el, „tot ceea ce este lăudat din punct de vedere moral e identic în esență cu orice imoralitate”. [9, p.180] În urma unei analize ample a valorilor morale,

Fr. Nietzsche formulează ideea că „binele și răul, noțiuni crezute de nestrămutat, nici nu există”. [8, p.129]

Totodată, Fr. Nietzsche afirmă necesitatea supremației celor tari asupra celor slabi. În viziunea lui, viitorul aparține celor puternici, disciplinați, curajoși, cu o voință de fier orientată spre putere, a unei rase de oameni *supraumani* (*Übermensch*). Pentru el, istoria este a raselor care posedă această viziune și perspectivă a vieții.

Analizând ideile filosofice ale lui Fr. Nietzsche despre morală și relațiile dintre oameni, observăm o cu totul altă viziune privind fenomenul toleranței. Aceasta ne conduce spre concluzia că, pentru Fr. Nietzsche, tot ce constituie valoare morală, inclusiv toleranța, se devalorizează.

Chiar dacă unii autori nu acceptă toleranța și valorile morale sau abordarea etică a acesteia, totuși prezintă toleranța drept una dintre cele mai înalte valori ale individului. Indivizii trebuie să se ghideze de acestea în interacțiunile lor cu persoane ce au viziuni diferite, inclusiv religioase.

În concluzie, analiza concepțiilor despre toleranță a unor filosofi de renume ne permite să constatăm că aceasta se prezintă drept o calitate inerentă omului prin naștere. Ea apare ca o necesitate naturală și genetică; drept o lege morală impusă omului în procesul de educație; drept un atribut inerent al comunicării spirituale și, nu în ultimul rând, este o valoare etică și o normă juridică.

BIBLIOGRAFIE

1. *Carta Organizației Națiunilor Unite ONU* [online]. [citat 5.02.2024]. Disponibil: http://www.anr.gov.ro/docs/legislatie/internationala/Carta_Organizatiei_Natiunilor_Unite_ONU_.pdf
2. *Declarația principiilor toleranței* [online]. [citat 5.02.2024]. Disponibil: <https://bibliotecapublicadrept.wordpress.com/2020/11/15/declaratia-principiilor-tolerantei/>
3. FROMM, E. *Texte alese*. București: Editura Politică, 1983. 516 p.
4. KANT, Immanuel. *Întemeierea metafizicii moravurilor*. Trad. de Filotheia Bogoiu, Valentin Mureșan, Miki Ota, Radu Gabriel Pârvu; comentarii și note de Valentin Mureșan. București: Humanitas, 2007. 462 p. ISBN 978-973-50-1066-9
5. LOCKE, John. *Al doilea tratat despre cârmuire. Scrisoare despre toleranță*. București: Nemira, 1999. 316 p. ISBN 973-569-329-1
6. MICHEL de MONTAIGNE. *Eseuri*. Cartea întâi. Trad. din franceză, cronol. și note de Vlad Russo – cu o pref. de Michel Onfray. București: Humanitas, 2000. 472 p. ISBN 978-973-50-6751-9
7. NEMECSEK, Ș. *Toleranța în filosofia lockeeană*. Hunedoara: Realitatea românească, 2006. 230 p. ISBN (10)973-88085-1-0
8. NIETZSCHE, F. *Dincolo de bine și de rău. Preludiu la o filosofie a viitorului*. Traducere din limba germană de Francis Grünberg. București: Humanitas, 1991. 233 p. ISBN 973-28-0274-X
9. NIETZSCHE, F. *Voința de putere. Încercarea de trasmutare a tuturor valorilor*. Oradea: Aion, 1999. 694 p. ISBN 973-97662-6-9
10. БЕРДЯЕВ, Н.А. Я и мир объектов. În: Н.А.Бердяев. *Философия свободного духа*. Москва: Республика, 1994. 479 p. ISBN 5-250-02453-X
11. БУБЕР, М. *Я и Ты*. Москва: Высшая школа, 1993. 175 p. ISBN 5-06-002857-7
12. ФЕЙЕРБАХ, Л. *Эвдемонизм /Сочинения.*: В 2 т. Т. 1. Москва: Изд-во: Наука, 1995. pp. 578-641. ISBN 5-02-008247-3, 5-02-008248-1
13. ФРЕЙД, З. Массовая психология и анализ человеческого «Я». În: З.Фрейд. *Избранное. Книга I*. Москва: Московский рабочий, 1990, pp. 3-67. ISBN: 5-239-0981-X
14. ФРОММ, Э. *Человек для себя*. Пер. с англ. и послесл. Л.А.Чернышевой. Минск: Коллегиум, 1992, 252 с. ISBN 5-88388-002-9

LEGISLAȚIA ROMÂNESCĂ ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PARTICULAR DIN PERIOADA INTERBELICĂ

ROMANIAN LEGISLATION IN THE FIELD OF PRIVATE EDUCATION IN THE INTERWAR PERIOD

Vasile CREȚU, dr. lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0007-5478-3767
cretu.vasile@upsc.md

Vasile CREȚU, PhD, University Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 34:37(498)“1918/1940”

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p177-181

Abstract. This article refers to the Romanian legislation on private education from 1918-1940. The Private Education Law was published on 22 December 1925, which formed the basis of the entire private education system throughout the interwar period. The law defined and distinguished private education from state education, established the categories of schools that could be set up privately, laid down the conditions that had to be met by these schools when they were set up, regulated the language of the courses, the curriculum and the conditions that had to be met by the teachers of these schools.

Keywords: Law on private education, Ministry of Public Instruction, Bassarabia, teachers, private education, school.

Marea Unire de la 1918 a ridicat problema reorganizării și consolidării statului pe un nou cadru legislativ și instituțional și, implicit, nevoia de a se lua măsuri urgente pentru unificare legislativă și administrativă pe întreg cuprinsul statului român. Învățământul, cu cele 4 sisteme diferite de educație (Vechiul Regat, Basarabia, Transilvania și Bucovina), trebuia unificat, deziderat înfăptuit pe parcursul primului deceniu interbelic prin adoptarea în 1924 a legii învățământului primar și normal-primar, a legii învățământului particular din decembrie 1925, prin legea învățământului secundar din 1928 și o serie de prevederi legislative ce priveau organizarea învățământului universitar, cu scopul final ca toți cetățenii să aibă acces la o școală unitară.

Trecerea la un sistem unificat de învățământ s-a realizat treptat, statul român acceptând în stadiul preliminar ca în noile teritorii învățământul să fie gestionat de Consiliul Dirigent în Transilvania, Sfatul Țării în Basarabia și de Secretariatele de Serviciu în Bucovina. Cele trei administrații aveau să fie desființate în 1920, când deciziile au fost trecute sub tutela Ministerului Instrucțiunii Publice.

În Basarabia interbelică, de rând cu învățământul public, se dezvoltă și învățământul particular. Statul român a manifestat cea mai largă toleranță față de acest tip de școli, cărora în limita legilor le acorda drepturi „... pentru organizarea școlilor libere” [1, p.82]. Toate aceste școli particulare erau întreținute fie de societățile culturale, diverse comunități ori persoane particulare, care se obligau să le întrețină „cu cheltuielile lor proprii”. Unele din aceste școli „...erau întreținute din fondurile financiare ale primăriilor și zemstvelor” [2, p. 5]. În majoritatea

acestor școli predarea se făcea în limba naționalităților respective. Școlile particulare posedau o autorizație de funcționare primită de la Ministerul Instrucțiunii Publice.

La baza organizării și funcționării școlilor particulare pe întreaga perioadă interbelică a stat *Legea învățământului particular*, promulgată prin Înaltul Decret Regal nr. 3793 din 19 decembrie 1925 și publicată în Monitorul Oficial nr. 283 din 22 decembrie 1925. Învățământul particular s-a aflat permanent în vizorul presei, îndeosebi în perioada dezbaterii în Parlament a proiectului de reformă a învățământului particular propus de Constantin Angelescu (ministrul Instrucțiunii Publice). Legea definea și deosebea învățământul particular de cel al statului, stabilea categoriile de școli care pot fi înființate în regim privat, specificând și condițiile ce trebuiau îndeplinite de aceste școli la înființare, reglementând limba de desfășurare a cursurilor, programa școlară și condițiile ce trebuiau îndeplinite de cadrele didactice, corpul profesoral al acestor școli [3, p.17].

În primul capitol cu titlul *Dispoziții generale* se menționează că „învățământul și educația elevilor se poate face și în afara școlii de stat, în școlile particulare confesionale sau ale comunităților, sau în familie” [4, p. 220]. Era interzis ca către societățile culturale, ordinele călugărești și congregațiile școlare dependente de organizațiile din alte state să înființeze școli.

Potrivit legislației învățământului particular, școală particulară este orice școală înființată, condusă și întreținută din inițiativă particulară cu scopul de a da instrucție și educație la cel puțin 10 copii pe clasă. În școlile primare particulare, numărul copiilor trebuia să fie cel puțin 20 pe școală [4, p.220].

În capitolul II din respectiva lege, sunt menționate categoriile de școli particulare, și anume: a) Școli de copii mici (grădinițe de copii); b) Școli primare; c) Școli secundare cu învățământ teoretic sau practic. Școlile de copii mici și cele primare particulare funcționează doar în conformitate cu „programa statului, iar celelalte pot avea și programe proprii”.

Școlile particulare funcționau pe baza unei autorizații date de Ministerul Instrucțiunii și erau supravegheate de acesta. Nu se puteau înființa școli particulare normale și școli superioare cu caracter universitar. Cererea de înființare și funcționare a unei școli particulare trebuia să fie însoțită și de anexele necesare, în care să se arate tipul de școală, limba de predare, programa de studii dacă e a statului sau e proprie, mobilierul și materialul didactic ce va poseda, lista personalului administrativ și a corpului didactic etc. [4, p.221].

Conform art. 13 al legii respective, „școala particulară care va fi găsită că funcționează fără autorizație se va închide imediat pe cale administrativă, conducătorul școlii va pierde dreptul de a mai înființa școli particulare; iar susținătorul școlii va fi dat în judecata tribunalului, spre a fi condamnat la o amendă de 5000-10.000 lei” [4, p.221].

Și astăzi, pentru autorizarea și deschiderea unei școli particulare este nevoie de o solicitare către minister și de anexele care trebuie să demonstreze că școala este în măsură să acorde servicii educaționale: situația mobilierului, a materialului didactic, a personalului administrativ, a corpului didactic.

Orice școală particulară va trebui să aibă un director responsabil de buna funcționare a instituției școlare, a regulamentelor școlare, precum și personal didactic. Directorul unei școli de băieți va fi bărbat, iar al unei școli de fete, femeie. La grădinițele de copii, conducerea o va avea o femeie (art. 14).

Legea impunea ca directorii și personalul didactic din aceste școli să fie cetățeni români și să aibă titluri identice cu membrii corpului didactic de același grad de la școlile statului, fiind de altfel obligați să cunoască limba română cu posedarea diplomelor, iar pentru ceilalți, cu

certificate că au susținut un examen în fața unei comisii la limba română, istoria Românilor, geografia României și Constituția țării (art. 16). În afară de aceste condiții, directorul sau directoarea vor mai dovedi că au cel puțin 5 ani de funcționare în învățământul de stat sau particular și că „nu au suferit pedepsa suspendării” din învățământ în ultimii 5 ani.

În capitolul V din legea învățământului particular, sunt stipulate condițiile ce trebuie să le întrunească localurile de școli particulare. Articolul 18 prevede că „pentru ca localul destinat unei școli particulare să poată fi aprobat, trebuie să îndeplinească toate condițiile de igienă care se vor prevedea în regulament și să aibă cel puțin atâtea săli de lecții câte clase vor funcționa”.

Capitolul VI din lege se referă la dispoziții privitoare la administrarea și funcționarea școlilor particulare. Astfel, directorul și membrii corpului didactic ai unei școli particulare, la obținerea autorizației de funcționare în fața inspectoratului din regiune, depun jurământ de credință Regelui, Constituției și legilor țării (art. 21). Corespondența fiecărei școli particulare cu autoritățile publice se face exclusiv în limba română, iar în administrația interioară se poate folosi limba de predare a școlii.

Cadrele didactice din școlile particulare trebuiau să posede limba de stat. Ei au frecventat cursurile învățătoresți, organizate de Directoratul Instrucțiunii Publice (DIP). De exemplu, DIP a expediat o telegramă Upravei județene Bălți în care solicita să-i informeze pe învățătorii școlilor evreiești că de la 15 mai în orașul Chișinău se vor deschide cursurile de vară pentru învățătorii școlilor evreiești. Condițiile de admitere au fost publicate în ziarul „Sfatul Țării” [5, f.27]. Astfel de cursuri au fost organizate și pentru învățătorii ucraineni, care au fost informați că ciclul de lecții este obligatoriu pentru toți cei care doresc să activeze în școlile primare ucrainene din Basarabia. Cursurile se vor desfășura la Chișinău cu susținerea Zemstvei județene începând cu 9 iulie [6, f.5, 10].

Articolul 27 din Legea învățământului particular prevedea că școlile particulare nu aveau dreptul de a elibera diplome, ci doar adeverințe și certificate care să constate studiile realizate și nu puteau fi finanțate din străinătate decât cu prealabila aprobare a Ministerului. Transmiterea acestor fonduri se va face întotdeauna prin intermediul Ministerului. Nerespectarea acestei dispoziții atrage după sine închiderea școlii.

În școlile particulare, frecventate de elevi ai căror părinți erau de origine română, limba de predare impusă era limba română, în timp ce în cadrul celor frecventate de elevi a căror limbă maternă era alta decât limba română limba de predare putea fi aceea a elevilor. Aceste școli puteau școlariza doar elevi a căror limbă maternă era aceeași cu limba de predare a școlii. Pentru școlile particulare evreiești limba de predare este limba română sau limba evreiască (art. 36). Articolul 39 din această lege prevede în mod expres că, indiferent de limba de predare din școală, se impunea ca disciplinele de *limba română, istoria Românilor, geografia României și instrucția civică* să fie predate în limba română. Aceste materii nu se pot preda decât de profesori calificați care cunosc limba română.

Capitolele VIII și IX din prezenta lege se referă la programele de studii în școlile particulare de copii mici (grădinițe de copii), școlile primare particulare și școlile particulare secundare. Astfel, școlile particulare cu programe de studii proprii sunt doar școlile secundare cu învățământ teoretic și practic.

Școlile particulare de copii mici (grădinițe de copii) aplică în mod obligatoriu cel puțin programa statului. Ele sunt frecventate de copii de ambele sexe cu vârsta de la 4 până la 7 ani. Școala de copii mici (grădinița de copii) particulară va fi condusă de o învățătoare de copii mici care va avea cetățenia română. Localul unei școli de copii mici particulare trebuie să cuprindă, pe

lângă sălile destinate exercițiilor copiilor, un loc acoperit și o curte cu grădină pentru jocuri și recreațiuni (art. 44-46).

Școlile primare particulare au în mod obligatoriu cel puțin aceleași programe și aceleași regulamente ca și școlile primare ale statului. Învățământul primar fiind obligatoriu, părinții și tutorii, cetățeni români, ai căror copii frecventează școlile primare particulare, sunt supuși la aceleași pedepse pentru absentarea nemotivată a copiilor de la școală, ca și acei care au copii la școlile publice, pedepse prevăzute de art. 35 din Legea învățământului primar public.

La finele fiecărui an școlar elevii, fii de cetățeni români, din școlile particulare, sunt obligați să susțină examene de clasă înaintea unei comisii, numită de inspectorul primar, după propunerea revizorului școlar. În acest scop, direcțiile școlilor primare particulare sunt obligate să înainteze în cursul lunii aprilie revizoratului școlar respectiv lista elevilor care urmează a trece examenul anual și de absolvire. Revizoratul școlar va face distribuirea elevilor la școlile publice din localitate și examinarea se va face de corpul didactic al acelei școli. Școlile primare particulare care au un minimum de 20 copii de fiecare clasă pot cere ca examenul de clasă să se facă în localul școlii particulare. Examenul de absolvire se va depune numai la școlile statului, după normele prevăzute în Legea învățământului primar al statului (art. 51-53).

Până la adoptarea legii învățământului particular, Ministerul Instrucțiunii Publice (MIP) a obligat liceele particulare să adopte programele de instruire ale liceelor de stat, respingând cu fermitate, prin argumente, manifestările de opoziție din partea unor reprezentanți ai grupurilor etnice minoritare. Astfel, conform unei directive a MIP, absolvenții liceelor particulare din Basarabia nu puteau să se înscrie la universitățile din Regat dacă nu au „trecut mai întâi un examen integral de promovare pentru ultima clasă de liceu după programele liceelor de stat din Basarabia” [7, p.15]. Conform dispoziției nr. 26775, emise de către secretarul general al Instrucțiunii Publice din Basarabia cu privire la elevii din liceele particulare, „nu se admitea intrarea în licee de stat a elevilor din liceele particulare fără examen... ținut în fața unei comisii de profesori... cu aprobarea Ministerului” [8, f. 25 verso].

Toate aceste acțiuni au contribuit la naționalizarea învățământului, obligând astfel și elevii instituțiilor de învățământ particular, indiferent de apartenența lor etnică, să cunoască și să studieze limba română.

Un rezultat al procesului de naționalizare a învățământului secundar era reducerea numărului de licee particulare. Statistica arată că în anul de studii 1919-1920, în Basarabia funcționau 40 de licee particulare, iar în 1924 numărul acestora s-a redus la 24. De asemenea, s-a redus numărul de elevi în liceele particulare: de la 2 770 la 1 863 [9, p.252-253]. Bazându-ne pe această statistică, putem observa preferința elevilor din liceele particulare pentru instituțiile de învățământ secundar de stat, în care instruirea se efectua în limba română.

În școlile particulare de grad secundar cu programa statului, se înscriu la clasa I numai elevi care posedă adeverințe de absolvire a primelor patru clase primare, adeverințe vizate de revizoratul respectiv. Este interzis școlilor secundare particulare de a examina elevi pregătiți în familie, de a ține examene de admitere în clasa V sau de bacalaureat, precum și de a face examene de promovare, de corigență pentru elevii lor sau pentru elevii corigenți de la alte școli particulare sau de la școlile publice. Elevii școlilor secundare particulare cu programa statului, care vor să obțină certificate de stat, vor promova clasă cu clasă examene particulare la școala statului. Examenul de bacalaureat se depune înaintea comisiilor instituite de Minister, în conformitate cu dispozițiile aceluiași legi (art. 57-58). Sunt admiși la aceste examene elevii care se vor înscrie la

școala de stat de aceeași categorie din localitate. Înscrierea se va face cel mai târziu până la 1 noiembrie.

Opinia țărăniștilor era că „legea dlui dr. Angelescu e făcută tocmai ca să lovească în minorități”. Partidul țărănesc își susținea programul și declarația, recunoscând „dreptul minorităților etnice de a se constitui în comunități, spre a se putea îngriji în cadrul vieții de stat român, de toate interesele culturale și ale învățământului în limba națională, Statul fiind dator a contribui în măsură dreaptă la cheltuelile lor de întreținere”. Criticile au continuat până acolo încât chiar și rezultatele pozitive obținute în urma unui demers au fost considerate ca nefiind de bun augur, în speță, considerând că România a ajuns subiect al discuției în Liga Națiunilor din cauza proiectului propus de Angelescu, dar nu din cauza adresei formulate de reprezentanții minorităților comentând că „aceasta, cu siguranță, nu ne sporește creditul în străinătate” [3, p.18].

Potrivit raportului Ministerului Educației Naționale, către anul 1938 în Basarabia funcționau 97 școli particulare primare și secundare, dintre care: „...10 școli românești, 75 evreiești, 5 germane, 4 poloneze, 1 armeană și 2 ruse. La aceste școli se pot adăuga încă două licee franceze pentru elevi români. Din aceste 97 școli, 19 sunt școli secundare teoretice, o școală comercială, o școală normală germană și celelalte sunt școli primare” [1, p.82-83].

Prin urmare, statul român pe toată perioada interbelică a manifestat cea mai largă toleranță față de învățământul particular. Școlilor particulare primare și secundare, dar și celor normale li se acordau toate drepturile, în conformitate cu legile care reglementau funcționarea acestora. Orice minoritate etnică avea dreptul să deschidă o școală particulară cu predare a disciplinelor școlare în limba minorității respective. Excepție făceau limba română, istoria Românilor, geografia României și instrucția civică care trebuiau să fie predate în limba română.

BIBLIOGRAFIE

1. CIOBANU, Șt. *Basarabia /Populația, istoria, cultura/*. Chișinău: Știința, 1992. 158 p. ISBN 5-376-01526-2
2. CIOBANU, Șt. În preajma marelui reforme. În: *Școala Basarabiei*. 1922, nr 3-4, p. 5.
3. *Proiecte de modernizare a învățământului din România în primul deceniu interbelic în dezbaterile parlamentare și presa partidelor de guvernământ*. Rezumatul tezei de doctor. [online]. Cluj-Napoca, 2013. [citată 18.09.2023]. Disponibil: https://file://C:/Users/Asus/Desktop/Articole/rezumat_teza_romana%20%C3%8Env%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntul%20interbelic.pdf
4. BUNESCU Gh., ALBU G., STAN E. *Antologia legilor învățământului din România*. Ediție adăugită și revizuită a lucrărilor „Legile învățământului din România: 1864-1978”. Editura: Institutul de Științe ale Educației, București, 2004. 490 p.
5. Arhivele Naționale ale Republicii Moldova (ANRM), Fond. 1772, inv. 1, dos. 5.
6. ANRM, Fond. 2108, inv. 1, dos. 6.
7. PALADE, Gh. Aspecte privind naționalizarea învățământului în Basarabia după Unirea de la 1918. În: *Analele științifice ale USM*, vol. III. 2005, pp. 11-17. ISBN 978-9975-71-774-8.
8. ANRM, Fond. 2108, inv. 2, dos. 12.
9. CAZACU, P. *Zece ani de la Unire. Moldova dintre Prut și Nistru 1918 – 1928*. București, 1928. 301 p. ISBN 5-376-01517-3.
10. CREȚU, V. *Învățământul primar și secundar în Basarabia (1918-1940)* (Monografie). Chișinău: Editura Epigraf, 2021. 192 p. ISBN 978-9975-60-426-0. ISBN 978-9975-60-426-0.
11. Monitorul oficial al României, nr. 283 din 22 decembrie 1925. *Lege asupra învățământului particular*. pp. 1-11.

**DIVERSITATEA VARIABILELOR DE CERCETARE ÎN DOMENIUL
MANAGEMENTULUI CRIZELOR ȘI PREVENIRII CONFLICTELOR
INTERNAȚIONALE PRIN PRISMA ABORDĂRII INTERDISCIPLINARE**

**THE DIVERSITY OF RESEARCH VARIABLES IN THE FIELD OF CRISIS
MANAGEMENT AND INTERNATIONAL CONFLICT PREVENTION THROUGH
THE PRISM OF THE INTERDISCIPLINARY APPROACH**

Ruslana GROSU, dr. conf. univ.,
Academia Militară a Forțelor Armate „Alexandru cel Bun”
ORCID: 0000-0003-4871-737X
ruslana.grosu@gmail.com

Ruslana GROSU, PhD, Associate Profesor,
Military Academy of the Armed Forces „Alexandru cel Bun”

CZU:355/359

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p182-193

Abstract. The diversity of research variables in the field of crisis management and international conflict prevention is critical for understanding the complexity and interconnectedness of global phenomena. Through an interdisciplinary perspective, this field merges theories and methodologies from political science, international relations, economics, sociology, psychology, and security studies to provide comprehensive and effective solutions to contemporary challenges. The research variables can be categorized into several groups, including political, economic, social, technological, ecological, and military variables. Political variables encompass factors such as governmental stability, foreign policies, and political regimes. Economic variables refer to the level of economic development, natural resources, and international trade. Social variables include demographic structure, social cohesion, and cultural identities. Technological variables focus on innovation and access to technology, while ecological variables examine climate change and environmental degradation. Military variables pertain to defense capabilities, defense strategies, and arms proliferation. Crisis management and conflict prevention require a holistic approach that integrates these variables into analysis and intervention models. An interdisciplinary perspective allows researchers and practitioners to identify cross-cutting links and develop effective preventative strategies that address the root causes of instability and conflicts. In conclusion, the diversity of research variables in crisis management and international conflict prevention reflects the complexity of international system and its actors. An interdisciplinary approach not only enhances our understanding of these phenomena but also contributes to the development of more effective and sustainable solutions on a global scale.

Keywords: crisis management, conflict prevention, research variables, interdisciplinary perspective, political-military crisis, risks, threats.

Introducere. Diversitatea variabilelor de cercetare în domeniul managementului crizelor și prevenirii conflictelor internaționale este o temă complexă și multidimensională, care necesită o abordare interdisciplinară pentru a înțelege pe deplin dinamica și factorii implicați. În contextul globalizării și al interdependenței crescute între state și organizații internaționale, capacitatea de a gestiona crizele și de a preveni conflictele internaționale devine esențială pentru menținerea păcii și stabilității la nivel global.

Managementul crizelor se referă la procesul prin care entitățile, fie ele state, organizații internaționale sau corporații, identifică, evaluează și răspund la evenimente imprevizibile care amenință să perturbe funcționarea sistemului internațional și să provoace daune semnificative. În cadrul acestui domeniu sunt necesare nu doar reacții rapide și eficiente, ci și planificare strategică și preventivă, fiind adaptată la diverse scenarii de criză.

Prevenirea conflictelor internaționale se concentrează pe identificarea și abordarea proactivă a cauzelor de bază ale tensiunilor între state, pentru a evita escaladarea lor în conflicte deschise. Acest proces implică o gamă largă de activități: de la diplomație și negociere la construirea de măsuri de încredere și implementarea de inițiative de dezvoltare economică și socială.

Abordarea interdisciplinară în studiul managementului crizelor și prevenirii conflictelor internaționale este esențială, deoarece acest domeniu interferează cu multiple discipline, cum ar fi științele politice, dreptul internațional, studiile de securitate, economia, sociologia, psihologia etc. Astfel, integrarea perspectivelor și metodologiilor specifice acestor discipline oferă o imagine complexă și profundă asupra managementului crizelor și prevenirii conflictelor.

În contextul ideilor enunțate, variabilele de cercetare în aceste domenii sunt numeroase și variate, reflectând complexitatea și interconectivitatea problemelor globale contemporane. Aceste variabile pot include, dar nu se limitează la factorii politici, economici, sociali, juridici, tehnologici, ecologici și culturali. De exemplu, în analiza unei crize internaționale, cercetătorii pot lua în considerare variabile precum stabilitatea politică a țărilor implicate, nivelul dezvoltării lor economice, relațiile diplomatice, accesul la resurse naturale, impactul schimbărilor climatice, cadrul normativ internațional și dinamica puterii militare. Interdisciplinaritatea permite cercetătorilor să exploreze cum interacționează aceste variabile și cum pot fi influențate de diferite forțe globale, oferind astfel o înțelegere mai nuanțată și mai detaliată a mecanismelor prin care crizele și conflictele pot fi gestionate și prevenite. De exemplu, o abordare interdisciplinară poate evidenția impactul factorilor economici, precum sărăcia și inegalitatea, asupra instabilității politice, care, la rândul său, poate alimenta tensiunile internaționale și riscul declanșării unui conflict.

Prin urmare, diversitatea variabilelor de cercetare în domeniul managementului crizelor și prevenirii conflictelor internaționale, prin prisma abordării interdisciplinare, este esențială pentru înțelegerea complexă a provocărilor globale actuale. Abordarea interdisciplinară nu doar că amplifică adâncimea analizei, dar și facilitează și identificarea de soluții inovatoare și eficiente pentru gestionarea crizelor și prevenirea conflictelor, contribuind astfel la crearea unui mediu global mai stabil și mai pașnic.

Gradul de investigare a temei de cercetare. În monografia „Military Crisis Management Operations by NATO and the EU: The Decision-Making Process” sunt analizate variabilele de cercetare în managementul crizelor militare cu un accent specific pe NATO și UE [8]. Principala variabilă de cercetare identificată este „organizația/-ile internațională/-e autorizată/-e să inițieze operațiuni de management al crizelor militare” (NATO, UE/ambele). Această variabilă este măsurată prin analiza cazurilor specifice în care NATO, UE sau ambele au fost autorizate să gestioneze crize militare. Rezultatele sunt exprimate prin cazuri concrete, unde fiecare organizație a acționat ca agent în managementul crizei. Importanța acestei variabile în cercetarea academică este legată de înțelegerea modului în care deciziile de autorizare sunt influențate de caracteristicile agenților (NATO și UE) și preferințele acestora. Analiza oferă o perspectivă detaliată asupra modului în care sunt luate deciziile în cadrul managementului

crizelor militare de către NATO și UE și cum aceste decizii sunt influențate de caracteristicile și preferințele agenților implicați.

În monografia „EU security policy and crisis management: a quest for coherence”, autoarea aduce în discuție modul în care interesele și normele influențează managementul crizelor de către UE, evidențiind interacțiunea complexă dintre aceste două variabile și impactul lor asupra coerenței strategice [9]. Interesele reprezintă obiectivele strategice și pragmatice ale UE, în timp ce normele reflectă valorile și principiile etice care ghidează acțiunile sale. Analiza interacțiunii dintre acestea este esențială pentru înțelegerea modalității de navigare a UE între pragmatismul necesar în gestionarea crizelor și aderența la principiile sale fundamentale. Prin urmare, coerența în managementul crizelor depinde de capacitatea UE de a armoniza aceste forțe adesea contradictorii, asigurând un răspuns eficient care respectă totodată valorile europene.

Configurația instituțională a UE, particularitățile politice și contextul internațional sunt, de asemenea, variabile critice în evaluarea coerenței răspunsurilor UE la crize. Configurația instituțională determină modul în care diferite organe ale UE pot interacționa și coopera în timpul crizelor, în timp ce particularitățile politice influențează strategiile și prioritățile. Contextul internațional, inclusiv relațiile cu alte puteri globale și situația geopolitică, poate facilita sau complica eforturile UE de a răspunde eficient la crize. În consecință, înțelegerea modului în care aceste variabile interacționează este esențială în a aprecia capacitatea UE de a gestiona crizele într-un mod coerent și strategic, luând în considerare atât structurile interne, cât și presiunile externe.

În ceea ce privește domeniile politice, autorii analizează cum diverse instrumente și abordări ale UE precum diplomația, ajutorul umanitar, asistența pentru dezvoltare, sancțiunile economice și operațiunile de gestionare a crizelor sunt utilizate în mod colectiv pentru a aborda și modifica dinamica crizelor. Această analiză multidimensională oferă o perspectivă asupra modului în care UE își coordonează și integrează resursele și capacitățile într-o strategie unificată de răspuns la crize. Eficacitatea acestor eforturi este evaluată în funcție de gradul de coerență și sinergie între diferite domenii politice, reflectând capacitatea UE de a mobiliza un răspuns comprehensiv la provocările internaționale. Astfel, studiul domeniilor politice în contextul managementului crizelor de către UE este esențial pentru a înțelege complexitatea și interdependența acțiunilor necesare pentru a asigura un răspuns eficient și integrat la nivelul blocului european.

În domeniul managementului crizelor și prevenirii conflictelor internaționale, studiile academice se concentrează pe analiza unui set de variabile-cheie esențiale pentru evaluarea eficacității, impactului și ariei de îmbunătățire în politicile și acțiunile UE. În viziunea cercetătorilor A. Boin și P. Hart [2], eficacitatea gestionării crizelor necesită o analiză complexă a mecanismelor de răspuns la crize, care include evaluarea rapidității răspunsului, resurselor mobilizate și coordonării între statele membre.

În sfera prevenirii conflictelor, variabile relevante precum inițiativele de prevenire, diplomația preventivă, medierea și sprijinul pentru construirea păcii sunt cruciale, așa cum sugerează P. Wallensteen și I. Svensson [18]. În contextul cooperării internaționale, este vital să se examineze eficacitatea colaborării cu organizații precum ONU sau NATO, cum au subliniat S. Biscop și J. Coelmont [1], pentru a înțelege impactul acestor relații asupra gestionării crizelor. Cu privire la capacitatea de intervenție, este esențial să se abordeze capacitatea UE de a desfășura operațiuni civile și militare, evaluând eficiența și contribuția acestora la stabilitatea regională, cum menționează C. Major și C. Mölling [14].

Referindu-ne la politicile și legislația UE, este crucial să evaluăm impactul și eficacitatea acestora în managementul crizelor și prevenirea conflictelor. De asemenea, este important să se măsoare impactul economic și social al intervențiilor UE, luând în considerare efectele acestora atât în statele membre, cât și în țările terțe afectate, conform studiilor realizate de M. Cross [6].

O gamă largă de perspective asupra managementului crizelor, politici de securitate, strategiei militare și influenței culturale și geopolitice se conțin în mai multe studii academice, cercetătorii subliniind importanța abordărilor interdisciplinare și multidisciplinare și facilitând înțelegerea complexității lumii contemporane.

În același sens de idei, modul în care considerentele legate de cost influențează sprijinul public pentru cooperarea în domeniul securității și apărării europene este elucidat de către un colectiv de autori în frunte cu M. Mader în articolul „Crumbling in the face of cost? How cost considerations affect public support for European security and defence cooperation” [13]. Prin aplicarea unei metodologii cantitative, studiul evaluează sensibilitatea publicului față de cheltuielile în domeniul apărării, sugerând că factorii economici au un impact semnificativ asupra percepțiilor de securitate. Această lucrare contribuie la literatura din domeniul politicii de securitate europeană, oferind o bază empirică pentru înțelegerea relației dintre percepția publică și finanțarea apărării. Studiul subliniază importanța unei comunicări eficiente cu privire la beneficiile cooperării în apărare, pentru a menține sau a crește sprijinul public. Cercetătorii au măsurat atitudinile cu privire la costuri, intervievând europenii cu privire la sprijinul lor pentru două activități de cooperare ipotetice, frecvent discutate în contextul politicii de securitate și apărare a UE. Răspunsurile au variat în funcție de informațiile furnizate despre costurile potențiale ale acestor activități. Studiul analizează efectele menționării a două tipuri de costuri – bugetare și non-bugetare (cum ar fi victimele în cazul intervențiilor militare și pierderea locului de muncă în cazul achizițiilor comune de apărare) – pentru a înțelege în ce măsură aceste costuri sunt percepute de opinia publică. Cercetarea, desfășurată în 24 de state membre ale UE și Regatul Unit, a implicat peste 40 000 de respondenți.

În studiul coordonat de J. Mattingsdal, cercetările se concentrează pe răspunsul colaborativ în crize, examinând impactul background-ului ocupațional și al tranzițiilor la diferite etape asupra procesului decizional în războiul hibrid [15]. Printr-o analiză calitativă, incluzând studii de caz și interviuri, autorul aduce în discuție importanța experienței profesionale și a adaptabilității în luarea deciziilor strategice. Rezultatele subliniază necesitatea unor programe interdisciplinare de pregătire pentru a îmbunătăți cooperarea și eficiența decizională în contexte de conflict. Studiul extinde înțelegerea dinamicii interacțiunii între diferite structuri de securitate în situații de criză.

J. Braithwaite, în lucrarea sa „Simple solutions to complex catastrophes”, abordează complexitatea crizelor globale prin prisma soluțiilor simplificate, investigând domenii precum pacea, clima, finanțele și sănătatea [3]. Prin cercetarea transdisciplinară, el caută să înțeleagă cum abordările simplificate pot rezolva probleme complexe, subliniind necesitatea cooperării intersectoriale și a soluțiilor integrate. Această lucrare contribuie la discuția despre cum abordările holistice și sustenabile pot eficientiza rezolvarea crizelor globale, oferind perspective valoroase pentru formarea politicilor multidimensionale.

M. Brecher și J. Wilkenfeld în „A study of crisis” abordează natura, dinamica și consecințele crizelor, folosind o metodologie multidisciplinară [4]. Lucrarea lor oferă o perspectivă cuprinzătoare asupra gestionării crizelor, evidențiind importanța planificării

proactive și a răspunsului rapid, precum și necesitatea formării și educației decidenților pentru a îmbunătăți gestionarea crizelor.

În studiul „Drivers of organizational responsiveness”, E. de Waard, H. Volberda și J. Soeters explorează modalitatea de influențare a capacității de răspuns a organizațiilor militare în contextul crizelor. Ei utilizează analiza regresiei ierarhice pentru a evalua datele colectate de la ofițerii seniori ai forțelor armate olandeze, demonstrând că structura modulară și sensing-ul organizațional sunt factori-cheie în îmbunătățirea agilității și eficienței răspunsurilor în situații de criză [7]. Constatările cercetătorilor sugerează că adaptabilitatea și capacitatea de răspuns rapid sunt esențiale pentru succesul operațiunilor militare în condiții volatile. Prin urmare, recomandă integrarea acestor elemente în cadrul organizatoric al forțelor armate pentru a consolida capacitatea de răspuns la crize, subliniind importanța extinderii cercetării pentru a include comparații cu alte forțe armate internaționale.

C. Fahron-Hussey, în studiul „Military Crisis Management Operations by NATO and the EU”, examinează procesele decizionale asociate operațiunilor de management al crizelor militare conduse de NATO și UE [8]. Autoarea analizează caracteristicile agenților, procesele de planificare și decizie, folosind studii de caz pentru a ilustra complexitatea și dinamica gestionării crizelor într-un context internațional. Lucrarea evidențiază importanța cooperării și coordonării între diverse agenții și organizații pentru gestionarea eficientă a crizelor, subliniind necesitatea îmbunătățirii mecanismelor de integrare și coordonare. Recomandările includ extinderea cercetării pentru a analiza impactul factorilor politici și strategici asupra operațiunilor de management al crizelor, precum și nevoia de a adapta procesele decizionale la provocările emergente în cadrul operațiunilor internaționale de criză.

N. Koenig se concentrează în studiul „The quest for coherence: a comparative analysis of eu crisis management in Africa” pe gestionarea crizelor de către UE în Africa, evaluând coerența răspunsurilor în fața situațiilor de criză [10]. Printr-o analiză comparativă și recursul la metode calitative, N. Koenig investighează modul în care UE a gestionat coerența politică și operațională în diferite crize africane. Studiul evidențiază provocările și necesitatea unei abordări integrate și coerente în managementul crizelor, recomandând îmbunătățirea coordonării interne și a proceselor decizionale la nivelul UE. Lucrarea oferă o perspectivă valoroasă asupra eficacității strategiilor UE în gestionarea crizelor în Africa, propunând direcții de cercetare pentru evaluarea impactului coerenței politice pe termen lung.

S. Kushi și M. D. Toft prezintă în studiul „Introducing the military intervention project” un set de date detaliat privind intervențiile militare ale SUA, analizând tendințele și definind clasificările acestora. Lucrarea oferă o resursă valoroasă pentru cercetarea intervențiilor militare, evidențiind creșterea acestora în perioada postrăzboi rece și necesitatea unei analize mai aprofundate a impactului și consecințelor acestor acțiuni [11]. Recomandările vizează îmbunătățirea politicilor și strategiilor legate de intervențiile militare, precum și explorarea efectelor lor asupra stabilității internaționale și a relațiilor internaționale, subliniind importanța unor seturi de date cuprinzătoare pentru a informa deciziile politice și militare.

Studiul „From peacetime to war: a path analysis of the factors that predict performance”, elaborat de J. Mattingsdal și colab., analizează factorii care prezic performanța comandanților militari și ai poliției în răspunsul colaborativ la crize, utilizând analiza de cale și simulări. Ei evidențiază legătura între performanța în timpul păcii și succesul în gestionarea crizelor, subliniind importanța autoeficacității colective, persistenței și structurii detașamentelor [16]. Studiul arată că pregătirea adecvată și coordonarea între diferite forțe pot îmbunătăți

semnificativ răspunsul la crize, recomandând integrarea formării și pregătirii în strategiile de gestionare a crizelor.

În lucrarea intitulată „Military crisis management in the next decade (2020-2030) – inducing consent or relying on compliance?”, M. Laakkonen explorează provocările în managementul crizelor militare, concentrându-se pe necesitatea de a echilibra între obținerea consimțământului și impunerea conformității în operațiunile de gestionare a crizelor. Studiul se bazează pe metodologia Delphi, folosind rezultatele obținute de experți naționali și internaționali, și urmărește să identifice condițiile de risc în care ar fi necesară aplicarea măsurilor de menținere sau impunere a păcii [12]. Analiza se concentrează pe nivelul strategic și politico-militar, în special înainte de adoptarea deciziilor politice de angajare în operațiuni de gestionare a crizei. Concluziile studiului sugerează că atât impunerea păcii, cât și menținerea acesteia vor fi esențiale în anumite condiții de risc, precum guvernarea eșuată, conflictele etnice, religioase sau ideologice și disputele teritoriale sau transfrontaliere. Cercetarea subliniază importanța înțelegerii logicii subiacente a conflictelor pentru gestionarea eficientă a tranziției în managementul crizelor și necesitatea adaptării lecțiilor învățate din trecut la situațiile specifice în perspectivă.

De menționat ar fi că ultimele studii prezentate subliniază importanța adaptabilității, coordonării și înțelegerii profunde a factorilor specifici fiecărei situații de criză pentru a optimiza răspunsul și managementul. Fiecare lucrare accentuează nevoia de cercetare continuă și dezvoltare a unor noi strategii și tehnologii pentru îmbunătățirea gestionării crizelor. Totodată, fiecare studiu are un focus unic, variind de la analiza contextului, procesele decizionale ale organizațiilor internaționale, coerența politică în gestionarea crizelor și până la analiza intervențiilor militare și performanța în răspunsul la crize. De asemenea, metodele de cercetare variază de la analize teoretice și revizuirii ale literaturii până la studii empirice și analize statistice.

Prin urmare, aceste surse reflectă diversitatea abordărilor în cercetarea contemporană, de la analiza politică și strategiile militare la abordări holistice și transdisciplinare pentru soluționarea problemelor complexe. Similitudinile se găsesc în accentul pus pe necesitatea unei înțelegeri integrate și a colaborării intersectoriale pentru abordarea eficientă a provocărilor globale, în timp ce diferențele rezidă în domeniile specifice de focus și metodologiile aplicate în fiecare studiu. Aceste studii contribuie semnificativ la dezvoltarea câmpului conceptual și metodologic în domeniul managementului crizelor, oferind perspective variate și recomandări practice pentru îmbunătățirea strategiilor de răspuns la crize la nivel național și internațional.

N. Nováky, în cercetarea „Deploying EU military crisis management operations: a collective action perspective”, investighează dinamica operațiunilor de gestionare a crizelor militare ale UE prin prisma acțiunii colective, analizând modul în care diferite niveluri de decizie interacționează pentru a forma un răspuns comun la crize. Studiul se bazează pe analiza operațiunilor specifice, cum ar fi EUFOR Althea și EU NAVFOR Atalanta, ilustrând complexitatea procesului decizional și necesitatea unei coordonări strânse între statele membre [17]. N. Nováky argumentează că succesul acestor operațiuni depinde de capacitatea de a negocia și de a concilia diverse interese naționale și supranaționale, evidențiind importanța compromisului și cooperării. Lucrarea sugerează că o mai bună înțelegere a mecanismelor de acțiune colectivă poate duce la îmbunătățirea eficacității gestionării crizelor militare ale UE. De asemenea, identifică nevoia de cercetare suplimentară pentru a explora modul în care diferite structuri politice și de decizie influențează strategiile de criză.

În „Patterns of Crisis Management”, M. Brecher și P. James abordează gestionarea crizelor dintr-o perspectivă istorică și comparativă, identificând modele și strategii recurente în gestionarea crizelor internaționale. Analiza lor se concentrează pe modelele de răspuns la crize a diferitor state și organizații pe parcursul istoriei, extrăgând lecții ce pot ghida planificarea și intervenția în crizele viitoare. Autorii evidențiază importanța adaptabilității și flexibilității în strategiile de gestionare a crizelor, subliniind că o înțelegere a modelului crizelor anterioare poate oferi perspective valoroase pentru răspunsurile contemporane [5]. Studiul lor sugerează că există tendințe și principii comune care traversează contextele istorice și geografice, oferind o bază pentru dezvoltarea unor abordări mai eficiente în managementul crizelor. Cu toate acestea, recunosc limitările datelor istorice și nevoia de a contextualiza înțelegerile în dinamica actuală a crizelor globale.

Lucrările subliniază importanța înțelegerii profunde a contextului, fie că este vorba de contextul operativ în gestionarea crizelor, dinamica decizională în operațiunile militare sau modelele istorice de gestionare a crizelor. În studiile analizate, accentul este pus pe necesitatea adaptabilității și cooperării în răspunsul la crize: N. Nováky analizează mecanismele de acțiune colectivă în cadrul UE [17], iar M. Brecher și P. James oferă o perspectivă istorică și comparativă asupra gestionării crizelor [4]. Prin urmare, se observă că diversitatea metodologică și focalizarea tematică diferă semnificativ între studii, reflectând varietatea abordărilor metodologice în cercetarea gestionării crizelor. Această analiză evidențiază complexitatea domeniului managementului crizelor, ilustrând cum diferite perspective, inclusiv interdisciplinare, și metode de cercetare pot oferi înțelegeri complementare și profunde pentru îmbunătățirea strategiilor și practicilor de gestionare a crizelor.

Cooperarea internațională și coordonarea cu organizații precum ONU și NATO reprezintă un factor-cheie care poate influența succesul răspunsurilor la crize. Experiența UE și studiile de caz conduc la ideea precum că o cooperare internațională eficientă poate amplifica capacitatea de răspuns la crize, facilitând schimbul de informații, resurse și suport logistic. Astfel, analiza modului în care UE colaborează și coordonează acțiunile cu alte structuri internaționale în timpul crizelor este esențială pentru a înțelege și îmbunătăți mecanismele de gestionare a crizelor transfrontaliere.

Pentru a furniza o analiză mai structurată și detaliată a variabilelor de cercetare, de exemplu în managementul crizelor militare în viziunea NATO și UE, precum și a impactului acestora în procesul decizional, am elaborat un tabel care sintetizează aceste aspecte. Analiza subliniază complexitatea și procesul multiaspectual al managementului crizelor în cadrul NATO și UE, precum și importanța unei abordări integrate și adaptabile pentru a răspunde eficient la provocările dinamice ale securității internaționale. Concluziile evidențiază necesitatea unei înțelegeri profunde a factorilor instituționali, politici și tehnologici care influențează capacitatea organizațiilor internaționale de a gestiona crizele. Tabelul 1 ilustrează corelarea dintre diverse variabile și implicațiile pentru domeniul managementului crizelor în viziunea NATO și UE, conținând variabila de cercetare, modalitatea de măsurare, metodele de cercetare, importanța și impactul.

Tabelul 1. Corelarea dintre variabile și implicațiile pentru domeniul managementului crizelor în viziunea NATO și UE

Variabilă de cercetare	Modalitate de măsurare	Metode de cercetare	Importanța	Impactul
Caracteristicile agentului	Analiză calitativă a capacităților și resurselor NATO și UE	Studii de caz, analiză documentară	Centrală în alegerea agentului	Caracteristicile agentului (NATO/UE) sunt determinante în alegerea mecanismului de gestionare a crizelor, indicând necesitatea unei abordări personalizate bazate pe punctele forte și limitările fiecărei organizații.
Autonomia agentului	Evaluarea gradului de independență în luarea deciziilor	Analiză instituțională	Impact asupra eficacității gestionării crizelor	Autonomia agentului influențează capacitatea de a răspunde rapid și eficient la crize, subliniind tensiunea dintre supraveghere și eficacitate.
Suprapunerea operațiunilor	Compararea misiunilor și mandatelor operaționale	Analiză comparativă	Afectează eficiența intervențiilor	Suprapunerea operațiunilor NATO și UE poate duce atât la eficiență îmbunătățită, cât și la confuzie și duplicarea eforturilor, necesitând o coordonare mai bună.
Procesul decizional în UE	Examinarea procedurilor formale de luare a deciziilor în UE	Analiză procedurală	Esențială pentru înțelegerea dinamicii UE	Structura și procedurile formale de luare a deciziilor în UE au un impact direct asupra rapidității și coerenței răspunsurilor la crize.
Interesele și normele statelor membre	Analiză calitativă a priorităților și valorilor	Studii de caz, interviuri	Reflecții asupra dinamicii politice interne și preferințelor	Interesele și normele statelor membre joacă un rol esențial în formarea deciziilor UE, influențând direcția și natura intervențiilor în crize.
Capacitatea de răspuns și adaptabilitate	Evaluarea eficienței și flexibilității în răspunsurile la crize	Analiză calitativă și cantitativă	Critici asupra eficacității și sustenabilității răspunsurilor	Capacitatea de adaptare și răspuns rapid este esențială pentru gestionarea eficientă a crizelor, evidențiind necesitatea unei planificări proactice și a investițiilor în inovare.

Metodologia aplicată în cercetările din domeniul managementului crizelor și prevenirea conflictelor internaționale. Analiza metodelor de cercetare și a abordării utilizate de către cercetători în studiile teoretice și aplicative în domeniul managementului crizelor și prevenirii conflictelor internaționale evidențiază diversitatea și complexitatea acestui sector important. Urmează să prezentăm în Tabelul 2 principalele aspecte ale cercetărilor menționate:

autorii, agențiile implicate, variabilele de cercetare, metodele de cercetare și abordarea interdisciplinară.

Tabelul 2. Principalele aspecte ale cercetărilor

Autor(i)	Agenții	Variabile de cercetare	Metode de cercetare	Abordarea
C. Fahron-Hussey	NATO, UE	Organizațiile internaționale autorizate pentru operațiuni de management al crizelor militare	Analiza cazurilor	Politică, drept internațional, studii militare
N. Koenig	UE	Interesele și normele UE; configurația instituțională, particularitățile politice și contextul internațional	Analiză comparativă, metode calitative	Sociologie, politologie, studii regionale (africane)
A. Boin, P. 't Hart	Guvernele naționale, Agențiile de management al situațiilor de urgență, Organizații de sănătate publică Servicii de intervenție în caz de urgență	Eficiența mecanismelor de răspuns la crize	Studii de caz, analiză comparativă, interviuri, analiză documentară	Management, psihologie, științe politice
P. Wallensteen, I. Svensson	ONU, NATO	Inițiative de prevenire, diplomația preventivă, medierea, sprijinul pentru construirea păcii	Metodologie calitativă	Studii de pace, diplomație, relații internaționale
M. Mader și colab.	UE	Percepția publică a costurilor în apărare	Metodologie cantitativă	Economie, sociologie, studii de securitate
J. Mattingsdal	Organizații din domeniul securității și apărării (forțele armate și agențiile de aplicare a legii)	Impactul background-ului ocupațional și al tranzițiilor la diferite etape asupra procesului decizional în războiul hibrid	Analiză calitativă	Studii militare, psihologie organizațională
J. Braithwaite	Guvernele naționale, Organizațiile internaționale, Agențiile de mediu, Instituțiile financiare internaționale, Organizațiile de sănătate publică	Soluții pentru probleme globale complexe	Cercetare transdisciplinară analiza comparativă, studii de caz, sinteza de date, modelarea sistemelor	Studii globale, managementul crizelor

Autor(i)	Agenții	Variabile de cercetare	Metode de cercetare	Abordarea
M. Brecher, J. Wilkenfeld	Guvernele naționale, ONU, UE, alte entități relevante	Natura, dinamica și consecințele crizelor	Metodologie multidisciplinară	Politologie, psihologie, conflictologie

Tabelul 2 prezintă o varietate de abordări și metodologii aplicate în cercetarea managementului crizelor și prevenirii conflictelor internaționale. Analiza reflectă complexitatea domeniului și nevoia de a integra perspective și tehnici de cercetare din diverse discipline pentru a înțelege și aborda eficient crizele și conflictele la nivel global. În fiecare studiu, interacțiunea dintre variabilele de cercetare și metodele aplicate contribuie la dezvoltarea unei înțelegeri profunde și nuanțate a managementului crizelor și a prevenirii conflictelor, subliniind importanța unei abordări interdisciplinare și comprehensive în acest domeniu.

Analizând informațiile din Tabelul 2, putem observa diversitatea în abordările de cercetare ale autorilor în studiul managementului crizelor și prevenirii conflictelor. Fiecare autor/grup de autori adoptă o metodologie specifică, orientată spre înțelegerea diferitelor aspecte ale crizelor și conflictelor, fie că este vorba de managementul crizelor militare, leadership-ul în timpul crizelor, medierea conflictelor internaționale sau percepția publică asupra securității.

Lucrarea elaborată de C. Fahron-Hussey se axează pe deciziile în cadrul NATO și UE privind managementul crizelor militare. Prin utilizarea analizei cazurilor, autoarea explorează cum organizațiile internaționale autorizate influențează aceste decizii, reflectând o interconexiune dintre politică, drept internațional și studii militare [8]. Studiul cercetătoarei N. Koenig elucidează gestionarea crizelor africane în abordarea UE, aplicând analize comparative și calitative pentru a examina coerența strategiilor UE. Aceasta abordează interesele și normele UE, structura instituțională și contextul politic și internațional, integrând sociologia și politologia cu studiile africane [9]. A. Boin și P. 't Hart se concentrează pe eficiența leadership-ului public în gestionarea crizelor, utilizând studii de caz, analiză comparativă, interviuri și analiză documentară pentru a evalua răspunsurile la crize. Acesta reflectă o abordare multidisciplinară, încorporând managementul, psihologia și științele politice [2]. P. Wallensteen și I. Svensson, explorând eficacitatea medierii internaționale în conflicte, aplică o metodologie calitativă pentru a înțelege inițiativele de prevenire și diplomația. Studiul se focusează pe organizații precum ONU și NATO, situându-se la confluența studiilor asupra păcii, a diplomației și a relațiilor internaționale [18]. În studiul elaborat de M. Mader și colaboratorii, autorii se concentrează pe modul în care percepțiile publice ale costurilor influențează sprijinul pentru securitatea și apărarea europeană, utilizând metode cantitative. Această cercetare scoate în evidență interconexiunea dintre așa domenii ca economia, sociologia și studiile de securitate, evidențiind impactul factorilor economici asupra politicii de securitate [13]. J. Mattingsdal, în studiul său despre răspunsul colaborativ la crize în războiul hibrid, folosește analiza calitativă pentru a evalua impactul background-ului ocupațional și al tranzițiilor la diferite etape. Cercetarea se concentrează pe organizații de securitate și apărare, integrând studii militare și psihologie organizațională [16]. În lucrarea sa, J. Braithwaite abordează crizele globale dintr-o perspectivă transdisciplinară, combinând următoarele metode: analiza comparativă, studiile de caz, sinteza de date și modelarea sistemelor. Aceasta implică agenții variate: de la guverne la

organizații de sănătate, și caută soluții intersectoriale la probleme globale complexe [3]. Cercetarea elaborată de M. Brecher și J. Wilkenfeld oferă o analiză multidisciplinară a crizelor, folosind o metodologie care integrează politologia, psihologia și studiile de conflict pentru a înțelege natura, dinamica și consecințele crizelor [5].

Această diversitate metodologică și tematică reflectă complexitatea câmpului epistemologic și metodologic al managementului crizelor și prevenirii conflictelor, subliniind importanța unei abordări interdisciplinare pentru a înțelege și răspunde eficient la aceste provocări globale.

În concluzie, în contextul analizei realizate asupra diversității variabilelor de cercetare în domeniul managementului crizelor și prevenirea conflictelor internaționale, abordarea interdisciplinară facilitează generarea și dezvoltarea unor soluții mai cuprinzătoare și eficiente, permițând o înțelegere mai profundă a cauzelor și a dinamicii crizelor. Interdisciplinaritatea contribuie la formarea unor cadre de lucru integrate care facilitează cooperarea eficientă între diferite sectoare și discipline. Cu referire la complexitatea variabilelor de cercetare, recunoașterea și înțelegerea acestora sunt esențiale pentru anticiparea evoluției crizelor și pentru proiectarea strategiilor preventive. O abordare holistică care include toate aceste variabile poate contribui la crearea de modele predictive mai precise și la o planificare strategică mai eficientă.

Varietatea metodologică în cercetare încurajează o abordare comprehensivă și multiaspectuală în studiul crizelor, permițând cercetătorilor să adapteze și să rafineze teoriile și modelele în funcție de realitățile complexe ale lumii reale. Diversitatea metodologică facilitează, de asemenea, testarea și validarea soluțiilor în diferite contexte și condiții, asigurând relevanța și aplicabilitatea lor practică. Consolidarea mecanismelor de colaborare poate duce la o mai bună partajare a resurselor și a informațiilor, optimizând astfel răspunsul global la crize. Această cooperare trebuie să fie flexibilă și adaptabilă la schimbările geopolitice și la noi amenințări, pentru a asigura o abordare proactivă și reactivă eficientă.

Impactul economic și social elucidat prin analiza costurilor și beneficiilor intervențiilor este vital pentru justificarea investițiilor în securitate și apărare, iar înțelegerea percepției publice poate ghida formularea politicilor și comunicarea strategică. Este crucial să se asigure că politicile de securitate sunt sustenabile din punct de vedere economic și acceptate social, pentru a menține un sprijin robust și pe termen lung.

Necesitatea adaptabilității și inovației este confirmată prin crearea unor structuri organizatorice care să poată evolua în funcție de cerințele situației și să integreze noi tehnologii și metodologii. Adaptabilitatea și inovația ar trebui să fie la baza planificării și pregătirii pentru crize, asigurând o capacitate de răspuns dinamică și eficientă.

BIBLIOGRAFIE

1. BISCOP, Sven; COELMONT, Jo. *Europe deploys towards a civil-military strategy for CSDP*. Egmont Paper, 2011, 49: 1-38.: 3-36. ISBN: 9789038218045 [URL:<http://www.egmontinstitute.be/paperegm/ep49.pdf>] (accesat la 27.02.2024).
2. BOIN, Arjen; HART, Paul't. Public leadership in times of crisis: mission impossible? In: *Public administration review*, 2003, 63.5: 544-553. Electronic ISSN: 15406210.
3. BRAITHWAITE, John. Rapid Cascades, Coupled Crises. In: *Simple Solutions to Complex Catastrophes: Dialectics of Peace, Climate, Finance, and Health*. Cham: Springer Nature Switzerland, 2024, p. 9-50. ISBN: 978-3-031-48747-7
4. BRECHER, Michael; JAMES, Patrick. Patterns of crisis management. In: *Journal of Conflict Resolution*, 1988, 32.3: 426-456. ISSN: 0022-0027

5. BRECHER, Michael; WILKENFELD, Jonathan. *A study of crisis*. University of Michigan Press, 2022. 344 p. ISBN: 978-0-472-10806-0
6. CROSS, Mai'. *Security integration in Europe: How knowledge-based networks are transforming the European Union*. University of Michigan Press, 2011. 292 p. ISBN: 9780472117895.
7. DE WAARD, Erik; VOLBERDA, Henk W.; SOETERS, Joseph L. Drivers of Organizational Responsiveness: Experiences of a military crisis response organization. In: *Journal of Organizational Design*, 2013, 2.2: 1-14. Electronic ISSN 2245-408X.
8. FAHRON-HUSSEY, C. *Military Crisis Management Operations by NATO and the EU: The Decision-Making Process*. Wiesbaden: Springer, 2019. 343 p. ISBN: 9783658235178.
9. KOENIG, Nicole. *EU security policy and crisis management: a quest for coherence*. New York: Routledge, 2016. 196 p. ISBN: 978-1-315-65985-5.
10. KOENIG, Nicole. Quest for coherence: a comparative analysis of EU crisis management. In: *Africa*. PhD thesis, 2014. 308 p.
11. KUSHI, Sidita; TOFT, Monica Duffy. Introducing the military intervention project: A new dataset on US military interventions, 1776–2019. In: *Journal of Conflict Resolution*, 2023, 67.4: 752-779. Online ISSN: 1552-8766.
12. LAAKKONEN, Mikko. *Military crisis management in the next decade (2020-2030): inducing consent or relying on compliance?* Diploma thesis. National Defence University, 2011.
https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/74240/Y2564_GSOC55_Diploma%20Thesis_Laakkonen%20M.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (accesat la 29.02.2024)
13. MADER, Matthias și colab. *Crumbling in the face of cost? How cost considerations affect public support for European security and defence cooperation*. European Union Politics, 2024. OnlineFirst [<https://hdl.handle.net/1814/76763>], (accesat la 01.03.2024).
14. MAJOR, Claudia; MÖLLING, Christian. *EU-Battlegroups: Bilanz und Optionen zur Weiterentwicklung europäischer Krisenreaktionskräfte*. SWP-Studie, 2010. August, 5-33. ISSN: 1611-6372.
15. MATTINGSDAL, J., ESPEVIK, R., JOHNSEN, B. H., & HYSTAD, S. Exploring Why Police and Military Commanders Do What They Do: An Empirical Analysis of Decision-Making in Hybrid Warfare. In: *Armed Forces & Society*, 2023, 1-27. <https://doi.org/10.1177/0095327X231160711> Electronic ISSN: EISSN 15560848.
16. MATTINGSDAL, Jostein și colab. From peacetime to war: a path analysis of the factors that predict performance among police and military commanders in collaborative crisis response. In: *Frontiers in Psychology*, 2023, 14: 1238760. ISSN 1664-1078.
17. NOVÁKY, Niklas IM. Deploying EU military crisis management operations: a collective action perspective. In: *European security*, 2015, 24.4: 491-508. Online ISSN: 1746-1545.
18. WALLENSTEEN, Peter; SVENSSON, Isak. Talking peace: International mediation in armed conflicts. In: *Journal of peace research*, 2014, 51.2: 315-327. Online ISSN: 1460-3578.

**CONTACTE ROMÂNNO-FRANCEZE LA NIVELUL FACTORILOR
DE DECIZIE MILITARĂ (1930-1936)**

**FRENCH-ROMANIAN CONTACTS AT THE MILITARY
LEADERSHIP LEVEL (1930-1936)**

Andrei NICOLESCU, referent principal relații,
Institutul Cultural Român
ORCID: 0009-0008-3670-3572
andrei.nicolescu@icr.ro

Andrei NICOLESCU, main relations officer,
Romanian Cultural Institute

CZU: 327(498+44)”1930/1936”

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p194-203

Abstract. In 1932 and 1933 invitations to Generals Gamelin and Petin to visit Bucharest were declined on the basis of more or less objective reasons, this was not the case from 1934 onwards, when the frequency of such French visits to Bucharest increased. There was also a clear change in the level of representation, culminating in the visits of Generals Pétin, Mittelhauser, Georges, Gamelin and Weygand. Another significant moment for the development of the French-Romanian military relations was the presence in Bucharest of General Victor Pétin. It took place in a different context from that of General Gouraud's arrival, with different dimensions and connotations. The consequences of the visits, based primarily on the growing convergence of French and Romanian interests at that time, were felt. On the 8th of June, the Europe SubDirectorate of the French Ministry of Foreign Affairs affirmed the need to accept Romanian arms requests by means of a commitment to supply on credit and with annual instalments. One of the arguments put forward was that: 'As a faithful ally, Romania, like Yugoslavia, is part of the Small Alliance and the Balkan Alliance, whose policy tends to be in line with the direction of action decidedly favourable to the preservation of the established order, cannot but receive the approval of the Government of the Republic.

Keywords: *Romanian army, visits, Generals France, military, Bessarabia.*

O privire comparativă asupra vizitelor reciproce ale unor importante personalități militare evidențiază o creștere a ritmicității acestora, a disponibilității părții franceze de a da un răspuns favorabil unor invitații sosite din România. Astfel, dacă în anii 1932 și 1933 au fost declinate invitațiile adresate generalilor Gamelin și Petin de a face o călătorie la București, pe baza unor motivații mai mult sau mai puțin obiective [2, f. 67], nu același lucru se va întâmpla începând cu 1934, când frecvența unor asemenea prezențe franceze la București se va accentua. De asemenea, constatăm o schimbare evidentă la nivelul de reprezentare ce va culmina cu vizitele generalilor Pétin, Mittelhauser, Georges, Gamelin sau Weygand. Programele acestor vizite, atât din partea franceză, cât și din partea română, suferă permanente schimbări calitative, demonstrând cu prisosință faptul că se acorda un rol mai restrâns aspectelor protocolare, în favoarea abordărilor concrete, la obiect, a relațiilor bilaterale. Aspectele protocolare, invitarea la unele solemnități, au constituit mai ales pretextul folosit pentru prezența în România a unor reprezentanți militari francezi de rang din ce în ce mai înalt. Toate acestea erau și reflexul unor tot mai sesizabile schimbări ale modului de exprimare a politicii Franței pe plan general european, factorii de decizie, mai ales cei militari, acceptând tot mai mult ideea că retragerea în

spatele fortificațiilor nu poate asigura o certitudine de securitate, dacă nu este coroborată cu un sistem de alianțe eficient. În plus, România depășise la jumătatea anului 1934 criza, iar efectele revenirii economice se simțeau și în atitudinea guvernanților față de problemele materiale și financiare ale armatei române. O recunoștea însuși prim-ministrul Gheorghe Tătărescu, afirmând în cursul unei convorbiri avute cu generalul Mittelhauser cu ocazia vizitei acestuia la București în 1936: „Încă mai puțin de doi ani de îngrijorare patriotică” [15, p. 350]. Era manifestarea evidentă a încrederii în capacitatea României de a asigura mijloacele necesare progresului în domeniul înzestrării armatei și consolidării securității ei. Din păcate, evoluțiile interne și internaționale l-au contrazis.

Vizita generalului Gouraud

Prima prezență importantă în România a unui înalt oficial militar francez în perioada 1930 – 1936 este cea a generalului Gouraud, care s-a desfășurat în intervalul 13 – 25 iunie 1930. Sosit la București la invitația guvernului României, generalul Gouraud stabilește un program extrem de dens. Șeful Legației române din Paris sugera, încă din 18 februarie 1930, printr-o telegramă adresată șefului său de la București, ministrul Afacerilor Străine, Mironescu, că ar fi bine dacă în programul vizitei oaspetelui francez s-ar da „o însemnătate specială la situațiunea armatei și mai ales de a primi sfaturile amicale ale unei personalități competente, pentru îmbunătățirea sub toate raporturile a armatei noastre și deci a-l lăsa să-și dea seama mai cu seamă de echiparea ei. Totodată și în cazul când, dintr-un sentiment de prudență, generalul Gouraud nu ar merge în noile ținuturi, la defilarea de la 10 Mai să se aducă câte o unitate oarecare din provinciile alipite, inclusiv și, mai ales, din Basarabia [1, nenumerotat]. Sosirea oaspetelui francez s-a produs cu oarecare întârziere față de programarea inițială.

În perioada premergătoare vizitei, cu ocazia definitivării programului, s-au făcut auzite unele opinii ale generalului și ale guvernului francez. Ele se refereau la preocuparea de a nu se da acestei prezențe franceze în România o conotație care să deranjeze Uniunea Sovietică. În acest sens, de la Paris, Diamandy făcea cunoscut la București la 25 mai 1930 că, la un prânz oferit de general în onoarea Legației Române, acesta a informat că luase cunoștință de programul ce i se propunea, dar că, fiind mare mutilat de război, ar dori ca acesta să nu fie atât de încărcat și să i se rezerve mai mult timp de odihnă, reducându-se durata vizitei la Chișinău și Sinaia la numai o zi. „În ceea ce privește special Chișinăul nu trebuie uitată cererea exprimată de guvernul francez de a evita orice caracter de manifestațiune față de vecinii noștri de la Est” [1, nenumerotat] – avertiza oficialul român. Ministrul României la Paris revenea la 31 mai 1930 asupra acestui subiect, aducând în atenția Ministerului Afacerilor Străine de la București că „ Briand a stăruit din nou, rugând ca să se evite orice dezbateri care, datorită chiar numai relei credințe, să fie interpretată ca îndreptată împotriva Rusiei. În această ordine de idei, Briand ar dori ca vizita în Basarabia să fie redusă la o singură zi” [1, nenumerotat]. Insistența franceză asupra acestui aspect era urmarea evidentă a preocupării diplomației de la Paris, care dorea o normalizare a relațiilor cu Uniunea Sovietică [12, p.463].

Încă de la sosire, generalul francez se prezintă M.S. Regelui, vizitează Președinția Consiliului de Miniștri și îi face o vizită generalului Prezan. Vizitele sale includ și organismele de conducere ale armatei, Ministerul Armatei și Marele Stat Major. Însoțit de o misiune oficială formată din demnitari ai Ministerului de Externe și Ministerului Armatei, generalul Gouraud depune o coroană de flori la Mausoleul de la Mărășești, dorind după aceea să viziteze câmpurile de luptă din jurul acestei localități [2, f.84].

Interesat de istoria României, cu ocazia ajungerii în nordul Moldovei, oficialul militar francez își exprimă dorința de a-i fi prezentate mănăstirile din zonă și cetatea Sucevei [2, f.81]. Dincolo de laturile protocolare și de cunoaștere a României prin prezența generalului la București, Iași, Cernăuți, Sinaia, Brașov, Sibiu, programul nu a cuprins, referindu-ne la aspecte practice, decât o vizită la Uzinele, Minele și Domeniile Reșița. Mai mult, din programul acestui periplu prin România a lipsit o etapă semnificativă – Chișinăul [2, f.81-84].

Misiunea generalului Paul Angelescu la Paris

Drumul dificil al determinării Franței să accepte acordarea sprijinului atât de necesar pentru asigurarea capacității de luptă a armatei române a fost marcat și de *misiunea generalului Paul Angelescu*, fost ministru al Armatei, ocupant al funcției de Inspector general de armată, la sfârșitul anului 1931 [6, dosar nr. crt. 1186, 5-16]. Vizita sa în capitala Franței a fost dedicată intervențiilor necesare pe lângă generalul Weygand și alte personalități din Franța, în scopul creării în țară a unor fabrici de gaze (produse chimice), de explozive, de pulberi, precum și rezolvarea chestiunii delaborării munițiilor, stabilind aranjamentele necesare din punct de vedere tehnic, precum și a discuta condițiile financiare necesare.

Demersurile sale pe lângă personalitățile cu care a luat contact s-au încadrat într-un mandat bazat pe trei mari idei:

a) Ministerul Armatei Române solicita Ministerului Armatei Franceze ajutorul tehnic necesar – rezultat al experiențelor sale în decursul anilor de după Marele Război – pentru crearea în țară a diferitelor fabrici, precum și pentru operațiunea refacerii munițiilor.

Ajutorul tehnic era înțeles în sensul punerii la dispoziție a diferitelor date și procedee folosite în industria de război franceză și trimitere a unor specialiști cu experiență din serviciul armatei franceze, care să îi inițieze pe cei români, atât în construirea fabricilor, cât și în funcționarea lor.

b) În ceea ce privește sprijinul financiar din partea Franței, se dorea ca el să fie acordat ținându-se seama de situația financiară precară a României, care nu permitea eforturi anuale prea mari și, în special, în perioada anului financiar 1932 – 1933. Acest sprijin nu trebuia să excludă asistența tehnică oferită de armata franceză și nici posibilitățile de a fi utilizat pentru comenzi la uzinele militare existente în țară, aceasta permițând crearea unui sistem complet și armonios, pentru ca, astfel, în viitor, armata română să poată conta pe o industrie capabilă de a-i satisface toate nevoile în armament în cazul unui război.

Pe toată durata misiunii, demnitarul român a fost secondat de către atașatul militar, generalul Petre Dumitrescu, cu care s-a consultat cu privire la persoanele din conducerea armatei franceze pe care să le întâlnească.

Debutul întrevederilor l-a constituit întâlnirea cu Blanchard, Directorul general al pulberilor din Ministerul de Război.

Prima chestiune discutată a fost aceea referitoare la pulberea specială necesară pentru încărcarea muniției mitralierei „Hotchiss” de 13 mm, fabricare pe care Ministerul Armatei Franceze o ține secretă.

Înaltul funcționar francez a admis ca să se dea armatei române caietele de sarcini și datele relative la fabricarea pulberii, precum și detaliile necesare, cu condiția ca guvernul român să asigure că tehnologia de fabricație va rămâne secretă.

În privința solicitării sprijinului în vederea creării unei fabrici de trotil și de pulbere, s-a promis sprijinul tehnic, tot cu o condiție: ea să se realizeze de către o firmă franceză. Pentru

coordonarea operațiunii de refacere a munițiilor s-a promis trimiterea la București a unui inginer cu experiență și a câtorva contramaștri, pentru inițierea operațiunii în condiții de securitate.

A doua întrevvedere avută a fost cu generalul Maurin, Inspectorul General al Artileriei, ocazie cu care a fost discutată posibilitatea instalării cu sprijin francez a unei fabrici de gaze și producere a măștilor de protecție contra gazelor. S-a promis trimiterea unui chimist care a lucrat în laboratoarele armatei franceze. Și în legătură cu cea de-a doua cerință s-au promis comunicarea datelor necesare și sprijinul tehnic pentru fabricarea măștilor în țară.

Generalului Weygand, vicepreședintele Consiliului Superior de Război și Inspector General al Armatei, cu care emisarul român a avut cea de-a treia întrevvedere, i-a expus punctele de vedere principale menționate la începutul raportului său. Generalul român și-a exprimat convingerea că se adresa „primului reprezentant al armatei franceze, aceluia care înțelege că armata română reprezintă un sprijin principal al aliaților – în fruntea căreia se găsește Franța – în contra tuturor încercărilor ce s-ar face pentru schimbarea stării actuale consfințite prin Pacea de la Versailles; aceluia care-și dă seama că armata română, în cazul unei agresiuni din partea Uniunii Sovietelor, reprezintă avangarda generală strategică a aliaților și, în sfârșit, aceluia care față de toate aceste considerente trebuie – chiar în interesul Franței – să caute tot posibilul ca armata română să fie în stare, în cazul unui război, să-și satisfacă nevoile de armament de tot felul chiar în țară.

De altfel, acesta reprezintă sfatul principal pe care ni l-a dat mareșalul Foch, în prezența domniei sale, la venirea în țară, cu prilejul încoronării M.S. Regelui Ferdinand”.

Generalul Weygand a răspuns că era perfect de acord și că înțelegea să facă tot posibilul pentru a satisface toate cererile, arătând că, dacă din punctul de vedere tehnic, poate să se angajeze, nu are calitatea să răspundă la aspectele financiare. „I-am obiectat că înțeleg prea bine că, din punct de vedere strict financiar, domnia sa n-are nicio calitate, însă dacă privim chestiunea în ansamblul ei, desigur că este în interesul Franței ca să fim bine armați și, în această ordine de idei, nu mă îndoiesc că sprijinul puternic pe care ni-l poate da domnia sa pe lângă guvernul francez va fi de natură de a ne înlesni acest sprijin financiar.

În urma acestor discuții, generalul Weygand a promis că va căuta să ne dea tot sprijinul său atunci când guvernul român va trata chestiunea cu guvernul francez,” consemna generalul Paul Angelescu.

La finalul întâlnirii, generalul Weygand s-a interesat de starea de spirit a populației din Basarabia, cum și de situația generală din țară, față de criza financiară, răspunsul fiind unul liniștitor: criza financiară este suportată cu mult stoicism, iar populația din Basarabia este formată în majoritate de moldoveni, adică este românească și deci cu totul liniștită.

„Am insistat asupra acestei chestiuni, fiindcă am avut prilejul să constat că, uneori, cerând sprijinul financiar al Franței pentru completarea armamentului nostru, se aduce ca argument peremptoriu marele pericol sovietic, ceea ce, desigur, pe lângă că este exagerat, dar nu este nici încurajator pentru acei care ar fi dispuși să facă investiții de capital în țara noastră”.

Ultima întrevvedere avută a fost cu generalul Gamelin, șeful Marelui Stat Major francez, la care a asistat, ca de altfel la toate celelalte, și generalul Petre Dumitrescu. Și Gamelin și-a declinat competența în privința aspectelor financiare care erau – preciza el – de resortul guvernului, dar promitea că va uza de toată influența sa și cu toată convingerea pe lângă Maginot – ministrul de Război – pentru rezolvarea acestor probleme.

Generalul Angelescu a insistat și de această dată asupra problemelor financiare, „fiindcă, fără să mi se spună, totuși, în mod indirect, am simțit din diferitele întrevederi avute că persistă amărăciunea că, la facerea împrumutului de stabilizare, sumele destinate pentru investiții de armament au fost date prin diferite comenzi altor state și, fiindcă la plecarea din țară, într-o convorbire avută cu atașatul militar francez, acesta mi-a atras atențiunea, că o rată datorată – dacă nu mă înșel – Uzinelor „Creusot” a fost amânată.

Am spus generalului Gamelin că, orice s-ar zice, România și-a plătit totdeauna datoriile, fie chiar puțin mai târziu, dat fiind criza financiară, care de altfel este generală.

A insistat să facem toate eforturile pentru completarea armamentului și am găsit prilejul să-i răspund că aceasta depinde în mare parte de sprijinul tehnic și financiar pe care Franța ni-l va da, sprijin reprezentând, în ultimă instanță, și interesul ei propriu”.

Concluzia ce s-a impus la încheierea misiunii a fost aceea că, dacă în privința sprijinului tehnic, acesta era asigurat, în problemele financiare trebuia uzitat de disponibilitatea concursului autorităților militare franceze, pentru asigurarea și ușurarea aranjamentelor.

Misiunea secretă la București a generalului Victor Pétin

Un alt moment semnificativ pentru decelarea evoluției raporturilor militare româno-franceze l-a constituit prezența la București a *generalului Victor Pétin*. Ea se producea într-un context diferit de cel al venirii generalului Gouraud, având alte dimensiuni și conotații. După venirea lui Hitler la conducerea Germaniei în ianuarie 1933, Berlinul a căutat să-și asigure o prezență tot mai consistentă în Estul Europei. Obiectivul major al acestei noi orientări era recuperarea statutului deținut înainte de prima conflagrație mondială. România se înscria în sfera de interese germane, iar strategia de subordonare politică și economică a ei a urmărit „destrămarea sistemului de alianțe, stimularea pretențiilor revizioniste ale unor vecini, presiuni economice, antrenarea unor forțe politice interne, desfășurarea unei propagande abile etc.” [14, p.28]. Încă din 1926, ministrul de Externe german, Gustav Stresemann, se pronunțase pentru asigurarea de piețe economice germane pentru România și Iugoslavia. El vedea în aceasta posibilitatea slăbirii sistemului francez de securitate din estul Europei și creării de breșe între statele din componența Micii Înțelegeri [11, p.16]. Ideea va fi reluată de Ministerul German de Externe chiar în timpul crizei din 1929 – 1933. În 1930 a fost semnată o înțelegere comercială cu România, iar în 1931 un tratat preferențial, pentru ca, în 1934, Germania să semneze cu Ungaria și Iugoslavia tratate comerciale care să asigure deschiderea pieței germane pentru produsele agricole ale celor două țări la prețuri fixe [11, p.16]. Paralel, Rosenberg a căutat să destructureze alianța regională din care făcea parte România și să submineze prezența franceză în zonă și prin cointeresarea României. El îi oferea în 1935 lui Carol al II-lea posibilitatea de a încheia un tratat de prietenie româno-german, care prevedea „recunoașterea germană a granițelor române, împreună cu un tratat comercial la scară largă” [11, p.18], cu condiția ca România să rămână în afara oricărei combinații îndreptată împotriva celui de-al Treilea Reich [9, p.47]. Inițiativa nu s-a finalizat, nu numai din cauza opoziției lui Nicolae Titulescu și curentului filofrancez, dar și datorită faptului că însuși Carol era nehotărât în luarea unei asemenea decizii. În 7 octombrie 1936 el îl informa pe Fabricius, șeful Legației germane de la București, că nu este „simpatizant al bolșevismului” și că dorința lui este „de a orienta politica țării mele spre relații mai apropiate de prietenie cu Germania. Dar... politica României este una a tratatelor cu Franța, Polonia și Mica Înțelegere... Dacă Germania reușește să aibă relații mai bune cu Franța... va fi posibil pentru mine să fiu mai deschis” [11, p.29].

Anterior, Franța manifestase un evident dezinteres față de adâncirea colaborării cu aliații săi din Europa Centrală și de Est, cu statele Micii Întelegeri, implicit cu România. Din acest considerent nu au fost organizate necesarele consfătuiri periodice ale factorilor de conducere la mobilizare a forțelor, nu au fost elaborate planuri de operații care să precizeze modalitățile de ripostă comună în caz de conflict, fie el parțial sau generalizat, nu au fost precizate cuantumul forțelor cu care fiecare partener trebuia să participe la acțiunea militară sau relațiile de comandament și nici stabilite clar mijloacele de legătură. Această atitudine era explicată de către ministrul român la Paris în 1926 prin *l'esprit du temps*, prin ostilitatea opiniei publice franceze față de militari și militarism, materializată în „faptul că somități militare – se gândea la mareșalii Foch și Joffre sau la generalul Weygand – care au contribuit la apărarea și la victoria Franței nu jucau, în prezent, aproape niciun rol în desfășurarea evenimentelor, nu sunt folosiți și vocea lor, chiar dacă se face auzită, nu mai este ascultată de nimeni” [10, p. 38]. Această explicație, incompletă, considerăm noi, nu mai era valabilă în 1934, când ordinea europeană stabilită la Versailles în 1919 era amenințată tot mai grav de Germania. Diplomația Franței, conformându-se percepției propriilor interese, nu acționase pentru strângerea legăturilor cu aliații săi est-europeni, ba mai mult, avea tendința chiar de a le reproșa acestora situația la care se ajunsese [7, p.48].

Guvernul de la București era și el conștient de necesitatea luării unor măsuri de întărire a capacității de apărare. În luna februarie 1934, Marele Stat Major a elaborat, în contextul situației politico-militare europene, o analiză a stării combative și capacității de luptă a armatei române, propunând Consiliului Superior al Apărării Țării luarea de măsuri urgente pentru a o face capabilă de un răspuns adecvat noilor sfidări ce se profilau. În raportul său, șeful M.St.M, considera că „ciocnirile tot mai accentuate între interesele diferitelor națiuni apropie perspectiva unor conflicte uriașe și se impune să examinăm în ce măsură le putem face față. Acest examen trebuie să fie cu atât mai sever, cu cât este constatat că, deși România duce o politică cu totul pașnică, interzicându-și orice scopuri agresive, totuși părți importante din teritoriul ei formează obiectul unor revendicări din ce în ce mai precis conturate” [4, f.49]. Receptând semnalul de alarmă, prim-ministrul Gheorghe Tătărescu îl reconfirmă și supune propunerile M. St. M. dezbaterii Consiliului Superior al Apărării Țării la 12 martie. Conform procesului verbal al acelei ședințe, el declara că „consideră situația externă ca foarte gravă și, fără a fi alarmist, crede că înarmarea noastră trebuie să fie preocuparea oricărui om politic conștient de răspunderea ce o are. Situația politică – aprecia șeful guvernului român – ne face să credem că mobilizarea preventivă trebuie să fie privită cu toată seriozitatea. Domnia sa nu vede imediată posibilă o conflagrație generală. Specialiștii și cunoscătorii cu care am vorbit văd această conflagrație mai depărtată (2 ani), pe când o mobilizare preventivă poate de pe o zi pe alta să fie necesară a se produce” [5, f.1]. Soluția rapidă de modernizare a armatei române pentru a putea face față noilor cerințe ale câmpului de luptă consta, în viziunea prim-ministrului român, în folosirea resurselor țării și a ajutorului francez concretizat prin: „ a) Gratuitate. Cu persoana chemată (generalul Pétin n.n.) și cu reprezentanții calificați din guvernul francez vom vedea în ce măsură răspund la apelul nostru. Când noi contribuim cu sânge, ei sunt datori să contribuie cu ajutor militar; b) Ce se poate da cu titlu de împrumut, din ce are în depozite, urmând ca, după întrebuințare în scopul știut, să le restituim; c) Ce nu poate ceda, pe credit lung și preț redus” [5, f.14]. În același timp, el se pronunța pentru încheierea neîntârziată a unui acord militar între Franța și Mica Înțelegere [16, p.89-90].

Drept urmare, între 3 și 8 aprilie 1934 se produce misiunea secretă la București a generalului Victor Pétin la solicitarea lui Carol al II-lea și Gh. Tătărescu. Aceștia fuseseră convingși de Ion Antonescu, șeful Marelui Stat Major român, să-l invite pe colegul său francez de la Secția Operații din Marele Cartier General român din timpul Marelui Război. Scopul: discutarea realizării unei colaborări mai strânse pe baza asigurării forței umane de către partea română și a armamentului de către francezi [17, p.94].

Că inițiativa prezenței lui Pétin în România a aparținut forurilor de conducere de la București o demonstrează două rapoarte transmise de d'Ormesson, ministrul Franței de aici, datate 19 și 23 martie 1934. Acesta informa Quai d'Orsay-ul că la 18 martie fusese invitat de către rege la un dejun la care nu au mai participat decât soția sa și ministrul Muncii din guvernul român cu soția. După cafea, suveranul l-a invitat în cabinetul său pentru „discuții politice”. „El mi-a vorbit despre voiajul generalului Pétin – raporta d'Ormesson – dezvoltând în fața mea aceleași argumente pe care le spusese atașatului militar, aducându-mi, în plus, mari elogii. I-am răspuns că generalul Petin va veni cât mai repede la București, făcând o rezervă asupra datei, justificată de comentariul că riscă să se întâlnească cu ofițerii de stat Major ai Miciei Înțelegeri. Regele mi-a spus că nu vede din partea sa niciun inconvenient, dar că înțelege foarte bine de ce guvernul francez preferă să evite o întâlnire care nu era dorită de ceilalți. Eu i-am răspuns că, dacă va fi o întârziere, ea nu va fi cu siguranță decât de câteva zile.

Regele mi-a spus din nou ceea ce îmi dezvoltase la ultima sa invitație, ca să știu că România are nevoie absolută de ajutorul Franței și că în domeniul militar își propune să aibă cu generalul Pétin conversații de foarte mare interes.

El mi-a spus că se ocupă personal de chestiunea armamentului, considerând că două ministere s-au ocupat în țara sa timp de patru ani; trebuia să se rezolve și că, de acum încolo el va trata această chestiune.

Din punct de vedere financiar, el mi-a spus că oricare ar fi rezultatul rapoartelor experților, România este incapabilă să plătească și că nu putea lua în considerare plata împrumuturilor, fiindcă nu avea din ce asigura nici nevoile interne ale regatului său” [8, dosar 35].

Câteva zile mai târziu, atașatul militar francez i-a comunicat regelui data sosirii generalului Pétin. La rugămintea lui d'Ormesson el, l-a întrebat pe suveran dacă primul ministru și ministrul de Externe sunt la curent cu această invitație personală. Răspunsul a fost afirmativ numai pentru Gh. Tătărescu. S-a convenit ca ministrul Franței la București să-l informeze personal pe Tătărescu asupra datei sosirii emisarului Parisului, fapt realizat la 2 martie, și să se pună de acord în ceea ce îl privea pe Titulescu. La primirea veștii despre sosirea lui Victor Pétin, și Tătărescu afirma că își punea mari speranțe pentru proiectele privind apărarea națională de care se interesa personal. Cât despre Titulescu, prim-ministrul informându-l despre vizită, a constatat că a primit știrea ca pe cel mai natural lucru din lume [8, dosar 35]. Acceptarea vizitei era un răspuns favorabil dat unor invitații repetate ce fuseseră făcute și anul anterior, dar pe care Petin le declinase, desigur la sugestia șefilor săi, sub diferite pretexte [1].

Pe durata sejurului său la București, generalul francez a avut mai multe convorbiri cu Carol al II-lea, Gheorghe Tătărescu, Nicolae Titulescu și Ion Antonescu. În cadrul acestora au fost abordate probleme vizând realizarea unei rapide coordonări, încă din timp de pace, a acțiunilor militare ce era posibil să fie duse în comun dacă Germania înfăptuia Anschluss-ul său contra Ungariei, dacă aceasta ar fi încălcat prevederile tratatelor de pace [16, p. 90].

Totodată, emisarul Parisului a fost informat despre conținutul Protocolului adițional adoptat cu prilejul conferinței de la București din luna martie a șefilor Marilor State Majore ale armatelor statelor din Mica Înțelegere. Acesta fusese redactat și propus de către Ion Antonescu și avea menirea să clarifice unele ambiguități referitoare la precizarea momentului când prevederile alianței erau aplicate și puse în aplicare de cele trei armate aliante. În discuțiile purtate a fost subliniată, în același timp, importanța acestor precizări pentru colaborarea militară probabilă dintre Franța și Mica Înțelegere în cazul unui conflict generalizat [16, p.91]. Indiscutabil, problema cea mai stringentă pentru România era înzestrarea armatei sale și ea a constituit centrul discuțiilor purtate cu acest prilej [17, p.95]. Ele s-au încheiat cu promisiunea unei rezolvări a solicitărilor române, dar cu condiția ca să fie promovate o serie de măsuri de modernizare a forțelor armate, pe care Marele Stat Major le demarase deja.

Înapoiat în Franța, Victor Pétin a informat factorii de decizie asupra situației din România și a doleanțelor conducătorilor români. El raporta că atât Antonescu, cât și Carol al II-lea i-au afirmat că armata română nu era în măsură în acel moment să-și respecte angajamentele luate față de aliați și nu poate să iasă din impas doar prin efortul propriu, deoarece nu putea produce materialul de război necesar [13, p.201]. Trimisul guvernului francez semnaleză și precaritatea colaborării dintre statele majore ale Micii Înțelegeri, pe de o parte, și Statul Major General francez, pe de altă parte. „Suntem cu toții lămuriți asupra precarității colaborării existente între statul nostru major și cele ale Micii Înțelegeri. Asta reiese din aceea că ea (precaritatea colaborării) se află în cadrul unor tratate și protocoale secrete. Pentru a nu vorbi decât despre România, protocolul secret din 1926 stipulează că această colaborare între statele majore nu se va organiza decât în momentul unui conflict iminent, adică prea târziu. Suntem hotărâți, din punct de vedere militar, să ieșim din acest impas și s-a convenit că această călătorie a mea... ar putea prilejui cea mai fericită ocazie pentru niște convenții de acest ordin” [13, p.201]. Cu alte cuvinte, el propunea semnarea unor acte care să precizeze concret parametrii colaborării militare, să pregătească din timp și să asigure mijloacele necesare unei asemenea colaborări între aliați.

În finalul raportului său, care este de fapt o sinteză a rezultatelor misiunii la București, Victor Pétin consemna că ea s-a axat pe două aspecte majore:

„ – Pe de o parte, aspectul pur românesc, care se reduce, în definitiv, la prezentarea unor cereri de ajutor material în armament.

- Pe de altă parte, punctul de vedere francez, care a constat pentru noi de a profita de aceste împrejurări deosebit de oportune pentru a ne îngădui să reluăm, în ceea ce privește problemele militare ale Micii Înțelegeri, un drept de control la care s-ar părea că am renunțat de bună voie. În ceea ce privește a doua parte a misiunii mele, socot că ea a reușit în condiții cât nu se poate mai bune. Am găsit în generalul Antonescu un interlocutor de o valoare excepțională; el mi-a deschis tainițele lui cele mai ascunse, mi-a arătat documentele purtând cele mai autentice semnături și mi-a dezvăluit proiecte ce corespund într-un mod deosebit vederilor și dorințelor comandamentului francez, așa cum mi le expusese generalul Gamelin” [13, p.201].

Înaintat spre informare lui Louis Barthou, ministrul Afacerilor Externe francez, raportul dă naștere unei reacții semnificative pentru confirmarea existenței unei diferențe de poziții între conducerea militară și cea politică, deși demnitarul francez era cunoscut drept un susținător fervent al Micii Înțelegeri. În scrisoarea de răspuns adresată șefului de stat major al Armatei, el se arăta surprins de poziția stafului militar, care propunea refacerea redactării textului

protocolului militar secret anexă la tratatul franco-român. Se atrăgea atenția factorilor militari că tot ei erau cei care au propus formula protocolului semnat cu Iugoslavia în 1927 și care fusese reînnoit în 1932, fără a fi modificat, deși avea aceeași redactare ca și cel semnat cu România în 1926. Când s-a procedat la această reconfirmare, „departamentul dumneavoastră – reproșa el – a socotit că redactarea sa nu pretinde precizări complementare și că ea ar permite asigurarea în condiții mulțumitoare a colaborării între statul major francez și cel iugoslav. De fapt, guvernul de la Belgrad, ca și statul nostru major, nu ne-a făcut cunoscut niciodată că ar considera textele susmenționate ca insuficiente pentru asigurarea tuturor contactelor tehnice folositoare. În aceste condiții, nu mi se pare că ar fi cazul de a modifica textul protocolului franco-român semnat în 1926 de predecesorul meu” [13, p.202]. Era, desigur, o voită omisiune a unei comparații dintre atitudinea celor doi aliați, România și Iugoslavia, față de Franța, constatată cu o pregnanță din ce în ce mai mare în etapa următoare.

În ceea ce privea confesiunile șefului Marelui Stat Major român, Ion Antonescu, făcute lui Pétin cu privire la hotărârea luată la întrunirea șefilor statelor majore ale armatelor Micii Înțelegeri de la București, din primăvara aceluși an, privind o ripostă a statelor din alianță împotriva Ungariei într-o situație de criză, fără a se aștepta o luare de poziție formală din partea acesteia, Barthou avertiza că o asemenea acțiune nu se va bucura de sprijinul Franței, deoarece asistența nu se va acorda decât în termenii tratatelor care prevedeau doar situația că ele vor fi victime și atacate, fără o provocare din partea lor [13, p.202].

Această atitudine voit intransigentă față de formulări ale unor acte diplomatice care nu mai răspundeau realităților a suferit rapid o modificare, evidentă în cursul vizitei întreprinse de Louis Barthou în România în zilele de 21-23 iunie 1934. Produsă și ea ca urmare a unor insistențe din partea forurilor de decizie politică și militară de la București, vizita s-a dorit a fi percepută ca o manifestare a voinței celor două state de a acționa pentru adâncirea colaborării bilaterale. Și cu acest prilej, prim-ministrul român și-a manifestat îngrijorarea față de evoluțiile tot mai periculoase ale situației generale din Europa, care devenea tot mai amenințătoare și pentru integritatea țării sale. Soluția apărării acesteia prin forță, deși nedorită, era grav afectată de lipsa mijloacelor materiale militare, cu tot elementul uman suficient și de calitate. Din această cauză, el considera ca absolut necesară livrarea cât mai urgentă de către Franța a unor categorii de armament indispensabile ca artilerie grea, ușoară de câmp, cu muniția necesară, și aviație pentru asigurarea operativității la nivel superior a cel puțin 10-12 divizii. Era reiterat efectul benefic și pentru Franța în condițiile existenței unei forțe armate române capabile a juca rolul pe care aliata României „îl așteaptă la momentul potrivit” [16, p.93]. Louis Barthou a făcut cunoscută aprecierea de către guvernul francez a valorii și importanței intervenției armatei române în caz de conflict, promițând sprijinul necesar efortului de înzestrare a ei [16, p.93]. La aceasta s-a adăugat și declarația fără echivoc privind garantarea granițelor României. „Pacea v-a restituit frontierele care au fost ale voastre. Ele vor rămâne ale voastre,” a afirmat el [16, p.93].

Nu știm dacă aceste declarații au fost doar formale, necesare alungării neliniștii resimțite de români. Cert este că Franța a marșat în continuare pe ideea acceptării tacite a pretențiilor revanșiste și revizioniste, făcând concesii pe care ea le considera necesare pentru asigurarea securității sale. Reorientarea față de România survenită în aprilie 1938 a fost tardivă și nu a fost folositoare nici măcar pentru ea.

Nu este de neglijat, totuși, nici minimul progres realizat ca urmare a acestor contacte pe calea înzestrării armatei române cu sprijin francez. Beneficiind de susținerea hotărâtă a

generalului Pétin și a altor personalități militare de la vârful armatei franceze, aceste solicitări vor beneficia de o tratare favorabilă.

Consecința celor două vizite, desigur bazată în primul rând pe convergența tot mai accentuată în acel moment a intereselor Franței și României, s-a făcut simțită. La 8 iunie Subdirecția Europa din Ministerul Afacerilor Străine al Franței afirma necesitatea acceptării cererilor românești de armament prin intermediul încheierii unui angajament de livrare pe credit și cu vânzare în rate anuale. Unul din argumentele invocate era acela că, „aliat fidel, România face parte, ca și Iugoslavia, din Mica Antantă și Antanta Balcanică, a căror politică tinde să se confunde cu sensurile unei acțiuni hotărât favorabilă conservării ordinii stabilite, nu poate decât să primească aprobarea guvernului republicii. A venit probabil momentul să ne afirmăm interesul pe care îl acordăm apărării naționale române și să încurajăm astfel amicitia pe care contăm în această țară și care a rămas puternică la marea majoritate a românilor” [16, p.9].

BIBLIOGRAFIE

1. *Arhiva Ministerului Afacerilor Externe*, fond Franța, vol. 65.
2. *Arhivele Militare Române*, fond Ministerul de Război, Cabinet, dosar nr. crt. 158.
3. Idem, fond Ministerul de Război, Secretariatul General, dosar nr. crt. 1009 și 1186.
4. Idem, fond M. St. M., Secția a III-a Operații, dosar nr. crt. 1397.
5. Idem, fond M. St. M., Secția I Organizare Mobilizare, dosar nr. crt. 62.
6. *Arhivele Naționale ale României*, fond Casa Regală. Oficiale, Regele Carol al II-lea, Cabinet, dosarul nr. crt. 50/1933.
7. *Carol al II-lea în exil. Documente diplomatice*. Selecția documentelor și studiu introductiv de Valeriu Florin Dobrinescu și Ion Pătroiu. București: Editura Vremea, 2002. 224 p. ISBN:973-645-032-5.
8. *Centrul Arhivelor Diplomatice de la Nantes (Franța)*. Legația București, Seria A, dosar 35.
9. CRETZIANU, Alexandru. „Ocazia pierdută”. Iași: Institutul European, 1995. 295 p. ISBN: 973-9148-73-5.
10. GEORGESCU, Maria, MIDAN, Christophe. *Capitaine, Une exemple de cooperation bilaterale. Les attaches militaires francais en Roumanie et roumains en France (1860-1940)*. Bucarest: Edition Militaires, 2003. 319 p. ISBN: 973-32-0644-X.
11. HAYNES, Rebecca. *Politica României față de Germania între 1936 și 1940*. Iași: Editura Polirom, 2003. 200 p. ISBN: 973-681-324-X.
12. HITCHINS, Keith. *România 1866-1947*. București: Editura Humanitas, 1996. 664 p. ISBN:978-973-50-3922-6.
13. NOUZILLE, Jean. Aspectul militar al relațiilor franco-române între anii 1919 și 1939. În: „*Revista română de studii internaționale*”, anul XXV, nr.3-4 (113-114), mai-august 1991. 289 p.
14. OTU, Petre. *Îmbrățișarea anacondei. Politica militară a României în perioada 1 septembrie 1939 – 22 iunie 1941*. București: Editura Militară, 2006. 303 p. ISBN: 973-32-0725-X.
15. PORCHET, Alain. La cas roumain...20 ans après. În: „*La fin de la Première Guerre mondiale et la nouvelle architecture geopolitique européenne*”, sous la direction de George Cipăianu – Vasile Vesa. Cluj: Presses Universitaires de Cluj, 2000. 354 p. ISBN: 973-5950987.
16. TALPEȘ, Ioan. *Diplomație și apărare. Coordonate ale politicii externe românești. 1933-1939*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1988. 354 p.
17. WATTS, Larry W., *O Casandră a României. Ion Antonescu și lupta pentru reformă. 1918-1941*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1993. 438 p. ISBN:973-9155-41-3.

BISERICA ORTODOXĂ DUPĂ PANDEMIE: COMUNICARE ȘI LIMBAJ

THE ORTHODOX CHURCH AFTER THE PANDEMIC: COMMUNICATION AND LANGUAGE

Maxim MELINTE, dr. în istorie,
preot la Biserica „Adormirea Măicii Domnului”, Ghidighici
ORCID: 0000-0002-2928-9907
bisghidighici@gmail.com

Maxim MELINTE, PhD history,
priest at Assumption Church, Ghidighici

CZU: 27

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p204-212

Abstract. The years 2020-2022 were a special period for the entire world community, especially for representatives of religious communities. If the educational process was adapted to online learning, religious communities faced the problem of divine service in places of worship, as well as communication between believers. Since the term community implies both verbal communion - prayer, moral-spiritual education and charitable actions, as well as non-verbal communion - receiving communion and kissing icons, all of them raised a series of problems, gave birth to restrictions, launched a series of confrontations and debates. The biggest difficulty and reason for a conflict with civil society started due to the way in which the Orthodox Church offered communion during the pandemic. The issue has been championed and promoted by the media and the internet community. What actually happened, and how public opinion influenced Christian believers, will be told in my report.

Keywords: *Pandemic, Orthodox Church, communication, community, communion.*

Ultimii doi ani au reprezentat o perioadă de încercare, cu schimbări la nivel mental și comportamental. A fost o perioadă dificilă, și o recunoaștem cu toții. Societatea în ansamblul ei s-a văzut nevoită să se oprească puțin din ritmul ei neliniștit și să revizuiască modul de relații familiare, sociale, economice și cele spirituale.

Dacă înainte de pandemie și războiul din Ucraina la mese predominau toasturi de gen: Hai noroc, Bani și casă de piatră; acum tot mai des auzim: Pace și sănătate!

COVID-19 a fost o pandemie și o amenințare globală. Lumea s-a oprit în loc. S-a întâmplat ceva neobișnuit, neașteptat, nedorit, necunoscut. Fiindcă, atunci când sute de mii de oameni mureau de foame în Africa sau erupea un vulcan în Islanda sau un tsunami provoca în Asia moarte și suferință, sau cineva murea de SIDA și tuberculoză, cea mai mare parte a omenirii putea urmări de la distanță incidentele de acest tip, și în suflet declara liniștit: Asta-i nu e la noi? Și nu mă afectează. Acele timpuri au trecut. Pandemia i-a contaminat, la propriu și la figurat, absolut pe toți.

De altfel, pandemia a creat și o criză economică și socială pe tot globul pământesc. Din punct de vedere teologic, fiecare criză are o cauză spirituală și nu înseamnă altceva decât o verificare sau un examen. Din greacă criză (κρίσις) se traduce ca judecată, sentință, hotărâre, un punct de cotitură. Deci, criză are ca scop să învețe pe noi a judeca drept, a gândi corect și echilibrat, ne cheamă la un examen de conștiință, analiză critică a faptelor și a vorbelor. Am avut cu toții de înșușit o lecție dură, dificilă și insuportabilă. Am plâns, ne-am bucurat, ne-am întristat, dar și ne-am deșteptat.

A fost un examen deloc ușor pentru întreaga omenire și pentru toate instituțiile publice și de stat: școli, spitale și centre comerciale. Cu toții am fost chemați să ne raportăm corect vis-à-vis de această situație neordinară.

Famiile, cuplurile și părinți cu unul sau mai mulți copii au avut și ei de suferit. Unii au devenit mai atenți, mai prietenoși, mai responsabili, mai răbdători. Alții, dimpotrivă, mai agitați, indiferenți și aroganți, și în consecință – despărțiți și divorțați. Și asta se întâmplă deoarece oamenii nu au însușit rostul vieții: de a trăi în comun, manifestând dragoste, dăruire și dialog. Din acest considerent, subsemnatul a propus o formulă, pe care a numit-o *formula 3D: dragoste, dăruire și dialog*. Fiindcă în Rai, Dumnezeu, văzând pe omul creat, spune că *nu este bine să fie omul singur; să-i facem ajutor potrivit pentru el* (Facerea 2, 18) – femeia – soție – Eva. Deoarece întreaga învățătură creștină te îndeamnă se renunți la egoism: *Tatăl nostru..., pâinea noastră..., greșalele noastre*. Nu *eu*, ci *noi*. Și spune în continuare Creatorul: *De aceea va lăsa omul pe tatăl său și pe mama sa și se va uni cu femeia sa și vor fi amândoi un trup* (Facerea 2, 24). Deci, unul plus una egal cu unu. O regulă asemănătoare cu cea a Sfintei Treimi, unde Tatăl, Fiul și Sfântul Duh este un singur Dumnezeu.

Și auzeam la lecția de istorie că primii oameni își formau comunități; în limbaj ecleziastic avem comunități creștine; iar unii dintre noi au trăit în *comunalka*. Ceea ce trebuie să facă pe oameni să fie fericiți este o trăire în comun, având un scop comun, sarcini și vise comune. Cel mai important pentru o comunitate sănătoasă este ca membrii ei să comunice între ei. Or, comunitatea creștină are comun pe Dumnezeu, care este dragostea; și membrii ei comunică cu Dumnezeu și între ei în spiritul dragostei desăvârșite, bucurându-se și tânguindu-se la fel împreună. Exact așa cum o practică creștinii prin intermediul slujbelor de sănătate și pomenirea celor adormiți. Din dragoste dau pomană dăruind cuiva și dialogând: *primește de sănătate sau de sufletul lui cutare*.

În perioada pandemiei noi am primit ceea ce, firește, trebuia să ne unească – boala, pentru că ne-a afectat absolut pe toți, indiferent de vârstă, gen, statut social, etnie sau religie. Am vorbit despre boală, despre cei infectați, despre cei nevaccinați, despre cei care nu au respectat regimul de carantină.

Spuneam atunci că ne-am împărțit în două tabere: cei care s-au infectat cu covid și cei care încă nu s-au infectat; iar în anul următor – cei care s-au vaccinat și așteptau ca cei nevaccinați să moară, și cei nevaccinați așteptând sfârșitul dureros al celor dintâi.

În loc de unire – dezbinare, în loc de dragoste – ură, în loc de comunicare și dialog – bârfe și fake news.

Anxietatea și frica a paralizat mersul vieții, a înghețat rațiunea și a făcut pe oameni să se simtă izolați, solitari și inutili.

În această perioadă în societatea noastră bolnavă se observă două tabere, dușmănoase de la început, mai târziu, prietenoase: Biserica și statul. Ambele, la drept vorbind, au exagerat, considerându-se deținători de Adevăr și manifestând lipsa de smerenie/răbdare, capacitate de a comunica.

Mereu am fost întrebat de către jurnaliști: *Ce părere aveți despre asta sau alta? Am răspuns că nu pot să am părerea mea proprie în afară de ceea ce mă învață Scriptura. Ce pot eu să adaug la Cuvântul lui Dumnezeu? Nimic. Atunci când Biserica exprimă o opinie referitoare la un fenomen al societății îl face la fel prin prisma Sfintei Scripturi, și nicidecum din interes politic și personal.*

Și în sânul Bisericii apar două tabere: cei care s-au conformat ușor restricțiilor, oferind împărtășania cu linguriță de plastic sau muiată în pahar cu spirt, și alții, mai tradiționaliști, nonconformiști și pe-alocuri rebeli. Cei dintâi au fost catalogați de societate *preoți moderni*, iar de către oponenți – *ecumeniști, soros-iști, eretici*. Și viceversa: cei tradiționaliști au fost criticați de societatea civilă și considerați înapoiați, analfabeți, fundamentalști.

Atenția societății, îndeosebi a presei, a fost focusată asupra bisericilor, slujitorilor și a enoriașilor ei. Ne-am arătat nepregătiți pentru a comunica cu societatea civilă, incompetenți de a da interviuri și sugestii publice. Unii din enoriași au manifestat, din mare zel, comportament dușmănos față de „ceilalți”, aruncând vorbe necenzurate, pline de ură și blesteme. Am avut de suferit și de pierdut mult în urma acestor conflicte.

Primele două luni de restricții din cauza pandemiei de COVID-19 au reprezentat un test pentru Biserica Ortodoxă, care a fost nevoită să renunțe la o serie de obiceiuri sau slujbe religioase, pe care le consideră de maximă importanță pentru enoriași: împărtășania, sărutarea icoanelor și a sfințelor moaște, săturarea mâinilor slujitorilor, etc.

Restricțiile impuse slujbelor bisericești și împărtășirii cu Sfintele Taine au fost văzute de unii preoți și credincioși drept un amestec a Statului în treburile bisericești sau chiar o prigoană împotriva Bisericii Ortodoxe. Mulți au protestat față de regulile impuse de autoritățile, invocând libertatea religioasă, rolul spiritualității în tratarea bolilor, precum și contaminarea prin împărtășire.

Numeroasele cazuri de infectare, dar mai ales decese ca urmare a acestei infecții, și în mod special, programul de vaccinare – toate acestea au adus o frică nemaipomenită în sufletele oamenilor.

Încercam zilnic, prin intermediul Sfintelor Scripturi, să demonstrez că frică este un păcat și un impediment pentru mântuire: *Iar partea celor fricoși și necredincioși și spurcați și ucigași și desfrânați și fermecători și închinători de idoli și a tuturor celor mincinoși este în iezorul care arde, cu foc și cu pucioasă* (Apocalipsa 21, 8).

Frica este o piedică a mântuirii. E și ea o ispită a satanei. De aceea trece, ca un fir roșu, prin toată Biblia, Cuvântul lui Dumnezeu ce spune: „*Nu te teme!... Eu, Domnul, sunt cu tine, să te scap și să te mântu*” (Ieremia 1, 8). Și de aceea ne-a adus Domnul Iisus scumpa Lui chemare: „*Îndrăzniți, căci Eu am biruit lumea!*” (In 16, 33). Și de aceea ne-a lăsat ca testament scumpa făgăduință: „*Nu vă temeți!...Iată, Eu cu voi sunt până la sfârșitul veacului*” (Matei 28, 20).

Unica soluție pentru a depăși starea de fobie și îndoială a fost și rămâne rugăciunea pentru cei bolnavi și pentru medici, pe care o făceam la fiecare slujbă, la care adăugăm diferite citate biblice și sfaturi duhovnicești, distribuite prin intermediul rețelelor sociale și al grupului special pe Viber.

Pandemia și familia

Sub aspect negativ s-a înregistrat o statistică îngrijorătoare a creșterii numărului de divorțuri (cu 12% în anul 2020 față de 2019). Petrecând mai mult timp împreună, cei doi soți s-au simțit ca două persoane care nu se mai cunosc, care nu mai împărtășesc aceleași idealuri. Au pierdut bucuria de a fi împreună, de a discuta, de a plănuși. Explozia de divorțuri nu poate fi pusă pe seama pandemiei, pe faptul că în această perioadă soții au petrecut mai mult timp împreună, ci pe înstrăinarea personală de dinainte de pandemie, pe lipsa de comunicare dintre soți. Înainte de perioada de pandemie cei doi soți, copleșiți de preocupările de ordin material,

nu au mai avut timp de preocupări comune de ordin moral-spiritual. Fie că unul dintre soți a fost plecat la muncă peste hotare și, datorită crizei generale provocată de pandemie, s-a reîntors acasă, fie că zi de zi soții erau preocupați exclusiv de obținerea beneficiilor materiale – toate acestea au dus la o înstrăinare și la pierderea sensului esențial al căsătoriei, și anume iubirea dintre soți. Astfel, îndatoririle în cuplu au fost mai mult de ordin material și foarte puțin, spre deloc, de ordin sufletec, spiritual. Or, tocmai iubirea duce la grija și responsabilitatea față de cel de lângă noi. Atunci când cei doi soți au pășit în viața de familie, ceea ce i-a legat a fost iubirea și sentimentul responsabilității și al dorinței de jertfire a unuia față de altul, fără a ști ce le va oferi viitorul din punctul de vedere al locului de muncă sau al veniturilor materiale [4, 215-216].

În parohia noastră a fost un caz neplăcut, când o enoriașă a rămas izolată cu trei copiii mici în casă, fără soț, care era plecat la muncă în străinătate și nu putea reveni acasă din cauza pandemiei. Luna de zile, trăită la marginea satului, i-a zdruncinat starea psihică. Ea le-a depășit treptat prin intermediul serviciilor divine, având posibilitate să iasă din casă și să comunice cu alte mame și doamne din comunitate.

Potrivit istoricului Theodor Paleologu, Biserica trebuie să își îndeplinească rolul de a lumina: „*Biserica are un rol foarte important. Biserica dă un sens, ne ajută să îndurăm o situație dificilă. În situații precum o pandemie, oamenii au nevoie de consolare, au nevoie de sens, au nevoie de revenirea la anumite valori, iar Biserica are un rol important de jucat, tocmai pentru a-i ghida pe cei care aderă la credința creștină*” [5].

În spațiul ortodox, închiderea bisericilor a fost acceptată mult mai greu de credincioși, mai ales de cei practicanți. Această acțiune a guvernelor a fost interpretată într-o cheie antihristică și apocaliptică de foarte mulți creștini, preoți și laici.

Cum a schimbat pandemia de coronavirus desfășurarea serviciilor religioase în întreaga lume? Multe biserici au fost închise sau, acolo unde era posibil, slujbele se desfășurau în aer liber. Manifestările religioase, în cadrul cărora se adună un număr mare de persoane, au fost amânate din cauza pandemiei, scrie CNN. Liderii spirituali din întreaga lume s-au adaptat și au găsit o soluție pentru credincioși: transmiterea live a serviciilor religioase [1].

Cum pandemia de coronavirus forțează companiile să găsească soluții ca angajații să lucreze de acasă, la fel și adunările religioase se vor muta în mediul online. Răspândirea virusului a afectat oamenii de toate religiile, din întreaga lume.

Comunitatea pe care o conduc în calitate de paroh, de ani transmite live sfânta liturghie duminicală și a celei de sărbători. De regulă, se citea doar sfintei evanghelie și tâlcuirea ei. În mediu 100-200 de enoriași urmăreau slujba.

Atunci când situația pandemică ne-a impus oficierea serviciului divin fără participarea enoriașilor, am purces la două lucrări importante:

- Transmisiunea slujbelor live pe Facebook;
- Postări catehetice pe rețele de socializare;
- Sfaturi duhovnicești și îndemnuri la rugăciune intensă pe un grup al Parohiei Ghidighici, pe Viber.

În această perioadă, urmăritorii online s-au mărit la mii de creștini, lucru imposibil în condiții de slujbe obișnuite din cauza încăperii mici a locașului sfânt.

Ne-am bucurat că tehnologiile au făcut acest lucru important. Între timp mi s-a trezit un gând: ca nu cumva creștinii noștri, și așa pasivi, să se obișnuiască cu astfel de liturghii și vor

renunța, după pandemie, la frecventarea fizică a bisericii. Nu știu dacă temerea mea ar fi fost realizată sau nu, în caz dacă restricțiile ar fi fost prelungite. Cert este că ne-am pus un scop clar: încetul cu încetul să scoatem pe creștini din casă, să trecem de la regimul online la cel offline, să îi rupem pe la ecranele televizorului și calculatorului, să-i deprindem din nou să se roage, să citească, să învețe, să trăiască în lumea reală, și nu în cea virtuală.

Biserica și comunicarea

Niciodată nu veți vedea într-o biserică ortodoxă instrumente muzicale și tineri dansând pe amvon. Poate că, spre deosebire de bisericile protestante, avem ceva de pierdut, fiindcă mulți tineri caută ca viața să fie cât mai distractivă. Dar să știți că Biserica Ortodoxă, spre deosebire de cea Romano-Catolică și alte confesiuni creștine, rămâne stabilă, neschimbată și tradițională pe parcursul aproximativ 2 milenii. Cu alte cuvinte, liturghia, sfintele taine, vestimentația clericală, rugăciunile și textul Bibliei Ortodoxe, cu mici deosebiri textuale și ritualiste, rămân exact așa precum au fost în primul mileniu. De ce? Pentru că, în aflându-se în miezul civilizației păgâne, creștinismul s-a evidențiat mereu prin forma, cultura și comportamentul adeptilor ei.

Dacă astăzi toată lumea se distrează, saltă și înnebunește, atunci trebuie să existe pe acest pământ un loc liniștit și sigur, unde să te poți odihni, să te aduni, să privești imaginile sfinților mucenici, care s-au jertfit pentru credința și viața cea veșnică, să auzi melodii domoale și dulci, să absorbi mirosul de ceară curată și tămâie. Scopul Bisericii este să facă pe toți oamenii sfinți, dar nu să le ofere popcorn și petrecere uimitoare! Or, Biblia este neschimbată, Biserica urmează misiunea ei la fel, precum Hristos, deoarece „*Iisus Hristos, ieri și azi și în veci, este același.*” (Evrei 13, 8).

Altă problemă este limbajul – de multe ori arhaic, greu de înțeles și de asimilat –, în care comunică Biserica cu credincioșii ei. Să înțelegem că preotul niciodată nu va vorbi modern de pe amvonul bisericii sale, căci are publicul de toate vârstele și nivelele de școlarizare. De altfel, se recomandă crearea unor cercuri și școli pentru copii și adolescenți, în afara programului liturgic, unde preoții vor vorbi pe înțelesul tinerilor de azi. Anume în cadrul acestor lecții de catehizare preoții vor deschide, în limbaj modern, taina ascunsă pentru ochiul unui necredincios: nemurirea, viața veșnică, fericirea de a iubi, a ierta și a ajuta necondiționat.

Deci, predica preotului nu poate fi expusă în limba lui Ștefan și Neagoe Basarab, dar nici nu o va reda în stilul unui showman și să transforme biserica într-un club de profil religios. Aici sarcina cea mai mare cade pe umerii școlilor teologice, care trebuie să pregătească cadre educate, care să aibă limba „ascuțită” și ureche să poată auzi necesitățile comunității și să vorbească pe înțelesul tuturor.

Pandemia și Liturghia

În Republica Moldova și în România, liturghia din noaptea Învierii a fost săvârșită în absența credincioșilor:

1. În Noaptea Învierii (18 spre 19 aprilie 2020), în comunitățile religioase vor oficia slujbele praznicale de Sfintele Paști doar fețele bisericești, fără participarea enoriașilor. Totodată, nu se vor sfinți darurile de Paști în incinta și adiacentul bisericilor și mănăstirilor.

2. În localitățile urbane și rurale, cu excepția municipiilor Chișinău și Bălți, după finalizarea slujbelor praznicale, reprezentanții fețelor bisericești se vor deplasa pe drumurile publice/locale pentru a asigura sfințirea darurilor credincioșilor, la poarta casei/locuinței, cu respectarea distanței sociale și măsurilor de protecție individuală.

3. În municipiile Chișinău și Bălți, până la 17 aprilie 2020, reprezentanții comunităților religioase vor asigura sfințirea darurilor de Paști (pască, cozonac, etc.) propuse de agenții economici spre comercializare, direct la sediul unităților de producere, pentru a putea fi comercializate credincioșilor până în ziua de Sâmbătă, 18 aprilie 2020 [6].

Mărturisesc că cel mai dificil moment pentru preoți a fost exclamarea salutului pascal: Hristos a înviat, care trebuia să fie urmat de un răspuns unanim din partea creștinilor: Adevărat a înviat. Dar nu a fost așa! Și fiindcă biserica era goală, răspunsul putea fi oferit doar de cântărețul de la strană, și acel răspuns era unul nehotărât. Cer este că în anul următor curtea bisericii și biserica propriu-zisă erau neîncăpătoare în noaptea de Paști, iar la înconjurul tradițional al bisericii vedeam fețele oamenilor dornice de sfintele slujbe. Lacrimi de bucurie și emoții de nedescris cuprindeau pe toți cei prezenți. După Paștele pandemic, strigătul preoților „Hristos a înviat!” și răspunsul creștinilor a fost mai viu, mai tare și mai hotărât.

Astfel că, în perioada pandemică, când enoriașilor li s-a interzis frecventarea bisericilor, comuniunea liturgică a fost lipsită de sensul ei original. Or, după canoanele Bisericii, preotul nu poate oficia liturghia fără măcar un creștin, fiindcă atunci când exclamă din numele lui Hristos *Luați, mâncați, acesta este Trupul Meu... Beți dintru acesta toți, acesta este Scump Sângele Meu* se adresează creștinilor, care în mod normal nu pot fi spectatori pasivi, ci participanți vii, adică să se alăture ucenicilor lui Hristos la Cina cea de Taină și să se împărtășească din Trupul și din Sângele Domnului. Însuși termenul Liturghie înseamnă din greacă lucrare comună, nu spectacol al unui actor iscusit, lucrare, conlucrare, colaborare a tuturor membrilor bisericii. Scopul liturghii este să amintească de viața, învățătura, patimile, moartea și învierea lui Hristos, să ofere creștinilor hrana – Euharistia sau Împărtășania: „*Căci de câte ori veți mânca această pâine și veți bea acest pahar, moartea Domnului vestiți*” (I Corinteni 11, 26). Deci, cei se împărtășesc devin părtași la patimile, moartea și învierea lui Hristos.

Pandemia și Împărtășania

O altă problemă, legată de pandemie, a fost modul în care să fie oferită Sfânta Împărtășanie. Cel mai mare val de critici, comentarii și invinuiți Biserica Ortodoxă le-a primit cu privire la una dintre cele mai importante Taine ale creștinismului. Aceasta a favorizat timpul care a coincis cu Postul Mare, când credincioșii vin să se spovedească și să se împărtășească. Aici ne-am trezit că nu am fost poate nici acum în stare să dăm lămuri clare, teologice și echilibrate. Biserica a făcut tot posibilul să-și apere tradiția, nu pe credincioșii ei, supuși unui pericol global.

„O biserică care nu servește Euharistia încetează să mai fie o biserică,” spunea mitropolitul Pergamului, Ioan Zizioulas. Biserica nu a încetat niciodată să celebreze Euharistia, deoarece chiar și în perioada de pandemie Liturghia a continuat să fie slujită, deși într-un mod restrâns, în spatele ușilor închise din mănăstiri și biserici, fără credincioși sau cu un număr limitat de credincioși. Biserica Ortodoxă, fiind conștientă de pericolul la care este expusă prin atacarea directă a eclesiologiei sale, încearcă găsirea soluțiilor pentru a nu îi fi îngrădit dreptul de a oferi credincioșilor ei Sfânta Euharistie.

Vă ofer în continuare o excursie în trecut. Dar de la bun început să vă zic că într-una din pildele Sale, numită Pilda Nunții Fiului de Împărat (Matei 22, 1-14), Hristos se prezintă drept fiu de împărat, prin care se subînțelege că este însuși Tatăl ceresc, Mireasa este Biserica, iar credincioșii din toate locurile și timpurile sunt nuntașii poftiți să celebreze împreună această

nuntă frumoasă. Și ce facem noi când acceptăm invitație la nuntă? Ne pregătim, ne spălăm, ne îmbrăcăm în straie curate sau noi și venim în sală, unde salutăm pe tinerii căsătoriți, le oferim daruri, apoi îi salutăm pe cei prezenți și ne așezăm la masă, la locul potrivit să luăm masa sărbătorească. Bineînțeles că nimeni nu refuza bucatele pe care le propuneau la masă – toți se ospătau! Acum, strămoșul nostru din vechime făcea același lucru în raport cu biserica din localitatea sa: se spăla, se îmbrăca cu straie curate și venea cu toată familia în locașul sfânt. Acolo salutau gazda, aduceau daruri Mirelui Hristos și Miresei Biserica: vin, ulei, făină, ceara, brodatură pentru acoperirea icoanelor etc. După ce ofereau daruri, îi salutau pe ceilalți creștini și ocupau locul lor. Iar la momentul potrivit, luau de la Masă, adică se împărășeau, să ospătau. Căci așa sunt îndemnați creștinii la fiecare liturghie: *Gustați și vedeți că bun este Domnul* (Psalmul 33, 8). Desigur, cu excepția celor cu păcate grave și a femeilor aflate în perioada necurăției, care erau lipsiți de Împărtășanie. De aceea, pentru creștinii ortodocși, liturghia este asociată cu nunta lui Hristos, cu ospățul cel mare, cu masa cea bogată și îmbelșugată.

Concluzii și recomandări:

Pandemia produsă de virusul Sars-CoV 2 nu a fost și nici nu va fi singura căreia a trebuit să-i facă față Biserica cu credincioșii săi. Majoritatea creștinilor a văzut în această pandemie, ca de altfel în toate evenimentele catastrofice care au cauzat distrugeri, suferință și moarte, pedeapsa lui Dumnezeu pentru păcatele oamenilor. Pe de altă parte, creștinii nu puteau accepta aceste suferințe, știind că Dumnezeu este dragoste, și nimic nu ar pricinui omului drept sau păcătos: *„El face să răsară soarele și peste cei răi și peste cei buni și trimite ploaie peste cei dreپți și peste cei nedreپți.”* (Matei 5, 45) și *„El nu voiește moartea păcătosului, ci ca păcătosul să se întoarcă de la calea sa și să fie viu”* (Iezechiel 33, 11).

Sfânta Liturghie nu a încetat niciodată de a fi săvârșită în biserici în timpul pandemiilor, chiar dacă în epoca modernă aceasta s-a oficiat fără participarea credincioșilor, accesul acestora în locașurile de cult fiind interzis prin lege. Totuși, cei care au dorit să primească Sfânta Euharistie au fost împărtășiți fie la domiciliu, fie la biserică, după ce Statul a îngăduit săvârșirea Sfintei Liturghii cu participarea credincioșilor în afara locașului de cult.

În chip pozitiv, săvârșirea Sfintei Liturghii în aer liber a dat tuturor credincioșilor șansa de a vedea întreaga lucrare liturghisitoare a preotului, care, altfel, se săvârșea după catapeteasmă, apropiindu-i mai mult de Sfântul Altar și de Sfânta Masă și ajutându-i să înțeleagă Sfânta Taină a Euharistiei. Pentru această situație merită reținută remarca unui medic, creștin practicant, care nu ezită să se împărtășească cu aceeași linguriță atât el, cât și soția și cei trei copii ai lor și care a afirmat: *„Ne-au scos afară din biserică pentru a ne băga pe toți în Sfântul Altar”* [3].

Prin rugăciuni creștinii dobândesc harul de a îndura necazurile care se abat asupra lor, de a câștiga din ele un folos duhovnicesc, de a se face împreună pătimitori cu frații lor loviți de rele, dar și cu cei străini de credința lor: *„Purtați-vă sarcinile unii altora și așa veți împlini legea lui Hristos”* (Galateni 6, 2).

Din perspectivă creștin-ortodoxă există o igienă a vieții creștine: trupești, morale, spirituale. Respectarea ei este cea mai bună profilaxie a îmbolnăvirilor.

Prima concluzie și recomandare: Este nevoie majoră să învățăm să ne ascultăm și să ne auzim unii pe alții. Pandemia a demonstrat clar că suntem prea nerăbdători și incapabili de a ne auzi și de a ne asculta unul pe altul.

A doua concluzie și recomandare: Deși Biserica și Statul colaborează la toate nivelele posibile: școala, spital, penitenciare, poliția, armată, totuși s-a demonstrat o lacună uriașă în această conlucrare, care probabil că a fost mai mult formală, superficială și nesistematică.

A treia concluzie și recomandare: Lipsa unui dialog deschis, pașnic, științific, organizatoric, care ar putea evita multe neînțelegeri, provocări, suspiciuni și intrigi. De altfel, transparența deciziilor luate de ambele părți – Biserica și Stat – ar putea preveni și limpiți apariția fake-news-urilor despre cipurile lui Bill Gates și a efectelor negative ale sistemului 5G.

A patra concluzie și recomandare: Biserica nu a desfășurat în ultimii 30 de ani o cateheză corectă, clară și argumentată despre viața, comportamentul, igiena fizică și spirituală a creștinului. De exemplu: până-n prezent sunt slujitori care spun că nu e voie să te speli pe dinți dimineața înainte de a primi Sfântul Trup și Sângele Domnului, riscând să înghiți apă și, astfel, să fii lipsit de dreptul de împărtășanie. Aceste viziuni nu pot fi îndreptățite nici liturgic, nici canonic. Promovarea unui mod sănătos de viața fizică ar preveni apariția multor maladii pentru viitor. Așadar, preoții trebuie să se preocupe cu eliminarea superstițiilor, practicilor magice și raporturilor comerciale față de slujbele bisericesti. Prin predici și presa bisericească să educe și să crească viitori slujitori și creștini practicanți lucizi la minte și cu evlavie sănătoasă. De aceea unul din mari părinți înduhovniciți ai secolului trecut Paisie Aghioritul spunea că „*fără duhovnici buni bisericile se golesc, se umplu psihiatriile, închisorile și spitalele*”.

A cincea concluzie și recomandare: Biserica, prin preoții săi, trebuie să fie foarte atentă la replici, comentarii și discuții publice și pe rețele de socializare, mai ales atunci când se întâmplă o nenorocire în lume sau în țară. Avem exemple neplăcute în cazul incendiului clubului Colectiv din București și, mai recent, cutremurul de la hotarul Turciei cu Siria, când s-au găsit „deștepți” de a da această tragedie drept pedeapsa lui Dumnezeu pentru faptul că guvernul turc a transformat Catedrala Sfânta Sofia din Istanbul în moschee. Aici îmi amintesc de o vorbă frumoasă spusă de un preot misionar român Ioan-Florin Florescu din Scoția:

Revenind la catastrofe și predici, când, în decembrie 1988, un avion s-a prăbușit peste micuța localitate scoțiană Lockerbie, în urma unui atentat terorist, resturile sale au pulverizat o stradă întreagă, mai puțin casa părintelui Patrick Keegans, care a rămas neatinsă. Presa a văzut în asta o minune, dar la prima sa predică, părintele le-a citit enoriașilor Luca 13,1-5 („Credeți că ceilalți au fost mai păcătoși decât voi? etc.”) și le-a spus așa: „Nu știu de ce frații noștri sunt în mormânt și noi am scăpat cu viață. Să știți că puteam pieri cu toții la fel. Dar știu sigur că cea mai mare minune care s-a întâmplat aici cu noi, cei care de data asta am scăpat, este timpul lăsat nouă pentru pocăință [2].

Așadar, Biserica este chemată să se fie solidară cu cei suferinzi, poate nu neapărat să fie activă social, cât prin predici să îndemne pe toți la rugăciune, la viețuire pașnică, la colaborare prietenoasă între toți cetățeni.

A șasea concluzie și recomandare: Să învățăm să ne ajutăm unii pe alții, să ne susținem și să ne încurajăm în situații dificile. Izolarea pandemică a adus multe traume psihologice oamenilor solitari: vârstnicilor, văduvelor, persoanelor private de libertate (cărora le-a fost lipsit dreptul la întrevăderi cu membrii familiei). Bunul simț, iubirea și compasiune pot ajuta să ne eliberăm de indiferență, egoism și mândrie personală: „*Căci flămând am fost și Mi-ați dat să mănânc; însetat am fost și Mi-ați dat să beau; străin am fost și M-ați primit. Gol am fost și M-ați îmbrăcat; bolnav am fost și M-ați cercetat; în temniță am fost și ați venit la Mine.*” (Matei 25, 35-36).

A șaptea concluzie și recomandare, finală și cea mai importantă: E nevoie mare să învățăm să conviețuim împreună, să ne respectăm și să ne iubim: „Întru aceasta vor cunoaște toți că sunteți ucenicii Mei, dacă veți avea dragoste unii față de alții.” (Ioan 13, 35).

Vreau să cred că după pandemie vom fi cu toții prudenți, pașnici, corecți și înțelegători, să avem grijă în continuare de igiena trupului, de curățenia locuințelor, dar mai ales de purificarea cugetului și a sufletului nostru.

BIBLIOGRAFIE

1. "Căutându-l pe Dumnezeu online". Disponibil: / <https://www.digi24.ro/stiri/externe/mapamond/cautandu-l-pe-dumnezeu-online-cum-a-schimbata-pandemia-de-coronavirus-desfasurarea-serviciilor-religioase-in-intreaga-lume-1278142> (vizitat 21.02.2023)
2. FLORESCU, I-F. *Păcatele victimelor și virtuțile supraviețuitorilor*. Disponibil: // <https://ioanflorin.wordpress.com/2021/01/06/pacatele-victimelor-si-virtutile-supravietuitorilor/> (vizitat 22.02.2023)
3. GAGU, C. Viața bisericească și cea religioasă a creștinilor în vremea pandemiilor. În: *Teologie și educație la Dunărea de Jos*. 2020. nr. 18, 20-55, ISSN 1843-8660.
4. GOSTA, G. Familia ca „ecclesia domestica” – model de jertfelnicie în perioada pandemiei. În: *Studia Doctoralia*, Arad, 2021, An VI, nr. 6, p. 215-216, ISSN 2537-3668.
5. *Paleologu Theodor: „Biserica are un rol esențial în combaterea anumitor aberații”*// <https://romania.europalibera.org/a/theodor-paleologu-biserica-are-un-rol-esen%C8%9Bial-%C3%AEn-combaterea-anumitor-avera%C8%9Bii-/31197047.html> (vizitat 21.02.2023)
6. *Recomandările Ministerului Afacerilor Interne cu privire la organizarea slujbelor pascale – Mitropolia Chișinăului și a Întregii Moldove*. Disponibil: // <https://mitropolia.md/recomandarile-ministerului-afacerilor-interne-cu-privirea-la-organizarea-slujbelor-pascale/> (vizitat 22.02.2023)

ACADEMICIANUL BORIS MELNIC, PĂRINTELE FIZIOLOGIEI NAȚIONALE

ACADEMICIAN BORIS MELNIC, THE FATHER OF NATIONAL PHYSIOLOGY

Daniela HADÎRCA-NASTAS, drd, USM

Director-adjunct, I.P. Rezervația Cultural-Naturală „Orheiul Vechi”

ORCID: 0009-0001-1188-1080

dnastas@googlemail.com

Daniela HADÎRCA-NASTAS, PhD student, State University of Moldova

Deputy Director, I.P. Cultural-Natural Reserve "Orheiul Vechi"

CZU: 929:612

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p213-218

Abstract. The article examines the activity of academician Boris Melnic, who is a renowned name in national science, the father of Moldovan physiology and the founder of a new scientific field - the School of Neuro-endocrinology and Homology. His managerial career experienced a remarkable dynamic, evolving from the position of lecturer, associate professor, university professor - to that of dean, pro-rector and rector of the State University of Moldova. His scientific and managerial contributions influenced the development of science and university education in Moldova. The fundamental and applied researches, the synthesis studies in the field of physiology, the managerial contributions of the scientist Boris Melnic come to confirm, as a whole, the contribution of this personality to the development of science in Moldova, but also to the evolution of national education. As a promoter of moral values and a rigorous animator of changes in science and education, through his achievements the great academician strove to pass on a rich legacy of gratitude and appreciation to his country.

Keywords: academician, national science, the School of Neuro-endocrinology and Homology, University education.

Academicianul Boris Melnic este un nume consacrat în știința națională, părintele fiziologiei moldovenești și fondatorul unui nou domeniu științific – Școala de Neuro-endocrinologie și Homologie. De asemenea, cariera sa managerială a cunoscut o dinamică remarcabilă, evoluând de la funcția de lector, conferențiar, profesor universitar – la cea de decan, pro-rector și rector al Universității de Stat din Moldova. Contribuțiile sale științifice și manageriale au influențat dezvoltarea științei și învățământului universitar din Moldova.

Boris Melnic, părintele fiziologiei naționale și întemeietor al unei noi ramuri în știință – școala științifică în domeniul neuro-endocrinologiei și homologiei –, în parcursul său a străbătut toate treptele științei, dar și cele ale ierarhiei manageriale. S-a născut în familia unui agricultor, la 11 februarie 1928, în satul Briceni. După ce face școala primară în satul natal (1935–1940), sânguinciosul elev urmează cursurile școlii de meserii și arte din satul Corbu, r-nul Dondușeni (1942–1945). Remarcându-se prin râvnă și dorință de cunoaștere, Boris Melnic este îndemnat de către șeful secției raionale de învățământ din Dondușeni să se înscrie la secția de pregătire a viitoarelor cadre de către Institutul Pedagogic de Stat „Ion Creangă”, unde și este admis în toamna anului 1945. În cadrul acestor cursuri preparatoare, timp de 24 luni, elevii înscriși trebuiau să însușească materia de studiu pentru trei ani (clasele VIII, IX și X ale școlii medii). Despre primii ani în Chișinău, viitorul academician își amintea cu nostalgie vicisitudinile perioadei imediate după cel de-al Doilea Război Mondial, când locuiau câte 15-20 în camerele

reci de cămin și cum improvizau din uși stricate și scânduri un pat, iar ca saltele le serveau saci mari de pânză umpluți cu paie sau fân [2, p.23]. În pofida acestor greutăți, absolvește cu brio Secția de pregătire și se înscrie la Facultatea de Biologie și Chimie a Institutului Pedagogic de Stat „Ion Creangă”. Anii la facultate nu au fost mai ușori pentru studentul Melnic, întrucât au coincis cu seceta și foamea din anii '46–'47, când alimentele erau distribuite prin sistemul de cartele, iar condițiile în cămine erau la fel de precare. În ciuda tuturor greutăților, a continuat cu stoicism procesul de studiu și a aspirat spre noi cunoștințe în permanență. Facultatea o absolvă în 1951, fiind *primus inter pares* grație rezultatelor obținute [2, p.34]. În 1952 se înscrie la aspirantură, unde îl are ca conducător științific pe doctorul în științe biologice Nicolai Iliin, profesor și șef la Catedra Biologie Generală la Institutul de Medicină din Chișinău. După cum mărturisea însuși Boris Melnic, pregătirea sa din anii de studenție s-a dovedit a fi insuficientă pentru activitatea științifică, de aceea profesorul Iliin a depus eforturi pentru a-l instrui pe protejatul său. În paralel cu aspirantura, Boris Melnic a acumulat și funcția de lector la Catedra de Anatomie și Fiziologie la Institutul Pedagogic, unde, după susținerea tezei, va fi lector superior, apoi conferențiar universitar. În 1955 este numit în calitate de decan al Facultății de Educație Fizică la Institutul Pedagogic, funcție ce o va deține până în 1960. Teza de doctor o susține în 1957 la Moscova, cu tema „Funcțiile hipofizei la acțiunile unor stupefiante și somnifere”. În septembrie 1960 este numit decan al Facultății de Educație Fizică la Universitatea de Stat din Moldova, iar peste patru ani devine prorector pentru activitatea didactică. În condițiile propagandei sovietice, în calitate sa de prorector a demarat procesul de creare a grupelor cu predare în limba română, acțiuni riscante pentru acele timpuri. Prorectorul a organizat întâlniri în acest scop cu decanii, profesorii, dar și cu studenții universității pentru a-i pregăti pe toți de eventualele schimbări [5, p.65]. De asemenea, Boris Melnic a organizat întruniri cu potențialii candidați în procesul predării lecțiilor în limba română, pentru a-i convinge, dar și a analiza nivelul de pregătire a acestora în vederea antrenării în schimbările ce urmau [5, p.66]. Datorită activităților cu caracter național, în 1967 Melnic este numit în funcția de prorector pentru activitatea științifică, dar de fapt este înlocuit. Pentru a fi demis, rectorul Alexei Medvedev nu avea nici motive, nici susținerea colectivului, care aprecia profesionalismul viitorului academician. Deși a fost transferat la altă funcție, nu-i era străină munca științifică și a reușit să obțină succese importante și în acest domeniu. Noul prorector pentru activitatea științifică a acordat o atenție deosebită organizării muncii științifice a profesorilor și studenților, și-a concentrat eforturile întru selectarea și pregătirea cadrelor pentru doctorat. Cu suportul prorectorului pentru știință au fost deschise unele laboratoare științifice în cadrul Universității de Stat, au fost organizate conferințe naționale și internaționale sub patronajul instituției în care activa și stabilite relații de colaborare cu universități din alte state. La inițiativa sa, în 1967 a fost înființată Secția de Informație Tehnico-Științică, care avea ca scop coordonarea lucrărilor de cercetare științifică efectuate prin contract cu diferite instituții și întreprinderi și prestarea serviciilor de patente și invenții. În aceeași perioadă a fost înființat Sectorul pentru Știință, care în 1972 va fi redenumit în Secția pentru Știință, ce avea ca sarcină perfecționarea și dirijarea activității științifice universitare. În același timp, Boris Melnic și-a manifestat preocupările privind teza sa de habilitat [4, p.24]. În intervalul 12 mai – 30 august 1968, Melnic a exercitat funcția de rector interimar. În 1968 vine în fruntea Catedrei de Fiziologie Umană și Animală, pe care o va conduce timp de 30 de ani. Sub cârmuirea sa, în anii '70 la catedră a debutat studierea problemelor relațiilor hipotalamo-endocrine în diferite stări

ale organismului. În cadrul aceleiași catedre s-a studiat amplu rolul biologic al intermedinei, iar pe baza datelor obținute Boris Melnic și-a susținut teza de doctor habilitat. În anii '70-'80, Catedra Fiziologia Umană și Animală devine un centru important de cercetare complexă a hormonului hipofizar melanotropina. Rezultatele cercetărilor privind proprietatea melanotropinei de a servi drept fotoprotector al retinei ochiului au fost Patentate de Comitetul pentru patente al Federației Ruse ca descoperire a Universității de Stat din Moldova (patenta nr. RU2028128 din 09.02.1995). În cadrul catedrei au fost susținute 40 de teze de doctor și doctor habilitat [3, p.45].

În aprilie 1974, Boris Melnic este numit rector al Universității de Stat din Moldova, funcție deținută până în 1992, perioadă în care a transformat instituția în cel mai important for universitar din țară și a propulsat-o în rândul universităților cu renume în cadrul URSS. Obiectivul primordial al noului rector a fost perfecționarea structurii și a bazei tehnico-materiale a USM, crearea oportunităților de colaborare cu centre universitare străine, realizarea unor noi direcții în activitatea de cercetare. Pentru rezultatele înregistrate în știință, în 1984 Adunarea Generală a AȘM decide alegerea lui Melnic în calitate de membru titular al celui mai înalt for științific din Moldova [5, p.34].

Perioada dezghețului gorbaciovist a creat condiții propice pentru descentralizarea științei și învățământului universitar. Boris Melnic a sesizat oportunitățile create de contextul politic al epocii și în calitate sa de manager al USM a căutat să realizeze restructurări în instituția sa, pornind de la schimbarea formelor, metodelor, mijloacelor de învățare. De asemenea, a fost deschis pentru implementarea noilor tehnologii și introducerea calculatorului în procesul de învățare, fără a neglija însă vechile metode și mijloace. Individualizarea pregătirii specialiștilor, adică învățarea pe sectoare mici, a consolidat relația student–profesor în cadrul instituției. În 1975, cu susținerea rectorului a fost înființat Consiliul Catedrelor Științe Sociale, care patrona și coordona soluționarea problemelor metodice din cadrul universității, predarea lecțiilor și modul de organizare a seminarelor, examenelor și colocviilor [2, p.47]. În atribuțiile Consiliului intrau și stabilirea direcțiilor în activitatea de cercetare științifică a fiecărei catedre. Tot în cadrul acestui Consiliu se discutau și se recomandau spre editare lucrările de referință ale catedrelor, precum și participarea la elaborarea și realizarea planurilor de studii.

Procesul de modernizare a vieții universitare a fost accelerat de susținerea continuă a rectorului. La sfârșitul anilor '80, USM participa la trei proiecte tehnico-științifice unionale și trei republicane. În același timp, volumul și potențialul de investigații științifice impuneau restructurarea Secției pentru Știință a universității, de aceea rectorul a susținut înființarea Serviciului pentru Știință (1987), în frunte cu prorectorul pentru știință Alexei Sîcirov. Serviciul avea menirea de a coordona investigațiile științifice efectuate de catedre, în laboratoare și alte subdiviziuni științifice universitare [1, p.57]. Meritul deosebit în calitate sa de rector a fost de a continua procesul de promovare în mediul universitar a predării limbii române, inițiat în timpul mandatului său de prorector pentru activitatea didactică. În condițiile politicii național-lingvistice a URSS, Melnic a reușit să aducă importanța și necesitatea predării în limba română la nivelul celei ruse [5, p.87].

În perioada 1985–1992, Universitatea de Stat din Moldova a înregistrat colaborări cu numeroase centre universitare din alte state: SUA, Bulgaria, Ungaria, Cehoslovacia, România, Franța, RFG și RDG, Anglia ș.a. Au fost întreprinse chiar și vizite ale unui număr de profesori și studenți de la USM la Colegiul american Lafayette, iar la finele anului 1990, 14 studenți

americani vin în Moldova [5, p.98]. În cei 18 ani și jumătate cât a deținut funcția de rector a sporit prestigiul Universității de Stat în țară și peste hotare, dar și a inițiat reformarea și modernizarea sistemului universitar național.

În 1992 este numit în fruntea Comisiei Superioare de Atestare a cadrelor științifice și didactico-științifice, care era o instituție nouă pentru spațiul basarabean. Pentru câteva luni (aprilie–octombrie 1992), academicianul a ocupat atât postul de președinte al Comisiei, cât și cel de rector al USM. La 23 octombrie 1992, Boris Melnic se eliberează din funcția de rector al instituției în care a activat peste 30 de ani [1, p.78].

Comisia Superioară de Atestare a fost condusă de strălucitul savant timp de un deceniu, punând astfel temeliele sistemului național de atestare, întrucât până în 1992 pregătirea cadrelor științifice se făcea numai la Moscova. După obținerea independenței Moldovei, o problemă a societății științifice în țară era susținerea tezelor de către savanți, precum și oferirea și confirmarea în grad a cercetătorilor. De fapt, ideea înființării unui astfel de organ în Moldova a fost a academicianului Petru Soltan, care i-a prezentat această opinie lui Anatol Rotaru, ce deținea funcția de consilier principal pentru cercetarea științifică și învățământ al Parlamentului. Cele două personalități au convenit că pentru realizarea acestui plan este necesară organizarea unei comisii de lucru cu oameni de știință din cadrul AȘM. După ce s-a întrunit grupul de lucru, într-o primă ședință la Parlament s-a hotărât formularea principiilor de formare a noii instituții, dar și identificarea unei personalități cu aptitudini, însușiri deosebite, cu autoritate și prestigiu, care să fie numită în fruntea Comisiei de Atestare. Petru Soltan a propus persoana lui Boris Melnic, iar președintele republicii, Mircea Snegur, a căzut de acord. Fiind contactat pentru a i se propune noua funcție, Boris Melnic inițial a ezitat, ca mai apoi să se învoiască, cu condiția că i se va da mână liberă în alegerea persoanelor cu care va activa [2, p.76]. Astfel, la 25 martie 1992 a fost emis decretul Președintelui Republicii Moldova cu privire la instituirea Comisiei Superioare de Atestare, iar la 23 aprilie – decretul privind numirea în calitate de președinte a academicianului Boris Melnic. Din primele luni de creare a Comisiei, academicianul a întâmpinat greutăți în implementarea obiectivelor. Un prim obstacol a fost tratamentul special ce trebuia aplicat pentru cei ce și-au luat doctoratul în istoria partidului, comunismul și ateismul științific, aceștia fiind nevoiți să treacă o nouă atestare, ceea ce a stârnit nu numai nemulțumiri. A fost exprimată chiar părerea că Moscova trebuie în continuare să elibereze diplome și atestate de calificare. Însă președintele Comisiei, prin autoritate și tenacitate, a reușit temperarea spiritelor și a demonstrat importanța unui sistem unic național de acreditare [2, p.77-78]. O altă problemă a fost de ordin financiar. Cu resurse minime și în condițiile inflației naționale, Boris Melnic a demonstrat încă o dată capacitățile sale manageriale.

Meritul academicianului este indubitabil în știință, remarcându-se ca întemeietor al școlii științifice în domeniul neuro-endocrinologiei și homologiei. Domeniul de cercetare îl constituie formarea reacțiilor adaptive protectoare și sporirea dirijată a rezistenței organismului. De asemenea, omul de știință a stabilit în urma experimentelor că melanotropina – un hormon hipotalamo-hipofizar – intensifică procesele adaptive emoționale și sporește rezistența organismului față de factorii nefavorabili ai mediului înconjurător. Doctorul Boris Melnic s-a orientat și spre alte căi de cercetare, cum ar fi studiul complex al omului, al multiplelor aspecte psihofiziologice, creative, sociale, morale, de perfecționare și securitate în condițiile progresului științifico-tehnic care duc la morbiditatea neuropsihică. Datorită efectuării unui studiu complex asupra omului de către Boris Melnic, s-a inițiat și ideea creării Societății

Științifice „Omul și Universul”, care a fost constituită oficial la 21 martie 1999, iar Domnia Sa a fost numit în calitate de președinte. În cadrul aceleiași societăți a fost organizat și Laboratorul de homologie. Tot cu concursul academicianului Melnic a fost inclus cursul de homologie la Universitatea de Științe Umanistice din Moldova, la Facultatea de Biologie a Universității de Stat din Moldova, dar și ca curs opțional în anii 2003-2004 la liceele „Spiru Haret”, „Mihail Sadoveanu”, „Gheorghe Asachi” și la școala nr. 39 din Chișinău [3, p.105].

Printre cele 400 de lucrări științifice se înscriu 9 monografii, între care: *Spre tainele creierului* (1985), *Chimia, stresul și tumoarea* (1997, în colab.), *Noutăți ale științei despre om și natură* (1999), *Omul–enigma Universului* (2005); 8 manuale: *Practica de fiziologie a sistemului nervos* (1996), *Cunoașterea conștiinței umane* (2002) ș.a. [3, p.106].

De-a lungul anilor, Boris Melnic a luat parte la un șir de conferințe și simpozioane naționale și internaționale, care aveau ca tematică problemele actuale ale fiziologiei umane, desfășurate la București, Kiev, Timișoara, Moscova, Atena, Minsk ș.a. Datorită cunoștințelor și cercetărilor sale a fost invitat să țină prelegeri la Colegiul Lafayette (SUA), universitățile din Grenoble (Franța), Plovdiv (Bulgaria), Iași (România) [2, p.43].

În 2003, Boris Melnic este numit în calitate de președinte al Consiliului științific care se ocupa de aprobare și conferire a titlurilor științifice de doctor și doctor habilitat în domeniul științelor biologice, specialitatea „Fiziologia umană și animală”. În cariera sa a reușit să fie și mentor a 32 de doctori și doctori habilitați, dintre care 7 de peste hotare (Germania, Mali, Vietnam, Iordania). De altfel, împreună cu doctorandul său vietnamezul Mai Thi Cam Tu, au făcut cercetări comune și au demonstrat că melanotropina intensifică activitatea bastonașelor retinei și stimulează acomodarea ochiului în întuneric. Au stabilit de asemenea că melanotropina poate fi aplicată în calitate de fotoprotector la acțiunea luminii orbitoare [2, p.30].

Boris Melnic a fost apreciat ca specialist și peste hotare, reușind să fie ales în calitate de membru titular al Academiei Internaționale de Științe ale Naturii și Societății, al Academiei Internaționale de Științe Ecologice și Securitate a Vieții din Sankt Petersburg, al Academiei Central-Europene de Științe și Arte, membru al Comitetului științific al Asociației Internaționale pentru Problemele Științei, Educației și Culturii a Uniunii Europene „Dimensiune Europeană” din Roma. Pentru verticalitatea și vrednicia sa a fost numit președinte de onoare al Societății „Pentru demnitatea umană”, organizație non-guvernamentală, care avea ca scop reînvierea și propagarea valorilor general umane în Republica Moldova, iar academicianul și omul Boris Melnic era exponentul ideal de personificare a acestora [3, p.106].

Considerațiile pentru Boris Melnic au fost materializate de multe universități din țară prin acordarea titlului de *doctor honoris causa*, printre care se numără Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „N. Testemițeanu”, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Academia de Studii Economice, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Institutul Național de Economie și Drept [3, p.106]. În 1976 Boris Melnic primește titlul de „Om Emerit”, ulterior se mai învrednicește cu Premiul de Stat. În perioada sovietică a fost distins cu ordinele „Drapelul Roșu în Muncă” și „Prietenia Popoarelor”, iar odată cu obținerea independenței Moldovei, conducerea statului îi acordă bine meritatul „Ordinul Republicii” (1996). În ultimii ani din viață a fost director al Consiliului Consultativ de Expertiză al AȘM. La 27 aprilie 2012 se stinge din viață academicianul Boris Melnic. Doi ani mai târziu (29 aprilie 2014) a fost

dezvelită placa comemorativă dedicată Măriei Sale, pe blocul din str. Serghei Lazo 26, unde a locuit [6].

Cercetările fundamentale și aplicative, studiile de sinteză în domeniul fiziologiei, contribuțiile manageriale ale savantului Boris Melnic vin să confirme, în totalitatea lor, aportul acestei personalități în dezvoltarea științei în Moldova, dar și a evoluției învățământului național. Ca promotor al valorilor morale și animator riguros al schimbărilor în știință și educație, prin realizările sale, marele academician s-a străduit să lase țării o bogată moștenire, ce justifică recunoștință și apreciere.

BIBLIOGRAFIE

1. MELNIC, Boris. Formarea modelului național al științei. În: *Akados*. Revistă de știință, inovare, cultură și artă, nr. 2 (3), iunie 2006, p. 57. ISSN 1857-0461.
2. COZMA, Valeriu. *Academicianul Boris Melnic: tainele științei*. Chișinău: CE-USM, 2008. ISBN: 978-9975-70-478-6.
3. *Membrii Academiei de Științe a Moldovei*. Dicționar 1961–2006. Chișinău: Știința, 2006. ISBN: 978-9975-67-556-7.
4. RUSBAC, Gheorghe, COZMA, Valeriu. *Academicianul Boris Melnic*. Chișinău: CE-USM, 1998.
5. RUSNAC, Gheorghe, COZMA, Valeriu. *Rectorii Universității de Stat din Moldova*. Chișinău: CE-USM 2005. ISBN:9975-70-595-2.
6. http://www.asm.md/?go=noutati_detalii&n=6160&new_language=0 (vizitat la 22.10.2015).

**INSTRUIREA ȘI EDUCAȚIA ÎN BASARABIA ÎNTRE SECOLELE XIX-XXI
(ASPECTE RETROSPECTIVE)**

**TRAINING AND EDUCATION IN BASARABIA BETWEEN THE 19TH AND 20TH
CENTURIES (RETROSPECTIVE ASPECTS)**

Vasile MAXIM, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID 0009-0007-5245-5102
maxivali@yahoo.com

Vasile CREȚU, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0007-5478-3767
cretu.vasile@upsc.md

Oleg BUGA, dr., conf. univ., USARB
ORCID 0009-0002-6794-5343
oleg.buga@usarb.md

Vasile MAXIM, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau,

Vasile CREȚU, PhD, University Lecturer,
„Ion Creanga” SPU, Chisinau

Oleg BUGA, PhD, Associate Professor, USARB

CZU: 37(478)“18/20”(091)

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p219-224

Abstract. The paper highlights some aspects of knowledge of the processes of training and education of the population of Bessarabia during the Russian colonial period by removing the Romanian language from the environment of training and education, from the religious houses and the imposition of the Russian language including Old Slavonic. The positive aspects of the return of the Romanian language to the social, cultural and religious environment in the context of the interwar period, when the territory between Prut and Dniester became part of Greater Romania, are elucidated. The post-war period reflects the intensification of atheist training and education relations through the destruction and closure of churches and monasteries, which caused a social-cultural internalization of the population until the nineties, when the struggle for the rights of authentic Romanian values for the training and education of the younger generation began.

Keywords: Bessarabia, instruction, education, religion, atheism, churches, authentic.

Motto: „Secolul XXI va fi religios sau nu va fi deloc.”

(André Malraux)

Societatea contemporană se confruntă cu o multitudine de probleme de ordin social-uman, dintre care cele mai evidente sunt reflectate în cadrul relațiilor de instruire și educație, fie la nivel de instituții preșcolare, gimnaziilor, de licee sau școli superioare.

Fenomenul de globalizare și internaționalizare a mediului social-economic, prin prisma utilizării tehnologiilor de vârf, inclusiv a celor de transmitere și prelucrare a informației, are și

un impact negativ, exprimat prin suprasolicitarea individului cu informații inutile, care, în ultimă instanță, pot genera disfuncționalități și dezechilibre în procesul de instruire și educație.

Sub aspect retrospectiv, informația, ca factor de producție, transmisă și utilizată în cadrul societății, atât în grup, cât și la nivel individual, a purtat amprenta dominantă a sistemului politic și ideologic de conducere a statului. Astfel, mediul cultural-religios din cadrul Basarabiei de la 1812 și până în 1918 cade sub incidența Imperiului colonial Țarist, ce-și impune cu brutalitate sistemul de instruire și educație, inclusiv cel religios, prin utilizarea forțată de către populația autohtonă a limbii ruse.

Ștefan Ciobanu menționa că „din cele mai vechi timpuri, Țările Române sunt cunoscute ca oaze ale celei mai largi toleranțe religioase. Fanatismul religios de orice fel este străin poporului român. El nu a oferit, poate, martiri pe altarul credinței, dar cel puțin nu are pe conștiință nicio victimă [1, p.83]. În continuare, autorul relevă că „... aici și-au găsit refugiu husiții maghiari, persecutați în secolul al XV-lea..., rușii păstrători ai vechii credințe, lipovenii persecutați în secolul al XVII-lea”.

În lucrarea „Instituțiile Administrative ale orașului Chișinău în perioada 1812-1828”, Veronica Melinte scoate în evidență cele mai importante exemple de declanșare a fenomenului de rusificare a Basarabiei. Astfel, actul administrativ rus din 1918, „Regulamentul de organizare a Basarabiei”, a fost tradus ca „Așezământul obrazovaniei oblastei Basarabiei”. În prezenta lucrare sunt reflectate relațiile dintre administrația imperială rusă și băștinași, relații care conduc la infectarea limbii române cu termeni rusești [2, p.87].

Sub dominația țaristă, biserica ortodoxă din Basarabia a fost transformată într-un instrument de rusificare a populației românești. Această tendință s-a intensificat începând cu anul 1870. Închiderea tipografiei eparhiale de la Chișinău și „numirea a numeroși preoți și arhiepiscopi aduși din colțurile cele mai îndepărtate ale Rusiei se numără printre măsurile ce caracterizează guvernul rus” [1, p.84].

Scoaterea treptată a limbii române din actele uzuale de organizare și funcționare a Mănăstirilor și Bisericilor și impunerea limbii ruse, inclusiv a slavonei, acutizează relațiile. O serie de guvernatori ruși promovează nesinchisit o politică șovină prin distrugerea tipografiilor și arderea cărților și actelor românești, inclusiv a celor din cadrul lăcașelor de cult ale Basarabiei.

Consecințele dezastruoase pentru mediul social-cultural și economic este de ordinul pierderii conexiunilor cu populația românească de peste Prut, inclusiv cu sursele de informație, de instruire și educație. Mănăstirile și bisericile ca și instituțiile laice utilizau doar sursele de informație în ale instruirii și educației impuse de regimul colonial țarist. Necunoașterea elementului colonial rus de către populația locală provoacă primele reacții de autoapărare.

Tabel 1. Nivelul științei de carte în Basarabia la 1897 realizat în Imperiul Rus
(după Vasile Crețu, în monografia: *Învățământul Primar și Secundar în Basarabia 1918-1940*)

Sex masculin	%	Sex feminin	%
Ruși (velicoruși)	39,9	Ruși (velicoruși)	21,1
Ucraineni (maloruși)	15,3	Ucraineni (maloruși)	3,1
Beloruși	42,3	Beloruși	11,5
Polonezi	55,6	Polonezi	52,9
Bulgari	31,4	Bulgari	6,4
Moldoveni	10,5	Moldoveni	1,7
Nemți	63,5	Nemți	62,9
Țigani	0,9	Țigani	0,9
Evrei	49,6	Evrei	24,1
Turci	21,1	Turci	2,4
Alte popoare	56,0	Alte popoare	8,0

Clasa dominantă boierească din Basarabia, reprezentată de anumite personalități, trimite solicitări către administrația țaristă, în care cer respectarea tradițiilor și a obiceiurilor populației autohtone, în ceea ce privește utilizarea limbii române în serviciul divin și administrația publică locală și administrativ-teritorială.

De menționat că „șerbia țaristă” servea drept motiv de plecare forțată a populației autohtone românești din Basarabia, care avea statutul de țărani răzeși liberi în raport cu iobăgia țaristă, abolită oficial abia în anul 1861. Necunoașterea tradițiilor autohtone religioase și serviciul divin efectuat în slavona veche, între 1812 și 1918, creează o situație de incertitudine. Cărțile vechi românești, păstrate și utilizate în bisericile și mănăstirile din Basarabia (scrise cu alfabet chirilic) sunt arse oficial după 1837, fiind considerate „păgâne” și antireligioase.

Sunt cunoscute o multitudine de exemple, când generații de tineri basarabeni utilizau texte în slavona veche, inclusiv RUGĂCIUNEA DOMNEASCĂ, Tatăl Nostru, fără a fi înțelese. Acest paradox provoca dezechilibre și confuzii de ordin social-economic. Drept urmare, a fost creat către 1917 „Congresul Preoților din Basarabia”, care a revendicat și a susținut organizarea serviciului divin în limba română, pe înțelesul majorității populației [2, p.87].

Unirea Basarabiei cu România la 27 martie 1918 modifică calitativ și cantitativ mediul cultural și religios, soldat cu accesul deplin la matricea autentică, la metodele de instruire și educație religioasă, cu editarea cărților gimnaziale, liceale și cu pregătirea cadrelor teologice în facultăți și seminare de profil.

Actul Unirii Basarabiei cu România servește drept revenirea acestui teritoriu la spațiul geografic autentic românesc. De amintit că Reforma învățământului românesc a fost inițiată încă de Alexandru Ioan Cuza. Reforma prevedea învățământul obligatoriu de patru clase, caracteristic și perioadei interbelice în cadrul României reîntregite. Imperativul acestui timp se reduce la ideea că învățământul și cultura constituie substratul de bază al existenței națiunii române moderne.

Învățământul primar și secundar era organizat în 15 regiuni conduse de inspectoratele regionale, care controlau calitatea învățământului în ceea ce privește scrisul, citirea, cunoașterea gramaticii, aritmetica, geometria, istoria și geografia.

Tabel 2. Numărul elevilor din școlile rurale primare din Basarabia și al corpului didactic pe anii 1918 – 1940 (Anuarul Statistic al României pentru anii: 1919-1920; 1928-1929; 1930; 1935-1936; 1936-1937)

(după Vasile Crețu, în Monografia: *Învățământului Primar și Secundar în Basarabia 1918 – 1940*)

Anii	Numărul școlilor	Numărul de elevi	Numărul personalului didactic
1919-1920	1.398	103.720	2.327
1925-1926	1.721	230.381	4.914
1928-1929	1.935	275.688	5.517
1930-1931	2.043	297.037	Lipsește date
1935-1936	2.018	311.708	6.026
1936-1937	2.025	313.562	6.271

Personalități remarcabile ale României au elogiat perioada interbelică, când s-a produs renașterea sistemului național al culturii și învățământului românesc. Nicolae Iorga, în lucrarea „Istoria Învățământului românesc”, scoate în evidență situația din provinciile românești, inclusiv din Basarabia, umilită timp îndelungat de Imperiul Țarist, care a interzis limba română în mediul cultural, social-politic și religios.

Simion Mehedinți, considerat părintele geografiei românești, scrie în anul 1921 lucrarea „România: Manual pentru cursul secundar”, în care un loc important revine analizei învățământului românesc, care intră în albia sa națională abia de la mijlocul sec. XIX, biserica fiind singura școală până atunci. „Basarabia este cea mai nedreptățită, prin stăpânirea rusească, în care limba română este exclusă și din biserică, iar școli cu predare în limba română erau inexistente. De aceea, mulți țărani români nu știu nici azi a scrie și a citi”. În această lucrare autorul enunță că „... prețul unui popor nu se judecă după scris și citit, ci după ... numărul, munca, cinstea și bunul simț”. Simion Mehedinți susținea întru totul intervenția obligatorie a statului în promovarea sistemului instructiv-educativ gratuit, fapt care va crește gradul de alfabetizare și nivelul de cultură generală a populației [5, p.311].

Perioada interbelică este considerată bază întru dezvoltarea și extinderea cunoștințelor teologice la nivelul întregii Țări. Se impun personalități autentice, care s-au manifestat în pregătirea unor generații cu imunitate creștină ortodoxă sau catolică, generații ce au cunoscut atrocitățile ateist-comuniste. Un exemplu elocvent servește Nicolae Steinhardt, scriitor-publicist, evreu de origine, ortodox, care a suportat condițiile de detenție comunistă, alți deținuți și clerici, cum a fost episcopul basarabean Mina Dobzeu.

Perioada postbelică pentru Europa de Est, devenită comunistă, cade sub incidența URSS, care impune ateismul. Atrocitățile sistemului comunist sunt de nedescris în totalitate, decât tangențial, cu referire la spațiul geografic al Basarabiei. Educația școlară se realizează prin prisma ideologiei comuniste, astfel încât apar, în cadrul familiei, disfuncționalități și dezechilibre de ordin educativ-religios.

Perioada anilor ‘50 ai sec. XX se manifestă prin agresivitate ideologică, manifestată prin închiderea și distrugerea lăcașelor sfinte, prin izolarea așezărilor de cult și transformarea lor în obiective de menire cultural-sportivă (case de cultură, săli de sport, spitale, magazine etc.).

Doctrina de la mijlocul și sfârșitul anilor patruzeci ai sec. XX promova printre tineri ideea precum că religia este un „opium al poporului” și că Dumnezeu nu există. Astfel, apare primă fisură între generația educată în spirit tradițional creștinesc-românesc și „generația

bolșevică”, care a dominat segmentul ideologic până în anii ‘90 ai sec. XX. În sânul unor familii se iscă conflicte de ordin social-politic și religios, în care părinții se opun prezenței unor simboluri comuniste, cum ar cele de octombrel, pioner sau comsomolist. Fenomenul în cauză s-a manifestat diferit în funcție de gradul de pregătire și instruire a fiecărei familii sub aspect cultural-religios. Închiderea forțată a lăcașurilor sfinte de la sfârșitul anilor ‘40 – începutul anilor ‘50 declanșează o luptă, câștigată de doctrina comunistă agresivă, care conduce la pierderi social-economice și demografice irecuperabile. Ceremoniile religioase, cum ar fi botezul, cununia sau sfânta împărtașanie, se realizau aproape clandestin, dar care erau monitorizate de partid sau securitate, procedură încheiată cu repercusiuni grave pentru persoanele cu funcții publice sau administrativ-locale.

Căderea regimurilor comuniste din Europa de Est provoacă noi schimbări calitative și cantitative în cadrul mediului cultural-religios: se redeschid mănăstirile și bisericile, unele se construiesc din temelie. Lăcașurile sunt completate cu preoți tineri pregătiți preponderent în România.

La sfârșitul anilor ‘90 ai sec. XX sunt organizate pelerinaje în România și în Republica Moldova, având la început o formă de turism, ca mai apoi să se transforme în necesități spirituale, devenite în timp obiective educativ-patriotice, cum ar fi Putna, Moldovița, Sucevița, Agapia, Curtea de Argeș etc. Pentru spațiul Basarabiei se merită de amintit pelerinajele efectuate de către tineri în cadrul spațiului geografic-spiritual din Strășeni – mănăstirea Căpriană, Călărași – mănăstirile Hârjăuca, Fumoasa, Răciula etc. Asistăm de fapt la un fenomen educativ-religios, care încearcă să se lichideze discontinuitățile existente în cadrul „generației ateiste”, crescute și educate într-un mediu ideologic intoxicat.

Unele discipline școlare sau universitare sunt dominate până în prezent, la nivel de conținut și structură, de teme cu idei darwiniste, în care originea omului este identificată pe continentul African (existența „australopitecului” nedemonstrată până în prezent prin lipsa unor continuități), de unde pornește ramificația speciei umane.

În acest context, amintim că niciun manual fie cu caracter biologic, istoric sau geografic (cu excepția celor teologice) nu a inclus de la egal la egal existența doctrinelor teologice, în care omenirea să fie tratată ca origine divină, reflectată cu lux de amănunte și exemple concludente în Biblie.

Sub aspect retrospectiv, trebuie de menționat că instruirea și educația au fost efectuate din totdeauna de casele religioase fie din perioada precreștină antică, fie odată cu expansiunea creștinismului la nivel regional sau global.

Secolul XX postbelic demonstrează modificări noi pe harta politică a Basarabiei, prin detașarea teritoriilor de Sud (Ismail, Cetatea-Albă) și Nord (Hotin) și cedarea lor Ucrainei. Acest fapt și-a lăsat amprenta negativă și asupra sistemului de instruire și educație în cadrul așezărilor românești, rusificate, apoi ucrainizate intens până în anii ‘90 ai sec XX (denaturarea istoriei și a tradițiilor etnolingvistice românești) prin nedorința organelor de resort din Ucraina de a recunoaște minoritatea română și utilizarea limbii române în creșe, grădinițe, școli primare și generale. Numai la insistența recentă a Președinției și Guvernului României, această problemă pare să intre într-o albie constructivă, fapt menționat și de liderul actual al Ucrainei în contextul vizitei oficiale recente de la București.

Motoul de mai sus, enunțat de către Andre Malraux, a servit drept premoniție care reflectă starea de spirit din ultimii ani, când Europa se confruntă cu amenințări agresive din

partea Rusiei, care provoacă, printr-o propagandă susținută, dezechilibre în vederea justificării războiului de agresiune împotriva Ucrainei.

Atrocitățile războiului declanșat de către Rusia împotriva Ucrainei aprofundează criza de secesiune a Bisericii Ortodoxe Ucrainene de cea a Rusiei, prin obținerea dreptului de statut autocefal, recunoscut de patriarhia Constantinopolului. De menționat că, în cadrul așezărilor de cult religios românești de pe teritoriul Ucrainei de astăzi, se înregistrează anumite disensiuni și presiuni. Limitarea sau interzicerea serviciului divin în limba română conduce la exprimarea unor doleanțe din partea mirenilor și a preoților de aderare la Patriarhia Română.

În această ordine de idei amintim că și în cadrul Republicii Moldova mulți clerici și preoți din cadrul Mitropoliei Moldovei, subordonată Patriarhiei Ruse, au trecut în subordinea Mitropoliei Basarabiei, componentă a Patriarhiei Române. Motivația este evidentă în contextul în care menirea bisericii creștine este de a promova pacea, și nu războiul, ceea ce nu putem observa în ierarhia de vârf a Patriarhiei Ruse.

Revenirea lăcașurilor sfinte din Basarabia în albia națională românească demonstrează păstrarea autenticului etno-cultural, în condițiile în care dreptul la instruire și educație în limba maternă este stipulat ca un drept fundamental pentru statele UE sau pentru cele cu statut de candidate la aderare, cum sunt Republica Moldova și Ucraina. În acest context, considerăm că minoritățile au doar de profitat de drepturile prevăzute de legislația UE.

BIBLIOGRAFIE

1. CIOBANU, Șt. *Basarabia /Populația, istoria, cultura/*. Chișinău: Știința, 1992. 158 p. ISBN 5-376-01526-2.
2. MELINTE, V. *Instituțiile administrative ale orașului Chișinău în perioada 1812-1828*. Chișinău, 2018 p. 87.
3. MAXIM, V., BUGA, O. Impactul negativ a regimului imperiului țarist și sovietic asupra patrimoniului cultural-religios din Basarabia. În: *Materialele conferinței științifice Internaționale: Știință și educație: noi abordări și perspective*. CZU: 27(478)(091)+322 DOI: 10.46727/c.v3.24-25-03-2023. pp.142-144.
4. IORGA, N. *Istoria învățământului românesc*. București: Casa Școalelor, 1928. 351 p.
5. MEHEDINȚI, S. *România: Manual pentru cursul secundar*. București: Viața Românească, 1921. 311 p.
6. MAXIM, V. Unele aspecte geopolitice legate de infrastructura căilor de transport din Basarabia. În: *Politica Marilor Puteri în Balcani și Europa Centrala*. Materialele simpozionului internațional, Chișinău 2014. În Onorem Gheorghe Gonța, pp. 404-409. ISBN 978-9975-115-14-8. Chișinău, 2014.
7. CREȚU, V. *Învățământul primar și secundar în Basarabia (1918-1940)* (Monografie). Chișinău: Editura Epigraf, 2021. 192 p. ISBN 978-9975-60-426-0.

CRUCIȘĂTOARELE „CAGUL”

"CAGUL" CRUISE SHIPS

Sergiu CATARAGA, asistent univ.

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0009-0006-5140-5659

cataraga.sergiu@upsc.md

Sergiu CATARAGA, University Asistent,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 623.82(470+571)(091)

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p225-229

Abstract. In this article, there is information regarding the history of two of the best and well-equipped cruisers of the naval fleet of the former Russian Empire, and then of the Soviet Union, which at different times bore the name "Cagul", being named in honor of the Cahul battle from 1770. Both cruisers were involved in the revolutionary events of the beginning of the XX-th century, as well as from the First World War and the Second World War. The officers and sailors of the respective ships showed devotion and courage in the battles. One of the ships was, for a while, the flagship of the Soviet military naval fleet in the Black Sea. In the whirlwind of events, their name was changed several times, but the historical memory also preserved the name "Cagul". The history of the commanders of the respective cruisers was tumultuous too, which is specific to the respective times.

Keywords: military naval fleet, battle, cruiser, flagship.

La sfârșitul sec. XIX Imperiul Rus a decis să acorde o mai mare atenție politicilor proprii de reînarmare și dotare a flotei maritime militare. Evoluția în perspectivă a situațiilor posibile pe diferite teatre de război dicta ajustarea la noile tactici și strategii. Erau realizate mari proiecte de asimilare a propriilor teritorii și a unora noi, cum ar fi promovarea și protejarea afacerilor în China sau Coreea. Același interes în zona respectivă manifesta și Japonia, care devenise un concurent redutabil [1, p.7]. Pentru realizarea proiectelor sale, în anul 1897 Imperiul Rus adoptă decizia de a crea și a concentra în zona respectivă până în anul 1903 o întreagă flotă: 10 cuirasate, 5 crucișătoare grele, 10 crucișătoare medii (5000-6000 tone) și 10 crucișătoare ușoare (2000-2500 tone). A fost revăzută și programul de redotare a flotei ruse din anul 1895, fiind stabilită construcția a 6 crucișătoare cu un tonaj de 5000-6000 tone. Programul respectiv a fost unul foarte ambițios. El prevedea din start construcția unor corăbii mult mai rapide și puternice decât cele japoneze (seria Kasaghi), engleze (seria Errogant) sau franceze (seria Schatoreno). Fiind anunțat un concurs, a fost ales, în anul 1898, proiectul firmei germane „Vulkan”, care a construit primul crucișător „Богатырь”, recunoscut de către împăratul Germaniei Wilhelm al II-lea, drept „cea mai bună corabie construită pentru străini”. Conform contractului de construcție, după transmiterea acestui vas către partea rusă, firma „Vulkan” a vândut proiectul, în baza căruia a început construcția în serie pe teritoriul Imperiului Rus a încă 4 vase de acest tip: „Витязь”, „Олег”, „Кагул” și „Очеаков” [5].

Primul crucișător din seria respectivă, „Витязь”, nu a intrat în dotarea flotei maritime militare ruse, deoarece a ars în urma unui incendiu în anul 1901, în docul de construcție. Al doilea, „Олег”, a intrat în dotarea marinei ruse, participând la luptele din Primul război

Mondial, dar a fost scufundat de englezi în anul 1919 în golful Finlandez. Următoarele două, „Кагул” și „Очеаков” au supraviețuit evenimentelor revoluției bolșevice ruse și Războiului Civil.

Istoria crucișătorului „Kagul” a fost una deosebită. A fost numit în cinstea bătăliei de la Cahul din 21 iulie 1770 dintre trupele ruse, de sub comanda gen. Rumeanțev P.A., și cele ale Imperiului Otoman, de sub comanda vizirului Halil Hamid Pașa. Trupele ruse, în număr de 40 000 soldați, au reușit o victorie strălucită asupra armatei turcești de 150 000 ostași, fiind cea mai importantă bătălie a Războiului ruso-turc din anii 1768-1774.

Construcția crucișătorului „Кагул” începe pe 23 august 1901 [7]. Este dat drumul pe apă la 20 mai 1902 și intră în exploatare în anul 1907. Acest crucișător a fost cel mai rapid din seria sa – 24,75 mile marine (45,837 km), realizând pentru timpurile sale un record absolut. Acest lucru se datora instalării la bordul său a cazanelor de aburi „Norman”, care asigurau o viteză mai mare cu 2-4 mile marine în comparație cu crucișătoarele din aceeași categorie produse de Japonia, Marea Britanie sau Franța. Avea 571 membri ai echipajului. La bordul lui au fost instalate 12 tunuri model „Kane” de 152 mm, 12 tunuri de 75 mm, 2 tunuri de 37 mm, 2 lansatoare de torpile de 381 mm. În anul 1916 sunt instalate 2 tunuri antiaeriene de 76,2 mm. Pe parcursul exploatării acestui crucișător, în funcție de necesitățile motivate de evoluția tehnicii și artei militare, au fost efectuate o serie întreagă de modificări ale dotării cu artilerie, apărare antiaeriană sau lansatoare de torpile, tunurile de 152 mm au fost înlocuite cu altele de 75 mm și au fost instalate două aparate de lansare de mine БМБ-1.

În ziua de 25 martie 1907 crucișătorului i se dă un nou nume „Память Меркурия” (în memoria bricului „Mercurii”, care în războiul ruso-turc din anii 1828-1829 a obținut o victorie asupra a două corăbii turcești). Participă foarte activ în cadrul Primului război mondial, realizând 82 de misiuni. Cele mai reușite au fost atacul portului Constanța, ocupat de nemți la 13 noiembrie 1916, nimicind 15 depozite de petrol din 37 și o baterie de coastă de 152 mm, și „Operațiunea Trapezund”, de transfer din Mariupol a diviziei 127 infanterie și acordarea susținerii necesare a artileriei de la bordul corăbiei pentru cucerirea portului Trapezund.

La începutul anului 1917 corabia este trimisă pentru reparații, unde și s-a aflat la începutul revoluției ruse din februarie 1917. După venirea bolșevicilor la putere, echipajul corăbiei refuză să recunoască noua guvernare a Rusiei în frunte cu V.I. Lenin și în ziua de 12 noiembrie 1917 ridică drapelul albastru-galben al Ucrainei. A fost prima corabie din flota fostului Imperiu Rus din Marea Neagră, care a trecut de partea guvernului de la Kiev. În urma aflării condițiilor înaintate de Imperiul German și aliații săi cu privire la viitorul tratat de pace, care urma să fie semnat la Brest cu reprezentanții guvernului Rusiei bolșevice, la 16 februarie 1918 echipajul ridică drapelul roșu, îndreptându-se spre Sevastopol, pentru a nu nimeri în mâinile trupelor germane. La 29 aprilie 1918, vice-amiralul M.P. Sablin, primind comanda flotei din Marea Neagră, ordonă ridicarea din nou a drapelului ucrainean, dar, înțelegând că acest lucru nu va salva flota, ordonă transferul ei în alte porturi. Crucișătorul „Память Меркурия”, fiind în reparații, nu a putut părăsi portul Sevastopol. În luna iulie s-a aflat sub drapel german, dar mai apoi sub drapel ucrainean, fiindu-i dat numele de „Гетман Мазепа”.

Din 24 noiembrie 1919 este preluat de Antanta și oferit Armatei Albe, iar din 29 aprilie 1919 ajunge în mâinile Armatei Roșii [2].

Din 24 iunie 1919 trece iarăși sub controlul Armatei Albe, care la 14 noiembrie 1920, din motivul nefinalizării reparațiilor, decide să-l abandoneze în Sevastopol la momentul retragerii din Crimeea.

În 1921, crucișătorul face parte din Forțele Militare Maritime din Marea Neagră și Azov ale Rusiei Sovietice, fiind numită nava amiral a acestei flote până în anul 1927. Ca și crucișătorul „Аврора” din Marea Baltică, a servit ca navă de luptă și, totodată, drept școală pentru specialiștii din domeniul marinei militare.

La 31 decembrie 1922 i se dă un nou nume – „Коминтерн”. După lungi reparații și dotări este introdus din nou în flota Mării Negre.

În 1925 la bordul acestui crucișător sunt filmate o serie de scene din renumitul film al regizorului Serghei Eizenștein „Броненосец Потёмкин”, unde marinarii și ofițerii au fost în rolul de actori. În 1927, din motivul dării în exploatare a noului crucișător „Червона Украина”, numele de navă amiral a flotei din Marea Neagră este pierdut. La începutul anului 1941 sunt realizate noi dotări de apărare antiaeriană.

După 22 iunie 1941, crucișătorul participă activ la luptele din zona Odesei. Din cauza exploatării intensive a tunurilor de calibru principal, după numai o lună de lupte, ele au ieșit totalmente din uz (peste 2000 salve de tun). În ziua de 16 august 1941 este atacat de aviația germană, fiind grav avariat. Participă din noiembrie 1941 până în 1942 la apărarea Sevastopolului. În ziua de 2 iulie este din nou grav avariat în portul Novorosiisk. Fiind retras în Poti, este atacat și avariat de aviația germană în ziua de 16 iulie 1942. Neavând posibilitatea de a fi reparat, este retras în Tuapse, unde a fost dezarmat complet, fiind retras pe uscat armamentul din dotare, iar apoi scufundat în delta râului Hobi în ziua de 10 octombrie 1942.

Pe parcursul existenței acestui crucișător, au fost comandanți, istoria cărora corespunde evenimentelor tumultuoase prin care a trecut fostul Imperiu Rus, iar mai apoi și URSS, mulți din ei pierzându-și viața în perioada revoluției bolșevice, a Războiului Civil sau a teroarei staliniste:

1. Feodor Bogdanovici von Șuliț, 1907-1908 (contr-amiral al flotei, ucis de bolșevici în octombrie 1919)
2. Pavel Ivanovici Novițkii, 1908-1909 (vice-amiral, ucis de matrozii bolșevizați în Sevastopol în decembrie 1917)
3. Vladimir Constantinovici Diterihs, 1909-1911 (contr-amiral, luptă de partea Armatei Albe, fiind fratele lui Mihail Constantinovici Diterihs, șeful Statului Major al generalului Duhonin (comandantul armatei Imperiului Rus), apoi șef de Stat Major al Corpului Cehoslovac, apoi șef de Stat Major al armatei lui Kolceak, fiind și șeful comisiei de anchetă a asasinării familiei imperiale ruse).
4. Nicolai Gheorghievici Lvov, 1911-1914 (contr-amiral, ucis de bolșevici în Sevastopol în ziua de 23 februarie 1918).
5. Mihail Mihailovici Ostrogradskii-Apostolov 1914-1916 (contr-amiral, ministru al marinei al guvernului Radei de la Kiev, comandant al Flotei Militare Maritime Ucrainene din Marea Neagră în perioada anilor 1917-1919. După sfârșitul Războiului Civil din Rusia se retrage în România, unde și moare în ziua de 30 octombrie 1923 în București).
6. Alecsandr Ottovici Gad 1916-1917 (contr-amiral, adjunctul ministrului afacerilor marine în guvernul Radei de la Kiev. A decedat în Helsinki în ziua de 26 decembrie 1960).

7. Pavel Pavlovici Ostelețkii , 1919 (contr-amiral, luptă în perioada Războiului Civil din Rusia de partea albilor, emigrează în Franța. A decedat la 1 ianuarie 1946).
8. Ivan Petrovici Șabelskii, 1921-1924.
9. Alexandr Antonovici Rujec, 1924 (contr-amiral, trece de partea bolșevicilor, în decembrie 1917-martie 1918 este comandant al Flotei maritime Militare din Marea Baltică, fiind organizatorul și realizatorul salvării flotei maritime militare din Marea Baltică în anul 1918 – ”ледовый поход”).
10. Ivan Nikitici Kadațkii-Rudnev, 1926-1940 (flagman rangul I (vice-amiral), arestat la 13 martie 1938, condamnat și împușcat în ziua de 28 iulie 1938).
11. Iurii Constantinovici Zinoviev, 1930-1936 (căpitan rangul I, participant la asaltul Palatului de Iarnă din 25 octombrie 1917. În februarie 1947 este numit primul comandant al crucișătorului „Новоросийск”, fostul lincor italian „Giulio Cezare”, preluat de sovietici ca despăgubiri de război, dar la momentul transmiterii acestuia de italieni către partea sovietică, moare în orașul Augusta în urma unui atac de cord. „Новоросийск” este aruncat în aer de un comando italian la 27 octombrie 1955. Au decedat 617 membri ai echipajului).
12. Stepan Ianovici Kara, 1936-1937 (căpitan rangul II, arestat în ziua de 17.05.1937, condamnat și împușcat pentru activitate contrarevoluționară în ziua de 20.09.1937, reabilitat la 25.07.1957) [4, p. 34, 294].
13. Ivan Antonovici Zaruba, 1941 (căpitan rangul II, ultimul comandant al crucișătorului „Червона Украина”. Nimerește în prizonierat împreună cu general-maiorul P.G. Novikov (comandantul Div. 95 Inf. moldovenești) în momentul evacuării din Sevastopol, dar supraviețuiește lagărelor de concentrare. Trece filtrația sovietică, fiind reangajat în marina militară, dar din motive de sănătate este eliberat în 1947. A decedat în anul 1981 în Moscova).
14. Feodor Vasilevici Jirov, 1941-1942 (contr-amiral, atașat militar-maritim în Franța (1955-1960), șef direcție GRU al Statului Major al Armatei Roșii. A decedat în anul 1972 în Moscova).

Istoria flotei imperiale maritime ruse mai cunoaște o corabie cu același nume – „Cagul”. Aceasta este a cincea corabie din seria „Богатырь”, construită după proiectul aceleiași firme germane „VulKan”, dar pe teritoriul Imperiului Rus, în Sevastopol. Construcția crucișătorului începe în ziua de 13 august 1901, fiind dat drumul pe apă pe 1 octombrie 1902. Primul nume a fost „Oceakov” [8, p.4]. Sub acest nume crucișătorul și-a îndeplinit misiunile până în luna noiembrie 1905. În ziua de 14 noiembrie a aceluiși an, locotenentul flotei maritime militare ruse, Piotr Petrovici Șmidt, care a fost scos din rândurile ofițerilor flotei pentru discreditare și propagandă revoluționară pe 7 noiembrie 1905, a urcat la bordul acestui crucișător, proclamându-se comandant al matrozilor răsculați. A convocat un consiliu, unde s-au luat o serie de decizii, cum ar fi întreprinderea unor acțiuni de luptă pe mare, dar și pe uscat, nemijlocit în Sevastopol, precum și arestarea unor ofițeri etc. Șmidt s-a declarat comandant al Flotei Maritime Militare Ruse din Marea Neagră, arborând pavilionul navei amiral. Însă a doua zi, această rebeliune a fost înfrântă, iar cei răsculați au fost arestați, inclusiv și P.P. Șmidt, care a fost judecat și împușcat pe 6 martie 1906.

Crucișătorul „Oceakov”, fiind grav avariat în urma evenimentelor din 14-15 noiembrie 1905, a fost trimis în reparații, de unde a ieșit pe 25 martie 1907, dar cu un nume nou – „Cagul”.

Numele a fost schimbat intenționat, pentru a nu se mai pomeni despre acțiunile din timpul primei revoluții ruse din 1905. În schimb fostul crucișător "Cagul" este redenumit în "Память Меркурия" în aceeași zi de 25 martie 1907.

Noul Cagul și-a menținut numele până pe 31 martie 1917, când în urma evenimentelor revoluției burghezo-democratice din Rusia i se restabilește numele de „Oceakov”. În perioada anilor 1918-1919 trece pe rând sub controlul trupelor germane, apoi ale celor anglo-franceze. Din luna mai 1919 face parte din flota armatei albgardiste [3, p.65]. A participat activ la numeroase operațiuni din marea Neagră de partea acestei armate, fiind redenumit în luna septembrie 1919 în „Генерал Корнилов”. Pe 14 noiembrie 1920 părăsește portul Sevastopol în cadrul operațiunii „Evacuarea Crimeiei”, când împreună cu alte 125 corăbii au evacuat peste 150 000 persoane, care nu erau de acord cu instalarea guvernării bolșevice, și se îndreaptă către portul Bizerta. Aici este internat de autoritățile franceze, fiind inclus mai apoi în așa numita Escadră Rusă [6, p.26]. Când în anul 1924 au fost stabilite relații franco-sovietice de recunoaștere reciprocă, una dintre condiții a fost retrocedarea către URSS a corăbiilor Escadrei Ruse, dar Franța a târăganat acest proces până în 1933, când acest crucișător, împreună cu alte nave, a fost dezmembrat și topit.

BIBLIOGRAFIE

1. АПАЛЬКОВ, Ю. В. *Боевые корабли русского флота 8.1914-10.1917 гг.*: Справочник. Санкт-Петербург, 1996. 224 с. ISBN: 5-7559-0018-3.
2. ВАРНЕК, П. А. Образование флота Добровольческой армии//*Гражданская война в России: Черноморский флот*. Москва, 2002.
3. ВАРНЕК, П.А. Образование флота Добровольческой армии // *Гражданская война в России: Черноморский флот*. Москва, 2002.
4. ГОРОХОВ, В.В.; МИЛЬБАХ, В.С; САБЕРОВ, Ф.К.; ЧУРАКОВ, Д.Р. *Политические репрессии командно-начальствующего состава, 1937–1938 гг. Черноморский флот*. Санкт-Петербург. ISBN: 978-5-85875-606-4.
5. ЗАБЛОЦКИЙ, В.П. *Вся богатырская рать. Бронепалубные крейсера типа «Богатырь»*. Ч.1, Морская коллекция, 2010. № 3.
6. КОЛУПАЕВ, В. Е. Русский флот в Африке // *Военно-исторический архив*. 2002. № 8 (32).
7. КРЕСТЬЯНИНОВ, В.Я. *Крейсера Российского Императорского флота 1856-1917*. Часть I. СПб, 2003. 324 с. ISBN: 978-5-905795-39-8.
8. МЕЛЬНИКОВ, Р.М. *Крейсер «Очаков»*. Ленинград, 1986. 256 с.

**ROLUL BIBLIOTECHII ÎN DESFĂȘURAREA PROPAGANDEI CULTURALE
REGIUNILE BUZĂU – PLOIEȘTI, ROMÂNIA (1948-1968)**

**THE ROLE OF THE LIBRARY IN DEVELOPING CULTURAL PROPAGANDA
IN THE REGIONS OF BUZĂU - PLOIEȘTI, ROMANIA (1948-1968)**

Marinela TRANDAFIR, muzeograf,
Muzeul Județean Buzău
ORCID: 0000-0002-1097-9078
marinelatrandafir932@yahoo.com

Marinela TRANDAFIR,
museum curator at Buzau District

CZU: 021(498)''19''

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p230-234

Abstract. Starting from primary archival sources, the present work, with the scientific title mentioned above, refers to the role played by the regional, district, communal, and village libraries regarding the cultural and propaganda activities carried out under the careful coordination of the Romanian communist regime. The party's interest in libraries increased with the seizure of power by the communists and their great desire to spread their own doctrine and ideology. Despite the activities carried out both at the level of libraries and within other cultural institutions such as cultural homes, schools, or houses of culture, the communist regime did not bring anything new from the point of view of cultural development, on the contrary, the population experienced a real regression, bringing her into a state of complete isolation.
Keywords: library, ideology, cultural propaganda, communist regime.

Biblioteca și rolul acesteia în răspândirea propagandei culturale

Comuniștii, sub pretextul culturalizării maselor de oameni, au înființat o rețea întreagă de biblioteci, la nivelul cărora se ducea o întreagă activitate propagandistică de amploare. În urma celui de al doilea Congres PCR/PMR, bibliotecilor li s-au trasat sarcini ce priveau desfășurarea muncii cu cartea în mijlocul maselor muncitoare, pentru a populariza hotărârile partidului și guvernului, dar și metodele folosite în agricultură și succesele obținute de către oamenii muncii în eforturile lor pentru îmbunătățirea condițiilor de trai.

Conform raportului de activitate al Bibliotecii Centrale Raionale pe luna aprilie a anului 1955, pentru PCR/PMR, ziua de 23 august reprezenta cea mai importantă zi de la preluarea puterii, deoarece în concepția comuniștilor, din această zi, „(...) țara noastră a intrat pe un făgaș cu totul nou, poporul nostru muncitor și-a impus voința sa de a se integra în rândul popoarelor libere, democratice, iubitoare de pace. Poporul român și-a luat soarta în propriile mâini” [2, dosar 10/1955, filă fără număr].

Comuniștii au încercat să demonstreze cât de toxică a putut fi vechea clasă politică în raport cu ei și cum au adus „lumina de la Răsărit”, contribuind, astfel, la o viață prosperă și la uniformizarea clasei sociale. Întregul teatru al acțiunilor desfășurate, dar și metodele de subjugare a populației le aflăm chiar din rândurile scrise de cei care au servit orbește comunismul, printre aceștia aflându-se fie intelectuali, fie oameni de rând.

Aparatul de propagandă notează în acest sens următoarele: „De la 23 august și până astăzi, în țara noastră s-au petrecut mari transformări. Puterea politică și economică a fost

smulsă treptat din mâinile exploatatorilor, trecând în întregime în mâinile clasei muncitoare. Moșierimea a fost lichidată ca clasă. Clasa muncitoare folosește puterea sa politică și economică în vederea construirii unei orânduiri mai bune, mai drepte, în care toți cei ce muncesc să-și capete răsplata deplină a muncii; la lupta pentru desființarea cu desăvârșire a oricărei exploatare; pentru socialism, apoi pentru desființarea claselor, pentru marea fericire a libertății depline, pentru comunism. În această luptă, condusă de Partidul Muncitoresc Român, clasa muncitoare din țara noastră a cucerit victorii însemnate. În cei zece ani de când s-a rupt de țările fasciste, țara noastră a cunoscut o nemaipomenită înflorire economică și culturală. Concomitent cu ridicarea nivelului de trai, crește nivelul politic și cultural al maselor, entuziasmul cu care masele răspund chemării arată că ele devin tot mai conștiente, cele peste 10 milioane de semnături pe apelul păcii de la Viena dovedesc atașamentul puternic al maselor largi din țara noastră. Setea de cultură a oamenilor muncii arată numărul mare de cărți științifice și literare ce se dovedesc totuși insuficiente, tirajul nemaipomenit al ziarului, frecvența deosebită la conferințe, serbări, biblioteci etc.” [2, dosar 10/1955, filă fără număr]. Nu putem să nu observăm activitatea de îndoctrinare ideologică, încercând să traducă în practică utopismul viziunii comuniste, răspândind propaganda comunistă. Oamenii trebuiau să perceapă rolul important pe care îl deținea partidul și să înțeleagă că nu există altă cale decât aceea de a îmbrățișa ideile aparatului de propagandă.

În cadrul seminarului raional ce se desfășura lunar, Direcția Generală a Așezămintelor Culturale direcționa Comitetului Executiv al Sfatului Popular din cadrul raionului Buzău, regiunea Ploiești, programul și tematica lecțiilor ce trebuiau să se desfășoare la nivelul bibliotecilor. Totul se desfășura sub lupa directivelor venite de la Centru, trimise către regiune și mai departe către raioane. Nimic nu se desfășura fără aprobarea și cunoștința Partidului.

Pentru verificarea cunoștințelor profesionale ale bibliotecarilor, erau indicate lecțiile predate anterior, iar ca evaluare, li se dădea o lucrare de control cu tema „Activitatea bibliotecilor sovietice”. Pe lângă aceasta, bibliotecarii mai primeau indicații obligatorii pentru studiul individual, articolul fiind „În sprijinul bibliotecarilor din colțurile roșii din Gospodăriile Colective”, publicat în „Călăuza Bibliotecarului”. Pe lângă perfecționarea bibliotecarilor și creșterea lor pe plan profesional, și localul bibliotecii trebuia să îndeplinească anumite condiții. Acestea erau necesare pentru asigurarea, păstrarea, securitatea și igiena fondului de cărți [2, dosar 7/1955, filă fără număr].

Materialul documentar și cărțile cu care bibliotecile erau înzestrate aveau conținut de sorginte sovietică. Cărțile de factură politică conțineau lucrări ale părinților marxism-leninismului, Marx, Engels, Lenin și Stalin, dar și ale altor lideri sovietici precum: Beria, Molotov, Malenkov și Jdanov. Bibliotecarii trebuiau să studieze experiența sovietică în domeniu, pentru a da rezultate cât mai bune în lucrul cu oamenii muncii. Scopul acestora era de a atrage cât mai mulți cititori, pentru a ridica nivelul politic și cultural al oamenilor, aceasta fiind o condiție esențială pentru îndeplinirea mărețelor sarcini ale construirii socialismului și apărarea păcii [1, p.140].

Cu toate acestea, Biblioteca raională a atras atenția aparatului de propagandă, deoarece beneficia de o bogată varietate de cărți, însă personalul activ al acesteia nu era familiarizat cu propaganda prin lectură. Propagandiștii reproșau faptul că opere ale literaturii noastre, dar și sovietice stăteau neatrinse, la fel ca și cărțile agricole și cele de știință [2, dosar 7/1955, filă fără număr]. Starea de nemulțumire era alimentată și din faptul că materialele de propagandă din

biblioteci nu prezentau interes pentru cititori, de aici și numărul scăzut al acestora. Ar mai trebui luat în calcul și faptul că oamenii satelor erau obișnuiți din bătrâni să își muncească singuri pământul și să se bucure singuri de roadele acestuia, nu să împartă cu statul puțină agoniseală. Prin urmare, era imposibil ca propagandiștii comuniști să convingă cititorul prin cărțile de doctrină sovietică de beneficiile colectivizării, așa că au recurs la diverse mijloace de constrângere.

Indiferent dacă își atingeau sau nu scopul, bibliotecile trebuiau să raporteze totul la superlativ. În anii puterii populare, cum spuneau reprezentanții regimului comunist, activitatea bibliotecilor s-a dezvoltat într-o mare măsură, aducând un sprijin nemărginit în realizarea sarcinilor de producție ale muncitorilor, țăranilor și intelectualilor. Interesul aparatului de propagandă nu era pentru deschiderea culturală a maselor de țărani, ci pentru randamentul cât mai mare la munca agricolă, iar activitatea bibliotecarilor cu privire la promovarea cititului în lumea satelor nu a avut efectul dorit de comuniști, având în vedere că rata analfabetismului era destul de ridicată. După cum stau dovadă documentele de arhivă, în anul 1955, principala sarcină trasată de partid și guvern era obținerea în următorii ani a unei abundențe de produse agroalimentare, necesare ridicării continue a nivelului de trai material și cultural al poporului muncitor. O utopie, de altfel, deoarece abundența nu privea omul de rând, ci constituia profitul net al regimului. Acest utopism era întărit de discursul lui Gheorghe Gheorghiu-Dej, susținut la consfătuirea fruntașilor în agricultură, care suna astfel: „Ca sarcină deosebit de importantă a oamenilor muncii și a întregului popor este de a produce o recoltă bogată la toate culturile și în special de a obține 10 000 000 tone de grâu și de a obține o producție medie pe țară de cel puțin 2 000 kg boabe de porumb la hectar” [2, dosar 10/1955, filă fără număr]. Pentru a fi duse la îndeplinire aceste sarcini, bibliotecile din raion trebuiau să își pună la dispoziție toate resursele și cunoștințele agrotehnice. Ne sunt date ca exemple bibliotecile satești din satele: Zărnești, Pleșcoi, Săgeata, Costești, Bobocu și altele din raionul Buzău, unde bibliotecarii au pus la dispoziția țăranilor cărți agrotehnice, citindu-le din ele anumite fraze pentru a-i face interesați să le citească și să ceară informații ori de câte ori au nevoie. Greu de crezut că se întâmpla acest fapt, din moment ce puțini țărani știau să citească, însă mersul bun al lucrurilor trebuia frumos ilustrat pentru aparatul de propagandă.

Bibliotecile se ocupau și cu organizarea manifestărilor de masă, iar un exemplu în acest caz se relevă cu ocazia sărbătoririi a 85 de ani de la nașterea lui V.I. Lenin, când bibliotecile satești din Săgeata și Găvănești din raionul Buzău au orânduit câte o seară culturală cu cărțile: Copilăria lui Lenin, Lenin și scurta expunere a vieții și activității sale și o expoziție de cărți, lozinci și fotoreportaje [2, dosar 10/1955, filă fără număr]. Împreună cu celelalte instituții culturale din țară, care au fost transformate de către regimul comunist în unelte de răspândire a propagandei, bibliotecile trebuiau să ia în serios munca aceasta impusă de partid, pentru a atrage cât mai mulți adepți la concepțiile comuniste.

Cu ocazia împlinirii a 45 de ani de la înființarea PCR/PMR, aparatul de propagandă atribuia bibliotecilor o atenție deosebită, dându-le sarcina de a-și intensifica activitatea prin intermediul colecțiilor de care acestea dispuneau. Aveau ca sarcină organizarea de manifestări ce cuprindeau următoarele teme: „Seara literară cu tema «Scriitori satești» și pagini despre «Congresul al IX-lea al PCR»; pentru tineret «E tineretea noastră partidului datoare»; montajul de versuri «Treptele luminii»; montajul pentru copii «Mulțumim din inimă partidului»; ciclul de prezentări de cărți pe tema «Pagini de literatură despre lupta partidului pentru

fericirea poporului» și seara literară pentru copii «Partidului îi datorăm fericirea» [2, dosar 14/1966, f. 12].

O altă sarcină ce revenea bibliotecilor era confecționarea de albume cu tăieturi din ziare cu tema „Regiunea Ploiești în întâmpinarea celei de a 45-a aniversări a PCR”, pentru popularizarea publicațiilor periodice. Mai departe, pentru popularizarea periodicelor realizate de biblioteci trebuia să se confecționeze o hartă a țării cu tăieturi din ziare în care se vorbea despre realizările obținute în diferitele regiuni ale României.

La sediul bibliotecii raionale activitățile erau completate de organizarea expoziției permanente cu tema „45 de ani de luptă și victorii a PCR”, în cadrul căreia erau expuse documente ale congresului al IX-lea PCR, ultimele documente de partid și de stat, dar și cărți ce cuprindeau informații cu privire la realizările partidului. Ca metode de lucru, trebuiau să folosească indicațiile metodice trimise de biblioteca regională ce cuprindea organizarea expoziției „Congresul al IX-lea PCR – măreț program de victorii” [2, dosar 14/1966, f. 12].

În ceea ce privește activitatea desfășurată de bibliotecile din raionul Buzău în perioada de iarnă a anului 1966, într-o informare a bibliotecii raionale, sunt trecute într-o notă pozitivă rezultatele bune ale acestora menționându-se faptul că cele 25 de biblioteci ale raionului au înscris un număr de 27479 de cititori, probabil un număr exagerat ținând cont de interesul propagandistic al partidului.

Rolul propagandistic al bibliotecii este expus chiar în nota de informare, astfel: „Bibliotecile s-au străduit să organizeze o propagandă a tuturor publicațiilor existente, pentru a contribui la dezvoltarea multilaterală a cititorilor” [2, dosar 14/1966, f.24].

În anul 1967 comuniștii puneau accent pe documentele Conferinței Naționale a PCR/PMR și ale Sesiunii Marii Adunări Naționale. Bibliotecile din regiunea Ploiești, precum cele din comunele Cojasca, Gherghița și Drăgănești, au organizat citirea în colectiv a expunerii lui Nicolae Ceaușescu, prezentată la Conferința Națională a PCR/PMR și ale Sesiunii Marii Adunări Naționale, punându-se accent pe capitolele cu împărțirea teritorial-administrativă a țării și sistematizarea localităților rurale.

În Puchenii Mari, Scăeni, Finta și Ariceni, bibliotecile au organizat expuneri cu tema „Victoriile hotărâtoare ale socialismului”, iar în comuna Tinosu s-au susținut manifestările „Unitatea administrativă de bază, județul și comuna în noua organizare administrativă a țării” și „Prestigiul României socialiste pe glob”. În comunele Poenarii, Burchi, și Cornești, prin lectorii povestitori au fost expuse temele „Sistematizarea localităților rurale o cerință actuală” și „Lucrările Conferinței Naționale a P.C.R. și a Sesiunii Marii Adunări Naționale, drum luminos de înflorire a României socialiste [3, dosar 37/1967, f.126-127].

În darea de seamă a Bibliotecii raionale din Ploiești, privind munca cu cartea, în anul 1967 se spune că: „Munca cu cartea reprezintă o activitate educativă complexă plină de răspundere socială, îndreptată spre propagarea politicii partidului nostru, a ideologiei” [3, dosar 37/1967, f.192].

Observăm cum regimul ne aduce la cunoștință voit, dar ne și arată conținutul secătuit de informații al cărților, însă nelipsit de ideologia comunistă. Aparatul de propagandă recunoștea că izvorul creator al sarcinilor partidului îl constituia politica partidului, ce urmărea construcția socialistă a țării. Totodată, ei mai recunoșteau preocuparea cu privire la propagarea principiilor etice ale socialismului în rândul oamenilor, lichidarea mentalității înapoiate moștenite de la

vechea societate, îndepărtarea influențelor ideologiei burgheze, precum și dezvoltarea sentimentelor patriotice proprii omului pentru orânduirea socialistă [3, dosar 37/1967, f.192].

În sarcinile bibliotecilor intra și popularizarea cărților de știință ce trebuiau să fie utilizate ca material în propaganda de masă. Cu privire la publicațiile cu informații referitoare la trecutul istoric al poporului român, se pune accent pe realizările obținute după data de 23 august 1944, fiind organizate pe acest subiect seri literare și recenzii ale cărților: La porțile Severinului, Poeții cântă unirea, Noua tinerete a orașelor patriei noastre, Pagini din trecutul glorios al poporului nostru, Viața nouă a satelor patriei noastre oglindită în literatura contemporană, Pagini de vitejie și Drumeție prin orașele patriei noastre. Bibliotecile care au organizat astfel de activități au fost din comunele Pietroșani, Puchenii Mari, Dărmănești și Lipănești [3, dosar 37/1967, f. 199].

Prin organizarea de expoziții cu caracter temporar sau permanente se realiza popularizarea cărților având ca tematică „Noutăți literare intrate în biblioteca noastră”, iar pentru a atrage copiii să citească, se organizau „Dimineți de basm” în care le prezentau copiilor cele mai frumoase cărți destinate acestora [3, dosar 37/1967, f. 200]. Rezultatul slab al cititorilor era pus pe seama bibliotecarilor pentru că nu se încadrau în indicii stabiliți, iar ca exemple enumerăm bibliotecile din comunele Drăgănești, Cornești, Șirna și Dumbrava. Eșecul se considera că era cauzat de lipsa unui colectiv care să reunească cadre didactice, cititori și fruntași, dar și alte persoane cu factori de răspundere de la nivelul comunei respective.

Acțiunile desfășurate la nivelul bibliotecilor sunt specifice și căminelor culturale pentru că unele biblioteci erau incluse celor din urmă. Nu este trecută cu vederea nici rolul important al presei în desfășurarea activităților menționate pe parcursul articolului, bibliotecile comunale și satești urmând să afișeze zilnic articole din ziare cu conținut social-politic sau teme de educație și morală comunistă.

BIBLIOGRAFIE

1. DENIZE, Eugen, MĂȚĂ, Cezar. România Comunistă. Statul și Propaganda, 1948-1953, Editura Cetatea de Scaun, Târgoviște, 2005. ISBN: 973-7925-45-9.
2. Serviciul Județean al Arhivelor Naționale Buzău, fond Sfatul Popular al raionului Buzău - Secția culturală.
3. Serviciul Județean al Arhivelor Naționale Prahova, fond Sfatul Popular al raionului Ploiești.

**ASPECTE DIN ACTIVITATEA LUI TEODOR IACOBESCU
ÎN ASOCIAȚIA GENERALĂ A ÎNVĂȚĂTORILOR DIN ROMÂNIA (1926-1969)**

**ASPECTS FROM THE ACTIVITY OF TEODOR IACOBESCU
IN GENERAL ASSOCIATION OF TEACHERS FROM ROMANIA (1926-1969)**

Daniela CURELEA, prof. gr. I, Liceu
Colegiul Tehnic „Cibinium”, Sibiu, România
dana_cdana1@yahoo.com

Dragoș CURELEA, prof. gr. I, Liceu,
Colegiul Tehnic Energetic, Sibiu
c_drg@yahoo.com

Daniela CURELEA, high school teacher
Technical College ”Cibinium”, Sibiu, Romania,

Dragoș CURELEA, high school teacher,
Technical College Energetic, Sibiu, Romania

CZU: 373(498)(091)

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p235-246

Abstract. Teodor Iacobescu was a famous personality among teachers in Romania. Captain in reserve of the Romanian Army and combatant veteran of the Great War, he was a member of the Central Committee of the General Association of Teachers from Romania. Author of didactic textbooks for primary education. He also held political positions, representing Cetatea-Albă county in Parliament, initially from the Peasant Party, and then from the National Peasant Party. After 1938, he fulfilled the duties of president of the above-mentioned General Association, thus contributing to the modernization of education in Romania and to the inauguration of a new headquarters of the Association that he presided over. In the years following 1948, he was closely monitored by the militia and security surveillance structures. He passed away on March 6, 1969. In the following lines, we present to the reader specific aspects of his activity at the head of A.G.I.R. between 1938-1944. But also some information from his life after 1948.

Keywords: Teodor Iacobescu, Association, Cetatea-Albă, Teachers, Pedagogy.

Institutorul Teodor Iacobescu (n.: 22 octombrie 1887, București, Regatul România – d.: 6 martie 1968, București, România). Acesta a participat la Congresul general al cadrelor didactice care s-a desfășurat în perioada 6-9 septembrie 1926 în Cernăuți. Cu acest prilej au fost dezbătute și aprobate de către delegații cadrelor didactice din învățământul general primar noile Statute ale Asociației din România. Între cei care au expus puncte de vedere și au făcut amendamente la acestea a fost și delegatul Asociației, filiala județeană din Cetatea-Albă, T. Iacobescu, care era membru în comitetul instituției. În urma dezbaterilor care au avut loc și a alegerilor noilor membri în organele statutare ale acestei instituții naționale, remarcăm și nominalizarea și desemnarea lui T. Iacobescu în comitetul central național al acesteia [17, p.3]. A fost remarcat în rândurile membrilor Comitetului central al Asociației Generale a Învățătorilor din România încă din anul 1928 [48, p.2]. A fost invitat în calitate de președinte al filialei din respectivul județ sud basarabean în Asociația Generală a Învățătorilor din România în 9 iunie 1937, în cadrul activităților care au avut loc în București cu prilejul desfășurării celui

de-al treilea Congres al Căminelor culturale ale Serviciului social din România, eveniment care s-a petrecut sub auspiciile suveranului român Carol al II-lea la Arenele Romane din Capitală [16, p.9, 10, p. 3, 36, p.315].

În perioada 28-30 august 1932, T. Iacobescu a participat în Chișinău la întrunirea anuală a Asociației Generale a Învățătorilor din România, care a fost prezidată de către președintele acesteia Dumitru V. Țoni. A candidat pentru a ocupa un loc în comitetul central, însă din lipsa câtorva voturi, poziția respectivă a fost ocupată de către un alt învățător, Policarp Bețianu, deputat național țărănist de Hotin. Policarp Bețianu ales în comitetul central a declinat ocuparea acestei poziții. Președintele Dumitru V. Țoni a suspendat ședința. În atare situație, sala nu a încetat să scandeze numele deputatului T. Iacobescu. După reluarea activității în plen, învățătorul Petru Sfeclă, președintele filialei județean Soroca, a declarat că renunță la poziția sa în Consiliu, iar în locul acestuia să fie ales deputatul național țărănist T. Iacobescu [19, p.3, 13, p. 4].

A participat împreună cu ministrul de Instrucție Publică și Culte Dimitrie Gusti din partea Consiliul general al Instrucțiunii, atât la întrunirea generală pe care Astra a organizat-o în zilele de 2 și 3 octombrie 1932 în Deva, cât și la vizita Școlilor Normale din Deva și Blaj, apreciind rezultatele școlii de aplicație din Blaj [61, p.142, 145, 148, 64, p.10]. A prezidat Congresul anual al filialei județene din Cetatea-Albă a Asociației Generale în 17 septembrie 1933. Prilejul a fost utilizat de către președintele T. Iacobescu să observe că peste 90 % dintre învățătorii din județ activau în filială. Aceasta avea organizată o bancă de sprijin pentru problemele materiale ale învățătorilor și familiilor lor, care edita periodicul *Cultura Poporului*, respectiv care era abonată la oficiosul central al Asociației, revista *Școala și Vieța*. De asemenea, grație implicării materiale a fost inaugurat în comuna Budachi un sanatoriu pentru întreținerea sănătății și pentru desfășurarea concediilor învățătorilor din acest județ, dar și a celor veniți din țară [73, p.3].

În perioada 27-29 martie 1934, Guvernul liberal a transmis conducerii Asociației Generale a Învățătorilor din România o notă prin care a adus la cunoștința Comitetului central faptul că în temeiul unei legi nu vor fi acoperite sporurile salariale până la 1 aprilie 1935. Deputatul național-țărănist T. Iacobescu, vicepreședinte în Comitetul central al Asociației a contestat în 29 martie același an în Cameră legea remarcând că actul legal este o măsură nedreaptă la adresa învățătorilor și a institutorilor pe care acesta îi numea baza sistemului de învățământ din România. Deputatul Iacobescu a remarcat în plen Camerei neconstituționalitatea acestei măsuri [27, p.2].

În 20 ianuarie 1935 s-a întrunit în București la sediul Asociației Generale, Comitetul central din care structură executiv-națională a făcut parte și T. Iacobescu. În urma întrunirii s-a ajuns la hotărârea ca organizarea Congresului general anual al Asociației să aibă loc la Timișoara în perioada 8-10 septembrie același an. Cu acest prilej urma să se dezbată probleme de maxim interes pentru învățători: controlul în învățământul primar, educația națională și normele generale pentru salarizarea cadrelor didactice din învățământul primar. S-a decis ca problemele respective să fie analizate în comitetele județene de direcție și răspunsul acestora să fie centralizat la nivel național, cel mai târziu la 15 mai 1935. Răspunsurile privind chestiunile referitoare la Educația națională și salarizarea învățătorilor urmau a fi centralizate și sintetizate de către vicepreședintele T. Iacobescu. Rezultatele la care se va ajunge vor fi supuse dezbaterilor

și aprobării sau, după caz, respingerii acestora în cadrul lucrărilor congresului general național, care va avea loc în Timișoara sub președinția lui Dumitru V. Țoni [62, p.4].

A participat în 15 mai 1935 în Sfântu-Gheorghe, în cadrul întrunirii anuale a învățătorilor din județul Trei-Scaune, demers care s-a desfășurat în sala festivă a Prefecturii sub prezidiul său și al institutorului Aurel Dobrescu. Adunarea generală a învățătorilor s-a desfășurat sub conducerea sa în calitate de delegat a forului central executiv al Asociației Generale a Învățătorilor din România [7, p.14]. Invitat, deopotrivă al Astrei și al Asociației de profil în Satu Mare, a participat în 17 septembrie 1935 la întrunirea generală a învățătorilor din județul menționat care a avut loc în aceeași perioadă. Situația în cadrul acestei filiale era una tensionată în condițiile în care, nu a fost validat directorul Casei Învățătorilor din județ, Teodor Pașca. Astfel, s-au desfășurat alegeri pentru a fi desemnat un nou comitet județean, care a fost prezidat de către Nicolae Pop. Cu acest prilej, a fost ales și noul director al Casei Învățătorilor din județul Satu Mare, iar delegatul de la centru, deputatul Iacobescu, a apreciat că situația existentă s-a rezolvat într-un mod optim. A fost ales în fruntea filialei ca președinte George Medan, iar ca vicepreședinte al comitetului județean, N. Pop [6, p.10]. Periodicul central *Curentul* a prezentat în 20 septembrie 1935 în atenția candidaților la examenul pentru Definitivat, specific cadrelor didactice în vederea avansării lor în carieră, informația că institutorul T. Iacobescu alături de alți co-autori au publicat *Îndrumător pedagogic* [45, p.2].

În condițiile în care învățătorii au solicitat, atât majorări salariale în cadrul adunării generale de la București din 1 martie 1936, cât și stabilirea unui statut bine definit și a unui nou angajament între această categorie socio-profesională și autoritățile de profil ale statului român, Asociația generală, prin glasul președintelui Dumitru V. Țoni, a anunțat că se va constitui un grup de lucru din specialiști în rândurile căruia va intra și deputatul național-țărănist T. Iacobescu, pentru a fi elaborate două noi metodologii specifice privind salarizarea învățătorilor și etapele de parcurs ale carierei acestora. Deputatul Iacobescu a promis sprijinul său pe lângă autoritățile ministerului Instrucțiunii [50, p.10]. Observăm dintr-o scrisoare a institutorului Ilie Popescu, fost revizor școlar din Cetatea Albă, adresată președintelui Asociației Generale a Învățătorilor din România D. V. Țoni, că la nivel local, T. Iacobescu a fost acuzat de către mai sus-menționatul institutor că în jurul acestuia orbitau oameni interesați și care făceau jocurile politice ale președinte T. Iacobescu [60, p.3].

În 10 septembrie 1937, în coordonarea universitarului bucureștean Ion C. Petrescu și alături de ziaristul Cezar Petrescu și profesorul Vasile V. Haneș, T. Iacobescu a lansat la editura „Scrisul Românesc” manuale didactice pentru cursul învățământului primar în acord cu noua programă analitică aprobată de către Ministerul Instrucțiunii Publice [55, p.2; 40, p.73]. În perioada 5-7 septembrie 1938 s-au desfășurat în Constanța lucrările Congresului general al învățătorilor din România. La această activitate a participat și institutorul Iacobescu. A făcut parte din comisia de lucru, care a elaborat darea de seamă asupra situației morale și materiale a învățătorilor din țara noastră, remarcând anumite necesități de natură formativă, dar și materială a acestora. Evenimentul a fost organizat în condițiile expirării mandatului de conducere al comitetului anterior. Ca atare, au avut loc alegeri statutare și a fost constituit un nou comitet de conducere al acestei instituții. Din noua echipă de conducere a acestei Asociații pentru mandatul 1938-1941 au făcut parte: Dumitru V. Țoni [35, pp.693-694] (președinte), Iordan B. Tacu (secretar general), Moise Marinescu (casier general), iar în rândurile comitetului au fost aleși membrii reprezentativi pe provincii. Reprezentant al Basarabiei în comitet a fost ales în 7

septembrie T. Iacobescu în calitate de președinte regional, iar în perioada care a urmat, în condițiile promovării lui Dumitru V. Țoni ca subsecretar de stat în Ministerul Educației Naționale, președinte al Asociației Generale a Învățătorilor din România era ales T. Iacobescu [18, pp. 4-5, 36, p.315].

A asistat la întrunirea generală a Astrei de la Timișoara din 1937 unde a transmis solidaritatea mișcării învățătorilor din țara noastră la marile proiecte ale Asociațiunii [51, p.4]. A fost ales în funcția de președinte al Asociației Generale a Învățătorilor din România. A participat alături de subsecretarul Dumitru V. Țoni de la Ministerul Educației Naționale, în 11 decembrie 1938 în Sala Teatrului „Regina Maria” din Oradea la întrunirea generală anuală a filialei județene Bihor a mai sus-menționatei structuri socio-profesionale din România. Între discuțiile care s-au purtat menționăm tematici precum: revizuirea manualelor școlare, anumite sancțiuni aplicate corpului didactic primar pentru abateri deosebite, organizarea cursurilor de specializare, activitatea extrașcolară în cadrul legiunilor județene ale străjeriei și în cohortele școlare ale acestei instituții. În finalul activităților administrative și a dezbaterilor pe comisii, la invitația care le-a fost adresată de către inspectorul general al Ținutului regal Someș, profesorul Teodor Neș, subsecretarul de stat D. V. Țoni, președintele Iacobescu și vicepreședintele sibian Ioan Ciolan s-au deplasat, atât la Școlile din Beiuș, cât și în Școala Normală de Fete din Oradea, nu în ultimul rând la Academia Teologică tutelată de Eparhia greco-catolică de Oradea Mare.

În Sala festivă a Primăriei din Oradea, T. Iacobescu a prezentat conferința: *Legăturile Basarabiei înainte de război cu Transilvania*, relevând printre altele, atât activitatea de sprijinire a învățământului confesional din Transilvania de către marele mecena Vasile Stroescu, cât și contribuția adusă de universitarul clujean Onisifor Ghibu la organizarea învățământului din Basarabia, dar și la răspândirea mesajului prin organizarea Regionalei „Astra Basarabiei” și a mai multor despărțăminte ale Astrei în respectiva provincie [33, p.3]. Alături de Dumitru V. Țoni, a asistat în 17 decembrie 1938 la festivitatea de pensionare a institutoarelor Heraclea Dumitrescu și Ana Eftimie de la Școala nr. 2 de Fete „Vasile Lucaciu” din Capitală [47, p.4]. În 15 ianuarie 1939 a fost invitat în cadrul lucrărilor Congresului general al salariaților publici din România. Ocazia a fost folosită pentru a exprima un punct de vedere, menționând nevoia realizării unei confederații unitare a angajaților care activau în serviciul statului, pentru a putea obține mai ușor drepturile social-economice pe care aceștia le reclamau [20, p.9].

Senatorul T. Iacobescu a fost omagiat în Cetatea Albă în 2 februarie 1939 în numele tuturor învățătorilor din România, al colaboratorilor săi de la Astra și al foștilor colegi de partid, chiar și de foști oponenți politici național-liberali, care l-au prețuit și respectat. La eveniment au luat parte, printre alții, subsecretarul de stat de la Ministerul Educației Naționale, Dumitru V. Țoni, Marin Niculescu, fost subrevizor școlar județean și subdirector general în Minister, inspectorul școlar general Petre Puchianu, inspectorul general al Ținutului regal Bucegi, Constantin Angelescu, inspector școlar general Ion G. Nicolaescu, inspectorul general al Municipiului București, Constantin Luchianu, Vasile V. Hanea, profesor și fost deputat, învățătorul Teodor Geamănu, președintele Asociației Generale a Învățătorilor din România-Filiala județeană Târnava Mare (Sighișoara), învățător Constantin Popescu, președintele filialei județene Vâlcea a sus-menționatei Asociații, învățător Petre Botescu, președintele filialei județene Teleorman, învățător Dumitru Dumitrescu, președintele filialei județene din Râmnicu Sărat, Ion Gherman, președintele Filialei județene Storojineț, contabilul Nicolae Docu, casier general al Casei Corpului Didactic, Iordan Tacu, secretarul general al Asociației, profesorul

Ștefan Iacobescu inspector general al Fundațiilor Culturale Regale și fratele senatorului T. Iacobescu, dar și alte personalități ale momentului care au asistat la sărbătorirea acestuia.

Întâmpinarea oaspeților care u venit din alte părți ale țării a fost făcută de către colonel I. Poppu, prefectul județului Cetatea-Albă, avocatul Teodor Munteanu, unul dintre cei doi viceprimari ai municipiului reședință de județ, locotenent-colonel Theodor Hoffmann, comandantul Regimentului 35 Infanterie „Neogoe Basarab” din garnizoana locală, o serie de cadre didactice în frunte cu revizorul școlar județean Panait Antohi, alte personalități. A fost omagiat în Sala de Consiliu a Prefecturii din Cetatea-Albă în prezența a peste 300 de participanți. Între aceia care au apreciat în alocuțiunile rostite, atât munca, cât și activitatea administrativ-organizatorică, socială, culturală, politică a lui T. Iacobescu au fost: Dumitru V. Țoni, profesorii Gheorghe Ștefănescu, mai vechi colaborator în activitatea depusă în serviciul Despărțământului Astei din Cetatea-Albă, Alexandru Teodorescu, fost adversar politic și contra-candidat liberal, între timp ajuns la conducerea S.C. Banca „Învățătorul”, structură asociativ-economică socio-profesională, care a fost constituită grație strădaniilor depuse în anii ‘30 de către T. Iacobescu, avocatul Mihail Stratan, revizorul școlar județean Panait Antohi, subrevizorul județean Lucian Holban, protoereul Hrisan Fotescu, părintele Petre Hagiu [41, p.24], dar și alții. A mulțumit organizatorilor, printre care soției sale Ludmila, prefectului I. Poppu, subsecretarului de stat la Educație D. V. Țoni și celor care i-au fost alături la acest important eveniment al vieții sale [76, p.9; 49, p.6; 40, p.75; 14, pp.125-126; 44, pp.46, 53-56, 59-69].

În 10 februarie 1939 a asistat la întrunirea generală extraordinară a corpului didactic primar care s-a desfășurat în sala de festivități a Primăriei Municipiului Târgu Mureș. La eveniment au participat 357 de învățători din județul Mureș. În asistență au fost remarcați colonel I. Dumitriu (prefectul județului), medicul Eugen Nicoară (directorul medical al Spitalului orașenesc Reghin, comandantul Legiunii străjerești din județul sus-amintit), dar și alte personalități, inspectorul școlar Jeronim Puia, revizorul școlar Gheorghe Aniței. Ședința a fost prezidată de T. Iacobescu și a pus în discuție și în atenția autorităților, situația administrativă a sediilor de școli, problema igienei publice, ameliorarea chestiunii materiale a învățătorilor, alte aspecte în strânsă legătură cu activitatea extrașcolară care cădea în sarcina corpului didactic primar [9, p.10]. Alături de ceilalți oficiali, din fruntea Asociației Generale a Învățătorilor din România, T. Iacobescu a semnat telegrama trimisă suveranului român Carol al II-lea la împlinirea unui an de la promovarea noii Constituții a României care purta numele mai sus-amintitului suveran român [73, p.6; 54, p.278].

În 10 mai 1939 a asistat în Sighișoara la activitățile congresului anual al filialei județene din Târnava Mare a Asociației Generale pe care o prezida. Prilejul a fost folosit de către acesta pentru a se alătura lui Teodor Colbazi (prefect), Horia Teculescu (directorul Liceului „Principele Nicolae” din Sighișoara), dr. Gheorghe Babeș și Viorica Dobre (comandanții Legiunii județene de Străjeri), dar și altor notabilități locale. În cadrul dezbaterilor care au avut loc, T. Iacobescu a relevat printre altele, buna pregătire socio-profesională a învățătorimii din acest județ, a lăudat factorii decizionali județeni pentru alocarea sumelor necesare școlilor, atât celor urbane, cât și celor din mediul rural. Președintele Iacobescu a omagiat activitatea și personalitatea fostului învățător și revizor școlar Nicolae Miuța pentru rezultatele muncii didactice și administrative pe care a depus-o vreme de 37 ani în serviciul școlii, atât în perioada austro-ungară până în 1918, cât și după acest moment [15, p.11].

A candidat și a fost ales conform noii Constituții alături de Dumitru V. Țoni pentru a reprezenta Categoria Ocupații intelectuale, în demnitatea de senator de drept în alegerile din luna iunie 1939. T. Iacobescu a fost ales în această poziție de către delegații învățătorilor cu 458 voturi [31, p. 3.644]. Ca urmare a alegerii sale în funcția de președinte al Asociației Generale a Învățătorilor din România a vacantat catedra pe care a ocupat-o ca titular la Școala Primară nr. 1 din Cetatea Albă, pentru a se transfera la Școala Primară „Regele Ferdinand I” din București [11, f. 44; 74, p.3.836; 75, p.3.810; 77, p.6]. La finalul anului școlar 1939, T. Iacobescu a primit, din partea mai multor filiale județene ale Asociației, telegrame în care a fost salutat și felicitat pentru munca pe care a depus-o în serviciul Asociațiunii [28, p.4].

În 10 iulie 1939 a întâmpinat la sediul Asociației delegația învățătorilor pensionari în frunte cu George Neștian și Constantin Rotaru, care au făcut convenita observație că pe noua Lege a pensiilor ei au înregistrat o diminuare cu 10 % a cuantumului drepturilor pe care le aveau în plată. Cunoscând situația, senatorul Iacobescu a precizat că situația care a apărut i-a fost adusă la cunoștință și de alți învățători, cu deosebire a aceloră din județul Cetatea-Albă. A precizat membrilor reprezentativi ai învățătorilor pensionari că va interveni la autoritățile în drept pentru a rectifica această situație [34, p.4]. Împreună cu subsecretarul de stat Dimitrie V. Țoni de la Ministerul Educației Naționale au fost în 21 februarie 1940 gazde primitoare pentru elevii de la Școala Normală Superioară din București. Absolvenții seriei 1940 au fost primiți la Sediul Asociației Generale a Învățătorilor din Str. Sfinții Apostoli nr. 14, unde cei doi oficiali s-au întreținut cu absolvenții [37, p.7].

În 19 mai 1940, la Arad, ambii oficiali au fost invitați la adunarea generală a filialei învățătorilor din județ. Prilejul i-a permis lui T. Iacobescu să aprecieze activitatea membrilor acestei filiale [8, p.9]. A participat în 25 mai 1940 la întrunirea generală anuală a asociației generale a învățătorilor din județul Sălaj. Tot cu această ocazie, conducerea filialei învățătorilor sălăjeni a organizat cu sprijinul coortei străjerești din Zalău un festival care s-a desfășurat după un program aprobat de Rezidența regală a Ținutului Someș. T. Iacobescu a apreciat buna organizare, desfășurarea festivității și a salutat conducere locală pentru faptul că a dovedit „un exemplu de solidaritate profesională, o pildă de strângere a rândurilor în jurul Regelui Carol al II-lea și a Țării, o entuziastă manifestație” [26, p.433].

În 6 iunie 1940 împreună cu de D. V. Țoni la înființarea Asociației Învățătorilor Scriitori – Filiala centrală București, eveniment pe care l-a prezidat. Printre cei care au susținut alocuțiuni cu această ocazie îi amintim pe Tacu B. Iordan, membru în Comitetul central al Societății Scriitorilor din România, publicistul Lazăr Ștefănescu și pe secretarul general al susmenționatei structuri socio-profesionale, Mircea Ispir. Menționăm și că scriitorul Vasile Copilu-Cheatră a adus salutul scriitorilor din Ardeal [23, p.2; 24, p.5]. În București s-a desfășurat în zilele de 28 și 29 septembrie 1940 întrunirea Comitetului de conducere al Asociației pe care a prezidat-o [58, p.3].

A condus împreună cu Ion Butăroiu în 14 aprilie 1941 lucrările întrunirii generale a Filialei Dâmbovița a Asociației Generale. La acest moment de raportare au asistat, printre alții, secretarul general Mircea Ispir și inspectorul școlar județean Grigore Mîrgulescu. În finalul activității s-a decis încadrarea în structurile Asociației Generale Casa Învățătorilor, Cercul de Studii Pedagogice din județul Dâmbovița și Societatea „Caritatea”. De asemenea, în cadrul acestei întruniri, a fost ales un nou comitet județean de conducere, deoarece mandatul celui precedent a expirat în aprilie 1941. În final, președintele Iacobescu a mulțumit asistenței și a

îndemnat la solidaritate în jurul Tronului, Țării, Armatei și conducerii statului în scopul „reîntregirii hotarelor noastre firești, fără de care nu înțelegem să trăim” [1, p.3]. Participă în prezidiu cu prilejul lansării în luna mai 1941 a publicației *Școala și Vieța*, anul XI-XII, nr. 1-4, mai-decembrie 1941, în care a publicat studiul *Învățătorii în Războiul reîntregirii* [70, p.213].

A fost invitat ca membru în Grupul de lucru al Secretariatului de Stat al Educației Tineretului Extrașcolar și a participat în 2 noiembrie 1941 la activitatea acestui organism. S-a avut în vedere adoptarea metodei didactice educația în aer liber. La acest eveniment au participat și membri ai delegației școlare germane acreditate în București, care au semnalat beneficiile acestei metode didactice pentru sănătatea elevilor și au sugerat părții române o extindere a acesteia la nivelul rețelei școlare primare și secundare [21, p.7].

În cadrul întrunirii generale a reprezentanților județeni ai Asociației Generale a Învățătorilor din România, care s-a desfășurat în 29 decembrie 1941 în București, institutorul Iacobescu a fost reales în funcția de președinte al instituției [56, p.4]. Prilejul a fost folosit și pentru desfășurarea solemnității religioase a inaugurării Casei (Sediului) Asociației Generale a Învățătorilor din România în Str. Sfinții Apostoli nr. 14. Noul sediu instituțional a fost sfințit de către părintele dr. iconom stavrofor Traian Costea proteiereul Bucureștiului. Acesta a fost secondat de către părintele paroh al Bisericii cu Hramul Sfinții Apostoli, Ion Comana. T. Iacobescu a adresat în numele instituției telegrame, atât suveranului român Mihai I, cât și generalului Ion Antonescu și vicepremierului român, profesorului universitar Mihai Antonescu, precum și ministrului Culturii Naționale, profesorul Ioan Petrovici [63, p.5.595].

Alături de institutorul Vasile Vrânceanu, a editat și contribuit la apariția mai multor auxiliare didactice la Editura Georgescu-Delafraș în cursul anului școlar 1939-1941. Autorii au grupat aceste auxiliare școlare, pe care le-au editat sub titlul generic: *Manuale de Curs supraprimar* [68, p.2; 69, p.3]. În 10 februarie 1942 la Sediul „Casa Învățătorilor” din Capitală au fost premiați elevii Școlilor primare din București, care au participat la Concursul expozițional pentru Desene organizat de către această instituție. Astfel, comisia din care au făcut parte Ion C. Petrescu, subsecretar de stat la Ministerul Educației Naționale, Dumitru V. Țoni, fost subsecretar de stat și T. Iacobescu, președintele Asociației, a jurizat și a premiat pe tinerii elevi care au fost însoțiți la această ceremonie de părinții și bunicii lor.

În seria cuvântărilor care s-au rostit cu acest prilej, reținem că T. Iacobescu s-a adresat în cuvinte simple copiilor, relevând în fața asistenței rostul expoziției de desene, organizată de Asociație, dar și satisfacția instituției de a fi reușit să asigure celor 150 premianți livrete de economii asigurate de către Societatea de profil Adriatică București. De asemenea, acesta a îndemnat părinții să lase aceste economii plasate pe numele tinerilor să sporească.

„[...] Mărturisindu-și încrederea în posibilitățile sufletești ale copilului român, cetățeanul de mâine al țării, d. T. Iacobescu a mulțumit Comitetului și tuturor acelor care au încurajat inițiative Asociației Învățătorilor” [46, p.7].

Invitat în 12 iulie 1942 de către organizatorii cursurilor Universității „Nicolae Iorga” de la Vălenii de Munte, T. Iacobescu a participat la redeschiderea acestor manifestații specifice de pedagogie socială. Mai mult, a ținut să sublinieze, în alocuțiunea pe care a rostit-o că salută demersurile Ligii culturale, odinioară prezidate de marele erudit român, aceea de a strânge toate sufletele și energiile românești în jurul Majestății Sale Regele [25, p.5].

A luat parte la decernarea premiilor literare acordate învățătorilor care erau scriitori, care s-a desfășurat în sesiunea din 21-28 noiembrie 1942. Evenimentul s-a desfășurat pe perioada

unei săptămâni în Sala de expoziții a Ministerului Propagandei Naționale și a avut mai multe momente, la care președintele Iacobescu a asistat. Remarcăm, în cadrul evenimentului, atât secțiunea dedicată expoziției de carte și revistă editată de învățători, individual sau în colectiv ca grup de autori, cât și momentul decernării premiilor literare pentru învățători. A făcut parte din Comisia prezidată de Apostol D. Culea, care a evaluat lucrările și a acordat premiile aferente [39, p.3; 30, p.6-7].

În anul de activitate 1942-1943 a fost directorul periodicului editat de către Asociația Generală a Învățătorilor din România, pe care acesta a prezidat-o revista *Școala și Vieața* [70, p. 213]. Alături de secretarul general Mircea Ispir și de prof. Radu Petre, director general al învățământului normal, primar și seminarial din Ministerul Educației, a întâmpinat în 12 martie 1943 la sediul instituției pe care o conducea pe Maria Antonescu, însoțită de Ion C. Petrescu, ministru secretar de stat la Departamentul Educației și Culturii Naționale. Cu acest prilej președintele Iacobescu a îndrumat oaspeții în cele opt secțiuni medicale ale Policlinicii școlare inaugurate în sediul Asociației din Str. Sfinții Apostoli nr. 14 [52, p.5]. Efortul echipei redacționale coordonate de președintele Iacobescu a permis apariția la 1 iunie 1943 a periodicului *Școala și Vieața*, cu un număr bogat, cu autori însemnați și care cuprindea titluri interesante [67, p.6].

A asistat în 4 iunie 1943, ca invitat al Asociației Generale a Învățătorilor din România, Filiala Regională din Basarabia, la evenimentul solemn care a avut loc în sala de festivități a Liceului „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Chișinău. Evenimentul a fost precedat de susținerea unui serviciu divin de către un sobor de preoți în frunte cu părintele Pavel Grosu, protopopul Chișinăului, care a fost secondat de părintele George Covalciuc. La finalul solemnității religioase s-a ținut un moment de reculegere în memoria învățătorilor căzuți pe front, atât în perioada Primului Război Mondial, cât și în acțiunile militare la care România lua parte în acele momente ca stat beligerant pentru întregirea frontierelor sale statale.

Între cei care au susținut alocuțiuni, remarcăm pe T. Iacobescu, generalul de divizie Olimpiu Stavrat, colonelul Hanibal Dobjanski, primarul Municipiului Chișinău, colonelul Ștefan Georgescu, prefectul județului Lăpușna și Andrei Alexandrescu, președintele filialei regionale Basarabia a Asociației Generale. În expozeul său, președintele Iacobescu s-a referit în mod concret asupra *Proiectului de reformă a legii învățământului*. S-a pus în discuție de către institutorii Constantin A. Pușcașu și Ion Arhire problema specifică care ținea de scumpirea costului vieții de zi cu zi a familiilor învățătorilor, ceea ce reclama o intervenție imediată în sensul ameliorării situației materiale a acestora [4, p.3; 5, p.3; 12, c.3]. La finalul anului 1943 a ieșit în pensie, deoarece a îndeplinit condițiile de vârstă și cele de vechime, însă a mai predat la o școală primară din Sibiu până în luna iunie 1945 [65, dos. 6/1953-1966, f. 1-3, 65, dos. 15.460, f.44].

În temeiul *Deciziei judecătorești nr. 22.293 din 17 iulie 1944* s-a reconfirmat că T. Iacobescu și Ion N. Ciolan, pe deoparte, și Vasile Ghenzul, Panait P. Popovici, René Râmniceanu, Dumitru V. Țoni, pe de altă parte, au fost realeși în adunarea generală, care a avut loc în 6 aprilie 1944 pentru un nou mandat pe patru ani în Consiliul de Administrație al prestigioasei Federații Naționale „Cooperativa de Librărie, Editură și Arte Grafice” din București. Același consiliu a împuternicit pe casierul instituției în 17 aprilie același an, să solicite și să utilizeze sumele pe care instituția trebuia să le primească din partea Casei de

Economii și Consemnațiuni, Filiala București, P.T.T.R., filiala sud Muntenia-Dobrogea și din partea Regiei Autonome de Căi Ferate din România, Regionala 1 [32, p.4.197].

În perioada 1940-1941, când activa la conducerea Asociației generale a învățătorilor, T. Iacobescu s-a despărțit de prima sa soție, Ludmila Iacobescu. La câțiva ani după acest eveniment, s-a recăsătorit în 29 martie 1944 în București cu Elena/Ileana B. Zara, care a fost învățătoare și bibliotecară și a activat administrativ în cadrul instituției centrale a învățătorilor din România. În anii care au urmat, după transformările sociale și politice prin care a trecut statul român și societatea românească începând din 1945, dar cu deosebire după 1 ianuarie 1948, fostul institutor, deputat, senator de drept, președinte al Asociației Generale a Învățătorilor din România, nu a fost arestat, însă a fost mereu urmărit atent, monitorizat, supravegheat, deoarece a figurat la problema de caz a foștilor membri și demnitari proveniți din partea Partidului Național Țărănesc, iar el a ocupat în decadele interbelice funcții de marcă (membru, președinte de filială județeană, deputat, membru în comitetul central, în delegația permanentă, în delegația regională a partidului) în formațiunea politică, prezidată de fostul premier român Iuliu Maniu. Mai mult, s-a făcut propunerea ca el și familia lui să fie mutați cu domiciliul obligatoriu în câmpia Bărăganului [11, dos. 15.450, f. 2-7, 42, p.119, 132, 136, 141-142, 153, 217-218, 224, 227, 229]. În 30 martie 1966 a primit o Scrisoare de mulțumire din partea directorului Muzeului de Științe Pedagogice din București, pentru materialele de profil și pentru manualele didactice care s-au utilizat în cadrul ciclului primar de învățământ în perioada 1928-1946. Direcțiunea sus-menționatei instituții culturale din Capitală l-a considerat pe acesta un prieten devotat al Muzeului Pedagogic Central [65, dos. nr. 261/1919-1966, f.4].

După anul 1964, T. Iacobescu, acum aflat în vârstă înaintată, dar în continuare monitorizat de către structurile de filaj ale organelor de Miliție și Securitate, s-a bucurat de atenția unui jurnalist de la *Gazeta Învățăământului*, care i-a luat un interviu fostului președinte al Asociației Generale a Învățătorilor din România în 13 septembrie 1968 la împlinirea vârstei de 80 ani. Bătrânul dascăl a vorbit de activitatea sa publicistică, de seria demersurilor constitutive pe care le-a desfășurat în fruntea Asociației, activitatea militantă pentru dobândirea drepturilor socio-economice pentru categorie profesională a cadrelor didactice care funcționau în învățământul primar. A vorbit despre istoria învățământului, dar și despre noile rezultate ale cercetărilor în domeniul pedagogiei, atât în țară, cât și în afara acesteia [79, p.2].

Ultimii ani din viață i-a petrecut alături de prima soție, fosta directoare L. Plămădeală-Iacobescu în str. Sandu Aldea, nr. 19. A locuit în imobilul pe care l-au ridicat împreună. S-a stins din viață în 6 martie 1969. I-au omagiat personalitatea și memoria, fostul om politic și ministru Pantelimon Halippa, nașul său de cununie, Alexandru Vasilescu, mai vechi colaborator al lui Teodor Iacobescu, părintele Ioan Hagi, Grigore Sereda și Octavian Sargetiu în numele învățătorilor scriitori din România în necrologul din 8 martie 1969 [53, p. 4, 44, p. 88, 97]. La acest trist eveniment care s-a desfășurat la Cimitirul „Izvorul Nou” din București a participat și fiica sa din cea de-a doua lui căsătorie, muzicologul Liliana Iacobescu, și a profesoarei Elena Zara-Iacobescu.

BIBLIOGRAFIE

1. Adunarea generală a Asociației învățătorilor din județul Dâmbovița. În: *Universul*, anul 58. 19 aprilie 1941, nr. 105, p. 3.
2. Adunarea generală a Asociației Învățătorilor. În: *Universul-Capitala*, anul 59. 1 ianuarie 1942, nr. 1p. 8.
3. Adunarea generală a Asociației Învățătorilor. În: *Universul-Capitala*, anul 59. 1 ianuarie 1942, nr. 1, p. 8.
4. Adunarea generală a învățătorilor din Basarabia. În: *Curentul*, anul XVI. 21 iulie 1943, nr. 5.540, p. 3.
5. Adunarea generală a învățătorilor din Basarabia. În: *Curentul*, anul XVI. 21 iulie 1943, nr. 5.540, p. 4.
6. Adunarea generală a învățătorilor din județul Satu Mare. În: *Dimineața*, anul XXXI. 19 septembrie 1935, nr. 10.321, p. 10.
7. Adunarea generală a învățătorilor din județul Trei-Scaune. În: *Dimineața*, anul XXXI. 27 mai 1935, nr. 10.196, p. 14.
8. Adunarea generală a învățătorilor din orașul și județul Arad. În: *România-Provincie*, anul III. 22 mai 1940, nr. 709, p. 9.
9. Adunarea generală extraordinară a învățătorilor secția Mureș. În: *Universul*, anul 56. 15 februarie 1939, nr. 44, p. 10.
10. *Al treilea Congres al Căminelor culturale din România*, în *Curentul*, anul X, nr. 3.360, 10 iunie 1937, p. 3
11. Arhiva Consiliului Național pentru Studierea Arhivei Securității. Fond *Informativ. Teodor Iacobescu*, dosar nr. 15.460, f. 2 f.-v; f. 3-4
12. Arhiva Familiei Iacobescu. *Cutia nr. 3, documente, scrisori, fotografii.*
13. CÂNDEA, A. De la regionalism la congresul învățătorilor la Chișinău. În: *Dreptatea*, anul XLVI. 4 septembrie 1932, nr. 14.927, p. 4.
14. COLESNIC, Iurie. *Basarabia necunoscută*. Volumul 11. Chișinău, Tipografia Bons Office, 1998. p. 125-126. ISBN 978-9975-906-17-3.
15. Congresul anual al Asociației învățătorilor din județul Târnava Mare. În: *România-Provincie*, anul II. 22 mai 1939, nr. 349, p. 11.
16. Congresul Căminelor Culturale. În: *Dimineața*, anul XXXIII. 10 iunie 1937, nr. 10.943, p. 9
17. Congresul Corpului didactic primar. În: *Adevărul*, anul XXXIX. 9 septembrie 1926, nr. 13.107, p. 3.
18. Congresul general al învățătorilor din România la Constanța (5-7 septembrie 1938). În: *România*, anul I. 7 septembrie 1938, nr. 98, p. 4-5.
19. Congresul general al învățătorilor din țară. În: *Adevărul*, anul XLVI. 2 septembrie 1932, nr. 14.925, p. 3
20. Congresul general al salariaților publici. În *Curentul*, anul XII. 13 ianuarie 1939, nr. 3.932, p. 9.
21. Considerații privind educația în aer liber. În: *Timpul*, anul V. 3 noiembrie 1941, nr. 1613, p. 7.
22. Consiliul Național pentru Studierea Arhivei Securității, Fond *Operativ Iacobescu Teodor, I. 386.152*, dosar nr. 15.460, f. 44.
23. Constituirea Grupării ”Învățătorilor Scriitori”. În: *Curentul*, anul XIII. 14 iunie 1940, nr. 4.431, p. 2.
24. Constituirea Grupării Asociației ”Învățătorilor Scriitori”. În: *România-Provincie*, anul III. 12 iunie 1940, nr. 730, p. 5.
25. Cor., Deschiderea cursurilor Universității „Nicolae Iorga” de la Vălenii de Munte. În: *Universul-Provincie*, anul 59. 15 iulie 1942, nr. 190, p. 5.
26. Cronică și informațiuni. În: *Școala Noastră. Revistă lunară de educație, cultură profesională și afirmare națională a Asociației Învățătorilor Secția Sălaj*, anul XVII. mai 1940, nr. 9, p. 433.
27. De la Asociația Generală a Învățătorilor. În: *Adevărul*, anul XLVIII. 2 aprilie 1934, nr. 15.412, p. 2.
28. De la Asociația generală a învățătorilor. În: *Curentul*, anul XII. 11 iulie 1939, nr. 4.099, p. 4.
29. Decernarea premiilor literare ale Grupării învățătorilor scriitori, sesiunea 1942. În: *Curentul*, anul XV. 30 noiembrie 1942, nr. 5.314, p. 6.

30. Decernarea premiilor literare ale Grupării învățătorilor scriitori, sesiunea 1942. În: *Curentul*, anul XV. 30 noiembrie 1942, nr. 5.314, p. 7.
31. Decizia de validare nr 4 din 5 iunie 1939 a Înaltei Curți de Casație și Justiție a României. În: *Monitorul Oficial*, anul CVII. 6 iunie 1939, nr. 128, p. 3.644.
32. Decizia judecătorească nr. 22.293 din 17 iulie 1944. În: *Monitorul Oficial*. Partea a II-a, anul CXII. 20 iulie 1944, nr. 167, p. 4.197.
33. Declarațiile D-lui. ministru Dumitru V. Țoni la Congresul învățătorilor de la Oradea. În: *Curentul*, anul XI. 14 decembrie 1938, nr. 3.905, p. 3.
34. Delegația învățătorilor la D-l. Senator Teodor Iacobescu. În: *Curentul*, anul XII. 11 iulie 1939, nr. 4.099, p. 4.
35. DOBEȘ, Andrea. *Spații carcerale în România comunistă: Penitenciar Sighet (1950-1955)*. Volumul II. Cluj-Napoca, Editura: Argonaut, 2021. p. 693-694. ISBN 978-606-085-039-7.
36. DUMITRAȘCU, Ion. G. *Înainte mergătorii. Istoricul Asociației Generale a Învățătorilor din România*. București: Tipografia Cooperativa "Școala Poporului", 1940. p. 315.
37. Elevii Școlii Normale Superioare din București. În: *Timpul*, anul IV. 22 februarie 1940, nr. 1.008, p. 7.
38. Expoziția documentară a cărții și publicațiilor învățătoarești. În: *Viața*, anul II. 28 noiembrie 1942, nr. 582, p. 5.
39. Expoziția documentară a cărții și publicațiilor. În: *Curentul*, anul XV. 28 noiembrie 1942, nr. 5.312, p. 3.
40. *Figuri contemporane din Basarabia*. Prefață de Nae DUNĂREANU Chișinău: Editura ARPID, 1939. p. 73.
41. FOTESCU, Hrisan. Asocierea Bisericii la Sărbătorirea D-lui. Teodor D. Iacobescu. În: *Cultura Poporului*, anul VI. ianuarie 1939, nr. 1, p. 24.
42. GUZUN, Vadim (Editor). *Pantelimon Halippa și Problema Basarabiei în dosarele Securității. Documente (1965-1979)*. Studii TAȘCA Mihai, NEGRU Gheorghe. Cluj-Napoca: Editura Argonaut, 2018. p. 119, 132, 136, 141-142, 153, 217-218, 224, 227, 229, ISBN 978-973-109-801-2.
43. HÂMPĂ, Laura Rodica. *De la Fundația Culturală Regală "Principele Carol" la Uniunea Fundațiilor Culturale Regale (1921-1948)*. București: Editura Etnologică, 2019. p. 68-69, ISBN 978-696-8830-71-1.
44. IACOBESCU, Liliana. *Tatăl meu, Teodor Iacobescu*. Brașov: f.e., 2018. p. 46, 53-56, 59-69, ISBN 978-973-0-27850-7.
45. IACOBESCU, Teodor, PETRESCU, Cezar, HANEȘ, Vasile V. Îndrumător pedagogic. În: *Curentul*, anul VIII. 20 septembrie 1935, nr. 2.740, p. 2.
46. Impresionanta solemnitate de la Asociația Generală a Învățătorilor. În: *Timpul*, anul VI. 11 noiembrie 1942, nr. 1.710, p. 7.
47. Informații. În: *Timpul*, anul II. 20 decembrie 1938, nr. 588, p. 4.
48. Informațiuni. În: *Dimineața*, anul XXIV. 15 octombrie 1928, nr. 7.848, p. 2.
49. ISPIR, Mircea. *Teodor Iacobescu, întregitor sufletesc al Unirii*, p. 6.
50. Sărbătorirea D-lui. T. Iacobescu la Cetatea-Albă. În: *Realitatea Ilustrată*, anul XIII. 28 februarie 1939, nr. 632, p. 23.
51. Învățătorii se agită. În: *Dimineața*, anul XXXII. 4 martie 1936, nr. 10.486, p. 10.
52. Învățătorii și Congresul Astei de la Timișoara. În: *Curentul*, anul X. 24 septembrie 1937, nr. 3.466, p. 4.
53. Maria Antonescu a vizitat Asociația Generală a Învățătorilor. În: *Viața*, anul III. 11 martie 1943, nr. 682, p. 5.
54. Necrolog T. Iacobescu. În: *România-Liberă*, anul XXVII. 7 martie 1969, nr. 7.583, p. 4.
55. NETEA, Vasile. *Memorii*. Ediție îngrijită, introducere și indici POPTĂMAȘ, Dimitrie. Cuvânt înainte dr. BENGHEAN, Florin. Târgu-Mureș: Editura Nico, 2010. p. 278, ISBN 978-606-546-049-2.
56. Noile manuale de curs primar. În: *Curentul*, anul X. 13 septembrie 1937, nr. 3.455, p. 2
57. Noul Comitet central al Asociației generale a învățătorilor. În: *Universul-Capitala*, anul 59. 9 ianuarie 1942, nr. 7, p. 4.

58. Noul Comitet central al Asociației generale a învățătorilor. În: *Universul-Capitala*, anul 59. 9 ianuarie 1942, nr. 7, p. 4.
59. Noul ritm de viață al statului roman. În: *Curentul*, anul XIII. 3 octombrie 1940, nr. 4.542, p. 3.
60. POPESCU, Cornel, VERGATTI, Cristina Narcisai, VERGATTI Ștefan, APOSTOL, D. *Culea în slujba românilor din Basarabia*. Pitești: Editura Ordessos, 2016. ISBN 978-606-8604-25-1
61. POPESCU, Ilie. Scrisoare deschisă d-lui. Dumitru V. Țoni. În: *Curentul*, anul IX. 3 aprilie 1936, nr. 2.934, p. 3.
62. PREDA, Gheorghe, BĂILĂ, Nicolae. Ședința I a adunării generale a Astrei de la Deva (2 octombrie 1932). În: *Transilvania*, anul 63. septembrie-decembrie 1932, nr. 9-12, p. 142, 145, 148.
63. Pregătirea Congresului general al învățătorilor din România. În: *Adevărul*, anul XLIX. 2 februarie 1935, nr. 15.659, p. 4.
64. Procesul verbal nr. 33 din 29 decembrie 1941. În: *Monitorul Oficial*, Partea II-a, anul CX. 23 mai 1942, nr. 118, p. 5.595.
65. Profesorul Dimitrie Gusti cercetează școlile Ardealului. În: *Dimineața*, anul XXVIII. 8 octombrie 1932, nr. 9.261, p. 10.
66. S.A.N.I.C., Fond *Teodor Iacobescu*. Dosar nr. 6/1953-1966, f. 1-3, C.N.S.A.S., Fond *Operativ Iacobescu Teodor I. 386.152*. Dosar nr. 15.460, f. 44.
67. Semnal privind apariția Revistei Școala și Vieața (1941). În: *Revista Fundațiilor Regale*, anul IX. 1 mai 1942, nr. 5, p. 460.
68. Semnal, A apărut Revista Școala și Vieața pe iunie 1943. În: *Timpul*, anul VII. 2 iulie 1943, nr. 2.205, p. 6.
69. Semnal, Manuale de curs supraprimar. În: *Universul*, anul 56. 20 august 1939, nr. 227, p. 2.
70. Semnal editorial. În: *Timpul*, anul V. 31 iulie 1941, nr. 1.518, p. 3.
71. Semnal, *Publicații ale învățătorilor*. În: *Revista Fundațiilor Regale*, anul X. 1 octombrie 1943, nr. 10, p. 213.
72. Serviciul Arhivelor Naționale Istorice Centrale, Fond *Teodor Iacobescu*, Fond *Teodor Iacobescu*. Dosar nr. 6/1953-1966, f. 1-3; dosar nr. 261/1919-1966, f. 4.
73. Solemnitatea inaugurării Casei (sediului) Asociației Generale a Învățătorilor din România. În: *Curentul*, anul XIV. 31 decembrie 1941, nr. 4.984, p. 3.
74. Știri de la Asociația generală a învățătorilor din România. În: *Curentul*, anul XII. 8 martie 1939, nr. 3.984, p. 6.
75. Tablou de transferări în Municipiul București. În: *Monitorul Oficial*, Partea I, anul CVII. 15 iunie 1939, nr. 135, p. 3.836.
76. Tabloul transferărilor în posturi devenite vacante. În: *Monitorul Oficial*, Partea I, anul CVII. 15 iunie 1939, nr. 125, p. 3.810.
77. TOMESCU, Gheorghe. Sărbătorirea d-lui. Teodor Iacobescu la Cetatea Albă. În: *Curentul*, anul XII. 8 februarie 1939, nr. 3.958, p. 9.
78. Transferări în învățământul primar. În: *Universul*, anul 56. 17 iunie 1939, nr. 163, p. 6.
79. ȚONI, Dimitrie, V. Congresul Asociației Învățătorilor, Filiala din județul Cetatea-Albă. În: *Curentul*, anul VI. 22 septembrie 1933, nr. 2.026, p. 3.
80. Vladimir, Al. I. La 80 de ani. Un interviu cu Teodor Iacobescu. În: *Gazeta Învățământului*, anul XX. 18 octombrie 1968, nr. 965, p. 2.

IONEL, VINTILĂ, CONSTANTIN ȘI GHEORGHE I.C. BRĂȚIANU ÎN VIAȚA POLITICĂ ROMÂNEASCĂ ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI XX

IONEL VINTILĂ, CONSTANTIN AND GHEORGHE I.C. BRĂȚIANU IN ROMANIAN POLITICAL LIFE IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

Alexandru MARIN, profesor, gradul didactic I,
Șoala Gimnazială „Gheorghe I.I.C. Brătianu Rătești”,
comuna Rătești, județul Argeș, România.
ORCID: 0009-0006-8499-3565
prof_alexandrumarin@yahoo.com

CZU: 32(498)“19”

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p247-259

Abstract. The first half of the 20th century represents the most fruitful period of Romanian politics, stemming from the emergence of new political parties competing against the traditional ones. Political balance and important reforms such as the land distribution to the peasants lead to the increase of the standard of living in Romania and to economic, social and cultural growth. In this period the lead was being held by the National Liberal Party, which at the beginning of the century co-opted the young socialists to strengthen itself. Before and after the Great War the National Liberal Party headed the country towards a main national goal, that of the Great Union (Marea Unire). In the present article we attempt to create a succinct analysis of the political activities of the four members of the Brătianu family: Ionel, Vintilă, Dinu and Gheorghe I.I.C Brătianu, who contributed to the development of Romania in this time period. The diversified Bucharest politics and the emergence of the National Peasants Party lead to a powerful electoral campaign at the national level. The frequent government changes and the influence of King Carol II made the National Liberals to “say their piece”, and the assumed political and governmental activity displayed the consistency and clarity of the implemented reforms in view of Romania's development. The political activity and unshakeable faith in the liberal ideals lead the newly installed post-war regime to physically remove all political adversaries, including the two remarkable members of the Brătianu family Dinu and Gheorghe, sent to the sadly remembered Sighet prison.

Keywords: the Great War, maneuver, revolving door government, Dâmbovița politics, the Great Unification, armistice, the Brătianu decade.

Introducere. Prima jumătate a secolului XX a însemnat cea mai fructuoasă perioadă de politică românească, deoarece pe scena politică și-au făcut apariția o serie de partide politice noi ce au concurat cu cele tradiționale. Echilibrul politic și implementarea celor mai importante reforme, împrumutarea cu pământ a țăranilor au dus la creșterea nivelului de trai în România și la dezvoltarea din punct de vedere economic, social și cultural. În acest spectru politic românesc poziția fruntașă a fost deținută de Partidul Național Liberal, care, la începutul secolului XX, a cooptat tinerii socialiști și a întărit partidul. Înainte și după Mare Război, Partidul Național Liberal a călăuzit România pentru a îndeplini principalul obiectiv – Marea Unire.

Noutatea articolului nostru constă în acțiunea și activitatea președintelui Partidului Național Liberal, Ion (Ionel) I.C. Brătianu, care a avut cea mai mare contribuție la împlinirea dezideratului, dar și activitatea fraților Vintilă și Constantin (Dinu) I.C. Brătianu, care s-au confundat cu linia partidului. Gheorghe I.I.C. Brătianu, fiul lui Ionel Brătianu, cu toate că se

desprinde din Partidul Național Liberal și formează Partidul Georgist, totuși contribuie la acțiunea și politica Partidului Național Liberal până la sfârșit.

Perioada interbelică a fost dominată de Partidul Național Liberal și de președintele Constantin I.C. Brătianu și s-a remarcat prin guvernarea Tătărașcu (1934-1937) ce a dus viața economică, socială și culturală românească la o dezvoltare semnificativă.

După a doua mare conflagrație, mai precis după anul 1945, activitatea politică a liberalilor Constantin și Gheorghe I.I.C. Brătianu a fost întreruptă brutal de regimul comunist instalat la putere, iar aceștia au sfârșit în închisoarea de la Sighet.

Ion (Ionel) I.C. Brătianu (1864-1927), una dintre cele mai complexe personalități din istoria României, era fiul cel mare al lui Ion C. Brătianu, care s-a născut la 20 august 1864, la Florica, județul Muscel. A avut o educație aleasă și o pregătire intelectuală temeinică, iar după absolvirea Colegiului „Sfântul Sava” din București a urmat Școala de Drumuri și Poduri din Paris, ajungând inginer specialist în construcția căilor ferate. Drumul deschis spre politica românească a fost marcat de călătoria cu trăsura pe malul Dunării pentru a asista la momentul istoric a Războiului de Independență, când armata română răspundea la Calafat atacurilor artileriei otomane în anul 1877. După moartea părintelui său, Ion C. Brătianu, în anul 1891, el s-a considerat continuatorul de drept al idealurilor marelui înaintaș. (Scurtu 1992: 5)

Debutul politic l-a avut în anul 1895, în fața alegătorilor din Târgu Jiu, iar prima sa investitură ministerială a fost în anul 1897. Acest început politic s-a datorat guvernatorului Băncii Naționale, Eugeniu Carada, care era prieten cu Ion C. Brătianu și care vedea în Ionel un viitor mare om politic. (Cantacuzino 1993: 199)

La vârsta de 33 de ani a fost numit ministrul Lucrărilor Publice în guvernul Sturdza, acordând o atenție deosebită construcțiilor de căi ferate, fiind ajutat de Anghel Saligny și Elie Radu, ca în noiembrie 1897 ministrul Ion I.C. Brătianu să participe la inaugurarea căii ferate Pitești - Curtea de Argeș, ocupându-se în continuare și de amenajarea portului Constanța. (Rădulescu 1998: 30)

Pe linie de partid, s-a pronunțat pentru reînnoirea totală a Partidul Național Liberal: cadru, program, ideologie, organizare. Prin promovarea tineretului, i-a cooptat și pe socialiștii C. Stere, V.G. Morțun și Al. Radovici, aceștia intrând, oficial, la 9 februarie 1900, în Partidul Național Liberal. (Voința Națională 1900: 2)

La începutul secolului al XX-lea, Partidul Național Liberal a desfășurat o fulminantă campanie de răsturnare a Partidului Conservator, la care Ion I.C. Brătianu a avut o contribuție deosebită. În februarie 1901, Partidul Național Liberal a ajuns din nou la putere, Ion I.C. Brătianu primind Ministerul Lucrărilor Publice, dar, în urma remanierii din 1902, i s-a încredințat Ministerul de Externe, ceea ce i-a permis lărgirea teritoriului politic. (Voința Națională 1901: 1)

Între anii 1900-1909, s-a preocupat de situația românilor din Transilvania și din Imperiul Otoman, pronunțându-se ferm pentru „egalitatea administrativă și religioasă cu celelalte populațiuni” și a intervenit de multe ori la Viena și Budapesta pentru negocieri între Partidul Național Român și guvernul maghiar. (Bulei 1987: 321)

La 21 februarie 1907 a izbucnit la Flămânzi (Botoșani) scânteia ce avea să declanșeze răscoala țărănească, iar Ion I.C. Brătianu s-a adresat președintelui Consiliului de Miniștri pentru a lua grabnice măsuri de stopare a abuzurilor marilor trusturi arendășești. Fruntașul liberal a

condamnat o mână de oameni, străini de interesele noastre, care s-au făcut stăpâni prin arendare pe întinderi tot mai mari din pământurile țării. (Voința Națională 1907: 1)

În acest context, la 12 martie 1907, regele a chemat la putere Partidul Național Liberal, iar Ion I.C. Brătianu deținea Ministerul de Interne și Alexandru Averescu, Ministerul de Război. Noul guvern a dat publicității un manifest semnat de Carol I și de toți miniștrii, în care se aducea la cunoștință țăranilor că se va desființa taxa de 5 lei, legea pentru asigurarea lipsei de porumb, taxa pentru decaltru de vin, arendarea pământului Statului și așezămintelor publice direct la țărani, întărirea băncilor populare și o nouă lege a învoielilor agricole. În calitate de ministru de interne, Ion I.C. Brătianu a numit în fruntea Prefecturilor oameni capabili, Constantin Stere, dr. Nicolae Lupu, Alexandru Radovici și I.C. Atanasiu. Împreună cu Alexandru Averescu, a întocmit un plan de reprimare a răscoalei și a împărțit țara în 12 zone de operații, iar județele, în mai multe sectoare. Au fost folosite 8 divizii militare ce își aveau comandamentele la Turnu Severin, Craiova, Târgoviște, București, Buzău, Focșani, Roman și Botoșani. (Neamul Românesc 1909: 1-2) În acest an zburciat a avut loc căsătoria lui Ion I.C. Brătianu cu Eliza Știrbey, fosta soție a rivalului său politic, conservatorul Alexandru Marghiloman. Înainte mai avusese loc un mariaj de foarte scurtă durată. Mai precis, în 1897-1898, când conducea ca inginer stagiar lucrările de la calea ferată Pașcani-Iași, fiind cazat la castelul de la Ruginoasa, unde a cunoscut-o pe nora Domnului Alexandru Cuza, Maria Moruzzi, și a avut loc căsătoria impusă pentru a recunoaște copilul ce se născuse, Gheorghe Brătianu. Fiind de conveniență, căsătoria s-a desfășurat imediat după contractarea oficială. Prin hotărârea judecătorească, tatăl obținea dreptul de a se ocupa de creșterea copilului de la vârsta de 3 ani. Legătura cu Ion I.C. Brătianu a avut loc abia în anul 1909, când, în urma unui atentat, acesta a dorit să-și vadă fiul. De atunci, treptat, legăturile s-au încheșat și istoricul Gheorghe I.I.C. Brătianu a părăsit Moldova și a venit în Argeș. (Spinei 1996: 94)

După mișcările populare din anul 1907, pozițiile lui Ion I.C. Brătianu s-au întărit în Partidul Național Liberal, deoarece, în calitate de ministru de interne, controla organizațiile interne-locale ale partidului, controla administrația; adepții săi ieșind victorioși în alegeri, și-a asigurat controlul Parlamentului. Tineretul liberal a început o campanie politică la sate în favoarea modificării sistemului electoral prin introducerea Colegiului Unic, iar cu sprijinul lui Ion I.C. Brătianu, Constantin Stere a fost ales președinte al organizației județene Iași. Președintele Partidului Național Liberal, Dimitrie Sturdza, la 75 de ani, era din ce în ce mai bolnav și pleacă pentru o perioadă în străinătate la tratament, moment în care Eugeniu Carada face tot posibilul ca Ion I.C. Brătianu să preia șefia Partidului Național Liberal. Astfel, în ziua de 24 ianuarie 1909, a avut loc în sala Eforiei din București Congresul Partidului Național Liberal, unde Mihail Pherekyde l-a propus ca președinte al partidului pe Ion I.C. Brătianu, „care avea un nume ilustru și care s-a afirmat ca cel mai de valoare din partid”. În moțiunea adoptată, membrii Partidului Național Liberal adunați în Sala Eforie, reprezentând întreaga organizație a partidului din țară, au declarat și au recunoscut pe Ion I.C. Brătianu drept președinte al Comitetului Executiv și conducător al Partidului Național Liberal. (Adevărul 1907: 1-2)

La 45 de ani, Ion I.C. Brătianu își vedea realizat idealul și dispunea de cel mai important instrument pentru a realiza cele mai importante obiective politice din gândirea sa. Astfel, prin demisia guvernului și totodată prin refacerea lui la 4 martie 1909, Ion I.C. Brătianu scapă de Alexandru Averescu, persoană incomodă și îl înlocuiește cu Toma Stelian. (Adevărul 1907: 3)

Ion I.C. Brătianu marca esențial modernizarea României, iar reformele Partidului Național Liberal începeau să prindă contur. La o întrunire liberală, după niște calcule bine întocmite, el declara că se impunea modificarea Constituției în privința sistemului electoral și a reformei agrare, deoarece 1 180 000 de locuitori nu-și puteau asigura existența, fapt ce putea avea consecințe sociale foarte grave. La aceste obiective stăruiau elemente înaintate din Partidul Național Liberal, mai precis tineretul generos în frunte cu Vintilă Brătianu. (Duca 1990: 44)

Aceste obiective importante în opinia publică figurau și în programele altor partide: Partidul Naționalist Democrat, Partidul Conservator-Democrat și Partidul Socialist-Democrat. În acest context, șeful Partidului Național Liberal a propus regelui extinderea dreptului de vot prin legiferarea Colegiului Unic, dar Carol I a refuzat. În această situație, președintele Consiliului de Miniștri a depus demisia guvernului și a trecut în opoziție. (Neamul Românesc 1910: 2)

Convins că reformele trebuiau anunțate la momentul potrivit, retras în opoziție, el a lucrat metodic pentru a ajunge la succes. Pentru aceasta, Ion I.C. Brătianu a mers din oraș în oraș în toată țara timp de o lună, pentru a convinge membrii Partidului Național Liberal de necesitatea reformelor, iar la Congresul din 20 octombrie 1913 nu a îndrăznit nimeni să se împotrivescă. (Vremea Nouă 1913: 3)

Liberalii au întâmpinat opoziția conservatorilor Gheorghe Grigore Cantacuzino și Alexandru Marghiloman, care nu voiau să audă de violarea proprietății, considerând-o sfântă, iar despre votul universal spuneau că nu-și are rostul. Alegerile pentru Adunarea Constituantă au fost câștigate de liberali la 5 iunie 1914, dar declanșarea Marelui Război a determinat scoaterea reformelor din obiectivul primordial al instituțiilor statului. (Bulei 1987: 342)

La 27 iulie 1914, regele a fost anunțat de împăratul Frantz Joseph și de Wilhelm al II-lea despre declararea războiului contra Serbiei, cerându-i ca România să fie alături de ei. Ion I.C. Brătianu, președintele Consiliului de Miniștri, s-a mutat la Sinaia, unde în discuțiile cu regele îi arăta clar că România avea o altă opțiune în angajarea ostilităților. (Paul al României 1991: 17-18)

Consiliul de Coroană din 3 august 1914, întrunit la Sinaia, a hotărât neutralitatea României în marea conflagrație ce abia începuse în Europa. Partidele politice românești își dădeau mâna într-un moment de grea cumpănă pentru țară. Timp de doi ani, România a rămas la acest adăpost destul de fragil, fiind o perioadă foarte încărcată pe planul acțiunii diplomatice, al frământărilor interne și al manifestărilor politice. (Bulei 1987: 382)

La 27 septembrie 1914 a încetat din viață Carol I, iar a doua zi a depus jurământul noul rege, Ferdinand I, care a ținut să dea asigurări că este „un bun român”, dar în esență a fost puternic influențat de regina Maria, Barbu Știrbey și Ion I.C. Brătianu. Astfel, Ion I.C. Brătianu a devenit figura centrală a vieții politice românești, dovedind o mare dibăcie politică și ținând un echilibru între taberele politice românești aflate în dispută. (Scurtu 1992: 33)

Despre Ion I.C. Brătianu, în acel moment, ne-a lăsat o vie mărturie Ion Pillat, care consemna că: „...toată viața lui, Ionel Brătianu a fost un artist. El nu concepea viața politică așa cum o concepe omul de știință. Despre Brătianu a rămas părerea că era un leneș și se vorbea pe atunci că se culca devreme și se scula foarte târziu, iar după masă se întindea ceasuri întregi cu ochii închiși. Aceasta nu era decât o concentrare la evenimentele politice, o pregătire artistică. El avea intuiția evenimentului politic, pe care o lăsa să se dospească adânc în sufletul lui. Când a fost să intrăm în război, s-a dus pe dealul Florica și a stat mult timp lângă mormântul tatălui

său pentru care avea un cult deosebit. Parcă ar fi voit să aibă o legătură sufletească cu trecutul”. (Pillat 1993: 37)

În această atmosferă și stare de spirit, Ion I.C. Brătianu își continua planul său vizând intrarea României în război la momentul oportun și după luarea tuturor măsurilor necesare pentru reușita acțiunii de câștigare a obiectivului principal – Statul Național Unitar. Astfel, din inițiativa președintelui Consiliului de Miniștri, mai mulți oameni politici au plecat cu misiuni speciale în Franța, Anglia și Italia, pentru a argumenta drepturile României asupra Transilvaniei și Bucovinei. (BULEI 1981: 24) La rândul său, șeful guvernului a purtat îndelungi discuții cu miniștrii Antantei la București: Charles Blondel și apoi contele de Saint-Aulaire (Franța,), George Barclay (Marea Britanie), Stanislav Poklewsky-Koziell (Rusia) și baronul Carlo Fasciotti (Italia). Problemele grele întâmpinate de Antanta pe frontul de Apus au determinat în iunie 1916 pe generalul Alexeev, șeful Marelui Stat Major al Armatei Ruse, și pe generalul Joseph Joffre, comandantul șef al Armatei franceze, să ceară Guvernului Român intrarea în război „acum ori niciodată”. Nicolae Filipescu îl acuza pe Ion I.C. Brătianu că de doi ani de zile tot amâna momentul intrării în război. De asemenea, Constantin Argetoianu îl acuza că lucra de unul singur, neavând încredere în nimeni, lăsându-se ajutat numai de oameni mediocri. Take Ionescu îi cerea regelui direct: „Sire, dă-ne războiul să facem România Mare, căci în România Mică nu este loc nici pentru tine, nici pentru noi”. (Magazin Istoric XLIX: 16)

La 4 august 1916, Ion I.C. Brătianu a semnat Convenția politică și Convenția militară la Vintilă Brătianu acasă, de față fiind I.G. Duca, Constantin Diamandy, Vintilă Brătianu și Poklewsky-Koziell, ministrul Rusiei, care a adus cele cinci exemplare originale semnate deja de Saint-Aulaire și George Barclay. Prin aceasta, Ion I.C. Brătianu era convins că a realizat tot ce-și dorise și că a pus bazele României Mari, convocând Consiliul de Coroană pentru data de 14 august 1916. (DUCA 1990: 45) În seara zilei de 14 august 1916, ministrul României la Viena a înmănat guvernului Austro-Ungariei declarația de război, iar în cursul nopții, Armata Română a început lupta pentru eliberarea Transilvaniei. Germania, Bulgaria și Turcia au declarat război României din solidaritate față de Austro-Ungaria. Ajutorul promis de Antantă a fost insuficient, iar pierderea bătăliei de la Turtucaia la 24 august a fost un cutremur puternic pentru opinia publică românească. Ion I.C. Brătianu a purtat o mare răspundere pentru situația creată. I.G. Duca și Nicolae Iorga l-au văzut ca pe un om zdrobit, care vorbea încet, cu gândul aiurea, ce lua hotărâri inexplicabile și care rătăcea de dimineață până seara din odaie în odaie; nu mai primea aproape pe nimeni și cu greu puteai obține rezolvarea problemelor care erau în sfera lui de atribuțiuni. (Iorga 197: 473)

În această stare disperată, politica „prin noi înșine” i-a apărut, încă odată, ca fiind singura salvare. Revenindu-și, Ion I.C. Brătianu, a acționat pentru mobilizarea tuturor forțelor națiunii române. (Brătianu 2006: 25)

Armata Română, copleșită de forța numerică și de tehnica inamicului, a fost nevoită să se retragă pas cu pas. După manevra de la Flămânda, trupele germane au rupt frontul pe Jiu și au invadat Oltenia, gruparea lui Mackensen a trecut Dunărea pe la Zimnicea venind spre București, iar după rezistența de pe Argeș-Neajlov, Armata Română a primit ordinul de retragere între Carpați și Dunăre. (Torrey 2014: 130-133)

Intrarea în București a feldmareșalului Mackensen, la 6 decembrie 1916, făcea ca presa să scrie că Ion I.C. Brătianu a jucat rolul cel mai important în cataclismul care a distrus munca de veacuri a acestui popor. Patima politică nu-l va cruța și-i va întina numele, dar istoria va

cerceta cauzele adânci care l-au adus la această nenorocire. Adversarii politici, în frunte cu Octavian Goga, își exprimau indignarea că „Brătianu cu frații lui păstrează și mai departe răspunderea, iar istoria va stigmatiza odată obrazul acestui om vinovat, meschin, dictator oriental, înconjurat de eunuci și de slugi păcătoase”. (Goga 1989: 286)

Anul 1917 a debutat cu vizita lui Ion I.C. Brătianu la Petrograd, unde a discutat cu țarul Nicolae al II-lea și cu alte personalități politice și militare pentru trimiterea de ajutoare materiale și umane pentru o nouă ofensivă. La 10 februarie, Brătianu părăsea Rusia, dar evenimentele ce au urmat și înlăturarea țarului au provocat o mare îngrijorare în cercurile conducătoare românești. (Călinescu 1990: 34)

A doua vizită din aprilie o face la Petrograd, împreună cu generalul Constantin Prezan și Kerenski acceptă planul propus privind o ofensivă militară în zona Nămolosa, iar în iulie-august 1917, armata română obține victoriile de la Mărăști, Mărășești și Oituz. (Averescu 1930: 253)

În ziua de 23 ianuarie 1918, Mackensen a adresat Guvernului Român un ultimatum ca în 4 zile să-și lămurească poziția. În această situație, Ion I.C. Brătianu a demisionat. Viața politică internă a evoluat în strânsă conexiune cu viața politică europeană. Întrucât cercurile politice de la București începuseră să condamne intrarea României în război, Ion I.C. Brătianu înainta, în martie 1918, un memoriu regelui în care afirma următoarele: „Războiul nostru nu este rezultatul artificial al unor interese vremelnice sau al unor concepțiuni personale, el este impus de o necesitate istorică care domină întreaga noastră viață de stat și căreia îi corespunde cel mai neclintit ideal al întregului popor”. (Torrey 214: 293)

La 24 aprilie/7 mai 1918, guvernul Marghiloman a semnat la București pacea cu Puterile Centrale, ratificată de regele Ferdinand. Primul mare acuzat a fost Ion I.C. Brătianu pentru care Garabet Ibrăileanu afirma: „Am văzut în *Gazeta Lumina* harta României mutilate. Era opera d-lui Brătianu în imagini. O dungă neagră acoperea munții noștri de la Porțile de Fier până la Cornul Luncii. Sub dunga neagră au dispărut munții noștri. Am pierdut tot ce a fost frumos în țara asta”. Parlamentul, dominat de conservatori, a hotărât, la 9 august 1918, să dea în judecată guvernul Ion I.C. Brătianu pe fondul respingerii trupelor rusești, transportării tezaurului în altă țară și numirii cadrelor incompetente în fruntea armatei. Argumentul era acela că această situație a iritat conducerea de la Moscova și Lenin a reacționat cu mânie, rupând relațiile diplomatice și confiscând tezaurul românesc. Regele Ferdinand s-a opus, iar până la urmă procesul intentat guvernului Brătianu nu a mai avut loc. În esență, conservatorii doreau compromiterea adversarului politic. Dar evenimentele s-au precipitat și Puterile Centrale au fost înfrânte, iar guvernul Marghiloman a fost înlocuit cu guvernul Constantin Coandă, la data de 26 octombrie 1918. (Duca 1990: 46)

Ion I.C. Brătianu, deși nu era la putere, era de fiecare dată căutat și consultat de reprezentanții bucovinenilor și ardelenilor. După ce, la 27 martie 1918, Sfatul Țării de la Chișinău a decis unirea Basarabiei cu România, la 28 noiembrie 1918 Congresul General al Bucovinei de la Cernăuți a hotărât unirea Bucovinei cu România. Legat de nașterea României Mari, numele lui Ion I.C. Brătianu a cântărit greu, și la 1 decembrie 1918 Adunarea Națională din Transilvania și Banat a hotărât unirea cu România. (Scurtu 2007: 208)

Cel mai important rol în oficializarea României Mari l-a jucat Ion I.C. Brătianu în jurul „celor patru” din Conferința de la Paris. Înainte de a pleca, îi spunea lui I.G. Duca: „Să știți că voi lupta pentru aplicarea integrală a tratatului din 1916. Chiar dacă Aliții nu-mi vor da

Banatul, nu mă duc pentru succese vremelnice, vreau să mențin pentru viitor integritatea drepturilor noastre etnice”. Dar, datorită încheierii separate a păcii cu adversarul, deoarece SUA nu participaseră la semnarea tratatului din 1916, puterile Aliate au declarat că acel tratat este caduc, inclusiv în ceea ce privește clauzele teritoriale. (Duca 1990: 65)

După susținerea argumentelor istorice, etnografice, lingvistice, geografice, logice, economice pentru legitimitatea Unirii și după întrebările puse de David Lloyd George, primul ministru britanic, la 19 februarie, Ion I.C. Brătianu a fost invitat împreună cu Alexandru Vaida Voievod la Comisia teritorială în legătură cu Banatul. Semnarea, la 28 iunie 1919, a celui mai important tratat de la Conferința de Pace de la Paris, a fost urmat de tratatul cu Austria unde premierul român a avut mai multe controverse cu Aliații mari și a părăsit în mod ostentativ la 2 iunie 1919 Conferința de Pace. Venind în țară, a proclamat „politica de rezistență”. Politica intransigentă a premierului putea duce la deteriorarea relațiilor cu Aliații. Implicarea în conflictul militar maghiaro-român din 1919 a făcut Consiliul Militar inter-aliat de la Versailles să fixeze o zonă neutră între România și Ungaria până la stabilirea graniței. (Îndreptarea 1919: 2)

De la Paris soseau note ultimative pentru semnarea tratatelor cu Austria. Față de refuzul României, Consiliul Superior a decis semnarea tratatului la 10 septembrie 1919. Ion I.C. Brătianu a prezentat demisia guvernului, iar guvernul nou a fost, la indicația sa, condus de generalul Arthur Văitoianu. (Viitorul 1919: 2)

Guvernul de coaliție, constituit la 1 decembrie 1919, numit al Blocului Parlamentar, prezidat de Alexandru Vaida-Voievod, a semnat cu mici modificări tratatul cu Austria. Atitudinea ostilă față de liberali a lui Vaida-Voievod l-a determinat pe Ion I.C. Brătianu să „aranjeze” formarea guvernului Alexandru Averescu, care s-a angajat să renunțe la răspunderi și a pornit la înfăptuirea Reformei Agrare. Astfel, la 13 martie 1920, guvernul Averescu a fost investit și calea reformelor a fost deschisă. (Viitorul 1922: 1)

În perioada guvernării liberale (1922-1926), Ion I.C. Brătianu, alături de rege, a jucat un rol important și a introdus acele reforme necesare dezvoltării tânărului stat român. Așa au fost introduse reforme ca: Reforma Agrară (în 1921 – începută de Alexandru Averescu), Constituția din 1923, Legea minelor, Legea administrativă, Legea Mârzescu și Legea electorală. După elaborarea acestor legi, în fața reacției străinătății, guvernul liberal a adus modificări acestor reglementări legislative, la presiunile opiniei publice europene și a trimis în principalele capitale europene pe Vintilă Brătianu, Tancred Constantinescu și Alexandru Constantinescu, spre a explica rostul și prevederile legislative românești. (Rusenescu 1979: 150)

Agravarea bolii regelui Ferdinand, face ca Ion I.C. Brătianu, după Adunarea Națională Constituantă, în ziua de 3 ianuarie 1926, în prezența regelui, în Consiliul de Coroană de la Sinaia, să prezinte componența Regenței: principele Nicolae, patriarhul Miron Cristea și Gh. Buzdugan. (Scurtu 2007: 37)

În ziua de 27 martie 1926, după expunerea realizărilor guvernului liberal și după citirea mesajului regal de închidere a sesiunii parlamentare, Ion I.C. Brătianu a prezentat demisia guvernului, spunând: „Am socotit că este bine să ne retragem pentru ca să arătăm tuturor că opera pe care am îndeplinit-o nu are nevoie de prezența noastră la guvernare”. (Adevărul 1926: 1)

Concluzionând, după o analiză concretă, guvernarea liberală zisă și „Decada Brătienistă” (1922-1926) a fost una dintre cele mai rodnice din întreaga istorie modernă a României. (Nedelea 1987: 29)

Acceptând demisia guvernului liberal, regele a început consultările cu liderii politici din opoziție, dar soluția a fost cea stabilită de Ion I.C. Brătianu și anume „guvernul Averescu”. Ion I.C. Brătianu ținea însă sub observație guvernul Averescu, pentru a nu se abate de la linia convenită încă din anul 1924. Această situație a creat o mare tensiune în rândul Partidului Poporului și chiar în guvern, ducând la demisia ministrului de finanțe, Alexandru Lapedatu, omul liberalilor. Situația care a dus însă la ruperea raporturilor dintre Averescu și Brătianu a fost chestiunea dinastică. Contactele lui Averescu cu prințul Carol la Paris și propaganda lui Mihail Manoilescu, au dus la iritarea șefului liberal, sugerându-i regelui să numească un guvern de uniune națională. La 26 mai 1927, Barbu Știrbey a fost numit președintele Consiliului de Miniștri. După nici o lună, la 21 iunie 1927, noul guvern Ion I.C. Brătianu a depus jurământul la Scroviștea, în fața unui rege care nu a putut să se ridice din fotoliu. Șeful guvernului, îngrijorat de revenirea în țară a fostului principe Carol, a telegrafiat ministrului român la Paris, Constantin Diamandy, să organizeze prin Siguranța franceză și un serviciu plătit pentru înlesnirea supravegherii lui. (Paul al României 1991: 117-119)

După moartea lui Ferdinand la 20 iulie 1927, situația politică internă se precipită datorită intrării în funcțiune a Regenței, dar Ion I.C. Brătianu nu s-a pierdut cu firea și a elaborat meticolos planul de contracarare a acțiunilor opoziției, fiind hotărât să continue opera de guvernare liberală. Pe acest fond de agitație politică, în ziua de 22 noiembrie 1927, s-a aflat că premierul suferă de amigdalită. Doctorii Constantin Angelescu și Traian Nasta l-au operat de mai multe ori, dar infecția a trecut în sânge. Astfel, la 24 noiembrie 1927, la ora 6.45, Ion I.C. Brătianu a încetat din viață. A fost înmormântat la Florica lângă tatăl său, Ion C. Brătianu. (Scurtu 2007: 40)

Acesta a fost Ion I.C. Brătianu, care a intrat în politică ca „Omul de la Rătești”, pășind ca mare erou al neamului românesc. „El a mers până la jertfa supremă”, mărturisea Alexandru Constantinescu despre Ion I.C. Brătianu care, printre altele, ar fi spus: „Dacă prin imposibil m-aș înșela asupra cursului destinului neamului nostru, el și regele vor rămâne în țară și vor accepta să fie puși la zid.” (Gheață 1938: 29)

Un merit esențial a fost acela că a știut să-și aleagă colaboratorii. În domeniul economic a lăsat mână liberă fratelui său, Vintilă Brătianu, un pasionat și temeinic economist. Problemele organizării de partid le-a lăsat în sarcina lui I.G. Duca, iar chestiunea în relațiile cu opoziția era activitatea lui Alecu Constantinescu, meșter neîntrecut în manevre *de culise*. (Scurtu/ Bulei 1990: 167-169)

Vintilă I.C. Brătianu (16 noiembrie 1867 – 22 decembrie 1930), fratele lui Ion C. Brătianu, născut la Florica, își termină studiile la Paris în construcții de căi ferate și se căsătorește cu fiica unui fruntaș liberal, Anastasie Stolojan. (Rădulescu 1998: 31)

Ion Gh. Duca îl caracteriza astfel: „Ca om de partid, Vintilă Brătianu era atât de identificat cu viața Partidului Național Liberal, încât n-a cunoscut alte griji decât grijile partidului, n-a resimțit alte bucurii decât bucuriile partidului, el dădea partidului tot și pentru el nu-i cerea nimic. Visul lui era ca Partidul Național Liberal să fie neconținut cu cinste și patriotism în slujba Statului și a neamului”. (Duca 1990: 82)

După Ion I.C. Brătianu, în fruntea guvernului și a partidului a fost fratele său, Vintilă Brătianu, care a depus toate eforturile pentru menținerea partidului la putere. Neizbutind să obțină împrumutul extern solicitat pentru a realiza stabilizarea monetară, asaltat de național-

țărăniști, Vintilă Brătianu a fost nevoit să prezinte demisia guvernului la 3 noiembrie 1928. (Petric/ Cârțână 1981: 53)

Ca om de stat, a fost colaboratorul cel mai apropiat al ilustrului său frate, dar și-a imprimat personalitatea în toate faptele și problemele vieții politice. Reformele democratice, votul universal și exproprierea l-au avut ca drept cel mai dârz apărător și propovăduitor la tribuna Parlamentului sau în campaniile electorale la nivelul țării. Iubirea de țară și de neam mergeau la el până la fanatism, iar istoria României Mari nu se va putea scrie fără a pomeni numele lui. (Duca 1990: 84)

În perioada imediat următoare, în Partidul Național Liberal apar divergențe care duc la sciziuni, precum în 1929, când Ioan Theodor Florescu a constituit gruparea „Omul liber” ce se va transforma în Partidul Liberal Democrat, iar în iunie 1930, în timp ce „bătrânii” liberali în frunte cu Vintilă și Duca cereau respectarea actului din 4 ianuarie 1926, Gheorghe I.I.C Brătianu cu tinerii liberali au format Partidul Național Liberal Georgist. La 22 decembrie 1930 moare Vintilă Brătianu până să ajungă la moșia sa de la Mihăiești, datorită bolii și unui ger năprasnic. După moartea sa, în fruntea partidului a fost ales Ion Gh. Duca. Acesta duce o vie activitate organizatorică a Partidului Național Liberal și cu Noul Program de refacere a economiei și luarea de măsuri împotriva Gărzii de Fier îl determină pe rege să-i încredințeze mandat de constituire a guvernului, la 12 noiembrie 1933. Intrând în conflict cu legionarii, I.G. Duca este asasinat la 29 decembrie 1933, pe peronul gării din Sinaia. (Ștefănescu 2018: 119)

Constantin I.C. Brătianu (Dinu) (1866-1950), fiul lui Ion C. Brătianu, a fost ales în funcția de șef al Partidului Național Liberal, la 3 ianuarie 1934, deși, în partid, gruparea „tinerilor liberali” din punct de vedere politic susținea tendințele dictatoriale ale regelui. Din gruparea tânără făceau parte Gheorghe Tătărescu, Victor Iamandi și Ion Inculeț. Regele, încălcând uzanțele democratice, a numit în funcția de președinte al Consiliului de Miniștri pe Gheorghe Tătărescu, cu toate că legal trebuia numit președintele Partidului Național Liberal, adică pe Constantin I.C. Brătianu. (Paul al României 1991: 179-182)

După mandatul de 4 ani, în noiembrie 1937, Constantin I.C. Brătianu a optat pentru retragerea Partidului Național Liberal în opoziție, în vederea refacerii și reintegrării lui prin fuziunea cu gruparea lui Gh. I.I.C. Brătianu, care s-a produs la 10 ianuarie 1938. După Dictatura Regală, Constantin I.C. Brătianu și Iuliu Maniu au sprijinit formarea guvernului Antonescu, dar din punct de vedere politic nu au fost de acord cu înaintarea trupelor noastre dincolo de Nistru. (Cutușteanu/ Ioniță 1981: 300-303)

Simultan, Constantin I.C. Brătianu, alături de Iuliu Maniu și de cercurile de la Palat, a sprijinit misiunea de la Cairo a lui Barbu Știrbey vizând încheierea, în numele „opoziției române”, a unui armistițiu cu SUA, Anglia și URSS, iar la 20 iunie 1944, Constantin I.C. Brătianu a semnat, alături de Maniu, Pătrășcanu și Titel Petrescu, constituirea Blocului Național-Democrat. Prin Gheorghe I.I.C. Brătianu au făcut legătura cu principalele partide democratice, Ion Antonescu și Mihai Antonescu. După venirea la putere a comuniștilor, situația politică s-a înrăutățit, iar în noaptea de 5 spre 6 mai 1950, Constantin I.C. Brătianu a fost arestat alături de 82 de demnitari și închis la Sighet unde a murit, în condiții neelucidate, în același an. (Brătianu 1999: 39)

Gheorghe I.I.C. Brătianu și Partidul Georgist. Unicul fiu al lui Ion I.C. Brătianu din prima căsătorie s-a născut la 28 ianuarie 1898, la Ruginoasa. Mama sa a fost Maria Moruzzi, nora domnitorului Alexandru Ioan Cuza. Copilăria și studiile le-a făcut în Moldova sub atenta

îngrijire a Mariei Moruzzi. (Brătianu 1980: V-LXXVI) Cum era normal după tradițiile familiale, opțiunile politice s-au îndreptat înspre Partidul Național Liberal. La scurtă vreme după înscrierea în Partidul Național Liberal, Gheorghe I.I.C. Brătianu a fost desemnat ca șef al organizației liberale din Iași. Aceasta se întâmpla în 1926, dar la puțin timp Ion I.I.C. Brătianu înceta din viață și lăsa un mare gol în cadrul Partidul Național Liberal și în politica românească. Alegerea lui Gheorghe I.I.C. Brătianu în Camera Deputaților în anul 1927 a însemnat un nou pas în angajarea sa în politica românească. Această perioadă, 1926-1930, a însemnat apropierea de familia tatălui său prin moștenirea lăsată testamentar, dar și de politica liberală în esență și cea românească. Om cu vederi înaintate și având și anumite orgolii, observă situația creată în Partidul Național Liberal, dar și în politica românească și de aceea încearcă un proiect de anvergură națională pe cont propriu. (SPINEI 1996: 125-130) Această situație apare pe fundalul unor neînțelegeri cu unchiul său, Vintilă Brătianu și Constantin I.C. Brătianu, dar mai ales cu Ion Gh. Duca, iar momentul oportun a fost venirea regelui Carol al II-lea în țară. Pe motivul monarhiei constituționale în guvernarea țării, Gheorghe I.I.C. Brătianu se alătură regelui Carol al II-lea. La 15 iunie 1930, în sala „Frascati” din București, alături de un grup de tineri liberali, a înființat Partidul Național Liberal Georgist. (Mișcarea 1930: 4)

Pentru recrutarea de adepți, georgiștii au intensificat acțiunile propagandiste în rândurile tineretului și intelectualilor, ca și printre membrii mai vechi ai Partidului Național Liberal. Astfel, în a doua parte a anului 1930, Gheorghe I.I.C. Brătianu și oamenii săi au organizat adunări publice în toate colțurile țării, din Oltenia în Basarabia și din Dobrogea în Transilvania. În întrunirile făcute la nivelul țării, georgiștii aduceau rechizitorii vehemente la adresa liberalilor vechi și la linia depășită a Partidului Național Liberal. Ei veneau cu programul Partidului Național Liberal de la Mazar Pașa din 1875 și linia adevărată a politicii liberale. Astfel, s-au înscris în noul partid numeroși intelectuali de mare prestigiu, între care istoricii ocupau un loc de frunte precum: C.C. Giurescu, V. Radu, P. Nicorescu, S. Lambrino, P.P. Panaitescu, Al. Rosetti, Vintilă Mihăilescu, R. Vulpe, Alexandru Sacerdoțeanu, D. Bodin și alții. (MIȘCAREA 1930: 4) S-au alăturat și au fost cooptați: Tudor Arghezi, Simion Mehedinți, Ion Minea, O. Tafrași și E. Diaconescu. Datorită atacurilor vehemente la adresa vechiului Partid Național Liberal, familia tatălui său a întreprins acțiuni împotriva lui Gheorghe I.I.C. Brătianu. Astfel, poetul Ion Pillat, fiul Mariei I. Pillat, una din surorile lui Ionel Brătianu, îi numea pe adepții lui Gheorghe I.I.C. Brătianu „rătăciți fără niciun bagaj politic”, iar Alexandru Alimănișteanu, cumnat cu Ion I.C. Brătianu, îl acuza pe Gheorghe I.I.C. Brătianu că „s-a făcut centrul unor intrigi stupide și al unor veleități prin nimic justificate”. (Ordinea 1930: 1). Cu toate acestea, formațiunea politică a desfășurat activitate la nivelul întregii țări, a reușit să scoată în alegeri senatori și deputați, nu a participat la guvernare, dar a avut un procent de 3,98%. Împotriva Partidului Georgist și a liderului său, presa vechilor liberali, *Ordinea* și *Viitorul*, a acționat prin contestarea tuturor meritelor câștigate până la acea vârstă. Victor Iamandi, șeful liberalilor din Iași, l-a ponegriț în mai multe moduri, spunând că „între tată și fiu nu ar fi avut loc decât contacte rare și formale”. (Novac 1998: 265)

După constituirea Partidului Național Liberal Georgist, relațiile cu Nicolae Iorga s-au răcit, deoarece lui Gheorghe I.I.C. Brătianu i s-au alăturat o serie de cărturari și oameni de știință pe care Nicolae Iorga îi dorea în partidul său. Astfel *Neamul Românesc*, periodicul iorghiștilor, ataca cu înverșunare pe georgiști și pe șeful lor. Gheorghe I.I.C. Brătianu nu a demobilizat în fața criticilor aspre la care a fost supus, el a fost încurajat să-și asume

responsabilități în viața politică de personalități neutre precum Ștefan Zeletin care spunea : „Ești vlăstarul, căruia în ordin de descendență îi cade pe umeri marea sarcină istorică de a continua o operă începută. Înțelege-vei că în tradiția familiei Brătianu nu este de a scrie istorie, ci de a crea istorie.” (Spinei 1996: 136)

A încercat alianțe politice cu mareșalul Alexandru Averescu și cu Partide ale Minorităților, dar situația nu s-a schimbat prea mult din punctul de vedere al creșterii rezultatelor în alegeri, iar în politica externă a României poziția Partidului Național Liberal Georgist și a liderului său a fost una aparte. Gheorghe I.I.C. Brătianu a analizat în profunzime și realist evoluția situației internaționale și, văzând dezangajarea anglo-franceză din centrul și sud-estul Europei și integrarea României în sistemul de alianțe franco-sovieto-cehoslovac de către Nicolae Titulescu, a avut o percepție diferită, apreciind că nu putem să lăsăm siguranța hotarelor întregite în seama Armatei Roșii și a Uniunii Sovietice, țară care nu recunoscuse Unirea Basarabiei și care se manifestase agresiv la adresa României. El a rămas consecvent pe poziția sa, că Uniunea Sovietică reprezintă cel mai mare pericol pentru existența Statului Român și că o alianță cu ea este contrară intereselor noastre, căutând alături de alți oameni politici să-l contracareze pe Nicolae Titulescu. Singura forță capabilă să se opună U.R.S.S. spre vest era Germania. Aproximarea de Germania, în concepția sa, reprezenta și o contracarare a maghiarilor. Activitatea lui Gheorghe I.I.C. Brătianu împotriva pactului cu Sovietele a atras atenția diplomației germane și, astfel, în anul 1936, în luna noiembrie, a fost primit de Hitler, fiind primul om politic român care s-a întâlnit cu Führer-ul. (Otu/ Pentelescu 2003: 200-201) Misiunea diplomatică românească din Germania a făcut demersuri pe lângă autoritățile de la Berlin pentru a verifica autenticitatea discuției dintre Brătianu și Hitler. Herman Göring i-a confirmat lui Nicolae Petrescu Comnen declarațiile făcute de Adolf Hitler lui Gheorghe I.I.C. Brătianu. Astfel, pentru a păstra relațiile cu Germania, Gheorghe I.I.C. Brătianu a făcut mai multe călătorii la Berlin, unde a ținut o serie de conferințe și a avut întâlniri cu oameni politici. Această situație o confirmă Atta Constantinescu, prieten politic al liderului georgist, care a participat la toate cele cinci întâlniri cu Göring, liderul nazist și a afirmat că teza lui Gheorghe I.I.C. Brătianu a fost clară, el dând glas dorinței ca România să facă schimburi economice cât mai largi cu Germania, care trebuia să-i recunoască granițele. (Zaharia/ Botoran 1981: 192-193)

Fieful electoral al Partidului Național Liberal Georgist se afla în județele Iași, Putna, Covurlui, Bacău, Râmnicu Sărat, Prahova, Dolj și Constanța. Pe ansamblul politicii sale, în anii 1930-1938, Partidul Georgist s-a situat pe locul al patrulea, cu un procent de 4,96% din voturile exprimate, trimițând în Parlament 10 deputați. Gheorghe I.I.C. Brătianu dorea o apropiere de Iuliu Maniu, dar cum aceasta nu s-a produs, el a intensificat colaborarea cu Alexandru Averescu pentru a apăra Constituția. Astfel, alianța celor două partide s-a numit Frontul Constituțional. La acesta a mai aderat Gh. Fortu cu Blocul Cetățenesc și Mihail Stelescu cu Cruciada Românismului. În presă se discuta despre o fuziune între Partidul Georgist și Partidul Poporului condus de Averescu. Eșecul repetat de unificare cu Partidul Național Liberal a fost determinat de dorința fiecărui partid de a face fuziunea în jurul său. În anul 1936, s-au vehiculat zvonuri că poziția de vicepreședinte îi va reveni lui Gheorghe I.I.C. Brătianu în Partidul Național Liberal. Însă tratativele au fost abandonate, când s-a ajuns la compromisul dintre Gh. Tătărescu și Dinu Brătianu și Constantin I.C. Brătianu, în preajma Congresului. În toamna anului 1937, în vederea alegerilor generale, a fost semnat pactul de neagresiune electorală între legionari, maniști și georgiști, cu scopul de a asigura libertatea și corectitudinea alegerilor. În anul 1937,

georgiștii au obținut 3,89% din numărul total de voturi exprimate și au avut repartizate 16 mandate de deputați. (Gruber 2006: 38)

Reunificarea cu Partidul Național Liberal a avut loc la 10 ianuarie 1938. Potrivit documentelor care au stat la baza reunificării, urma să aibă loc un proces de reformare a organizațiilor liberale locale, cu scopul cuprinderii georgiștilor în noile structuri. Gheorghe I.I.C. Brătianu a fost cooptat în Delegația Permanentă a Partidului Național Liberal, iar după modificarea Statutului a primit funcția de vicepreședinte. Din inițiativa președintelui Constantin I.C. Brătianu, Gheorghe I.I.C. Brătianu a fost implicat în formularea poziției oficiale a partidului reîntregit față de evenimentele politice care s-au desfășurat în viața politică românească. (Scurtu 2007: 130)

Concluzii. Articolul de față începe cu o introducere în viața politică românească, având influențe și idei liberale ale celor mai reprezentativi membri ai familiei Brătianu: Ionel, Vintilă, Constantin I.C. Brătianu și Gheorghe I.I.C. Brătianu.

Detaliile arată că începuturile politicii lor au fost în județul Argeș, la Florica și Rătești și au continuat la nivel central prin implicarea proeminentă în activitatea guvernamentală și parlamentară. Arhivele Naționale și presa vremii au scos la iveală documente inedite și articole despre începutul carierei politice a fraților Brătianu, dar și lucruri organizatorice interesante la nivel local, îndeplinite de șefii principalelor partide argeșene.

Din cercetarea făcută s-a dovedit că a existat o strânsă legătură între politica românească de centru și prezența familiei Brătianu la Florica și Rătești, ce a lăsat în urmă o vie activitate în toate domeniile, făcând ca județele Argeș și Muscel să fie în prim-planul politicii românești.

Din documentele de arhivă, din presa vremii și din arhivele militare a rezultat că politica românească în prima jumătate a secolului XX a fost dominată de cei patru membri ai familiei Brătianu, care au contribuit la constituirea României Mari și la dezvoltarea țării întregite prin aplicarea celor mai importante reforme sociale, politice, economice și culturale. Importanța deosebită a politicii și diplomației lui Ionel Brătianu, timp de 30 de ani, i-a făcut și pe frații săi, Vintilă și Dinu, să continue această linie a Partidului Național Liberal.

Gheorghe I.I.C. Brătianu, profesor și om politic are o viziune a momentului, dar prin Partidul Național Georgist el promovează *neoliberalismul* și sfârșește prin a reveni pe linia Partidului Național Liberal.

BIBLIOGRAFIE

1. A.N.R. Ziarul AdevăruL. 1907. XIX. 6766. 2 iulie, pp. 1-2.
2. A.N.R. Ziarul Adevărul. 1926. XXXIX, 12901. 5 ianuarie, p. 1.
3. A.N.R. Ziarul Îndreptarea. 1919. II. 154. 27 iunie.
4. A.N.R. Ziarul Mișcarea. 1930. XXI. 141. p. 4.
5. A.N.R. Ziarul Mișcarea. 1937. XXVIII. 1713. 14 februarie, p. 4.
6. A.N.R. Ziarul Neamul Românesc. 1909. IV. 44. 29 aprilie, pp. 1-2.
7. A.N.R. Ziarul Neamul Românesc. 1910. V. 51. 27 martie, p. 2.
8. A.N.R. Ziarul Ordinea. 1930. III. 534. 17 septembrie, p. 1.
9. A.N.R. Ziarul Voința Națională. 1900. XVII. 4501. 23 februarie, p. 2.
10. A.N.R. Ziarul Voința Națională. 1901. XVII. 4801. 25 februarie, p. 1.
11. A.N.R. Ziarul Voința Națională. 1907. XXIV. 6594. 18 martie, p. 1.
12. A.N.R. Ziarul Vremea Nouă. 1913. IV. nr. 3. noiembrie, p. 3

13. Intrarea României în Primul Război Mondial. 2016. În: Magazin Istoric. anul XLIX, nr. 7(592). iulie, p. 16
14. Averescu A. 1930. Notițe zilnice din Războiul 1916-1918. București: Cultura Națională.
15. Bulei I. 1987. Sistemul politic al României Moderne. București: Editura Politică.
16. Bulei I. 1981. Arcul Așteptării. 1914.1915.1916. București: Eminescu.
17. Brătianu I. Ghe. 2006. File rupte din cartea războiului. București: Scripta.
18. Brătianu I. Ghe. 1980. Tradiția istorică despre întemeierea statelor românești. București: Editura Științifică și Pedagogică.
19. Brătianu G. M. 1999. Enigma morții sale. Sighet: Biblioteca Sighet.
20. Cantacuzino S. 2014. Din viața familiei Ion C. Brătianu, 1914-1919. București: Humanitas.
21. Călinescu A. 1990. Însemnări politice 1916-1939. București: Humanitas.
22. Cutișteanu S., Ioniță Gh. 1981. Electoratul din România în anii interbelici. Cluj: Dacia.
23. Duca G. I. 1990. Portrete și amintiri. București: Humanitas.
24. Gheață I. P. 1938. Oameni și fapte. București: Editura Politică.
25. Goga O. 1989. Precursori. București: Minerva.
26. Gruber G.V. 2006. Partidul Național Liberal (Gheorghe Brătianu). Sibiu: Editura Universității Sibiu.
27. Iorga N. 1972. O viață de om. București: Editura Politică.
28. Nedelea M. 1987. Aspecte ale Vieții politice din România 1922-1926. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
29. Novac V. 1996. File din Istoria Argeșului. Pitești: Paralela 45.
30. Otu P, Pentelescu A. Gheorghe I. Brătianu Istorie și Politică. București: Corint.
31. Paul al României 1991. Carol al II-lea Rege al României, Editura București.
32. Petric A. Cărfână, I., Scurtu I., Ionescu Gh. 1981. Istoria României 1918-1944. Cluj Napoca: Editura Didactică și Pedagogică.
33. Pillat, I. Pe Ionel Brătianu n-am putut să-l critic. 1993. In: Magazin istoric. Anul XXVII, nr. 9 (318). Septembrie, p. 37.
34. Rădulescu M.S. 1998. Elita liberală românească 1866-1900. București: All Educational.
35. Rusenescu M., Saizu I. 1979. Viața politică în România 1922-1928. București: Editura Politică.
36. Scurtu I. I. 1992. I.C. Brătianu. București: Museion.
37. Scurtu I. 2007. Istoria contemporană a României (1918-2007). București: Editura Fundația României de mâine.
38. Scurtu I., Bulei I. 1990. Democrația la români, 1866-1938. București: Humanitas.
39. Spinei V. 1996. Reprezentanți de seamă ai istoriografiei și filologiei Românești și Mondiale. Brăila: Istros.
40. Ștefănescu P. 2008. Asasinate politice în istoria României. București: Vestala.
41. Torrey, Glenn. 2014. România în Primul Război Mondial. București: Meteor Publishing.
42. Zaharia, Ghe, Botoran, C. 1981. Politica de apărare națională a României, în contextul European interbelic. București: Editura Militară.

TEHNICI DE PROPAGANDĂ ÎN URSS, ESENȚĂ ȘI PARTICULARITĂȚI

PROPAGANDA TECHNIQUES IN THE USSR, ESSENCE AND PARTICULARS

Corina SAVIȚCHI, asistent univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-72324878
savitchi.corina@upsc.md

Corina SAVIȚCHI, univ. asistent
„Ion Creanga” SPU, Chisinau

CZU: 94(478)

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p260-264

Abstract. his article analyzes the propaganda techniques used by the Soviet authorities in the USSR in order to form a specific system of ideologies, symbols and images. Soviet ideology was an integral part of the existence of the state from the beginning of its creation until the last days of its existence. One form of dissemination of ideology and its tools is propaganda. Communist propaganda permeated all spheres of social life and represented a powerful tool for manipulating public consciousness that ensured the dominance of the CPSU. Techniques used such as: ideological propaganda, cult of personality, agricultural propaganda, information manipulation, educational, cultural propaganda and demonization of the enemy were the most effective means of power management. Soviet propaganda in the USSR was concerned with creating its own model of the world.

Keywords: propaganda, manipulation, ideology, symbols.

Termenul de „propagandă” a fost întrebuințat pe scară largă în țările occidentale în secolul al XX-lea, când s-a încercat analizarea politicii informaționale duse de statele participante la Primul Război Mondial (1914-1918). Răspândirea ulterioară a termenului „propagandă” a avut loc în condițiile apariției și dezvoltării regimurilor politice totalitare din Italia, Germania și URSS, în anii 1920 – 1930. Astfel, termenul „propagandă”, care avea inițial semnificații religioase, a început să fie utilizat în lexicul militar și politic, primind o conotație negativă. Abia în secolul al XX-lea propaganda a atins adevăratul apogeu, dezvoltându-se ca sferă independentă a vieții publice și devenind o structură separată a statului, dar și un domeniu de afaceri profitabile.

Noțiunea de propagandă are o varietate de interpretări: „1. Un sistem de activități care vizează diseminarea cunoștințelor, a valorilor artistice și a altor informații pentru a forma anumite viziuni, idei, emoții și a influența comportamentul social al oamenilor; 2. Răspândirea ideologiei politice ale anumitor clase, partide, state în rândul maselor; 3. Un mijloc de manipulare a conștiinței de masă” [13, p. 271]. Toate acestea conțin următoarele cuvinte cheie: manipulare, control, dezinformare, minciună, influențarea gândirii și acțiunilor oamenilor. În ciuda diferenței de interpretări de fond, fundamentul teoretic și metodologic al propagandei este contextul ei informațional, menit să ajungă la o gamă largă de persoane cu experiențe sociale, educație diferite, cu opinii deja stabilite și să formeze o nouă opinie publică. Astfel, propaganda se dorește să aibă „... o influență asupra sistemului de atitudini sociale și politice ale oamenilor, care se schimbă prin crearea de noi atitudini sau prin consolidarea (slăbirea) celor existente” [12, p. 49].

O particularitate a statelor totalitare este subordonarea propagandei unui singur centru politic (în URSS – Partidul Comunist) și practicarea teoriilor pentru a distruge orice „alteritate” în cazul în care influența ideologică nu funcționează. Regimul comunist a încercat să se mențină la putere prin manipulare, teroare și represalii, fenomene care s-au perpetuat zeci de ani.

După ce a fost ocupată Basarabia de către URSS (la 28 iunie 1940) și s-a format RSSM (la 2 august 1940), noul regim a întreprins o campanie aprigă împotriva istoriei, limbii române, monumentelor de istorie și cultură, modului de viață tradițional, impunându-se noi modalități de exprimare culturală ce ar proslăvi și ar susține sistemul sovietic. În RSSM propaganda a fost un instrument important al regimului comunist pentru a controla și influența opinia publică. Câteva tehnici de propagandă folosite în RSSM:

1. Propaganda ideologică – promovarea ideologiei comuniste, inclusiv a doctrinei marxist-leniniste și a realizărilor partidului comunist, pentru a legitima și justifica puterea acestuia. Pentru comuniști, controlarea memoriei colective era un element al exercitării și consolidării puterii. Instrumentul său era *minciuna*, care reprezenta piatra de temelie a înrobirii totalitare. Istoria a devenit un domeniu supus unui control politic strict și trebuia să servească interesele politice celor aflați la putere în Imperiul Sovietic. Istoricul de origine poloneză Anna Zofia Cichocka afirmă : „Conform indicațiilor ideologice, forța motrice din spatele istoriei era lupta de clasă, istoria însăși fiind drumul constant spre socialism și inevitabila victorie globală a comunismului. Ascensiunea Uniunii Sovietice, primul stat socialist, era descrisă drept un punct de cotitură în istoria omenirii”. [9] Sistemul socialist pune doctrina pe primul plan. Omul trebuia să se supună acesteia fără împotrivire. Partidul intenționa să controleze mințile și să distrugă atât gândirea critică, cât și memoria societății despre propriul trecut.

2. Cultul personalității semnifică preamărirea, venerarea și idolatrizarea liderilor comuniști, precum Lenin, Stalin și liderii locali, pentru a consolida puterea și autoritatea partidului. Cultul personalității urmărea nu doar dorința de putere absolută, ci și o măsură de siguranță. Autoritatea conducătorului suprem este, psihologic, greu de contestat, dar în public – aproape imposibil. [10] Conducătorul devine o figură mesianică, o binecuvântare a istoriei, depozitarul adevărurilor absolute, singurul capabil să conducă întreaga societate, precum și fiecare sector în parte. Pentru a-l venera se creează spectacole grandioase, chipul lui este immortalizat în picturi și sculpturi, i se închină ode și poezii, figura i se identifică treptat cu partidul, cu națiunea, cu întreaga țară, biografia îi este îmbogățită cu noi elemente care să demonstreze că din fragedă pruncie i-a fost predestinat să conducă destinele țării, poporului sau chiar ale lumii întregi. [5, p. 46]

3. Manipularea informațiilor – controlul strict al mass-media pentru a suprima opiniile critice și pentru a promova doar mesajele favorabile regimului comunist. Autoarea autohtonă Simion Roșca susține că în 1912, înainte de a ajunge la putere, partidul comunist și-a înființat propriul ziar *Pravda*. Acesta a rămas până în 1991 ziarul puterii comuniste, cenzurând toate informațiile care nu trebuiau să ajungă la populație, practica o politică unică de răspândire a ideilor marxist-leniniste în țară și în străinătate. [8, p.10]

Misiunea presei a fost educarea maselor, formarea omului nou, modelarea gândirii și comportamentului, combaterea dușmanilor ideologici, în scopul legitimării regimului comunist și a puterii existente. Discursul oamenilor de presă producea și reproducea mecanic discursul oficial, fără substanță, astfel că jurnaliștii și-au pierdut calitatea de căutători de adevăruri, de anchetatori, părând niște păpuși, marionete în mâinile jucăușe ale politicianului. [6, p. 98-99]

4. Propaganda agricolă – promovarea politicilor agricole ale statului, cum ar fi colectivizarea agriculturii și prezentarea realizărilor în domeniul agricol într-o lumină favorabilă. În acest sens, strategii comunismului au apelat la o manevră indirectă, și anume la subminarea micii proprietăți private, prin diverse metode, făcând-o nerentabilă. Sărăcit, hârțuit, lipsit de speranță în ceea ce privește viitorul, micul proprietar trebuia, în cele din urmă, să se supună colectivizării. [5, p. 73]

Crearea colhozurilor și sovhozurilor, începând cu 1940 și continuând cu 1944, a fost prezentată ca simboluri ale agriculturii sovietice. Viața țăranilor în colhoz era descrisă în propaganda oficială drept un model reușit de construire a unei comunități, care urmărea atingerea constantă a unor recorduri.

Valentina Enachi menționează: „Modernizarea Republicii s-a efectuat în condiții drastice politice, cu represii și folosirea muncii forțate. De faptul că o semnificativă parte a populației a avut garanția unei asigurări minime a traiului, oamenii au trecut la folosirea produselor fabricate și a anumitor comodități sociale și tehnice care au determinat succesele propagandei. Cortina de fier instalată la granițele URSS nu permiteau comparațiile nivelului de trai din republică cu cel al țărilor occidentale, ceea ce acționa în favoarea propagandei.” [6, p. 101]

5. Propaganda educativă constă în utilizarea propagandei în sistemul educațional pentru a încuraja, încă de la o vârstă fragedă, devotamentul față de partid și ideologia comunistă.

Sistemul de învățământ era în așa fel alcătuit, încât să modeleze comportamentul și gândirea viitorului adult în conformitate cu ideologia regimului aflat la putere, se făcea prin politizarea programei școlare, începând cu clasele primare, prin introducerea unor obiecte care urmăreau inocularea doctrinei respective, de la cea mai fragedă vârstă, în mintea viitorului adult, prin uniforma școlară, standard care era obligatorie. [5, p. 27]

Baza ideologică a învățământului sovietic a fost educația în spiritul „internaționalismului proletar” și al dragostei față de „patria socialistă”, educația prin muncă și pregătirea profesională, educația ateistă și educația „în colectiv prin colectiv”. [4]

Conducerea de partid din RSSM a întreprins o serie de acțiuni (ședințe, consfătuiri, întruniri, congrese, publicarea de articole etc.) de intensificare a activității ideologico-propagandistice, de educare a populației republicii în spiritul „patriotismului sovietic” și al „internaționalismului proletar”, al „prieteniei popoarelor URSS”. Numeroase discursuri oficiale din cadrul diverselor Congrese ale PCM din anii 1965-1966, abordau problema respectivă: raportul „Ridicarea rolului școlii și societății în rezolvarea problemelor educației comuniste”, prezentat la 24 noiembrie 1965, în cadrul Congresului lucrătorilor, învățământului public și reprezentanților obștinii consacrat problemelor educației copiilor; raportul „Starea educării marxist-leniniste a oamenilor muncii din republică și măsurile pentru îmbunătățirea ei”, ținut la adunarea activului republican de partid din 22 decembrie 1965 etc., demonstrează consistența și orientarea activității ideologice și politicii culturale ce urmează a fi realizate. [2, p. 117]

6. Propaganda culturală – promovarea culturii și valorilor comuniste prin intermediul artelor, literaturii și divertismentului pentru a consolida identitatea și loialitatea față de stat.

Prin decizia Biroului CC al PC(b) din Moldova din 18 decembrie 1940 o parte din instituțiile de cultură erau numite *instituții de iluminare politică*. Până la 1 ianuarie 1941 urma să fie deschise toate instituțiile de iluminare politică din noile raioane. Comitetele executive raionale erau obligate să găsească edificiile necesare pentru casele de cultură, cluburi, biblioteci, asigurându-le cu mobilă, căldură și lumină. Instituțiile de specialitate urmau să aducă

toate materiale necesare (cărți, instrumente muzicale, aparate de radio etc.), iar redactorii ziarelor republicane, raionale și locale să reflecte constant activitatea acestor instituții (AOSPRM, f. 51, înv. 1, d. 21, f. 49-51). Au fost donate bibliotecilor din RSSM circa 8 mii de ediții ale lucrărilor lui K. Marx, F. Enghels, V. Lenin, I. Stalin, lucrările lui A. Pușkin, L. Tolstoi, M. Gorkii, M. Șolohov, V. Maiakovskii, A. Furmanov ș. a. (Sovetskaja Moldavja 1940, 16 noiembrie). Într-un alt articol publicat în același ziar la 5 decembrie 1940 se afirmă că în fiecare județ al republicii au fost repartizate cinematografe mobile, care au reușit să prezinte în 5 luni de la 28 iunie 1940 pelicule sovietice, precum *Lenin în Octombrie*, *Lenin în anul 1918*, *Ceapaev*, *Minin și Pojarschii* ș.a. Ele au fost vizionate de peste 400 mii de locuitori (Sovetskaja Moldavja 1940, 5 decembrie).

Autoritățile din RSS Moldovenească introduc noi forme de promovare a modului de viață sovietic. Bunăoară, prin Decizia Comisariatului Norodnic din Moldova și CC al PC(b)M se instituie concursul cântecului coral de masă și vocal, desfășurat la 25 mai 1941 (AOSPRM, f. 51, înv. 1, d. 66, f. 34-35). [7, p. 86-87]

În domeniul artei, propaganda a contribuit la răspândirea unui substrat politic bine determinat, bazat pe principiul uniformității. Toate stilurile moderniste, avangardiste și altele de factură nouă au fost desființate. Arta a fost declarată o armă a ideologiei oficiale, iar formele și mijloacele creației artistice au fost controlate de secțiile de artă create pe lângă organele de partid și de stat. Sub tutela partidului în diferite perioade se alegea o tendință artistică, popularizată prin propagandă, considerată oficială, unică și obligatorie. [6, p. 100]

Pentru ideologia totalitarismului, marile personalități ale culturii reprezentau cea mai mare amenințare, deoarece puteau desființa, cu argumente clare, rudimentara ideologie comunistă, puteau aduna în jurul lor alți oameni de valoare, forma grupuri de rezistență tacită. Din aceste motive trebuia ca ei să fie anihilați prin izolare, prin umilire și prin înlocuirea cu noi „personalități”. [5, p. 82]

Cenzura a devenit un instrument de propagandă, după cum afirmă Ion Varta. Ea a făcut ravagii decenii la rând, schilodind și mutilând destinele nu doar ale reprezentanților culturii, științei din R.S.S.M., prin privarea de dreptul de a accede la informația utilă, pe care cenzorii sovietici, acești „ostași ai frontului invizibil”, au dosit-o cu multă „grijă”, s-au comis alte multiple crime, deformându-se conștiința sutelor de mii de basarabeni, iar consecințele resimt și în prezent. [11]

7. Demonizarea inamicilor – demonizarea dușmanilor regimului comunist și etichetarea lor drept „dușmanii clasei muncitoare” sau „dușmani ai poporului” pentru a justifica eliminarea acestora. Toate „elemente antisovietice” și „naționaliste” de la mijlocul anilor `30 ai secolului trecut au fost deportate și nimicite prin deciziile unor instituții extrajudiciare - *troika*. [3, p. 227] Ideologii totalitarismului pornesc războiul total împotriva „impurităților” tocmai pentru a crea o lume a vinovăției. [5, p. 47]

Tehnicile de manipulare sunt dintre cele mai diverse : de la foarte simple la extrem de sofisticate, de la cele cu efecte imediate până la cele ale căror urmări se văd după ani sau chiar decenii, de la unele utilizate pentru a influența anumite persoane, într-o anumită împrejurare, până la altele axate pe remodelarea unei întregi societăți. [5, p. 13]

Astfel, prin intermediul propagandei, statul sovietic a dorit crearea unui stat universal, prin care să controleze în totalitate societatea. Utilizarea diversității de tehnici de propagandă în vederea manipulării conștiinței a fost fatală pentru poporul basarabean. Propaganda sovietică

a creat mitul unei vieți „bune”: oamenii erau egali și aveau de lucru, toți erau angajați la stat și salariile erau plătite la timp, învățământul era accesibil tuturor și serviciile medicale erau gratuite, statul oferea locuințe tuturor cetățenilor, iar criminalitate nu exista. Era ordine, egalitate, previzibilitate, iar minimum de existență era asigurat. „Acest paradis sovietic se datora partidului comunist care avea grijă de toți”. [1]

BIBLIOGRAFIE

1. Barometrul opiniei publice. Chișinău. 2014
2. BURLACU V. *Inventarea mitului „Biruinței puterii sovietice în Moldova” în propaganda comunistă de la Chișinău*. Revista Akademos 1/2017, p. 117. ISSN 1857-0461.
3. CAȘU I., *Teroarea comunistă în Moldova sovietică și reabilitarea memoriei*. Vol. 3-4, 2009, p. 227 https://www.academia.edu/7784940/Igor_Ca%C8%99u_Teroarea_comunist%C4%83_%C3%AEn_Moldova_sovietic%C4%83_%C5%9Fi_reabilitarea_memoriei
4. MUSTAȚĂ S., CAȘU I., *Fără termen de prescripție. Aspecte ale investigării crimelor comunismului în Europa*, Chișinău, Editura Cartier, Colecția Cartier istoric, 2011. ISBN: 9789975796910
5. FICEAC B., *Tehnici de manipulare*. Editura Nemira, 1997.
6. ENACHI V., *Mecanismele prpandei sovietice în RSS Moldovenească în anii 70 ai secolului XX*, Revista Științifică, Vectorul European, Nr. 2/2016, p. 98-99. ISSN: 2345-1106
7. URSU V., *Acțiunile autorităților din Moldova Sovietică privind cultura tradițională (anii '40 ai sec. XX)*, Revista de etnologie și culturologie, Volumul XXXI, 2022, ISSN: 1857-2049
8. ROȘCA S., *Reflecții conceptuale asupra noțiunii de propagandă: Istorie și actualitate*. Relații Internaționale Plus, Revista științifico-practică, Nr. 1/2016, Chișinău, 2016 ISSN 1857-4440
9. CIHOCKA A.Z., *Historical Fallacies in Communist Propaganda* https://historylessons.eu/wp-content/uploads/2021/02/3_A.Cichocka_Historical-Fallacies-in-Communist-Propaganda_EN-1.pdf
10. <https://radiochisinau.md/controlul-constiintelor-propaganda-si-cultul-personalitatii-in-comunismul-sovietic--56914.html>
11. VARTA I., *Cenzura sovietică din R.S.S. Moldovenească în anii '70 ai secolului al XX-lea*. Limba română. Revistă de știință și cultură, Nr. 3-6, anul XXI, 2011. Lecțiile de Istorie. <https://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1230>
12. МЕЛЬНИКОВА Т.С. *Пропаганда как технология политического манипулирования* // Власть. 2010. № 8. С.49 <https://sciup.org/170165485>
13. *Социологический энциклопедический словарь* / на русском, английском, немецком, французском и чешском языках; ред.-коорд. – акад. РАН Г.В. Осипов. М.: ИНФРА-М, 1998. с. 271. ISBN 5-89123-162-X.

**DOMNUL ȚĂRII MOLDOVEI ÎNTRE INTERESE PERSONALE,
ANGAJAMENTE POLITICE EXTERNE ȘI RESPONSABILITATE FAȚĂ DE ȚARĂ
(STUDIU DE CAZ: ALEXANDRU LĂPUȘNEANU)**

**THE RULER OF MOLDAVIA BETWEEN PERSONAL INTERESTS,
FOREIGN POLICY COMMITMENTS AND RESPONSIBILITY TOWARDS
THE COUNTRY (CASE STUDY: ALEXANDRU LAPUSNEANU)**

Silvia CHICU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-6812-7426
chicu.silvia@upsc.md

Silvia CHICU, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 94(478)1552/1568”

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p265-271

Abstract. In the present study, we aimed to analyze the determining factors that influenced the political activity of the Lords of Moldova: personal interests, external political commitments and responsibility towards the country. Our investigation is focused on the political activity of Alexandru Lăpușneanu. The case of Alexandru Lăpușneanu is a reference, in the context of the ability to oscillate, in his political activity, between interests, commitments and responsibility towards the country. Historical sources have captured the danger that loomed over Moldova of being ruled by a Muslim in the middle of the 16th century, following the conversion to Islam of Ilie Rareș, but also the division of the political elite into several factions with various external political orientations, some working in emigration. In the context of the concerns of the political and church elite, a candidate for the throne of Moldova is identified who had a personal interest to occupy the throne, to be recognized as a representative of the ruling dynasty, the highest honor that could be granted to him - the illegitimate son of Bogdan of III. Not having enough resources to take over the throne, the pretender makes commitments to the political power that grants him this help: the Kingdom of Poland in 1552 and the Ottoman Empire in 1564. The change in the external political option of Alexandru Lăpușneanu was determined by the danger that represented for the stability of the Country the pretenders to the Dominion supported by the Polish Crown. Showing responsibility towards the country, worried about the danger of Moldova being turned into a pashalac, Alexandru Lăpușneanu asks for Polish help, and in case the pretenders supported by Poland destabilize the situation in the country, Alexandru Lăpușneanu will accept the protection of the Ottoman Empire. The careful analysis of the sources convinces us that in the middle of the century. 16th century, Moldova was going through a very complicated period of changing its political-legal status, a situation that led Alexandru Lăpușneanu to oscillate between personal interests, political commitments and responsibility towards the country.

Keywords: Ruler, Moldavia, personal interests, foreign policy commitments, responsibility towards the country

În Evul Mediu în Țara Moldovei instituția centrală a puterii era deținută de către Domn. Ascensiunea spre tron, dar și menținerea la domnie erau de multe ori foarte anevoioase. Totodată, obținerea tronului reprezenta „scopul vieții” pentru mulți pretendenți. În studiul de față ne-am propus să analizăm factorii determinanți care influențau activitatea politică a

pretendenților/ Domnilor Țării Moldovei: interesele personale, angajamentele politice externe și responsabilitatea față de țară.

Pentru înțelegerea subiectului propus, este necesar să definim noțiunile-cheie pe care vor fi utilizate: *interesul personal* reprezintă preocuparea persoanei de a obține avantaje, folosind reputația, influența, relațiile, informația la care are acces, ca urmare a deținerii puterii; *angajamentul* este promisiunea/contractul prin care o persoană își pune serviciile la dispoziția unei instituții și care prevede condițiile de acordare a ajutorului; *responsabilitatea față de țară* este capacitatea unei persoane cu funcție de conducere de a avea grijă de țară/de ceilalți.

Investigația noastră este axată pe activitatea politică a lui Alexandru Lăpușneanu. Cazul lui Alexandru Lăpușneanu este unul de referință, în contextul abilității de a oscila, în activitatea sa politică, între interese personale, angajamente politice externe și responsabilitate față de țară. Izvoarele istorice au surprins pericolul care plana asupra Țării Moldovei de a fi guvernată de un musulman, urmare a convertirii la Islam a lui Ilie Rareș, dar și a divizării elitei politice în mai multe facțiuni cu diverse orientări politice externe, unele activând în emigrație.

Mijlocul secolului al XVI-lea în Țara Moldovei este marcat de emigrarea mai multor boieri moldoveni, emigrare cosemnată în izvoarele interne și externe. Astfel, Cronica lui Eftimie menționează că boierii „dacă au văzut atâta rău, o mare spaimă i-a cuprins pe toți și au început să fugă în Țara Leșească și s-au făcut pribegi” [3, p.119-120]. Deși Ilie Rareș a cerut regelui Poloniei extrădarea boierilor moldoveni, această solicitare nu a fost satisfăcută, explicându-i-se motivul refuzului: „deoarece au fost tratați rău, boierii s-au văzut nevoiți să emigreze în țara vecină” [2, p. 152]. Domnul intrase în conflict și cu boierimea din țară. Urmare a situației instabile create, i se solicită lui Ilie Rareș să se prezinte la Constantinopol. Solicitarea era înaintată pentru prima dată unui Domn moldovean. La Constantinopol la 30 mai 1551 Iliaș Rareș acceptă să treacă la islam [4, p. 263]. Considerăm că decizia Porții a fost una politică, și nu religioasă. Scopul urmărit era discreditarea familiei domnitoare din Țara Moldovei, țară unde tradiția dinastică era încă respectată. Această situație a determinat Coroana polonă să acorde o atenție deosebită boierilor moldoveni din teritoriile poloneze. Drept dovadă, într-o adresare către sftnicii săi la 11 august 1551 [10, p. 154], Sigismund August confirmă că acceptă protecția boierilor moldoveni.

În contextul pericolului transformării țării în pašalâc, a fost identificat un candidat la tronul Moldovei. Gruparea boierească polonofilă a susținut candidatura lui Petru Stolnicul. Interesul personal al acestui pretendent de a ocupa tronul era de a fi recunoscut ca reprezentant al dinastiei domnitoare, cel mai mare prestigiu acordat unui boier – ocuparea celei mai înalte trepte în ierarhia socială, – să devină „unsul lui Dumnezeu” în Țara Moldovei el, fiu nelegitim al lui Bogdan al III-lea.

Petru Stolnicul, cu numele de domnie Alexandru, a fost susținut și de nobili polonezi care aveau interese politice și economice în zonă. Rolul factorului polonez în succesul lui Petru/Alexandru a fost decisiv, drept dovadă fiind conținutul jurământului de la Bakota, unde Lăpușneanu modifică titulatura domnească „din mila lui Dumnezeu”, accentuând meritul regelui polon: „Io, Petru Alexandru, domn al țărilor Moldovei și Valahiei, ales de Măria Sa regele și întărit de toți sftnicii bătrâni și tineri și de toți ceilalți supuși ai noștri”. Lui Alexandru i s-a impus angajamente ce contraveneau intereselor, totuși acceptate, în scopul stăvilirii expansiunii otomane. Alexandru era conștient că, fără sprijinul Regelui și nobilimii poloneze, nu va ocupa scaunul domnesc, de aceea acceptă angajamentele impuse de rege. Evenimentele

de mai târziu dovedesc că Alexandru Lăpușneanu, considerat creatura „regis Poloniae” [14, p. 106], nu a urmat un curs politic pro-polon.

Așadar, cu sprijin polon Alexandru obține domnia Țării Moldovei în septembrie 1552, dar pentru a nu intra în conflict cu Poarta, Alexandru avea nevoie și de recunoașterea externă. Imperiul otoman, dorind să ocolească pericolul creării unei coaliții antiotomane, a acceptat candidatura lui Alexandru Lăpușneanu. Documentul din 24 octombrie 1552, conform căruia „sultanul i-a primit pe solii moldoveni care au cerut confirmarea voievodului ales de ei, trimițându-i în dar noului domn un steag, un cal și veșminte...” [14, p. 108], confirmă această situație. Prin această confirmare, Alexandru Lăpușneanu și-a consolidat domnia, dar a fost impus [11, p. 47] să oscileze permanent între lumea creștină și cea otomană. Totodată, determinat de situația în care gruparea boierească pro-Rareș era destul de puternică, Alexandru colaborează cu toți adversarii acestei facțiuni care, de altfel, nu erau în totalitate susținătorii lui și își asumă responsabilitatea față de țară pentru a nu provoca criză socială.

Urmare a angajamentelor politice asumate la Bakota, la 22 iunie 1553 la Hârlău [2, p. 172] Alexandru Lăpușneanu și marii săi dregători depuneau jurământul de credință față de regele polon. Conform acestui jurământ, atât Domnul, cât și boierii se obligă să nu încheie alianțe și omagii de vasalitate fără permisiunea regelui, care se obliga să ofere azil politic Domnului și boierilor săi, în caz de necesitate. Jurământul inclus în noul tratat mai conținea un șir de reglementări ale relațiilor moldo-polone. Istoricul Veniamin Ciobanu [1, p. 409] a demonstrat că prevederile acestui tratat n-au fost respectate, ba mai mult, ele au fost încălcate de către polonezi chiar în același an. Prin aptitudinile sale diplomatice deosebite, sultanul „l-a convins” pe regele polon că Domnul moldovean este supusul Porții.

Determinat de situație, la 29 iulie 1553 [1, p. 418] Alexandru Lăpușneanu a apelat la regele polon după ajutor, pentru a face față pretențiilor sultanului care declară că „pretendenții Iliș și Constantin Rareș sunt gata să plătească Porții mai mult” [1, p. 419]. Izvoarele nu atestă răspunsul regelui, ceea ce dovedește nerespectarea angajamentelor acestuia. Refuzul celui „deal doilea suzeran”, Polonia, de a proteja Țara Moldovei, neasumarea angajamentelor de către rege îl determină pe Alexandru Lăpușneanu să accepte condițiile înaintate de către Poartă, fiind preocupat de starea de securitate a Țării Moldovei.

Ilie și Constantin Rareș reprezentau un mare pericol pentru Alexandru, care a ordonat la sfârșitul anului 1553 trimiterea la Constantinopol „ce mai rămăsese din tezaurul țării” în schimbul menținerii la domnie. Din cauza morții lui Constantin Rareș (se presupune că fusese otrăvit de către adepții lui Lăpușneanu [5, p. 182]), gruparea pro-Rareș de la Constantinopol este înlăturată. În același timp a fost exilat Iliș Mehmed și a fost asasinată Elena Rareș.

După dispariția Rareșilor, Alexandru Lăpușneanu a putut activa mai eficient. Despre acest lucru ne convinge și prima atestare a sfatului domnesc în actele interne, începând cu 23 februarie 1554. Analiza componenței sfaturilor domnești ale lui Ștefan Rareș și Alexandru Lăpușneanu ne permite să credem că ultimul s-a bucurat de sprijinul unei părți a marilor dregători ai lui Ștefan Rareș. Ceilalți mari dregători promovați în sfat au fost din rândul susținătorilor pribegi, precum și din boieri de rang mai jos. Majoritatea în sfat o dețineau boierii pro-poloni care au obținut, conform condițiilor jurământului de la Hârlău (22 iunie 1553), ca Alexandru Lăpușneanu să-și asume angajamentul să accepte opinia dregătorilor în alegerea cursului politicii externe [2, p. 172]. În cazul devierii Domnului de la clauzele tratatului, marea boierime se obliga să păstreze credință regelui [2, p. 177].

Domnind alături de acești dregători, Alexandru a putut menține un echilibru politic puțin mai mult de un an. Ostilitățile între Domnie și boierimea din Țara Moldovei datează cu începutul anului 1555. Marii boieri ce nu primiseră dregătorii au conspirat împotriva Domnului. Complotul a fost favorizat și de factorul extern. Datorită încordării relațiilor moldo-polone are loc o apropiere a Domnului de Poartă, ceea ce a contribuit ca între boierimea propolonă și Domn să apară divergențe în promovarea politicii externe.

Din mooment când boierimea și-a manifestat nemulțumirea față de politica promovată de Domn și a încercând să-și ridice „un alt domn din rândul lor” dorind să dovedească ilegalitatea domniei acestuia, Alexandru Lăpușneanu își legiferează domnia prin căsătoria cu Ruxandra Rareș, neglijând opinia boierilor care îl susținuseră.

Situația politică din Țara Moldovei, în a doua jumătate a anului 1555, îl determină pe Domn să promoveze o politică autoritară, preluând toate pârghiile puterii de stat. Sfatul domnesc nu este format din mai multe considerente. În primul rând, opoziția internă avea încă destule forțe pentru a ocupa o poziție cheie în stat și de a reîncepe ostilitățile. Boierimea cu opțiuni politice pro-polone nu va fi promovată în sfat pentru că participase la complot, iar foștii susținători rareși, în parte de orientare pro-otomană, nu se bucurau de încrederea domnului. Mai mult ca atât, în toamna anului 1555 agenții austrieci transmiteau că pentru Moldova este desemnat de către Poartă un alt Domn [11, p. 256]. Poarta nu-l va mazili pe Alexandru, ci îl va discredita, impunându-l să-și asume niște angajamente privind realizarea intereselor Porții în spațiul carpatic. În schimbul sprijinului, lui Alexandru Lăpușneanu i se cerea, la 12 februarie 1556, [14, p.159; 11, p. 257] să participe cu oaste la instalarea lui Ioan Sigismund Zapolya pe tronul Transilvaniei, urmând să execute în continuare ordinele Porții.

Sfatul domnesc format la începutul anului 1558 era alcătuit din trei categorii de boieri: boieri partizani ai lui Alexandru Lăpușneanu reîntorși din pribegie; boieri foști colaboratori ai domnilor Rareși și boieri noi. Acest sfat ar fi trebuit să reprezinte un o variantă de compromis. Încercarea lui Alexandru Lăpușneanu de a crea un echilibru politic intern suferă și de această dată eșec. Urmare a represaliilor aplicate împotriva grupărilor lui Constantin Rareș și Lupu Păhărniceș, se mărise numărul boierilor pribegi în țările creștine. Aceste fracțiuni boierești devin pârghii de șantajare a Domnului în scopul realizării intereselor acestor state în Țara Moldovei.

Astfel, la începutul anului 1560 se conturează gruparea boierească în susținerea lui Despot. Cu toate că își luase angajamente în fața imperialilor de a încadra Țara Moldovei într-o coaliție antiotomană, Despot cere să fie confirmat la tronul țării de către sultan. Considerăm că actul a fost întreprins la sfatul boierimii, în scopul consolidării domniei și securității țării. În acest sens, la 25 decembrie 1561 la Poartă sosea o solie moldovenească cu daruri din partea lui Despot. Totodată, la 11 decembrie 1561, instalat la tron, Despot se grăbește să declare că dorește „să aibă relații de bună vecinătate cu regele” [4, p.394]. Se repetă situația din anul 1552. Sultanul este asigurat de către regele polon precum că pretendentul a fost adus la domnie fără știrea lui [2, p. 251] și cere detronarea acestuia [2, p. 238]. În opinia diplomației poloneze, recunoașterea lui Despot nu însemna altceva decât recunoașterea trecerii Țării Moldovei sub influența austriacă.

În instrucțiunile primite, în vederea explicației necesității schimbării la domnie în Țara Moldovei, accentul se punea pe „chemarea boierilor moldoveni pentru a pune capăt cruzimilor lui Lăpușneanu, oferind o mărire de tribut...” [14, p. 205]. Reieșind din conjunctura internă și

internațională, la 15 ianuarie 1562 „Soliman s-a hotărât să-l confirme pe Despot ca domn al Moldovei, cu condiția ...să fie prieten prietenilor și dușman dușmanilor săi” [14, p. 207].

Ajuns la domnie, Despot a declarat că intenționează să domnească alături de sfatul domnesc, situație rar observată în timpul „tiraniei lui Alexandru Lăpușeanu”. În scurt timp provoacă mari ostilități în rândul elitei politice și al celei bisericești. Drept motiv pentru declanșarea ostilităților, a servit confiscarea obiectelor din metale prețioase ale bisericii pentru acoperirea deficitului monetar. Această acțiune a Domnului a fost percepută ca o manifestare apocaliptică. Actul a atras atenția întregii populații ortodoxe a Moldovei. Nemulțumirea față de Despot a atins apogeul în vara anului 1563, când boierul Ștefan Tomșa s-a răsculat împotriva Domnului. La 8 august 1563 a început asediul cetății Suceava de către oastea condusă de Tomșa: „Și a fost război ziua și noaptea, și vărsarea de sânge, peire de ostași timp de patru luni” [3, p. 144]. Sprijinul acordat lui Tomșa de boierime a fost determinat de frica de Alexandru Lăpușeanu, în cazul revenirii acestuia pentru a doua oară la tronul Moldovei.

Demersurile făcute de Alexandru Lăpușeanu la Poartă erau dictate de interes personal: de a ceda altcuiva țara, adică prestigiul și averile, de a asigura viitorul copiilor săi. Boierimea se opunea acordării tronului lui Alexandru, pe când țările vecine intervin în favoarea lui pe lângă sultan.[14, p. 227]. Această poziție a creștinătății a fost determinată de pericolul numirii la domnia Țării Moldovei a unui musulman[2, p. 225].

Alexandru Lăpușeanu ocupă tronul în februarie 1564. Sultanul a folosit aceeași metodă pașnică de înfrângere a boierimii antiotomane din Moldova ca și în cazul lui Petru Rareș. Alexandru Lăpușeanu și-a exprimat recunoștința prin introducerea în titulatura sa a expresiei „Domn prin mila sultanului turcesc și a vizirului”, [4, p. 532], sintagmă folosită pentru prima dată în Țara Moldovei, ceea ce dovedește angajamentul politic asumat de către Domn. Acest titlu pare să fi fost impus de către Poartă ca răspuns la încercarea Coroanei Polone în 1552 la Bakota de a-l prezenta pe Alexandru Lăpușeanu „ca domn ales de Maria Sa regele”. Recunoașterea de către Alexandru Lăpușeanu a meritului sultanului în obținerea domniei pentru a doua oară a însemnat în realitate mărirea influenței otomane în spațiul est-carpatic.

În noua sa domnie Alexandru Lăpușeanu nu va beneficia de un context intern mai favorabil, el va fi chiar mai complicat decât în prima domnie. Cel mai mare pericol pentru domn l-au prezentat boierii moldoveni pribegi în țările vecine.

Numărul boierilor pribegi continuă să crească, după controversatul asasinat produs în primul an de domnie, 1564. Istoricul Gheorghe Pungă, referindu-se la acest eveniment, ajunge la concluzia că numărul boierilor executați în 1564 a fost mai mic [11, p. 109] decât cel prezentat în izvoare: 60 boieri [3, p. 186], 47 boieri [13, p. 98], 12 boieri [8, p. 151], 48 boieri [6, p. 859], argumentând prin faptul „că principalii vinovați se aflau în acel moment în emigrație” [11, p. 109]. Izvoarele explică cauza represaliilor. Ioan Neculce ne relatează: „Dzicu să-l fi învățat turcii să taie boierii ca să-i slăbească” [9, p. 271]. Renumitul istoric Const. C. Giurescu explica afirmația lui Neculce astfel: „Să-i taie pe boieri, să-i slăbească ca să nu mai facă amestecături aducând oști străine de prin alte țări pentru domnia Țării Moldovei” [7, p. 455]. Se pare că acest complot a reprezentat unul din angajamentele impuse de Poartă lui Alexandru Lăpușeanu.

La această etapă, la realizarea planurilor Porții contribuie și puterile vecine. Informații referitoare la extrădarea unor boieri pribegi din Polonia, la ordinul regelui, ne parvin din izvoare poloneze. O parte din ei au fost decapitați.

Angajamentul politic a lui Alexandru Lăpușneanu față de Poartă, de a distruge boierimea antiotomană, era, credem, o parte componentă a planului Porții de supunere a Țării Moldovei. A doua domnie a lui Lăpușneanu, în viziunea Porții, trebuia să devină o etapă de supunere eficientă a boierimii moldovenești față de Poartă. Acest deziderat trebuia să fie realizat cu forțe proprii, pentru a nu provoca revolte antiotomane. Analiza izvoarelor dovedește că Alexandru Lăpușneanu a promovat boierii în dregătorii doar în măsura în care puteau să-i reprezinte interesele și să nu pună în pericol securitatea țării.

După moartea sultanului în 1566, Alexandru Lăpușneanu înțelege pericolul ce-l poate prezenta colaborarea polono-austriacă. În septembrie 1566 izvoarele poloneze consemnează că Domnul moldovean „bănuiește că intenția lui Laski” a fost în înțelegere cu habsburgii și Regatul Poloniei și cu acordul regelui, referindu-se la cerința lui Alexandru de a-l opri pe Laski să atace Moldova [2, p. 268]. Cu permisiunea noului sultan, Domnul Moldovei se pregătește de război contra Poloniei în caz că țara va fi atacată de către Laski [2, p. 276]. La începutul anului 1567, sultanul îl previne pe regele polon să nu se implice în Țara Moldovei, deoarece „va pune repede turci la domnia Moldovei” [2, p. 291]. Există pericolul transformării Țării Moldovei în pašalâc. Asumându-și responsabilitatea de statutul politic al Țării Moldovei, Alexandru Lăpușneanu, fiind în viață, a cerut sultanului să-l confirme pe Bogdan Domn al Țării Moldovei [2, p. 578]. Conform informațiilor documentare, la 24 mai 1568, adică după două luni de la confirmarea domniei lui Bogdan Lăpușneanu, vizirul refuză să aducă, cel puțin, la cunoștința sultanului cererea regelui de a numi domn [2, p.309].

În concluzie, putem afirma că demersurile politice ale lui Alexandru Lăpușneanu a fost dictate *de interese personale*: a ceda altcuiva țara, adică prestigiul și averile, de a asigura viitorul copiilor săi. Uneori, Alexandru Lăpușneanu a realizat interesele personale prin adoptarea și aplicarea, după împrejurări, a unor măsuri potrivite momentului în detrimentul intereselor colectivității. Domnul Țării și-a asumat anumite *angajamente politice* pentru a crea un echilibru politic extern, pentru a nu permite modificarea radicală a statutului politico-juridic al Țării. Totodată, Alexandru Lăpușneanu a dat dovadă de *responsabilitate față de soarta țării*, reușind să evite riscul de a fi transformată în pašalâc.

BIBLIOGRAFIE

1. CIOBANU V., Vasalitate-suzeranitate în raporturile româno-polone din a doua jumătate a sec. a XVI, interpretare juridică și practică politică. În: AIIAI, 1985, tom. XXII, partea II, p. 409-420; 1986, XXIII, partea I, p. 131-142.
2. CORFUS I., Documente privitoare la istoria României culese din arhivele polone. Secolul al XVI-lea (1536-1600), București: Ed. Academiei Române, 1979, 448 p.
3. Cronicile slavo-române din sec. XV-XVI, publicate de Ioan Bogdan, ediție revăzută și completată de P.P. Panaitescu, București, Editura Academiei Republicii Populare Române, 1959, 332 p.
4. Documente privitoare la istoria românilor culese de Eudoxiu Hurmuzaki. Publicate sub auspiciul Academiei Române și Muzeului cultelor și instrucției Cultelor, București, 1890, vol. II, partea I (1451-1575), 824 p.
5. Documente privitoare la istoria românilor culese de Eudoxiu Hurmuzaki. Publicate sub auspiciul Academiei Române și Muzeului cultelor și instrucției Cultelor, București, 1897, vol. II, partea V (1552-1575), 770 p.
6. Documente privitoare la istoria românilor culese de Eudoxiu Hurmuzaki. Publicate sub auspiciul Academiei Române și Muzeului cultelor și instrucției Cultelor, București, 1900, vol. XI (1517-1612), 883 p.

7. GIURESCU C. C., Valoarea istorică a tradițiilor consemnate de I. Neculce. În: Studii de folclor și literatură, București, 1967.
8. IORGA N., Studii și documente cu privire la istoria Românilor, București, Tip. Neamul Românesc, 1913, vol. XXIII, 519 p.
9. NECULCE I., O samă de cuvinte. În: Letopisețul Țării Moldovei, Chișinău, Edit. Hiperion, 1990, p. 267-279.
10. PÂSLARIUC V., Raporturile politice dintre marea boierime și domnie în Țara Moldovei în secolul al XVI-lea, Chișinău, Pontos, 2005, 304 p.
11. PUNGĂ Gh., Moldova în vremea lui Alexandru Lăpușeanu, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1994, 335 p.
12. REZACHEVICI C., Cronologia critică a domnilor din Țara Românească și Moldova, București, Editura Enciclopedică, 2001, Vol. I, secolele XIV-XVI, 864 p.
13. URECHE Gr., Letopisețul Țării Moldovei. În: Letopisețul Țării Moldovei, Chișinău, Edit. Hiperion, 1990, p. 23-120.
14. VERESS A., Documente privitoare la istoria Ardealului, Moldovei și Țării Românești, București, Cartea românească, 1929, vol. I (1527-1512), 371 p.

**MEMORIA ISTORICĂ A DEPORTĂRILOR DIN ANUL 1951 ÎN SATUL FETEȘTI,
RAIONUL EDINEȚ, REPUBLICA MOLDOVA**

**THE HISTORICAL MEMORY OF THE DEPORTATIONS FROM 1951 IN FETEȘTI
VILLAGE, EDINET DISTRICT, REPUBLIC OF MOLDOVA**

Alexandru SEU, drd., profesor de istoria românilor și universală,
Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, municipiul Edineț
ORCID: 0009-0000-2652-3668
seu.sandu@yahoo.com

Alexandru SEU, PhD student, History teacher, second didactic degree
Mihai Eminescu Lyceum, Edinet municipality

CZU: 94(478)“1951”

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p272-276

Abstract. In the system of testimonies collected in Fetești village, Edineț district, Republic of Moldova, related to the religious repressions, either within the chronological limits of the April 1951 deportations or sporadically, we can identify similarities based on chronotopic criteria, which were perceived differently based on the experiences of contact with the social and natural factor. The interviewees evoke the small town of Pyshkino-Troitsky, where the families of the deportees were placed, and this fact allowed some members from the same national or local communities to contact, to interact, facts mentioned otherwise. Identifying the possibilities of existence and adapting to the new socio-cultural context, along with the promotion of specific religious values, proof of strength and resistance through evaluation, represent other dimensions that were mirrored, because they were a continuous concern for repression on religious grounds. The article illustrates a sample of historical memorialism of a resident of Fetești village, Mrs. Irina Scutari, deported in Siberia with her family in 1951. The intention of the research is to illustrate some aspects of the traumatized experiences dictated by the Stalinist period, analyzed from a multiperspective view, respectively primary and secondary testimonies. This effort does not aim at self-victimization and the illustration of a destiny lived unwillingly, but aims to form a clearer picture of the relationships that dictated the respective historical course. The experiences of the deportations also generated attitudinal perspectives towards the Soviet regime, which persist today and which the research process must critically address.

Keywords: memory, deportation, religion, Jehovah's Witnesses.

În decembrie 1950, organele de securitate au depistat pe teritoriul RSSM treizeci de grupuri de credincioși de diferite confesiuni, acuzate de activitate antisovietică. La 5 martie 1951, Ministerul Securității Statului al URSS emite ordinul nr. 00193 privind deportarea din RSS Moldovenească a 700 de familii, membri ai confesiunii „Martorii lui Iehova”, cu un număr total de 2480 de persoane. Familiile arestate urmau a fi strămutate în regiunile Tomsk și Irkutsk, fără dreptul de revenire. Către 31 martie 1952, listele cu familiile ce urmau să fie deportate din raioanele Lipcani, Edineț, Brătușeni, Briceni, Râșcani, Sângerei și Târnova erau întocmite. În aceeași zi, sosesc în RSSM 16 grupuri de militari din trupele de securitate, conduse de ofițeri superiori cu un efectiv de 10-25 persoane fiecare. La 1 aprilie 1951, ora 4 dimineața, începe operațiunea cu denumirea cifrată „Sever” („Nord”), care se încheie la 20:00. În rezultatul operațiunii „Sever” a fost arestarea și deportarea în Siberia a 723 de familii cu un număr total de 2617 persoane, dintre care 808 bărbați, 967 de femei și 842 de copii.

Satul Fetești din raionul Edineț este o așezare unde s-au înfiripat și au conviețuit pașnic mai multe grupuri religioase, pe lângă comunitatea majoritară ortodoxă. Aceste grupuri, care ignorau simbolurile naționale și procesele politice, aveau o atitudine neutră (dar nu ostilă) față de autoritatea „pământească”, refuzau efectuarea serviciului militar ca expresie a războiului, au provocat o reacție ofensivă din partea autorităților. Dar nu numai cultele neoprotestante au avut de suferit. Generația deportaților păstrează în memorie faptul cum preotul satului s-a refugiat în România de teama sovieticilor, părăsindu-și fiul bolnav psihic, iar satul a rămas fără biserică activă. Firile evlavioase, care apelau la serviciile preoților din împrejurimi pentru oficierea tainelor, erau supravegheate și ostracizate sau chiar pedepsite. Amploarea și tragismul acelor evenimente, care marchează societatea noastră și astăzi, nu poate fi neglijată.

Irina Scutaru evocă deportarea din aprilie 1951 în mod indirect, intervievată având la acel moment șase luni. În schimb modul de viață dus în Siberia, plasarea în același raion cu alte familii de moldoveni/consăteni, care le-a permis familiilor să interacționeze, să se ajute, sunt amintite ca experiențe proprii, în virtutea vârstei și a anturajului. Irina Scutaru își amintește de Martorii lui Iehova, care nu au încetat, în pofida intimidărilor, să se întrunească, să predice morala creștină după propria lor doctrină și să contribuie la menținerea și eventual la extinderea comunității.

„M-am născut la 06 octombrie 1950. Părinții mei, Cristea Alexei² [1, p. 196] și Cristea Alexandra au devenit Martori ai lui Iehova în 1947. Tata a fost persecutat și a stat fugăr foarte mult timp. Stătea la alte case. A stat mult la casa lui Spiridon Seu. Noaptea îl primeau în casă, iar ziua stătea într-un bordei.

Până la urmă a fost descoperit și au pornit să-l aresteze. O rudă din sat (Dionisie Seuța) auzise despre ce urmează să se întâmple și a vrut să-l ajute să-și schimbe locul de trai. L-au dus la altă casă, la Vasile a lui Neacă. Spre casa aia trebuiau să treacă un deal mare. Și, trecând dealul, s-au întâlnit cu un agent comunist (Filea), care a informat milițianul satului. Nici nu au reușit să ajungă la acea casă, că a și fost arestat. Foarte repede.

Tata și mama nu au știut nimic unul despre altul. El nici nu a știut că mama e însărcinată. În 1951 mama a fost ridicată și tot în 1951 un sătean cunoscut a mers la armată în regiunea aia, iar părinții mei își trimiteau scrisori prin el, mențineau legătura.

Tata a făcut închisoare în Mordovia și Karaganda. Pentru trădare de patrie.

Ne-au ridicat pe data de 01 aprilie 1951. Aveam câteva luni. Mai erau surorile mele mai mari și bunicul. Așa cum se găsea mama, nu i-au permis să ia absolut nimic cu ea. O vecină bătrână a vrut s-o ajute pe mama, să-i dea niște crupe de porumb, dar pe întuneric a greșit sacul și i-a dat porumb nemăcinat. Ne-au urcat în mașină: mama cu patru copii, de șase luni, doi ani, șase ani, opt ani și tătuca bătrân, chior.

O altă femeie din sat, cu care am stat în vagon, avea copil de seama mea, Alexei, rămas în Kazahstan. Ea luase un sac de buci, cu care ne ștergeau. Mâncare nu prea aveau. Nouă ne dădeau sân, iar celor mai mari le făceau țeavă. Cineva din mai bogați a reușit să ia niște urluială și niște miere. Amestecau și le puneau copiilor în gură. Cu asta mai trăiau.

Când am ajuns în Siberia, ne-au dus în regiunea Tomsk. Acolo era un râu Chulym (Чулым). Și i-au dus pe toți deportații într-un oraș, Pashkino. De acolo – hai să-i împărțescă.

² Alexei Cristea (n. 1919), condamnat în 1949 la 25 de ani de privațiune de libertate, în temeiul art. 54., lit. A, (trădare de patrie). În : Cartea Memoriei, Catalog al victimelor totalitarismului comunist”, volumul II, Știința, 2001, p. 196, nr. 44.

Pe noi ne-au dus în raionul Zyryansk, satul Bikhtuil. Două săptămâni am mers pe vapor. Acel vapor avea loc pentru bagaj și pentru pasageri, iar odată mai nu s-a răsturnat. Râul Chulym era mare, precum Nistrul ori Prutul, că deja îl țin minte bine. Mama povestea că atunci când moldovenii au ajuns în Siberia, oamenii de acolo fugeau de ei, căci li s-a spus că cei veniți mănâncă oameni.

În Bikhtuil am stat într-un grajd ridicat de nemți, ca la fermă. Erau vreo 80 de familii la un loc. Erau scânduri pe ambele părți, iar pe mijloc cuptoare metalice pentru încălzire. Ca să acoperim acele scânduri, căram paie. Acolo doi băieți de la noi au dat foc la cireada de paie, iar rușii i-au bătut. De la acea bătaie au rămas gângâiți.

A fost deportați și Arion Pleșca³ cu Nadia⁴ [1, p. 198]. Ei erau și bogați, și credincioși. Știau bine limba rusă. Au venit pe la noi și-au văzut-o pe mama cu patru copii, tânără, 24 de ani. Și ea a zis așa: „Amuș Arion o să vie!”

Și i-a adus mamei o pernă și un oghial. Noi toate vroiam pe pernă, dar de unde să încapă cinci capete pe-o pernă. Atunci au hotărât s-o taie în jumătate și s-o coase, să fie îngustă și lungă. Și ne înveleam cu oghialul. Acolo nu avea nimeni oghial și pernă, în afară de o femeie de Lopatnic, care a fost croitoreasă.

Moș Arion și Nadejda au locuit cu noi într-o comună. Noi în satul de jos, iar ei – în cel de sus.

Mama lucra la pădure, iar tătuca stătea cu noi. Surorile mele mai mari, Lida și Milia, au mers la școală. Eu am mers la școală când încă nu împlinisem șase ani. Acolo era o învățătoare, Tamara Ivanovna, preda toate patru clase. Dar școala era lângă lagăr. Cu mine mai învățau doi copii, Liuda Vintseva și Vitia Chibukin. Tatăl lui Vitia Chibukin era șef în lagăr. Noi eram săraci, trăiam mai din puțin, iar el mi-a zis: „Знаешь что, Ира? Ты будешь со мной идти!” (Auzi, Ira? Vei merge (*să mănânci* n.a.) cu mine!

Mergeam în toată după-amiaza și mâncam acolo. Noi trei, trceam ca trei sfinți și mâncam acolo. Dacă mâncam acolo, veneam acasă și spuneam ce și cum. Iar mama zicea: „Ce poți lua în buzunar, ia și adă și la ceilalți.”

Eu mâncam borșul, iar pâinea o puneam în buzunar și i-o aduceam Larisei.

Acolo era o babă, Marina, care le aducea copiilor deportați câte o oală de lapte. Le părea rău după copii. Când am născut-o pe fiica mea, am numit-o Marina. Și mama îmi zicea că i-am pus fetei numele babei din Siberia.

Trăiam greu și nu aveam cu ce ne îmbrăca. Mergeam la școală fără chiloți. Rușii ne ridicau rochiile și strigau râzând: „Молдоване бесстыжая команда! Молдаване без трусов!” (Moldovenii – echipă nerușinată! Moldoveni fără chiloți!)

În anul 1956 a venit tata de la închisoare. A fost judecat pe 25 de ani. Nu știu cât să fi făcut. De cum au venit oamenii de la închisoare, moldovenii s-au pornit la făcut case. Hai să

³ Pleșca Ilarion, deportat în 1951, în regiunea Tomsk, pentru apartenența la organizația religioasă „Martorii lui Iehova”. În: „Cartea Memoriei, Catalog al victimelor totalitarismului comunist”, volumul II, Știința, 2001, p. 198, nr. 169.

⁴ Pleșca Nadejda, deportată în 1951, în regiunea Tomsk, pentru apartenența la organizația religioasă „Martorii lui Iehova”. În: „Cartea Memoriei, Catalog al victimelor totalitarismului comunist”, volumul II, Știința, 2001, p. 198, nr. 170.

facem casă! Și-au făcut tata, Gheorghe Graur⁵ [1, p. 198] și surorile lui, au făcut trei oameni o casă din lemn, cu beci. În toată ziua mergeau la iscălit, dimineața și seara, că sunt pe loc. Am trăit cât am trăit acolo – ne-au mutat.

Ne-au mutat în orașul Asino. Apoi, din Asino ne-au mutat în Tașkent, Uzbekistan, iar după un an și jumătate ne-au dus în Kazahstan, orașul Koustanai. Acolo am locuit până în 1966. Bunelul, dacă era mai bătrân, de cum a văzut că tata e venit, a zis că revine la Fetești, căci vrea să moară acasă. Iar noi am revenit în sat la 13 martie 1966.

Pe data de 18 martie 1966, ne-a vizitat milițianul satului, același care-l arestase pe tata. Îl chema Ignatiuc. Și ne-a zis ca în 24 de ore să părăsim satul.

Noi am revenit acasă, dar casa a fost transformată în internat. Nouă ne-a rămas doar un hâj. Președintele sovietului sătesc, Victor Seuța, care era rudă cu noi, l-a sfătuit pe tata să plece, căci risca să fie iar arestat. Tata a plecat la Movilău.

Nouă ne-au permis să rămânem în sat. Dar nu eram înregistrate aici, ci la Movilău, împreună cu el. Așa că, într-un fel, eram ilegal în Fetești. De la Movilău, tata a mers la Herson. A fost fugar vreo doi ani. A revenit în 1968.

Noul director de școală, pe care îl chema tot Alexei Vasilievici (Kobileanschi), ca pe tata, i-a promis să facă tot posibilul ca să mute internatul în altă parte, ca să ne elibereze casa. În cele din urmă, casa a fost eliberată, doar că trebuia răscumpărată, plătită. Sovietul Sătesc n-a vrut să i-o vândă tatei. Eu deja aveam 18 ani și am cumpărat casa părintească de la stat, cu 300 de ruble.

Când ne-au ridicat, au rămas mai multe bunuri – stupi, vaci, cal, căruță, perne, scoarțe, lăicere, tone de cereale. Când am ridicat documentele din arhivă, am văzut că erau scrise alte date: 10 kilograme de tărâțe, 10 kilograme de ...; nici nu știu dacă erau vreo 30 de kilograme în total; două găini și un cocoș. Cum au putut să scrie asemenea minciuni?! O bătaie de joc! Când ne-au despăgubit pentru deportări, am primit bani după datele din documente. Alții au primit mii de lei, iar noi nimic. Și nu doar noi.

Despre bunel, Cristea Vasile, cercetând documentele de arhivă, am aflat că el nu era pe listele celor care trebuiau să fie deportați. El a mers de bunăvoie, ca să fie alături de noi, să o ajute pe mama.

Tătuca ne spunea că, înainte de deportare, bătrânii adunării se gândeau unde să meargă în predicare. Știau că e periculos, că sunt urmăriți, că pot fi arestați și condamnați, că își pun familiile în pericol. Dar, când s-a umplut Siberia cu Martori, au înțeles că ei sunt aceia prin care se împlinește prorocirea divină de la Matei 24:14: „*Evanghelia aceasta a Împărăției va fi propovăduită în toată lumea, ca să slujească de mărturie tuturor neamurilor. Atunci va veni sfârșitul*”.

Tătuca vorbea, predica, iar un rus îi zice:

- Дед, замолчи! Сколько ты можешь говорить?! (Moșule, mai taci! Cât poți să mai vorbești!), iar el i-a răspuns:
- У меня Сталин всё забрал, а язык оставил! (Stalin mi-a luat totul. Mi-a lăsat doar limba!)

⁵ Familia Gheorghe Graur, supuși represiunilor pentru apartenența la organizația religioasă „Martorii lui Iehova”. Deportați în regiunea Tomsk, 1951. Reabilitați în 1991. (Cartea Memoriei, Catalog al victimelor totalitarismului comunist”, volumul II, Știința, 2001, p. 198, nr. 145-150)

Și tot el se ducea la magazin, după pâine. Vorbea până-i venea rândul, apoi iar se așeza la coadă, și tot așa, vorbea mai departe despre Dumnezeu. Știa rusește, căci făcuse aramata la ruși, înainte de a cunoaște adevărul. Și le spunea rușilor: „Бога любишь – и он тебя любит!” (Îl iubești pe Dumnezeu, și el te iubește!)

Făceau adunări. Când eram în Siberia, în păduri cântau, pe poiană. Acolo țineau Paștele. Dar, dacă ne-au dus la oraș, astupau ferestrele, că ne mai scuturau. De-asta nu am nicio fotografie. Tata studia Biblia și literatura și a făcut o doseală pentru cărți în cușca câinelui. Dar ascunzișul a fost descoperit. Cineva s-a scăpat cu vorba. Atunci l-au arestat pentru trei zile. Nu au fost prea multe cazuri de moarte printre deportați. A murit doar un frate din Lopatnic, bolnav de plămâni.

Când am revenit, au reînceput și persecuțiile. Dar am avut noroc de un om bun din sat, Moisei Vladimirovich Seu, care discuta cu tata și-l sfătuia să organizeze întrunirea de Paște cumva mai devreme ori mai târziu, ca să nu coincidă cu verificarea de la NKVD-ul din raion.

Eu nu mă țin tânguie pe ruși sau pe moldoveni, nici pe cei din sat. Totul a fost voia lui Dumnezeu. Forte multă lume a cunoscut adevărul în Siberia. Țin minte că un instructor de pionieri a devenit Martor al lui Iehova.

Și când am venit aici, mai vorbeam pe la înmormântări. Murise mătușa Ileana a lui Gligore, iar la mort lumea s-a temut să vorbească. Eu nu eram măritată, așa că am vorbit la mort. M-au pârât și m-au luat cu mașina de la grănicerii din Lopatnic. M-au dus la Edineț, am stat o vreme închisă și am primit 50 de ruble amendă. Era o lună de zile de lucru. Parcă văd cum o bătrână din sat a venit la mama și i-a dat cinci ruble pentru mine. Au fost uniți. Eu socot că Dumnezeu a găsit de cuviință că acolo-i lipsă de cuvântul lui Dumnezeu. Și cum avea să ajungă adevărul acolo, dacă n-ar fi fost duși oamenii?!

Când trăiam în Koustanai – eu aveam vreo 11 ani –, trebuia de trimis un raport al organizației la Vorkuta. Și m-au trimis pe mine, la avion. Mi-au dat toate instrucțiunile: să mă dau jos în Vorkuta, să merg pe strada Lenin și la a șaptea casă, o casă albastră, de lemn, să intru și să las geanta, iar la avion o să mă ducă cei de acolo. 2,5 ruble era biletul la avion. Am venit înapoi. Și de multe ori am zis așa: nu m-am dus eu, Dumnezeu m-a dus și m-a păzit. Mama plângea și-i zicea tatei: „Măi, Alexei, măi, unde trimiți copilul ista, măi! L-a lua un rău, măi!”. Dar n-a fost nimic rău. Asta-i lucrarea lui Dumnezeu!”

În concluzie, putem menționa că comunitatea religioasă a Martorilor lui Iehova avea numeroși adepți în localitate, în comparație cu alte regiuni. Represaliile, persecuțiile religioase și strategiile autorităților nu au reușit să distrugă convingerea acestora, să-i facă să renunțe, să abandoneze credința. Viziunea adepților cultului este că, prin acele evenimente, s-a realizat propagarea ideologiei religioase, mai ales a conștiinței escatologice, conform poruncilor divine.

Notă: Informatoare – Irina Scutaru (anul nașterii 1950), interviu realizat în martie 2022.

BIBLIOGRAFIE

1. Cartea memoriei. Catalog al victimelor totalitarismului comunist. Volumul II. Chișinău: Știința, 2001.
2. Moldovenii sub teroarea bolșevică. Comisia pentru studierea și aprecierea regimului comunist totalitar din Republica Moldova, 2010.

SECȚIA 10

INOVAȚII ÎN ARTELE PLASTICE, EDUCAȚIA ARTISTICĂ ȘI TEHNOLOGICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

COMUNICAREA PRIN ARTĂ CA MIJLOC DE FORMARE A COMPETENȚELOR CULTURALE ȘI INTERCULTURALE LA ELEVI

COMMUNICATION THROUGH ART AS A MEANS OF TRAINING STUDENTS' CULTURAL AND INTERCULTURAL COMPETENCES

Ludmila MOKAN-VOZIAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-5350-4921
mokan-vozian.ludmila@upsc.md

Ludmila MOKAN-VOZIAN, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.025:73

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p277-281

Abstract. In today's world, culture plays an important role in the development of personality and society. Art, as one of the key areas of culture, makes a significant contribution to the formation of students' competences. Communicating through art in visual art education classes is an essential means of building cultural and intercultural competence in pupils. Art not only stimulates creativity, but also improves communication skills, emotional intelligence and information literacy. In the context of art education, art becomes a tool through which pupils learn to communicate, express ideas and explore cultural diversity. Through art, pupils develop skills of receptivity, empathy and seeing from a variety of perspectives. By communicating with art, pupils learn to interpret and appreciate various works of art, thus developing their aesthetic sense and cultural competence. In the same way, art education contributes to the formation of an intercultural vision and the development of skills needed to interact with others from different cultural backgrounds. Communication through art can be an effective means of developing these skills, as it allows pupils to immerse themselves in the world of art, to communicate with others, to express their thoughts and feelings and to receive feedback in the same vein. Communication through art contributes to exploring cultural diversity, expressing cultural identity, promoting intercultural dialogue, developing empathy, stimulating creativity and critical thinking, promoting tolerance and respect. These aspects are reliable benchmarks for the formation of cultural and intercultural competences in students.

Keywords: culture, interculturality, visual arts, art education, competence.

Comunicarea prin artă reprezintă o formă de exprimare care transcende sistemul de comunicare obișnuit și se produce prin imagine, sunet, mișcare și alte mijloace artistice. În acest sens, artiștii recurg la variate mijloace de exprimare pentru a transmite idei, emoții intense și mesaje profunde. Câteva domenii și moduri în care arta poate servi drept mijloc de comunicare sunt:

- *Artele vizuale, cu tot spectrul de ramuri și genuri.* Prin intermediul elementelor de limbaj plastic, artiștii comunică mesaje și stabilesc conexiuni emoționale. Fiecare operă de artă transmite „ceva”, ne vorbește „despre ceva”.
- *Artele muzicale.* Artiștii folosesc muzica pentru a comunica și a se conecta cu publicul. Notele pot exprima bucurie sau tristețe, dragoste sau furie etc.
- *Arta dansului.* Dansul poate fi extrem de profund, poate exprima pasiune, libertate, durere, speranță etc. Fiecare coregrafie are un mesaj ascuns.
- *Teatrul.* Actorii recurg la gesturi, mimică, cuvinte pentru a transmite emoții și a crea istorii fascinante.
- *Arta cinematografică și fotografia.* Filmul și fotografia pot transmite mesaje și spune povești în moduri exclusive.
- *Literatura.* Cuvintele servesc pentru a crea lumi imaginative, a comunica idei și a transmite emoții.

M. Rusu observă că „înțelegerea comunicării prin artă implică, adesea, clarificarea sensului unei rostiri sau a unui gest” [2, p. 265]. Or, arta reprezintă un mijloc universal de comunicare, indiferent de etnie sau cultură. Arta ne permite să explorăm și să exprimăm cele mai profunde aspecte ale umanității noastre și să relaționăm cu ceilalți într-un mod excepțional, iar comunicarea prin artă reprezintă, îndubitabil, un mijloc sigur de formare/dezvoltare a *competențelor culturale și interculturale*.

Competența culturală este ansamblul de cunoștințe, abilități și atitudini necesare pentru a participa în mod eficient la viața culturală a unei societăți. Aceasta cuprinde inclusiv cunoașterea tradițiilor culturale și a particularităților naționale, capacitatea de a recepționa opere de artă – în formula complexă de analiză, interpretare și evaluare a acestora.

Competența interculturală, în opinia A. Ferfontov, „pornește de la o bună competență culturală, pe baza căreia se poate construi un complex de abilități de percepție mult mai largă și obiectivă a pluralității, o mai mare deschidere spre ceilalți, o înțelegere multidimensională a pluriculturalității în care trăim” [1].

Referindu-ne la procesul educațional și, în mod special, la activitățile de educație plastică, remarcăm că comunicarea prin artă oferă oportunități valoroase pentru formarea/dezvoltarea competențelor culturale și interculturale la elevi, contribuind la amplificarea unei perspective mai largi și mai deschise asupra lumii prin următoarele modalități:

Explorarea diversității culturale prin artă

Elevii pot studia opere de artă din diferite culturi, perioade istorice și contexte geografice. Aceasta îi ajută să înțeleagă și să aprecieze diversitatea culturală. Ei pot analiza elemente specifice ale culturilor, cum ar fi simbolurile, culorile, stilurile artistice și tehnicile folosite în artă.

Contrapunerea și compararea artelor din variate culturi

O modalitate de organizare a comunicării cu arta este analiza operelor de artă. Elevii pot analiza și compara opere de artă din culturi diferite, pot identifica caracteristicile acestora și pot examina tehnicile folosite de artist. Acest lucru îi ajută să își dezvolte abilitățile de analiză, gândire critică și interpretare a operelor de artă. Analiza operelor de artă le permite, de asemenea, elevilor să înțeleagă tradițiile culturale și contextul istoric în care au fost create aceste

opere. Elevii învață să respecte și să aprecieze realizările istorice și culturale, ceea ce reprezintă o componentă importantă a competenței culturale. La fel, acest lucru îi ajută să identifice similarități și diferențe, să înțeleagă influențele reciproce și să dezvolte o viziune mai largă asupra lumii.

Explorarea artelor populare

Elevii pot studia arta populară, artizanatul și tradițiile artistice specifice unor culturi sau comunități. Acest lucru îi ajută să înțeleagă valorile, obiceiurile și istoria acestora.

Crearea propriilor lucrări artistice inspirate de cultură

O altă modalitate de comunicare prin artă este ca elevii să creeze propriile lucrări de artă inspirate din culturile pe care le studiază. Aceasta îi ajută să-și exprime ideile, să-și dezvolte creativitatea, imaginația, exprimarea de sine și să se conecteze la diverse experiențe culturale. De asemenea, ei pot învăța cum să își evalueze propriile lucrări și cum să accepte critici constructive.

Participarea la evenimente cu caracter artistic/ cultural

Este important ca elevii să aibă posibilitatea să comunice cu profesioniști din domeniul artelor și al culturii, în general. Acest lucru poate lua forma unor întâlniri cu artiști, designeri, arhitecți etc., a unor vizite la muzee, galerii, expoziții și festivaluri culturale sau a participării la cursuri de măiestrie, ateliere, master-class-uri etc. Astfel de activități îi ajută pe elevi să înțeleagă cum este organizată lumea artei și a culturii, ce profesii există în acest domeniu, le oferă oportunitatea să interacționeze cu artiști, să vadă opere de artă autentice și să înțeleagă contextul cultural, precum și demonstrează că comunicarea prin artă în cadrul orelor de educație plastică este o parte integrantă a vieții.

Organizarea de expoziții sau concursuri în cadrul cărora elevii își pot prezenta realizările creative și își pot împărtăși ideile cu alți elevi este și o modalitate de promovare a comunicării prin artă. Astfel de activități îi ajută pe elevi să dezvolte un sentiment de responsabilitate pentru propria muncă și respect pentru procesele creative ale altor elevi. În plus, asemenea activități pot fi un cadru de sensibilizare a comunității cu privire la problemele artistice și culturale.

Dezvoltarea empatiei și respectului pentru diversitate

Prin intermediul artei, elevii pot înțelege perspectivele altor culturi și să dezvolte empatie față de experiențele și valorile acestora. Ei pot învăța să respecte și să aprecieze diversitatea culturală, contribuind astfel la formarea unei viziuni interculturale.

Diversitatea etnică și culturală a elevilor constituie un factor, care, de asemenea, este important să se ia în considerare, ținându-se cont de preferințele culturale și artistice ale subiecților procesului educațional. Acest fapt va determina elevii să respecte opiniile celorlalți, să accepte viziunile altora și, ca rezultat, se va reuși dezvoltarea competențelor interculturale la elevi. În acest scop, procesul de predare-învățare trebuie să fie axat pe conținuturi multiculturale/ interculturale, cum ar fi, de exemplu, învățarea artelor diferitelor culturi și etnii, precum și conexiunile dintre acestea.

Explorarea tehnologiilor digitale și artelor contemporane

Elevii pot explora arta contemporană, inclusiv arta digitală, fotografia, performance-urile, instalațiile etc. Aceasta îi ajută să înțeleagă modul în care arta evoluează și se adaptează la schimbările tehnologice și culturale.

Mai mult, utilizarea tehnologiilor digitale îi poate ajuta pe elevi să-și dezvolte competențele de achiziționare și prelucrare a informațiilor. De exemplu, elevii pot utiliza resurse online pentru a găsi informații despre artiști, viața și operele acestora sau pentru a explora diferite tehnici și materiale utilizate în artele vizuale.

Prin urmare, comunicarea prin artă este un mijloc important de formare a competențelor culturale și interculturale ale elevilor. Aceasta ajută la dezvoltarea experiențelor emoționale și estetice, a gândirii critice, a competențelor creative, a respectului pentru patrimoniul cultural și pentru opiniile/ viziunile altora. Activitățile educaționale ar trebui să fie planificate și structurate astfel încât elevii să beneficieze pe deplin și să se bucure de procesul de comunicare cu arta. De asemenea, este important ca comunicarea prin artă să continue în afara școlii, astfel încât elevii să urmeze să-și lărgescă orizonturile și să-și dezvolte creativitatea. În plus, arta îi ajută pe elevi să înțeleagă mai bine cultura și arta contemporană, ceea ce reprezintă un element important în dezvoltarea competențelor culturale generale.

Remarcăm și faptul că comunicarea cu arta la lecția de Educație plastică poate avea legături inter-curriculare cu alte materii, cum ar fi literatura, istoria, muzica etc. Acest lucru le permite elevilor să dobândească o înțelegere mai profundă a artei și să o raporteze la alte aspecte ale vieții și culturii.

Pentru atingerea acestor obiective, este necesar să se utilizeze o varietate de metode și tehnici pentru a crea o atmosferă de înțelegere și încredere reciprocă și pentru a stabili conexiuni artistice. Un mijloc eficient de comunicare prin artă poate fi lucrul în grupuri pentru a crea proiecte comune, pentru a le discuta și pentru a oferi feedback. De exemplu, în cadrul lecțiilor de Educație plastică, se poate lucra în grup la crearea unei lucrări de artă, în care fiecare elev este responsabil pentru o parte a lucrării, iar toate elementele sunt reunite pentru a forma un întreg. Acest lucru le permite să își dezvolte abilitățile de comunicare, să învețe să lucreze în echipă cooperând unii cu alții, să facă compromisuri și să asculte ideile celorlalți. Elevii își pot exprima emoțiile și sentimentele prin artă, ceea ce poate dezvolta empatia și capacitatea de a înțelege sentimentele celorlalți. În acest fel, cu siguranță, pot fi formate competențe interculturale la elevi.

Este important ca comunicarea prin artă în cadrul orelor de educație plastică să fie structurată într-un mod atractiv și accesibil pentru toți elevii. Ar trebui utilizate diferite metode și tehnici pentru a se asigura că elevii participă activ la procesul de învățare (prin sarcini de grup și individuale, jocuri, discuții etc.).

Așadar, arta joacă un rol esențial în formarea competențelor culturale și interculturale prin:

Explorarea diversității culturale ne permite să explorăm și să înțelegem diferite culturi, tradiții și moduri de viață. Prin intermediul operelor de artă, putem descoperi perspective unice și să ne punem în postura altor oameni.

Exprimarea identității culturale. Artiștii folosesc arta pentru a-și exprima identitatea culturală. Fie că este vorba de pictură, dans, muzică sau literatură, arta reflectă valorile, istoria și experiențele culturale.

Promovarea dialogului intercultural. Expozițiile, festivalurile și evenimentele artistice adună oameni din diverse medii culturale împreună. Acestea oferă oportunități de a comunica, de a învăța unii de la alții și de a construi punți între culturi.

Dezvoltarea empatiei. Artă ne ajută să ne punem în locul altor persoane și să înțelegem mai bine experiențele lor. Prin operele artistice, putem simți emoțiile și trăirile altora.

Stimularea creativității și gândirii critice. Participarea la procesul artistic ne dezvoltă imaginația, gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor. Aceste competențe sunt esențiale într-o lume interconectată.

Promovarea toleranței și respectului. Artă ne învață să apreciem diversitatea și să respectăm diferențele culturale. Ea ne arată că există multe moduri de a privi lumea și că fiecare are valoarea sa.

În cele din urmă, menționăm că comunicarea prin artă poate avea valoare educațională, precum și una academică. Subiecții principali ai procesului educațional pot dezvolta valori etice și morale, cum ar fi respectul pentru opiniile celorlalți, toleranța, empatia, capacitatea de a coopera și de a lucra în mod creativ. Toate acestea sunt importante pentru dezvoltarea caracterului elevilor, care trebuie să reziste vieții sociale și culturale și să poată contribui la dezvoltarea societății.

În concluzie, comunicarea prin artă promovează creativitatea, empatia, diversitatea culturală și responsabilitatea socială, fiind un instrument eficient în formarea competențelor culturale și interculturale la elevi.

BIBLIOGRAFIE

1. FERAFONTOV, A. De la competența culturală la competența interculturală. În: *Limba română. Revistă de știință și cultură* [online], Nr. 3, anul XXIX, 2019 [cit. 20.03.2024]. ISSN 0235-9111. Disponibil: <https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=3764>
2. RUSU, M. Viziunea artistică și comunicarea – creatorul și mesajul artei sale. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*: Materialele conferinței științifice internaționale „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”: [în 4 vol.]/ coord. șt.: Racu Igor; col. red.: Vîrlan Maria [et al.]. Chișinău: S. n., 2020 (Tipografia UPS „Ion Creangă”), vol. 4, pp. 265 – 270. ISBN 978-9975-46-453-6

**IMPORTANȚA PROIECTELOR ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR
CREATIVE ÎN CADRUL DISCIPLINEI DE EDUCAȚIE PLASTICĂ**

**THE IMPORTANCE OF PROJECTS IN FORMING CREATIVE
COMPETENCES WITHIN THE DISCIPLINE OF ART EDUCATION**

Zinica NOUR APOSTOL, drd., România,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0003-6766-9251
zinicanour@yahoo.com

Eleonora BRIGALDA, dr., prof. univ,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-7117-9165
brigalda.eleonora@upsc.md

Zinica NOUR APOSTOL, PhD student, Romania,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Eleonora BRIGALDA, PhD, University Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.025:73

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p282-29

Abstract. The paper "The importance of projects in the formation of creative skills in the discipline of art education" explores how educational projects stimulate students' creativity and develop their artistic skills. By analyzing various pedagogical strategies applied in art education, the paper demonstrates that the active involvement of students in practical projects enriches their knowledge, encourages critical thinking and promotes innovation. Using case studies and concrete examples, the author argues that creative projects not only develop students' artistic skills, but also build their ability to work in teams, solve problems and express themselves freely. The conclusion emphasizes the importance of integrating projects into the art education curriculum as an essential means for cultivating open-mindedness and an innovative attitude among young people. This approach contributes to the formation of a solid foundation for the personal and professional development of students, highlighting the essential role of art in education.

Keywords: creative projects, innovative thinking, pedagogical strategies

Lucrarea „Importanța proiectelor în formarea competențelor creative în cadrul disciplinei de educație plastică” este dedicată explorării intersecțiilor dintre artă, educație și dezvoltarea personală, își propune să traseze contururile unei înțelegeri aprofundate a modului în care proiectele creative pot fi pivotale în cultivarea abilităților artistice și creative ale elevilor. Punând creativitatea în inima procesului educațional, lucrarea nu doar că evidențiază, ci și celebrează educația artistică ca pe un domeniu fundamental, esențial în promovarea unei gândiri inovatoare și a unei exprimări personale autentice.

Lucrarea invită la o reconsiderare a modului în care educația artistică este percepută și integrată în planurile de studiu, propunând un model educațional în care elevii sunt nu doar consumatori de cunoaștere, ci și creatori activi ai acesteia. Astfel, se pornește de la ipoteza că

"importanța proiectelor în formarea competențelor creative în cadrul disciplinei de educație plastică" se dovedește a fi nu doar o contribuție semnificativă la literatura de specialitate, ci și un ghid inspirațional pentru cei care caută să îmbogățească experiența educațională a elevilor prin puterea transformatoare a artelor.

Educația plastică, recunoscută pentru potențialul său de a stimula imaginația și inovația, oferă o platformă ideală pentru explorarea și dezvoltarea competențelor creative ale elevilor. În acest context, proiectele creative devin instrumente valoroase prin care tinerii pot experimenta, crea și reflecta, implicându-se activ în procesul de învățare. Aceste proiecte nu doar că încurajează exprimarea artistică liberă, dar și promovează dezvoltarea unor competențe esențiale precum gândirea critică, soluționarea de probleme și lucrul în echipă.

Strategiile pedagogice în educația plastică se concentrează pe adaptabilitate și diversitate, recunoscând că fiecare elev are un stil unic de învățare. Profesorii sunt încurajați să utilizeze o varietate de metode de predare: de la instruirea directă la învățarea bazată pe proiecte, pentru a satisface nevoile diverse ale elevilor. Acest segment detaliază cum utilizarea diferitelor tehnici și materiale poate stimula creativitatea și poate îmbunătăți procesul de învățare.

Beneficiile proiectelor creative reprezintă nu doar un mijloc esențial pentru dezvoltarea abilităților artistice ale elevilor, ci și un pilon fundamental în formarea lor ca indivizi capabili de gândire originală și inovatoare. Prin urmare, această lucrare își propune să evidențieze rolul crucial al artei în educație și în formarea unei gândiri deschise și a unei atitudini inovatoare în rândul tinerilor, esențiale pentru succesul lor în societatea contemporană.

Feedback-ul constructiv joacă un rol esențial în dezvoltarea competențelor creative ale elevilor. Prin furnizarea de aprecieri pozitive și sugestii de îmbunătățire, profesorii pot crește încrederea elevilor în propriile abilități și îi pot motiva să exploreze noi direcții creative. Acest segment subliniază strategii eficiente pentru oferirea feedback-ului care încurajează experimentarea și dezvoltarea continuă.

Integrarea tehnologiei în educația plastică deschide noi posibilități pentru creativitate și inovare. De la utilizarea tabletelor pentru desen digital la explorarea software-urilor de modelare 3D, tehnologia poate extinde semnificativ domeniul expresiei artistice. Acest segment discută despre cum utilizarea tehnologiei în proiecte poate îmbogăți experiența educațională și poate oferi elevilor instrumente moderne pentru exprimarea artistică.

Lucrul în echipă este esențial în educația plastică, deoarece promovează schimbul de idei, colaborarea și dezvoltarea abilităților sociale. Proiectele de grup permit elevilor să împărtășească responsabilități, să negocieze soluții și să valorifice diversele talente și perspective. Acest segment explorează beneficiile lucrului în echipă și modul în care acesta poate fi eficient implementat în cadrul proiectelor de educație plastică.

Prin explorarea fundamentului teoretic care stă la baza utilizării proiectelor creative în educația plastică găsim cum teoriile învățării experiențiale și constructivismul susțin ideea că învățarea prin proiecte permite elevilor să construiască cunoștințe și să dezvolte competențe prin experiența directă și interacțiunea activă cu mediul. Prin implicarea în proiecte creative, elevii nu doar că acumulează informații, ci și le procesează și le aplică în moduri semnificative, favorizând o înțelegere profundă și durabilă.

Proiectele care pot fi implementate în cadrul educației plastice: de la desen și pictură, la sculptură, design grafic și artă digital pot fi variate. Importantă este selectarea proiectelor care să reflecte interesele și nivelul de competență al elevilor, promovând totodată explorarea și

experimentarea. Prin diversificarea proiectelor, cadrul didactic încurajează elevii să exploreze o gamă largă de materiale și tehnici, extinzându-le astfel orizontul artistic și stimulând gândirea creativă.

Impactul proiectelor creative asupra dezvoltării personale și academice a elevilor este unul pozitiv. Proiectele nu doar că îmbunătățesc abilitățile artistice, dar cultivă și competențe transversale precum gândirea critică, soluționarea de probleme, capacitatea de a lucra în echipă și de a comunica eficient. Exemplele concrete și studiile de caz ilustrează modul în care elevii aplică cunoștințele dobândite în proiecte la alte discipline și în viața cotidiană.

Rolul esențial revine profesorului care facilitează și ghidează realizarea proiectelor creative. Profesorul nu este doar un transmițător de cunoștințe, ci și un facilitator care încurajează explorarea, oferă feedback constructiv și ajută elevii să reflecteze asupra procesului lor de învățare și asupra lucrărilor create. El este cel care manageriază importanța adaptarea strategiilor didactice la nevoile individuale ale elevilor și poate crea un mediu de învățare care să promoveze curiozitatea, experimentarea și exprimarea liberă.

Proiectul inovator implementat în școală a fost „Arta digitală în școli”, care a integrat Adobe Creative Cloud în curriculumul său. Elevii au fost încurajați să folosească Photoshop și Illustrator pentru a crea lucrări de artă digitală, explorând în același timp teme sociale actuale. Proiectul a culminat cu o expoziție virtuală, unde lucrările elevilor au fost prezentate comunității largi printr-o platformă online interactivă. Această inițiativă a demonstrat puterea tehnologiei de a extinde audiența pentru arta tinerilor creatori și de a promova dialogul social prin artă.

Beneficiile acestui proiect au fost multiple: elevii au dobândit competențe tehnice valoroase, au dezvoltat o înțelegere mai profundă a rolului artei în societate și au experimentat puterea artei digitale ca mijloc de exprimare și comunicare. De asemenea, expoziția virtuală a oferit o platformă de vizibilitate în era digitală, demonstrând cum tehnologia poate deschide noi căi pentru prezentarea și aprecierea artei.

Integrarea „instalației” ca formă de artă în educația copiilor de clasă primară poate fi o modalitate excelentă de a stimula creativitatea, gândirea critică și colaborarea.

Un exemplu concret de proiect care ar putea fi realizat cu elevii de clasa primară:

Proiectul *Povești din natură: O instalație artistică*

Obiectivul proiectului: Crearea unei instalații artistice colective de către elevii de clasa primară, inspirată de teme naturale și povești, care să încurajeze explorarea mediului înconjurător, creativitatea și munca în echipă.

Materiale necesare:

- Obiecte naturale colectate de copii (frunze, pietre, crengi, flori etc.)
- Materiale reciclabile (carton, hârtie, sticle de plastic etc.):
- Culori, markere, lipici, sfori
- Tehnologie simplă, cum ar fi lumini LED mici, playere audio pentru sunetele naturii

Etapele proiectului:

- Explorarea și colectarea. Copiii sunt încurajați să exploreze natura din jurul școlii sau din parcuri locale, colectând obiecte naturale care le atrag atenția și despre care cred că ar putea povesti o istorie.
- Planificarea și proiectarea. În clasă, copiii își împărtășesc găsirile și discută despre poveștile sau temele pe care le pot ilustra prin instalația lor. Împreună cu învățătorul,

decid asupra unui concept pentru instalația lor, cum ar fi ciclul vieții unei plante, habitatul unui animal sau un peisaj dintr-o poveste citită recent.

- Crearea „instalației”. Folosind materialele colectate și reciclabile, copiii încep să construiască instalația, fiecare adăugând elemente care contribuie la tema aleasă. Lumini LED și sunete ambientale pot fi integrate pentru a adăuga dimensiuni suplimentare și a crea o experiență imersivă.
- Prezentarea și discuția. Odată finalizată, instalația este prezentată restului școlii și părinților. Copiii sunt încurajați să vorbească despre procesul de creare, despre ce au învățat și cum au colaborat pentru a aduce proiectul la viață.
- Reflecția. După prezentare, copiii reflectă asupra experienței, discutând ce le-a plăcut cel mai mult, ce provocări au întâmpinat și ce ar face diferit data viitoare.

Beneficii educaționale:

- Creativitate și imaginație. Copiii sunt încurajați să folosească imaginația pentru a transforma obiecte naturale în artă și să gândească creativ despre cum să le integreze într-o poveste vizuală.
- Colaborare. Proiectul promovează munca în echipă, deoarece copiii trebuie să lucreze împreună pentru a-și aduce contribuția la instalația finală.
- Conștientizare ecologică. Prin folosirea obiectelor naturale și a materialelor reciclabile, copiii învață despre importanța protejării mediului înconjurător și a reciclării.
- Gândire critică. Evaluarea și decizia asupra celor mai bune moduri de a folosi materialele colectate stimulează gândirea critică și rezolvarea de probleme.

Acest proiect nu doar că îmbogățește experiența educațională a copiilor, dar îi și pregătește pentru o abordare multidiscplinară în învățare, îmbinând arta, știința și literatura într-un mod captivant și semnificativ.

Un alt exemplu de proiect în cadrul educației plastice, care încurajează creativitatea și dezvoltă competențele diverse ale elevilor, este *Orașul imaginar: Design urban creativ*. Acest proiect îmbină elemente de artă, design, arhitectură și planificare urbană, oferind elevilor oportunitatea de a explora concepte de spațiu, funcționalitate și estetică într-un context creativ și practic.

Descrierea proiectului „Orașul imaginar: Design urban creative”

Obiective:

- Dezvoltarea gândirii creative și a abilităților de rezolvare a problemelor
- Încurajarea lucrului în echipă și a comunicării eficiente
- Familiarizarea elevilor cu noțiuni de bază în design urban și arhitectură
- Stimularea interesului pentru planificarea spațiilor urbane și pentru impactul acestora asupra comunității

Materiale necesare:

- hârtie de dimensiuni mari pentru schițe și planuri
- materiale reciclabile pentru construirea modelelor 3D (cutii de carton, tuburi, capace de sticle, etc.)
- markere, creioane colorate, rigle și compas
- acces la resurse digitale pentru cercetare și inspirație.

Desfășurarea proiectului:

Faza 1: Cercetare și inspirație. Elevii sunt împărțiți în grupuri și fiecare grup primește sarcina de a cerceta diferite aspecte ale planificării urbane: spații verzi, zone rezidențiale, zone comerciale, transport public etc. Grupurile vor căuta exemple de bune practici în orașe renumite pentru designul lor urban.

Faza 2: Planificarea. Folosind informațiile adunate, fiecare grup va crea un plan inițial pentru "Orașul Imaginar", având grijă să integreze diversele zone într-un mod funcțional și estetic plăcut. Planurile vor fi prezentate și discutate în clasă, primind feedback atât de la colegi, cât și de la profesor.

Faza 3: Designul și construcția. Pe baza planurilor aprobate, elevii vor începe să construiască modele 3D ale orașului lor imaginar, utilizând materiale reciclabile. Acest proces le va permite să experimenteze cu forme, culori și texturi, punând în practică conceptele de design urban într-un mod creativ și tangibil.

Faza 4: Prezentarea finală. Proiectele finalizate vor fi expuse în clasă sau într-un spațiu comun al școlii. Fiecare grup va avea ocazia să prezinte orașul său imaginar, explicând deciziile de design și cum au integrat conceptele de planificare urbană în proiectul lor. Prezentările vor fi evaluate atât de profesor, cât și de ceilalți elevi, pe baza criteriilor stabilite împreună (creativitate, funcționalitate, estetică, etc.).

Reflecție și evaluare. La finalul proiectului, se organizează o sesiune de reflecție în care elevii sunt încurajați să împărtășească ce au învățat, provocările întâmpinate și cum ar putea îmbunătăți proiectele în viitor. Evaluarea se va baza pe participarea individuală și de grup, pe calitatea și originalitatea proiectului final, precum și pe capacitatea de a comunica ideile și conceptele în spatele designului.

Acest proiect nu doar că stimulează creativitatea și abilitățile practice, dar îi și familiarizează pe elevi cu principii importante ale vieții comunitare și ale dezvoltării durabile, pregătindu-i pentru provocările societății contemporane, deoarece, așa cum preciza Rachele Doorley, potrivit pedagogiei Waldorf, copiii care meșteșugesc proiectele practice, îi pregătesc pe inovatorii de mâine”. [1]

Un proiect interesant și adecvat pentru elevii de clasa a IV-a este *Povestea mea în culori: Cartea ilustrată*. Acest proiect încurajează elevii să își exprime creativitatea prin scriere și artă, combinând abilitățile literare cu cele artistice pentru a crea o carte ilustrată bazată pe o poveste inventată de ei. Este o modalitate excelentă de a dezvolta competențele de scriere creativă, gândirea critică și abilitățile de ilustrație.

Descrierea proiectului „Povestea mea în culori: Cartea ilustrată”

Obiective:

- Stimularea imaginației și creativității elevilor prin scrierea și ilustrarea unei povești
- Dezvoltarea abilităților de exprimare artistică și literară
- Încurajarea muncii în echipă prin colaborare la realizarea cărții
- Cultivarea aprecierii pentru lectură și artă.

Materiale necesare:

- hârtie de diferite dimensiuni pentru text și ilustrații (inclusiv hârtie cartonată pentru coperte)
- creioane, carioci, acuarele sau orice alte materiale de desenat și colorat preferă elevii
- legători de hârtie sau mape pentru a asambla paginile cărții

- acces la cărți ilustrate pentru inspirație și studiu.

Desfășurarea proiectului:

Faza 1: Brainstorming și scrierea poveștii. Elevii sunt împărțiți în grupuri mici și fiecare grup este încurajat să gândească la o poveste. Aceasta poate fi inspirată de evenimente reale, povești populare sau complet invenție. După ce ideea este stabilită, elevii elaborează un scenariu și împart povestea în secțiuni scurte pentru a facilita ilustrarea.

Faza 2: Ilustrarea poveștii. Fiecare elev din grup primește sarcina de a ilustra o parte din poveste, folosind stilul artistic preferat. Această etapă încurajează discuția și colaborarea între elevi pentru a se asigura că ilustrațiile sunt coerente și că povestea este bine reprezentată vizual.

Faza 3: Asamblarea cărții. Odată ce textul este scris și ilustrațiile sunt finalizate, elevii lucrează împreună pentru a asambla paginile cărții. Acest lucru implică organizarea paginilor în ordinea corectă, atașarea lor și crearea unei coperte. Grupurile pot alege să decoreze coperta cu titlul poveștii și cu ilustrații reprezentative.

Faza 4: Prezentarea cărților. Fiecare grup prezintă cartea creată în fața clasei, citind povestea și arătând ilustrațiile. Acest moment oferă elevilor oportunitatea de a-și împărtăși creativitatea și munca în echipă, dar și de a primi feedback constructiv de la colegi și profesor.

Faza 5: Expoziția de cărți ilustrate. Toate cărțile create pot fi expuse într-un spațiu desemnat din școală, invitându-se alți elevi, profesori și părinți să le admire. Aceasta reprezintă o oportunitate de a celebra munca elevilor și de a împărtăși bucuria lecturii și a artei cu comunitatea școlară.

Reflecție și evaluare. La finalul proiectului, se organizează o sesiune de reflecție în care elevii sunt încurajați să discute despre procesul creativ, ce au învățat și cum ar putea îmbunătăți proiectele în viitor.

Un proiect captivant pentru elevi, care implică crearea de benzi desenate, este *Supereroii Comunității: O aventură în benzi desenate*. Acest proiect le permite elevilor să exploreze teme de cetățenie, eroism și responsabilitate socială, toate prin lentila creativă și accesibilă a benzilor desenate.

Descrierea proiectului „Supereroii comunității: O aventură în benzi desenate”

Obiective:

- Dezvoltarea abilităților de narare și exprimare artistică prin crearea unei benzi desenate
- Stimularea gândirii critice și a empatiei prin abordarea unor probleme reale ale comunității
- Încurajarea lucrului în echipă și a planificării proiectului
- Cultivarea abilităților de prezentare și discuție în cadrul clasei.

Materiale necesare:

- hârtie cu linii sau casete prestabilite pentru benzi desenate
- creioane, markere, carioci și alte materiale de colorat
- acces la colecții de benzi desenate pentru inspirație
- opțional: software de desen pentru cei interesați să creeze benzi desenate digitale.

Desfășurarea proiectului:

Faza 1: Cercetare și brainstorming. Elevii sunt încurajați să gândească la problemele cu care se confruntă comunitatea lor (de exemplu, poluarea, bullying-ul, singurătatea persoanelor

în vârstă) și să aleagă o temă pe care doresc să o exploreze în benzile lor desenate. Discuțiile în clasă sau în grupuri mici pot ajuta la generarea de idei și la stabilirea scenariilor [2].

Faza 2: Crearea personajelor și a scenariului. Fiecare elev sau grup de elevi dezvoltă personaje și un scenariu care abordează tema aleasă. Elevii sunt încurajați să creeze supereroi originali care să ofere soluții creative și constructive la problemele identificate, punând accent pe valorile pozitive și pe schimbările pozitive pe care le pot aduce în comunitate.

Faza 3: Desenarea benzii desenate. Elevii își planifică benzile desenate, stabilind cadru cu cadru acțiunea, dialogurile și descrierile. Această etapă implică schițarea preliminară, finalizarea desenelor și adăugarea de text. Profesorul poate oferi lecții scurte despre elementele caracteristice benzilor desenate, cum ar fi folosirea casetelor, baloanelor de dialog și onomatopeelor.

Faza 4: Prezentarea și discuția. Odată ce benzile desenate sunt finalizate, fiecare elev sau grup prezintă creația clasei. Prezentările pot fi însoțite de o discuție despre mesaje transmise, despre procesul creativ și despre reacțiile pe care le așteaptă de la cititori. Este o oportunitate excelentă pentru a discuta despre importanța implicării sociale și a responsabilității individuale.

Faza 5: Expoziția de benzi desenate. Benzile desenate pot fi expuse în clasă sau într-un spațiu comun al școlii, permițând accesul altor elevi, profesori și părinți să le admire. Acest lucru nu doar că celebrează munca elevilor, dar sensibilizează și întreaga comunitate școlară față de problemele abordate.

Reflecție și evaluare. Proiectul se încheie cu o sesiune de reflecție, în care elevii sunt încurajați să împărtășească ce au învățat despre crearea benzilor desenate, despre tema aleasă și despre colaborarea în echipă. Evaluarea poate lua în considerare creativitatea, claritatea mesajului, calitatea artistică și prezentarea.

Evaluarea în educația artistică trebuie să fie flexibilă și multidimensională, recunoscând diversitatea expresiilor creative și progresul individual. Se prezintă abordări de evaluare formativă, care accentuează autoevaluarea, feedback-ul reciproc între elevi și aprecierea progresului în raport cu obiectivele de învățare personalizate, mai degrabă decât compararea lucrărilor elevilor între ei [3].

Proiectele creative joacă un rol vital în educația plastică, oferind un cadru prin care elevii își pot dezvolta nu doar competențele artistice, ci și o serie de abilități esențiale pentru succesul academic și personal. Prin implementarea strategiilor pedagogice discutate, profesorii pot maximiza beneficiile învățării bazate pe proiecte, continuând să creeze oportunități valoroase pentru explorare, exprimare și inovare. În acest proces, este crucială adaptarea metodelor de învățare la nevoile individuale ale elevilor, recunoscând și valorificând diversitatea talentelor și a stilurilor de învățare. Încurajarea unui mediu de clasă în care greșelile sunt văzute ca oportunități de învățare poate transforma modul în care elevii percep provocările, conducând la o mai mare reziliență și la o dorință de a experimenta și de a lua inițiative.

Adoptarea unei abordări bazate pe proiecte în educația plastică contribuie semnificativ la formarea unor cetățeni bine pregătiți pentru secolul XXI, capabili să gândească critic, să colaboreze eficient și să ofere soluții creative la probleme complexe. Această abordare pedagogică nu doar că îmbunătățește performanța academică, dar și joacă un rol esențial în dezvoltarea personală a elevilor, ajutându-i să devină mai încrezători în propriile forțe și mai deschiși la noi experiențe.

Proiectele creative joacă un rol semnificativ în dezvoltarea personală a elevilor, oferindu-le oportunități valoroase de a-și explora și exprima identitatea, pasiunile și talentele. În cadrul acestor activități, elevii învață să gestioneze emoții complexe, să își definească obiectivele personale și să își dezvolte încrederea în sine. De exemplu, proiectul „Povestea mea în culori: Cartea ilustrată” permite elevilor să își exprime creativ sentimentele și ideile, în timp ce proiectul „Supereroii comunității: O aventură în benzi desenate” îi încurajează să reflecteze asupra valorilor personale și a rolului lor în societate, care conform educației Montessori, copiii să fie prezentați ca eroii lumii și culturii lor [4]

Lucrul în cadrul proiectelor de grup, cum ar fi crearea unei cărți ilustrate sau a unei benzi desenate tematice, stimulează dezvoltarea competențelor sociale esențiale. Elevii învață să colaboreze eficient, să comunice idei, să asculte și să își valorifice reciproc punctele de vedere. Această interacțiune contribuie la dezvoltarea empatiei, a respectului pentru diversitate și a abilităților de negociere și rezolvare a conflictelor. Prin implicarea activă în proiecte, elevii devin mai conștienți de importanța muncii în echipă și a contribuției fiecărui membru la succesul comun.

Proiectele creative oferă contexte autentice în care elevii se confruntă cu provocări reale, necesitând soluționarea de probleme și gândirea critică. Fie că este vorba de proiectarea unui oraș imaginar sau de crearea unei povești în benzi desenate, elevii sunt puși în situația de a găsi soluții creative la probleme complexe, de a lua decizii informate și de a evalua critic diferite opțiuni. Aceste competențe sunt vitale nu doar în contextul școlar, ci și în viața personală și profesională a elevilor.

Participarea la proiecte le permite elevilor să experimenteze cu responsabilitatea și autonomia, gestionând resurse, respectând termene limită și urmărind obiective stabilite. Această experiență îi pregătește pe elevi pentru sarcinile și responsabilitățile viitoare, încurajându-i să devină indivizi autonomi, capabili să își planifice și să își organizeze eficient activitățile. Prin proiecte, elevii învață, de asemenea, importanța perseverenței și a efortului susținut în realizarea obiectivelor personale.

Proiectele din cadrul educației plastice stimulează creativitatea și inovația, oferind elevilor libertatea de a experimenta cu idei și materiale diverse. Aceasta nu doar că îmbogățește experiența educațională, dar îi și pregătește pe elevi pentru viitor, într-o lume în care capacitatea de a gândi diferit și de a inova este din ce în ce mai valorizată. Elevii învață să vadă posibilități noi, să abordeze provocările din perspective unice și să propună soluții originale.

„Importanța proiectelor în formarea competențelor creative în cadrul disciplinei de educație plastică” evidențiază impactul semnificativ și pozitiv al acestor proiecte asupra dezvoltării individuale și colective a elevilor. Proiectele creative nu numai că îmbunătățesc abilitățile artistice și creative, dar și joacă și un rol crucial în cultivarea unor competențe vitale pentru viața de zi cu zi și pentru viitorul profesional al elevilor.

Prin analiza detaliată a diferitelor tipuri de proiecte: de la crearea cărților ilustrate și benzilor desenate la proiectarea orașelor imaginare, lucrarea demonstrează cum activitățile creative stimulează gândirea critică, soluționarea de probleme, lucrul în echipă și comunicarea eficientă. Aceste proiecte încurajează elevii să exploreze și să exprime idei noi, să colaboreze cu colegii și să dezvolte un sentiment de responsabilitate și autonomie [5].

Un aspect cheie evidențiat de lucrare este rolul esențial al profesorilor în ghidarea și sprijinirea elevilor în cadrul acestor proiecte. Prin adoptarea unei abordări pedagogice flexibile

și prin oferirea unui feedback constructiv, profesorii pot maximiza impactul pozitiv al proiectelor creative asupra dezvoltării elevilor.

Lucrarea subliniază importanța integrării proiectelor creative în curriculumul școlar ca mijloc de a pregăti elevii pentru provocările și oportunitățile lumii contemporane. Într-o societate în continuă schimbare, capacitățile de gândire creativă și adaptabilitate sunt mai valoroase ca niciodată. Proiectele din cadrul educației plastice oferă o platformă ideală pentru cultivarea acestor competențe esențiale.

Implicarea elevilor în proiecte creative în cadrul educației plastice reprezintă o strategie pedagogică valoroasă, care contribuie semnificativ la formarea lor ca indivizi creativi, responsabili și capabili de a se adapta la diverse contexte. Această abordare nu doar că îmbogățește experiența educațională, dar și pune bazele pentru o dezvoltare personală și profesională solidă, evidențiind rolul esențial al artei și al creativității în educație și în societate.

BIBLIOGRAFIE

1. DOORLEY, Rachele, *Să meșterim! Ghid practic pentru micii inventatori*, Iași: Gama, 2017. 163 p. ISBN 978-973-149-753-2
2. BOCOȘ, Mușata-Dacia, *Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice*, Iași: Polirom, 2013. 318-326 p. ISBN 978-973-46-3248-0
3. BOCOȘ, Mușata, *Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist*, Ediția a III-a, Pitești: Paralela 45, 2008. 332 p. ISBN 978-973-47-0534-4
4. POLK LILLARD, Paula, *Educația Montessori. Ghid esențial pentru formarea viitorului adult, de la naștere până la 24 de ani*, București: Litera, 2018. 130 p. ISBN 978-606-33-2546-5
5. NEGREȘ-DOBRIDOR, Ion, PĂNIȘOARĂ, Ion - Ovidiu, *Știința învățării. De la teorie la practică*, Iași: Polirom, 2005. 129-130 p. ISBN 973-681-846-2

**VALORIFICAREA STRATEGIILOR PEDAGOGICE DE PROMOVARE
A TEZAUURULUI ARHITECTURAL NAȚIONAL ȘI UNIVERSAL ÎN FORMAREA
INIȚIALĂ A STUDENȚILOR-ARHITECȚI ȘI DESIGNERI**

**VALUATION OF PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR PROMOTING THE
NATIONAL AND UNIVERSAL ARCHITECTURAL TREASURY IN THE INITIAL
TRAINING OF STUDENTS-ARCHITECTS AND DESIGNERS**

Tatiana FILIPSKI, dr., lector univ.,
Universitatea Tehnică a Moldovei
ORCID: 0000-0002-6071-5513
tatiana.filipski@udu.utm.md

Angela MUNTEANU, dr., conf. univ.,
Universitatea Tehnică a Moldovei
ORCID: 0000-0003-4671-022X
angela.munteanu@arh.utm

Tatiana FILIPSKI, PhD, University Lecturer,
Technical University of Moldova
Angela MUNTEANU, PhD, Associate Professor,
Technical University of Moldova

CZU: 378.126:72

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p291-297

Abstract. The article represents a theoretical study that reflects an important and current aspect in the initial training of architecture and design students through the valorization of *Pedagogical Strategies* for the promotion of *cultural heritage (national and universal architectural)*. The paper provides some historical insights into interior spaces and their harmonization with architectural contexts. At the same time, it identifies the basic concepts regarding *cultural heritage (national and universal architectural)* and the field of architecture, analyzing the perspectives of scholars that target the importance of research, conservation, and promotion of architectural treasures in the context of the initial training of architecture and design students. Similarly, the necessity of an interdisciplinary and transdisciplinary approach in organizing and conducting educational activities in the disciplines of *Form Study and Painting* through and for *cultural heritage (national and universal architectural)* is established and argued. The need for the interconnection of architecture and design students with artworks inherited from our predecessors, along with the techniques, methods, and materials used by them in creating artistic works, is also mentioned.

Keywords: pedagogical strategies, architectural heritage, museum education

Introducere

Literatura de specialitate din domeniile *arhitecturii* și a *patrimoniului cultural (arhitectural național și universal)* [2; 11; 12; 13; 15 etc.] ne-a permis să stabilim că *arhitectura* înseamnă arta proiectării și edificării diferitelor tipuri de construcții, incluzând locuințe, edificii publice, spații industriale etc. [10]. Putem spune că *arhitectura* este un domeniu complex care cercetează, completează și aplică rezultatele diverselor științe teoretice în practică, iar *patrimoniul arhitectural* este o componentă importantă a *patrimoniului cultural*, fiind alcătuit dintr-o varietate de opere arhitecturale (clădiri, edificii, ansambluri arhitecturale etc.), create

de-a lungul timpului, care reflectă evoluția și diversitatea culturii umane, precum și realizările tehnico-artistice ale unei societăți, valorificate din perspectivă culturală, istorică, estetică sau funcțională, moștenite, conservate, protejate și transmise generațiilor viitoare.

Așadar, pe tot parcursul istoric, arhitectura a experimentat transformări uimitoare prin expresivitatea sa plastică reflectată în diverse stiluri arhitecturale, ce îmbină progresul artistic, tehnic și economic al fiecărei perioade de ascendență sau declin parcursă de omenire în dezvoltarea sa. Relevant este faptul, că acest domeniu al artelor plastice poartă în timp și transmite generațiilor viitoare cel mai viabil *patrimoniu cultural* național sau universal, și anume pe cel *arhitectural* care poate deține și opere de pictură, sculptură, grafică etc.

Exemplele de imaginile picturale eternizate pe pereții încăperilor rupestre, interpretate grafic și cromatic, prin utilizarea pigmentilor naturali obținuți din (cenușa de lemn sau piatra arsă, argilă etc.), ne confirmă existența primelor manifestări culturale și artistice în spațiile interioare destinate vieții colectivităților umane (Figurile 1; 2).



Figura 1. Cal și săgeți, pictură rupestră din Lascaux, Franța, anul 20.000 Î. Hr. [9, p. 10]



Figura 2. Bizoni, pictură rupestră din Altamira, Spania, anul 10.000 Î. Hr. [9, p. 10]

În această ordine de idei, este necesar să precizăm, că mijloacele materiale, manifestările culturale, spirituale și artistice ale vechilor civilizații sunt considerate de o valoare incontestabilă și servesc în prezent drept surse veridice de *educație intelectuală, morală și estetică* a generațiilor în creștere. La fel, putem menționa că atât în Republica Moldova, cât și în spațiul european în ultimele decenii s-a intensificat tendința spre identificarea, cercetarea și conservarea *patrimoniului cultural arhitectural* prin muzeificarea *monumentelor* în scop educativ.

Cercetătorul T. Stavilă ne relatează că criteriile de atribuire a statutului de *monument* clădirilor istorice din țara noastră au reluat următoarele recomandări: valoare artistică, valoare

istorică, vechime mai mare de 50 de ani și reprezentarea tuturor tipurilor de clădiri, astfel ca ele să poarte o mărturie a etapelor de dezvoltare a localităților [13, p. 161].

Din cele expuse mai sus, conștientizăm necesitatea stringentă a identificării, conservării, cercetării și promovării monumentelor de arhitectură ce constituie o dimensiune de importanță majoră în educația și formarea studenților-arhitecți și designeri. Atât aspectul exterior, cât și cel interior al clădirilor cu statut de *monument istoric și cultural* reprezintă tendința de armonizare, organizare și reflectare a formelor din mediul ambiental, realizate prin diverse materiale și tehnici de lucru, ce oglindesc istoria trecutului în anumite perioade de dezvoltare a umanității și precedă imaginea artei viitorului susține cercetătoarea L. G. Criștaleva [5].

În viziunea cercetătoarei T. Nesterov, *monumentele de arhitectură reflectă influențe ale diferitelor orientări stilistice precum: clasicismul, eclecticismul, modernismul etc.* [Apud 11, p.175], ce au un interes deosebit în valorificarea moștenirii culturale și oferă oportunități de eficientizare a procesului educativ-formativ a viitorilor specialiști din domeniul arhitecturii și a designului.

Problema păstrării, valorificării și asigurării autenticității monumentelor culturii naționale și universale rămâne o prioritate a politicilor culturale plan național și pe plan internațional.

În acest sens, Republica Moldova a elaborat, a semnat și a ratificat mai multe legi, acorduri, convenții etc., printre cele mai relevante fiind *Convenția culturală europeană* (1954); *Convenția pentru salvagardarea patrimoniului arhitectural European* (1985); *Convenția europeană pentru protecția patrimoniului arheologic* (1992, revizuită), *Convenția europeană a peisajului* (2000), *Convenția-cadru a Consiliului Europei privind valoarea patrimoniului cultural pentru societate*, FARO, 27 octombrie 2005 etc., ce pune accentul pe *inserțiunea patrimoniului cultural în toate nivelurile de învățământ, încurajând cercetarea interdisciplinară a patrimoniului cultural și formarea profesională continuă prin schimbul de cunoștințe și priceperi în interiorul și în afara sistemului de învățământ* [Apud, 6].

Repere praxiologice de eficientizare a promovării tezaurului cultural (arhitectural național și universal) în contextul formării inițiale a studenților arhitecți și designeri

Analiza cadrului teoretic și al celui empiric [3; 6; 7; 8; 14 etc.] a permis să stabilim că accesul studenților la informația cu privire la *tezaurul cultural (arhitectural național și universal)* facilitează considerabil, din perspectivă pedagogică, inserția valorilor culturale în creația proprie a acestora, oferindu-le oportunități de interacțiune și relaționare optimă cu diferite domenii ale cunoașterii, dezvoltându-le abilități cognitive (gândire critică și analitică), practice (mânuire a instrumentelor și a ustensilelor), artistice și creative (creare și utilizare a variate tehnici de lucru) și de percepție a formelor etc.

Potrivit cercetătorului R. Arnheim, *orice percepție este totodată însoțită de gândire, orice judecată este intuiție, orice observație este imaginație* [1, p. 15]. Noi considerăm aceste afirmații foarte importante pentru teoria și practica artistică a viitorilor arhitecți și designeri. Dat fiind faptul că realizarea unei opere arhitecturale, elaborate tridimensional în scop practic și utilitar, implică îmbinarea eficientă a cunoștințelor, a experiențelor și a abilităților într-un mod inovativ, putem remarca necesitatea abordării inter-, pluri- și transdisciplinară a acestui domeniu. Astfel, reprezentarea grafică sau coloristică a creațiilor studenților, a unor concepte arhitecturale nu poate fi realizată decât din perspectiva inter-, pluri- și transdisciplinară, care

presupune *interacțiunea dintre educația formală, nonformală și informală și constituie o nouă paradigmă a educației* [14, p. 10].

Articularea eficientă a resurselor proprii educației/instruirii formale-nonformale-informale la nivelul unor proiecte de tip curricular asigură creșterea potențialului pedagogic al oricărei activități cu finalitate formativă indiferent de cadrul în care este concepută [3, p. 267].

Plecând de la aceste afirmații și în acord cu cele relatate anterior, precizăm că instituțiile superioare de învățământ se orientează în prezent spre educația pentru schimbare care presupune selectarea adecvată a informației și a instrumentelor necesare în vederea creșterii productivității muncii intelectuale a studenților; spre abordarea științifică inter-, pluri- și transdisciplinară; centrarea pe studentul capabil să evalueze și să aleagă traseul academic personal, profesorul asumându-și rolul de partener în procesul de predare-învățare [4].

Din propria experiență pedagogică, putem confirma eficacitatea desfășurării activităților educaționale axate pe inter-, pluri- și transdisciplinaritate în formarea profesională a studenților-arhitecți și designeri identificate în următoarele obiective:

- ✓ obiective cognitiv-formative;
- ✓ obiective afective;
- ✓ obiective psiho-motorii și comportamentale;
- ✓ obiective volativ-caracteriale [14, p. 99].

Realizarea acestor obiective presupune revigorarea sau chiar adaptarea unor conținuturi în proiectarea curriculară a disciplinelor *Studiul formei* și *Pictura* la programele culturale oferite de muzee, care ar include posibilități de inițiere a studenților în procesul de cunoaștere a esenței fenomenului cercetat; crearea condițiilor pentru implicarea acestora în studierea, restaurarea și protejarea *patrimoniului cultural (arhitectural național și universal)*, antrenarea studenților în activități culturale și educaționale de interacțiune profesională și intergenerațională, de descoperire a noilor modalități de expresie arhitecturală etc.

O experiență artistică productivă de explorare a *patrimoniului cultural (arhitectural național și universal)* poate fi realizată în cadrul disciplinelor *Studiul formei* și *Pictura*, prin implementarea următoarelor *Strategii pedagogice*:

- *Strategia proiectării optime a activităților didactice în cadrul disciplinelor Studiul formei și Pictura, prin promovarea patrimoniului cultural (arhitectural național și universal) care să răspundă atât exigențelor curriculare, cât și cadrului normativ național ce vizează protocoale, convenții internaționale etc. cu privire la valorificarea patrimoniului cultural în sistemul de învățământ și în cadrul societății.*
- *Strategia utilizării metodelor interactive ajustate contextului și conținuturilor curriculare care să provoace învățarea activă, oferind studenților oportunitatea de investigare a unor subiecte cu privire la patrimoniul cultural (arhitectural național și universal) în vederea acumulării și transferului cunoștințelor teoretice în practică, care să sporească reziliența studenților față de provocările prezente și viitoare ale societății.*
- *Strategia organizării și desfășurării activităților formale și nonformale din perspectivă inter-, pluri- și transdisciplinară ce presupune o abordare holistică și integratoare a patrimoniului cultural (arhitectural național și universal) în contextul studiului formelor și al picturii.*

- *Strategia monitorizării și evaluării activităților formale și nonformale* menite să asigure relevanța obiectivelor propuse prin optimizarea continuă a formelor de realizare a activităților didactice, plecând de la valorificarea *patrimoniului cultural (arhitectural național și universal)*.
- *Strategia creării condițiilor favorabile de instruire pe tot parcursul vieții, axată pe cei patru piloni ai educației în sec. XXI: a învăța să înveți, a învăța să faci, a învăța să fii, a învăța să trăiești împreună cu alții* [Apud 7, p. 11], ajustând resursele educaționale formale la cele nonformale și informale.
- *Strategia creării parteneriatelor educaționale cu instituțiile muzeale și culturale* ce implică stabilirea unei colaborări eficiente și productive care să faciliteze inserția *patrimoniului cultural (arhitectural național și universal)* în crearea propriilor proiecte de pictură, desen sau arhitectură.

Pentru validarea experimentală a *strategiilor pedagogice vizate*, vom prezenta succint unele rezultate obținute de către studenții arhitecți și designeri identificate în lucrările: (Figurile 1; 2; 3; 4)



Figura 1. Arhitectură istorică, pastel, lucrare realizată de studenta arhitectă Zaica Maia
[Apud 8, p. 356]



Figura 2. Arhitectură rustică, pastel, lucrare realizată de studenta arhitectă Bruma Vera
[Apud 8, p. 356]



Figura 3. *Aspirații*, pastel, lucrare realizată de studenta designeră Craciun-Taucci Laurița



Figura 4. *Natură statică*, pastel, lucrare realizată de studenta designeră Serbul Maria

Din cele reflectate în creațiile studenților conchidem că aceștia pot deveni actori importanți în crearea unor imagini arhitecturale sau de interior armonioase, echilibrate și raționalizate aplicate atât în context național, cât și universal prin realizarea unor proiecte de arhitectură sau design pornind de la substratul valoric tradițional, adaptat exigențelor și tehnologiilor contemporane.

În contextul problemei abordate, conștientizăm necesitatea valorificării inter- și pluridisciplinarității, a interconexiunilor compoziționale și utilizării ustensilelor, tehnicilor și materialelor de lucru, folosite de generațiile anterioare de artiști plastici în elaborarea proiectelor și lucrărilor, cu generația actuală de studenți arhitecți și designeri, considerându-le drept criterii importante de apreciere, preluare, promovare și completare a *tezaurului cultural (arhitectural național și universal)*.

BIBLIOGRAFIE

1. ARNHEIM, R. *Arta și percepția vizuală. O psihologie a văzului creator*. Iași: Edit. Polirom, 2011. 499 p. ISBN 978-9733-46-1978-8.
2. BUSSAGLI, M. *Să înțelegem arhitectura*. București: Edit. Enciclopedia RAO, 2005. 385 p. ISBN 973-7932-68-4.
3. CRISTEA, S. *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*. Chișinău: Edit. Litera, 2003. 240 p. ISBN 973-7916-52-2; ISBN 9975-74-560-1.
4. CRIȘAN, A. N. *Strategii curriculare în învățământul universitar*. Iași: Edit. Institutul European, 2013. 254 p. ISBN 978-606-24-0006-4.
5. CRIȘTALEVA, L. G. *Stiluri de interior: de la clasic la avangardă*. Moscova: Edit. Niola sec. XXI, 2005. 96 p. ISBN 5-322-00020-8.
6. FILIPSKI, T. *Educația muzeală. Colaborarea instituții de învățământ-muzeu-familie-comunitate*. Studiu monografic. Chișinău: CEP, USM, 2021. 149 p. ISBN 978-9975-158-51-0
7. JOIȚA, E. *Educația cognitivă: Fundamente. Metodologie*. Iași: Edit. Polirom, 2002.
8. MUNTEANU, A. *Patrimoniul arhitectonic național în reflecții artistico-plastice*. În: *Materialele Conferinței Științifico-Practice Internaționale Abordări moderne privind drepturile patrimoniale*. Chișinău, UTM, 2022.
9. PAZ, G. P. de L. *Istoria picturii*. București: Edit. Teora, 2009. 255 p. ISBN 978-1-59-496-800-6
10. PIUCĂ VASILACHE, E. *Educatia plastica. Partea I. Suport de curs pentru studenți*. Chișinău: Tipogr. Policolor Upsc, 2014. 74 p. ISBN 978-9975-4362-7-4.
11. PLOȘNIȚĂ, E. *Considerații privind muzeificarea monumentelor istorice în Republica Moldova*. În: *Materialele Conferinței Științifice Patrimoniul cultural național și universal: Dialog istoric: In Honorem Valeria Cozma*. Chișinău: Pontos, 2014. 280 p. ISBN 978-9975-51-611-2
12. STAVILĂ, T.; CIOBANU, C. *Ghid de monumente și situri istorice din Republica Moldova*. Chișinău: Tipogr. centrală, 1995. 72 p. ISBN-10: 9975670687.
13. STĂVILĂ, T. *Tezaurul arhitectural al capitalei*. In: *Revista de Știință, Inovare, Cultură și Artă „Akademos”*. nr. 1(20), Chișinău, 2011. pp. 161-162. ISSN 1857-0461.
14. TIRON, E.-D. *Dimensiunile educației contemporane*. Iași: Institutul European, 2005. 143 p. ISBN 973-611-347-7
15. VASILESCU, S. *Istoria Arhitecturii Moderne*. București: I. A. Ion Mincu, 1993.

**30 DE ANI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ARTISTIC LA UNIVERSITATEA
„ALEXANDRU IOAN CUZA” DIN IAȘI**

**30 YEARS OF ARTISTIC EDUCATION IN “ALEXANDRU IOAN CUZA”
UNIVERSITY OF IAȘI**

Elena ARDELEAN, dr., conf. univ.
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași
ORCID: 0000-0002-2873-7966
elardelean@yahoo.fr

Elena ARDELEAN, PhD, Assoc. Prof.
„Alexandru Ioan Cuza” University of Iași

CZU: 378:7(498)(091)

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p298-301

Abstract. Founded in 1993 within the "Alexandru Ioan Cuza" University in Iași, the section of Cultural Heritage (later called Sacred Art) will become the first accredited section of university education in Romania, with the aim of training specialists in the field of conservation and restoration of mobile cultural heritage (old book icon and polychrome wood). In 1999, a new specialization appeared, Painting, and in 2017 the study program was accredited according to the standards in the field of Visual Arts. During the 30 years, the Sacred Art section carried out an intense didactic, artistic creation and research activity in the field of Art History, Investigation, Conservation and Restoration of mobile cultural heritage.

Keywords: Artistic education, Sacred Art, Conservation and Restoration, Cultural Heritage

Începuturi

În anul 1993, la propunerea Mitropolitului Moldovei și Bucovinei, ÎPS Daniel, actualul Patriarh al Bisericii Ortodoxe Române, și cu aprobarea Senatului Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, ia ființă, în cadrul Facultății de Teologie Ortodoxă, prima secție de învățământ universitar din România, având ca scop pregătirea de specialiști în domeniul conservării și restaurării patrimoniului cultural mobil bisericesc (icoană, lemn policrom și carte veche).

Înființarea acestei secții era pe deplin justificată, deoarece în România, Biserica Ortodoxă Română deține un însemnat patrimoniu cultural mobil și imobil. Aproape 60% din monumentele istorice din România sunt monumente bisericesti ortodoxe: biserici parohiale, biserici de mănăstire, capele de cimitir, paraclise, catedrale, monumente de for public, monumente funerare etc. [1]. Multe din aceste monumente dețin un număr însemnat de bunuri de patrimoniu mobil (icoane, cărți vechi, documente istorice, piese de mobilier, textile și broderii de cult, orfevrărie, etc.). Supraviețuirea acestor bunuri culturale bisericesti depinde de grija și de investiția pe termen lung în conservarea, restaurarea și întreținerea lor. Un mare procent din aceste bunuri necesita, în acel moment, intervenții rapide de conservare, iar numărul specialiștilor în domeniu era insuficient.

Astfel, în toamna anului 1993, au început primele cursuri ale secției *Teologie ortodoxă -Patrimoniu cultural*, cursuri susținute, cu entuziasm, de un grup de cadre didactice și specialiști în domeniul protejării patrimoniului cultural. În anul 1997 acest program de studiu a fost

autorizat pentru funcționare provizorie, iar în anul 2002 s-a acreditat dubla specializare *Teologie ortodoxă didactică – Conservare și restaurare* [2], continuatoare a specializării *Teologie ortodoxă - Patrimoniu cultural*. Este util de menționat că a fost prima secție acreditată din țară.

În anul 1999 a apărut o nouă direcție de dezvoltare, intitulată *Pictura bisericească*. Ulterior, specializarea a primit numele de *Artă sacră*, iar în anul 2006, a fost aprobat *Nomenclatorul domeniilor de studii universitare de licență și a specializărilor din cadrul acestora*, document care include specializarea *Artă sacră* în domeniul de studii Teologie [3]. În anul 2017, specializarea *Artă sacră* a fost inclusă în domeniul de studii universitare de licență *Arte vizuale* prin Hotărârea de Guvern 615/2017 [4].

Activitatea didactică

Corpul didactic a fost constituit la început din 5 cadre didactice titulare și cadre didactice asociate de la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Universitatea de arte „George Enescu” și de la Complexul Național Muzeal Moldova (restauratori și cercetători în domeniul patrimoniului cultural mobil).

În 2000, în urma unui concurs, au fost angajate 6 cadre didactice, trei dintre acestea provenind din primele generații de absolvenți. Tot în 2000 au fost acreditați de către Ministerul Culturii o parte din primii absolvenți ai acestui program de studiu.

De-a lungul celor 30 de ani de existență, secția de Artă sacră a pregătit zeci de pictori bisericești, profesori de Religie, profesori de Educație plastică, iar cei care au dorit să se dedice conservării și restaurării bunurilor de patrimoniu cultural mobil au urmat pașii necesari acreditării de către Ministerul Culturii, iar acum lucrează în diferite biblioteci, arhive, muzee din țară, dar și în cadrul Centrului de Conservare Restaurare al Mitropoliei Moldovei și Bucovinei [5].

Planurile de învățământ [6] au fost elaborate în acord cu standardele ARACIS (Agenția Națională de Asigurare a Calității din Învățământul Superior), cu recomandările ECCO (European Confederation of Conservator-Restorers' Organisation) și în conformitate cu legislația din România. S-a urmărit o îmbunătățire permanentă a acestora și o concordanță cu programe de studii similare, din țară și din străinătate.

Studentii care urmează una din cele două direcții de dezvoltare Conservare Restaurare sau Pictură au posibilitatea de a urma cursurile din cadrul Modulului psihopedagogic [7], practica psihopedagogică efectuându-se sub coordonarea profesorilor metodiști, în cadrul Colegiului Național de Artă „Octav Băncilă” din Iași.

Pe parcursul derulării programului de licență, studenții parcurg discipline fundamentale, de ex: *Istoria Artei, Anatomie artistică, Noțiuni de estetică și teoria artei, Studiul desenului, Studiul culorii, etc.*, dar și discipline de specialitate, de ex pentru direcția Pictură: *Studiul compoziției, Tehnici artistice, Tehnici contemporane de artă decorativă, Erminia picturii bizantine, etc.*, iar pentru direcția Conservare restaurare: *Etiopatogenia operei de artă, Chimie pentru conservare restaurare, Biologia pentru conservare restaurare, Metodologia restaurării icoanelor și lemnului policrom, Metodologia restaurării cărților și documentelor, Documentația de restaurare, Structura materială a bunurilor de patrimoniu, etc.*

Activitatea didactică se desfășoară în ateliere și laboratoare de restaurare specifice (figura 1). Frecvent, se fac vizite la diferitele șantiere de pictură din zona Moldovei (figura 2).

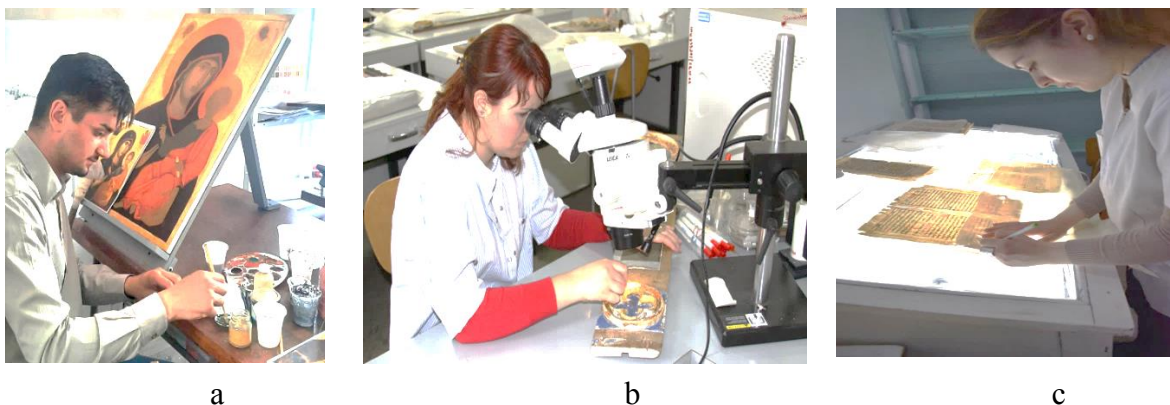


Figura 1. Imagini din atelierelor de pictura (a), laboratorul de restaurare icoană (b), laboratorul de restaurare carte (c)

Periodic, se organizează workshopuri sau întâlniri cu personalități din domeniul artelor vizuale sau din domeniul conservării și restaurării patrimoniului mobil.

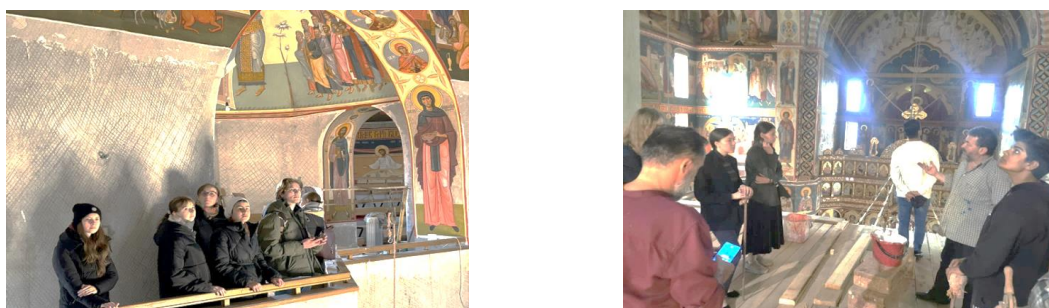


Figura 2. Vizite pe șantiere de restaurare [8]

În cei 30 de ani de existență, sub coordonarea cadrelor didactice, care au și calitatea de expert acreditat de Ministerul culturii în domeniul în care activează (Investigații biologice, Investigații fizico-chimice, Conservare-Restaurare icoană, Conservare-Restaurare carte veche), în laboratoarele secției de Artă sacră s-au conservat și restaurat zeci de icoane și cărți vechi și s-a întocmit documentația de restaurare corespunzătoare. Obiectele restaurate provin din diferite colecții bisericești, biblioteci sau colecții particulare.

În atelierelor de pictură, studenții sunt familiarizați atât cu tehnicile de pictură contemporană, cât și cu tehnicile vechi, tradiționale, pictură murală sau pictură de atelier. Se realizează, de asemenea, copii de pe manuscrise vechi miniate.

Finalizarea studiilor de licență constă în susținerea unui examen teoretic și elaborarea unei lucrări de licență, care conține și o parte practică: pentru direcția Pictură, executarea integrală a unei icoane sau a unei lucrări de șevalet, inclusiv documentația aferentă, iar pentru direcția Conservare Restaurare, restaurarea unui bun cultural mobil-icoană, carte veche sau a unui document, însoțită de documentația de restaurare.

Absolvenții secției de Artă sacră pot continua pregătirea în cadrul studiilor de master organizate sub denumirea de *Artă sacră în patrimoniul cultural*.

Lucrările remarcabile ale studenților sau masteranzilor sunt expuse periodic în diferite spații expoziționale din cadrul Facultății de Teologie Ortodoxă, din cadrul Muzeului Mitropolitan din Iași sau în spații din cadrul diferitelor instituții din Iași sau din zonele României (figura 3).



Figura 3. Vernisajele unor expoziții ale Secției Artă Sacră [8]

Studentii sunt încurajați, de asemenea, să participe la manifestările științifice studențești și să urmeze stagiile de practică oferite prin programul de mobilități Erasmus + [9].

În paralel cu activitatea didactică, colectivul de cadre didactice ale Secției de Artă Sacră desfășoară și o activitate de cercetare în domeniul cunoașterii, investigării, conservării și restaurării bunurilor de patrimoniu cultural mobil.

Prin proiectele de cercetare, prin acordurile de parteneriat cu diferite muzee și instituții culturale din țară, cu biserici sau mănăstiri, activitatea de cercetare s-a dezvoltat mult, rezultatele acestor cercetări fiind materializate în lucrări științifice publicate în reviste de profil (de exemplu *Romanian Journal of Artistic Creativity*, *European Journal of Science and Theology*) în volume ale simpoziunilor și conferințelor din România și din străinătate.

Perspective

Pentru viitor ne propunem să continuăm activitatea didactică și de cercetare, să menținem constant legătura cu angajatorii pentru a reuși să pregătim specialiști capabili să răspundă provocărilor societății contemporane, să stabilim noi parteneriate cu instituții de învățământ cu profil similar din țară și din străinătate, să organizăm împreună cu acestea expoziții, simpoziune, mese rotunde și workshopuri, conștienți fiind că doar așa putem ridica permanent standardele educaționale ale secției noastre.

BIBLIOGRAFIE

1. Ministerul Culturii, Secretariatul de stat pentru culte, http://culte.gov.ro/?page_id=130
2. Hotărârea de Guvern nr. 944 din 29 august 2002 pentru modificarea Hotărârii Guvernului nr. 410/2002 privind structurile și specializările universitare acreditate sau autorizate sa funcționeze provizoriu din instituțiile de învățământ superior, Publicat în Monitorul oficial nr. 675 din 11 septembrie 2002
3. Hotărârea de Guvern nr. 1.175 din 6 septembrie 2006 privind organizarea studiilor universitare de licență și aprobarea listei domeniilor și specializărilor din cadrul acestora, Publicat în Monitorul oficial nr. 769 din 11 septembrie 2006
4. Hotărârea de Guvern nr. 615/2017 din 30 august 2017 pentru modificarea și completarea Hotărârii Guvernului nr. 140/2017 privind aprobarea Nomenclatorului domeniilor și al specializărilor/programelor de studii universitare și a structurii instituțiilor de învățământ superior pentru anul universitar 2017 – 2018, Publicat în Monitorul oficial nr. 713 din 4 septembrie 2017
5. MELNICIUC PUICĂ Nicoleta, *Conservarea și restaurarea în învățământul superior teologic ieșean*, Acta Moldaviae Meridionalis, Anuarul Muzeului Județean „Ștefan cel Mare” Vaslui XLIII, 2022, Editura Mega, Cluj Napoca, 2023, p. 609-610. ISSN 0257- 7372
6. <https://www.teologie.uaic.ro/facultate/oferta-academica/licenta/>
7. https://www.psih.uaic.ro/wpcontent/uploads/dppd/doc_comune/Metodologie_2018_DPPD_fina_nala_de_afisat.pdf
8. <https://www.facebook.com/artasacra.teologie>
9. <https://www.teologie.uaic.ro/relatii-internationale/prezentare/>

**TREI PILONI AI ARTEI NAȚIONALE:
IGOR VIERU, ILIE BOGDESCO ȘI MIHAIL PETRIC.
100 ANI DE LA NAȘTERE**

**THREE PYLONS OF NATIONAL ART:
IGOR VIERU, ILIE BOGDESCO AND MIHAIL PETRIC.
100 YEARS SINCE BIRTH**

Rodica URSACHI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-6084-9506
rodikamish@gmail.com

Rodica URSACHI, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 75(478)

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p302-308

Abstract. The article is focused on the creation of three plastic artists from the Republic of Moldova, who would have celebrated their centenary this year - Igor Vieru (1923-1988), Ilia Bogdesco (1923-2010), Mihail Petric (1923-2005). Their contribution is a significant one for national art, each one leaving a considerable mark in the field and genre they work in – graphics, thematic painting, landscape, etc. Several aspects and factors of the creative process of each individual artist are mentioned in the article. The thematic topics addressed are described, the components of the plastic language used in the process of creating a work of art, and the types of plastic and technical realization of the works are revealed. Depending on the historical period, the illustrative-realistic vision in painting (Igor Vieru, Mihail Petric) is replaced by a decorative one, inspired by Romanian plastic folklore and the aesthetic concepts of modern European art (post-impressionism, Fauvism, etc.). In the creation of the graphic artist Ilie Bogdesco, who prefers a „classic” work technique (engraving on copper plate, etc.), technical procedures and stylistic features not specific to contemporary national graphics are encountered. He practices calligraphy in book illustration and develops a new author's technique, based on the text from the national medieval miniatures. Poets in soul and philosophers in thought, the celebrated artists remain trailblazers for the plastic arts in the Republic of Moldova, who have left a unique spiritual trail in their track record.

Keywords: Creation, art, artist, artwork, image, visual language.

Arta plastică națională se distinge, în anul curent, prin celebrarea centenarului a trei personalități notorii: Igor Vieru (1923-1988), Ilia Bogdesco (1923-2010) și Mihail Petric (1923-2005) – figuri remarcabile ale domeniului artistic din sec. al XX-lea. Fiecare dintre ei, prin creația sa, a contribuit la dezvoltarea domeniului și genului de artă profesat: grafică, pictură tematică, peisaj etc., opera lor reprezentând o „epocă” în arta plastică moldovenească.

Calea formării profesionale a fost anevoioasă și, totodată, fericită, datorită conjuncturilor politice, ideologice, culturale în care au fost atrași cele trei nume invocate. Igor Vieru și Mihail Petric și-au cultivat spiritul pe meleagurile strămoșești în România, apoi, studenți, au devenit prieteni, „hoinărind” pe malurile vechiului Nistru ale cărui ape curg șerpuiind la vale [2, p. 164]. Ilie Bogdesco se plasează la polul opus. Fiind originar din Transnistria și copilărit în Rusia (părinții săi fiind deportați), el este atras de arealul cultural rusesc, absolvind în 1951 facultatea de Grafică de carte a Institutului de pictură, sculptură și arhitectură „I. Repin” din Leningrad. Aceste conjuncturi și-au lăsat amprenta asupra formării viziunii artistic-plastice a fiecăruia, reflectate în tematica abordată, preferințele stilistice etc. Spre exemplu, Igor Vieru promovează valorile și tradițiile populare, el încearcă să dezvolte frumusețea naturii plaiului natal, prin programul conceptual axat pe armonia omului și a naturii, pe relația inseparabilă a omului și a muncii, a pământului roditor (*Primăvara*, 1960, *Baladă despre pământ*, 1969, *În satul natal*, 1969, *Sărbătoarea roadei*, *Noapte de iulie*, 1972 ș.a.). Tematica preferată a maestrului constituie subiecte cu valoare de simbol, ce reflectă principiile universale: viața, natura, dragostea, munca, armonia, creația ș.a. (*Pasărea în alertă*, 1972, *Pace. Mai*, 1945, *Monalisa*, 1975, *Vânturi basarabene*, 1979, dipticul *Meșterul Manole*, 1981 ș.a. Diapazonul modalităților de abordare a tematicii este variat, subiectele fiind trecute când prin optica filosofică, când prin cea lirică, poetică sau dramatică (ciclul de gravuri *Inima cântă*, 1964, *Amândoi*, 1968 (Fig. 3), *Vremea logodnelor*, 1970 ș.a.). Subiectele, aparent simple la prima vedere, relevă de fapt unele probleme majore ale omului și a societății, autorul încercând să atragă atenția asupra lor printr-un vocabular al aluziilor și metaforelor (*Moartea salcâmlor*, 1979 (Fig. 1), *Câte ceva despre cai și ape*, 1981 (Fig. 2) ș.a.). Fondul ideatic al tablourilor sale proiectează spectatorul într-o zonă atemporală, într-un univers spiritual unde prozaicele probleme ale existenței umane sunt sacralizate (*Barbu Lăutaru*, 1968, *Meșterul Manole*, 1981,



Fig. 1. *Moartea salcâmlor*, 1979, I. Vieru [14]



Fig. 2. *Câte ceva despre cai și ape*, 1981, I. Vieru, foto autor



Fig. 3. *Amândoi*, 1968, I. Vieru [15]

Grâul de-a pururi, 1981, *Mama pâine albă coace*, 1987, *Roada*, 1981, *Moara veche*, 1967 ș.a.).

Igor Vieru practică și genul graficii de carte pentru copii, în care își manifestă dragostea față de frumusețea plaiului natal, respectul față de moștenirea culturală națională. Ilustrațiile la snoavele populare (*Păcală și Tândală*, 1967 (Fig. 4), *Povestea omului leneș* ș.a.), la basmele populare (1968), la „Abecedar” (1968-1969) (Fig. 5), la opera lui Vasile Alecsandri (anii '60), Mihai Eminescu, Ion Creangă (*Soacra cu trei nurori*, 1956, *Povestea lui Harap Alb*, 1974, *Dănilă Prepeleac*, *Capra cu teri iezi* (Fig. 6), Spiridon Vangheli (*Guguță, căpitan de corabie*, *Cușma lui Guguță*, 1979, *Băiețelul din Coliba Albastră* etc.) au alimentat universul spiritual al

mai multor generații de copii. Prin aceste opere grafice, Igor Vieru a încercat să cultive respectul față de datinile și obiceiurile noastre strămoșești, dragostea față de tradițiile artei populare. Artistul a reușit să exploreze zona sacră a copilăriei, sufletul său a rămas ancorat în această lume, văzând-o mereu frumoasă.



Fig. 4. Păcală și Tândală, 1967, I. Vieru, foto autor



Fig. 5. Abecedar, 1968, I. Vieru, foto autor



Fig. 6. Capra cu trei iezi, 1968, I. Vieru [16]

Creația sa ilustrativă este una recunoscutibilă prin „tipajul național” al personajelor, autorul recurge la o manieră laconică de reprezentare a formei schematice și simpliste, inspirată din estetica artei naive, la un limbaj plastic sobru redus la trei culori vii și intense: roșu, alb/gri, negru/ maro (Călin, 1977) ș.a.) sau albastru, portocaliu (în poezia lui V. Alecsandri), delimitate prin contur vizibil (amprenta „tehnică” a xilogravurii și linogravurii), (Călin, *File din poveste* de M. Eminescu, *Bogdan Vodă cel Cumplit* de B. P. Hasdeu ș.a.). Un aspect ce merită menționat este că I. Vieru este primul artist din țară care practică tehnica linogravurii color în ilustrația de carte, pe care o îmbină uneori cu guașă (ilustrarea povestirilor de Spiridon Vangheli *În țara fluturilor*, *Băiețelul din coliba albastră*).

Viața artistică a plasticianului I. Vieru este axată pe mai multe activități: pictor, grafician, profesor de desen, redactor artistic al revistei „Chipăruș”, director al Muzeului de Arte Plastice din Chișinău și expert al comisiei de atestare a lucrărilor de artă pentru expozițiile din cadrul Ministerului Culturii al RSSM. Efortul său a fost valorificat și apreciat prin diverse distincții de stat: titlurile „Maestru emerit în arte” (1963) și „Artist Plastic al Poporului din RSSM” (1983), ordinul „Insigna de Onoare” (1960) ș.a.

Un alt artist plastic din țara noastră prietenul din copilărie a lui I. Vieru Mihail Petric. Creația sa este axată îndeosebi pe genul peisajului, deși în anii de tinerețe a abordat și portretul (*Portretul unei învățătoare*, 1960, *Portretul Alei*, 1961, *Portretul doctorului G. Bilinski*, 1970, *Portretul academicianului Nicolae Corlăteanu* ș.a.), natura statică etc. M. Petric este considerat cel mai reprezentativ maestru al peisajului liric-panoramic basarabean, pânzele *Dimineața în Moldova*, 1957, *Drum spre codri*, 1959, *Dimineața pe Nistru*, 1957 (Fig. 7) fiind cele mai cunoscute. El pictează lumea înconjurătoare într-un stil realist tradițional, în tehnica *alla prima*, într-o formulă plastică cu forme recunoscutibile, conferindu-i imaginii o alură lirică, poetică. Imaginea lumii înconjurătoare în perioada „realismului socialist” este reprezentată cu mijloace plastice specifice viziunii realiste, unde concretul imaginativ este narativ și redat prin intermediul clarobscurului. Pictorul recurge la gradațiile tonale pentru a înfățișa planurile în registre ale spațiului perspectival al tabloului, la forme cu contur moale, difuz, tușe dinamice,

dar recunosibile și la un diapazon foarte larg de motive figurative: câmpii, păduri, dealuri, podgorii etc., poziționate deseori orizontal, fapt ce imprimă peisajului lărgime panoramică și caracter epic. În tablourile peisajere ale lui M. Petric natura poate fi reprezentată într-un diapazon foarte larg: calmă, veselă, sonoră, zbuciumată, tristă etc. De cele mai multe ori acest caleidoscop de stări ale naturii sunt impulsionate de motivele din fața artistului ce prezintă, datorită varietății de relief (dealuri, coline, drumuri, râuri șerpuitoare), nesecate surse de inspirație. În așa fel, ea devine „psihologizată”, spiritualizată, umanizată, chiar dacă în tablou nu întotdeauna este prezentă figura umană (*Toamna în Moldova*, 1960, *Plopi*, 1967, *Nistru lângă Speia*, 1958, *Podgorii*, 1974, *Seara pe Nistru*, 1982 ș.a.). În anii '60-'70 artistul a realizat și un ciclu de peisaje urbane cu reprezentări ale orașului Chișinău în diferite anotimpuri și stări ale zilei. (*În împrejurimile Chișinăului*, 1962, *Iarna la Chișinău*, 1961, *Lacul Comsomoliștilor/Valea Morilor*, 1965, *Lacul din preajma Buiucanilor*, 1967, *Valea Trandafirilor*, 1969), *Cartierul Râșcani*, 1970 ș.a.).



Fig. 7. Dimineața pe Nistru, 1957, M. Petric, foto autor

Creația peisajeră a maestrului M. Petric se poate clasifica în trei categorii ce formează cicluri de peisaje cu imaginea râului Nistru a Codrilor și „Anotimpurile”, care se intercalează conceptual și care mai cunosc subdivizări în cadrul fiecăreia: *Iarna la Chișinău*, 1963, *Primăvara (Nostalgie)*, 1968, *Primăvara la Curchi*, 1973, *Seara pe Nistru*, 1980, *Promoroacă*, 1987/1992, *Toamna în pădurea de la Șerpeni*, 1984, *Toamna aurie*, 1984, *Iarna la Nistru*, 1984, *Liniște*. *Toamna în Valea Trandafirilor*, 1987, *Primăvara pe plaiul natal*, 1983 ș.a.

Creația plasticianului Mihail Petric a fost apreciată prin diverse distincții de stat, în 1960 fiindu-i decernat ordinul „Insigna de Onoare”, în 1998 – „Ordinul Republicii”, în 1984 devine laureat al Premiului de Stat al RSSM, iar în 1989 i se decernează titlul onorific „Artist Plastic al Poporului din RSSM”. În 1959 el este ales membru al Comitetului de conducere și secretar responsabil al Uniunii Artiștilor Plastici din Moldova, iar din 1963-1980 ocupă funcția de director al Muzeului de Stat de Arte Plastice.

Un alt reprezentant de vază al artei naționale a cărei creație revoluționează conceptual grafica de carte din Moldova este Ilia Bogdesco. Format la școala „clasică” din Sankt Petersburg – în 1951 absoluește facultatea de grafică de carte a Institutului de Pictură, Sculptură și Arhitectură „I. Repin” din Leningrad –, Ilia Bogdesco rămâne fidel desenului clasic pentru toată viața. I. Bogdesco a practicat mai multe tehnici: desen de tip crochiu în creion, cărbune, desen în tuș sau cerneală neagră cu peniță îngustă și lată, acuarelă, guașă, monoprint, gravură color pe linoleum și lemn, gravură pe metal (acvaforte, aquatintă, gravură cu acul („ac sec”), taydus

ș.a.), pictură în temperă și ulei etc. – ilustrații în semitonuri „picturale” la opera lui N. V. Gogol „Iarmarocul din Sorocinsk”, „Țiganii” de A. S. Pușkin (anii '50), „Scrieri alese” de C. Negruzzi (1973) și Ion Creangă (1972, 1976; *Aminții din copilărie* de I. Creangă (1966) ș.a.), culegerea de balade „Miorița” (1954), ilustrațiile în haș „liniar” la „Lauda Prostiei” de Erasmus din Rotterdam (1976), gravură în tehnica linogravurii pentru romanul „Crimă și pedeapsă” (1971) de F. Dostoevski, *Cântec* (1964), *Țara mea* (1962, linogravură color), tabloul în ulei *Pe drumurile Basarabiei vechi* (1954) realizat în colaborare cu Oleg Kacearov ș.a. Anume acest lucru l-a diferențiat de alți graficieni din republică, fiind un pictor original și distinctiv, cu un stil și viziune artistică proprii.

Activând în anii 1961-1963 în calitate de redactor artistic la Editura „Cartea moldovenească”, Ilia Bogdesco ilustrează cărți de literatură artistică, realizează „designul” manualelor școlare (de „Limbă franceză”, „Istoria lumii antice”, „Literatura moldovenească” pentru clasa VI (1980) cu forța în text caligrafic etc.), și anume coperta, foaia de titlu și frontispiciile ș.a.



Fig. 8 (a). *Punguța cu doi bani*, 1962, I. Bogdesco [17]



Fig. 8 (b). *Punguța cu doi bani*, 1977, I. Bogdesco [17]



Fig. 9. *Miorița*, 1967, I. Bogdesco [18]

În această perioadă I. Bogdesco realizează într-un limbaj plastic apropiat de cel al afișului teatral cartea „Punguța cu doi bani” (Ed. Cartea moldovenească, 1962) (Fig. 8) de Ion Creangă (prima ilustrație realizată conform designului de carte). Autorul a ilustrat cartea integral de mână – imaginea (linogravură color), textul (fontul) scris cu peniță cu vârful lat și literă majusculă („inițiala”) de culoare roșie (aidoma miniaturilor bisericești) ș.a. Conceptul cărții este unul experimental pentru acest gen de ilustrație, ea fiind tipărită ca o ediție bibliofilă. Compoziția (text, imagine) este desfășurată pe două pagini, ea continuând ritmic de pe o foaie pe alta, formând un organism unic. Cartea „Punguța cu doi bani” se impune ca un punct de cotitură în grafica de carte din republică, dar și din fosta URSS, ea fiind prima carte din RSSM distinsă cu Premiul I la concursul unional din Moscova în 1962 ca cea mai bună prezentare grafică și executare poligrafică a cărții.

Maniera de lucru a lui I. Bogdesco este una variată: grafic-liniară, grafic-tonală, dar destul de expresivă, el limitându-se la ilustrarea câtorva opere literare clasice (*Punguța cu doi bani* (Ed. Literatura artistică, 1977), *Balada „Miorița”* (1967) (Fig. 9) și „*Meșterul Manole*” (1986), prelucrate de V. Alecsandri, *Balada „Codreanul”* (1970), ș.a.). În balada *Miorița* (1967) realizată în tehnica guașei, pentru care editura „Cartea moldovenească” i-a propus lui I. Bogdesco o elaborare în versiune „manuală”, pictorul utilizează fundalul negru, specific covoarelor basarabene și care, după spusele elevului său G. Bosenco, trebuia să semnifice spațiul unde a avut loc fărâdelegile, răul. Roșul este utilizat în secvențele unde acțiunea și emoțiile personajelor sunt deschise, pure și exprimă dragostea față de plaiul natal [8, p. 156].

Pentru fiecare text ilustrat Ilia Bogdesco selectează un anumit model caligrafic (cursiv), amplificând interacțiunea dintre text și ilustrație.

Din 1975 Bogdesco se orientează spre operele literaturii clasice europene: eposul francez „Cântecul lui Roland” (1984), „Vânătorul de cerbi” de J. Cooper, „Don Quijote de la Mancha” (1984-2004; 38 de gravuri în aramă cu text caligrafic) de M. de Cervantes (cartea a fost realizată în format in folio în limba spaniolă, engleză, rusă și editată în Spania), „Călătoriile lui Gulliver” (1978) de Jonathan Swift (cartea a fost editată în 60 exemplare cu copertă din piele și gravuri originale), „Laudă prostiei” (1983) de Erasmus von Rotterdam și spre tehnici clasice de gravură: gravura pe aramă, acvaforte, acvatintă etc. (*Bufonul pe tron, Călugărul cu catâr*; frontispiciu la cartea lui Erasmus von Rotterdam „Laudă prostiei” (1983), *Urișul și Gulliver* (1978) ș.a.) [8, p. 126]. Imaginile prezintă structuri complexe și dinamice, realizate în manieră realistă, când într-o viziune descriptiv-narativă, când stilizat, decorativ, într-un caracter de schiță, ele fiind echilibrate tonal și compozițional. Personajele au figuri deformate, siluete alungite, chipuri grotești, îngândurate sau vesele, melancolice și triste (*Portretul unui moldovean în căciulă*, 1961, *Așteptarea*, 1961, *Două*, 1976, *În câmp*, 1977), realizate în tehnica acvatintei (*Prometeu* 1973).

Pe lângă opera sa grafică (ilustrație de carte, stampă), artistul a scris și o carte despre caligrafie, unde și-a expus gândurile referitor la domeniul dat și variate tipuri de litere elaborate de el, acestea având caracter „didactic”.

Aportul plasticianului I. Bogdesco nu se rezumă doar la opera sa de creație, deși el este unul considerabil în dezvoltarea ilustrației de carte naționale. I. Bogdesco a avut competențe organizaționale, fiind ales de două ori Președinte a UAP din RSSM. Grație intervenției sale, în Moldova a fost înființată Academia de arte plastice din Chișinău, el a elaborat programul de studiu și a organizat echipa de lucru, invitând cei mai buni specialiști/profesioniști din domeniu.

Valorificarea creației sale și recunoașterea efortului depus este vizibil în nenumăratele distincții și medalii (de aur, bronz) la Expoziții de cărți de la Moscova (1975) și de peste hotare (Târgul Internațional de Carte din Leipzig, 1973), diplome și Premii de gradul I și II la Concursurile unionale și internaționale din Moscova (1962, 1971, 1978, 1983), Premiul special „Ivan Feodorov” la Concursul unional de Arta cărții din 1980 ș.a. Maestrul Ilia Bogdesco este cavaler al Ordinului „Drapelul roșu” și al Ordinului „Revoluția din Octombrie”.

Concluzie: Creația acestor trei mari artiști Igor Vieru, Ilia Bogdesco și Mihail Petric, prin aportul personal al fiecăruia, a îmbogățit arta națională cu noi opere și mijloace plastice inedite, ei contribuind la evoluția domeniului profesat:

- compoziție decorativă pe tematică folclorică cu conținut simbolic-metaforic, promovarea valorilor culturii naționale din filonul folcloric al poporului român (Igor Vieru);
- peisaj panoramic în optică liric-poetică ce evocă dragostea pentru plaiul natal (Mihail Petric);
- design de carte „revoluționar”, utilizarea caligrafiei manuale în ilustrația de carte, elaborarea a trei caractere de litere în caligrafie, aplicarea caracterului „gotic” în alfabetul chirilic etc. Ilia Bogdesco a impulsionat tânăra generație de artiști plastici spre noi căutări și experiențe.

BIBLIOGRAFIE

1. BRIGALDA, E., *Igor Vieru*. Chișinău: Arc, 2004, 95 p. ISBN 978-9975-61-096-4.
2. CIOBANU, C. Un mare peisagist al timpurilor noastre. În: *Akados*, nr. 4 (35), decembrie 2014, p. 160-166.
3. CIOBANU, C. *Mihail Petric*. Chișinău: Arc, 2007, 143 p.
4. CRAVCENCO, V. Edițiile ilustrate ale operei literare a lui Grigore Vieru. În: *Arta* 2014. Chișinău: ASM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul Studiul Artelor, p. 149-158.
5. CRAVCENCO, V. Grafica de carte în RSSM și Republica Moldova în anii 1988-2000. În: *Arta* 2018. Seria ARTE VIZUALE: Arte plastice. Arhitectura. Serie nouă. Vol. XXVII nr. 1, 2018. ISSN 2345-1181, p. 104-109.
6. MUSTEAȚĂ, E. Valențe artistice în gravura moldovenească din anii '70-'80 ai secolului al XX-lea. În: *Arta* 2019. Seria ARTE VIZUALE: Arte plastice. Arhitectura. Serie nouă. Vol. XXVIII nr. 1, 2019. Chișinău: ASM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul Studiul artelor, ISSN 2345-1185, p. 56-61.
7. ROCACIUC, V. Grafica moldovenească în perioada postbelică. În: *Arta* 2010. Seria ARTE VIZUALE: Arte plastice. Arhitectura. Chișinău: ASM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul Studiul artelor, Ed. Notograf, p. 89-98.
8. STANCHEVIC, V. *Ilie Bogdesco, Biobibliografie*, Biblioteca Națională a Republicii Moldova, Proiectul Editorial Moldavica Colecția „Plasticienii Moldovei”, 100 ex. Chișinău, 2013, 176 p. ISBN 978-9975-4493-1-1-016: [75/76+929] S 76. [online, citat 15.12.2023].
9. TOMA, L. Tendințe noi în pictura Moldovei în anii '70 - prima jumătate a anilor '80 ai secolului XX. În: *Arta* 2005. *Artele vizuale*, Chișinău: Academia de științe a Republicii Moldova, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul Studiul artelor, 2005. ISBN 978-9975-9535-1-1.
10. TOMA, L. Peisajul în pictura din Republica Moldova. În: *Arta* 2002. Chișinău: ASM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul Studiul Artelor, Ed. Epigraf SRL, p. 71-73.
11. VRABIE, Gh. *Arta graficii de carte pentru copii*. În: *Arta* 1998. Chișinău: ASM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul Studiul Artelor, p. 10-15.
12. VRABIE, Gh. *Arta graficii de carte în creația lui Igor Vieru*. În: *Arta* 2001. Chișinău: ASM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul Studiul Artelor, Ed. Epigraf SRL, p. 78-83.
13. VRABIE, Gh. *Arta graficii de carte și de șevalet în creația lui I. Bogdesco*. În: *Arta* 2006. Chișinău: ASM, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul Studiul Artelor, Ed. Epigraf SRL, p. 89-92.
14. <https://arteplasticeharti.wordpress.com/2023/12/27/salonu-de-arta/> [citat 10.02.2024].
15. <https://soviet-art.ru/soviet-moldavian-artist-igor-vieru-1923-1983/> [citat 10.02.2024].
16. <https://www.mediafax.ro/life-inedit/fat-frumos-serafima-cozonac-si-painea-cu-roua-basme-ilustrate-din-romania-in-presa-britanica-galerie-foto-15548738> [citat 10.02.2024].
17. <http://www.bnrm.md/files/publicatii/Plasticienii-Ilie-Bogdesco-Bibliografie.pdf> [citat 10.02.2024].
18. https://rosgrafik.blogspot.com/2012/08/blog-post_14.html [citat 10.02.2024].

**CREAȚIA SCULPTORITEI CLAUDIA COBIZEV
ÎN ABORDAREA CRITICULUI DE ARTĂ SOFIA BOBERNAGA**

**THE CREATION OF SCULPTOR CLAUDIA COBIZEV
IN THE APPROACH OF ART CRITIC SOFIA BOBERNAGA**

Ana MARIAN, dr.,
Institutul Patrimoniului Cultural
ORCID: 0000-0002-1530-0765
anamarian1974@gmail.com

Ana MARIAN, PhD,
The Institute of Cultural Heritage,

CZU: 730(478)(092)

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p309-317

Abstract. Many times appreciated, the creation of the sculptor Claudia Cobizev (1905-1995) was repeatedly reflected in specialized studies by art critics Ludmila Toma (1976, 1978), Sofia Bobernaga (1988), Ana Marian (2007, 2018). In the work of Claudia Cobizev. Sculpture (1988, Moscow, "Sovetskii hudojnik", 17p., ill, in Russian) Sofia Bobernaga reflects the creation of the sculptor. Although her work belongs to the "flourishing" period of socialist realism in the arts of the Moldavian SSR, it contains a deep artistic message, being undeniably varied in its visual aspect. Referring to the great variety of the sculptor's approaches, which constitutes "a wide range", as the art critic noted, her work includes works made in small-scale artworks, easel sculpture and monumental artworks. In terms of domains approached by the artist, Sofia Bobernaga classifies them in the genres of portrait, composition on current themes (thematic composition - author's note), the historical genre or that of genre composition, compositions on socialist work topics, etc. A double success of creative works – that of the sculptor Claudia Cobizev and that of the art critic Sofia Bobernaga, who highlighted her work, is reflected in this study of the history of plastic arts.

Keywords: sculpture, study of the history of visual arts, small-scale sculpture, easel sculpture, monumental sculpture, portrait, thematic compositions.

Înalt apreciată, creația sculptoriței Claudia Cobizev (1905-1995) a fost în repetate rânduri reflectată în studii de specialitate de către criticii de artă Ludmila Toma (1976, 1978), Sofia Bobernaga (1988) și Ana Marian (2007, 2018). Deși opera sa se înscrie în perioada „înfloririi” realismului socialist în arta Republicii Sovietice Socialiste Moldovenești, ea conține un mesaj artistic profund, fiind variată sub aspect plastic.

În lucrarea sa *Claudia Cobizev. Sculptură* (1988, Moscova, „Sovetskii hudojnik”, 17 p., il, în limba rusă) Sofia Bobernaga remarcă din start: „...*studiile serioase făcute de sculptoriță ne vorbesc despre calea sigură de evoluție a creației sale, care conține suflul epocii, chipul omului – constructor al societății noi socialiste.*” [1, p. 3]. Prin această afirmație, la prima vedere politic angajată, criticul de artă, tributatar regimului, a dorit doar să ne familiarizeze cu mesajul umanist al creației sculptoriței, care trece ca un fir roșu prin întreaga sa operă.

Ea se referă la marea varietate a abordărilor sculptoriței, care constituie *un diapazon larg* [1, p. 3] și care include lucrări realizate în plastica de mici dimensiuni, sculptură de șevalet și plastică monumentală. În ceea ce privește genurile abordate de artistă, Sofia Bobernaga le

clasifică în genurile portret, compoziții la teme actuale (compoziții tematice – n.a.), genul istoric sau cel al compoziției de gen, compoziții pe tema muncii socialiste etc.

Claudia Semenovna Cobizev s-a născut la 14 martie (după alte date la 20 martie) 1905 în satul Sadova, raionul Călărași [2], [3], [4]. Relatând despre biografia sculptoriței, Sofia Bobernaga remarcă: „*Pentru toată viața i s-au întipărit chipurile oamenilor muncii, care ulterior vor deveni eroii operelor viitoarei sculptorițe.*” [1, p. 3]. Astfel, criticul de artă a subliniat formarea abilităților de artist ale sculptoriței, simțul ei de observație.



Figura 1. Cap de femeie (1939)

Sursa: Bobernaga Sofia. *Claudia Cobizev. Sculptură*. Moscova, „Sovetskii hudojnik”, 1988, 17p., il. (în limba rusă).

În anii 1926-1931 ea își face studiile la Școala de Arte Plastice din Chișinău, în clasa profesorului Alexandru Plămădeală. Apoi studiază, în anii 1931-1934, la Academia Regală de Arte Frumoase din Bruxelles, secția de sculptură monumental-decorativă, în atelierul profesorilor V. Russo și Rembo. De la Bruxelles sculptorița se transferă, pentru a fi mai aproape de cei apropiați, la București, unde-și continuă studiile la Academia de Arte Frumoase (1934-1936), la profesorii Cornel Medrea și Constantin Baraschi [4]. Sofia Bobernaga remarcă în studiul său: „*De la Cornel Medrea Claudia Cobizev a moștenit predilecția pentru arhitectonica armonioasă a formelor. De la Constantin Baraschi, cunoscut practicant și teoretician al sculpturii, predilecția pentru finalizarea structurilor plastice.*” [1, p. 3]. Aceste afirmații rămân a fi veridice până în prezent, reflectând izvoarele creației sculptoriței.

Din 1940 ea se reîntoarce la viața artistică a Moldovei. După terminarea războiului, Claudia Cobizev devine profesoară de sculptură la Școala de Arte Plastice din Chișinău, unde educă generația tânără de sculptori, printre care B. Epelbaum-Marcenco, N. Epelbaum, D. Russu-Sevorțov, A. Picunov-Târțau, V. Kuznețov, I. Chitman ș.a.

Prima sa reușită este compoziția *Bunavestirea* (1936). Sofia Bobernaga o descrie astfel: „*Grafismul detaliilor compoziției, sublinierea suprafețelor plate ale basoreliefului, tăiat în lemn, contururile redată cu siguranță și chiar și cele mai subtile detalii ale desenului sunt pătrunse de ritmul fin ornamental.*” [1, p. 4].

Din perioada aflării sale la București, datează un prim portret lucrat de sculptoriță – *Cap de femeie* (1939, aluminiu). Sofia Bobernaga caracterizează această lucrare modernistă drept „*... un chip fără emoții, unde domină efectul decorativ.*” [1, p. 4]. De altfel, critica obiectelor de artă modernistă rămânea în vigoare în tot spațiul URSS, fiind caracteristică și perioadei în care a apărut cartea Sofiei Bobernaga.

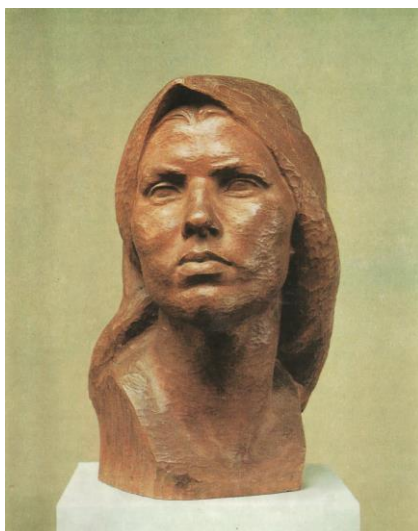


Figura 2. Cap de moldoveancă (1947)

Sursa: Bobernaga Sofia. *Claudia Cobizev. Sculptură*. Moscova, „Sovetskii hudojnik”, 1988, 17p., il. (în limba rusă)

În schimb, compoziția *Roada* (1941) este descrisă altfel: „*Relieful soluționat dantelat capătă finalizare asemenea unei piese de giuvaer, iar mișcările bine surprinse ale țăranilor; veridicitatea detaliilor vieții cotidiene trădează studiile făcute într-o școală realistă.*” [p. 4]. Aici se cere remarcat și relieful *Dansul roadei* (1947, ghips), care posedă caracteristici similare. Doar distanțându-ne de rigorile stilistice ale realismului socialist, putem remarca profunzimea analizei formal-stilistice din studiul Sofiei Bobernaga.

Cea mai remarcabilă lucrare a acestei perioade în creația Claudiei Cobizev este *Cap de moldoveancă* (1947, lemn), expusă în 1948 la Expoziția internațională din Paris. Această primă reușită în crearea unui șir de lucrări ale chipurilor de femei muncitoare este subliniată și de Sofia Bobernaga, care descrie lucrarea cu lux de amănunte, relevând asemenea aspecte ca simplitatea, dinamica, redarea caracterului etnic, utilizarea caracteristicilor materialului în care a fost lucrat portretul. Această operă a sculptoriței Claudia Cobizev poate fi situată în rândul celor mai remarcabile creații ale timpului său.

Începând cu anul 1952, sculptorița creează un șir de compoziții tematice, printre care *Pușkin ascultă doina* (1952, ghips) și *La cursuri de agricultor* (1954, ghips) – lucrări care comportă amprenta unui naturalism pronunțat, ce subminează unitatea compozițională, fapt remarcat și de Sofia Bobernaga. Totuși, în alte două lucrări – *Băiat care își taie un fluier* (1955, ghips, ton) și *În toiul verii* (1959, aluminiu) – detaliile naturaliste sunt acceptate de către criticul de artă pe motiv că evidențiază atmosfera acestor compoziții, de rând cu detaliile realiste ale mâinilor, care pun în valoare subiectul.

Detaliile de costum contribuie la recepționarea mesajului plastic al compozițiilor *Tutunăreasa* (1961), *Culesul poamei* (1966), *Pe câmpurile Moldovei* (1973), dar care, în viziune modernă, comportă și un mesaj politic angajat. Aici se înscrie și *Portret de fată* (1955, bronz), redată în aceeași cheie a unui realism învecinat cu naturalismul. O lucrare cu mult pitoresc este compoziția *Țărancă din Câmpu-Lung* (1961, bronz), iar *Fata din Ciadâr Lunga* (1962, bronz) depășește prin simplitatea sa efectele naturaliste.



Figura 3. Pușkin ascultă doina (1952)

Sursa: Bobernaga Sofia. *Claudia Cobizev. Sculptură*. Moscova, „Sovetskii hudojnik”, 1988, 17p., il. (în limba rusă)

Creația sculptoriței de la începutul anilor '70 este caracterizată de criticul de artă ca fiind mai camerală: *Horă de primăvară* (1970), *Fete scăldându-se* (1971), *Spre sănătate și frumusețe* (1971).



Figura 4. Horă de primăvară (1970)



Figura 5. Sora medicală Leana (1965) Figura. 6. Aurica (1974)

Sursa: Bobernaga Sofia. *Claudia Cobizev. Sculptură*. Moscova, „Sovetskii hudojnik”, 1988, 17p., il. (în limba rusă)

Printre portretele create în anii '70 sunt *Sora medicală Leana* (1965) și *Recrutul* (1975). „*Sobrietatea, organizarea plastică strictă*” [1, p. 9-10] sunt remarcate de către Sofia Bobernaga.

În același rând, criticul de artă subliniază apropierea de tondourile romane și renaștentiste, asemănarea cu madonele Renașterii italiene, ceea ce se atestă în compoziția *Roadă* (1970). Această lucrare posedă anumite afinități cu altă compoziție – *Vinificatoarele* (1971), în care domină efectul decorativ.

Din această perioadă datează și portretul *Aurica* (1974). Criticul de artă remarcă: „*Elementele decorative zgârcite conferă lucrării o definitivare plastică și chiar, într-un anume mod, și o rezervare clasică.*” [1, p. 10].



Figura 7. Nu bombei cu neutroni (1975)

Sursa: Bobernaga Sofia. *Claudia Cobizev. Sculptură*. Moscova, „Sovetskii hudojnik”, 1988, 17p., il. (în limba rusă)

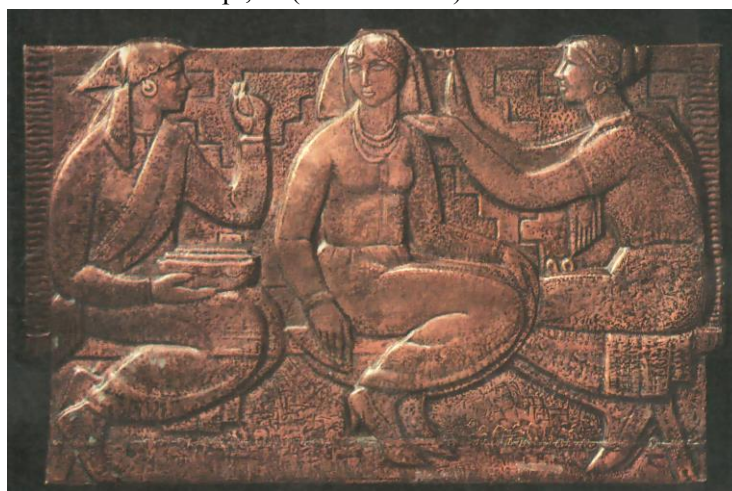


Figura 8. Mireasa (1967)

Sursa: Bobernaga Sofia. *Claudia Cobizev. Sculptură*. Moscova, „Sovetskii hudojnik”, 1988, 17p., il. (în limba rusă)

Criticul de artă consideră drept operă de etapă tripticul în relief *Femeile Țării Sovietelor* (1969): „*Însăși forma reliefului oferă artistei mari posibilități pentru evoluția narativă a subiectului, care cuprinde concomitent câteva epoci istorice...*” și „*soluția compozițional-plastică se bazează pe echilibrul armonios al formelor orizontale și verticale.*” [1, p. 10].

Astfel, comentatoarea nu delimitează în relatarea sa specificul angajat politic al operei de expresia plastică și soluționarea compozițională, care constituie, în opinia sa, un tot întreg.

Ulterior, Sofia Bobernaga remarcă faptul că sculptorița recurge la redarea „*nu numai a subiectelor istorice, ci și ale celor pur umane.*” [1, p. 12]. Drept exemplu servesc compozițiile *Familia colhoznicului* (1975), *Viața salvată* (1978) și *Felicitări cu ocazia decorării* (1976), despre care scrie: „*Însăși zgârcenia nuanțelor decorative subliniază modestia și simplitatea gloriei muncii.*” [1, p. 12].

Grupul sculptural *Nu bombei cu neutroni* (1975) conține, în opinia criticului, pe lângă „*pasiunea autoarei pentru formele clasice*”, și un „*dramatism cauzat de grija pentru destinul păcii pe pământ și despre fericirea generațiilor ce vin.*” [1, p. 12]. Unitatea indisolubilă a mesajului artistic cu tratarea compozițională și artistică este sesizată clar în studiul Sofiei Bobernaga.

Iar relieful *Mireasa* (1967) redă o dispoziție radiantă, plină de vis, pe care o remarcă criticul de artă.

Referindu-se la portretele create în perioada analizată, remarcă „*tăria de caracter, care atrage în Portretul de monitor comsomolist* (1961) și *lirismul, caracteristica individuală convingătoare în portretul Doctoranda*” (1979).” [1, p. 13]. Sofia Bobernaga nu evidențiază legătura între individualizare și tipizare, specifică întregii opere a Claudiei Cobizev. Această legătură a fost, însă, bine conturată anterior de către Ludmila Toma.

Unica operă a sculptoriței cu referință la tematica istoriei românești este relieful *Dragoș Vodă* (1976). Subiectul istoric este dedicat legendei despre domnitorul care a înființat principatul Moldova. Vizavi de acest subiect, Sofia Bobernaga precizează: „*Simțul vechimii este fortificat prin însuși desenul arhaic și simplificat.*” [1, p. 13-14]. Această lucrare, în care sculptorița depășește rigorile realismului socialist și adoptă o libertate stilistică și artistică, este evidențiată. Compoziția se face remarcată, întâi de toate, prin solemnitatea momentului istoric, redat în spiritul artei românești, fapt pe care sculptorița nu-l putea declara deschis.

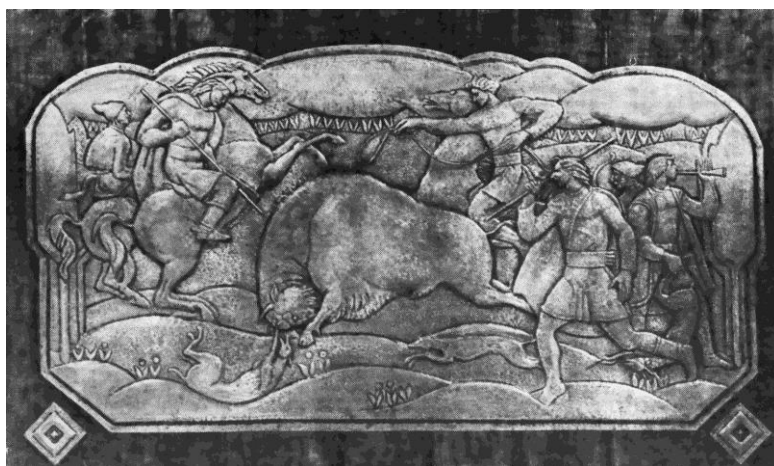


Figura 9. Dragoș Vodă (1976)

Sursa: Bobernaga Sofia. *Claudia Cobizev. Sculptură*. Moscova, „Sovetskii hudojnik”, 1988, 17p., il. (în limba rusă)

Tematica revoluționară este implementată în lucrările Claudiei Cobizev, cum ar fi, spre exemplu, *Tatarbunarele* (1979), în care „*figura centrală, care exprimă disperare, este însoțită de alte două personaje, care au încremenit într-o tăcere îndurerată*” [1, p. 14]. Criticul

evidențiază că sculptorița omite în imagine însuși evenimentul, redând doar durerea produsă de acest masacru. „*Durerea, îngândurarea, disperarea – aceste trei dominante compoziționale sunt redată în evoluție, asemenea unor trei etape ale unei teme muzicale unice, care răsună ca un recviem trist.*” [1, p. 14]. Astfel, Sofia Bobernaga realizează legătura între opera de sculptură și opera muzicală, accentuând tangențe și puncte de reper comune.

Printre temele propagandistice se remarcă și lucrarea *Stăpâna pământului* (1980). Silueta sigură de sine a personajului compoziției este descrisă astfel: „*Fiecare părțică a chipului personajului este pătrunsă de o încordare interioară, ceea ce amplifică recepționarea arhitectonicii fără de cusur, a unui ritm major și bine pus la punct.*” [1, p. 14]. Înțelegerea specificului compozițiilor tematice, a răsnetului lor interior și a tensiunilor exteriorizate caracterizează opera de critică a artei, semnată de Sofia Bobernaga.

Pe lângă compozițiile tematice, sculptorița practică și relieful sculptural. Printre operele sale create în relief se evidențiază lucrarea *Moldova mea* (1981), care reprezintă trei femei și trei domenii ale agriculturii: pomicultura, viticultura și tutunăritul. În afară de tematica angajată politic, criticul de artă scoate în prim-plan avantajele compoziției: „*Organizarea strictă a volumelor, echilibrul lor clar, mișcarea rezervată, armonia clară a maselor îi conferă compoziției importanță și monumentalitate.*” [1, p. 15]. În așa mod, efectele de monumentalitate ale operelor Claudiei Cobizev sunt punctate, menționând, de fiecare dată, specificul lor în fiecare operă a sculptoriței.

Complementară acesteia, o altă lucrare – *Pe pământul eliberat* (1982) – este realizată în forme ronde-bosse. „*Compoziția din două figuri, un colhoznic și o colhoznică, nu pretinde de a fi monumentală, ea comportă un caracter cotidian. Însă, cum se întâmplă adesea la Claudia Cobizev, însuși caracterul existențial, simplitatea ritmurilor plastice, a caracteristicilor tipajelor, conturează un poem despre munca de la sat, redată cu simplitatea ei zi cu zi.*” [1, p. 15]. Această descriere făcută de criticul de artă relevă importanța temelor existențiale în creația sculptoriței, teme care sunt lipsite de patos și de o simplitate accentuată.

Tematica luptei pentru pace, o prerogativă a compozițiilor în cadrul realismului socialist, este redată în *Tragedia Libanului* (1983). Disperarea și tragismul subiectului sunt reflectate veridic. Sofia Bobernaga consemnează: „*Gestul de protest al mamei își găsește repetare plastică în figura copilului, ceea ce contribuie la receptarea mai clară a ideii grupului sculptural.*” [1, p. 15].

În final, Sofia Bobernaga conchide: „*Creația Claudiei Cobizev a absorbit cele mai bune tradiții ale sculpturii moldovenești din trecut, de rând cu cele mai bune tradiții ale plasticii sovietice din perioada cristalizării principiilor realismului socialist. Lucrările Claudiei Cobizev rezistă comparației cu cele mai ilustre modele ale sculpturii sovietice contemporane. Procedeele moștenirii clasice și căutările novatoare se combină în creația ei dezinvolt și organic.*” [1, p. 17].



Figura 10. Stăpâna pământului (1980)

Sursa: Bobernaga Sofia. *Claudia Cobizev. Sculptură*. Moscova, „Sovetskii hudojnik”, 1988, 17p., il. (în limba rusă)

Situarea Claudiei Cobizev printre cei mai meritoși sculptori ai perioadei realismului socialist relevă predilecția sculptoriței pentru tematica promovată de autorități. Totuși, procedeele plastice (stilizarea, decorativismul, ritmul plastic, simetria bilaterală etc.), implementate în lucrările sale, sunt actuale. Anume prin varietatea limbajului plastic ea a obținut efecte realiste și parțial naturaliste, dar și decorative, care s-au încadrat perfect în tematica propusă oficial.

Generalizând cele expuse mai sus, este necesar să subliniem caracterul istoric al operei Claudiei Cobizev, care reflectă, în opinia criticului de artă Sofia Bobernaga, etapele evoluției societății socialiste și, în același rând, redă rolul femeii sub aspect social, politic și promotor de valori umane. Femeia apare plină de demnitate interioară, apărătoare a tot ce este viu și a tot ce prezintă valoare. Aspectul angajat al operei sale este menționat de criticul de artă, dar acest fapt nu diminuează importanța formal-stilistică și compozițională a lucrărilor sculptoriței. Efectele de patos monumental în reliefuri și compoziții accentuează valoarea de document istoric al operei sculptoriței.

Decorativismul, stilizarea cu efect decorativ nu estompează redarea epocii, ci, din contra, o evidențiază și o consacră, criticul de artă relevând și aspectul propagandistic al reliefurilor ei, dar și stilizarea auctorială, toate nemaiîntâlnite la alți sculptori contemporani ei.

Un alt aspect, care se atestă doar tangențial în opera sculptoriței, este redarea evenimentului istoric din lucrarea *Dragoș Vodă* (1976). Or, atestăm o discrepanță între redarea angajată și cea eliberată de rigorile realismului socialist. Anume aici este potențialul creator al Claudiei Cobizev, care, datorită rigorilor realismului socialist, își pierde din forță și rămâne sub-exprimit.

Un alt moment important este redarea chipurilor de băștinași cu pitorescul național al acestora. Detaliile de costum, felul de a fi al moldovenilor, scenele de muncă, precum și specificul fizionomic al acestora ne mărturisesc despre faptul că Claudia Cobizev a fost o sculptoriță apropiată de tradițiile populare ale neamului. Sofia Bobernaga remarcă în studiul său aceste momente și reflectă caracterul novator și bogat.

O dublă reușită, cea a creației sculptoriței Claudia Cobizev și cea a criticului de artă Sofia Bobernaga, care a pus în valoare opera acesteia, își găsește reflectare în acest studiu de istoria artelor plastice, care deși datat rămâne actual.

BIBLIOGRAFIE

1. BOBERNAGA Sofia. *Claudia Cobizev. Sculptură*. Moscova: "Sovetskii hudojnik", 1988, 17p., il, (în limba rusă).
2. BOBERNAGA Sofia. *Cobizev Claudia*. Chișinău: Encicl. – Chișinău, 1997, p. 154-155.
3. BOBERNAGA Sofia. *Cobizev Claudia*. // *Femei din Moldova*: Encicl. – Chișinău, 2000, p. 73-74.
4. BOBERNAGA Sofia. *Claudia Cobizev: femeie-sculptor*. În: "Biblioteca de arte Tudor Arghezi" (articol din 20.03.2015) // [https:// biblioart.wordpress.com/2015/03/02/ sculptorita-claudia-cobizeva-110-ani-de-la-naștere/](https://biblioart.wordpress.com/2015/03/02/sculptorita-claudia-cobizeva-110-ani-de-la-naștere/) (vizitat 20.02.2024).

SECȚIA 11

PERSPECTIVE MULTIDIMENSIONALE ASUPRA EDUCAȚIEI MULTILINGVE: PROVOCĂRI, OPORTUNITĂȚI ȘI INOVAȚII

GLOBALIZATION AND CHANGING TRENDS IN LANGUAGE EDUCATION

GLOBALIZAREA ȘI TENDINȚE ÎN EDUCAȚIA LINGVISTICĂ

Lilia PETRICIUC, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-5984-3641
petriciuc.lilia@upsc.md

Lilia PETRICIUC, PhD, University Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.026:811

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p318-323

Rezumat. Ultimele trei decenii au fost marcate de multiple transformări în predarea - învățarea limbilor, mare parte dintre acestea fiind generate de globalizare, inițial percepută drept tendință și fenomen din domeniul economiei. Trebuie să subliniem că în pofida numeroaselor controverse și contradicții, globalizarea a declanșat procese transformatoare cu impact considerabil asupra tuturor aspectelor ce țin de predarea - învățarea limbilor. Tendințele transformatoare ale globalizării, deși deopotrivă blamate și elogiare, au schimbat pentru totdeauna percepțiile despre educația lingvistică, scoțând în evidență necesitatea de a considera și include noi și noi dimensiuni pentru a echipa indivizii cu abilitățile necesare, care să pe permită să comunice eficient în diferite contexte socioculturale, educaționale sau profesionale. Articolul descrie principalele schimbări în predarea - învățarea limbilor ca rezultat al globalizării, fiind evidențiate dimensiuni precum multiculturalismul, multilingvismul și rolul transformator al tehnologiilor. În plus, sunt evidențiate efectele mobilității oamenilor facilitate de globalizare, precum și Abordarea comunicativă în predare limbilor și variațiile ulterioare ale acesteia.

Cuvinte-cheie: abordare complexă, globalizare, multilingvism, multiculturalism, tehnologie, rol transformator.

It is undeniable that the modern world is undergoing rapid, multifarious changes in the context of political and economical developments, where permeable geographical boundaries allow people, goods, services and ideas to move easily across borders. Under the circumstances, educational institutions worldwide started developing strategies aiming at internationalizing their programmes. All these changes have a considerable impact on language teaching and learning across the globe and inevitably, on the approaches in use in the field, requiring different practices in order to achieve the more and more complex educational goals. The increasing number of dimensions to be incorporated into language education raised teachers and researchers' awareness of the complexity of the process and its ever more problematic character. Hence, professionals in the field have been struggling to figure out new approaches that would suit the new language education landscape that has been prompted by globalization, in an effort to avoid ethnocentrism. The present article attempts to elucidate several controversial aspects dealing with language education and practices in the context of multilingualism and multiculturalism, heavily marked by globalization.

Prior to delving deeper into the subject, the concept of “globalization” will be addressed to clarify its importance and influence in language education. Globalization, as a concept, is not a new one. It has been around for centuries, however, the beginning of its astounding influence is linked to the 1990s, when it was initially discussed from economic perspectives, but soon was extended to cultural perspectives [5].

R. Robertson argues that in order to grasp its influence in every area, it is essential to understand it from these two perspectives: cultural and economic. He contends that globalization is both a process and a theory: “Globalization is the process by which people and communities come to experience common economic, social and cultural environments.” As a theory, globalization is described as the compression of the world-intensification of consciousness of the world as a whole [R.Robertson, as cited in 6, p.3].

A more comprehensive view is launched by Anthony Giddens, 1991, who states that “by intensifying the interconnectedness among different people, things and ideas, globalization homogenizes the world, but at the same time the world becomes heterogenized as people are more aware of differences owing to the increasing exposure to them across the globe.

Summing up the view of various authors concerned with the topic of globalization and how it impacts daily life, it is worth emphasizing that as a phenomenon, it has both advantages and drawbacks as it *affects the balance of social, economic and cultural power between nations, communities and individuals and it can both enhance or restrict human rights and freedom* [as cited in 6, p.14]

Despite being a catchphrase for several decades already, globalization still produces mixed feelings for a number of reasons. It is blamed for being the main cause of widening the gap between the rich and the poor, becoming increasingly a pure form of imperialism [Smith 1997, as cited in 6, p.7] and praised for creating multiple opportunities for facilitated trade around the world.

Extremely complex, globalization should be understood in all its dimensions and influences as there is no walk of life that has not been affected by it. However, for the sake of the present paper we will focus on the aspects that refer to language education in a world that has never been so intricate.

Inevitably, the effects of globalization are considerable in terms of cultures as the intensified mobility of people has led to intensified interactions and cultural exchanges that gradually have become blurred for the most part. The fact that most of the world population has become an avid consumer of the same products (music, movies, fashion, foods, etc.) has produced this effect of blurring the boundaries between different cultures. Researchers in the field contend that the phenomenon is always two sided and consists of both homogenization and heterogenization trends which quite often triggers hybridization of cultures.

Claire Kramsch notes that under the new conditions, foreign language educators are the ones who face the most controversial dilemmas: “they have been compelled to rethink what their role is and how they are to conceive of “culture” in an era marked by various contradictions: increased diversity but also growing homogeneity, increased multilingualism but also growing monolingual mentalities, increased breakdown of national and linguistic boundaries but also increased control and assessment practices” [4, p.16].

Culture and language are inseparable and they undergo the same transformative effects in the context of global trends and overflow territorial boundaries. Hence, the controversy and contradictions generated by the phenomenon. De Swaan, 2001, argues that this intensive interaction and overlapping of cultures and languages, with English being hypercentral in the

general language network and used extensively in all areas, has produced a devastating effect on peripheral languages that are disappearing at a steady pace. For centuries, he states, *it was multilingualism that kept humanity, separated by so many languages, together* [3]. Besides, the advent of globalization has entirely shattered the traditional view of culture (one language = one culture) [4, p.19], with monoculturalism and monolingualism being labeled as a historical construction of nation-states that was to establish not only their territorial integrity and their political autonomy, but also to support their colonial practices abroad [Makoni & Pennycook, 2007, as cited in 4, p.19-20].

Globalization with all the array of changes it produced, particularly due to communication technologies, has also generated a sort of “culture wars” where those in favor of globalization trends argue against those who try to defend national heritage and traditions. The hybridization of cultures and languages raised a number of questions about people’s national identity /identities versus citizenship which made researchers refer to the changes associated with globalization as “postnationalism” [1, p.20]

Barney, 2004, describes the globalization discourse as “dramatically increased international migration and a concomitant proliferation of multi-ethnic societies and diasporic communities; the rise of media technology which facilitate the global distribution and consumption of mass cultural products, as well as inexpensive, timely, interpersonal communication across vast distances; and the diminishing ability of states to protect and nurture domestic, indigenous cultural industries in the context of global, liberalized market conditions”[1, p.24].

When referring to globalization we inevitably mean the *slackening of geographical constraints* and the intensification of different types of interactions which are possible through language. Thanks to technology, distances do not represent an obstacle to interactions nowadays whereas language is: a shared linguistic code is mandatory for interactions involving participants from different parts of the world. For the most part, the *majority of participants in global exchanges use a linguistic code they have learned, rather than the language they have natively acquired* [2, p.3]. Block and Cameron note that these new demands changed essentially the conditions in which languages are learnt and taught.

On the one hand, globalization with its homogenization effects seems to have produced a variety of positive changes worldwide, promoting the idea of competition in all fields and improved quality standards. On the other hand, it poses threats to national identity and stimulates nationalism as a way of resisting Americanization [2, p.38].

For language educators and sociolinguists particularly, globalization and its effects have come along with a series of dilemmas, as well. The generally embraced language policy that promotes learning English alongside mother tongue(s) has produced unexpected effects in different parts of the world like endangered native languages, especially in those linguistic communities where clear regulations were missing. Hence, the necessity to preserve and revitalize national languages and cultures under more and more pressure from the omnipresent English. Under these circumstances, UNESCO stepped in to raise awareness of the urgent need to preserve national languages and cultures, emphasizing the importance of multilingualism and multiculturalism in the development and survival of mankind. Specific measures have been taken to safeguard local languages, among which the Declaration on the Use of Vernacular Languages in Education in 1953, and language policies have been developed and implemented. In many parts of the world, though fully acknowledged, the benefits of using mother tongue in education for as long as possible, have gradually been ousted by “trendy reforms”, induced by

globalization for the sake of avoiding underestimation and marginalization of underrepresented languages.

It is essential to note that English has a pivotal role in promoting a new conceptualization of language education and most governments have adopted policies that highlight its status as a *lingua franca that is required to meet the demands of the post - modern world*. At the same time, bilingualism, multilingualism and multiculturalism in many countries are being righteously encouraged and promoted extensively as a survival practice for their secular linguistic and cultural heritage and identity.

Another dilemma deals with how to teach English in this new, versatile reality. The rapid replacement of methods with approaches has produced numerous inconsistencies, revealing that they were totally inappropriate for specific communities or countries. The Communicative Language Teaching approach, for instance, has turned out to be ineffective for those who learn English for academic purposes [6, p.15].

The tight interconnectedness created by globalization led to major challenges related to the dimensions that language education should contain. Therefore, the reconceptualisation of language teaching curricula became a key priority. Some decision-making authorities contend that a comprehensive, effective language learning programme / curriculum should focus primarily on the functional use of the target language, whereas some others promote the idea that language education programmes should encompass various aspects related to intercultural communication, multiculturalism and cultural diversity. The multitude of opposing, controversial views have impacted the field in many ways and as of today there is still no unanimously accepted conceptualization of foreign language education, with researchers and practitioners wavering between new and old ideologies.

Despite the various re-conceptualizations of language education, it has been emphasized that there is considerable mismatch between what language programmes offer and what is really needed in the new landscape globalization has created. First of all, as Cl. Kramersch remarks, it is because the triad: communication, language, and culture has changed meaning. More and more so, we can see how globalization led to the instrumentalization of language, with English being omnipresent, which inevitably and steadily has generated a consumerist, touristic mindset that goes hand in hand with greater competitiveness, and, ultimately, greater and more invisible power and control [4, p.22].

Besides, the shift from monolingualism towards bilingualism, and more recently, to multilingualism in the language classroom has produced a completely new tapestry of language education philosophy. However, as specialized literature in the field reveals, it appears that globalization as a key factor of the change is largely avoided and ignored. In fact, as Cl. Kramersch states, multilingualism has always been an inherent part of humanity and human interactions, as people have always been using several languages or dialects to communicate.

All around the world, there is a general trend of adopting and implementing high resounding, promising reforms and approaches that supposedly will produce the best outcomes and yield manifold benefits to the society as a whole. In reality, as it can often be seen, most of these imposed or borrowed practices fail to suit local communities with their centuries long traditions, customs and practices and produce confusion and more harm than benefits. At times, especially in Asian states, there is a counter- movement on the rise in defense of local linguistic communities and cultures, which have been under threat of becoming extinct. It should also be noted that having a critical approach to some of the new developments does not equal denying the role and importance of pursuing change and innovation. What we are trying to highlight is

the need for a reasonable, balanced attitude to what concepts are introduced in language education in local communities and how these are affecting language education, be it positively or negatively. Overall, globalization and its effects are perceived differently: it is both a fashionable term and a highly contested one [2, p. 3]

An aspect worthwhile highlighting deals with the fact that globalization facilitated mobility of people, which consequently led to a notable increase in interactions amongst people from different cultural and linguistic backgrounds. Educational institutions, in particular, have been facing a whole range of challenges to accommodate for the needs of a significantly diverse student population. Consequently, another trend was identified: an increased demand for higher education and for educational quality [4]. With the shift of emphasis from monolingualism and monoculturalism in many educational settings to multilingualism and multiculturalism, we have seen a trend of curricula adaptation and upgrading. The aim is to promote proficiency in multiple languages, with a focus on incorporating bilingual and multilingual programs, with students learning and using other languages, besides mother tongue.

Apart from this, technology has started playing a pivotal, transformative role in language education making language learning more attractive, accessible and interactive. This opened a wide range of new possibilities for learners to explore languages in more authentic and immersive ways, thus transcending the confines of traditional classrooms. This is on the one hand. Whereas, on the other hand, we should note, in line with Cl. Kramsch's view, that communication technologies are downplaying the importance of culture in language education by giving more importance to semiotic codes and modalities and interactional strategies than to cultural content [4, p.18].

Furthermore, the worldwide, almost unanimous recognition of the importance of communicative competence produced an avalanche of various changes in the field which marked a paradigm shift, where grammar accuracy does not represent the main priority of language classes. Learners are encouraged to develop their abilities to communicate in different languages in real-life situations and in a variety of settings, applying practical skills such as listening, speaking and showing cultural awareness. Inevitably, under these circumstances, globalization has also spurred the demand for language educators with diverse linguistic and cultural competencies, which generated another trend - language teacher training programs. The main objective of these programs is to equip language educators with the skills and knowledge they need to facilitate effective navigation of multicultural classrooms.

Amongst the multiple reforms and innovations in language education practices that have been prompted by globalization, the ones listed below have been in use for a while and seem to have gained momentum:

- Communicative Approach: Language classes increasingly emphasize real-life communication skills over rote memorization of grammar rules. Students engage in interactive activities such as role-plays, discussions, and simulations to develop their speaking and listening abilities.

- Technology Integration: With the advancement of technology, language classes have incorporated digital tools and resources to enhance learning. This includes the use of language learning apps, online platforms, multimedia materials, and virtual reality simulations to provide immersive language experiences.

- Content-Based Instruction: Language learning is integrated into other academic subjects, allowing students to learn language skills while studying topics of interest such as

history, science, or literature. This approach provides meaningful context for language acquisition and encourages interdisciplinary learning.

- Task-Based Learning: Students work on authentic tasks and projects that require them to use the target language in practical situations. This approach focuses on developing language skills through problem-solving and collaboration, reflecting real-world language use.

- Cultural Competence: Globalization has emphasized the importance of cultural awareness and sensitivity in language education. Classes often include cultural components, such as studying literature, films, and traditions from the target culture, to help students understand the cultural context of the language they are learning.

- Online and Blended Learning: The rise of online education platforms has facilitated access to language courses for learners around the world. Language classes are offered in various formats, including fully online, blended (combining online and in-person instruction), and self-paced courses, providing flexibility and convenience for students.

- Language Exchange Programs: Globalization has facilitated international exchange programs, allowing students to immerse themselves in the language and culture of the target country. These programs provide invaluable opportunities for language practice and cultural exchange, fostering linguistic proficiency and intercultural competence.

These practices reflect efforts to adapt language education to the demands of an increasingly interconnected world, equipping students with the skills and knowledge needed to thrive in a globalized society.

To sum up, we would like to highlight that despite the controversies and ambiguities in perception, globalization has brought about transformative changes in language education, emphasizing multilingualism, technology integration, communicative competence, and cultural awareness. These trends reflect the evolving needs of a globalized world, where effective communication across languages and cultures is paramount.

BIBLIOGRAPHY

1. BARNEY, D. *The Network Society*. Cambridge, UK: Polity Press. 2004. 198p. ISBN 0745626696.
2. BLOCK, D., CAMERON, D. *Globalization and Language Teaching*. Routledge, London. 2001. 208p. ISBN 9780203193679.
3. DE SWAAN, A. *Words of the World: The Global Language System*. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity. 2001. 253 p. ISBN 0745627471.
4. KRAMSCH, CL. Is there still a place for culture in a multilingual FL education? In: *Language Education and Multilingualism*, Nr. 19, V.1. 2018. pp. 16-33. ISSN: 2570-2432.
5. ROBERTSON, R. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London; Newbury Park: Sage Publications, 1992, 211p. ISBN 10 0803981872.
6. SINGH N.K. *Multilingual Trends in a Globalized World: Prospects and Challenges*. Cambridge Scholars Publishing, 2013, 234p. ISBN13 978-1-4438-4754-4.

MAKING CONNECTIONS: LANGUAGE VOCABULARY REVIEW ACTIVITIES FOR CREATING INTERPERSONAL TOLERANCE IN THE CLASSROOM

CREAREA CONEXIUNILOR: ACTIVITĂȚI DE REVIZUIRE A VOCABULARULUI ÎNTRU CREAREA TOLERANȚEI INTERPERSONALE ÎN CLASĂ

Oxana GOLUBOVSKI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0003-4759-171X
golubovschi.oxana@upsc.md

Oxana GOLUBOVSKI, PhD, Assoc. Prof.,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 81’23

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p324-331

Rezumat. Articolul abordează sistemul activităților de revizuire a vocabularului studiat de către studenți întru crearea toleranței interpersonale în clasă, lucrarea se concentrează pe utilizarea vocabularului ca instrument de promovare a toleranței și înțelegerii interpersonale în mediul educațional. Prin activități interactive de revizuire a vocabularului, elevii sunt încurajați să exploreze și să respecte diversitatea culturală și lingvistică. Aceste activități ajută la dezvoltarea abilităților de comunicare, empatie și gândire critică. Elevii învață să recunoască și să aprecieze diferențele, contribuind astfel la crearea unui mediu de clasă inclusiv și armonios, unde toți membrii sunt valorizați și înțeleși.

Cuvinte-cheie: toleranță, revizuirea vocabularului, înțelegere interpersonală, diversitate culturală, empatie, educație inclusivă, gândire critic

In the complex framework of contemporary education, encouraging interpersonal tolerance in the classroom has come to be recognized as essential to building a climate in which each and every student feels respected and understood. A more inclusive and cohesive learning environment is made possible by this cultivation of respect and understanding for one another.

In today's more diverse and linked world, the classroom has evolved into a microcosm of larger society, bringing together students from all backgrounds, ethnicities, and viewpoints. In such a dynamic climate, developing interpersonal tolerance - the ability to understand and appreciate others' differences - is more important than ever. The deliberate implementation of vocabulary review activities is one unique way to accomplish this. Language is more than just a means of communication; it is a strong weapon that influences our views and relationships. Educators may foster a better awareness and appreciation of diversity by engaging students in vocabulary-reviewing and expanding activities, paving the path for healthier and inclusive classroom interactions. This article delves into the various aspects of this method, from the theoretical foundations of linguistic function in molding tolerance to actual actions and their demonstrated effects in educational contexts.

Reaching this interpersonal tolerance requires an understanding of how terminology shapes students' communication and perception of one another. Teachers may greatly affect the tone of student interactions by carefully choosing and encouraging the use of phrases that represent empathy, acceptance, and respect. Students are encouraged to express their ideas and

emotions in a way that is mindful of the experiences and viewpoints of others when they use language that emphasizes diversity, inclusivity, and empathy. Students that use such a language framework improve their communication abilities and gain a deeper awareness of the world and its diverse population. It serves as a link between people from different origins and promotes an understanding and respect-filled society outside of the classroom. By means of deliberate vocabulary reinforcement exercises, educators can furnish learners with the linguistic instruments required to adeptly traverse interpersonal connections. Helping students acquire a polite and sympathetic vocabulary sets the stage for them to grow into aware and caring global citizens. The intentional development of interpersonal tolerance, enabled by thoughtful word use, ultimately results in a classroom setting where learning is supported by the values of mutual understanding and respect.

Interpersonal tolerance is an essential notion that encompasses acknowledging, honoring, and valuing individual diversity [2]. It includes the capacity to value and accept a range of viewpoints and actions without bias or condemnation. This idea is essential for creating harmonious social cohesion since it promotes communication and understanding across differences in ideology, religion, and culture. Interpersonal tolerance is intentional attempts to comprehend and welcome variety as an instrument of strength and enhancement rather than just passive acceptance. Stressing its significance can result in more accepting cultures where respect and empathy govern relationships, opening the door to improved social harmony and group advancement.

The process of recognizing, honoring, and appreciating the various backgrounds, viewpoints, and behaviors of people within a learning community is known as interpersonal tolerance in educational contexts [10]. It represents a fundamental educational philosophy that encourages a welcoming and encouraging environment where differences are viewed as chances for growth rather than sources of conflict. Interpersonal tolerance is important in the classroom because it can create a supportive atmosphere that promotes honest communication, respect for one another, and empathy between teachers and students. Fostering a diversity of opinions not only broadens students' horizons and improves the educational experience, but it also equips them with the social and emotional skills needed to navigate a multicultural environment and prepares them for global citizenship.

For teachers and students, navigating the complex terrain of various classroom environments presents a special set of problems that call for striking a careful balance between promoting a cohesive learning community and appreciating individual diversity. Overcoming cultural misconceptions and prejudices is a big challenge since they might result from the diverse backgrounds of students and cause misunderstandings and disputes. Cultural sensitivity in education is important because, for instance, a gesture that is regarded as polite in one culture may be offensive in another. Language difficulties can pose a significant problem because non-native speakers may find it difficult to participate and understand, which can negatively impact their self-esteem and academic achievement. The necessity of inclusive teaching methods and language assistance programs that meet a range of linguistic requirements is highlighted by this circumstance.

The learning process is further complicated by educational differences, as students from different educational systems may find it challenging to adapt to new academic standards and approaches. For example, some people find it difficult to adjust to a shift from a teacher-

centered to a learning setting that prioritizes students, which calls for changes in both teaching methods and student learning tactics. In multicultural school settings, where students may unintentionally establish groups based on shared cultural or language origins, social integration concerns become more prominent and can cause feelings of isolation among students. Activities that facilitate structured social interaction and foster inclusivity and cross-cultural connections are crucial in light of these dynamics.

Additionally, teachers constantly have the issue of adapting lesson plans to meet the needs of kinesthetic, auditory, visual, and reading/writing learners in the same classroom. A range of teaching strategies are necessary to accommodate the diversity of learning preferences among students and guarantee their support and engagement. These problems are made worse by concerns of inequality and accessibility. Socioeconomic differences limit students' access to the tools and technologies they need to learn, underscoring the necessity for schools to offer fair access to instructional materials and assistance.

Finally, discrimination and bias might tragically appear in diverse classrooms due to overt or covert prejudice. In addition to harming the impacted pupils, such actions also subvert the values of comprehension and respect, which are essential for a positive learning environment. To address these problems, schools must actively promote inclusivity, provide continual instruction on bias, and foster a climate in which each and every student is treated with respect and worth. All of these difficulties show how difficult it may be to teach in diverse classes, but they also show how educators can create a welcoming, vibrant, and compassionate learning environment.

"Vocabulary as a Tool for Tolerance" refers to the intentional use of language and word choice to foster understanding, tolerance, and acceptance among people from various backgrounds, beliefs, and cultures [5]. This concept emphasizes the importance of language in molding our impressions of others and creating a more inclusive society. We may break down prejudice and misunderstanding by deliberately choosing words that reflect respect and empathy, so fostering a culture of tolerance.

Create courses and workshops that emphasize the value of inclusive language, showing how specific words or phrases can affect emotions of belonging and respect across diverse groups. Encourage institutions to perform regular assessments of their communication materials, ensuring that the language used in textbooks, policy, and signage encourages inclusivity rather than perpetuating stereotypes or exclusion.

Launch efforts to educate everyone on the power of words, demonstrating how language can either injure or heal, and encouraging the use of more inclusive vocabulary. Create secure environments for open discourse in which people can express their language experiences, learn about other people's viewpoints, and collaborate on ways to utilize terminology to enhance understanding. Create resources and support materials in many languages, emphasizing linguistic diversity while ensuring that messages of respect and tolerance are widely understood. Implementing anti-bullying initiatives that highlight the negative impact of insulting language on people's well-being, as well as encouraging the use of positive, supportive language in schools.

Hosting community seminars on racial sensitivity in which participants understand about the impact of racially offensive language and the value of using polite, inclusive vocabulary. Through these ideas and examples, "Vocabulary as a Tool for Tolerance"

demonstrates a complete approach to using language to develop tolerance, empathy, and respect in a variety of social circumstances.

How vocabulary shapes our understanding of others explores the deep influence that language and word choice have on our attitudes, perceptions, and interactions with people and groups that are different from ourselves. This principle emphasizes how words we choose to use have the power to either close or enlarge knowledge gaps, which has a profound impact on interpersonal relationships and social dynamics. In this regard, vocabulary is the collection of words in a language that a person is familiar with. Vocabulary includes not just words, but also their meanings, nuances, and circumstances [4]. Words have an impact on how we cognitively frame ideas, problems, and social groups. For example, the frequent use of derogatory language to refer to particular communities might affect how society views and prejudices such communities. On the other hand, using language that is polite and positive might assist in reframing these ideas in order to provide a more sympathetic and understanding picture. So, understanding of others would be the perception, empathy, and awareness of other people's backgrounds, experiences, feelings, and thoughts. This understanding is critical for creating meaningful and respectful connections between various individuals and communities [9].

To summarize, language is more than just a means of communication; it is also a strong tool for influencing our understanding of others. We may help to make the world a more inclusive, respectful, and empathic place by using language with awareness and consideration.

Including language vocabulary review exercises in the classroom that are designed to foster interpersonal tolerance is one of the most efficient ways to teach children about inclusivity, diversity, and empathy. In addition to strengthening language proficiency, these exercises promote an atmosphere of respect and understanding between participants. The activities center on the notion that reciprocal reflection and interaction at four levels - self, family, community, the region, and the global community - advance cultural understanding.

Self - this level emphasizes the individual's awareness and comprehension of their cultural background, beliefs, values, and biases. Activities at this level promote self-reflection, assisting individuals in understanding how their cultural identity shapes their perceptions and interactions with others [1].

Example Activity: Individuals create personal cultural identification maps, which depict the cultural influences in their lives, such as traditions, languages, and values, that have influenced their personal identity.

Family - The family level focuses on cultural practices, traditions, and values that have been passed down through generations. It acknowledges the home as the primary social unit where cultural learning occurs, influencing an individual's early perceptions of the world. One possible activity would be to have students share family customs or tales during class discussions. This would enable them to learn about various family cultures and systems as well as explore the diversity within their own families. Students discuss their families and themselves. As they notice similarities with their peers, they exchange personal information about themselves. Motivating pupils to engage and boost their self-esteem.

Self and Family: Name pantomime. This activity includes two parts:

Students form a circle, arm-distance apart. After each student states his or her name and does an activity, the entire group repeats the name and action together. Once everyone has taken their turn, the group creates a chain. Students in a chain will repeat their names and deeds.

Students support one another by remembering a name or gesture. Intermediate pupils can introduce a favorite activity that begins with the same letter as their name, e.g. My name is Susan. I like swimming. [1].

Another activity is What is your typical breakfast? After completing the Breakfast Grid, students should share their answers with a companion. The two exchange responses, compare and contrast them, and then present their results to the group as a whole. In addition to giving students practice with present tense, food vocabulary in communication, this activity helps them recognize their companions as distinct individuals. Despite the "Why" question's higher language requirements, students in mixed ability groups with varying language proficiency levels were able to effectively communicate their viewpoints. Students get to know one another. Advanced pupils are able to compare and state their responses: For example, "Neither of us eats," "We both eat," and "I eat, but my partner eats." Use additional topics of interest, such as "What sports do you play?"

Activity Four Corners, choose a category from the four possible. Pupils congregate in the designated area. After a brief period of information sharing, they respond to the teacher's questions, such as: "What is your opinion of the size of your family?"

Instead of walking to the corners, students could be divided into groups based on what kind of food or activity they enjoy. For example, students on the left side of the room might favour salty food, while students on the right side might prefer sweet food. Advanced students may ask more in-depth questions, such as "Are you the oldest or youngest?" "What are the benefits and drawbacks of your position in the family?" More advanced students might follow up in pairs or small groups to explain why they made their decisions. Even students with poor English abilities were able to exchange information, providing a great opportunity to transmit vital information about themselves and their families.

Community - at the community level, attention turns to the local social groups that people are a part of, such as their schools, churches, and neighborhood associations. This level of activity examines the cultural dynamics that occur within communities, such as common customs and ideals as well as the diversity of cultures that exist within one community. An example of an activity would be cultural exchange gatherings in the community when members from various backgrounds share culinary, musical, dancing, and storytelling traditions [1].

At this level, the Language Experience Approach (LEA) encourages students to explore their interaction with the community. In LEA, students collaborate in pairs or small groups with the teacher to compose a story on a shared experience. The story is then read to the entire group. The shared experience can include a field trip, time spent on the sports fields, or even a previous class. Students can draw scenes on image cards, arrange them in the appropriate narrative order, and then write their stories. At the advanced level, students can work in groups without the teacher, working on sentence structure, spelling, and grammatical points.

For example, one day, the students went on a river tour. They discussed the trip, drew drawings of their experiences, and then wrote about them.

Another activity at this level is Mapping. Using students, the teacher creates a classroom map on the board. Students form small groups and are assigned to draw a map of a specific area of the school, etc. They return to class, and each group combines their maps while working on fresh v-ry. These maps could be used to practice giving directions or utilizing locational prepositions. Because each group is accountable for a portion of the entire map, the students

must listen to one another and collaborate in order to finish the work. The necessity for precision and attention to detail involves the usage of fundamental English structures and vocabulary [1].

Region - at this level, the emphasis is widened to include the larger historical, cultural, and social impacts of a particular geographic area. It looks at local traditions, dialects, and legacy and how these things shape people's sense of cultural identity in that area. Example Activity: Conduct research and present on the cultural history and traditions of various regions within a country or state, emphasizing the role of regional culture in shaping national identity[1].

Activities at the region level are all centered towards students' interests. Students enjoy music, so lessons based on songs are almost always popular with students. A song lesson can also be used to reinforce previously learned vocabulary and grammar structures, as well as to teach new aspects of language. Students will learn to predict songs from visuals, identify essential words, create lyrics while listening, improve pronunciation, stress, and intonation by singing, and debate the song's concept or construct a new verse using the rhyme and rhythm. Songs offer an opportunity to have fun and encourage involvement.

Global Community - the global community level includes knowing and appreciating cultures from throughout the world, fostering a sense of global citizenship and connectivity. Activities help individuals to go beyond local and regional perspectives in order to recognize global variety and the commonalities that unite people around the world. Example Activity: International virtual exchange programs in which students communicate with classmates from all around the world, sharing their cultures and learning about global viewpoints on a variety of subjects [1].

Examples and descriptions of these kinds of activities are provided below:

Role-Playing. During role-playing exercises, students are given characters that are different from their own experiences or backgrounds. The situations include employing inclusive language to help peers, comprehend diverse viewpoints, and resolve problems.

For instance, in a role-play, one student takes on the role of a new student from a foreign nation, while the other students greet them and strive to understand their experiences by using inclusive language.

Workshops focus on inclusive language, including gender-neutral pronouns, culturally sensitive phrasing, and terms that encourage equality and respect. A workshop in which students learn to use gender-neutral pronouns in sentences or replace stereotypical words with more inclusive language through group activities.

Multicultural Vocabulary Lists: Students are introduced to words and phrases from many cultures represented in the classroom or around the world, which fosters awareness for linguistic variety. For example, each student presents a term or phrase from their own culture or another that they admire, explains its meaning, and examines how it expresses cultural values or perspectives.

Empathy building through storytelling involves sharing personal experiences or fictional narratives that promote tolerance, understanding, and empathy. Students are encouraged to consider the words used to communicate emotions and opinions. For example, students read or listen to stories about overcoming prejudice, then debate how various words and phrases affect their comprehension of the characters' emotions and actions.

Organizing debates on sensitive and understanding themes, with an emphasis on using courteous and inclusive language throughout the conversation. For example, in a debate about the relevance of cultural holidays, students must use carefully chosen words to express their opinions while not hurting peers from diverse backgrounds.

'Word of the Day' focuses on tolerance, introducing a 'word of the day' based on themes of variety, tolerance, and inclusivity, and encouraging students to utilize the word in their daily interactions and writings. For example, the word "empathy" is introduced, and students are challenged to use it in a phrase that shows knowledge and care for the feelings of others.

The Positive Affirmation Exchange involves students writing positive affirmations or compliments in inclusive and courteous language, which are then anonymously exchanged among classmates. For example, each student composes a complimentary note about a peer, emphasizing their qualities and contributions to the classroom community, and distributes these comments randomly.

In advancing cultural understanding, activities are often structured around four key levels of social organization and identity: self, family, community, region, and the global community. These levels are interconnected, with each one playing a crucial role in shaping an individual's cultural identity and perceptions. The notion that reciprocal reflection and interaction at each of these levels can foster deeper cultural awareness and understanding is central to this approach.

Navigating the intricacies of building cultural understanding at many socioeconomic levels—self, family, community, region, and global society—presents a distinct set of obstacles and considerations that must be carefully navigated. One of the most difficult issues is the complex nature of cultural identity, which is influenced by a variety of factors, making understanding one's own and others' cultural backgrounds a delicate process. This emphasizes the importance of activities that recognize and embrace the diverse facets of identity, allowing people to express and explore their various cultural characteristics. Another important concern is the sensitivity required while engaging in cultural debates, as these conversations may unwittingly touch on personal values, potentially leading to misunderstandings or transgressions.

It is also necessary to foster an environment of mutual respect and active listening, as well as to establish clear guidelines to guarantee that debates are done securely and respectfully. Furthermore, the problem of ensuring accurate and inclusive cultural representation cannot be understated, especially in settings with minimal diversity. This necessitates a concerted effort to incorporate a diverse range of cultural viewpoints into the discourse, either by using external resources or inviting guest speakers to deepen the conversation.

Engaging participants at various levels of societal structure necessitates a specialized strategy, as activities suitable for personal reflection may differ dramatically from those designed to understand global interconnection. This variation needs a smart strategy, utilizing community connections and available resources to enhance impact while not overloading participants or facilitators.

Addressing personal biases and assumptions adds another layer of complexity, as these innate opinions can influence our interactions and knowledge of cultures other than our own. Cultural understanding activities should thus not only stimulate exploration of different cultures, but also introspection about one's own biases, promoting a path toward greater open-

mindedness. Language constraints present an additional challenge, sometimes impeding nuanced knowledge of cultural contexts and necessitating imaginative solutions such as incorporating language instruction or using translation systems to assist clearer communication [4].

Equally crucial is to consider accessibility and equity while developing these events, ensuring that all individuals, regardless of background or resources, have the opportunity to fully participate in the process of cultural inquiry. Finally, it is critical to recognize the dynamic character of culture, which means that cultural norms and practices vary throughout time. This viewpoint promotes constant learning and adaptation, urging participants to be inquiring and open to the ever-changing landscape of cultural norms and values. By attentively addressing these obstacles and issues, educators and facilitators can provide meaningful experiences that improve participants' respect for the rich tapestry of human cultures, resulting in a more inclusive and understanding society [4].

Activities that focus on these levels of cultural knowledge stress reciprocal reflection and engagement, enabling individuals to reflect on their own cultural identity while connecting with and learning from others at various levels of society. This multilayered approach fosters a comprehensive awareness of culture and its complicated effects on individual and societal identities.

By participating in these activities, students not only improve their vocabulary and language abilities, but they also gain a better awareness of how words can influence relationships and build a culture of tolerance and respect.

BIBLIOGRAPHY

1. BANKS, J.A. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley, 2019. ISBN 978-1119510224.
2. BENNETT, C.I. *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Pearson, 2019. ISBN 978-0134745275.
3. CUCOS, C. *Educație interculturală: teorie și practică în educația formală și nonformală*. Polirom, 2012. ISBN 978-9734619255.
4. DÍAZ-RICO, L.T. *Strategies for Teaching English Learners*. Pearson, 2017. ISBN 978-0134456933.
5. GAY, G. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press, 2010. ISBN 978-0807750780.
6. GRIGORENKO, E.L. *Multicultural Psychoeducational Assessment*. Nova Science Publishers, Inc., 2009. ISBN 978-1606920363.
7. LADSON-BILLINGS, G. *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*. Jossey-Bass, 2009. ISBN 978-0470408155.
8. LYNCH, M. *Multicultural Education: A Guide for the 21st Century Educator*. SAGE Publications, 2020. ISBN 978-1544374935.
9. NELSON, C. & BROCK, C. *Cultural Competence: A Primer for Educators*. Cengage Learning, 2011. ISBN 978-1111830013.
10. PAREKH, B. *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Harvard University Press, 2002. ISBN 978-0674004365.
11. POSTOLACHE, V. *Educația multiculturală în școlile din Republica Moldova: Provocări și soluții*. Cartier, 2015. ISBN 978-9975799476.
12. ZAJDA, J., & GUBE, J. (Eds.). *Education and Society in the New Russia*. Routledge, 2014. ISBN 978-1138007936.

**PROIECTELE EDUCAȚIONALE – SPAȚIU EDUCAȚIONAL COMUN PENTRU O
ȘCOALĂ FĂRĂ FRONTIERE**

**EDUCATIONAL PROJECTS – A COMMON EDUCATIONAL SPACE FOR A
SCHOOL WITHOUT BORDERS**

Kristina CERNEI, grad didactic superior,
IPLT „Onisifor Ghibu”, Chișinău
ORCID: 0009-0000-2088-1966
cernei_kristina@yahoo.com

Kristina Cernei, Superior Didactic Degree,
PITL “Onisifor Ghibu”, Chisinau

CZU: 373.04

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p332-335

Abstract. School projects play an important role in the harmonious development of students by giving them the opportunity to develop their skills, knowledge and competencies in a practical and interactive way. Local, regional, national or international school projects challenge students to think critically, work in teams and communicate effectively, which greatly contributes to their personal and social development. In this article we will present the advantages of school projects from the perspective of the following criteria: 1. Improving the quality of education (innovative and interactive activities); 2. Developing skills and competencies in a practical way; 3. Creativity and innovation – free thinking, unconventional solutions; 4. Increased motivation – additional effort; 5. Learning through experience – facilitating the transfer of knowledge and skills.

Keywords: proiecte școlare, educație de calitate, oportunități, transfer de cunoștințe

O instituție educațională responsabilă trebuie să respecte anumite cerințe și criterii, pentru că nu doar că este responsabilă de ceea ce produce pentru educație și societate, dar și are capacitatea de a identifica, de a planifica și de a evalua resursele în funcție de obiective și rezultate. Pentru a deveni responsabilă, ea trebuie să-și revizuiască în mod regulat scopurile, atitudinile și rezultatele. Fundamentul școlii moderne îl constituie metode foarte diferite de cele convenționale, bazate pe expunere, memorare și repetare. Metodele pe care elevii ar trebui să le aplice sunt bazate pe experimentarea situațiilor de observare și participarea la activități sociale de interacțiune. În zilele noastre, cadrele didactice au nevoie de abordări care se întemeiază pe experimentarea situațiilor reale, participarea interactivă și socială, precum și pe capacitatea de a aplica ceea ce au învățat în viața de zi cu zi. Problema de a motiva elevii și de a-i pune în situații care să-și testeze cunoștințele într-un mod cât mai eficient și, nu în ultimul rând, cât mai atractiv este frecventă și poate avea loc prin proiecte școlare.

În primul rând, omenii de știință și cercetătorii precum Losîi E., Gremalschi A., Cucueanu D. Orîndaș L. ș.a. [1-8] recunosc importanța și beneficiile proiectelor școlare în dezvoltarea elevilor. Aceștia consideră că proiectele școlare oferă oportunități excelente pentru elevi de a-și dezvolta abilitățile practice, de a aplica cunoștințele teoretice în contexte reale și de a învăța prin experiență și colaborare. Astfel, parteneriatele școlare oferă elevilor posibilitatea de a participa la proiecte, de a socializa, de a participa la excursii, competiții, schimburi de experiențe și de a-și îmbunătăți cunoștințele. Este necesar ca activitatea didactică

să proiecteze și să implementeze activități extracurriculare și extrașcolare în școală și în comunitate, care se bazează pe proiecte și parteneriate între elevi, profesori și membri ai comunității locale. Proiectele de parteneriat educațional au scopul de a îmbunătăți relațiile dintre părinți, elevi, profesori și comunitate și de a spori implicarea tuturor actorilor educaționali. În Instituția Publică Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu”, Chișinău, proiectele educaționale eTwinning sunt realizate încă din 2016 (<https://sites.google.com/view/etwinningpitlghibuchisinau/home>). Proiectele eTwinning precum „Strengthening Media Literacy” nu doar că au dezvoltat competențele elevilor în domeniul mass-media, dar și au implicat părinții acestor elevi în conferințe online, astfel reușind să educe competențele de gândire critică și în rândul familiei. (<https://sites.google.com/view/etwinningpitlghibuchisinau/strengthening-media-literacy>). Există numeroase beneficii ale activității în parteneriat, cum ar fi formarea de relații de colaborare, rezolvarea diferitelor probleme educaționale și oferirea unui nou cadru pentru dezvoltarea personalității elevului. Miron, I. Băran-Pescaru, A. [1-5] apreciază faptul că proiectele școlare încurajează o învățare activă și experiențială, în care elevii sunt implicați direct în procesul de învățare și sunt provocați să gândească critic, să rezolve probleme și să comunice eficient. De asemenea, aceștia consideră că proiectele școlare contribuie la dezvoltarea abilităților de colaborare, comunicare, creativitate și rezolvare a problemelor, esențiale în lumea actuală și în carierele viitoare ale elevilor.

Învățarea prin proiecte școlare aduce numeroase beneficii atât pentru elevi, cât și pentru profesori. Iată câteva dintre aceste beneficii:

1. Dezvoltarea abilităților practice: Proiectele școlare implică activități practice care îi ajută pe elevi să-și dezvolte abilități practice și să aplice cunoștințele teoretice în contexte reale. Spre exemplu, proiectul educațional „Sustainable Development Goals for Well-being in the digital World” a avut obiectivele de a aplica cunoștințele teoretice la practică prin cercetare, comunicare și colaborare între echipele partener.

(<https://sites.google.com/view/etwinningpitlghibuchisinau/sustainable-development-goals-for-wellbeing-in-the-digital-world>)

2. Învățare activă și experiențială: Proiectele încurajează o învățare activă și experiențială, în care elevii sunt implicați direct în procesul de învățare, ceea ce îi ajută să-și consolideze cunoștințele și să le aplice în situații practice. Astfel, proiectul educațional „Our Footprint” (<https://sites.google.com/view/etwinningpitlghibuchisinau/no-more-carbon-footprint>) care a durat două luni a avut drept obiectiv colectarea de informații cu privire la indicatorii de poluare din spațiile în care elevii își fac studiile și/sau locuiesc și să prezinte, în cadrul conferințelor organizate, cazurile identificate și soluțiile de rezolvare. Acest proiect a avut loc în mod transdisciplinar, întrucât elevii au colectat datele la orele de geografie, au discutat efectele asupra naturii și omului în cadrul orelor de biologie, iar substanțele nocive de poluare au fost studiate în cadrul orelor de chimie.

3. Dezvoltarea abilităților de gândire critică și rezolvare a problemelor: Proiectele îi provoacă pe elevi să gândească critic, să analizeze informațiile, să identifice problemele și să găsească soluții eficiente, contribuind astfel la dezvoltarea abilităților lor de gândire critică și rezolvare a problemelor. Proiectul eTwinning „Be the Voice of the Heroes and Heroines” (<https://sites.google.com/view/etwinningpitlghibuchisinau/the-voice-of-the-heroes-and-the-heroines>) a permis cercetarea informațiilor cu privire la rolul femeii în istorie și în literatură în

patrimoniul național al țărilor partenere. Elevii au reușit să facă analiza SWOT cu privire la curriculumul școlar și să observe similitudini. Analizele au provocat discuții și multe prezentări deductive, în cadrul cărora au fost formulate problemele sociale prezente.

4. Îmbunătățirea abilităților de comunicare și colaborare: Proiectele îi implică pe elevi în activități de colaborare și comunicare cu colegii lor, ceea ce îi ajută să-și dezvolte abilitățile de comunicare, să-și îmbunătățească capacitatea de a lucra în echipă și să-și dezvolte empatia și abilitățile sociale. Proiectul „My World My Life” (<https://sites.google.com/view/etwinningpitlghibuchisinau/my-world-my-life>) a fost realizat din perspectiva practică și a fost bazat pe comunicare și colaborare continuă. Produsele realizate au fost determinative și inclusive, iar dicționarul trilingv realizat pe final a rezultat în echilibrarea importanței valorificării limbilor străine studiate.

5. Motivare și implicare crescută: Proiectele școlare sunt adesea mai motivante și mai captivante pentru elevi decât metodele tradiționale de predare, ceea ce îi determină să fie mai implicați în procesul de învățare și să își asume mai multe responsabilități în cadrul proiectului. Proiectul „Don’t Date” (<https://sites.google.com/view/etwinningpitlghibuchisinau/dont-date>) a rezultat în implicarea elevilor de promovarea stilului sănătos de viață prin multă colaborare internațională. Elevii implicați au fost delegați să responsabilizeze colegii în diseminarea informațiilor colectate în proiect și în motivarea colegilor de-a alege opțiunile sănătoase.

Managerii instituțiilor școlare au un rol specific în crearea de relații de colaborare, de a iniția proiecte de parteneriat educațional cu scopul de a îmbunătăți relațiile dintre părinți, elevi, profesori și comunitate și de a crește gradul de implicare a tuturor actorilor educaționali [8]. Proiectele școlare pot stimula interesul și pasiunea pentru anumite domenii sau subiecte, pot promova auto-disciplina, responsabilitatea și perseverența și pot oferi elevilor oportunități de a-și dezvolta abilitățile de lider și de a-și descoperi talentele și potențialul. Reușita parteneriatului educațional școală-familie-comunitate depinde de capacitatea managerului instituției de a construi o relație de comunicare, relaționare și cooperare între toate părțile implicate.

Deși proiectele școlare aduc numeroase beneficii pentru elevi, există și anumite riscuri și amenințări asociate cu implementarea lor. Iată câteva dintre acestea:

1. Suprasolicitare și stres: Unele proiecte școlare pot fi foarte solicitante din punct de vedere al timpului și al efortului necesar pentru finalizarea lor, ceea ce poate duce la suprasolicitare și stres pentru elevi.

2. Lipsa de resurse: Unele proiecte pot necesita resurse suplimentare, cum ar fi materiale didactice sau tehnologice, indisponibile în mod suficient în școli, ceea ce poate afecta implementarea lor și rezultatele finale.

3. Lipsa de orientare și supervizare: În unele cazuri, elevii pot să nu primească suficientă orientare și supervizare din partea profesorilor sau a altor adulți responsabili, ceea ce poate duce la confuzie, neclarități și rezultate nesatisfăcătoare în cadrul proiectului.

4. Conflict și tensiuni în echipă: Proiectele care implică activități de colaborare în echipă pot genera conflicte și tensiuni între elevi din cauza diferitelor opinii, abordări sau niveluri de implicare în proiect.

5. Risc de plagiat sau copiere: În cazul unor proiecte mai complexe sau mai extinse, există riscul ca elevii să recurgă la plagiat sau copiere pentru a-și completa lucrarea, ceea ce poate afecta integritatea academică a proiectului.

Pentru a gestiona aceste riscuri și amenințări, este important ca profesorii să ofere suport și îndrumare elevilor în timpul implementării proiectelor, să asigure accesul la resursele necesare și să promoveze o comunicare deschisă și constructivă în cadrul echipei de proiect. De asemenea, este esențial ca elevii să fie învățați să gestioneze timpul și resursele eficient, să își asume responsabilități și să colaboreze în mod constructiv cu colegii lor pentru a obține rezultate de succes în cadrul proiectului.

În concluzie, oamenii de știință și cercetătorii recunosc valoarea și importanța proiectelor școlare în dezvoltarea armonioasă a copiilor și apreciază rolul acestora în pregătirea elevilor pentru viitorul lor și în susținerea unei învățări active, relevante și captivante. Astfel, învățarea prin proiecte școlare aduce numeroase beneficii pentru elevi, contribuind la dezvoltarea lor holistică și pregătindu-i pentru viitorul lor într-un mod eficient și captivant. Scopul principal al înființării unor astfel de parteneriate este de a ajuta elevii să reușească la școală și în viață. O comunitate de suport în jurul elevilor începe să funcționeze atunci când părinții, elevii și ceilalți membri ai comunității se consideră parteneri în educație. Parteneriatele trebuie considerate o parte esențială a școlii și a clasei de elevi. Prin urmare, elevii învață să gândească critic, complex, să dezvolte gândirea multi-cauzală, să dezvolte empatie și abilități de rezolvare de probleme, precum și să socializeze, învățând să fie mai apropiați, să facă noi prieteni și să împărtășească experiențe personale.

BIBLIOGRAFIE

1. BĂRAN-PESCARU, A., *Parteneriat în educație*, București, Editura Aramis Print, 2004. ISBN: 973-679-096-7
2. IONESCU, M.; NEGREANU, E. *Educația în familie. Repere și practici actuale*. MEC România, IȘE. București: Editura Cartea Universitară, 2006. ISBN 973-731-297-X
3. MIRON, I., 2003, *Instrucție și educație*, Editura Copyright , București. ISBN: 973-0-03029-4
4. ORÎNDAȘ, L. *Educația parentală în contextul promovării parteneriatului școală–familie*. Ghid metodologic. Chișinău: MEC al RM, Institutul de Științe ale Educației, 2018. ISBN 978-9975-48-154-0
5. ANDRIEȘ V., ORÎNDAȘ I., *Modele și proiecte pedagogice privind dezvoltarea parteneriatului școală–familie–comunitate* [online]. Chișinău, 2019. [citată 17.03.2024] Disponibil: https://ise.upsc.md/uploads/files/1580198415_modele_si_proiecte_pedagogice_privind_dezvoltarea_parteneriatului_scoalafamiliecomunitate.pdf ISBN 978-9975-48-164-9.
6. Curriculum Național. Învățământ primar. Chișinău: MEC al RM, 2018. [citată: 17.03.2024] https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf
7. Harea ., *Rolul proiectelor și parteneriatelor educaționale școlare în socializarea și valorizarea elevilor* [online]. România, 2019. [citată 17.03.2024] Disponibil: <https://edict.ro/rolul-proiectelor-si-parteneriatelor-educationale-scolare-in-socializarea-si-valorizarea-elevilor/> Revista Educației / ISSN: 1582-909X
8. Saranciuc-Gordea L, dr., conf. univ. UPS „Ion Creangă” din Chișinău *Rolul parteneriatului școală-familie în managementul temelor pentru acasă la nivelul primar de învățământ* [citată: 17.03.2024] Disponibil: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2148/Conf_UPSC_2020_Vol_II_p335-341.pdf?sequence=1&isAllowed=y CZU: 37.018:373.3

DISCURSIVE PROSPECT OF USING LITERARY TEXTS TO ENHANCE STUDENTS' ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY

PERSPECTIVA PROSPECT DISCURSIV AL ANALIZEI TEXTULUI LITERAR ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ

Tatiana LAȘCU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0003-2192-490X
lascu.tatiana@upsc.md

Tatiana LAȘCU, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.016:811.111

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p336-340

Rezumat. Articolul prezintă unele aspecte metodologice ale analizei textului literar în dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză din perspectiva discursivă. Studiul valorifică potențialul didactic al textului literar în procesul de studiere a limbii engleze, evidențiind necesitatea utilizării unui input eficient în clasă care să faciliteze dezvoltarea abilităților de comunicare a cursanților. Textele literare reprezintă o resursă productivă pentru crearea strategiilor și sarcinilor utile pentru a favoriza gândirea critică, creativitatea și abilitățile discursive. Totodată, sunt identificate activități metodologice optime aplicate în baza textului literar desemnate pentru generarea eficienței actului de comunicare.

Cuvinte-cheie: perspectivă, text literar, comunicare, limbă, sarcină

In the complementary volume of the CEFRL, published in 2018, the literary text is treated as an authentic text in the same way as the non-literary one, and the exploitation of the literary text in the process of studying the English language becomes a pressing necessity.

The literary text is a valuable work tool for the development of extra-linguistic skills, such as the inter-multicultural educational aspect, the formation of the set of own values, the training of the ability to work and think independently etc. The teaching staff must show themselves as intellectuals with a set of cognitive, aesthetic, epistemological, ethical, moral, intercultural skills, etc. The advantages of working with literary texts in learning a foreign language are long-lasting and really valuable. They are multidirectional in ensuring quality within the (post)university training of the future specialists [5].

The use of the literary text in the English classroom serves as a suitable practice for the interpretation process, on which the comprehension of all communicative acts is based. In particular, the linguist E. Coșeriu considers the text a space where the functional property of the language is asserted. The vision of the great linguist confirms the thought that the literary text is an expression of the use of the language in its multitude of expressive capacities [ibidem].

The problem of the literary text, treated through the prism of didactics, can be delimited according to the accessibility and formative features that can be established through the relation of their values and textual structure with the formal models that cultural institutions canonize, as well as with the ideal educational model [3].

In a specific literary context, the signs of the language become polysemantic in an indispensable way, since the literary text is autonomous and depends, in fact, on the economic and social evolution. Changing reality by describing it is the primary function of literature. Respectively, the type of the literary text is a dynamic one, structuring itself in the plane of the narrative, within which it is articulated as an exposition in discourse, i.e. as a discursive element. The socio-textual analysis method consists of two mechanisms: explanation, which clarifies the relationships that can be established between the text structures and extratextual ones, which are ideological, historical, political or social (extratext) and comprehension, which involves a thorough textual analysis of the internal structures of the text: language, space, composition, characters, time and themes (intratext).

The view of the French linguist É. Benveniste influences the approach to the literary text and contributes, through his theses, to the emergence of new didactic approaches. Therefore, didactics acquires an enunciative aspect and rather explores the conditions of text production or its context [1].

The researcher M. Bakhtin distinguishes the text as an intersection complex space of heterogeneous discourses. This fact unquestionably highlights the place of the society and history in the critical analysis of the text, as any speech or discourse is influenced by the social factor [6].

In this light, pragmatics emphasizes the discourse reflexive and interactive side, on reforming the institutional aspect of the language activity. The pragmatist D. Maingueneau notes the fact that literary pragmatics is a valuable field for the development and exploitation of new textual potentials [7]. The textual structure is not autonomous, but related to a cultural-enunciative activity through which it communicates with us in time. An important role in the discursive activity is played by the strategy of decoding/receiving and interpreting the message, as well as the implicit (unspoken) content revealed by the mediated interaction. Thus, the texts change their location, they pass from the book into the student's life, transforming his thinking and vision. Obviously, all the components related to the aesthetics, stylistics and construction of the text bring an enormous contribution to its cultural efficiency. We reiterate that literary texts are not a means of learning the culture of a language, but of learning about other cultures through language. Therefore, the text requires an update in discourse, otherwise it remains locked in the book, lifeless [4].

Therefore, the textual analysis gives priority to textual dynamics, expressed in the manner of the social functioning of the analyzed texts. It highlights the way in which social actions are carried out: which political and social categories are targeted, in which way they form a certain audience and how they communicate with it, the kind of rhetorical organization, the way of convincing and arguing a certain social vision [10].

The optimal identification of the applied methodological activities based on the literary text generates the efficiency of the literary text as a beneficial resource for the development of the communication competence. In order to intensify the students' interest and motivation, to increase the involvement degree in carrying out tasks and learning situations based on the literary text, the teaching staff are obliged to demonstrate passion and enthusiasm in the process of carrying out the didactic approach.

The tasks, activities and strategies used are diverse in nature and have significant importance in developing the components of the communication competence. They can be optimized through reception, mediation and production activities which are applied differently

to the 3 stages of the communication competence development process: pre-task, task-cycle and post-task.

At the Pre-Task stage (exploration of the context or pre-reading) - the stage preceding the work with the literary text, the teacher elaborates a series of tasks/refreshing situations, preparation or introduction to ensure adequate and deep reception of the given text. The purpose of this type of activity, at this stage, is to facilitate the comprehension of the text. The activities at the Pre-task stage contribute to the students' preparation and orientation for independent understanding, propelling thinking and curiosity, motivation, the desire to discover certain things in the respective text [9].

Also at this stage we may use learning situations intended for the construction/initiation of new knowledge, as valuable tools useful for solving subsequent situations. Mediation activities might be applied at all stages, to explain concepts, notions related to possible sociocultural knowledge. The respective stage aims at studying the discursive specificity of the text, namely, the context, the conditions of the text's production. Therefore, we may use descriptive tasks.

Examples based on an excerpt from *Pride and Prejudice* by Jane Austen:

Task: Define the concept of "culture" and describe its role in the formation of human behaviours and attitudes.

Task: Explain the essence of the sociocultural norms and values of the 19th century. Identify efficient ways to address them.

Task: Name three good manners of a young man at a party from the present times and three good manners specific to the social context of the 19th century.

At the Task-Cycle stage, students become familiar with the structural and content elements of the text. It is the stage at which the literary meaning of the text is received and mediated. Tasks based on contextualized problem solving, investigation and discovery of meaningful solutions, interactive learning are applied.

The discursive tasks at this stage, used both in the process of developing the sociocultural and pragmatic-discursive components of the communication competence, aim at categories of structural levels of the language, such as the identification of the lexicon and terminology, the use of specific grammatical forms called discursive resources (nominalizations, markers of position, amplifiers, euphemisms, rhetorical questions, politeness formulas, impoliteness, temporal and modal deixism, stylistic figures, enunciative clues - deictics, verbs, evaluative modalizers; referential clues - analysis of semantic fields, nature of arguments; organizational clues - connectors); description of prototypical textual sequences (description, explanation, narrative, argumentation); the overall functioning of the text – identification of the theses addressed, analysis of assumptions, intentions, allusions, enunciation system, emotive language, classification of textual markers, research of multimodal elements or markers of subjectivity and evaluation.

Emerging from the peculiarities of discourse, namely situationality, in the process of the discursive approach to the literary text, it is exploited the methodological potential of the communicative situation. It can be achieved through a wide range of tasks and discursive strategies. Thus, there can be proposed a varied range of tasks, gradually distributed, from simple to compound, and they involve the transition from analytical thinking to discursive actions, namely to the production of the English speech.

As a result, students apply these discursive strategies in much more complex situations, in everyday reality, calling on the skills developed in the classroom.

Task-based learning involves the examination, exploration, through concrete actions, specific real-life situations, in authentic learning contexts.

Based on the characteristics of the discourse, a set of tasks characteristic to discursive strategies can be used in the process of discursive approach to the English literary text, which favor the enhancement of students' English language proficiency: narrative, descriptive, explicative, argumentative, modal.

For this stage, learning situations through discovery, problematization and cooperation were analyzed through narrative, descriptive, argumentative discursive tasks and didactic strategies such as: Discussion, Star Explosion, Cube, Spider Technique, Agenda with double notes, Dialogue, Clustering, Multi-process Querying, etc. Ex.:

Task: In pairs, make up a dialogue between Mr Bingley and Mr. Darcy a week after the ball. Reproach something to Mr Darcy for having behaved rudely and proudly at the party. Mr Darcy gives possible answers for excusing himself. Use the connectives: firstly, by the way, nevertheless, in spite of, at length, moreover, consequently.

The integrative tasks have as their starting point a problem-situation, a question to which the student tries to find the solution. Teachers propose production and mediation activities. The tasks go through all 3 mentioned stages. The teaching staff sets the task, the students plan its implementation and finally present it to their peers. Ex:

Task: Paraphrase the quotation: "If I can but see one of my daughters happily settled at Netherfield," said Mrs. Bennet to her husband, "and all the others equally well married, I shall have nothing to wish for." What was the life aim of a mother in the 19th century? Is it actual for nowadays parents? What socio-cultural hints does the quotation reveal? Include your thoughts on a poster and share it with your classmates.

Through discursive strategies of +, the teaching staff help the student analyze the semantic fields, decode the message, make the pragmatic-semantic analysis of the text, differentiate the socio-cultural specificity and accept the relativity of the socio-cultural value system in general.

Task: Work in groups. Think of the following conflictual situations and make up a 8-line dialogue, using at least 5 connectors from the list below. The victim shall insistently accuse the guilty who defends himself. Both parts shall be as polite and assertive as possible to mediate the conflict. Remember the politeness expressions of addressing and apologizing. Use the connectors:

Connectors: by the way, despite of, as if, unless, however, in spite of, yet, otherwise, on the one/other hand, in this case, in other words, for instance, therefore, due to, consequently, furthermore, (un)fortunately etc.

The Post-Task stage aims at reviewing the results and drawing conclusions that complete the didactic route of the discursive approach to the literary text.

The application of argumentative and modality, evaluative discourse tasks at this stage make the student judge, express himself, relate, argue, describe, compare, value his opinion, negotiate, make connections and elaborate thoughts, a fact which generates discussions of a diverse nature through the application of didactic strategies of a problematic type, role-play, case study, debates, conceptual maps, the analysis of the student's experiences in accordance with the facts described in the text, the development of a webquest or mini project, graphics or posters. Ex:

Task: Make a Project on the role of dance in the society of the 19th century, referring to the text. Find pictures, different types of dance, their origin and significance in those times.

Identify some types of dances which can be practised nowadays. Illustrate them in a Power Point Presentation.

Role-play activity. Task: Work in pairs. According to the form of addressing in the text (Mr., Mrs., Lady, Sir) and its literary style of writing, try to make up a 8-line dialogue (on any topic) appropriate to the way of discussing the upper class of the 19th century. You can use expressions from the list below.

The described discursive tasks help the student express opinions, point of view, request information, make invitations, offers, ask for permission, make reproaches, objections, approve, accuse, deny, accept, etc., in situations that it generates necessary and useful skills in much wider social situations.

In literary texts we can find a significant number of elements of a country's culture, being the means by which culture is known. The authors of literary texts, who live in different countries, certainly capitalize on different sociocultural values and norms. These types of texts expose students to situations taken from everyday reality, giving them the opportunity to cultivate their sociocultural awareness by becoming more empathetic, tolerant and respectful. In the process of interpreting the literary text and analyzing the language of the text, what it expresses, students can develop their communication competences, previously obtained through a cultural transfer.

BIBLIOGRAPHY

1. BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1976. ISBN 9782070293384.
2. *Cadrul național al calificărilor: Învățământul Superior*. Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău: Tipografia Bons Offices, 2015. 493 p. ISBN 978-9975-80-951-1.
3. CIUBOTARU, R., BUNESCU-URSU, L. Aspecte metodologice în abordarea textului literar. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Limbi și literaturi*. Vol. 3, 10-11 martie 2018, Chișinău, pp. 16-20. ISBN 978-9975-76-231-1.
4. COLCERIU, R. *Discurs cultural vs. discurs literar. Modele culturale, indivizi și discursuri*. Universitatea Petru Maior. [citat 12.06.2022], Târgu-Mureș. Disponibil: <https://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A23599>
5. COȘERIU, E. *Linguistica del testo. Introduzione a una ermeneutica del senso*. Editore: Carocci. 2001. 228p. ISBN 8843018507.
6. DEMBA, T. D. *Analyse du discours et didactique des textes: l'approche des textes littéraires par les stratégies discursives*. Revue Sciences, Langage et Communication, 2018, Vol. 1, N° 2. 72p. ISBN 978-3639503470.
7. MAINGUENEAU, D. *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris, Armand Colin, 2005. 200p. ISBN-10 2200343221.
8. MELNICIUC, R. *Textul literar în didactica limbilor străine* [citat 26.05.2022]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-216-221_0.pdf
9. PETRICIUC, L. *Dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză prin intermediul textului literar, Specialitatea 533.01 – Pedagogie universitară (limba engleză). Teză de doctor în științe pedagogice*, Chișinău, 2021. 225 p.
10. TILEAGĂ, C. *Analiza discursului și reconcilierea cu trecutul recent. Studii de psihologie socială discursivă*. Oradea, 2012. ISBN 978-606-8318-10

THE POTENTIAL OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN PROMOTING LIFE LONG LEARNING

POTENȚIALUL INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR ÎN PROMOVAREA ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII

Lucia ȘCHIOPU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-8342-1385
schiopu.lucia@upsc.md

Lucia ȘCHIOPU, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga” SPU, Chisinau

CZU: 378.01

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p341-346

Rezumat. Articolul dezvăluie caracteristicile esențiale ale unei instituții de învățământ superior pentru promovarea învățării pe tot parcursul vieții care sunt: ambiția instituției de a prioritiza cercetarea pentru a crea cunoștințe în vederea transmiterii acestora în societate; construirea, medierea și supravegherea conținuturilor cursurilor; implementarea inovațiilor și reformelor descoperite prin cercetare în programele universitare; integrarea tehnologiei în viața academică asigurând siguranța securității cibernetice. Sunt de asemenea, elucidate cele trei aspecte cruciale ale universității: educația, cercetarea, relația cu societatea prin autonomia individuală și descentralizarea puterii, care colorează alte sfere sociale ale acestei relații.

Cuvinte-cheie: individualism, colectivism, descentralizare, autonomie individuală.

1. The Core Mission of Higher Education Institution

The higher education institution is an extremely dynamic community manifested by actions and permanent changes of image, attitude, concept, content made up by academic circles with various personal and scholastic identities. With the transition to a new educational paradigm in higher education, a series of broad areas of concern have appeared such as:

- the quality of teaching and the relationship between content quality and quantity;
- the method of content delivery;
- the development of undergraduate and master degree programs;
- attracting students to the national education system;
- the alignment of objectives-competences-outputs;
- evaluation of results;
- integration into the educational and labor market;
- the role of the government, national legislation and regulations regarding the operation of the higher education system;
- protection of confidential data;
- sustaining independent faculty and freedom of thought;
- active participation in international projects;

- the internationalization of universities represented by two-way exchanges of teachers and students;
- international cooperation, etc.

The function of higher education institution is to create knowledge through research when elaborating course contents, innovative products and services. The ambition of a higher institution is also to prioritize research to create knowledge with a view to transmitting it to society. The modern teacher is not just an individual who presents, documents, transmits knowledge, but an initiator of the research process, facilitator of the critical thinking and problem solving process. So, there are three pivotal aspects of a university that professors focus on: education, research, relationship with society.

An educational institution must become a comprehensible institution through research that develops connections with the labor market, with the professional fields. The research needs to be related to scientific innovation generated not only by theory but also by technology and by the social-human aspect. The reorganization of academic disciplines is a desire expressed on a global scale in Education.

Due to technological progress, multidisciplinary collaboration, and increased data accessibility, the sciences have advanced significantly during the past ten years in a variety of domains. In the middle of the 20th century there was an alliance between several disciplines: psychology, neuroscience, linguistics, sociolinguistics, that developed a new paradigm against behaviorism, a reductionist approach to the development of the mind. This battle was won by an interdisciplinary- transdisciplinary complex that targeted towards the integrated learning. At the beginning of the 21st century there have been major changes in the co-existences of sciences e.g. psychology developed independently without integration with other subjects, philosophy, in its turn stagnated because it could not find the means to get implementation in other disciplines. But, there has been made a great demand on observing reality with a critical look in human- environment interaction guided by blended learning. Artificial Intelligence (also known as machine consciousness that can never be conscious) was the one, who won the struggle in the context of cognitive learning.

2. Consciousness, Collaboration and Technology

The creation of computer systems with artificial intelligence capabilities (problem-solving, perception and decision-making) generated the system to carry out difficult tasks and display intelligent behavior. But, the subjective experiences and self-awareness, two essential components of consciousness, do not exist in artificial intelligence (such as neural networks, robotics, machine learning, and natural language processing techniques).

In this prism, it is necessary to conceptualize the term "consciousness" within the limits of education.

Consciousness is a construct that cannot be viewed, felt, it can refer to internal awareness, to sense of self, to sensory consciousness representing the sensory functions. It measures the human behaviors in terms of sensations that are felt while experiencing the smells of food, chemicals, objects, in terms of colors while perceiving surroundings, in terms of sounds, emotions. When learning the human mind simultaneously perceives different stimuli from the external world and inner world. It has a subjective character as it is unique to each person.

Consciousness as an internal awareness deals with the learning processes, daily routines, preferences, hobbies, daily agenda, vacations, immersion in the past experiences of the inner world and their retrieval. These processes of recalling past events or imagining things signify to be aware of things. Consciousness as a sense of self is being aware of the own identity and own existence. Consciousness is formed of the following levels:

- The preconscious level is about the previous experiences that need to be retrieved and articulated at the moment of speech.
- The subconscious level (50-60% of the total mind), according to Freud, is the construct where are stored bits of information that are unretreivable out of different motives. It is built of feelings, behaviors, abilities, perceptions, values, attitudes, beliefs hidden from active consciousness due to some desires that the conscious level is not aware of. The language of the subconscious level is represented by: a) Theta brain waves (3 to 8 Hz) activated during the light sleep or deep relaxation, and b) Alpha brain waves (8 to 12 Hz) activated during the state of calmness. The ability to learn, focus, visualize, remember, and use the imagination is enhanced in this state. In the view of Freud, some information hidden in the subconscious level is so painful, distressful, aggressive that the individual is using different mental strategies to hide the unpleasant memories in the subconscious part of the brain. This is the defense mechanism of every man to protect himself throughout the life from guilt, emotional violence, and all types of threats.
- Unconscious level, comprising between 30% and 40% of the total mind, is responsible for controlling the body's automatic processes, such as breathing, digestion, blinking, swelling, growing and heart beating. This region of the mind also houses the autonomic nervous system, immunological system, and reactionary processes.
- Conscious level is about 5-10% and represents the ideas, thoughts and perspectives of every individual [1].

Teachers can no longer distinguish themselves from students only by the amount of knowledge they possess, teachers must present themselves more as knowledge managers knowing how to separate knowledge from false and fake knowledge. The teacher must understand how knowledge is formed, identify the process of knowledge acquisition and make connections with future knowledge.

The ability to work together increases the professional productivity. The partnership in the format of increased trust shaped between the teachers and the students increases the level of cooperation, improving the level of professional knowledge and creativity. In the period of liberation there is no longer any difference between opinion and knowledge.

The meaningful use of technology boosts the achievement of learning objectives through learning platforms. Exposure to technology is neither good nor bad; it comes with the package. Screen time can lead to various health issues (obesity, high blood pressure, myopia, metabolic-related conditions). However, limiting it to 2 hours (4-6 hours of online academic learning is not a problem) can become a risk of developing a cognitive gap compared to other children.

In order to promote student success and engagement, teachers make sure that technology is successfully incorporated into the teaching and learning process. Mediation and supervision on content delivery are crucial as there should be insured: quality content, safety cyber security, co-participation of an adult.

3. Generational Learning Differences

Reflecting on the generational learning differences it can be built a comprehension of generations' attitudes, perceptions, preferences, and barriers to effective communication. Every generation may have different learning preferences and demands that are influenced by their upbringing and use of technology. Understanding these variations enables teachers to create curricula and teaching resources that meet the unique requirements and interests of each student, improving learning outcomes [7].

Understanding the different generations is crucial for educators because it helps them to better adapt their teaching strategies, meet the requirements of their students, build teamwork, support intergenerational learning, get students ready for the future, and promote lifelong learning. Neil Howe and William Strauss brought their innovative contributions to the field of generational theory in their books "Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069" [7] and "The Fourth Turning: An American Prophecy"[8]. They presented a cyclical model of history based on recurrent generational patterns and established the idea of generational archetypes.

Neil Howe and William Strauss consider the following:

Baby boomers, 1955-1966, are characterized by synthesis, work ethics, offer themselves with dedication and responsibility, and somewhat uncertain about their religious beliefs. The characteristic question is - What can I offer? [8]

Generation X, 1965-1980, is characterized by rapid changes and uncertainty, it is more autonomous but also more cynical generation, puts more emphasis on the result than on the process. The characteristic question is -What can I get from here? [7]

The millennial generation, 1981-1996, emphasizes the process, the past does not matter, a lot has been invested in them; millennials are full of themselves, socially conscious, comfortable using technology. But they are also very vulnerable, having very high expectations from the world, they discover that the world does not give a damn about their expectations, and they are disappointed with life. The characteristic question is - What can you offer me? [7]

Generation Z, 1997-2012, a characteristic common denominator is the digital age, climate anxiety, a shifting financial landscape. They are entrepreneurial, socially expecting, and environmentally conscious [8].

The alpha generation, 2010- 2024, is still a mystery...

Millennials and Generation Z have contributed to the paradigm shift: they no longer accept collectivist principles, they no longer accept the centralization of power, they do not accept controlling behavior, they are not afraid of uncertainties and they accept opportunities [5].

The theory of Hofstede offers a structure for appreciating and contrasting cultural variations among countries, and it has applications in leadership, education, cross-cultural communication. It facilitates the navigation of cultural variety and the adaptation of methods and practices by people and organizations operating in different contexts.

The existence of Power Distance Index; Uncertainty Avoidance Index; Individualism-Collectivism Indexes; Masculinity- Femininity Indexes; Long- Short Term Orientation Indexes, and Indulgence- Restraint Indexes- dimensions of national cultures in the Theory of Hofstede influences drastically the educational systems [3].

The Theory of Hofstede explains the behaviors of students in different cultures. For example, Power Distance Index controls the way the student accepts hierarchical authority;

Individualism vs. Collectivism explains the relationship between personal achievement and collectivist behaviors; Masculinity vs. Femininity studies stress the relationship between academic performance and social adaptation; Long Term Orientation Index values planning and perseverance, while Short Term Orientation focuses on adaptability and pragmatism; Indulgence vs. Restraint dimensions focus on satisfaction of human needs and desires [3].

Integration into the European Union requires the University to reconsider two important values: individual autonomy (to develop the student into an autonomous individual who thinks critically and assumes roles) and decentralization of power. The focus is on the collectivist individual versus the isolated individual and the hierarchy of power. The new generation must bring with it not only behaviors and skills, but also old morals and values. There should be a strong focus on: the values of personal autonomy, the decentralization of power, individual liberation. The liberation of the individual means finding freedom from adverse contexts and behaviors, and personal control through rewards.

To go deeper than this, according to the logic of individualism, the best leaders are individualist leaders, because they seek common values, create innovative solutions encouraging others to do better and they are supported by all team members to win or perform. The rule of individualism is made on meritocracy with a decentralization of power; emphasis is done on individual autonomy. According to the logic of collectivism, expressed by the fact that the group is more important than individuals, discourages differences. Leaders are trained among the best, but the collectivist leaders do not encourage the team members to perform, and the rewards are shared equally among the team members, as not to offend, that leads to inconsistency and misunderstanding of co-proportion effort vs. achievement. This is the concentration of power, when the leader is not the representative of power, but the owner of the institution. So, now the control of behavior by hunting mistakes, centralization of power, collectivist attitudes are no longer accepted.

4. Conclusions

Depending on their experiences and learning preferences, different generations may react to technologies and instructional strategies in different ways. Teachers who are cognizant of the disparities across generations might modify their pedagogical approaches into more effective methods of teaching, engaging and assisting learners of different age groups. More than that, in this “adjustment period” the teachers adapted well, but not the students, because the young generation saw technology as a source of entertainment and not as an instructional process involving mental effort, discovery, problem solving. Some values and goals must be forgotten; the new beginning consists of transforming the student into an autonomous subject aware of his own learning path.

When certain tasks or goals are formulated, it is very important to articulate them in a behavioral way, to transform this goal into a competence in action. If, the tasks are articulated otherwise, then the students give up for a period of time and unfortunately not everyone completes the proposed outputs. The goals must have an implementational and SMART spirit, only then the products will be a lucrative and gainful.

Teachers need to populate the area of the task with clear and logical objectives, then the student will have control over the task. Nowadays, students must learn how to manage connections between generations and collaborate well with individuals of all ages. Teachers can

help children succeed in future academic, professional, and social environments by implementing conversations and activities that investigate generational disparities into the curriculum.

The exchange of information and experiences between people of different ages (intergenerational learning) can improve everyone's educational experience. Teachers who are aware of the distinctions between generations can facilitate chances for intergenerational learning, which gives pupils access to the experience and knowledge of older generations while simultaneously encouraging respect and empathy among peers.

BIBLIOGRAPHY

1. DAVID, D. et al. Rational emotive behavior therapy, cognitive therapy, and medication in the treatment of major depressive disorder: a randomized clinical trial, posttreatment outcomes, and six-month follow-up. *Journal of Clinical Psychology*, 2008, 64(6), pp. 728-746. ISSN 0021-9762. doi: 10.1002/jclp.20487.
2. DAVID, D., MONTGOMERY, G. H. The Scientific Status of Psychotherapies: A New Evaluative Framework for Evidence-Based Psychosocial Interventions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2011, 18(2), pp. 89-99. ISSN 1468-2850. doi: 10.1111/j.1468-2850.2011.01239.x
3. HOFSTEDE, G. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. California: Sage Publ.1980. 512 p. ISBN-10: 0803913063
4. NIELSEN, L. *Teaching Generation Text: Using Cell Phones to Enhance Learning* (2011), Jossey-Bass, 2011. 304 p. ISBN 978-0470531614.
5. RAINER T., RAINER J. *The Millennials: Connecting to America's Largest Generation*. Published by B&H Books, 2011. 304 p. ISBN 978-1433673754.
6. SEEMILLER C., GRACE M. *Generation Z Goes to College*. Jossey-Bass, 2016. 320 p. ISBN 978-1119143451.
7. STRAUSS W., HOWE N. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. William Morrow and Company, 1991. 538 p. ISBN 978-0688119126.
8. STRAUSS W., HOWE N. *The Fourth Turning: An American Prophecy*. New York: Broadway Books, 1997. 400 p. ISBN 978-0767900461.
9. THORSON J., HANSON J. *Understanding and Engaging Under-Resourced College Students: The Role of Generational Perspectives*. Stylus Publishing, 2016. 302 p. ISBN 978-1620363316.
10. WATTS J., *Generations at School: Building an Age-Friendly Learning Community*. New York: Teachers College Press, 2008. 159 p. ISBN 978-0807748682.

FACTORS DETERMINING THE WORD STRESS IN ENGLISH

FACTORII CARE DETERMINĂ ACCENTUL CUVINTELOR ÎN LIMBA ENGLEZĂ

Tamara GOGU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău
ORCID: 0000-0002-9662-2263
gogu.tamara@upsc.md

Olimpia CARACAŞ, asistent univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău
ORCID: 0009-0000-2355-0660
caracas.olimpia@upsc.md

Laurenţia DUTOVA, lector univ.,
Universitatea Tehnica din Moldova
ORCID: 0000-0002-3459-237X
laurentia.dutova@lm.utm.md

Tamara GOGU, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

Olimpia CARACAŞ, University Assistant,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

Laurenţia DUTOVA, University Lecturer,
Technical University of Moldova

CZU: 811.111

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p347-351

Rezumat. Articolul acesta scoate în evidenţă un aspect al accentului care este considerat unul din cele mai delicate capitole ale foneticii limbii engleze. În limba engleză accentul este rezultatul unei combinaţii a forţei expiratorice, a lungimii şi a tonului silabei respective. De asemenea este subliniat faptul că caracterul inconsecvent al accentului cuvântului poate fi legat de influenţe simultane şi diferite ale unui cuvânt cauzate de diverşi factori aşa ca factorul recesiv, ritmic şi retentiv.

Cuvinte-cheie: zgomot, înălţime, accent recesiv, accent ritmic, accent retentiv, greutate semantică

The language, the choice and fluency of expression in oral or written speech is an essential element, we can say that it is even a criterion of culture. From a person's writing one can learn the cultural level of that person.

As far as we know, language is regarded to be a means of communication and thinking as well as an object of understanding. That is why the study of languages and the investigations and researches done in the field of language study, will never stop and there will always something new to be discovered.

Taking into consideration the above mentioned, it should be pointed out that pronunciation has not been a major concern in English language teaching.

According to Harmer J., most English language teachers get students to study grammar, vocabulary, practice functional dialogues, take part in productive activities, and, of course, become competent in listening and reading.

Harmer also mentions the fact that some of these teachers make little attempt to teach pronunciation in any overt way and only give attention to it in passing [5, p. 348].

Coming from this context, the learning of a foreign language (the English one in our case) is not an easy matter. One problem that causes the great deal of difficulty (besides others) in studying the English language is the correct placement of stress in in words and statements.

The study of word stress is considered to be one of the principal tasks of Phonetics as a branch of Linguistics. It should be pointed out that accentual structure presents one of the components of the phonetic system of the language.

One or more syllables of a polysyllable word have greater prominence than the others, and such syllables are said to be accented or stressed.

It should be mentioned that in English such factors as– *loudness* (force), *pitch*, *sound quantity* (length), *sound quality*, make a syllable more prominent than the others.

In such cases a vowel is perceived as a more prominent one if it is louder, longer and more distinct than the unstressed one.

Stress is defined by D. Jones as the degree of force with which a sound or syllable is uttered. It is essentially a subjective action. A strong energy of utterance means energetic action of all the articulating organs.

He also mentions that the stress is usually accompanied by a gesture with the hand or head or other parts of the body. It also involves a strong force of exhalation, and consequently gives the objective impression of loudness [6, p. 227].

Some phoneticians keep to the idea that stress is not independent of pitch. According to A. Gimson the effect of prominence is achieved by any or all of four factors: *force*, *tone*, *length* and *vowel colour* [2, p. 109]

The English linguists D. Crystal and A. Gimson agree that in English, word stress is a complex phenomenon marked by the variations in *force*, *pitch*, *quality* and *quantity* [1, p. 312]

According to Peter Roach the nature of word stress is simple enough, practically every one would agree that the first syllable of words like '*father*', '*open*', '*camera*' is stressed, that the middle syllable is stressed in '*po'tatoe*', '*a'partment*', '*re'lation*' and the final syllable is stressed in '*a'bout*', '*re'ceive*', '*per'haps*' and most people feel they have some sort of idea of what the difference is between stressed and unstressed syllables, though they might explain it in many different ways [8, p. 85]

A lot of phoneticians keep to the idea that a polysyllabic word has as many degrees of stress as there are syllables in it.

Taking into account what was said previously, we, the authors of this article also consider that the polysyllabic word has as many degrees of stress as there are syllables in the word.

We would like to demonstrate this through the word *examination*. For example, we can designate the strongest syllable of this word by giving figure 1, the second strongest syllable, by giving figure 2, etc. and in this way, we can highlight which is the strongest syllable in the word:

3 2 4 1 5

Examination – [i g-z-I-m-i-n-N-E-n]

We find the same distribution given by the English phonetician D. Jones in the word *opportunity*. He designates the strongest syllable (which is the third syllable) by the figure 1, the second strongest syllable (which is the first syllable), by figure 2 and etc. [6, p. 238]

2 4 1 5 3

Opportunity – [A-p-B-t-ju:-n-i-t-i]

From the above given example, D. Jones qualifies this distribution by stating that “much of word is commonly thought of as ‘stress’ is in reality stress plus prominence effected by means other than stress, and particularly by inherent sonority, by vowel and consonant length and by intonation”. [6, p.247]

But from a linguistic point of view, according to Vassiliev V., for purposes of differentiating words from each other the fourth, fifth and other still weaker degrees of stress are redundant in English, while the distinctive and recognitive relevance of the third degree of stress is a moot point. [9, p. 261]

We can say that the majority of British phoneticians distinguish three degrees of word stress:

- The strongest stress – **Primary stress**;
- The second strongest stress – **Secondary stress**;
- All the other degrees grouped together – **Weak stress**.

It follows from the above mentioned that the syllables which bear the primary or the secondary stress are termed to be **stressed** and syllables with weak stress are termed to be **unstressed**.

As far as we know, in pronouncing dictionaries, as well as in the phonetic transcription, the position of the stress is indicated by placing the stress mark before the symbol of the first sound of the given stressed syllable.

The primary stress is marked by a raised short vertical stroke (tick), the secondary stress by a lowered one, e.g. examination [ig,zImi'nNEn].

We, teachers, have to teach our students this way of learning the correct pronunciation of words because the stress mark, in this case, indicates simultaneously the point of syllable division.

As for the American phoneticians, we want to say that they distinguish a greater number of degrees of word stress. For example, they use other terms and other marks to indicate each degree:

1. Primary stress – ['];
2. Secondary stress – [^];
3. Tertiary stress – [`];
4. Weak stress – [ˇ].

From here we can conclude that the degrees of stress are three in number: the primary stress, the secondary stress and the weak stress which is characteristic for unstressed syllables.

So, as we proposed from the beginning, the purpose of this article is to emphasize the factors that influence the word stress in English.

We cannot admit the fact that the stress setting in English words are determined by historically developed factors.

It should also be emphasized that the inconsistent character of the accentual patterns of words can be linked to simultaneous and different influences of a word caused by various factors.

As we have already mentioned before, the position of word stress in English is the product of its historical development, consequently the position of word stress has been influenced by the combination of different factors.

As it has been pointed out by V. Vassiliev, the first word stress factor, which is considered to be the oldest, is the **recessive** one and is characteristic of all Germanic languages. Following this factor, we have to place the accent on the initial syllable of words derived from them and on the root syllable of words which belonged to other parts of speech and, of course, have a prefix. [9, p. 271]

It should be pointed out the fact that, in Modern English, all the disyllabic and trisyllabic words having been borrowed from French during the Middle English period have only recessive stress (e.g. marriage).

V. Vassiliev mentions that the recessive factor which influenced the word stress is responsible for the fact that throughout the whole historical development of the English language in the incidence of its word accent has always been very strong. [9, p. 272]

As we have already mentioned before, this factor determined the incidence of stress in a great number of disyllabic and trisyllabic French words. These words were borrowed into English during and after the Norman Conquest. The accent in such words originally fell as it was in Modern French, on the last syllable, but under the strong influence of the native English recessive stress it began to shift gradually to the initial syllable.

V. Vassiliev continues to mention that in most cases these prefixes have lost their referential meaning since then, with the result that recessive stress in Modern English is of two subtypes: *unrestricted recessive stress* which falls on the initial syllable e.g. 'mother, 'daughter, 'restaurant, and *restricted recessive stress* which falls on the root of native English words with a prefix which has no referential meaning now e.g. be'come, a'mong, for'get. [9, p.272]

The next factor which influences the word stress in English is considered to be the **rhythmical** factor, it results in alternating stressed and unstressed syllables. Due to this factor caused the appearance of the secondary stress in multisyllabic words, e.g. ,pronun'ciation, ,revo'lution, ,exami'nation.

Sometimes, in some multisyllabic words we may find the recessive and the rhythmic stress, e.g. ,indi'visible.

The **retentive** factor is characteristic by the retention of the primary stress in the derivative words on the same syllable on which it falls in the parent word, e. g. 'similar – 'similarly, 'popular – 'popularly, 'port – 'portal.

Word stress in compounds depends on the spelling. Compounds are written in different ways: as one word, e. g. *armchair*; *sunflower*; with the words separated by a hyphen, e. g. *gear-change*, *fruit-cake*; with two words separated by a space, e. g. *desk lamp*, *battery charger* [8, p.99]

Word stress in compounds depends also on the semantic weight of the elements. When the first element determines, restricts the second one or introduces some contrast, it is stressed while the second element of the compound remains unstressed though the stressed vowel of the second element retains its qualitative and quantitative prominence [8, p.99]

Taking into account the above mentioned, we can say that this is the case with the majority of compound nouns which are usually single stressed, e. g. *reading-room*, *writing-table*, *apple-tree*, *raincoat*. Perhaps the most familiar type of compound is the one which combines two nouns and normally has the stress on the first element as we see in the above examples.

It is probably safer for our students to assume that stress will normally fall in this way on other compounds, however a variety of compounds get stress instead on the second element. For example, compound words with an adjectival first element and the *-ed* morpheme at the end get the stress on the second element, e. g. *bad-'tempered*, *half-'timbered*, *heavy-'handed*.

Compound words in which the first element is a number also get the stress on the second element, e.g. *first-'class*, *five-'finger*, *three-'wheeler*. Compounds which function as adverbs are usually stressed on the second element, e. g. *North-'East*, *down-'stream*, and compounds which function as verbs and have an adverbial first element, of course, take final stress, e. g. *ill-'treat*, *back-'pedal*.

So, it follows the fact that here we deal with variable stress which is pointed out by P. Roach in his book '*English Phonetics and Phonology*' where he mentions that it would be wrong to imagine that the stress pattern is always fixed and unchanging in English words [8, p. 100]

Stress position may vary for one of two reasons: either as a result of the stress on other words occurring next to the word in question, or because not all speakers of RP agree on the placement of stress in some compound words.

The main effect is that the stress on a final-stressed compound tends to move to the preceding syllable if the following word begins with a strongly stressed syllable, for example:

Bad-'tempered but *a 'bad-tempered 'teacher;*

Half-'timbered but *a 'half-timbered 'house;*

Heavy-'handed but *a 'heavy-handed 'sentence.*

We have to mention that our students must be particularly careful about using accentual patterns in English. In each case a pronouncing dictionary should be consulted.

Thus, we may conclude that the word stress in English words is influenced by the *recessive*, *rhythmic* and *retentive factors*. The number of stresses in two element compounds depends primarily on its *spelling* and *morphemic structure*. In the distribution of primary and secondary stresses the *semantic factor* plays an important role.

BIBLIOGRAPHY

1. CRYSTAL, D. *Cambridge English Encyclopedia*. Cambridge University Press: 3rd ed., 2019, 582 p. ISBN 978-1108437738.
2. GIMSON, A. *Introduction to the Pronunciation of English*, 368 p. 1980. ISBN 0713162880.
3. GOGALNICEANU, C. *Introduction to Linguistics*. Institutul European, 2003, 328 p. ISBN 973-611-088-5.
4. GOGU, T., CARACAS, O., DUTOVA, L. *Integrative Phonetics*. Chisinau, 2013, 163 p. ISBN 978-9975-4442-7-9.
5. HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson education ESL, 5th ed., 215, 446 p. ISBN 978-1-4479-80254.
6. JONES, D. *An Outline of English Phonetics*. Cambridge University Press, 1932, 350 p. ISBN 8170961041.
7. JONES, D. and others *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. Cambridge university Press, 18th ed., 2011, 614 p. ISBN 978-0521152532.
8. ROACH, P. *English Phonetics and Phonology*. Cambridge University Press, 1992, 292 p. ISBN 978-0521-407182.
9. VASSILIEV, V. *A Theoretical Course of English Phonetics*. Higher School Publishing House, Moscow, 350 p. 1999. ASIN: B01N21GYBX

SHAKESPEARE ÎN CONTEXTUL REALITĂȚILOR ACTUALE

SHAKESPEARE IN THE CONTEXT OF CURRENT REALITIES

Elena TARAGAN, drd., asist. univ.,
Universitatea de Stat din Moldova
ORCID: 0009-0005-9264-3103
elenataragan.hasdeu@gmail.com

Elena TARAGAN, PhD student, University Assistant,
State University of Moldova

CZU: 821.111.09

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p352-355

Abstract. The article offers an analysis of the Shakespearean tragedy "Macbeth", highlighting aspects such as the illegitimate rise to power, under what conditions the decision to establish tyranny is made, the accomplices in this process, but, above all, the subsequent course of the character, once he entered the world of darkness. It is intended to highlight the moral abyss in which the man finds himself who, by his own will, has embraced evil. This issue of evil is topical, as no major changes have occurred over time in the moral structure of the individual. The tyrant loses his connection to God, plunges into a blind struggle to reclaim a lost paradise. Tangentially, the article analyzes the chronicles of "Richard III" and "Henry VIII" - these historical figures being models of individuals who fail to bring peace and prosperity to their country, through an intrinsic selfishness of the human being. Shakespeare gives us a lesson in the affairs of the world we live in, staying current through its timeless issues.

Keywords: Shakespeare, Macbeth, Richard III, Henry VIII, power, will to power, conscience, contemporaneity

Vorbim astăzi despre o criză a valorilor. După cum susține Gheorghe Geană în „Religia și societatea civilă”, se constată în lume preeminența egoismului, crește discordia și se amplifică conflictele de tot felul dintre indivizi, dintre individ și societate, dintre grupurile sociale [apud. 1]. A fost generat un nou război la graniță și ne punem întrebarea unde greșim. Democrația eșuează de multe ori din cauza faptului că pe individ îl caracterizează, așa cum spunea Schopenhauer, voința de putere, aceasta nefiind o trăsătură eminentemente negativă, îl face totuși să domine, înlăturând, în spiritul lui Machiavelli, orice obstacole care îi stau în cale.

Așadar, ne preocupă individul axat pe o năvalnică dorință de mărire, capabil de orice pentru a decide ulterior ce se va întâmpla cu mii de oameni. Credem în existența unor asemenea indivizi, pe care istoria îi produce și teatrul lui Shakespeare îi scoate la rampă. Vom discuta în cele ce urmează ascensiunea tiranului Scoției medievale, Macbeth, insistând asupra destinului său tragic. După o viață pusă în slujba faptelor antiumane, Macbeth conștientizează, deși nu vrea sau nu are cum să dea înapoi, că viața sa, văzută cândva într-o perspectivă fericită, și-a pierdut toate sensurile: „Eu am trăit destul: / Cărarea vieții se-ngustează, frunze / Îngălbenite o astupă, tot ce-aduce / Îmbătrânirea precum cinste și iubire, / Oștiri de prieteni, ascultarea lor, / Nu mă aștept să am – în loc primesc / Blesteme pe șoptite, din rărunchi, / Și laude numai din gură, lucruri / Pe care inima ar vrea să le alunge / Dar nu are curaj” (Actul 5, Scena 3).

În spiritul epocii, în piesa shakespeariană sunt aduse în scenă trei vrăjitoare, care îi prezic că va cunoaște gloria, întrucât e „rege în curând”. Dar acestea nu îi comunică și căile de urmat, astfel încât „visul” să capete conturul realității. „Cred că aceste vestitoare viciate

reprezintă chipul ascuns și dezordonat al egoului macbethian,” susține Aureliu Manea [5, p.143] Hotărârea de a-l ucide pe actualul rege scoțian, Duncan, care îl va răsplăti pentru serviciile sale în lupta împotriva norvegienilor, îi aparține exclusiv lui și soției sale, Lady Macbeth, o figură importantă în această uneltire. „Ar fi firesc să ne gândim că «vrăjitoarele» pot fi în capul lui Macbeth sau Lady Macbeth! Căci dacă prezicerile vrăjitoarelor și-au făcut atât de repede efectul în mintea și sângele lui Macbeth și apoi ale soției sale, nu oare aceste „gânduri de mărire” erau adormite în tiparul ființei lor și somnul rațiunii stătea gata să se deștepte și să zămislească monștri?” [6, p. 17] Avem o interesantă comunicare între acești doi soți, în relația cărora există tandrețe și sprijin, astfel încât, în momentul ezitărilor, Macbeth să fie direcționat de consoartă spre un țel precis. Lady Macbeth intră fulminant în scenă. Invocă spiritele cerându-le să o defeminizeze, să-i schimbe laptele în fiere, totodată cerându-le ca în sufletul ei să nu-și facă loc ezitarea. Ea îl va domina la început pe Macbeth, îi va reproșa lipsa de fermitate la gândul regicidului, spunându-i: „Ți-e frică să te-arăți în realitate/ Așa cum ți-e dorința?” (Actul 1, scena 7). Asistăm la un subtil șantaj psihologic sau la o tortură, în care Macbeth este „manipulat” și, totodată, atras să facă ceea ce-și dorește cel mai mult. Nu vom ezita să afirmăm, și nu vom fi primii, că personajul reușește să ne provoace inițial simpatie: „În chestia asta, nu mai stăruim. / Chiar ieri mi-a dat onoruri. Am primit / Dovezi de stimă de la toată lumea / Și se cuvine să le port cu cinste, / Nu să le-arunc” (Actul I, scena 7). Dar freământul conștiinței se dovedește mai puțin sonor decât ambiția nemăsurată. Forța lirică a lui Shakespeare se manifestă cu virtuozitate. Cât de impecabil se exprimă Macbeth cu referire la ipocrizie: „Pornește farsa, chipul să îți fie / O mască pentru ce lăuntru ști” (Actul I, scena 7). „Pornind farsa”, Macbeth, alături de Lady Macbeth, pășesc într-o „cameră a morților”, întrucât „sângele cere sânge”. Vor exista noi cadavre, noi victime, „puterea-i strâmbă” va transforma Scoția în „mormântul scoțienilor”, unde „Afar` de cei complet neștiutori / Nimeni nu râde” (Actul 4, scena 3). „Oceanul marelui Neptun va șterge / Și va spăla această mână? Nu. / Ba mai degrabă mâna va-nroși / Nenumărate mări și va schimba / Culoarea undei lor din verde-n roșu.” (Actul 2, scena 2) Macbeth intuiește „inevitabilul”. Faptul că nu își poate răscumpăra vina îl va determina să comită și alte crime, într-un carusel de neoprit.

Draga lui doamnă, într-un moment de criză, își va pune capăt zilelor. Macbeth însă, ajuns atât de „imun” la orice grozăvie, va spune: „Aproape am uitat simțirea fricii. / Era o vreme-n care înghețam / La țipete din noapte, chiar și părul / Mi se zbârlea. Azi sunt atât de plin / De-orori, încât nici cel mai groaznic lucru / Nu-l iau în seamă” (Actul 5, scena 5).

Ce înțelege Macbeth din rostul vieții? Acest tiran, care a alunecat în lumea crimelor, ajunge la o concluzie dezolantă privind sensul existenței: „Piei, scânteiere scurtă, piei, că viața / E-o umbră trecătoare, o sărmană / Paiată, ce-i fudulă sus, pe scenă, / Cât ține rolul, amuțind apoi, / E snoava spusă de un idiot, / Umplută vârf cu zgomot și furie, / Nimic nu-nseamnă” (Actul 5, scena 5). „Zgomotul și furia” i-au caracterizat în cele din urmă destinul, furia lui căpătând tot mai mari proporții din clipa regicidului, întrucât vina apăsă asupra lui, dar nu în sensul de a-l smeri, ci de a-l întărâta.

„Am obosit de-a soarelui lumină, / Aș vrea să cadă lumea în ruină” (Actul 5, scena 5). „Ce se poate spune despre o astfel de atitudine? Dacă Macbeth ar poseda prin absurd bomba atomică, el ar distruge natura odată cu sfârșitul său. [...] Subtil și rafinat, Shakespeare face o detaliere amănunțită de caracter, avertizând asupra primejdiei ce o poartă cu sine o astfel de personalitate” [5, p.142].

Macbeth este totodată o victimă și un călău. Victima întunericului care s-a dovedit mai puternic decât lumina, dar, în această ecuație, este un om înzestrat cu voință, fapt confirmat de comportamentul său după uciderea regelui: lupta dintre conștiință și diavol sfârșindu-se de fiecare dată cu noi cuceriri ale Satanei, noi victime, cu progresia pe calea faptelor antiumane. Constatările tardive ale lui Macbeth ne fac oarecum să-l compătimim. Dar este imposibil a-i ierta daunele pe care acest fost general le-a adus patriei sale. „Macbeth devine o neputincioasă jucărie a puterii oarbe a răului. În spectacolul acestei deznădăjduite situații sufletești a eroului rezidă tot tragicul piesei. Ucigașul Macbeth ajunge o biată victimă. Deși este un ucigaș, spectatorul nu-l poate urî, ci îl compătimizește văzându-l pradă chinuită a remușcărilor și a neputinței de a se întoarce pe calea binelui. Macbeth nu este un suflet împietrit în inumanitatea rece a lui Richard III, a lui Iago sau a Gonerilei, ci își dă seama că, ucigând, s-a ucis pe sine însuși. De aceea, în final, el întâmpină moartea ca pe o eliberare de sub povara grea pe care singur și-a așezat-o pe propriu-i suflet” [2, p.302].

Anatol Gavrilov afirmă: „Nicăieri influența păgubitoare a răului asupra omului nu și-a găsit o expresie atât de profundă ca în chipul lui Macbeth. Spre deosebire de alte drame, unde pe parcursul acțiunii ne sunt arătate suferințele victimelor, în „Macbeth” răul se întoarce ca un bumerang asupra purtătorului însuși. Degradarea spirituală și secătuirea sufletească a omului ce a pășit pe calea faptelor neumane – iată subiectul acestei capodopere a genului tragic și a umanismului renascentist” [3, p.68]

În concluzie, tragedia „Macbeth” vorbește despre impasul moral în care se găsește omul, pentru care vanitatea de a domni și a domina primează asupra considerentelor de ordin etic. Revenim constant la această tragedie, prezentă azi și pe scenele Chișinăului, pentru analiza mecanismului declanșator al tiraniei, dar, mai ales, pentru modul în care relevă abisul psihologic, în care se găsește omul înzestrat cu conștiință morală, în momentul în care aderă la realizarea de acțiuni condamnabile.

Figura dominatorului avid de putere nu este prezentă doar în tragedia „Macbeth”. Tematica luptei pentru putere traversează aproape întreaga operă shakespeariană, elucidând aspecte de ce tirania învinge sau care este mobilul acțiunilor celor ce pun în pericol soarta propriei țări, printr-un comportament deviant, lipsit de integritate civică. Richard al III-lea este un alt personaj original. Este omul a cărui chintesență este răul. El nu cunoaște ce înseamnă povara conștiinței, deși și el va avea vedenii care îi vor aminti de cei uciși. Cu toate acestea, în drumul său, spre deosebire de Macbeth, își păstrează stăpânirea de sine și perseverează aproape neperturbat, mereu concentrat pe acțiuni, în planurile sale malefice. Observația pe care o face Aureliu Manea cu privire la originea acestui rău, determinantul care îl „mobilizează” pe Richard este una extrem de interesantă și de profundă actualitate. El susține că Richard suferă de spleen. „Care este însă resortul cel mai ascuns al sufletului său? Plictiseala [...] Richard a pierdut bucuria de a trăi. El dorește senzații cât mai tari. Are nevoie de Aventură” [5, p.109]. De ce este acest aspect de o deosebită relevanță astăzi? Revenind la criza valorilor care caracterizează societatea contemporană, am putea afirma că în prezent se simte acut lipsa sensului și scufundarea în divertisment. Mario Vargas Llosa vorbește despre „civilizația spectacolului”, despre o lume axată pe viteză și lipsă de concentrare, ca fruct al entertainment-ului excesiv. Pierdem bucuria de a exista în armonie, asemenea lui Richard, disprețuim realitatea, nu ne aduc satisfacții plăcerile intelectuale profunde, nu prețuim virtuțile păcii. Și, totodată, ne anesteziem, nu mai avem vigoarea și înțelepciunea „omului vechi”. Omul contemporan este dezaxat,

angoasat, însingurat, într-o dificultate de relaționare cu semenii. Aceasta pentru că ne-am obișnuit să fim egoiști. Și atunci, nu mai suntem în stare să facem față unor amenințări precum războaiele, dacă acestea intervin, atunci când indivizi precum Richard vin la putere, în căutare de „aventură”.

O ultimă operă shakespeariană pe care o punem aici în discuție este „Henric al VIII-lea”. Henric nu este un tiran pe potriva lui Macbeth sau Richard al III-lea. Henric al VIII-lea este un monarh mai echilibrat, care pare să descurce treburile statului și să înțeleagă datoriile regale. După cum afirmă Ovidiu Drâmba, „atât în dramele istorice ale lui Shakespeare cât și în piesele sale de mai târziu, regii sunt sau niște tirani cruzi, sau niște conducători slabi, incapabili, și într-un caz și într-altul, să dea țării pace și fericire” [2, p.300]. Henric al VIII-lea se conturează totuși ca un rege despotic, cu un caracter impulsiv și senzual, cu alternări de egoism, după cum observă Ion Zamfirescu [8, p.104]. Și aici se evidențiază un punct de reflecție pentru contemporaneitate. Societatea simte tot mai acut necesitatea unor lideri care nu își vor satisface propriile nevoi în detrimentul statului, ci vor elabora politici coerente și bine fundamentate. Dragostea de țară devine o noțiune desuetă, în care puțini „investesc”.

Shakespeare este de o profundă actualitate astăzi, pentru că a fost actual într-o epocă în care a critica regimul însemna sinucidere curată. După cum observă shakespearologul american Stephen Greenblatt, lui Shakespeare „îi era mai ușor să spună adevărul atunci când se afla la o distanță strategică față de prezent. Unghiurile piezișe i-au permis să ridice vălul presupunerilor false, al credințelor înrădăcinate și al nechibzuitelor visuri de evlavie și să privească ferm la ceea ce se afla dincolo de el. De aici și interesul său pentru lumea Antichității clasice, unde nu-și au loc credința creștină și retorica monarhistă; fascinația sa pentru Britania precreeștină a Regelui Lear sau a lui Cymbeline; abordarea violentului secol al XI-lea din Scoția lui Macbeth” [4, p.13].

Am trecut în revistă tragedia „Macbeth” și, tangențial, cronicile „Richard al III-lea” și „Henric al VIII-lea” pentru a prezenta cum voința de putere îl aduce pe om în stări nefirești, cum se uită de rațiune – lucru valabil și în acest secol turbulent.

BIBLIOGRAFIE

1. BORZA A., POPA M., OSOIAN C. „Criza de model moral” – o realitate? [online] [citat 31.03.24]. Disponibil: <https://drive.google.com/file/d/1huVM8JMiug04M-cSV-AY5T3PkRZnf1PS/view>
2. DRIMBA, O. *Istoria universală a teatrului. Vol. 1*. București: VESTALA, 2005. 367 p. ISBN 973-9200-44-3.
3. GAVRILOV, A. *În căutarea de noi repere pe drumul gândirii*. Chișinău: Profesional Service, 2013. 500 p. ISBN 978-9975-4319-7-2.
4. GREENBLATT, S. *Tiranul. Politica în viziunea lui Shakespeare*. București: Humanitas, 2023. 231 p. ISBN 978-973-50-7030-4.
5. MANEA, A. *Spectacole imaginare*. București: EIKON, 2018. 224 p. ISBN 978-606-711-801-8.
6. MODORCEA, G. *Shakespeare și Eminescu*. Craiova: Aius, 2006. 308 p. ISBN 973-87810-5-1.
7. SHAKESPEARE, W. *Opere XII. COORD: G. VOLCEANOV*. București: Tracus Arte, 2017. 427 p. ISBN 978-606-664-669-7.
8. ZAMFIRESCU, I. *Istoria universală a teatrului. Volumul III*. Craiova: Aius, 2003. 708 p. ISBN 973-9490-95-6.

SECȚIA 12

PROBLEME ACTUALE ALE LIMBILOR ROMANICE ȘI ALE LIMBII GERMANE

LE RÔLE EFFICACE DES TÂCHES AUTHENTIQUES POUR APPRENDRE À PARLER COURAMMENT UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

THE EFFECTIVE ROLE OF AUTHENTIC TASKS IN LEARNING TO SPEAK A FOREIGN LANGUAGE FLUENTLY

ROLUL EFECTIV AL SARCINILOR AUTENTICE DE A ÎNVĂȚA SĂ VORBEȘTI FLUENT ÎNTR-O LIMBĂ STRĂINĂ

Angela SOLCAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-7906-145X
solcan.angela@upsc.md

Angela SOLCAN, PhD, Associate Profesor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.02:811

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p356-363

Abstract. The progress of didactics is reflected in the new methods and techniques which contribute to a new conceptualization of training of communicative language skills for students. The actions of the last decade regarding the reform of the education system incite textbooks designers and teachers to new provocations. The authentic task occupies an important place in language teaching, beginning especially with the introduction of the CEFR in 2001, then with the appearance of the Complementary Volume in 2018. Its role is reinforced in our country due to the National Curriculum for foreign languages, 2019.

Keywords: authentic task, action-oriented approach, communicative approach, speaking fluently, language autonomy, the learner-social actor

Rezumat. Progresul didacticii s-a reflectat în noile metode și tehnici care contribuie la o nouă conceptualizare a formării competențelor comunicative pentru elevi. Acțiunile din ultimul deceniu privind reforma sistemului de învățământ îi incită pe conectorii de manuale și profesori la noi provocări. Sarcina autentică ocupă un loc important în predarea limbilor străine, începând mai ales cu apariția CECR în anul 2001, apoi cu apariția Volumului complementar în 2018. Rolul sarcinilor autentice pentru procesul de predare-învățare este important la noi în țară, grație Curriculumului național pentru limbi străine, 2019.

Cuvinte-cheie: sarcină autentică, abordare orientată acțional, abordare comunicativă, vorbire fluentă, autonomia limbii, actor în învățare socială

L’approche actionnelle et les tâches authentiques représentent un principe de base de ce document de la politique éducationnelle. Ainsi, d’après le CECRL, «Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l’acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en

fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé... ». [7, p. 16]. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier ». [7, p. 121].

Le concept de la « tâches » représente une notion clé de la glotodidactique moderne qui est associé au CECRL de 2001. Il provient de la recherche anglo-saxonne qui s'intéresse depuis longtemps à l'apprentissage fondé sur les tâches.

Des acceptions supplémentaires de ce terme sont présentées dans le volume complémentaire du Cadre de 2018.

« Avec la perspective actionnelle du CECR, on passe des programmes fondés sur une progression linéaire à partir des structures du langage ou d'un ensemble de notions et fonctions prédéterminées, à des programmes fondés sur des analyses de besoins, des tâches de la vie réelle bâties sur des notions et des fonctions choisies délibérément. » [8, p. 26].

« Pour Nunan, la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant ; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique » [9, p. 234].

En tant que professeurs de langue française ayant comme objectif essentiel de faire l'apprenant parler couramment nous sommes intéressés surtout de la notion de tâche communicative dont l'explication est la suivante : « une tâche communicative (est) un exemple de travail scolaire qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction dans la langue cible tandis que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme. » [13, p. 10].

Les tâches sont toujours des activités où la langue cible est utilisée par l'apprenant dans un but (objectif) communicatif pour atteindre un résultat. L'analyse terminologique de ce concept et de ses caractéristiques nous permet d'entrevoir une corrélation entre différentes acceptions attribuées au mot tâche.

Sebastian Piotrowski présente l'approche évolutive du terme *tâche* dans son étude „*Les tâches en classe de langue étrangère*” et y reflète les éléments principaux d'une mise en perspective évolutive.

Tableau 1. Définitions évolutives de la notion de tâche [15, p. 111]

	Quoi ?	Comment ?	Avec quoi ?	Pourquoi ?
Frauenfelder et Porquier (1980)	activité demandée	procédure	apport/consigne	∅
Long (1985)	fragment de travail	∅	∅	∅
Crookes (1986)	fragment de travail/activité	∅	∅	objectif spécifique
Breen (1987)	effort structuré	procédure spécifique	contenu particulier	objectif particulier/résultats visés
Candlin (1987)	activité	exploration collective	procédures	buts pré-définis ou émergents
Prabhu (1987)	activités	processus de réflexion	information	résultats visés

Nunan (1989)	activités/procédures	∅	input	but contenus dans le programme
CECR (2001)	visée actionnelle	représentation de l'acteur	problème à résoudre/obligation à remplir	but fixé/résultat donné
Piotrowski (2006)	activité demandée	conditions d'exécution	consigne	∅

Dans le contexte de notre recherche il est impératif de faire la distinction entre les notions suivantes: **exercice, activité et tâche**. Cette distinction nous permettra d'éviter les confusions conceptuelles visant ce terme.

L'exercice est présenté comme : « un travail précis, avec un objectif spécifique, entrant dans le cadre d'une méthodologie, et destiné, soit à faire acquérir à l'apprenant un savoir ou un savoir-faire, soit à contrôler si ce savoir ou ce savoir-faire ont été acquis. Ce travail peut être d'ordre phonétique, lexical, grammatical ou discursif. » [18, p. 86].

Nous soulignons que c'est toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche pédagogique formatrice.

La taxonomie des exercices formels selon CECR comprend des exercices à choix multiples, des textes lacunaires, des questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures, des exercices de substitution et de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire, etc.

Analysant ce concept nous constatons que la tâche correspond à ce que l'on peut faire dans la vie réel sans avoir forcément un caractère communicatif. Elles renvoient à une simple action qui étant transposée en classe de langue, peut être de nature langagière ou non.

La notion de l'activité se situant entre l'exercice et la tâche sert à renvoyer aux :

- opérations cognitives, souvent inconscientes, auxquelles donne lieu tout processus mental (repérer, comparer, mémoriser, etc., en lisant un journal, par exemple) ;
- exercices eux-mêmes (répondre à des questions, résumer, participer à un jeu de rôle, etc.
- support utilisé pour apprendre (dialogue, actualités télévisées, chanson, exercice de grammaire, etc.) ;
- l'ensemble cohérent de ces trois premières acceptions : l'activité d'apprentissage peut être définie comme un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé (qu'apprend l'élève ?). [9, p. 14-15].

Pour évoluer dans notre démonstration il faut aller vers le terme d'activité, qui selon le CECR distingue quatre types : *réception, production, interaction et médiation*.

L'activité est celle qui se place entre l'exercice et la tâche, aspect représenté graphiquement dans la figure qui suit:

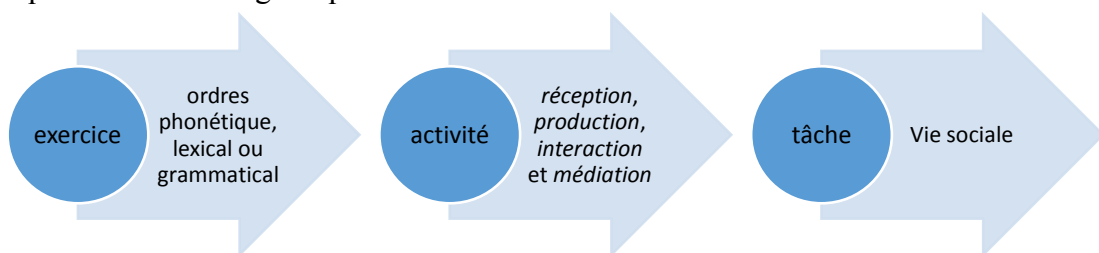


Figure 1. La relation entre trois termes : exercice, activité, tâche

L'analyse de ces trois notions, nous permet de constater qu'il existe une liaison du point de vue didactique.

Comparant la tâche à l'activité, nous remarquons, en nous appuyant sur les théories selon lesquelles, la tâche est une activité qui possède un sens fondamental ayant à la base un problème de communication à résoudre sortant de la vie réelle dont l'achèvement est prioritaire.

À la base de ce type d'éducation problématique c'est la notion de situation-problème, lorsque les élèves sont affectés par les conditions d'un exercice, en ce sens que les compétences qu'ils possèdent déjà ne leur permettent pas de trouver la solution pour l'exercice, qui les conduit à lancer une recherche supplémentaire, suivie d'une découverte. Dans ce cas, l'enseignant ne se satisfait pas de communiquer certaines connaissances aux élèves, mais les met en position de rechercher et de trouver des vérités.

Comme l'ont formulé les théoriciens des problèmes, l'aspect le plus sérieux de cette approche est la création de situations problématiques et non le fait de poser des questions qui va au-delà du sujet et nécessite des documents supplémentaires pour les élèves. Le lien de conscience et la formulation de problèmes sont montrés dans la plupart des discours pédagogiques actuels comme symboliques de l'activité intellectuelle, comme réflexe et centre de la construction de connaissances, aux dommages d'autres activités intellectuelles et d'autres modes d'accès aux savoirs.

Le point de départ ne doit pas être une question fermée, il faut que la question donne matière à réfléchir et à chercher pour permettre aux élèves de s'engager dans une discussion pertinente. La situation a le but d'enrôler les élèves dans l'édifice et la résolution d'un problème leur permettant d'accéder à des savoirs.

Le savant Da Costa observe: « par rapport aux exercices traditionnels centrés prioritairement sur des acquisitions linguistiques de vocabulaire et syntaxe, la tâche s'inscrit dans un cadre qui permet à l'apprenant d'être confronté à une activité contextualisée (par un lieu, une situation-problème, un objectif à atteindre...) » [11, p. 4]. Cette orientation en glotodidactique nous donne la possibilité de valider notre hypothèse scientifique.

L'approche par tâches est en relation avec la perspective actionnelle. Il est important à mentionner que la perspective actionnelle traite l'apprenant comme un acteur de la société qui doit agir, résoudre des problèmes, venir en contact avec les autres, etc.

Dans la littérature de spécialité, on observe que cette perspective par action se présente comme une continuation de l'approche communicative qui « favorise la formation des citoyens de demain nécessiteux de communiquer avec des personnes ne parlant pas la même langue, en pointant du doigt que dans le monde extrascolaire, la communication n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service d'activités socialement significatives » [3, p. 17].

Un autre didacticien Da Costa soutient l'idée que « contrairement à l'approche communicative, la perspective actionnelle n'est pas une conception théorique d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. La perspective actionnelle favorise la mise en œuvre d'un enseignement/apprentissage fondé sur l'accomplissement de tâches » [11, p. 2].

Une autre vision dans ce contexte est donnée par Bourguignon qui interprète cette approche comme „communic' actionnelle”. Selon l'auteur cité, cette

démarche communic'ationnelle est la variante maximaliste de l'approche actionnelle. Dans cette démarche, l'apprentissage et l'accomplissement de la tâche sont concomitants : « c'est à travers l'accomplissement de la tâche que se fait l'apprentissage et c'est à travers la réalisation d'activités communicatives que se fait l'action. Il n'y a donc plus de dichotomie entre communication et action mais synergie, puisque la communication est action » [6, p. 7].

La relation entre « tâche » et « perspective actionnelle » est relevée par Bouguerra : « L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de „tâches” à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant comme un „acteur social” qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière » [4, p. 1].

Les chercheurs de la République de Moldavie manifestent un intérêt particulier envers ce sujet, prétendant que : « La perspective actionnelle reprend les concepts de base de l'approche communicative et y ajoute le concept de „la réalisation des tâches” dans des différents contextes avec lesquels les apprenants doivent se confronter dans la vie sociale. Ainsi la perspective actionnelle essaie de passer du cadre linguistique au cadre social, autrement dit, les apprenants doivent se concentrer non seulement sur les connaissances linguistiques mais aussi sur les capacités d'interagir avec le groupe, le collectif. » [1, p. 8]. Nous soulignons particulièrement le rôle important du contexte comme catalyseur social de la communication et de l'autonomie langagière dans la classe de langue.

Bourguignon met en évidence que l'approche actionnelle permet de dissocier l'usage, l'apprentissage de la langue tout en l'associant à l'action sociale. Nous pouvons affirmer que „apprenant/usager” doit développer des stratégies de communication l'aidant à mener à bien l'interaction avec l'autre. La salle de classe s'ouvre à la société contrairement à l'approche communicative où l'objectif était d'inclure le monde extérieur dans la salle de classe tout en se centrant sur l'apprenant. De plus, Bourguignon relève que : « Nous passons du paradigme de la connaissance, de la simplification à celui de la compétence, de la complexité qui ne veut pas disjoindre l'objet et le sujet, la réflexion et l'action, l'apprenant et l'utilisateur mais les rejoindre pour que la finalité de l'apprentissage d'une langue ne soit pas la bonne note mais l'utilisation autonome de la langue dans des situations plus ou moins complexes qui peuvent aller de la lecture d'un prospectus à celle d'une oeuvre de Shakespeare ! » [5, p.63].

Comme nous venons de mentionner les dernières années, dans la didactique des langues est introduit le terme de « co-actionnelle ».

Maurice Blondel a été le premier à utiliser le terme de co-action dans son ouvrage de 1893. Il considère l'action comme une convergence et une union d'activité. Ce qui signifie que c'est dans l'union et le partage des connaissances que l'on co-agit avec d'autres.

D'autre part, Blondel cité par Émilie Perrichon ajoute que « l'action ne se restreint pas dans l'enceinte de la vie individuelle [...] Ainsi, nulle résolution ne peut se réaliser dans l'intimité de la personne sans y chercher un concours, sans y provoquer une action correspondante » [14, p. 97].

Voilà les raisons par lesquelles Christian Puren propose d'appeler l'approche actionnelle plutôt « co-actionnelle » parce qu'elle met en avant la dimension collective des actions et la

finalité sociale de ces actions. Avec l'intégration économique dans l'Europe dès années 2000 un nouvel objectif plus ambitieux est devenu primordial pour chaque citoyen européen, non seulement de vivre mais aussi de travailler collectivement avec des étrangers tout autant dans le cadre de ses études que dans sa vie professionnelle. Christian Puren propose de passer « du concept d'interaction (qui est un agir avec les autres), et du concept d'interculturalité (désignant principalement les phénomènes de contact entre cultures différentes chez les individus) à celui de co-culturalité (désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune par et pour l'action collective) » [16, p. 20].

Dans un autre ouvrage le même auteur reconnaît que le concept de « co-action » n'est pas nouveau : il a été utilisé par certains psychologues constructivistes pour intégrer dans la théorie piagétienne la dimension collective de la relation sujet-objet qui leur semble y faire défaut [17, p. 7].

C'est Bagnoli qui explique que dans une démarche « co-actionnelle » les apprenants agissent, co-agissent, collaborent, s'entraident mutuellement pour mieux progresser collectivement dans leur apprentissage. Dans le même contexte, l'auteur indique que les apprenants partagent, au cours d'activités et des tâches collectives (pas nécessairement langagières) les mêmes objectifs et que les apprenants ont recours, pour communiquer, à des outils collaboratifs [2, p. 6].

Émilie Perrichon met en évidence que dans la perspective actionnelle, l'apprenant considéré comme un acteur social est appelé à agir en langue étrangère en société selon les principes fondamentaux de toute action humaine. « Il est appelé à co-agir avec d'autres en langue cible, et il doit mettre ainsi en commun avec d'autres son action, en mettant pour cela à profit des modes d'action qui lui sont propres, notamment à travers la culture d'action qui est la sienne » [14, p. 100].

Pour identifier les aspects définitoires concernant la tâche dans le CECRL et dans le Curriculum National des langues étrangères de la République de Moldavie, nous observons que la notion de « tâche » (en roumain : *sarcină*) se trouve dans la liste des concepts-clé du Curriculum.

L'apprentissage par tâches est recommandé parmi les autres types d'alternatives méthodologiques d'enseignement-apprentissage-évaluation : apprentissage actif, apprentissage par découverte, apprentissage ayant à la base des situations-problèmes et des projets. [10, p. 88]. Les élèves se confrontent avec des difficultés de contenu, mais aussi ils s'interrogent par rapport à l'organisation de leur activité. Ceux-ci doivent trouver une solution et ainsi ils se forment un éventail d'abilités, comme la gestion du temps, la planification de l'activité, la coopération en équipes, obtention des matériaux et la sélection des informations, la découverte et l'utilisation des instruments, etc.

L'apprentissage basé sur des tâches de travail est flexible, parce que les apprenants peuvent adapter la tâche à leurs habilités. Ils développent leurs compétences linguistiques, mais aussi ils acquièrent une autonomie langagière nécessaire pour parler couramment le français. Soit qu'ils réalisent un dessin animé/bande dessinée pour expliquer une tradition nationale, élaborent une brochure touristique pour souligner les places avec une signification historique de leur communauté ou réalisent une présentation en format traditionnel/digital des intérêts personnels, les élèves sont impliqués dans des activités pratiques, qui font l'apprentissage distractif, mais les incitent à apprendre de nouvelles choses [*ibidem*, p. 99].

Nous pouvons évoquer que le travail avec les tâches authentiques dans la classe de langue peut rendre possible aux apprenants l'acquisition d'un discours fluent en langue française, permettre de se familiariser avec différentes techniques pour que l'apprenant devienne un acteur social autonome langagièrement.

Cette démarche éducative consistant à mettre l'élève au premier plan avec des difficultés créées, dans laquelle il apprend quelque chose de nouveau par son propre effort.

L'exploitation des tâches authentiques dans la classe de langue est expliquée par le Curriculum des langues étrangères (2019) ainsi : en suivant la méthodologie suggérée par le CECRL et son volume complémentaire de 2018, les auteurs du Curriculum invitent les concepteurs des manuels et les cadres didactiques des langues étrangères du lycée d'inclure pour la réalisation des unités d'apprentissage, conformément au type de compétence formée et module thématique proposé, des tâches de la perspective communicative ou actionnelle. Le Curriculum des langues étrangères propose dans ce contexte des modèles de tâches pour différentes langues étrangères, pour différentes classes, compétences spécifiques de la langue étrangère, unités de compétence, modules thématiques etc. [*ibidem*, p.100]

Ce type d'apprentissage, ayant au centre une tâche-problème est une variante de l'heuristique, une autre façon plus complexe d'appliquer la théorie de l'apprentissage par la découverte. Comme stratégie d'apprentissage, elle trouve sa tâche partout où la situation - problème se pose, ce qui doit être résolu par la réflexion, par la découverte de certaines règles, qui font partie intégrante de l'inventaire propre d'approvisionnement. Cette stratégie peut être appliquée à toutes les étapes du processus d'enseignement et à tous les cycles scolaires, en harmonie avec d'autres méthodes : étude de cas, débat et exposition.

Dès que l'élève se confronte à une tâche complexe, et pas tout simplement langagière, évidemment que son rôle « n'est plus d'ouvrir son cerveau tout grand pour y recevoir la bonne parole, ni même d'accomplir une petite activité bien délimitée, comme le fait encore l'élève d'auto-école qui reçoit ses cours théoriques, en vue de prendre le volant un de ces cours prochains » [12, p. 45]. Il doit interagir avec la situation, en toute autonomie. L'auteur décompose cette „action” en trois phases, aussi exigeantes et déterminantes l'une que l'autre :

- Analyser la situation pour en percevoir l'objectif, d'une part, et en déduire la démarche de traitement, d'autre part ;
- Faire le bilan des outils dont il dispose et y puiser ceux qui sont susceptibles de se révéler efficaces ;
- Les mobiliser et les orchestrer/intégrer de telle sorte que la démarche soit la plus efficace et économe possible.

L'étude théorique de ce sujet nous a mené à formuler les conclusions suivantes :

- La tâche authentique connaît dans la didactique des langues plusieurs définitions et interprétations, les définitions les plus proches de notre contexte de recherche sont celles du CECRL et le Curriculum National pour les langues étrangères de la République de Moldavie (2019).
- Les didacticiens soulignent la relation du savoir à la tâche-problème.
- Les résultats positifs qui forment la base du savoir scolaire dans la classe de langue correspondent à faire les apprenants à parler couramment.

- La tâche authentique est en liaison directe avec les principes du CECRL, elle restant l’outil de base dans la mise en œuvre de l’approche actionnelle et l’approche co-actionnelle qui favorise la fluidité du discours en langue étrangère.

BIBLIOGRAPHIE

1. Axenti E., Prigorschi C. et Prigorschi. *La perspective actionnelle – une méthode coopérative dans le processus d’enseignement/Apprentissage de la langue française*. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/7-16_0.pdf
2. Axenti E., Prigorschi C. *Les particularités de l’évaluation en didactique du français langue étrangère*. Chişinău: Philologia, LVIII, mai-août 2016. pp. 94-102.
3. Bordallo S. *En quoi la mise en œuvre d’une approche actionnelle des langues favorise-t-elle les apprentissages ?*. Montpellier : Institut universitaire de formation des maîtres. 60 p. 2007.
4. Bouguerra T. *Cours de méthodologie*, III. Les approches actionnelles. 276 p.
5. Bourguignon C. *De l’approche communicative à l’approche « communicationnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*. 2006. Consulté le 5 septembre 2021 : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf>
6. Bourguignon C. *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d’apprentissage-action*. Conférence donnée le 7 mars 2007 à l’Assemblée Générale de la Régionale de l’APLV de Grenoble. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>.
7. Conseil de l’Europe, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001.
8. Conseil de l’Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018.
9. Cuq J.-P. (Dir.). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International/ASDIFLE, 2003.
10. *Curriculum Național Limba Străină, clasele X-XII*. Ch., 2019. 128 p.
11. Da Costa P. *Regards sur la perspective actionnelle*, consulté le 18.02.2021.
12. Denyer M. *La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l’enseignement des langues*. In *L’approche actionnelle dans l’enseignement des langues*. Barcelona : Editions Maison des Langues, 2009, pp. 141-155.
13. Nunan D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge : Cambridge University Press, 1989, 178 p.
14. Perrichon É. *Perspective actionnelle et pédagogie du projet : de la culture individuelle à la construction d’une culture d’action collective*. In *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n°6, Éditions Gerflint, 2009, p. 91-111.
15. Piotrowski S. *Les tâches en classe de langue étrangère*. In *Synergies Pologne* n° 7 – 2010. pp. 107-118.
16. Puren Ch. *De l’approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. In *Les Cahiers de l’APLIUT*, Vol. XXIII n°1, février 2004 – ISSN 0248-9430, p.10-26.
17. Puren Ch. *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*. In *L’inter culturel*, Langues modernes, le n°3/2002, juillet-août-septembre 2002, pp. 55-71.
18. Robert J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S., 2008, 352 p.

**PRINCIPES DE LA GAMIFICATION INTEGRES DANS LE MANUEL
NUMERIQUE DE FLE**

**PRINCIPLES OF GAMIFICATION INTEGRATED IN THE FRENCH
DIGITAL TEXTBOOK**

**PRINCIPII DE GAMIFICARE INTEGRATĂ ÎN MANUALUL DIGITAL
DE FRANCEZĂ**

Ana BULAT-GUZUN, dr, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID 0000-0002-4882-5744
bulat-guzun.ana@upsc.md

Ana BULAT-GUZUN, PhD, University Lecturer,
"Ion Creanga" SPU, Chisinau

CZU: 37.025:821.133.1

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p364-371

Abstract. The notion of “gamification” is quite recent. First appeared in the industrial sector, gamification has been taken up by pedagogy with the sense of using game design elements in contexts other than the game. In other words, gamification in the French classroom involves using game-based mechanics, aesthetics and playful thinking to engage learners, motivate action, promote learning and solve problems. In this context, gamification can modify social relationships, with a view to adding fun and pleasant dimensions. To do this, the teacher must consider the individual factors of the group of students that come into play. It should also be added that gamification is an underlying trend that is very current among Generation Z, as it is very linked to a technological environment, interconnected and playful. Thus, faced with traditional pedagogy, which assumes having passive students, a gamified activity becomes innovative learning, mediated by technology, which presents a new experiential context for both the teacher and the students.

Keywords: gamification, French classes, motivation, Generation Z, innovative learning.

Rezumat. Noțiunea de „gamificare” este destul de recentă. Apărută pentru prima dată în sectorul industrial, gamificarea a fost preluată de pedagogie în sensul utilizării elementelor de design specifice jocului în alte contexte decât cele ludice. Cu alte cuvinte, gamificarea la orele de limba franceză implică utilizarea mecanismelor bazate pe joc, a esteticii și a gândirii ludice pentru a implica studenții, a motiva acțiunea, a promova învățarea și a rezolva probleme. În acest context, gamificarea poate modifica relațiile sociale, cu scopul de a le adăuga dimensiuni distractive și plăcute. Pentru a reuși acest lucru, profesorul trebuie să ia în considerare factorii individuali ai grupului de elevi care intră în joc. De asemenea, trebuie adăugat că gamificarea este o tendință de bază care este foarte actuală în rândul Generației Z, foarte legată de mediul tehnologic, interconectat și distractiv. Astfel, în comparație cu pedagogia tradițională, care presupune a avea studenți pasivi, o activitate prezentată din prisma gamificării devine un proces de învățare inovativ, mediat de tehnologie, care prezintă un nou context experiențial atât pentru profesor, cât și pentru studenți.

Cuvinte-cheie: gamificare, ore de limba franceză, motivație, Generația Z, învățare inovativă.

La ludopédagogie, appelée aussi « ludo-éducation » ou « amusement éducatif » [17], est déjà une innovation vieillie [4, p. 30]. Cette pédagogie par les jeux est assez fréquente dans le secteur du marketing et du commerce, où les apprenants sont mis en situation d’acquérir les

« bons » gestes avant d'affronter la réalité [2]. En pédagogie, le procédé le plus fréquent est l'insertion d'un jeu dans un cours, connu sous l'appellation « gamification ».

La notion « gamification » fait son apparition en 2008, dans le secteur industriel consacré aux médias numériques et ce terme a été popularisé lors des conférences Google Tech Talk en 2010/2011 [11, 8]. Diffusé dans le secteur du marketing et de la conception de jeux, le terme « gamification » a été aussi usité par les milieux académiques anglophones [11]. Plusieurs définitions ont été d'ailleurs proposées : « Gamification is the use of game design elements in non-game contexts » (n.t. « La gamification est l'utilisation d'éléments de conception de jeu dans des contextes autres que le jeu ») [8] ou « using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems » (n.t. « utiliser des mécanismes, une esthétique et une réflexion ludique basés sur le jeu pour impliquer les gens, motiver l'action, promouvoir l'apprentissage et résoudre des problèmes ») [9]. Selon Bonenfant et Genvo [3], la gamification se résume à l'adoption d'une approche essentialiste des phénomènes ludiques.

Les informations ci-dessus mentionnées, il semble logique de nous rendre compte que le courant récent de la gamification est le résultat des travaux qui portent sur les interactions hommes-ordinateurs, en vue d'identifier l'effet du contexte et des relations des individus par rapports aux situations de jeu sur leurs pratiques au travail ou dans le processus d'apprentissage [4, p. 31]. Ce corpus ne fait pas quand même consensus dans la communauté scientifique, « en raison de travaux encore récents et du manque d'études empiriques ou confirmatoires » [4, p. 39].

On peut franchir cette barrière due à la jeunesse du champ en étalant des valeurs perçues avec la gamification par rapport aux différents modèles théoriques. Par exemple, le modèle de connaissance de la persuasion (PKM – The Persuasion Knowledge Model) a été analysé par Terlutter et Capella [14] pour montrer comment le joueur se rend compte d'une manière progressive sur l'intentionnalité et les buts d'un jeu. La théorie sociale cognitive de Bandura [1] reconnaît le rôle des facteurs personnels, comportementaux et environnementaux dans l'établissement des interactions humaines. La relation entre la gamification et la théorie de l'expérience esthétique [13] est concentrée sur l'expérience vécue, perçue par le jouer. Et bien sûr, les aspects ludiques et amusants de l'action visés par la gamification, améliorent l'engagement individuel des apprenants [12].

Selon Marcucci et al. [apud 4] la gamification peut modifier les rapports sociaux, en vue d'y ajouter des dimensions ludiques et agréables. Cette performance de la gamification est reconnue et par d'autres auteurs, qui considèrent que « la gamification procède de l'adoption d'une approche essentialiste des phénomènes ludiques » [3]. Or, tout enseignant, peu importe la discipline qu'il enseigne, aimerait « faire plonger » ses apprenants dans des situations d'apprentissage qui combinent des visées éducatives et des caractéristiques ludiques à la fois pour les faire vivre des expériences agréables.

Faire vivre des expériences agréables aux étudiants dans le processus éducatif et éliminer tout facteur qui limite la première démarche est aussi une des priorités de l'institution où l'auteur de cet article mène son activité pédagogique. Dans un questionnaire dédié aux étudiants pour identifier le phénomène du bullying [6], sur les 20 questions à réponse fermée, 19 sont axées sur la quête de l'« agréable » vécu ou non par les étudiants à l'université.

La deuxième question de cette enquête « Când sunt la universitate mă simt minunat » (n.t. Quand je suis à l'université je me sens très bien) invite l'étudiant à évaluer son état d'esprit

au moment où il se trouve à l'université, que ça soit pendant le cours d'Éducation physique, au cours de Psychologie, ou au cours de Grammaire française etc., cours très différents comme complexité, démarche intellectuelle et importance dans le processus de formation des futurs enseignants de FLE.

Poser cette question à un étudiant brillant, à un étudiant qui a compris déjà, en 1ère année, la différence entre le volume d'étude et de travail individuel fait et/ou pas au lycée et celui imposé par le métier d'étudiant va donner des résultats tout à fait différents par rapport à un étudiant médiocre. Le professeur situé entre cette évaluation faite par l'étudiant, qui est « toujours en quête de l'agréable » et entre les demandes de l'Institution et de la société, finalement, doit posséder des compétences de « super magicien » pour se situer, au moins, en « position acceptable » dans toute sorte de questionnaire.

N'oublions pas que les étudiants de nos jours font partie de la génération Z, pour qui l'utilisation des appareils numériques (que ça soient des portables, des consoles de jeux ou des ordinateurs) est en constante évolution. À prendre en compte aussi que cette génération joue le plus des jeux en ligne [16].

En tant que professeure issue d'une autre génération, nous sommes dans la délicate situation de devoir faire un compte de tous les principes de la didactique qu'on savait jusqu'ici, de s'informer sur les traits distinctifs de cette nouvelle génération d'étudiants et d'en identifier le « nombre d'or ». Heureusement, nous pensons l'avoir trouvé grâce à la gamification.

Chevalier et ses collègues affirment que la gamification est une tendance de fond qui est très actuelle à la génération Z, comme elle est très liée à un environnement technologique, interconnectée et ludique, « qui sollicite plus d'intelligence émotionnelle et relationnelle » [7]. En plus, les jeux en contexte sérieux « visent des états d'expériences désirables, et motivent les utilisateurs à rester engagés dans une activité intense et durable ». Autrement dit, la gamification permet trouver « le nombre d'or » en classe de FLE.

Pour qu'une situation d'enseignement/apprentissage soit ludique, le contexte doit associer plusieurs signifiants, construits notamment dans ce but [4, p. 31] : un système d'actions formalisé par des règles prédéfinies, avec une finalité, des scénarios, des options et des efforts variables et mesurables, dans lesquels l'étudiant se sent impliqué et il est supposé d'agir (postulat de l'approche par action), au lieu d'être seulement un apprenant passif.

Tous ces éléments pris en compte, la gamification pourrait être considérée comme une reconfiguration de la situation de la classe de FLE, elle pourrait « métaphoriser » une situation d'apprentissage pour concevoir un espace de réflexivité, où les participants soient mis dans des interactions à nature différente. Cette expérience nouvelle serait, tout d'abord, la mise en scène par le professeur de sa propre appropriation du jeu.

En tant qu'enseignante de FLE à l'université, théoricienne et praticienne à la fois, nous avons essayé d'exploiter la gamification pendant des cours. Il semblerait que la gamification est plus appropriée pour les cours pratiques de FLE. Finalement, nous nous sommes rendue compte que cette démarche peut être personnalisée dans tout type de cours, avec tout niveau de langue et âge du public, puisque les principaux bénéfices offerts par la gamification reposent sur l'attention, la participation active, la compréhension, la mémorisation des concepts, les résultats issus d'un retour immédiat du professeur, le plaisir d'apprendre, le travail en équipe et encore le choix de prendre des décisions [15].

Bien sûr qu'avant de penser une séquence didactique qui vise l'exploitation de la gamification, l'enseignant doit considérer aussi les facteurs individuels du groupe d'étudiants qui entrent en jeu [4] : le niveau de maturité des participants, leurs capacités cognitives, leurs habitudes à utiliser le numérique, leur expérience antérieure du jeu, l'attitude initiale vis-à-vis du jeu, la capacité de travailler en groupe, les interactions sociales établies durant le jeu, le leadership, la culture et les stéréotypes etc.

Notamment ce dernier facteur nous a encouragée à utiliser la démarche de la gamification dans le cours théorique - Culture et civilisation française - en 3^e année, Licence, avec des étudiants pour qui le français est langue B étudiée à la faculté. La question « La rivière qui traverse Paris est ... » [5] devient moins embarrassante dans un contexte ludique, notamment pour un étudiant qu'on suppose avoir quelques prérequis de culture générale sur la France s'il choisit de devenir enseignant de FLE.

Donc, pour ne pas mettre en situation de confusion ces étudiants de la 3^e année, nous leur avons proposé au premier cours une activité gamifiée pour tester leur niveau de connaissances avant de franchir le cours de Culture et civilisation française.

Comme les outils techniques et numériques permettent des interprétations et des mises en œuvre ludiques [4, p. 32], nous avons proposé aux étudiants un quizz de culture générale sur la France en utilisant l'application Kahoot [5]. Les questions du test, assez simples (Annexe 1), que tout élève de lycée qui a étudié le français peut répondre correctement, ont mis en situation-problème quelques étudiants.

Cette recherche qualitative sur l'utilisation de la gamification dans un cours théorique, nous a permis d'identifier pratiquement tous les principes de la gamification, repérés dans ses cours, par la chercheuse Halyna Kutasevitch [10].

Donc, dans cette séquence d'identification des prérequis des étudiants pour le cours « Culture et civilisation de la France », les *principes* de la gamification engagés ont été (nous allons les présenter par ordre d'apparition dans cette activité-ci) :

- le *défi* de l'activité, pour l'étudiant, a été de bien répondre aux questions, de faire un réveil des connaissances déjà acquises pour bien choisir la variante correcte ; pour le professeur, le défi de l'activité gamifiée a été de faire une évaluation des connaissances des étudiants, pour pouvoir envisager un plan de travail personnalisé à peu près à ce groupe ;
- la *compétition* en tant que principe de la gamification, peut être repérée dans l'activité dès la deuxième question, après avoir vu un podium, sur lequel sont mis les 3 personnes qui ont répondu correctement et rapidement la question précédente. À la fin du jeu, l'application montre les résultats des participants sous forme d'un podium, accompagné d'applaudissements (Fig. 1) ;
- pour être sur le podium (Fig. 1), le fait de connaître la bonne réponse aux question n'est pas suffisant, il faut encore être très rapide. Donc, le *temps* est un autre principe de la gamification en tête de position dans cette activité ;
- le *hasard* dans ce cas est influencé par la culture générale sur la France des autres collègues qui participent au quizz ;
- le *feedback*, donné, après chaque question, dans un premier temps par l'application qui montre la variante correcte, peut être complété ensuite par les explications du professeur ;
- la *récompense* dans cette activité d'identification des prérequis des apprenants est donné aux étudiants par l'outil numérique qui met sur un bel podium les gagnants. Dans d'autres

cas, le professeur peut inventer toute sorte de récompense, à partir des notes, des badges etc. Et bien sûr, les émotions positives, l'estime de soi etc. sont des valeurs qui peuvent compléter toujours la liste des récompenses ;

- le *choix* dans cette activité suppose que l'étudiant a la possibilité d'appuyer sur une des propositions offertes par l'application, même s'il ne connaît pas la bonne réponse ;
- le *storytelling* est supposé être présent dans cette activité quand les étudiants font un rappel des informations déjà connues et ils les complètent avec de nouveaux détails. D'autre part, les étudiants ont pu choisir une image, de celles offertes par l'application, qui traduit leur état d'esprit sans faire appel aux mots ;
- la *coopération* en tant que principe de la gamification, n'est pas présente littéralement dans cette activité. Mais elle est en tête de liste dans des autres activités gamifiées, organisées en binôme ou en équipe.



Figure 1. Capture d'écran « Résultats du quizz *Culture et civilisation de la France* »

Face à la pédagogie traditionnelle, qui suppose avoir des étudiants passifs dans un simple test d'évaluation des prérequis en amont d'un cours, la même activité gamifiée devient un apprentissage innovant, permis par la technologie. Les possibilités offertes par les nouvelles technologies sont illimitées, dans le cas où l'institution dispose de ces outils. Dans notre cas, nous avons profité des avantages de la gamification dans notre cours théoriques grâce aux tablettes (Lenovo Yoga 2) offertes par l'un des partenaires de notre université – l'Association Digital Flower. Dans ce sens, l'hybridation entre les attentes du professeur et celles des étudiants – apprendre et jouer, des notions fondamentales et de la technologie, faire des erreurs sans être puni – ont fait un grand écho dans notre cours de culture et civilisation française.

L'exploitation des avantages offerts par la gamification en classe de FLE est un des volets suivis par l'auteure dans le cadre du Projet institutionnel « Digitalizarea procesului de formare inițială a cadrelor didactice pentru asigurarea unui demers didactic eficient, în contextul solicitărilor pieței muncii » (n.t. Numérisation du processus de formation initiale du personnel enseignant pour garantir une approche pédagogique efficace, dans le contexte des exigences du marché du travail).

Cette étude qualitative sur l'utilisation de la gamification en classe de FLE nous a permis à vérifier si on peut motiver les étudiants à apprendre en s'engageant pleinement dans une activité. Sauf le fait que nous avons aussi réussi à évaluer sans stresser les étudiants, nous les avons plongés dans une activité imprégnée d'émotions positives, car les étudiants ont été mis dans un contexte sérieux d'évaluation/apprentissage sans se rendre compte de cela. Donc, la gamification a été dans ce cas cet outil-là à finalité pédagogique qui a visé l'amélioration de

l'apprentissage dans un contexte expérientiel nouveau pour les étudiants. Comme nous l'avons perçue dès le début, cette activité gamifiée a été une expérience positive dans ses intentions, ses pratiques et ses apports tant pour l'enseignant, que pour les étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

1. BANDURA, A. A social cognitive theory of personality. In : *Handbook of personality*, L. Pervin & O.P. John (Eds.). NY: Guilford, 1999, pp. 154-196.
2. BOBOT, L. Méthodes d'enseignement de la négociation. In : *Négociations*. 2009/2, nr. 12, pp. 257-273.
3. BONENFANT, M., GENVO, S. Une approche située et critique du concept de gamification. In : *Sciences du jeu, Questionner les mises en forme ludiques du web : gamification, ludification et ludicisation* [online]. 2014 [citat 28/03/2024]. Doi : <https://doi.org/10.4000/sdj.286>. A
4. BRASSIER, P., RALET, P. La gamification pour apprendre : perceptions des acteurs et pistes de développement. In : *@GRH, Éditions Association de Gestion des Ressources Humaines*. 2021/2, n° 39, pp. 29-60. ISSN 2034-9130. DOI 10.3917/grh.212.0029
5. BULAT-GUZUN, A. Culture et civilisation de la France: jeu. Disponible sur : <https://create.kahoot.it/details/559661e7-4ee7-4b22-a4f6-a683535c6f88>. Visité : 13.04.2024.
6. *Chestionar de identificare a fenomenului de bullying/mobing/bossing în UPSC* [online], [citat 01.04.2024]. Disponibil : <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc1rhtLFaX6sQanGebopZLLXho883qZdiU6hgOcunKmbOSIUw/viewform>
7. CHEVALIER, F. et al. Management et innovations Pédagogiques : un nouvel axe de recherche pour les enseignants-chercheurs en GRH. In : *@GRH*. 2018/1, nr. 26, pp 9-21.
8. DETERDING, S. et al. Gamification: Toward a definition. In: *CHI Gamification Workshop Proceedings* [online]. Vancouver, BC, 2011 [citat 28.03.2024]. Disponibil : https://www.researchgate.net/publication/273947177_Gamification_Toward_a_definition
9. KAPP, K. *The gamification of learning and instruction*. San Francisco, CA, Pfeiffer [online]. 2012 [citat 28.03.2024]. Disponibil : https://www.researchgate.net/publication/273947281_The_gamification_of_learning_and_instruction_Game-based_methods_and_strategies_for_training_and_education_San_Francisco_CA_Pfeiffer
10. KUTASEVYCH, H. Gamifier sa classe de FLE: comment et pourquoi? *Materialele formării din 18-19.01.2024*. Francophonie: Nice, Franța, 2024.
11. SANCHEZ, E., et al. Classcraft: de la gamification à la ludicisation. In : *7ème Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH 2015)*. Agadir, Maroc. 2015, pp. 360-371. Doi: hal-01405965.
12. SANTHANAM, R. et al. Gamification of technology mediated training: Not all competitions are the same. In: *Information Systems Research* [online], vol. 27, nr. 2, 2016, p. 453-465. ISSN 1526-5536.
13. SUH, A. et al. Gamification in the Workplace: the Central Role of the Aesthetic Experience. In : *Journal of Management Information Systems*. N. 34, 2017, pp. 268-305. Doi : 10.1080/07421222.2017.1297642.
14. TERLUTTER, R., CAPELLA, M.L. The Gamification of Advertising: Analysis and Research Directions of In-Game Advertising, Advergaming, and Advertising in Social Network Games. In: *Journal of Advertising*, nr. 42/2, 2013, pp. 95-112.
15. UELTSCHY, L.C. An exploratory study of integrating interactive technology into the Marketing Curriculum. In: *Journal of Marketing Education*, (23/1), 2001, pp. 63-72.
16. *Génération Z* [online]. Wikipedia [citat 01.04.2024]. Disponibil: https://fr.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9n%C3%A9ration_Z.
17. *Ludopédagogie* [online]. Wikipedia [citat 28.03.2024]. Disponibil : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Ludop%C3%A9dagogie>.

Annexe 1. Quiz « Culture et civilisation de la France »

1. La superficie de la France est de

- 50 600 km²
- 751 000 km²
- 551 600 km²
- 999 999 km²

2. Parmi les pays suivants, cochez ceux qui n'ont pas une frontière commune avec la France

- Belgique
- Allemagne
- Pays-Bas
- Italie

3. Quelle mer borde la France ?

- Manche
- Baltique
- Noire
- Rouge

4. Paris est situé au bord de

- la Loire
- le Rhône
- la Seine
- la Garonne

5. Victor Hugo a écrit

- Germinal
- Notre-Dame de Paris
- Le Petit Prince
- Eugénie Grandet

6. Les frères Lumière ont inventé

- l'alphabet Morse
- la lampe halogène
- le cinéma
- le téléphone

7. Eliminez l'intrus

- camembert
- roquefort
- brie
- mozzarella

8. Sous les Romains, Paris s'appelait

- Tournus
- Massalia
- Lutèce
- Lugdunum

9. On compare Paris à un escargot

- Vrai
- Faux

10. Le sigle DOM signifie

territoires d'outre-mer
départements d'outre-mer
document objet model
domicile

11. La durée légale du travail (par semaine) en France est de

39 heures
35 heures
41 heures
25 heures

12. Eliminez l'intrus

Edith Piaf
Patricia Kaas
Madonna
Joe Dassin

13. En France, le mercredi, à l'école primaire, on ne va généralement pas à l'école

Vrai
Faux

14. Le sigle CDD signifie

Contrat à Durée Déterminée
Commission à Développement Durable

15. La religion traditionnelle en France est

catholique
orthodoxe
musulmane
athéisme

VISUALISIERUNGSMITTEL IN DER GRAMMATIKVERMITTLUNG UND –ANEIGNUNG

THE VISUALIZATION TOOLS IN THE ACQUISITION AND MEDIATION OF GRAMMATICAL ASPECTS

MIJLOACE VIZUALE ÎN PREDAREA ȘI ASIMILAREA GRAMATICII

Iuliana TIOSA, dr, conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-4817-8305
tiosa.iuliana@upsc.md

Iuliana TIOSA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.016:811:004

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p372-377

Abstract. This article explores the visual tools required in teaching and assimilating the grammar. The article emphasizes the most relevant definitions and attempts to answer the following questions: What does the visualization tool mean in the process of teaching and assimilating of the grammar? Which are the most effective visualization tools? Why the visualization tools can help the process of teaching and assimilating of the grammar? What are the benefits?

Keywords: visualization tools, the teaching of grammar, the learning of grammar

Rezumat. Acest articol cercetează mijloacele vizuale în predarea și asimilarea fenomenelor gramaticale. Articolul aduce în vizor definițiile cele mai relevante și încearcă să dea răspuns la următoarele întrebări: Ce înseamnă mijloc vizual în predarea și asimilarea gramaticii? Care mijloace vizuale sunt cele mai eficiente? De ce mijloacele vizuale pot ajuta la predarea și asimilarea fenomenelor gramaticale? Care sunt beneficiile?

Cuvinte-cheie: mijloace vizuale, predarea gramaticii, însușirea fenomenelor gramaticale

Bei der Grammatikvermittlung einerseits und bei der Grammatikaneignung andererseits setzen sich die beiden Parteien, sowohl Lehrer als auch Schüler mit einer großen Anzahl von Gesetzmäßigkeiten, Regeln, Ausnahmen auseinander. Eine große Hilfe dabei können die Visualisierungsmittel darstellen. Zum einen kann die Lehrkraft mit Hilfe dieser Visualisierungsmittel den neuen grammatischen Stoff veranschaulichen und dadurch verständlicher vermitteln. Zum anderen können die Lernenden durch diese Visualisierungsmittel Endungen, Spezifikationen, Zusammenhänge durchschauen, was wiederum zu besseren Aneignungsleistungen führen kann, vor allem zur Aktivierung der kognitiven Aktivitäten im Gehirn.

Was ist aber Visualisierung? Die Erklärung von T. Welke [1, S. 353] finde ich passend für den vorliegenden Artikel. Die Wissenschaftlerin gibt folgende Merkmale: „Überführung von primär nicht visuell vorliegenden Informationsbeständen durch Graphiken, Diagramme, Schemata, Bilder, Filme usw. in anschauliche Formen; Visualisierung berücksichtigt damit die

lernunterstützenden Eigenschaften visueller Wahrnehmung und Informationsverarbeitung. Zielführende Visualisierung setzt die angemessene Interpretation der zu visualisierenden Informationsbestände voraus und ergänzt oder illustriert diese; sie dient der Intention nach der schnelleren und fokussierten Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen sowie einer effektiven Aufmerksamkeitslenkung". Die Wissenschaftlerin betont also die anschauliche und dadurch die lernunterstützende Funktion der Visualisierung. Ohne dies wäre das Verständnis und späteres Behalten kaum möglich. Aber die Visualisierung beinhaltet noch die richtige Interpretation, wobei die Lehrkraft eine große Hilfe leisten könnte.

In der wissenschaftlichen Literatur gehören zu dem Oberbegriff Visualisierungsmittel mehr Unterbegriffe wie z. B. Abbildungen, Tabellen, Illustrationen, Zeichen, Symbole, abstrakte Symbole (wie Ovale, Rechtecke, Quadraten, Kreise), konkrete Symbole/visuelle Metaphern, dynamische Symbole/Personalisierung (bzw. Situierung von grammatischen Regeln), Schemata, Diagramme, Zeichnungen, Fettdruck, Unterstreichung, Schriftart. Visualisierung bedeutet in diesem Fall laut Duden das *Visualisiertwerden* und visualisieren etwas *optisch darstellen, veranschaulichen*.

Das erste Lehrbuch mit zahlreichen Abbildungen, das auch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurde, erschien im 17. Jahrhundert. Es ist der *Orbis sensualium pictus* von Johan Amos Comenius. Das Bewusstsein, dass solche Abbildungen auch und gerade das Fremdspezifische einer Zielkultur darstellen sollen, entstand allerdings erst Ende des 19. Jahrhunderts im Rahmen der neusprachlichen Reformbewegung. Das 20. Jahrhundert ist von einer enormen Diversifikation der Bildmotive geprägt, die mit einem Wandel der Kulturkonzeptionen einhergeht [6, S. 33].

Die Lerner haben verschiedene Wahrnehmungskanäle, die sie beim Erlernen einer Fremdsprache einsetzen können. Grammatikvermittlung braucht mehr Zeit, Ressourcen, eine besondere Darstellungsweise. Daher sehe ich die Visualisierungsmittel als wirksame Instrumente in der Grammatikvermittlung, aber natürlich auch in der Grammatikaneignung. Für die Lehrer bieten die Visualisierungsmittel eine wertvolle Möglichkeit an, Zeit bei der Grammatikvermittlung zu sparen. Für die Lernenden sind sie auch vom großen Nutzen, weil die größte Anzahl der Lernenden die neuen Informationen besser durch das Sehen wahrnehmen und verstehen.

Der Wissenschaftler G. Gugel [5, S. 75-76] meint, dass Visualisierungen nicht nur zu einer verstärkten Aufmerksamkeit der Teilnehmer führen würden, sondern würden auch das Behalten des Lerninhaltes fördern. Dabei hat die Visualisierung folgende Funktionen: Animation, Information, Dokumentation, Veranschaulichung, Ergebnissicherung. Der Autor nennt die Visualisierung eine der wirksamen Methoden, um die Informationen wahrzunehmen. Daher sei es sehr wichtig, dass dieser Ansatz alle modernen didaktischen Anforderungen erfüllt. Visualisierungen müssten vorbereitet werden und der Wissenschaftler empfiehlt, Visualisierungen in folgenden Situationen zu verwenden: Begriffe, Zeichnungen, Skizzen für einen Einstieg zu gestalten; Assoziationen, Begriffe zu sammeln und zu sortieren; Zusammenhänge durch Bilder und Grafiken zu veranschaulichen; kreative Bilder entstehen zu lassen; anhand eines Schaubildes ein ganzes Thema zu entfallen; Ergebnisse der Diskussion oder Gruppenarbeit festzuhalten. Es sollte klar sein [5, S. 76]:

- Welche Inhalte sollen dargestellt werden?
- Welches Ziel soll die Darstellung haben?
- Welche Darstellungselemente sollen verwendet werden?
- Welche Kurzbegriffe sollen für welche Sachverhalte geschrieben werden?

Während T. Welke die anschauliche und lernunterstützende Funktion der Visualisierungsmittel hervorhebt, spricht G. Gugel über Funktionen wie Animation, Information, Dokumentation und Ergebnissicherung. Aus meiner eigenen Erfahrung kann ich Bescheid sagen, dass gelungene Visualisierungsmittel zuerst *animieren* können: das bedeutet, dass sie das grammatische Phänomen leichter und verständlicher gestalten und diese optische Gestaltung animiert im Weiteren die Lernenden, sich mit dem grammatischen Thema weiter zu befassen, sich damit auseinanderzusetzen, falls beim Üben und Wahrnehmen Verständigungsprobleme auftreten. Die weiteren Funktionen *sich informieren* und *sich dokumentieren* sind auch von großer Bedeutung nicht nur beim eigentlichen Erlernen der grammatischen Struktur, sondern auch beim späteren Wiederholen. Die Lernenden brauchen nur die Tabellen mit der vorgestellten Information, mit deren Hilfe sie diese grammatischen Strukturen gelernt haben, um sich leicht z.B. an Adjektivendungen oder Personalpronomen in verschiedenen Fällen zu erinnern. Nach dem wiederholten Benutzen dieser Visualisierungsmittel werden die Schüler bestimmt bessere Leistungen erzielen und diese Tabellen werden also dieses Ergebnis in vollem Maß unterstützen.

Ein anderes Proargument für den Einsatz der Visualisierungsmittel in der Grammatikvermittlung und Aneignung kommt von Storch [7, S. 194-195]: „Grammatische Erklärungen sollten grundsätzlich nie rein verbal gegeben werden, rein verbale Erklärungen im flüchtigen Medium der gesprochenen Sprache sind zu abstrakt, sie überfordern die Lernenden, erschweren das Verstehen und dürften zudem einen geringen Behaltenseffekt haben“.

Während einer grammatischen Erklärphase können viele Elemente zusammenwirken und sich gegenseitig sinnvoll ergänzen: es sind vor allem sprachliche Elemente (Beispiele, Lehrersprache, Schülersprache, Sprachkarten, schriftliche verbale Regelformulierungen) und nicht sprachliche Elemente (Schemata und Tabellen, abstrakte Symbole, typographische Hervorhebungen, Farben, Visualisierungen durch konkrete Symbole, Bilder). Der koordinierte Einsatz dieser Elemente trägt nicht nur zur Verständigkeit und Systematisierung bei, er motiviert die Schüler auch, da Medienansatz Abwechslung schafft. Wobei der Wissenschaftler Wert auf *Schemata und Tabellen* legt und schreibt, dass sie den häufigsten Typ der grammatikalischen Darstellung in Lehrbüchern darstellen. Sie enthalten Beispiele in geordneter und systematischer Form, wobei Symbole, Farben/Hervorhebungen, grammatische Terminologie usw. die wesentlichen Aspekte hervorheben, erklären sowie verallgemeinern [7, S. 195].

Mit diesem Argument bin ich natürlich völlig einverstanden. Früher hatten die Lehrkräfte die Tafel und die Kreide, jetzt gibt es aber eine große Anzahl an unterschiedlichen bunten Visualisierungsmitteln. Die rein verbale Erklärung hilft kaum und nicht nur in der Grammatik. Sogar wenn der Lehrer ein neues Wort erklärt, oder einen Unterschied zwischen zwei Begriffen, Definitionen beschreibt und das macht er nur mündlich, nicht schriftlich oder er fixiert das nicht durch irgendwelches Symbol, dann haben wir kaum Ergebnisse. Sehr wenige Menschen auf dieser Erde behalten die neue Information nur durch einmaliges Hören.

Herman Funk und Michael Koenig [4, S. 73-80] stellen einige Möglichkeiten vor, grammatische Regeln mit visuellen Mitteln zu erklären, besser merkbar zu machen und ihre Verwendung zu üben. Sie versuchen zu erklären, wo der Einsatz von visuellen Elementen im Grammatikunterricht sinnvoll sein kann, wozu diese Elemente dienen können. Um visuelle Elemente auf ihre Brauchbarkeit hin untersuchen zu können, unterteilt man sie in

- drucktechnisch-graphische Hilfsmittel;
- abstrakte Symbole (zumeist aus einer sprachwissenschaftlichen Systematik entliehen wie z. B. – sie sind universell, jedem bekannt und erfordern nicht viel Arbeit (Ovale, Rechtecke, Quadraten, Kreise);
- konkrete Symbole / Visuelle Metaphern (Verbindung von Gegenständen und konkreten Regeln);
- dynamische Symbole/ Personalisierung bzw. Situierung von grammatischen Regeln (Zeichnungen eines Cartoon-Typs oder detaillierte Bilder, die einem realen Bild so nahe wie möglich kommen)

Zu diesen visuellen Möglichkeiten halten die Autoren einige Grundsätze fest:

- Eine Möglichkeit, grammatische Regeln auf der Wort- und auf der Satzebene zu verdeutlichen, ist der Wechsel der Schriftart bzw. die Wahl eines andersfarbigen Untergrunds für bestimmte Teile von Wörtern oder Sätzen. Diese schreib- bzw. drucktechnischen Mittel sollen aber in jedem Fall sparsam und konsequent eingesetzt werden.
- Eine weitere Möglichkeit ist die Verwendung von abstrakten graphischen Symbolen. Diese Symbole sollen den Lehrern aber bereits bekannt sein, wie etwa die geometrischen Grundfiguren. Die Erfindung neuer abstrakter Symbole bringt keine Lernhilfe. Auch hier gilt der Grundsatz „Weniger ist mehr“. Wir meinen, man sollte sich auf zwei oder drei Grundfiguren beschränken (Oval und Rechteck), die dann immer wieder zur Erklärung des Satzbaus, das heißt zunächst der Stellung der Ergänzungen, herangezogen werden.

Zusammenfassend möchte ich noch einmal die Vorteile des Einsatzes der Bilder in der Grammatikvermittlung und –aneignung herausheben. Die meisten Lehrwerke haben schon seit langer Zeit die Visualisierungsmittel im Fremdsprachenunterricht in Anspruch genommen und diese nehmen heutzutage einen ziemlich großen Raum in der Grammatik ein. Dadurch wird die Grammatikaneignung optisch aufbereitet und bildlich unterstützt, was das Grammatik-Erleben motivierender, lustvoller und effektiver macht und was zum Zeitsparen führt. Die Visualisierungsmittel eröffnen einen Gefühlsbereich und einen Assoziationsraum, sie erleichtern die Erklärung komplexer Informationen und das hilft bei dem Verstehen von neuen komplexen grammatischen Phänomenen. Diese Phänomene werden nämlich situativ, thematisch und anschaulich eingebettet.

In diesem Kontext haben die Lehrer eine kolossale und ziemlich schwierige Aufgabe zu erledigen: Die Wahrnehmung einer großen Menge an Informationen sicherzustellen und den Schülern die Möglichkeit zu geben, ihr Wissen in die Praxis umzusetzen. Wie bereits oben geschrieben gibt es in unseren modernen Lehrwerken ein vielfältiges Angebot an Visualisierungsmitteln in der Grammatikvermittlung. Jeder Lehrer, aber auch jeder Schüler/Student kann sich ein anpassendes Visualisierungsmittel auswählen und mehr damit arbeiten, falls das klar für ihn ist und falls das zum besseren Verstehen der grammatischen

Struktur beitragen kann. Die wichtigsten Visualisierungsmittel möchte ich unten in einem kleinen Glossar auflisten.

Visualisierungsmittel	Bedeutung nach Duden
Abbildung	Bildliches Darstellen
Tabelle	Listenförmige Zusammenstellung, Übersicht
Illustration	Veranschaulichende Bildbeigabe zu einem Text
Zeichen	Etwas Sichtbares, das als Hinweis dient, etwas deutlicher macht, mit dem jemand auf etwas aufmerksam gemacht wird.
Symbol	Sinnbild, Formelzeichen
Abstrakte Symbole	Kein unmittelbar feststellbarer Bezug zur Wirklichkeit
Konkrete Symbole/visuelle Metaphern	Als etwas sinnlich, anschaulich Gegebenes erfahrbar
dynamische Symbole/Personalisierung bzw. Situierung von grammatischen Regeln	Eine Bewegung, Entwicklung aufweisend
Schema	Konzept, das jemand von einem Sachverhalt hat und nach dem er sich bei der Beurteilung oder Ausführung von etwas richtet.
Diagramm	Grafische Darstellung von Größenverhältnissen bzw. Zahlenwerten in anschaulicher, leicht überblickbarer Form.
Zeichnung	Mit den Mitteln des Zeichnens verfertigte bildliche Darstellung; etwas Gezeichnetes.

Die Visualisierungsmittel fördern außerdem die Aufmerksamkeit, Beobachtung, Interesse, Motivation und Überlegungen der Schüler. Durch diese Bilder erhält das mündliche Erklären des grammatischen Themas eine vereinfachte Stütze, eine bessere Einordnung in das schon existierende Netz von Regeln, Gesetzmäßigkeiten, Ausnahmen aus unserem Gehirn. Die Visualisierungsmittel verbessern die visuelle Wahrnehmung, weil die Schüler sich leicht an die präsentierten Materialien erinnern und diese später in anderen Kontexten erkennen können. Die Visualisierungsmittel ermöglichen die schnelle Verarbeitung von theoretischem Material, die Fokussierung der Schüler auf wichtige Aspekte und hilft bei der Anwendung von Wissen in praktischen Aktivitäten und bei der Entwicklung des analytischen Denkens. Das Erlernen einer Fremdsprachengrammatik erfordert in erster Linie viel Aufwand und Aufmerksamkeit von den Schülern. Daher sind besondere Anstrengungen erforderlich - die Anwendung der Visualisierung beim Studium der Grammatik kann dazu beitragen, die Assimilation von Grammatikregeln zu erleichtern.

Ich möchte mit der Empfehlung eines grammatischen Lehrwerks abschließen. Diese Empfehlung verfolgt die folgende Absicht: Deutschlernende sollten sich mit modernen grammatischen Lehrwerken im Deutschunterricht aktiv befassen, weil sie bereits die meisten oben beschriebenen Visualisierungsmittel enthalten und dadurch wird die Grammatikaneignung angenehmer und effektiver sein, was letztendlich zu besseren Ergebnissen bringt. Die grammatischen Lehrwerke heißen *Schritt für Schritt ins Grammatikland. Übungsgrammatik für Kinder und Jugendliche. Niveau A1- A2* [2] und *Schritt für Schritt ins Grammatikland. Übungsgrammatik für Kinder und Jugendliche. Niveau A2- B1* [3]. Die Lehrwerke wurden von erfahrenen Autoren Eleni Frangou, Eva Kokkini und Amalia Petrowa erstellt und vom Hueber Verlag zum ersten Mal im Jahr 2008 veröffentlicht.

BIBLIOGRAPHIE

1. BARKOWSKI, H.; KRUMM, H.J. *Fachlexikon Deutsch als Fremd-und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke, 2010. 383 p. ISBN 3-7720-8322-8.
2. FRANGO, E.; KOKKINI, E.; PETROWA, A. *Schritt für Schritt ins Grammatikland. Übungsgrammatik für Kinder und Jugendliche. Niveau A1- A2*. Ismaning: Hueber, 2008. 240 p. ISBN 978-3-19-007396-2.
3. FRANGO, E.; KOKKINI, E.; PETROWA, A. *Schritt für Schritt ins Grammatikland. Übungsgrammatik für Kinder und Jugendliche. Niveau A2- B1*. München: Hueber, 2018. 272 p. ISBN 978-3-19-017396-9.
4. FUNK, H.; KOENIG, M. *Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache*. Kassel-München-Tübingen: Verlag Goethe Institut München, 1991. 184 p. ISBN 978-3-468-49679-0.
5. GUGEL, G. *Methoden-Manual „Neues Lernen“ Tausend Vorschläge für die Schulpraxis*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2006. 224 p. ISBN 13: 978-3-407-25430-6.
6. REINFRIED, M. *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1992. 360 p. ISBN 3-8233-4360-2.
7. STORCH, G. *Deutsch als Fremdsprache: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink, 1999. 367 p. ISBN 3-8252-8184-1.

**L'UTILISATION DE LA METHODE CONTRASTIVE EN CLASSE DE FLE
HETEROGENE (LE CAS DES STRUCTURES VERBALES)**

**THE USE OF THE CONTRASTIVE METHOD IN THE HETEROGENEOUS FRENCH
LANGUAGE CLASS (THE CASE OF VERBAL STRUCTURES)**

**UTILIZAREA METODEI CONTRASTIVE ÎN CLASA ETEROGENĂ LA ORA DE
LIMBĂ FRANCEZĂ (CAZUL STRUCTURILOR VERBALE)**

Natalia CELPAN-PATIC, drd., asist. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chişinău
ORCID: 0000-0001-7266-6336
celpan.patic.natalia@upsc.md

Natalia CELPAN-PATIC, PhD student,
University Assistant,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.016:811.133.1

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p378-387

Abstract. In recent years, the foreign language class has become more and more heterogeneous. The specialized literature also calls it the multi-level classroom: difference in levels, cultures, development, motivation, differentiated learning, different levels of multiple intelligences, etc. Relevant educational solutions *hic et nunc* are expected from the teacher to build specific learning methods for each student. It is differentiated pedagogy which is essential in language classes, in recent times. We carried out this research based on a questionnaire proposed to French language teachers (from secondary and higher education) and the other to students of the "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau, future French language teachers, to see the degrees of heterogeneity of young people at foreign language classes and to find the best solutions to homogenize classes in view of common objectives. Among the methods proposed to improve the classroom situation, we will highlight the contrastive approach as a remediation of verbal syntactic structures for better expression and interaction.

Keywords: contrastive approach, differentiated pedagogy, grammar lesson, heterogeneity of learners, multi-level class, verbal structures.

Rezumat. În ultimii ani, clasa de limbi străine a devenit din ce în ce mai eterogenă. Literatura de specialitate o mai numește și sala de clasă cu mai multe niveluri: diferență de niveluri, culturi, dezvoltare, motivație, învățare diferențiată, niveluri diferite de inteligențe multiple etc. De la profesor se așteaptă soluții educaționale relevante *hic et nunc* de a construi metode de învățare specifice pentru fiecare cursant. Astfel, în ultima vreme, pedagogia diferențiată este esențială în cadrul orelor de limbi străine. Am realizat această cercetare pe baza unui chestionar propus profesorilor de limbă franceză (din învățământul secundar și superior) și a altuia destinat studenților Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chişinău, viitori profesori de FLS, pentru a vedea gradele de eterogenitate ale tinerilor la orele de limbi străine și pentru a găsi cele mai bune soluții de omogenizare a grupurilor de elevi/studenți în vederea unor obiective comune. Dintre metodele propuse pentru îmbunătățirea situației în clasă, vom evidenția metoda contrastivă ca remediere a structurilor sintactice verbale pentru o mai bună exprimare și interacțiune.

Cuvinte-cheie: clasă eterogenă, lecție de gramatică, metodă contrastivă, pedagogie diferențiată, structuri verbale

Introduction

«Chacun a le droit d'apprendre à son propre rythme et de prendre son temps... Chacun a le droit de bénéficier d'une aide didactique différenciée au cours de ses apprentissages. » [13, p. 84].

Selon l'idée de R.W Burns, éditée par J.-P. Astolfi, il n'y a pas deux apprentissages identiques si on parle des facteurs suivants : « les comportements, l'apprentissage simultané, la vitesse d'apprentissage, les méthodes de résolution de problèmes, les techniques d'étude et de recherche, la motivation et l'intérêt, ou l'objectif de l'apprentissage » [1, p. 47].

Partant des opinions de Jean Therer et R.W. Burns, nous pouvons donc affirmer avec certitude que l'époque où les étudiants étaient étiquetés, en raison de leur rythme d'apprentissage et de compréhension plus lent ou différent, est révolue. Aujourd'hui, à l'ère de l'inclusion sociale, nous assistons à des scénarios didactiques et pédagogiques basés sur le respect de l'individualité des enfants/élèves/étudiants, car c'est la seule manière de parler du progrès. Cependant, cette idée n'est pas nouvelle, c'étaient encore Arnauld et Lancelot dans leur « Grammaire Générale et Raisonnée de Port-Royal » et J.-J. Rousseau dans son œuvre « Emile, ou de l'Education » qui plaidaient pour un enseignement individuel et personnalisé.

Dans cette étude, nous parlerons de l'hétérogénéité intellectuelle de compréhension, de connaissance et d'utilisation des langues étrangères des groupes d'étudiants d'aujourd'hui, de la nécessité de différencier les méthodes d'enseignement/évaluation, surtout pendant les cours de grammaire française, qui nécessitent un niveau intellectuel plus élevé, et de l'utilité d'appliquer la méthode contrastive dans le processus d'enseignement, pour apprendre à anticiper les interférences et à remédier les erreurs. « Dans ce contexte, nous voudrions souligner que le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ne peut être complètement séparée de la langue maternelle de l'apprenant, parce que tout locuteur pense *a priori* dans sa langue maternelle. Lorsque vous apprenez, vous jugez, mais la meilleure et la plus rapide façon de juger se retrouve dans la langue maternelle. » [4, p. 244].

Il est évident, que l'analyse contrastive et la traduction ne peuvent pas être considérés comme des remèdes universels en glotodidactique, mais ils ne peuvent pas non plus être négligés dans l'enseignement/apprentissage des langues [3, p. 92].

En ce sens, nous avons également préparé une enquête d'opinion sur le sujet donné pour voir quelles sont les propositions des professeurs de langue française de l'universitaire et du pré-universitaire et ce qu'ils proposent comme solutions pour les classes hétérogènes de langues étrangères.

Hétérogénéité des apprenants et différenciation pédagogique

Les dernières recherches neurolinguistiques montrent que le degré d'apprentissage de chaque élève est différent, car le cerveau humain est divisé en deux hémisphères, qui ont leurs fonctions spécifiques et différenciées. L'hémisphère droit, par exemple, est basé sur la synthèse et il est responsable de la perception globale des situations et des représentations, et au niveau linguistique, tout ce qui est généralisant il est standardisé et rangé ici. Quant à l'hémisphère gauche, elle a une fonction analytique et séquentielle. C'est de là que l'activité linguistique différenciée est générée, et de là résultent les différentes méthodologies d'apprentissage des langues par les enfants, et non seulement.

C'est pourquoi, on parle des classes hétérogènes qui s'appellent encore des classes multi-niveaux. L'hétérogénéité peut être différente: sociale, langagière, cognitive, psychologique, etc. Les dernières années, à l'Université Pédagogique d'Etat « Ion Creanga » de Chisinau, par exemple en première année, on reçoit des groupes où les étudiants ont des niveaux depuis A0 jusqu'à B2.

L'hétérogénéité de la classe demande certainement une différenciation pédagogique, qui était nommée autrefois : rattrapage, pédagogie spéciale, enseignement adapté, individualisation de l'enseignement, personnalisation de l'enseignement, pédagogie de l'erreur, pédagogie de remédiation. Dans le cas de la différenciation pédagogique, nous parlons de la création d'un groupe d'étudiants où chaque individu est accepté à la fois avec ses caractéristiques communes et celles individuelles [9, p. 16]. Selon Ch. Puren, il existe 2 cas de différenciation [10, p. 1] : une fois, les élèves réalisent des tâches différentes mais en même temps, l'autre fois, ils réalisent des tâches semblables, mais individuellement. Chaque élève a ses représentations de l'apprentissage, ainsi on doit lui offrir des stratégies et de méthodes individualisées.

Ainsi, l'approche différenciée demande de recourir aux intelligences multiples abordées par H. Gardner à la fin du XXe siècle : les intelligences actionnelles (interpersonnelle/intrapersonnelle), les intelligences d'apprentissage (linguistique, logico-mathématique), les intelligences environnementales (naturaliste, musicale) et celles physiologiques (visuo-spatiale, kinesthésique) [8], pour rendre l'apprentissage plus facile aux personnes développées différemment. Cette différenciation nous mène vers l'autonomie de l'apprentissage, or l'hétérogénéité suppose la personnalisation, alors elle comprend aussi le travail individuel ou en groupe, mais auto-dirigé. C'est-à-dire, si l'étudiant ne réussit pas en même temps avec les autres, avant d'arriver à la complexité commune, il doit passer par une partie du matériel personnalisé et il doit l'assimiler en dehors du temps des classes, c'est-à-dire en autonomie, ayant comme tuteur son professeur, en travaillant par fiches, sur des plateformes ou tête-à-tête.

Nous voudrions représenter cette chaîne de phénomènes sous forme de schéma (voir la figure 1.).

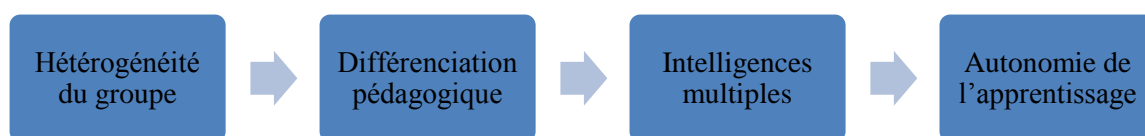


Fig. 1. De l'hétérogénéité à l'autonomie

Dans ce contexte, nous voudrions souligner que pour différencier l'apprentissage, l'approche contrastive serait une méthode bien utile pour aider les élèves en situation d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cette méthode revient dans la didactique des langues étrangères, mais il ne faut pas oublier qu'elle est abordée sous l'aspect du plurilinguisme et de la théorie des erreurs [5 ; 6, p. 135]. L'approche contrastive met en lumière les similitudes et les différences entre les langues étudiées (surtout celle maternelle et les langues étrangères étudiées), elle marque les possibilités d'interférences linguistiques et certaines difficultés qui peuvent survenir aux différentes étapes de l'acquisition d'une langue étrangère. Il est certain que celui qui apprend une langue étrangère doit déjà avoir une compétence linguistique de sa langue maternelle.

L'interférence des structures verbales en classe hétérogène

Nous sommes également intéressés par notre étude de l'assimilation des structures verbales de mouvement en trois langues (roumain, français et russe) en approche contrastive. Les verbes de mouvement sont une classe de verbes dont l'apprentissage n'est pas si facile. Si on parle de ces verbes faisant partie des langues mentionnées, alors il y a des interférences qu'on doit mettre en évidence pour faciliter l'apprentissage de la part des élèves, qu'ils soient au même niveau linguistique ou différent.

Par exemple, l'utilisation des prépositions dans les structures avec ces verbes ne sont pas les mêmes dans les trois langues. Si en français on utilise la préposition **chez** avec le verbe **aller**, pour visiter quelqu'un, en roumain et en russe ce sont **la** et **k**. Comparons l'exemple: *Je vais chez ma grand-mère.* / *Merg la bunica.* / *Я иду к бабушке.*

Il n'y a pas toujours de symétrie dans l'utilisation des verbes de mouvement en contexte. Suivons l'exemple: *Je verrais sa robe blanche voleter entre les buissons.* (*S. Prou*) / *Eu i-aș vedea rochia albă, fluturând printre tușișuri.* / *Я бы видел ее белое платье, развевающееся между кустами.* En ce cas-là, il faut expliquer aux élèves les différences de sens des verbes utilisés en trois langues.

On sait qu'en français il y a 2 temps verbaux immédiats : passé récent et futur proche, ce qui n'existe pas en roumain et en russe. Dans ce cas, le professeur doit expliquer aux élèves qu'en roumain et en russe il faut utiliser des adverbes spécifiques pour des contextes similaires, comme dans l'exemple qui suit : *Je viens de présenter mon projet.* (*passé récent*) / *Тocmai mi-am prezentat proiectul.* / *Я только что представил свой проект.*

En ce qui concerne la langue russe, une catégorie verbale spécifique est connue, à savoir *l'aspect perfectif et imperfectif / совершенный и несовершенный вид*, qui manque dans les langues romanes, mais peut être remarquée au niveau lexical ou temporel : 1) *Marie court acheter du pain.* / *Maria aleargă să cumpere pâine.* (*Maria aleargă după pâine*). / *Мария бежит купить хлеб. Мария бежит за хлебом.* ; 2) *Mon amie court chaque jour pour maigrir.* / *Prietena mea aleargă zilnic pentru a slăbi.* / *Prietena mea aleargă zilnic pentru ca să slăbească.* / *Моя подруга бежит ежедневно, чтобы похудеть.* Dans la langue russe, il existe une différenciation aspectuelle des verbes : **бежим** / **бегаем**, mais dans les langues française et roumaine, on utilise des adverbes qui marquent la durée de l'action : **chaque jour** / **zilnic**.

Une attention particulière présente la structure **V1+V2**, c'est-à-dire quand en français et en russe, après les verbes de mouvement on utilise un verbe à l'infinitif, mais en roumain plutôt au « conjunctiv », par influence balkanique : *Je veux partir.* / *Vreau să plec.* / *Я хочу поїти.*

Afin d'éviter les interférences chez les élèves, dans ces cas particuliers d'utilisation des verbes de mouvement, une approche individualisée est nécessaire, à travers le tutorat, la conceptualisation, l'utilisation des fiches de travail, des exercices de rattrapage, des grilles d'observation, des portfolios.

Analyse des résultats du sondage

Nous avons préparé un questionnaire destiné aux enseignants universitaires et pré-universitaires, dans lequel il y avait 10 questions [11, p. 136-159], sur la classe hétérogène, sur la méthode contrastive utilisée en cours de FLE et sur les possibilités d'homogénéiser les groupes d'étudiants/élèves.

Le questionnaire destiné aux professeurs d'université a été complété par 10 personnes du Département de Philologie Romane et Germanique, Faculté des Langues et Littératures Étrangères, de l'Université Pédagogique d'État « Ion Creanga » de Chisinau.

Dans la première partie du questionnaire, on a abordé la classe hétérogène, ses problèmes et les solutions proposées. Nous ferons l'analyse du sondage par questions.

1. Concernant l'expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère des enseignants, ceux qui ont plus de 20-25 ans d'expérience prédominent.
2. Quant à l'âge des étudiants ciblés par les enseignants répondants, en parlant de groupes hétérogènes, 80% ont entre 18 et 22 ans, seulement 10% ont entre 23 et 30 ans, et 10% entre 31 et 35 ans.
3. Interrogés sur l'existence de groupes hétérogènes d'étudiants, 90 % des enseignants ont répondu qu'un certain degré d'hétérogénéité cognitive et linguistique était observé, et seulement 10 % ont répondu négativement. Voir la figure 2.

3. Remarquez-vous une hétérogénéité cognitive dans vos groupes d'étudiants ?

10 răspunsuri

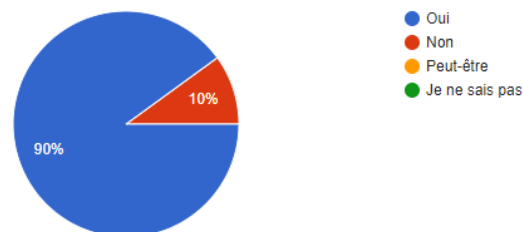


Fig. 2. Confirmation de l'hétérogénéité des groupes d'étudiants par les professeurs d'université

4. Parmi les principaux facteurs d'hétérogénéité cognitive proposés dans le questionnaire

- facteurs linguistiques,
- facteurs socio-culturels,
- différence d'âge,
- différence d'aptitudes,
- facteurs cognitifs,
- facteurs génétiques,
- le manque d'intérêt à la langue étrangère,
- le manque de base intellectuelle,
- les niveaux culturels des apprenants,
- l'entourage de l'apprenant,
- les étudiants venus des établissements très divers,

la plupart des personnes interrogées ont choisi *le manque de compétences*, et encore des *facteurs linguistiques*, *le manque de base intellectuelle*, *l'entourage de l'apprenant* et le fait que *les étudiants sont venus des établissements différents*.

5. Les désagréments les plus inquiétants causés par un groupe hétérogène ont été mis en évidence : *la difficulté à gérer une classe multi-niveaux*, *le travail dans une telle classe est chronophage*, *on ne réussit pas à accomplir le programme/le curriculum*,

le fait de revenir en arrière et les efforts supplémentaires de l'enseignant. Analysons la figure 3.

5. Quelles sont, d'après vous, les inconvénients d'une classe hétérogène ?

Copiază

10 răspunsuri

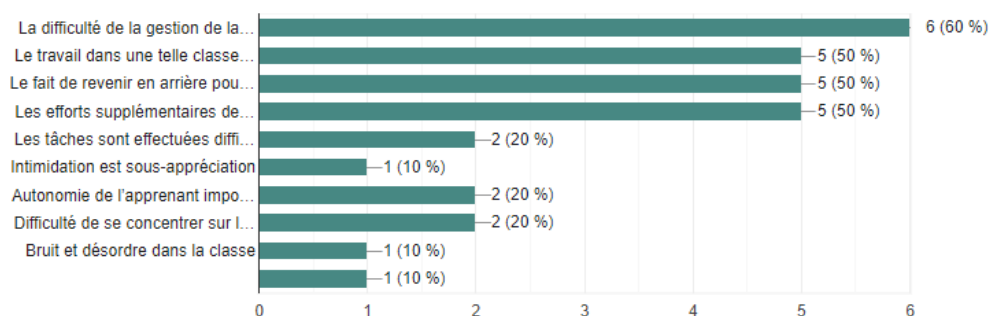


Fig. 3. Les désavantages des classes hétérogènes

6. Selon les professeurs d'université, la compétence linguistique la plus complexe pour les étudiants issus de groupes hétérogènes est *l'interaction orale*, suivie par *la compréhension orale* et *l'expression orale*.

7. Parmi les propositions visant à gérer l'hétérogénéité des groupes figuraient:

- réduire le nombre d'étudiants en groupe-classe,
- classer les élèves par difficulté,
- le travail en groupe,
- application des intelligences multiples,
- utilisation des TICE,
- modification des curricula/programmes d'études,
- des séances supplémentaires pour les étudiants en difficulté,
- des séances de remédiation des erreurs,
- appliquer de nouvelles méthodes utiles,
- différenciation de l'évaluation,
- l'autonomie,
- la formation des enseignants de FLE pour la gestion de l'hétérogénéité.

Les solutions les plus marquantes ont été évoquées: *organiser des séances supplémentaires pour les étudiants en difficulté* et *la formation des enseignants de FLE visant la gestion de l'hétérogénéité*, suivies de *modification des curricula/les programmes d'études* et *appliquer de nouvelles méthodes utiles à la différenciation en classe de langue hétérogène*.

Dans la deuxième partie, des questions ont été posées sur l'utilisation de la méthode contrastive par les professeurs universitaires aux cours de FLE.

8. Ainsi, à la question concernant l'utilisation de la méthode contrastive aux cours de français, 80% des enseignants ont répondu affirmativement, 10% - négativement et 10% ont choisi la réponse *peut-être*, comme le montre la figure 4.

8. Avez-vous jamais utilisé la méthode contrastive en classe de FLE ?

10 răspunsuri

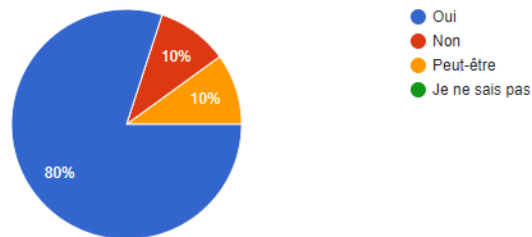


Fig. 4. Le degré d'utilisation de la méthode contrastive en classe

- Concernant la question quand la méthode contrastive est principalement utilisée, la plupart ont indiqué le cours de grammaire, puis le cours d'assimilation du vocabulaire, mais le cours de phonétique n'est pas mentionné. Ce résultat était bien évident, puisque la grammaire est considérée comme le domaine qui nécessite le plus grand degré de comparaison des langues.
- Lorsqu'on a demandé si les enseignants pensaient que la méthode contrastive serait utile pour gérer l'hétérogénéité du groupe d'apprenants, 60 % ont répondu *oui* et 20 % - peut-être, selon la figure 5. ci-dessous.

10. Pensez-vous que la méthode contrastive pourrait être une bonne astuce pour gérer l'hétérogénéité en classe de FLE ?

10 răspunsuri

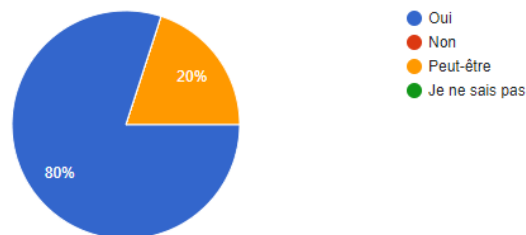


Fig. 5. L'opinion des universitaires visant l'utilité de la méthode contrastive dans la gestion de l'hétérogénéité des groupes-classes

Le questionnaire destiné aux enseignants des institutions préuniversitaires comptait 15 répondants.

- 40 % du nombre total d'enseignants ont plus de 25 ans d'expérience, 20 % ont moins de 15 ans d'expérience et 20 % ont travaillé pendant moins de 10 ans comme professeurs de langue française.
- La plupart des étudiants ont entre 11 et 15 ans, mais certains ont entre 16 et 19 ans et très peu ont moins de 20 ans.
- Pour la question sur l'hétérogénéité de leurs classes, 73,3% des enseignants ont répondu affirmativement, 13,3% ont choisi l'option *probablement* et les autres ont répondu négativement ou ont préféré l'option *je ne sais pas*.
- D'après la figure 6., on constate que parmi les principaux facteurs d'hétérogénéité cognitive, proposés dans le questionnaire, la majorité des professeurs de lycée et de gymnase ont choisi en priorité : *différence d'aptitudes*, ensuite *les niveaux culturels des parents*, suivis de *facteurs socio-culturels*.

4. Sélectionnez les facteurs principaux de l'hétérogénéité cognitive en classe de langue, d'après vous.



15 răspunsuri

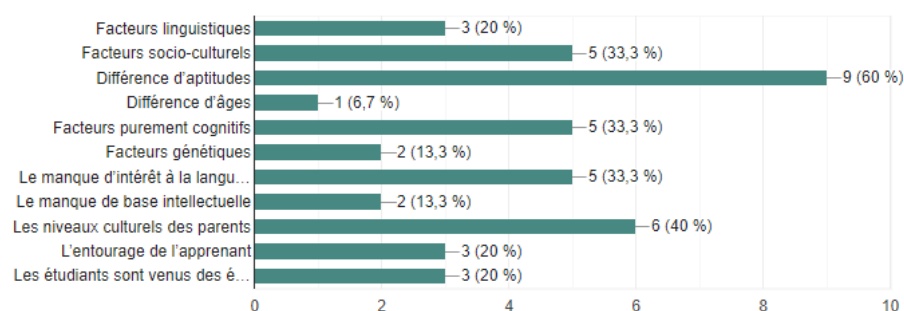


Fig. 6. Les principaux facteurs d'hétérogénéité des groupes étudiants

5. Les enseignants des écoles considèrent que les principaux inconvénients d'une classe hétérogène sont : *les efforts supplémentaires de la part de l'enseignant, le retour en arrière pour rattraper les non-réussites, la difficulté de gérer la classe, et les tâches effectuées difficilement.*
6. Les enseignants des lycées et collèges moldaves sont d'avis que les activités langagières qui posent problèmes pour les élèves en difficulté ce sont la production orale et la production écrite qui sont suivies par l'interaction orale et la compréhension orale.
7. Comme solution pour la gestion des classes hétérogènes, à la différence des enseignants universitaires, les professeurs des programmes pré-universitaires ont d'abord choisi *d'utiliser les intelligences multiples dans les cours*, puis de *réduire le nombre d'enfants dans la classe* et *d'organiser des cours supplémentaires pour réussir.*
8. Concernant l'utilisation de la méthode contrastive en cours de FLE, près de la moitié des enseignants ont répondu affirmativement, soit 46,7% ; 26,7% ont répondu négativement, 20% pensent qu'ils l'ont probablement utilisée et seulement environ 7% ne le savent pas.
9. Contrairement aux répondants universitaires, ceux du pré-universitaire choisissent de recourir à la méthode contrastive principalement dans les cours d'enseignement du vocabulaire, ensuite la grammaire, mais la phonétique ne nécessite pratiquement pas de comparaison entre les langues, d'après eux.
10. 60 % des enseignants estiment que la méthode contrastive devrait être utile en cours, dans des classes hétérogènes, et 33,3 % ont choisi *probablement* et seulement près de 7 % pensent *ne pas le savoir.*

Conclusion

Dans cette étude, nous avons évoqué trois problématiques de recherche : le degré d'hétérogénéité des groupes d'étudiants, l'utilité de la méthode contrastive dans l'enseignement des langues étrangères dans de telles classes et les difficultés que l'on peut rencontrer dans les cours de grammaire française visant l'approche concrète du sujet des verbes de mouvement.

Ayant à la base les données du sondage et les idées présentées ci-dessus, nous pouvons affirmer avec certitude que le phénomène de groupes/classes hétérogènes est actuel et qu'il

influence grandement le processus d'enseignement/apprentissage/évaluation. Ainsi, il existe des difficultés dans la gestion de la classe des étudiants, dans le respect du temps alloué aux unités du programme, la sollicitation intellectuelle, physique et didactique supplémentaire de la part du personnel enseignant.

Comme solutions pour l'homogénéisation des classes hétérogènes, les enseignants répondants ont majoritairement opté pour l'organisation de cours complémentaires pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage des langues étrangères, l'organisation de formations pour les professeurs sur le thème de la gestion des classes hétérogènes, l'application de la théorie des intelligences multiples de H. Gardner, l'utilisation des méthodes modernes d'enseignement, y compris les TIC, en réduisant le nombre d'étudiants dans les classes de langues étrangères et en adaptant les plans/programmes/curricula aux exigences de la pédagogie différenciée.

Les enseignants universitaires, contrairement aux professeurs du programme pré-universitaire, sont plus confiants dans l'utilité de la méthode contrastive aux cours de langues étrangères dans le but de réduire le degré d'hétérogénéité et d'aider les enfants présentant des déficiences dans leur intégration et leur réussite, mais aussi dans la correction de leurs erreurs.

Dans ce contexte, la classe des verbes de mouvement dans les 3 langues mentionnées (roumain, français, russe) est bien complexe, qui demande beaucoup d'assiduité de la part des élèves et des enseignants, pour leur bonne assimilation. Grâce à la comparaison des langues, certaines erreurs peuvent être évitées, d'autres corrigées et prévenues en abordant certaines particularités telles que : l'asymétrie lexicale des verbes en français, roumain et russe, l'aspect verbal de la langue russe qui divise les verbes de mouvement en perfectifs et imperfectifs, l'aspectualité des langues romanes, les temps immédiats en français, remplacés en russe et en roumain par des adverbes, l'asymétrie de l'usage contextuel des prépositions verbales dans les 3 langues, l'alternance des modes « conjunctiv »/infinitif qui approchent plutôt les langues russe et française, où il y a une préférence pour l'utilisation de l'infinitif postverbal, même si le français est une langue romane, et le russe est slave, mais la langue roumaine glisse vers l'influence balkanique de l'utilisation du « conjunctiv » postverbal.

Il est certain qu'il n'y a pas deux élèves qui apprennent de la même manière, au même rythme et sur la base de prémisses différentes. Ainsi, outre les fameuses méthodes pédagogiques modernes, comme celle en approche communicative et celle actionnelle, nous pensons qu'il serait bon que les enseignants, reviennent à l'usage sporadique de la méthode contrastive, afin d'aider les enfants ayant des troubles d'apprentissage ou ceux qui n'ont pas acquis toutes les connaissances et compétences nécessaires en amont de l'étude des langues étrangères au lycée ou à l'université, un fait également reconnu par les didacticiens d'aujourd'hui [conf.: 5; 7; 2; 12].

Par ailleurs, nous avons pu déduire aussi, sur la base d'études scientifiques et du sondage, que les méthodes de travail en groupe et l'approche pédagogique différenciée peuvent être très utiles pour tenter d'unifier les classes d'élèves. Ces résultats ouvrent cependant de nouvelles pistes de recherches pédagogique, didactique et linguistique.

BIBLIOGRAPHIE

1. ASTOLFI, J.-P. « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires ». In : *Educations*, Janv. 95, p. 47.
2. BEACCO, J.-C., COSTE, D. *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Didier, 2018. 298 p. ISBN 978-2-278-08668-9.

3. CELPAN-PATIC, N. Metoda contrastivă și traducerea în glotodidactică. În: *Intertext*. 2016, nr. 1-2(37-38), pp. 86-93. ISSN 1857-3711.
4. CELPAN-PATIC, N. « La traduction pédagogique en classe de grammaire comme outil de remédiation ». În : *Știință și educație: noi abordări și perspective*. Materialele conferinței științifice internaționale, 24-25 martie 2023, seria XXV, vol. III, științe umanistice și arte științe exacte și ale naturii. Chișinău : UPSC, 2023, pp. 242-249. ISBN 978-9975-46-787-2.
5. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier, 2001. 192 p. ISBN 227805075-3.
6. COTLĂU, M. « Plurilinguisme et stratégie d'apprentissage/évaluation dans un cours de FOS ». In: *Intertext*, ULIM, 2016, pp. 135-144. ISSN 1857-3711.
7. CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2002. 474 p. ISBN 2706110821.
8. GARDNER, H. *Les intelligences multiples*. Retz, 2008. ISBN 978-2725627878.
9. MEIRIEU, Ph. « Louis Legrand et la "pédagogie différenciée" : les enjeux d'une querelle. » [online]. 2016. [visité le 20.03.2024]. Disponible : https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/Louis_Legrand_Ph_Meirieu.pdf.
11. PUREN, Ch. « Pédagogie différenciée en classe de langue. ». In : *Les Cahiers pédagogiques*, n° 399, 2001, CRAP, pp. 64-66. ISBN 5552000162349.
12. SHOBEIRY, L., YARPARPAR, S., MOHARRAMZADEH, B. « La gestion de l'hétérogénéité dans les classes de FLE ». [online]. *Recherches en langue française*, VOL. 3, N° 2, 125-164, Automne-hiver 2023. [visité le 20.03.2024]. Disponible : <https://doi.org/10.22054/RLF.2023.72591.1157>.
13. SOLCAN, A. « La classe hétérogène et l'enseignement différencié du FLE ». În: *Știință și educație: noi abordări și perspective*. Materialele conferinței științifice internaționale, 24-25 martie 2023, seria XXV, vol. III, științe umanistice și arte științe exacte și ale naturii. Chișinău: UPSC, 2023, pp. 219-226. ISBN 978-9975-46-787-2.
14. THERER, J. « Déclaration des droits de l'apprenant ». [online]. In : *Education-Formation*, numéro spécial „Confluences”, Université de Liège - L.E.M., n°232, sept-dec 1993, pp. 83-85. [visité le 20.03.2024]. Disponible : <http://www.lem.ulg.ac.be/droitsapprenant.htm>.

DE LA GLOTODIDACTICA ÎN BAZA TEXTELOR LA APETENȚA PENTRU LECTURI

FROM TEXT-BASED GLOTTODIDACTICS TO READING APPETITE

Radu MELNICIUC, doctor, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-8650-4992
radu.melniciuc@upsc.md

Radu MELNICIUC, PhD, University Lecturer,
”Ion Creangă” SPU of Chisinau

CZU: 37.022:811

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p388-392

Abstract. The present study discusses the problem (specific to students from the Republic of Moldova) of the insufficient reading in general and, in particular, that of reading in a foreign language. The low-level contact with the text (especially with literary works) generates poor knowledge of the foreign language, poor communication skills, major gaps at the lexical, grammatical, expressive, cultural and intercultural level; it also affects the creative use of language, the cognitive and metacognitive processes during the university studies. Apart from discussing the causes of the problem (individual and social-institutional), we propose to offer a series of (gloto) didactic solutions in order to overcome the psychological threshold of refusal of the work/text. The primary mandatory condition, which would ensure the effectiveness of the proposed didactic strategies and techniques, is the provision of a sufficient number of hours for subjects that involve reading and activities based on texts.

Keywords: reading, reception of the text, lexicon, glottodidactics, literary work.

Studiul de față a plecat de la constatarea următoarelor aspecte problematice atestate în rândul studenților (tot mai evidente în ultimii 10-15 ani): orizontul cultural limitat, vocabularul sărac, slabe capacități de exprimare, lipsa autonomiei de gândire. Problemele menționate mai sus au, desigur, cauze multiple. Determinantă, după părerea noastră, este lipsa lecturilor, iar în cazul în care acestea se mai fac sporadic – calitatea lor scăzută, parcurgerea superficială a materialului propus spre citire.

În acest sens, sistemul universitar din RM este, din păcate, în disonanță cu cel european: în timp ce sălile bibliotecilor universităților europene de prestigiu sunt pline, în timp ce lecturile individuale (nu doar cele ghidate de profesor în timpul orelor) sunt o constantă naturală pe durata anilor de studii, iar studenții acceptă necesitatea lecturilor ca pe ceva de la sine înțeles, pentru studenții moldoveni lecturile au devenit o povară „inutilă”, iar cărțile – o sperietoare.

Această realitate păguboasă își are rădăcinile, fără îndoială, în învățământul preuniversitar. Invocăm drept argument următoarele rezultate ale Evaluării Internaționale a Elevilor PISA 2022 pentru Republica Moldova:

1. Punctajul mediu la citire/lectură este de 411 (PISA 2018 – 424 p.: e vorba așadar de o scădere cu 13 p.), media EU fiind de 469, cea OECD – de 476. Media pentru România și Ucraina este de 428.

2. Se atestă că „în Republica Moldova circa 51% din numărul de elevi au atins cel puțin nivelul de bază al competențelor la citire/lectură. Totodată, procentul respectiv este semnificativ mai mic decât media OECD și media EU, pentru care procentul elevilor care au atins un nivel mai mare sau egal cu Nivelul 2 al competențelor la citire/lectură este de circa 74% și respectiv, 72%. În țările de referință, procentul elevilor care ating cel puțin Nivelul 2 la citire/lectură este de circa 58% (pentru România), 59% (pentru Ucraina), 47% (pentru Bulgaria), 33% (pentru Georgia). [...] Procentul elevilor cu performanțe de top la citire/lectură în Republica Moldova este de 0,5% comparativ cu 7,2% (media OECD), 5,9% (media EU), sau 2% (pentru România), 1,6% (pentru Ucraina), 2,2% (pentru Bulgaria) și 0,2% (pentru Georgia).” [4]

Rezultatele de mai sus prezintă o stare de lucruri cel puțin îngrijorătoare în liceele și colegiile din Republica Moldova. Nu trebuie totuși să declinăm partea de vină a sistemului universitar, care are obligația să constate acest handicap al tinerilor ce încep studiile universitare și să ia măsuri la acest capitol. Constatăm cu triste că, în goana după o „modernizare” a învățământului superior prost înțeleasă, sunt negate și abandonate o serie de modalități și suporturi didactice tradiționale, care nu și-au pierdut din eficiență. Dimpotrivă, acestea uneori nu pot fi înlocuite pe deplin prin alte modalități, suporturi sau instrumente.

Lecturile, în general, și abilitățile de abordare a textului, în particular, se încadrează în acest instrumentar formator tradițional și, îndrăznim să spunem, nu s-au găsit încă alternative eficiente acestora. Cititul, așadar, urmează să fie promovat intens de profesori în continuare, iar formarea competențelor de lucru cu diverse tipuri de text trebuie să fie unul din obiectivele cadrelor didactice universitare și urmează să se regăsească, direct sau indirect, în planurile de studii și în curricula disciplinelor la ciclurile licență și masterat. În prim-plan trebuie plasate operele literare; or, abordarea comunicativă în glotodidactică, în vogă pe durata ultimelor decenii, nu favorizează acest tip de text și, mai general, lecturile în sprijinul studierii limbilor. Glotodidactul italian Paolo E. Balboni, spre exemplu, este nevoit să observe că, în numele abordării comunicative, au fost neglijate în ultimii douăzeci de ani două tipuri de texte care ar trebui să fie prezente în toate manualele: textele literare și cele microlingvistice. [1, p. 138]

Activitățile în sala de curs și cele individuale ale studenților trebuie să se bazeze, în forme diverse, cu finalități multiple, la discipline diferite, pe variate tipuri de text. Dincolo de obiectivele didactice specifice unei anumite discipline, lucrul cu textul trebuie să urmărească un scop general primar: cultivarea apetenței pentru lecturi, transformarea cărții dintr-o sperietoare într-un atribut indispensabil al viitorului specialist și intelectual. Atât ideea de mai sus, cât și cea că fără lecturi nu putem atinge statutul de specialist și intelectual sunt, în opinia noastră, postulate.

Obiectivul numărul unu al diverselor strategii de inducere a lecturilor este educarea unui cititor autonom, atât în decizia de a lectura un text, cât și în capacitatea de a-l recepta sub diverse aspecte: vocabular, expresivitate, conținut semantic, valoare estetică, mesaj artistic, etico-moral/valoric etc. Complexitatea procesului parcurgerii adecvate a textului e un fapt unanim recunoscut. Marilena Pavelescu indică explicit asupra numeroaselor abilități de care trebuie să dea dovadă lectorul: „... observare, precizie, nuanțare, elaborare, identificare și construire, confirmate și infirmate de sens, reflecții și imaginație. Importanța pe care o are lectura în formarea personalității umane o dovedesc multele discipline care se ocupă de studiul ei, problematica ei fiind abordată de lingvistică, psiholingvistică, psihologie, cercetătorii IT,

sociologie, teoria lecturii, științele comunicării, semiotică etc.” [2,155]. Lectura este o activitate interactivă și reflexivă, în care caracteristicile textului, ale cititorului și ale contextului fuzionează în procesul de receptare a textului. Pentru a-l înțelege, e necesar să coordonăm o serie de abilități precum decodificarea semnelor grafice (lectura liniară a cuvintelor, propozițiilor, rândurilor) și să activăm o multitudine de procese inferențiale și de strategii în funcție de scopul și de tipul de text (cititul printre rânduri). În unele cazuri, cititorul poate merge dincolo de text, pentru a reflecta asupra a ceea ce citește și pentru a evalua (lectura dincolo de rânduri).

Raportul dintre bogăția vocabularului și capacitatea de a citi un text în limba străină este reciproc: cu cât mai bogat este vocabularul studentului, cu atât mai ușor și mai plăcut decurge lectura și invers: cu cât mai vaste sunt lecturile într-o limbă străină, cu atât mai bogat este vocabularul. Important este să găsim modalitățile care l-ar ajuta pe student să îndepărteze complexul inițial prezent la parcurgerea primelor texte într-o limbă străină.

Christine Nuttall prezintă problema raportului *vocabular – lectură într-o limbă străină* ca pe un cerc vicios [Apud 2, 26]:

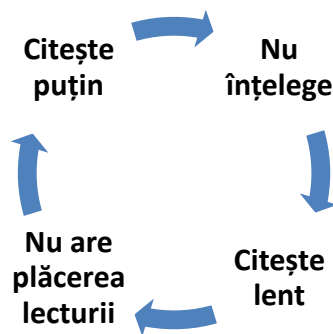


Fig. 1. Ciclul vicios al lui Nuttall

Profesorul ar trebui să încerce ruperea acestui cerc vicios, depășirea pragului psihologic și lingvistic dincolo de care studentul devine *lector*. S-ar asigura, astfel, un parcurs evolutiv care ar putea fi reprezentat grafic ca o spirală ce capătă amplitudine. Figura de mai jos este perfect valabilă atât pentru lecturile în limba străină, cât și pentru lecturile în limba maternă:

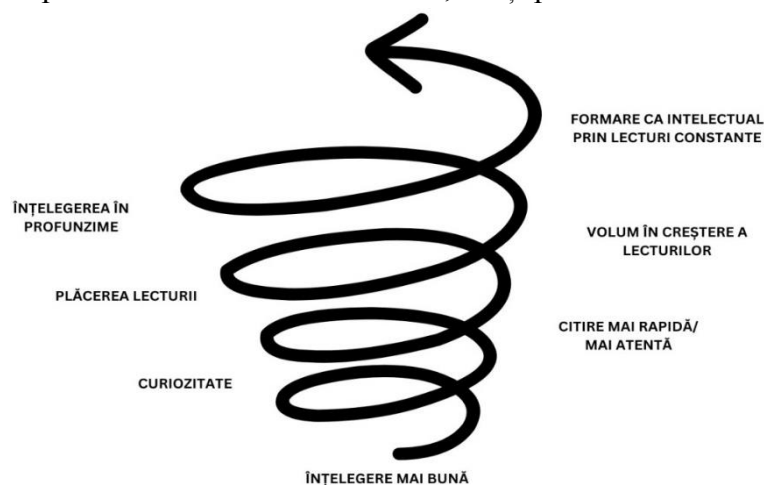


Fig. 2. Spirala lecturii

Acumularea progresivă a vocabularului și sporirea expresivității, pe de o parte, procesul lecturii, pe de alta, se favorizează reciproc. Lucrurile nu sunt foarte diferite în cazul gramaticii: cunoștințele morfosintactice ajută la înțelegerea și parcurgerea textului, iar lecturile tot mai bogate facilitează memorarea și înțelegerea formelor și principiilor gramaticale. Desigur că plăcerea lecturii și, implicit, apetența pentru aceasta se asigură atunci când parcurgerea unui text nu se oprește la etapa decodificării, ci implică și triada *interpretare – comunicare – formare*.

Modalitățile și strategiile didactice care ar rupe cercul vicios al refuzului lecturilor în LS sunt variate și depind de o serie de factori: destinatarul, tipologia textelor cu care operăm, cursul (cursurile) în cadrul cărora încercăm să determinăm apetența pentru lecturi, timpul pe care-l avem la dispoziție. Toate strategiile/modalitățile didactice însă converg spre o singură condiție comună, care trebuie întrunită obligatoriu: *asigurarea unui număr suficient de ore pentru activități didactice de promovare a lecturilor*. În plus, e preferabil ca studentul să beneficieze de o varietate cât mai largă de discipline care iau în discuție, sub diverse aspecte, textul sau îl utilizează din diverse perspective. Cursuri precum *Istoria literaturii (universale și naționale)*, *Hermeneutica*, *Interpretarea textului*, *Stilistica*, *Tipologia textului* sunt indispensabile pentru formarea profesorilor de română sau limbă străină.

Un prim pas spre stimularea lecturii unui text îl constituie activitățile pe care le vom numi generic *de prelectură*. Natura lor o va stabili, după caz, cadrul didactic. Scopul acestora este de a pregăti aderența studentului la text, de a incita spre lectură, de a crea orizonturi favorabile de așteptare, de a motiva depășirea dificultăților legate de traducere și interpretare. De exemplu, în acest sens s-ar putea folosi anticiparea (în baza titlului, a cuvintelor-cheie, a imaginilor); prezentarea pe scurt, în mod atractiv, a textului; propunerea unui scurt fragment extrem de incitant; enunțarea unor interesante idei aforistice extrase din text; vizualizarea unor secvențe video captivante din filmul făcut în baza cărții (activitate care, totodată, facilitează înțelegerea prin îmbinarea mesajului verbal cu elemente vizuale) etc. Tehnicile *prelecturii* trebuie să țină cont de interesele studentului, de profilul său psihologic și orizontul său cultural și valoric.

Etapa lecturii propriu-zise presupune traducerea textului și determinarea sensului, stabilirea mesajelor autorului; aceasta se realizează sub ghidarea profesorului, în mod stratificat, plecându-se de la elemente/modalități de suprafață pentru a direcționa treptat studenții spre aspecte de profunzime. Complexitatea structurală, ideatică, gramaticală, lexicală și expresivă a textelor va fi, pentru început, redusă. Dimensiunea acestora nu trebuie să obosească excesiv. Se va da preferință unor fragmente scurte, preferabil dialogate, eventual adaptate. Este esențial ca profesorul să participe la procesul traducerii, facilitând accesul studentului la receptare și interpretare. Scopul primar al citirii va fi deșteptarea plăcerii lecturii, a interesului pentru text. Deoarece la această etapă lectura este însoțită de traducere, există riscul segmentării procesului de înțelegere globală a acestuia în favoarea înțelegerii cuvintelor, sintagmelor, expresiilor. Drept urmare, e salutar să se propună, în subsolul textului, traducerea noilor termeni și expresii.

Pentru *etapa postlectură* este esențial să se determine gradul de înțelegere a textului și dacă există dorința de comunicare în baza acestuia. În funcție de ceea ce observă cadrul didactic, se vor stabili strategiile și metodele pentru lecturile ulterioare. În egală măsură, este esențial să se amplifice, prin diverse strategii didactice, înțelegerea și dorința de comunicare. Profesorul trebuie să depisteze impedimentele comprehensiunii și, după caz, factorii adversi apariției interesului și implicării studentului. În cazul în care nivelul de cunoaștere a limbii străine este

unul redus, se vor evita activitățile ce necesită uzul complex al limbii (sub aspect lexical, gramatical, semantic, pragmatic). În acest sens, ni se par adecvate întrebările cu răspunsuri multiple, inițierea dialogului în baza textului, recitirea anumitor fragmente pe roluri, problematizarea, punerea în evidență a anumitor paradoxuri, aspecte incitante, a unor formulări memorabile. Se va încerca treptat nu doar înțelegerea preferințelor tematice ale studenților, ci și formarea acestora. În paralel, se vor valorifica gradual funcțiile citirii: de informare/documentare, de stimulare a imaginației și gândirii, de provocare a plăcerii, de (auto)cunoaștere etc.

În concluzie, vom insista asupra postulatului că practicarea constantă a lecturilor (în limba maternă și în limbile străine) este extrem de importantă pentru formarea lingvistică, culturală, etico-morală și intelectuală a studentului. Apetența pentru lectură trebuie asigurată nu doar prin activități în baza textelor la ore, unde studentul ar beneficia de ghidarea oferită de profesor; lectura individuală este absolut necesară, cu verificarea ulterioară a calității acesteia. Din moment ce studentul nu are obișnuința lecturilor, aceasta trebuie indusă prin contactul sporit cu texte de diferite tipuri, în primul rând cu textele literare. Responsabilă de inducerea reușită a dragostei pentru lecturi este abordarea didactică a profesorului. Aceasta însă nu este suficientă atâta timp cât disciplinele stabilite în planul de studii nu prevăd discutarea textelor pe durata unui număr suficient de ore la disciplinele ce presupun abordarea din diverse perspective a textului, în special a celui literar.

BIBLIOGRAFIE

1. Balboni, P. E. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Utet Libreria, Torino, 2002, 289 p.
2. Cardona, Mario, *L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale*. Studi di Glottodidattica, Vol. 2, 2008. ISSN: 1970-1861
3. Pavelescu Marilena, *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Corint, 2010. ISBN 978-973-135-562-7, p. 155

Surse Web:

4. [Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ance.gov.md/sites/default/files/pisa_2022_raport_mda.pdf?fbclid=IwAR3LLQ5xrJ11HAXgOLuoQZsYflvoJTnvlD55s_oetnY_7r22HJc3Pc0fGvo](https://ance.gov.md/sites/default/files/pisa_2022_raport_mda.pdf?fbclid=IwAR3LLQ5xrJ11HAXgOLuoQZsYflvoJTnvlD55s_oetnY_7r22HJc3Pc0fGvo). Accesat: 20 martie 2024.

ORIENTĂRI ÎN MATERIE DE MORALITATE ȘI ETICĂ PRIVIND LIBERTATEA PEDAGOGICĂ ȘI PREDAREA CONȚINUTURILOR SENSIBILE LA ȘCOALĂ

MORAL AND ETHICAL GUIDELINES ON PEDAGOGICAL FREEDOM AND THE TEACHING OF SENSITIVE CONTENT AT SCHOOL

Diana DONOAGĂ, asistent universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCHID: 0000-0003-1114-116X
donoaga.diana@upsc.md

Diana DONOAGĂ, Univesity Assistant,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

CZU: 37.017

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p393-397

Abstract. The guidelines proposed below stress the importance of morality and ethics in education, particularly regarding academic freedom and teaching sensitive topics in schools. They underscore the necessity of respecting diverse opinions, maintaining transparency and objectivity, obtaining consent, and fostering sensitivity in discussing sensitive subjects. Moreover, promoting social responsibility and collaborating with parents and the community are highlighted as essential aspects of ethical education. Authors like Jonathan Zimmerman, Amy Gutmann, Nel Noddings, and Parker J. Palmer have contributed valuable insights, advocating for the integration of empathy, critical thinking, and democratic dialogue in the educational process. By adhering to these principles, educators can create a safe and inclusive learning environment, preparing students to become responsible and empathetic citizens.

Keywords: morality, ethics, education, academic freedom, sensitive topics, social responsibility.

În domeniul educației, navigarea în echilibrul delicat între libertatea academică și gestionarea responsabilă a subiectelor sensibile prezintă un peisaj etic complex. Pe măsură ce profesorii se străduiesc să respecte principiile libertății academice, ei se confruntă simultan cu imperativul moral de a se asigura că informațiile diseminate în sfera educațională sunt abordate cu sensibilitate, integritate și respect pentru diverse perspective. [6, p. 89] Această intersecție a moralității, eticii și pedagogiei devine deosebit de pronunțată atunci când abordăm subiecte controversate sau încărcate emoțional în cadrul curriculumului. Cum pot profesorii negocia eficient tensiunea dintre libertatea de a explora idei diferite și obligația etică de a proteja bunăstarea și demnitatea elevilor? Această introducere pune bazele pentru o explorare a considerațiilor morale și etice inerente în predarea subiectelor sensibile, făcând lumină asupra principiilor și practicilor, care îi ghidează pe profesori în efortul lor de a promova gândirea critică, empatia și responsabilitatea socială în rândul elevilor.

Prin intermediul unei abordări științifice, acest discurs își propune să elucideze interacțiunea subtilă dintre libertatea academică, moralitate și etică în mediul educațional, având în vedere, în final, să informeze și să îmbogățească abordările pedagogice în tratarea subiectelor sensibile în cadrul sălii de clasă. În cercetările lor, atât autorii români și francezi, cât și cei americani, Mircea Miclea, Nicolae Miroiu și Philippe Meirieu, Jonathan Zimmerman, Nel Noddings, explorează aspecte variate ale educației și eticii în cadrul pedagogiei, aducând

contribuții semnificative la înțelegerea interacțiunii complexe dintre libertatea academică și responsabilitatea etică în contextul procesului de învățământ.

Lucrările lor contribuie la înțelegerea complexității moralității și eticii în cadrul procesului educațional. Mircea Miclea, în cercetările sale despre psihologia educației și educația morală, investighează modul în care moralitatea și etica influențează dezvoltarea individuală și procesul de învățare. Prin studiile sale, oferă o perspectivă amplă asupra integrării aspectelor morale și etice în educație, subliniind importanța dezvoltării competențelor morale și a conștiinței etice în formarea personalității elevilor. [3, p. 46]

Nicolae Miroiu, în lucrările sale despre pedagogia politică, explorează modul în care educația poate contribui la formarea cetățenilor responsabili și angajați civic. Prin abordarea sa, evidențiază importanța educației în promovarea valorilor democratice și în implicarea activă a individului în viața politică și socială, oferind, astfel, o perspectivă esențială asupra rolului educației în construirea unei societăți democratice și echitabile. [4, p. 29]

Philippe Meirieu, prin lucrările sale despre reforma educațională și etica profesorului, examinează responsabilitățile morale ale educatorilor în contextul învățământului contemporan. Cercetările sale subliniază importanța formării profesionale a cadrelor didactice și a dezvoltării unor practici educaționale etice, care să promoveze egalitatea de șanse și respectul pentru diversitatea culturală și individuală. [2, p. 34]

Jonathan Zimmerman analizează dezbaterile intense legate de conținutul și predarea istoriei și culturii americane în instituțiile de învățământ publice. Prin investigațiile sale, oferă o perspectivă profundă asupra modului în care libertatea academică poate naviga într-un mediu caracterizat de pluralism cultural și valori divergente. [8, p. 72]

În același timp, Nel Noddings, prin lucrările sale despre etica educației și relația profesor-elev, explorează dimensiunile morale și etice ale procesului educațional. Lucrările sale subliniază importanța cultivării relațiilor empaticе, evidențiind necesitatea unui echilibru între transmiterea cunoștințelor și dezvoltarea caracterului moral al elevilor. [5, p. 42]

Cercetătorii din domeniul educației propagă de ceva timp ideea că a învăța să discuți pe teme politice și sociale controversate în mediul academic este favorabil dezvoltării autonomiei intelectuale și gândirii critice a elevilor și că acest deziderat reprezintă un aspect esențial pentru educația lor civică. Fie că sunt introduse în mod deliberat de către profesor la lecție sau spontan de către elevi în timpul discuțiilor în clasă, subiectele sensibile reprezintă o oportunitate unică pentru dezvoltarea abilităților de gândire critică ale elevilor și susținerea valorilor democratice, cum ar fi toleranța, independența și dialogul respectuos. [1, p. 31]

Considerăm că este primordial, atât pentru elevi, cât și pentru societate, ca profesorii, administrația să fie conștienți și bine echipați pentru a face alegeri pedagogice responsabile, dar mai ales în interesul elevilor. Într-adevăr, problema în speță nu constă în a aborda sau nu subiecte sensibile în clasă, dar mai degrabă cum trebuie abordate aceste aspecte în cunoștință de cauză și în timp util, într-o manieră profesională. [7, p. 52]

Într-una din investigațiile noastre anterioare ne-am propus să dezvoltăm câteva principii care să permită, oarecum, utilizarea subiectelor controversate în practica didactică, abordarea metodologică bazându-se pe analiza calitativă a conținuturilor legislative – în mod specific, analiza codurilor de etică și a documentelor secundare privind libertatea de exprimare. [9, p. 9] Drept urmare, am reliefat necesitatea respectării a patru principii de bază, care marchează limitele rezonabile ale libertății de exprimare în predare:

1. *Conformitatea/armonizarea cu programul oficial de formare/programele școlare;*
2. *Imparțialitatea;*
3. *Non utilizarea unui conținut defectuos;*
4. *Adecvarea conținutului educativ vârstei.*

În cadrul mediului școlar, luarea deciziilor privind conținuturile controversate și sensibile necesită o abordare profundă, bazată pe aspecte teoretice și practice din domeniul eticii educaționale și al pedagogiei. În acest sens, prezenta cercetare preconizează să ofere profesorilor și direcțiilor de învățământ următoarele orientări necesare unei posturi profesionale, care să permită luarea deciziilor corecte și responsabile în alegerea conținuturilor controversate și sensibile în clasă:

- ***Fundamentarea în teoria eticii educaționale.*** Profesorii ar trebui să se familiarizeze cu principiile etice fundamentale care stau la baza educației, cum ar fi respectarea autonomiei elevilor, dreptatea și egalitatea de tratament. Astfel, ei pot evalua conținuturile controversate din perspectiva acestor principii și pot lua decizii în concordanță cu valorile etice fundamentale.
- ***Utilizarea principiilor etice în luarea deciziilor.*** Profesorii ar trebui să adopte o abordare reflexivă și deliberată în luarea deciziilor privind conținuturile sensibile, aplicând principiile etice relevante, cum ar fi principiul respectului pentru diversitatea de opinii și experiențe, precum și principiul responsabilității și integrității profesionale.
- ***Consultarea literaturii de specialitate.*** Profesorii ar trebui să se bazeze pe cercetarea din domeniul eticii educaționale și al pedagogiei sensibile la diversitate pentru a obține o înțelegere mai profundă a modalităților de abordare a conținuturilor sensibile în mediul școlar. Acest lucru poate implica consultarea lucrărilor care analizează rolul și impactul conținuturilor controversate în procesul de învățare și dezvoltare a elevilor.
- ***Formarea continuă și dezvoltarea profesională.*** Profesorii ar trebui să beneficieze de programe de formare continuă și de dezvoltare profesională care să îi ajute să dezvolte competențe în domeniul eticii educaționale și al gestionării conținuturilor sensibile în mediul școlar. Aceste programe ar trebui să ofere oportunități de reflecție și practică pentru a îmbunătăți abilitățile profesionale în acest domeniu.
- ***Implicarea comunității școlare.*** Profesorii ar trebui să implice în procesul decizional și în abordarea conținuturilor sensibile părinții, elevii și comunitatea școlară în ansamblu. Acest lucru poate contribui la crearea unui consens și a unui sprijin colectiv în ceea ce privește alegerea și abordarea conținuturilor controversate și sensibile în mediul școlar.

Aceste orientări sunt fundamentate în baza teoriei eticii educaționale și a pedagogiei și pot oferi un cadru solid pentru profesori în luarea deciziilor corecte și responsabile în ceea ce privește conținuturile controversate și sensibile în mediul școlar. Prin aplicarea acestor principii și abordări, profesorii pot contribui la crearea unui mediu educațional care să promoveze respectul, înțelegerea și dezvoltarea elevilor într-un mod etic și responsabil.

În speță, moralitatea și etica joacă un rol esențial în libertatea academică și în predarea conținuturilor sensibile la școală. Profesorii au responsabilitatea de a promova un mediu

educațional sigur, inclusiv și respectuos, care să încurajeze dezvoltarea gândirii critice și a conștientizării sociale apreciind următoarele indicații de referință:

- **Respectarea diversității de opinii.** Libertatea academică reprezintă un pilon esențial al sistemului de învățământ și presupune că fiecare individ implicat în procesul educațional – elev, profesor, cercetător – are dreptul să își exprime liber opiniile și ideile fără teama de repercusiuni sau cenzură. În contextul predării conținuturilor sensibile, respectarea diversității de opinii înseamnă că elevilor li se permite să exploreze diferite perspective și să dezbate subiectele într-un mod deschis și responsabil. Profesorii ar trebui să creeze un mediu în care fiecare voce este ascultată și valorizată, încurajându-i pe elevi să își formeze propriile opinii în baza unor informații complete și variate.
- **Transparență și obiectivitate.** În timp ce abordează subiecte sensibile precum sexualitatea, violența, discriminarea sau altele, este crucial ca profesorii să fie transparenți în ceea ce privește obiectivele și metodele lor de predare. Ei trebuie să ofere elevilor contextul și informațiile necesare pentru a înțelege subiectul într-un mod obiectiv și echilibrat. De asemenea, profesorii trebuie să evite să își impună propriile convingeri și să asigure că abordarea lor este neutră din punct de vedere politic, religios sau cultural. Prin prezentarea diferitelor perspective și argumente, elevii sunt încurajați să gândească critic și să își formeze propriile opinii informate.
- **Consimțământ și sensibilitate.** Un aspect crucial al predării conținuturilor sensibile este consimțământul și sensibilitatea față de nevoile și experiențele individuale ale elevilor. Profesorii ar trebui să creeze un mediu sigur și de încredere în clasă, în care elevii să se simtă confortabil să își exprime gândurile și sentimentele fără teama de judecată sau reprize. În plus, profesorii ar trebui să ofere elevilor posibilitatea de a se retrage din discuții sau activități care le provoacă disconfort sau anxietate și să ofere sprijin și resurse pentru cei care au nevoie de ajutor suplimentar.
- **Responsabilitate socială.** Profesorii au o responsabilitate socială de a promova respectul, înțelegerea și toleranța în cadrul sălii de clasă și în comunitatea școlară. Ei trebuie să combată discriminarea, stereotipurile și prejudecățile și să promoveze valorile fundamentale ale dreptății sociale și egalității. Prin abordarea subiectelor sensibile într-un mod responsabil și respectuos, profesorii pot contribui la dezvoltarea empatiei și a conștientizării sociale în rândul elevilor, pregătindu-i pentru a deveni cetățeni responsabili și activi în societate.
- **Colaborare cu părinții și comunitatea.** Comunicarea și colaborarea cu părinții și comunitatea sunt esențiale pentru asigurarea unei abordări echilibrate și responsabile a predării conținuturilor sensibile. Profesorii ar trebui să implice părinții în procesul educațional și să îi informeze despre subiectele sensibile pe care le predau, oferindu-le oportunitatea să își exprime preocupările și să ofere feedback. Prin colaborarea cu părinții și comunitatea, profesorii pot asigura ca educația oferită elevilor să fie în concordanță cu valorile și normele comunității și să poată promova un mediu de învățare sigur și inclusiv.

Orientarea în materie de moralitate și etică în ceea ce privește libertatea pedagogică și predarea conținuturilor sensibile la școală necesită o abordare echilibrată și profundă din punct de vedere științific și umanistic. Este esențial să se recunoască că educația implică o gamă largă

de valori, credințe și perspective culturale, iar abordările pedagogice ar trebui să fie adaptate în consecință.

În primul rând, libertatea pedagogică ar trebui să fie protejată și încurajată într-un cadru care respectă diversitatea ideilor și opiniilor. Profesorii ar trebui să aibă libertatea de a alege metodele și conținuturile potrivite pentru a stimula gândirea critică și dezvoltarea morală a elevilor lor. Totuși, este important ca această libertate să fie exercitată cu responsabilitate și în conformitate cu principiile etice. Profesorii trebuie să fie conștienți de impactul pe care îl pot avea asupra elevilor lor și să abordeze subiecte sensibile cu sensibilitate și respect. Astfel, este crucială dezvoltarea competențelor și a sensibilității interculturale în rândul cadrelor didactice.

În plus, colaborarea între profesori, elevi, părinți și comunitatea în ansamblu este esențială pentru a naviga cu succes printre dilemele morale și etice în educație. Comunicarea deschisă și dialogul constructiv pot contribui la crearea unui mediu în care valori precum respectul, toleranța și empatia sunt promovate și încurajate.

În concluzie, abordarea problemelor legate de moralitate și etică în educație necesită o analiză atentă și o înțelegere profundă a diversității umane și a complexității sociale. Prin promovarea unei libertăți pedagogice responsabile și a unei abordări sensibile față de conținuturile sensibile, putem contribui la formarea unei societăți mai juste și înțeleghătoare.

BIBLIOGRAFIE

1. GUTMANN, A. *Democratic Education*. New Jersey: Princeton University Press, 1999. 30-32 pp. ISBN-13:978-0691022897.
2. MEIRIEU, Ph. *L'École, mode d'emploi*. Paris: La Découverte, 1996. 34 p. ISBN-13:978-2707128776.
3. MICLEA, M. *Psihologia educației. Educația morală*. Iași: Polirom, 2006. 43-46 pp. ISBN-13:978-973-46-1057-4.
4. MIROIU N. *Pedagogie Politică*. Iași: Polirom, 2003. 29 p. ISBN-13:978-973-28-0900-4.
5. NODDINGS, N. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press, 1984. 39-42 pp. ISBN-13:978-0521558772.
6. Parker, J.P. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. 89 p. ISBN-13:978-0787996864.
7. WESTHEIMER, J. *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. New York: Teachers College Press, 2015. 50-53 pp. ISBN-0807756350.
8. ZIMMERMAN, J. *Who's America? Culture wars in the Public Schools*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2002. 72 p. ISBN-13:978-0674013233.

Surse electronice

9. DONOAGĂ, D. *Abordarea critică a libertății de exprimare a profesorilor în clasă*. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2023, nr. 1(137), pp. 7-11. ISSN 1810-6455. DOI: 10.5281/zenodo.7664424.
https://ibn.idsi.md/en/vizualizare_articol/175195(vizitat 10.02.2024).
10. Gunatilleke, G. *Justifying Limitations on the Freedom of Expression*. *Hum Rights Rev* 22, 91–108 (2021). <https://link.springer.com/article/10.1007/s12142-020-00608-8> (vizitat 14.02.2024).

**ABORDAREA TRANSPOZIȚIEI ÎN LIMBILE ROMÂNĂ, FRANCEZĂ
ȘI ITALIANĂ DIN PERSPECTIVĂ SEMANTICĂ**

**THE TRANSPOSITION APPROACH IN ROMANIAN, FRENCH
AND ITALIAN LANGUAGES FROM A SEMANTIC PERSPECTIVE**

Angela COPACINSCHI, asistent univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCHID: 0000-0001-8799-1043
copacinschi.angela@upsc.md

Angela COPACINSCHI, University Assistant,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU:81’37:811.135.1+811.131.1+811.133.1

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p398-402

Abstract. We aim to establish knowledge about adjective use and especially their relationship with different types of transposition. From a semantic point of view, adjectives are used to characterize a noun that designates a person or an object in terms of quality. It is important to note that the adjective is not the only way to express the quality of an object. The French, Romanian and Italian languages have multiple ways of highlighting the quality of an object, for example a noun used in postposition to the determined term, an adnominal complement, a relative clause. The transposition marks the proof of the functional equality between the elements of nature and the diversity within the phrase. Summarizing these notices we can say that at least the adjective category has some similarities in semantic-pragmatic characteristics, especially the ability to switch from one part of speech to another.

Keywords: transposition, noun, adverb, the mechanism of transposition adverbialization, substantivization

În studiul de față vom elucida fenomenul transpoziției în domeniul adjectivului și al adverbului în limba română, observând cum se realizează transpoziția în alte două limbi: franceză și italiană. În domeniul lingvisticii, transpoziția prezintă interes fiind actuală, a fost studiată în cadrul diferitelor teorii și școli lingvistice. Unele dintre acestea cuprind: lingvistica structurală, promovată în special de Ferdinand de Saussure, care se concentrează pe analiza sistemului limbii și a structurii sale [14]. Opiniile savanților moderni referitoare la transpoziție în limbile română, franceză și italiană sunt redată în abordările și teoriile lingvistice actuale referitoare la transpoziție.

În domeniul lingvisticii, conversia și transpoziția sunt subiecte de interes și au fost studiate în cadrul diferitelor teorii și școli lingvistice. Unele dintre acestea includ: lingvistica structurală, promovată în special de Ferdinand de Saussure, care se concentrează pe analiza sistemului limbii și a structurii sale [14].

Transpoziția și conversia pot fi privite în cadrul acestei teorii ca fenomene de schimbare a funcției gramaticale a cuvintelor sau de schimbare a categoriilor gramaticale. Este important de menționat că există dezbateri și perspective diferite în cadrul lingvisticii contemporane, iar abordările pot varia în funcție de cercetători și de școlile lingvistice cu care aceștia se identifică.

Eugeniu Coșeriu a fost un susținător al abordării funcționale în lingvistică și a acordat o mare importanță aspectului funcțional al limbii. El a subliniat legătura strânsă între formă și funcție în cadrul limbii și a argumentat că formele lingvistice sunt determinate de funcțiile lor în cadrul comunicării. În ceea ce privește transpoziția și conversia, Coșeriu a fost interesat de procesele de schimbare și adaptare a cuvintelor și a categoriilor gramaticale. El a analizat interacțiunea dintre forme și funcții și a evidențiat modul în care limba se adaptează la nevoile comunicative și la contextul lingvistic.

Este important de menționat că lucrările lui Coșeriu sunt complexe și acoperă o gamă largă de subiecte în lingvistică. Eugeniu Coșeriu a scris mai cu seamă despre transpoziție și conversie în lucrarea sa fundamentală „Sincronie, diacronie și istorie”[5].

Transpoziția este definită drept pasajul unității lingvistice în condiții specifice pentru unitatea lingvistică. Angela Copacinschi susține [1, p. 300], [2, p.110] că transpoziția este foarte efectivă în procesul de completare a vocabularului limbilor studiate.

Adjectivul este o clasă gramaticală, care se poate evidenția diferit în anumite forme gramaticale. [6] Se atestă fenomenul paralel transpoziției: *conversia* fiind mecanismul prin care un substantiv devine adjectiv. Aceasta se realizează prin adăugarea unui sufix specific. De exemplu: în limba română substantivul „pământ” devine adjectiv prin adăugarea sufixului “-esc” pentru a forma „pământesc” [2, p. 178].

Conversia în limba franceză este mai puțin frecventă decât în limba română. Totuși, este posibilă conversia unor substantive în adjective prin utilizarea unor forme particulare. De exemplu, substantivul “vin” devine adjectiv prin utilizarea formei „vinicole”.

Conversia în limba italiană este similară cu cea din limba română. De exemplu, substantivul „*mare*” devine adjectiv prin adăugarea sufixului -ino, formându-se astfel „*marino*”.

Transpoziția se referă la schimbarea categoriei gramaticale a unui cuvânt într-un alt cuvânt, de exemplu, de la verb la substantiv sau invers. Un exemplu de transpoziție în limba română ar fi cuvântul „*a alerga*” (verb) care devine „*alergare*” (substantiv) [10]. Transpoziția este mai puțin frecventă în limba franceză decât în limba română. Cu toate acestea, sunt posibile anumite forme de transpoziție, cum ar fi transformarea unui verb în substantiv prin utilizarea unei forme specifice. De exemplu, verbul „*chanter*” (a cânta) poate fi transpus în substantivul „*le chant*” (cântecul) [4].

Transpoziția în limba italiană se poate realiza prin schimbarea terminației cuvântului sau prin utilizarea unor forme specifice. De exemplu, substantivul „*il caldo*” (căldura) poate fi transpus în verb prin adăugarea sufixului -are, rezultând „*riscaldare*” (a încălzi) [10]. Este important de menționat că aceste procese pot varia în funcție de contextul lingvistic și de regulile gramaticale specifice ale fiecărei limbi. În cazul adverbelor în limba italiană, transpoziția poate avea loc atunci când un adjectiv este transpus într-un adverb. Aceasta înseamnă că un adjectiv devine un adverb fără a suferi modificări în forma sa. [2] De exemplu, adjectivul *veloce* (rapid) și adverbul corespunzător *veloce* (rapid). Prin transpoziție, adjectivul *veloce* poate fi utilizat ca un adverb fără a se schimba în forma sa: *corre veloce* (el/ea aleargă rapid) [2].

În cazul adverbelor în limba italiană, *conversia* poate avea loc atunci când un adjectiv sau un alt cuvânt este utilizat în funcție de adverb fără a suferi modificări în forma sa. De exemplu, avem adjectivul *lento* (încet) și adverbul corespunzător *lentamente* (încet). Prin

conversie, adjectivul *lento* poate fi utilizat direct ca un adverb fără a se schimba în forma sa: *un uomo lento* (el/ea merge încet) devine *cammina lento* (el/ea merge încet). [1] Este important de menționat că nu toate adverbele din limba italiană rezultă din transpoziție sau conversie. Există și adverbe care au forme distincte și nu derivă din alte categorii gramaticale.

Transpoziția este un fenomen gramatical relevant în domeniul adverbilor în limba italiană. Prin aceste procese, adjectivelor li se permite să devină adverbe sau cuvinte din alte categorii gramaticale și pot fi utilizate adverbe, fără a suferi modificări semantice în forma lor.

Studiul acestor fenomene poate oferi o înțelegere mai profundă a structurii și evoluției limbii italiene. Nu este de neglijat factorul contextelor lingvistice și sociale de implementare a transpoziției adverbului în limba italiană. Implementarea transpoziției adverbului în limba italiană este influențată de factori lingvistici și sociali. Aceste fenomene lingvistice se referă la schimbarea poziției sau funcției adverbului într-o propoziție pentru a exprima diferite nuanțe semantice.

În ceea ce privește aspectul lingvistic, transpoziția adverbului în italiană poate avea loc în urma unor reguli gramaticale specifice ale limbii. De exemplu, un adverb poate fi transformat într-un adjectiv prin adăugarea sufixului -e sau -o, ceea ce îi schimbă funcția gramaticală. Astfel, adverbele devin adjective și pot fi folosite pentru a descrie un substantiv. Această transpoziție adverb-adjectiv oferă mai multă flexibilitate limbii și varietate mai largă în exprimare.

În ceea ce privește transpoziția adverbului în italiană, aceasta este în strânsă legătură cu poziția adverbului în frază. La acest aspect vom reveni în pasajele ulterioare. Pe lângă factorii lingvistici, implementarea transpoziției adverbului în limba italiană este, de asemenea, influențată de factori sociali și culturali. Limba italiană este bogată în expresii idiomatice și utilizarea adverbilor într-un anumit mod poate reflecta o anumită stilistică sau sensibilitate culturală.

Astfel, vorbitorii nativi de italiană pot alege să folosească transpoziția și conversia adverbului pentru a-și exprima individualitatea sau pentru a crea efecte stilistice specifice în comunicarea lor. Implementarea transpoziției și conversiei adverbului în limba italiană este un fenomen lingvistic influențat de regulile gramaticale ale limbii, dar și de aspecte sociale și culturale [2].

Fenomene puse în discuție oferă o varietate mai mare în exprimarea limbii și permit vorbitorilor să-și adapteze discursul în funcție de intențiile și contextul comunicativ. În raport cu cele relevate din analiza minuțioasă a studiilor de lexicografie italiană, precum cele ale Academiei Crusca [8], [9] ce prezintă anual lucrări lexicografice, ne propunem să continuăm discuția despre implementarea transpoziției adverbului în limba italiană.

Un aspect important al implementării acestor fenomene lingvistice în italiană este flexibilitatea limbii în ceea ce privește ordinea cuvintelor și poziția adverbilor în propoziții.

În ceea ce privește transpoziția adverbului în italiană, aceasta se referă la modificarea poziției adverbului în propoziție. În limba italiană, adverbele pot fi plasate în diferite poziții în funcție de intenția vorbitorului și de contextul comunicativ. De exemplu, adverbul poate fi plasat înaintea verbului pentru a sublinia acțiunea sau poate fi plasat după verbul principal pentru a indica timpul sau modul acțiunii.

Adverbele fiind plasate în diferite locuri în propoziție pot accentua, de asemenea anumite aspecte ale mesajului. De exemplu, un adverb de timp poate fi plasat înaintea verbului

pentru a sublinia momentul sau durata acțiunii sau poate fi amplasat la sfârșitul propoziției pentru a indica: de exemplu modul în care s-a desfășurat acțiunea. Această flexibilitate în plasarea adverbilor în propoziție permite vorbitorilor de italiană să-și exprime intențiile și emoțiile în moduri diferite. Ei pot ajusta ordinea cuvintelor și poziția adverbilor pentru a crea efecte stilistice specifice sau pentru a evidenția anumite aspecte ale comunicării lor.

Să analizăm unele exemple concrete:[5, p. 300-1000], [3].

La pizza è molto buona. – Pizza este foarte buna.

Mangio molto a mezzogiorno - Mananc mult la pranz.

Ho dormito poco - Nu am dormit mult.

I negozi sono poco interessanti - Magazinele nu sunt prea interesante.

Questa città mi piace tanto - Imi place atate de mult acest oras.

Ho speso troppo - Am cheltuit prea mult.

În plus, implementarea transpoziției și conversiei adverbului în limba italiană poate fi influențată de aspectele regionale și dialectale. Italia este cunoscută pentru diversitatea sa lingvistică, iar diferitele regiuni pot avea particularități în ceea ce privește utilizarea adverbilor [11]. De exemplu, în unele dialecte regionale, există o preferință pentru plasarea adverbilor într-o anumită poziție sau pentru utilizarea unor forme specifice de transpoziție adverb-adjectiv.

Vom analiza exemple concrete de transpoziție adverb - adjectiv din literatura italiană: Exemplu din romanul *La Divina Commedia* de Dante Alighieri: *L'alma cortese, quanto leidezza porta* (Canto I, Inferno). [6, p.199] Traducere: *Sufletul nobil, câtă tristețe poartă*. În acest vers, substantivul *leidezza* (tristețe) este transpus în adjectiv pentru a descrie calitatea sufletului. Aceste exemple ilustrează modul în care transpoziția și conversia substantiv - adjectiv este utilizată în literatura italiană pentru a crea efecte stilistice și pentru a adăuga expresivitate textului. Prin transformarea adverbului în adjectiv, autorii pot amplifica, modula sau specifica calitățile și trăsăturile personajelor, locurilor sau situațiilor prezentate în operele lor literare.

În concluzie, putem afirma că implementarea transpoziției și adverbului în limba română, franceză și italiană este influențată de flexibilitatea limbii în ceea ce privește ordinea cuvintelor și poziția adverbilor în propoziții. Transpoziția continuă să fie un mijloc productiv de îmbogățire a vocabularului. Este important să ținem cont de faptul că aceste procese pot varia în funcție de contextul lingvistic și de regulile gramaticale specifice. De asemenea, influențele regionale și dialectale pot juca un rol important în utilizarea acestor fenomene lingvistice.

BIBLIOGRAFIE

1. Accessioni d'interesse lessicografico, A cura dell'accademia della Crusca, Volume XXXVI, Milano, Le lettere: 2019, 377 p. ISSN 0392-5218.
2. AVRAM, M., Gramatica pentru toți, București: Editura Humanitas, 2001. 507 p. ISBN: 973-50-0167-5
3. COPACINSCHI A. Similitudini și discrepanțe în realizarea fenomenului transpoziției în limbile comparate: română, franceză, italiană. În: *"Multilingvism, interculturalitate și paradigme didactice"*, Conferință științifică națională cu participare internațională- Chișinău: 2021 (Tipogr. "Garomont-Studio"), ISBN 978-9975-46-374-1, p. 300-305
4. COPACINSCHI A. Transpoziția și diferențierea semantică. In: *Revista de științe socioumane*. 2018, nr. 2 (39), 108-111. ISSN 1857-0119
5. Il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana, 2009.
6. DANTE, Alighieri., *Infernul*, Chișinău, 2012, 231 p.

Surse Web:

7. Adverbele molto, poco, tanto, troppo în limba italiană. In: [<http://limba-italiana.blogspot.com/2011/05/molto-poco-tanto-troppo-ca-adverbe.html>] (consultat la 3 aprilie 2011).
8. Conversia adverbelor în limba italiană. In: <http://www.eduk.ro/italiana/curs-italiana-gratuit-adverbe-gratis.php>] (consultat la 2 iulie 2015).
9. Dizionario italiano. In: [https://www.grandidizionari.it/dizionario_italiano.aspx]. (consultat la 3 aprilie 2023).
10. Études littéraires et lexicographie. In: <http://www.etudes-litteraires.com/lexicographie.php>, (vizitat la 20 aprilie 2022)
11. Coșeriu E., Sincronie, diacronie și istorie. In: <https://www.scribd.com/document/50478360/Eugeniu-Coseriu-Sincronie-Diacronie-si-istorie>. (vizitat la 23 martie 2024).
12. <https://www.scribd.com/doc/207911947/Ferdinand-de-Saussure>
13. Substantivizarea adjectivelor. In: <https://brainly.ro/tema/622829> (vizitat la 2 mai 2022)
14. Semnul lingvistic în concepția lui Ferdinand de Saussure. In: <https://www.scribd.com/doc/79026667/Semnul-lingvistic-in-concep%C8%9Bia-lui-Ferdinand-de-Saussure> (vizitat la 24 martie 2024)
15. Studi dell' Accademia della Crusca.
In: [https://docenti.unimc.it/m.pierucci6/teaching/2020/23406/files/anglicismi/COSTANTINI_Studi%20Lessicografia%20Italiana-2019.pdf] (vizitat la 3 mai 2023)
16. Studi di lessicografia italiana [online]. Firenze, 2022. In: https://docenti.unimc.it/m.pierucci6/teaching/2020/23406/files/anglicismi/COSTANTINI_Studi%20Lessicografia%20Italiana-2019.pdf (vizitat la 15 mai 2023).
17. Traducerea adjectivelor și adverbelor. In: [<https://revistavatra.org/2018/12/07/traducere-traducatori-traductologie/>] (vizitat 23 martie 2024)
18. Transpoziția adverbelor în limba italiană. In: <http://limba-italiana.blogspot.com/2011/05/molto-poco-tanto-troppo-ca-adverbe.html>] (consultat la 3 aprilie 2023).

INTERTRANSDISCIPLINARITATEA IN CADRUL UNUI PROIECT

INTERDISCIPLINARITY WITHIN A PROJECT

Nina MOGÎLDEA, prof. grad didactic I,
L.T. „Mihai Eminescu” din Chișinău
ORCID: 0009-0001-3681-7093
mogildeanina0@gmail.com

Nina MOGÎLDEA, teacher, didactic degree I,
High School ”Mihai Eminescu” of Chișinău

CZU: 373.025

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p403-408

Abstract. In the interdisciplinary education, complex issues such as climate change, globalization, and diversity are examined through various approaches and subjects. Teachers are increasingly recognizing that teaching skills and abstract concepts without connecting them to real-world applications is perceived as irrelevant by students and is easily forgotten. As a result, education is evolving into a complex unit resembling interdisciplinary, multidisciplinary, and transdisciplinary approaches. The primary goal of interdisciplinary education is to promote interprofessional interactions that improve the practices of each discipline and cultivate well-rounded individuals capable of critical thinking and problem-solving across multiple disciplines. Unlike traditional education, which is often siloed, interdisciplinary education combines subjects to address complex problems that cannot be tackled by a single discipline alone. There are distinct forms of interdisciplinarity: multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary. Multidisciplinary approaches involve studying a topic from multiple disciplines without integrating them deeply. Interdisciplinary thinking goes further by attempting to integrate perspectives or insights from different disciplines through interaction to better understand complex phenomena. Transdisciplinary approaches involve research conducted by investigators from different disciplines working together to integrate knowledge from science and practice, aiming to develop integrative approaches or solutions that impact society. Participating in varied transdisciplinary projects can enhance motivation, satisfaction, and the joy of acquiring new knowledge.

Keywords: interdisciplinary, education, integrate, project, approaches, satisfaction.

Intertransdisciplinartatea e asemeni vieții noastre, care e privită ca un întreg, unde toate granițele dispar; se contopesc. Procesul învățării se adaptează mereu noilor cerințe ale elevului și ale societății. Organizarea învățării pe criteriul disciplinelor formale clasice este insuficientă într-o lume caracterizată de explozie informațională și de o dezvoltare puternică a tehnologiilor. E nevoie de o nouă abordare a învățării, fiind o adevărată provocare, atât pentru elevi cât și pentru profesori. Elevii sunt puși în situații reale de a cerceta anumite subiecte mai profund, creând o punte de legătură din perspectiva transdisciplinarității. Ei sunt puși în situația de a explora lumea, folosind arcul cunoașterii intertransdisciplinare.

Predarea interdisciplinară are în atenție un spectru de valori și atitudini aferente formării personalității, dezvoltă:

- gândirea deschisă, creativă și independentă,
- spiritul critic și autocritic,
- toleranța față de opiniile celorlalți,
- grija față de propria persoană, față de ceilalți și față de mediu,

- conștientizarea și implicarea în probleme de interes global,
- asumarea inițiativei de a cerceta, de a colabora,
- curiozitatea și respectul.

Participarea în diverse proiecte intertransdisciplinare reprezintă o motivare pentru elevi de a explora lumea și de a găsi soluții la diverse probleme ale omenirii. Este o formă de cooperare între diverse discipline.

Pe parcurs am participat la mai multe proiecte transdisciplinare :

1. Proiectul transfrontalier „Ursul de pluș - Gastronomie Franței și a Moldovei” (l fr/l.rom/ed.tehnologică)
2. Proiectul transdisciplinar „Sărbători și tradiții din spațiul alofon” (limba franceză/limba engleză)
3. Proiectul intertransdisciplinar „Soyons écolos!” (ex: biologie, geografie, ed. tehnologică și limba franceză), care se realizează, în principal, respectând logica științelor respective, adaptate particularității legii didactice și-l ajută pe elev în formarea unei imagini unitare a realității, dezvoltând o gândire integratoare.
4. Elevii sunt puși în diverse situații de cercetare, explorare, creare, comunicare.

Obiectivele proiectului sunt:

- Să descopere comportamentul unui eco-cetățean.
- Să cerceteze diverse specii de plante/arbori/păsări.
- Să analizeze impactul pomilor asupra sănătății.
- Să descopere diverse instrumente digitale.
- Să elaboreze diverse produse postere/colaje/infografice.
- Să descopere soluții pentru a diminua poluarea.
- Să creeze machete/căsuțe pentru păsări/genți eco din materiale reciclabile.
- Să adopte un stil de viață responsabil.
- Să creeze jurnalul proiectului cu impresii și experiențe trăite.

Activitățile propuse în cadrul proiectului intertransdisciplinar „Soyons écolos!”:

1.	Salutul echipelor participante. Posterul cu logoul echipei
2	Test interactiv „Amprenta ecologică”
3.	Conferințe online prezentate de elevi în l. fr
4.	Crearea padletului proiectului și organizarea produselor create de elevi
5.	Crearea ecusoanelor echipelor
6.	Portofoliul proiectului cu produsele individuale
7	Pașaportul unui animal/pasăre/arbore-infografic
8.	Macheta-reguli de reciclare
9	Crearea căsuțelor pentru păsări – expoziție de primăvară
10	Vernisaj de postere din perspectiva disciplinei
11.	Conferință științifică „La terre est en danger!”
12.	Defilare cu rochii din reviste și genți eco din material reciclabile
13	Atelier de plantat flori de cameră
14.	Flashmob „Opriți planeta!”
15.	Vernisaj „Terra poluată/nepoluată/de vis”
16.	Excursie la Grădina Botanică – Sărbătorim finalul.

Aventura începe cu testul interactiv „Amprenta ecologică”, care calculează individual de câte planete ai nevoie în funcție de stilul de viață avut. Amprenta ecologică reprezintă

presiunea pe care o pune omenirea asupra resurselor neregenerabile, elevul fiind îndemnat să gândească pașii pe care îi face. Rezultatul îl îndeamnă pe elev să ia atitudine, să folosească produse fără ambalaj, să mănânce produse bio, genetic netransformate, să economisească energia, să se gândească la noi surse de a crea energie, să calculeze eficacitatea energiei electrice, să sorteze deșeurile conform noilor standarde, să ia anumite măsuri de protecție a mediului, să-și schimbe stilul de viață. Elevul e pus în situația de a calcula și a compara mereu cum utilizează resursele, de a tinde să fie un cetățean responsabil, care acționează pentru a salva planeta.

În abordarea intertransdisciplinară se topesc granițele stricte dintre discipline. Corelarea între limba franceză și celelalte discipline se poate realiza prin:

1. Elemente de vocabular

- termeni specifici ce țin de biologie (Elevii fac în Canva pașaportul diverselor specii de păsări studiate, pliante despre arbori, animale sălbatice, flori etc.)
- termeni ce țin de geografie (poluarea aerului, a solului, a apei, încălzirea globală, efectul de seră, scoarța terestră, strat de ozon, explorarea speciilor de arbori)
- diverse expresii idiomatice folosind animale (*revenons a nos moutons* „a reveni la subiect”, *bavard comme une pie* „a vorbi foarte mult”, *rusé comme un renard* „persoană vicleană” etc.
- prezentarea diverselor comunicări în fața unui public, crearea produselor în diverse instrumente digitale precum Canva, Story Jumper, Genially.

2. **Texte cu conținut științific** (de ex. descrierea unor specii de animale, a arborilor, a diverselor specii de păsări, a anumite noțiuni precum biodiversitatea, ecosistemul, poluarea etc.), care oferă elevilor posibilitatea de a explica înțelesul unor texte după studierea diverselor fenomene.

3. **Proverbele, citatele, ghicitorile** pot fi valorificate în legătură cu temele abordate în cadrul proiectului. (În cadrul proiectului „Soyons écolos!”, am organizat dezbateri în baza anumitor proverbe, vernisaje în baza unor citate, concursuri cu diverse ghicitori, șarade, cuvinte încrucișate etc.).

5. **Utilizarea unor cântece** îi apropie pe elevi și îi motivează să învețe mai ușor limbile străine, facilitând memorarea unor versuri cu rimă. E posibil să fie combinate muzica și dansul, creând un flashmob, care conține un mesaj emoționant.

6. **Vocabularul/cuvântul** poate crea imagini vizuale, auditive, tactile, olfactive. (Ex: elevii creează colaje cu tema: „Soyons écolos !”, prezentarea imaginilor se face cu ajutorul cuvintelor legate de această temă).

7. **Excursia** adâncește înțelegerea temelor și explorarea anumitor specii de plante, insecte, arbori, pipăind, mirosind, explorând la microscop.

8. **Dezvoltarea creativității** prin crearea diferitelor produse ca postere, machete, colaje, expoziție din materiale reciclabile: rochii din reviste, genți din haine vechi, case pentru păsări etc.

9. Predarea limbii străine reprezintă o incursiune în aproape toate disciplinele care se predau la școală. Există un echilibru, o complementaritate în ceea ce privește rolul celorlalte discipline în învățarea limbii străine, dar și o aprofundare a cunoștințelor cu alte domenii.

În cadrul proiectului transdisciplinar pot fi dezvoltate toate competențele specifice studierii limbii străine, elevul e pus în diverse situații de comunicare, competența de comunicare

într-o limbă străină este prezentată ca una generală și complexă, complexitatea ei fiind specificată în următoarea structură: competența lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică și competența (pluri-/inter-) culturală [3, p.71-72]. Există o strânsă corelare și în dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română. Competențele digitale sunt valorificate prin diverse prezentări organizate pe Padlet, unde fiecare are acces și poate explora/studia/scrie diverse comentarii.

E util să fie implicați elevii în proiecte transdisciplinare, deoarece se dezvoltă competențele civice, elevii capătă spiritul de inițiativă, iar competența de a învăța să înveți persistă mereu, elevul fiind curios să cerceteze, să învețe a învăța, folosind noi tehnici de studiere.

El dezvoltă competențe-cheie transversale, ce marchează așteptările societății privind parcursul școlar, categorie curriculară importantă cu un grad înalt de abstractizare și generalizare, ce traversează diferite sfere ale vieții, poartă un caracter pluri-/inter-/transdisciplinar.

Un curriculum școlar proiectat monodisciplinar nu duce la progres, este considerat un proces de învățământ rupt de viață [7, p.31]. Intertransdisciplinaritatea este considerată o coordonare a două discipline sau a mai multe discipline în cadrul cărora semnificațiile interacționează, ajungându-se la un conținut comun [4, p. 416]. Transdisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, intertransdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unuia și aceluiași arc al cunoașterii. Ele se intersectează și devin un întreg [8, p.177].



Fig.1. Arcul cunoașterii

Consider că viziunea intertransdisciplinară asupra lumii este fundamentată pe ideea că omul se află în centrul fiecărei civilizații, iar implementarea acestui lucru în învățământ poate fi o soluție în pregătirea elevilor pentru viață de dincolo de școală. Finalitatea intertransdisciplinarității este înțelegerea lumii prezente, o lume complexă, în perpetuu schimbare, unul dintre imperativele ei fiind unitatea cunoașterii [6, p.32].

Elementul de noutate al curriculumului este introducerea activităților transdisciplinare și intertransdisciplinare, bazate pe abordări flexibile, care încurajează interacțiunea pozitivă, motivarea și implicarea elevului în procesul propriei formări, elemente de învățare din afara sălilor de clasă în contexte: învățare-aventură, învățare prin descoperire, învățare experiențială, învățare prin cercetare, învățare bazată pe proiect, învățare pe bază de sarcini etc. [5, p.69].

Diversificarea aplicativă a strategiilor de învățare transdisciplinară presupune 5 etape:

- Pregătirea elevului pentru viață. Este importantă prezența realității în procesul de învățare. Elevii trebuie să învețe referindu-se direct la realitate, pe baza unor exemple din viața reală.
- Transdisciplinaritatea reprezintă consolidarea, etapa cea mai radicală a integrării. Elevii trebuie să fie implicați într-o varietate de situații de învățare interesante, stârnindu-le curiozitatea. Ei trebuie să fie plasați în situații exploratorii, direct legate de realitate, bazate pe conținut clar, util, familiar și convingător.
- Actualitatea transdisciplinarității e definită prin faptul că elevului îi dispar limitele între discipline, el e axat pe rezultatul proiectului, pe plăcerea de a învăța.
- Apropierea procesului educațional de cotidian. Noua educație se concentrează pe formarea abilităților, pe ceea ce fac, cum fac, pe atitudinea față de lucruri, față de valori în acest proces de zi cu zi. În mileniul trei transdisciplinaritatea permite învățarea în societatea cunoașterii [1, p.77].
- Strategiile de învățare transdisciplinară reprezintă un sistem bine asamblat din acțiuni de învățare, experimente, cercetări, măsuri axate pe realitatea înconjurătoare, pe viața reală, fiind o pregătire pentru ceea ce e dincolo de clasă [2, p.21].

Rolul profesorului în cadrul proiectului transdisciplinar este de a monitoriza elevii, de a-i motiva să se implice activ, de a facilita accesul la diverse filmulețe, cântece, care ar facilita înțelegerea temei studiate și pronunțarea corectă a diverselor sunete specifice țării alofone.

Este important ca profesorii să schimbe accentul de pe informațional pe formativ, concentrându-se pe aspectele cognitive ale elevilor și monitorizând pregătirea lor secvențială și integrată la subiectele din mediu, armonizarea cogniției cu aspectele emoționale, atitudinale și comportamentale. Elevii sunt motivați să participe și să se bucure de participarea la diferite activități de învățare.

Algoritmul proiectului intertransdisciplinar „Soyons Ecolos!” este:

- Implică-te în proiectul intertransdisciplinar!
- Informează-te despre problemele poluării, despre încălzirea globală, habitatul animalelor, păsările pe cale de dispariție, rolul arborilor în viața omului, Parisul poluat, soluțiile existente și planurile de viitor ale civilizației.
- Procesează informația, creează infografice, prezentări, machete, postere, colaje, cărți digitale, vernisaje, conferințe!
- Comunică despre problemele Terrei în cadrul conferințelor, caută soluții în colaborare cu partenerii!
- Apreciază produsele colegilor, rezultatele muncii în echipă! Redactează un Padlet! Compară și studiază noile tendințe! Fii în pas cu noile invenții!
- Acționează, fă ceva bun pentru societatea unde crești! Plantează, reciclează, protejează, informează, fii eco-cetățean!

Grație portalului *Educațieinteractivă.md* profesorul poate crea diverse fișe interactive, care facilitează elevilor învățarea, făcând-o atractivă. Exercițiile interactive sunt accesibile pentru fiecare elev, indiferent de viteza sa de lucru. Atașez mai jos câteva linkuri care dau acces la fișe interactive, create în cadrul proiectului intertransdisciplinar „Soyons écolos!”

<https://educatieinteractiva.md/cursa-cai/13217>
<https://educatieinteractiva.md/millionar/14390>
<https://educatieinteractiva.md/potrivate-perechi/17960>
<https://educatieinteractiva.md/adevarat-fals/13859>
<https://educatieinteractiva.md/memoreaza-perechi/9335>



Fig. 2. Secretul unui proiect transdisciplinar

În concluzie, putem spune că limba străină este o disciplină universală, de aceea multe teme necesită să fie abordate din perspectiva transdisciplinară. Cu toate acestea, o abordare sistematică și intersectorială este esențială pentru implementarea și gestionarea adecvată a proceselor de formare. Fără a lua în considerare mecanismele de programare umană și de autoprogramare, orice abordare va fi forțată. În lumina cunoștințelor actuale, oamenii nu mai pot fi văzuți ca ființe care doar memorează informații și proceduri de lucru. Această libertate nu este respectată, iar lipsa unor procese educaționale care să țină cont de ea face ca educația instituționalizată să fie din ce în ce mai neplăcută și neinteresantă pe măsură ce elevii cresc.

Intertransdisciplinaritatea descoperă dimensiunea poetică a existenței, traversând toate disciplinele și dincolo de ele, rolul profesorului fiind de a alege cu măiestrie tehnici de lucru interesante și a-i motiva pe elevi să parcurgă acest traseu cu succes.

BIBLIOGRAFIE

1. ARDELEANU, M., POP V., L. *Strategii didactice din perspectiva transdisciplinară, Modulul I*. București: Editura MECTS, 2011.,P.77
2. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/115-116_24.pdf BĂLICI V., Callo T : *Strategii de reconfigurare a procesului de învățare*, Aria curriculară Limbă și comunicare: Ghid metodologic: Institutul de Științe ale educației, 2022, 21p.
3. https://ise.upsc.md/uploads/files/1655888824_strategii_de_reconfigurare_aria_curriculara_limbasi_comunicare.pdf ,2022 ,71-72
4. <https://dppd.tuiasi.ro/wp-content/uploads/2021/03/Pedagogie-I.pdf>. Bontaș I, *Tratat de pedagogie*,416 p.
5. Curriculum național la limba străină, Chișinău 2019, p.69
6. D'HAINAUT L. ,BIANCHERI A., *Des fins aux objectifs de l'éducation*.Paris Nathan,1983, 32 p.ISBN/ISSN/EAN 978-2-8259-0019-2
7. HADÂRCĂ M., *Competențele de comunicare :Conceptualizare, formare,evaluare;* Min.Educației, 2020, p.31 ISBN 978-997548-177-9
8. <https://argolit.ro/transdisciplinaritate-interdisciplinaritate-pluridisciplinaritate-coordonate-imperative-ale-educatiei-cristian-tiberiu-florea/> Nicolescu, B. *Transdisciplinaritatea*, 2007, 177 p.

**L'EXPLOITATION DE SUPPORTS AUDIOVISUELS COMME MOYEN
D'ACQUISITION DU FRANÇAIS INFORMEL**

**THE USE OF AUDIOVISUAL MEDIA AS A MEANS
OF ACQUIRING INFORMAL FRENCH**

**UTILIZAREA SUPORTURILOR AUDIOVIZUALE CU SCOPUL
DE A ÎNVĂȚA FRANCEZA INFORMALĂ**

Hugo POTELOIN, lector univ.,
Universitatea din Poitiers, Franța
ORCID: 0009-0001-7947-3876
hugo.poteloin@gmail.com

Hugo POTELOIN, University Lecturer,
University of Poitiers, France

CZU: 37.016:811.133.1+004

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p409-417

Abstract. This article examines the use of audiovisual media (films, series, short films, etc.) for the acquisition of non-standard French. At present, colloquial and oral French are given a marginal place in FLE teaching, in favour of standard or even formal French. This raises the question of the purpose of such teaching since it does not enable learners to adapt when interacting with native French speakers. In fact, the French used by the latter is often at odds with that taught in class in that it does not always abide by the rules of grammar and syntax or by the codes of written French and is not always restricted to a single register. In this article, we first look at the necessity of teaching informal French to enable learners to adapt to different situations of communication. We then focus on the content to be taught in relation to the specific features of audiovisual media. Finally, we suggest ways of integrating linguistic variation into the teaching of French as a foreign language.

Keywords: linguistic variation, audiovisual media, French as a Foreign language didactic, oral-written.

Introduction

Avec l'avènement de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, la communication, notamment orale, a été placée au centre des préoccupations de l'enseignement du Français Langue Étrangère. Pour autant, il semble demeurer de nos jours une inadéquation entre le français tel qu'il est enseigné et le français parlé au quotidien par les locuteurs natifs. Ce sont ce que révèlent les interrogations de Dúran & McCool (2003) (« *If this is French, then what did I learn in school?*⁶ ») et de Weber (2006) (« *Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ?* »), qui font également écho aux interrogations que posent de nombreux apprenants à leurs enseignants encore aujourd'hui. En effet, les locuteurs natifs du français lorsqu'ils s'expriment ne respectent pas nécessairement les règles de grammaire ou de syntaxe, n'utilisent pas toujours de mots appartenant à un seul registre et n'obéissent pas nécessairement aux contraintes qu'ils pourraient s'imposer à l'écrit. Confronté à ce parlé désobéissant, les apprenants se trouvent alors rapidement en situation de malentendu voire d'incompréhension.

⁶ « Si c'est ça le français, qu'est-ce que j'ai appris à l'école ? » (nous traduisons)

Dès lors, il convient de revenir sur les facteurs de cette inadéquation entre l'enseignement et la langue cible. Comment se fait-il que les apprenants soient si désemparés face au français non standard alors même que l'enseignement du FLE vise à les préparer à faire face à la communication ? Comment peut-on, en tant qu'enseignants, corriger ou du moins tenter de corriger cette tendance ? Quels recours nous apportent les avancées technologiques pour construire cet enseignement ?

Dans cet article, nous tenterons de répondre à ces questions en revenant tout d'abord sur les causes de ce décalage. Pour cela, il nous faudra examiner la place du français non standard aussi bien dans matériel pédagogique que dans les pratiques enseignantes. Ce faisant, nous rappellerons la nécessité d'une sensibilisation au français non standard. Puis, il incombera de réfléchir au type d'enseignement qu'un professeur peut apporter pour corriger ce décalage. À cette fin, nous dégagerons un ensemble de critères indispensables à l'enseignement des variétés et des registres non standards. Cela nous amènera à considérer les supports audiovisuels, un type de média particulièrement utile dans la perspective adoptée. Pour terminer, nous présenterons des exemples d'activités mises en place afin de familiariser les apprenants avec une variété du français.

1. Remarques préliminaires

Si nous souhaitons aborder la question de l'enseignement de la variation linguistique, il nous faut d'emblée préciser ce que nous entendons par français non standard ou informel. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les réflexions de Kovács (2021), qui en reprenant Gadet et Guérin (2016) le définit comme une certaine utilisation de la langue qui se développe « en marge des règles reconnues comme légitimes ». De fait, le français non standard englobe aussi bien les registres de langue (populaire, familier, argotique...) que les différentes variétés linguistiques (parler-jeune, français des banlieues...). Toutefois, malgré la distinction que nous opérons ici entre les variétés et les registres de langues, il nous faut rappeler que les unités lexicales se conforment rarement à une seule variété ou à un seul registre. Et donc, la délimitation entre les registres et les variétés n'est aussi prononcée dans la langue parlée.

Cette définition laisse apparaître un ensemble de variations en contraste du français formel, qu'il nous faut à présent identifier. Dans sa nature, le français informel se manifeste principalement dans le vocabulaire employé. En fonction des situations de communication, les locuteurs du français adoptent un vocabulaire précis et prémédité qui se rapproche de l'écrit ou, au contraire, utilisent des mots et des expressions plus relâchés ou plus connotés, qui sont propres à l'oral. Néanmoins, la variation n'est pas uniquement de nature lexicale. Elle apparaît également au niveau de la phonétique, de la syntaxe et de la morphosyntaxe. Par conséquent, l'apprentissage de la variation linguistique doit inclure aussi bien le lexique informel, qui constitue l'élément principal du français informel, que les formes marquées à l'oral.

2. Analyse de la place du français informel en didactique du FLE

Étant parti du constat qu'il existe un écart entre le français appris et le français parlé, nous devons à présent nous tourner vers deux vecteurs essentiels de l'enseignement et l'apprentissage du français: les manuels de langue et les enseignants.

2.1. Place de la variation sociolinguistique dans les manuels

Afin de mieux comprendre les causes de l'inadéquation entre français parlé et appris, nous nous appuyerons sur deux méthodes récemment parues, Édito (2022) et Défi (2020), en

essayant d'analyser la place qu'elles réservent aux variations linguistiques. Il semble intéressant de s'appuyer sur des manuels conçus récemment, du fait de la nature évolutive des variations. En effet, le français informel s'enrichit continuellement de nouvelles expressions ou locutions et la vision de ce qui est vulgaire, populaire ou formel évolue avec le temps. Ce qui a été connoté comme informel hier peut aujourd'hui avoir évolué vers le formel ou populaire.

La méthode Édito est composée de 4 volumes couvrant les niveaux allant de A1 à B2 du CECRL. Elle se destine à un public d'adultes et de grands adolescents et comprend un livre de l'élève, un cahier d'exercices, un guide pédagogique ainsi qu'un ensemble d'activités en ligne. Elle adopte dans son enseignement « une approche par tâches communicatives authentiques grâce auxquelles l'apprenant développera des savoir-faire en interaction. » (2022 : 3). Étant donné l'accent mis sur les savoir-faire en interaction, étudier le traitement des variations semble particulièrement pertinent. Pour cette analyse, nous nous appuyerons principalement sur le manuel Édito B2 (2022), puisqu'il s'agit du niveau de langue à partir duquel le CECRL indique que les apprenants doivent être capable de comprendre et de se servir des différents registres de langue.

Force est de constater que les variations ne sont pas traitées uniformément dans les 12 unités du manuel. Dès le tableau synoptique, on peut observer que le français informel ne sera étudié que dans une seule unité. En effet, l'unité 10 « Parlez-vous français ? » indique dans ces objectifs lexicaux l'étude de l'argot. Les autres unités ne font pas mention de la variation du français du point de vue lexical, syntaxique, morphosyntaxique ou phonétique. Pour autant, la variation n'est pas complètement absente. Nous remarquons certains mots comme « relou » qui apparaît dans un document de l'unité 1, des structures interrogatives sans inversion du sujet « Vous avez dit « Parisiens » ? » comme titre d'un document dans l'unité 7 ou encore un redoublement du sujet « La solidarité aussi ça se construit ! » dans la première illustration de l'unité 9. Ces variétés ne sont néanmoins pas analysées mais simplement données à voir aux apprenants. Dans ce sens, on peut également retrouver des unités lexicales informelles dans les listes de vocabulaire par exemple « être viré », « bosser », « engueulade » ou « tchatcher ». Elles sont simplement suivies de la mention *fam.* pour indiquer qu'elles appartiennent au registre familier. Cette catégorisation n'est pas optimale pour l'apprentissage puisqu'elle range dans une même catégorie des unités lexicales très stigmatisées et peu stigmatisées. L'unité lexicale « bosser », peu chargée affectivement, n'est pas distinguée de « glander », qui désigne les parties génitales d'un homme et de fait, peut toucher à des tabous sociaux. Nous pouvons également nous interroger ici sur la pertinence de placer ces unités lexicales informelles au milieu d'autres unités lexicales appartenant au registre formel et de les étudier de manière décontextualisée. Présenter de cette manière le vocabulaire n'apporte pas d'informations aux apprenants sur la situation de communication. Or, selon Armstrong (1998: 484), la variation informelle « est étroitement liée au sujet du discours, et de ce fait représente une fonction de la relation qui a cours entre les locuteurs ». De plus, certaines unités lexicales appartenant au registre informel ne sont pas identifiées comme telles, c'est le cas avec les mots tronqués dans l'unité 1 « écolo », dans l'unité 4 « appli » et dans l'unité 7 « l'actu » ainsi qu'avec certains mots ou locutions « le (petit) boulot » dans l'unité 2 ou « avoir la patate/la pêche » dans l'unité 8. En ce qui concerne l'unité 10, les principales activités d'apprentissage du vocabulaire passent par le repérage de sens à partir d'une liste de mots ou par la réutilisation dans des textes lacunaires. Ces exercices ne présentent pas de réels intérêts pour l'apprentissage et, pire encore,

découragent les apprenants puisqu'ils les obligent à deviner le sens à partir de connaissances qu'ils ne possèdent pas. D'autre part, la forme adoptée, à savoir des listes de mots, enlève tous les précieux indices extralinguistiques sur lesquels un apprenant pourrait s'appuyer pour deviner le sens. Ainsi, le manuel ne semble pas encourager les apprenants à développer un savoir-faire, qui les rendrait plus autonomes face à des situations de communication réelles comme il le prétendait dans son introduction.

Défi est une méthode de français langue étrangère publiée en 2018 et destinée à un public d'adolescents et d'adultes, dans laquelle « [...] le fait culturel et socioculturel se met au service des acquisitions linguistiques. » Elle est composée de 5 volumes, à destination des niveaux A1, A2, B1, B2 et C1. L'ensemble pédagogique de chaque volume inclut un livre de l'élève, un cahier d'exercices, un guide pédagogique et des activités à réaliser en ligne. Dans le cadre de cette recherche, nous nous limiterons au livre de l'élève *Défi 4* (2020) conçu pour un public cherchant à acquérir le niveau B2 puisqu'il se propose de travailler en particulier sur les registres de langues.

Contrairement à *Édito B2* (2022), le manuel *Défi 4* (2020) généralise davantage l'étude des variations linguistiques. Chacune des unités proposent de travailler sur des aspects informels de la langue. L'enseignement du lexique informel est très présent dans le manuel, comme on peut le voir dans l'unité 2, avec certaines expressions familières d'appréciation, dans l'unité 7, avec les expressions familières liées à la facilité et à la difficulté ou dans l'unité 8, avec une activité de reconnaissance des registres à l'oral. Pour autant, le manuel évacue complètement les indices extralinguistiques durant ces exercices. Tout comme dans le manuel *Édito* (2022), ces derniers s'appuient sur des documents fabriqués voire n'utilisent aucun document. Ce qui pour rappel n'encourage pas l'apprenant dans son apprentissage et ne contribue pas à son autonomie. Du reste, un gros travail est fait sur les différentes expressions imagées en français. Au cours de chaque unité, les apprenants pourront découvrir diverses expressions à partir d'un mot ou d'un thème en particulier. Si nous pourrions d'abord saluer de telles activités, nous ne pouvons que déplorer le choix des unités lexicales, qui mélangent sans distinction des expressions qui appartiennent à l'oral (e.g. « jouer le jeu ») et des expressions qui sont surtout présentes à l'écrit (e.g. « tirer son épingle du jeu »). Cette non-distinction entre le registre formel et informel se retrouve également dans les exemples de production orale. Ces énoncés signalés en rouge alternent entre français formel (e.g. « Je ne comprends pas pourquoi on continue de faire de l'élevage intensif de poulet. ») et français informel (e.g. « Moi, je trouve insensé de manger des produits bio importés de très loin. »). Si au premier abord ce choix paraît anodin, nous pourrions nous demander s'il ne contribue pas à la confusion des registres chez les apprenants.

Cette analyse de manuels récemment publiés montre bien que malgré une volonté d'intégrer les variations, elles n'occupent toujours qu'une place marginale face au français standard et donne rarement lieu à un travail de réflexion sur la langue.

2.2. Place de la variation chez les enseignants

Après nous être penché sur quelques manuels de langue, nous nous tournerons dans cette section sur le rôle qu'occupent les professeurs dans l'enseignement de la variation et sur les ressources pédagogiques à leur disposition.

Concernant le rôle des enseignants, le fait est que nombre d'entre eux ne voient pas d'intérêt à faire acquérir les variations. Tomhé (2009) explique ce désintérêt par les représentations affectives que les enseignants auraient vis-à-vis de la langue. En effet, ils auraient tendance à transmettre la langue telle qu'ils la connaissent et qu'ils l'ont étudiée : une langue écrite standard, voire littéraire. Toutefois, nous pourrions aussi souligner d'autres raisons comme une différence de priorité, l'accent serait mis sur certaines compétences au détriment des autres, ou un choix pédagogique implicite, l'enseignant adopte une approche prescriptive de la langue. Petitpas (2010) ajoute également à ces facteurs de non enseignement du français informel le manque de temps et de connaissances. En outre, il serait particulièrement délicat pour un enseignant de mener un cours sur les variations lorsqu'il est lui-même insuffisamment formé.

Concernant les ressources pédagogiques, le français informel n'est présent que de manière épisodique. Il n'existe que très peu de matériel pédagogique spécifiquement centré sur l'étude de cette variété (Detey, 2017: 103, 106). Quant aux manuels, ainsi que nous l'avons mentionné auparavant, ils ne permettent pas de sensibiliser les apprenants aux différents registres de manière raisonnée puisque l'objet étudié est toujours traité de manière décontextualisée et l'enseignement ne fait pas appel aux connaissances linguistiques ou extralinguistiques de l'apprenant.

Malgré tous ces manques, il semble paradoxal d'ignorer cette variété qui fait pourtant partie du code commun. En effet, l'objectif d'un enseignant est aussi de rendre l'apprenant capable de s'adapter aux différentes situations de communication. Et, au-delà de sa fonction, il a tout intérêt à l'enseigner puisque l'acquisition du français informel présente de nombreux avantages pour l'autonomie des apprenants. Avec cette connaissance, ils pourront mieux s'adapter et appréhender la société dans laquelle ils évoluent et échanger plus facilement avec des pairs natifs dont la variété dominante s'éloigne du français standard.

En outre, le CECRL (2018) insiste sur l'importance de faire acquérir une compétence sociolinguistique et de faire comprendre la valeur sociétale de la langue. Les descripteurs du niveau B2 indiquent au sujet de la maîtrise des registres de langues que l'apprenant :

*Peut suivre des discussions de groupe et y participer en faisant quelques efforts même quand les gens parlent rapidement et utilisent des termes familiers.
Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause.*

Conseil de l'Europe, 2018

Or, un apprenant censé maîtriser les registres de langue au niveau B2 doit y avoir été sensibilisé au préalable. Les auteurs du référentiel ajoutent également que les différents registres doivent être maîtrisés aussi bien au niveau de la compréhension que de la production. Toutes ces constatations renvoient à celles présentes dans la littérature spécialisée et confirment la nécessité d'intégrer le français non standard dans l'enseignement de la langue.

3. Exploitation des supports audiovisuels pour le français informel

Dès lors qu'on constate une insuffisance des manuels et la nécessité d'un tel enseignement, il faut alors rechercher d'autres moyens d'enseigner ces variétés si importantes pour les apprenants. Se pose alors la question de savoir comment étudier les registres de langue et sur quels supports s'appuyer pour les étudier.

3.1. Quelques critères pour l'enseignement de la variation

La littérature spécialisée nous apporte un grand nombre d'indications pour sélectionner les contenus à faire acquérir et de critères quant au type de supports à favoriser pour l'enseignement. Dans cette section, nous faisons la synthèse des critères qui nous semblent les plus pertinents pour l'apprentissage des variations.

- A. *L'enseignement de la variété doit favoriser avant tout l'usage de documents authentiques oraux.* Étant donné la forte fréquence de la variation dans la langue orale, l'accent doit être mis sur les supports oraux sans toutefois négliger les formes d'oralité présentes dans certains types de textes (roman populaire, titre de presse...). De surcroît, les supports fabriqués ou calqués sur l'écrit devront être évacués au profit de supports authentiques plus expressifs et plus riches de variations (Gadet, 2007).
- B. *La compétence passive (compréhension orale et écrite) prime sur la maîtrise active (production) de la variation.* L'objectif de l'apprentissage tend davantage à développer chez les apprenants une conscience sociolinguistique (Petitpas, 2010), c'est-à-dire une compétence passive qui leur permettra d'être à même de comprendre le français parlé non standard, qu'à les transformer en locuteurs natifs. D'ailleurs, il n'y a pas vraiment d'intérêt à faire acquérir ce type de compétence alors même que le locuteur natif n'a qu'une compétence passive. En effet, un francophone au quotidien reconnaît toujours plus de formes qu'il n'en utilise (Eloy, 2003).
- C. *Puisque la variation concerne tous les aspects de la langue, aucune compétence langagière ne doit être négligée.* Cependant, certaines compétences pourront prendre le pas sur d'autres en fonction du genre de variations étudié. Comme nous l'avons évoqué auparavant, du fait du caractère majoritairement lexical du français familier, l'étude de cette variété devra se concentrer davantage sur l'enseignement lexical (Petitpas, 2018).
- D. *Pour enseigner la production, les variations doivent être sélectionnées.* L'enseignant doit choisir en amont de son enseignement les variations diastratiques et diaphasiques les plus fréquentes et les plus représentatives et ne retenir que les variétés les plus faciles à acquérir pour l'apprenant. En somme, il doit adopter ce que Valdman (2000) nomme une « norme pédagogique ». Cependant, nous sommes conscients de la difficulté de s'appuyer sur une telle norme, qui peut entraîner des conséquences néfastes sur la compréhension orale des apprenants (Surcouf & Ausoni, 2022). Elle reste malgré tout un bon indicateur pour choisir les contenus à enseigner.

3.2. Les intérêts des supports audiovisuels

C'est en gardant ces considérations à l'esprit que nous nous sommes tournés vers un format qui puisse répondre à tous nos critères, à savoir les supports audiovisuels. Le terme « support audiovisuel » reste volontairement vague afin de ne pas se restreindre quant au choix des formats (film cinématographique, série télévisée, extrait de sketch d'humour, court-métrages...).

Les supports audiovisuels sont particulièrement intéressants puisqu'ils permettent de confronter les apprenants à des phénomènes langagiers propres à l'oral dans des situations de communication réelles ou quasi-réelles. Ils présentent l'information autrement en leur fournissant des éléments extralinguistiques sur lesquels ils pourront s'appuyer pour inférer le sens de certains mots ou de certaines constructions. En plus du lexique appartenant au registre familier, on peut retrouver dans ces supports des phénomènes propres à l'oral. Il peut s'agir aussi bien de phénomènes grammaticaux (omission de « ne » dans les formes négatives, remplacement du « nous » par « on », utilisation des marqueurs du discours (*hein, bon, ben, bah*), redoublement du sujet...), que de phénomènes syntaxiques (phrases interrogatives sans inversion du sujet, avec des structures semblables à une phrase présentative ou construites avec les variantes d'« est-ce que »...) ou de phénomènes phonétiques (apparition de consonnes de liaison, élision de voyelles, de consonnes, de semi-consonnes...).

Au-delà des considérations linguistiques, les supports audiovisuels donnent l'opportunité aux apprenants de s'ouvrir à la culture de la langue cible. Chaque support audiovisuel véhicule différentes références culturelles, des sous-entendus, des conventions partagés par les natifs ou bien certains stéréotypes.

4. Exemples d'activités d'apprentissage à l'aide de supports audiovisuels

Pour clôturer ce travail, nous présenterons une séquence d'activités destinée à un public de niveau B1 et conçue autour d'un extrait de sketch humoristique de l'humoriste Pierre Thevenoux. La séquence a été élaborée sur le thème de l'écologie et se pose comme objectifs sociolinguistiques de travailler sur la troncation des mots à l'oral, le lexique informel de l'argent et de l'écologie ainsi que les connecteurs logiques à l'oral. Il nous faut préciser que cette activité vise avant tout le développement de la compétence lexical, néanmoins une exploitation des contenus syntaxiques ou phonétiques qu'offre cette vidéo aurait tout à fait été envisageable. La conception de cette séquence s'est inspirée des exercices de Petitpas (2018).

- **Compréhension et conceptualisation: faciliter la compréhension à l'aide du contexte**

Les premières activités visent à favoriser la compréhension globale et détaillée du support audiovisuel. Comprendre le contexte et le sens global permettra par la suite aux apprenants d'inférer le sens des mots inconnus. Ils pourront s'appuyer sur les indices extralinguistiques liés à la situation de communication, tels que les gestes de l'humoriste ou les rires de l'audience, et sur les indices linguistiques, présents dans les mots eux-mêmes et donnés par les autres mots du texte. Ils prendront également conscience des facteurs de communication qui déterminent l'usage d'un tel registre.

Pour ce faire, nous demandons aux apprenants de répondre à une série de questions à l'oral après avoir visionné la vidéo : « Quel est le thème du sketch ? », « Dans quel cas, est-il difficile d'être écolo ? » et « Que recommande l'humoriste pour sauver la planète ? ». Sans pour autant être en mesure de comprendre toutes les subtilités de la communication, les apprenants sont déjà capables de repérer certaines informations et d'émettre des hypothèses sur les informations qu'ils n'ont pas compris. Nous précisons que nous avons choisi de conserver les mots informels afin de faciliter le travail de repérage et de ne pas expliquer le sens de ces mots afin d'amener les apprenants à prêter attention au contexte qui entoure ces mots.

Après avoir compris le sens global du texte, nous invitons les apprenants à répondre à des questions qui les amèneront à construire le sens des mots. Tout d'abord, on leur demande de repérer dans la vidéo les mots qui correspondent à « biologique » et « écologique ». Puis, après s'être familiarisé avec le procédé de troncation, nous les invitons à repérer les différents mots synonymes d'argent. De cette façon, nous entretenons les rapports syntactico-sémantiques de type collocationnel (e.g. oseille / paiement, payer / balles...) ou antonymique (e.g. écolo / déforestation) (Petitpas, 2009), qui leur permettront de construire peu à peu un savoir-faire sociolinguistique en autonomie. En ce qui concerne les connecteurs logiques, une activité de correspondance entre les connecteurs formels et informels suffira à montrer les différences entre l'écrit et l'oral (e.g. « genre » pour dire « par exemple » ou « environ »).

- **Fixation: soutenir l'apprentissage hors contexte**

Dans un deuxième temps, des activités décontextualisées amènent les apprenants à renforcer leurs connaissances lexicales. À la manière des exercices de Petitpas (2018), nous pouvons proposer des activités qui donneront l'occasion aux apprenants de reconstruire les mots (en particulier avec les mots tronqués « bio » et « écolo » présent dans l'extrait) ou de mieux comprendre le passage du sens littéral au sens dérivé (expliquer le rapport étymologique entre des mots « fric » et « oseille » avec la nourriture). Tout ceci contribuera à favoriser la mémorisation des apprenants en focalisant leur attention sur les sens et les caractéristiques des mots informels.

- **Production: s'exprimer par la mise en situation**

Pour terminer, des activités de réemploi viendront clôturer la séquence en encourageant les apprenants à recontextualiser les unités lexicales nouvellement acquises. Devant le constat que le cadre scolaire ne donne pas la possibilité de reproduire une situation de communication authentique qui imposerait d'utiliser le français informel, nous avons conçu une activité qui amènera les apprenants à communiquer tout en se réservant des mots informels. Dans cette dernière, ils devaient imaginer un dialogue entre un ami français et eux. Le thème de la conversation portait sur l'achat de produits alimentaires pour une soirée à venir. Les deux partis étaient en désaccord sur les produits à acheter, l'un souhaitait acheter les produits les moins chères tandis que l'autre voulait acheter les plus écologiques. Ce type d'exercice permet aux apprenants d'utiliser un nouveau registre de langue en immersion dans une situation de communication aussi vraisemblable que possible.

Conclusion

Devant le constat d'un manque de ressources adéquates et prêtes à l'emploi et de la nécessité de sensibiliser les apprenants aux différents registres du français, les supports audiovisuels semblent apporter de nouvelles opportunités pour l'enseignement du français informel. Par sa nature authentique et à travers sa richesse de variations, ce genre de support présente de multiples avantages pour découvrir ou approfondir ses connaissances sur la variété du français. Toutefois, l'exploitation de ces ressources doit suivre une méthode structurée qui permettra d'organiser et de présenter les différents contenus lexicaux, syntaxiques, grammaticaux et/ou phonétiques. Nous espérons que les exemples d'activités présentés encourageront les enseignants à imaginer et à créer à leur tour des activités autour des supports audiovisuels. Cela apporterait aux apprenants une meilleure compréhension de la réalité linguistique et sociale et garantirait une communication plus aisée et plus légère avec les locuteurs natifs qu'ils seront amenés à rencontrer. Reste à savoir si se contraindre à enseigner

les variétés diaphasiques et diastratiques du français de France est suffisant pour communiquer dans un monde francophone où la variation est aussi de nature diatopique.

BIBLIOGRAPHIE

1. ABOU-SAMRA M., HEU-BOULHAT É. PERRARD M. & CARACO A. *Édito B2. Méthode de français. 4^{ème} édition*. Lavis : Éd. Didier FLE. 2022. 224 p. ISBN : 978-2-278-10366-9.
2. ARMSTRONG N. La Variation sociolinguistique dans le lexique français, *Zeitschrift für Romanische Philologie*. 114(3), pp. 462-495
3. BIRAS P., CHEVRIER A., JADE C., WITTA S., FOUILLET R. & GARMENDIA A. *Défi 4. Méthode de français. Livre de l'élève*. Édition internationale : Éd. Maison des langues. 2020. 192 p. ISBN : 8417249729.
4. CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. *Council of Europe* [en ligne], 2018. [Consulté le 22/03/2024]. Disponible sur : 16807875d5 (coe.int)
5. DETEY S., La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité. In : JENG A.-C., MONTONERI B., MAITRE M.-J. (éds.) *La variation linguistique dans la formation en FLE à l'université, Échanges culturels aujourd'hui : langue et littérature*. New Taipei City : Tamkang University Press, 2017, pp. 93-114.
6. DURAN, R. & MCCOOL, G., If This Is French, Then What Did I Learn in School? *The French Review*, 2003, 77(2), pp. 288-299.
7. ELOY, J.-M., Enseigner le français avec la variation. *Travaux de didactique du français langue étrangère*. 2003, 49, pp. 5-14.
8. GADET, F. *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys, 2003.
9. GADET, F. & GUÉRIN, E., Construire un corpus pour des façons de parler non standard: "Multicultural Paris French". *Corpus* [en ligne], 2016, 15. [Consulté le 22/03/2024] Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/corpus.3049>
10. KOVCÁS, M., Réflexions sur la nécessité d'intégrer les registres et variétés de langue non standard dans l'enseignement du FLE. In : FIPF. *Congrès européen de la FIPF : 3^{ème} acte*, 4-8 septembre, Athènes. Athènes : National and Kapodistrian University of Athen, 2019, pp. 696-706.
11. PETITPAS T., Améliorer la compréhension du vocabulaire non standard en classe de FLE : les mots et les contextes qui favorisent les inférences lexicales. In : KACPRZAK A. & GOUDAILLIER J-P. (éds.) *Standard et périphéries de la langue*. Łódź-Łask : Oficyna Wydawnicza Leksem, 2009, pp. 199-206.
12. PETITPAS T., Enseigner la variation lexicale en classe de FLE, *The French Review*, 2010, 83, pp. 800-818.
13. PETITPAS T. *Le français informel en classe de langue. Méthode pour l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire familier et populaire*. Paris : Éd. L'Harmattan. 2018, 210 p. ISBN : 978-2-343-13717-9.
14. TOMHÉ Y., Les registres de langue à l'écrit. *Franc-Parler* [en ligne], 2009. [Consulté le 22/03/2024]. Disponible sur: https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/variations_registres.htm
15. SURCOUF, C. & AUSONI, A., Le français parlé ? Eh ben j'savais pas ce que c'était » - production et compréhension de la variation diaphasique en français parlé en FLE. *Mélanges CRAPEL*. 2022, 43(1), pp. 130-156.
16. VALDMAN A., Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *The French review*. 2000, 73(4), pp. 648-666.
17. WEBER C., Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ?, *Le français dans le monde*. 2006, 345, pp. 31-33.

INSEGNARE ITALIANO COME LINGUA STRANIERA
TEACHING ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
PREDAREA LIMBII ITALIENE CA LIMBĂ STRĂINĂ

Loirella FRANCARLI, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău
loirella.francarli@gmail.com

Loirella FRANCARLI, University Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.016:811.131.1

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p418-422

Abstract. This paper presents a brief history of language teaching and the different approaches and methods for teaching foreign languages starting from its origins to the present day: from Bloomfield (1942) to the structuralistic approach, to the communicative approach, to the humanistic-affective approach and finally to the current one, the integrated approach. We talk about teaching Italian as a second language and the way in which a foreign language is acquired. The bimodality of the human brain implies language teaching choices that aim at acquisition and not simple learning. Krashen then identifies three principles for producing acquisition. The importance of creating motivation, creating affective involvement, involving the student in experiential and interactive activities by working in pairs or small groups on authentic texts and dedicating the same time to reception and production is underlined. This last reflection is important: the student's ability to understand must be cared for in the same way as his ability to express himself.

Keywords: foreign language, learning, understanding, teaching, motivation

Rezumat. Această lucrare prezintă o scurtă istorie a predării limbilor străine și diferitele abordări și metode de predare a limbilor străine: de la Bloomfield (1942) la abordarea structuralistă, la abordarea comunicativă, la abordarea umanist-afectivă și, în final, la cea actuală, integrată. Vorbim despre predarea limbii italiene ca a doua limbă și despre modul în care este însușită o limbă străină. Bimodalitatea creierului uman implică alegeri de predare a limbilor care vizează achiziția, și nu simpla învățare. Krashen identifică trei principii pentru producerea achiziției. Se subliniază importanța creării motivației, a implicării afective, a implicării elevului în activități experiențiale și interactive prin lucrul în perechi sau în grupuri mici, pe texte autentice și dedicarea în același timp receptării și producției. Această ultimă reflecție este importantă: capacitatea de înțelegere a elevului trebuie îngrijită în același mod ca și capacitatea sa de a se exprima.

Cuvinte-cheie: limbă străină, învățare, înțelegere, predare, motivație

La glottodidattica nasce come disciplina scientifica nel 1942, anno della pubblicazione di un breve saggio di Leonard Bloomfield, “Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages” che rivoluziona il modo di concepire l’apprendimento linguistico e ciò che viene proposto successivamente costituisce l’evoluzione storica di approcci, teorie, metodi e tecniche.

La glottodidattica è dunque una scienza teorico-pratica che oltre al sapere si interessa al risolvere sulla materia dell’apprendimento delle lingue e affonda le sue radici nella Fonetica e nella Psicologia.



Leonard Bloomfield (1887 – 1949)

Prima di Bloomfield l'insegnamento della lingua consisteva per lo più nella grammatica-traduzione, nella memorizzazione delle lingue e principalmente si basava sul modello del latino (lingua scritta e morta) **Approccio formalistico (o della Grammatica-traduzione)**. Nei primi anni del '900 si diffuse il **Metodo Diretto** o metodo orale o naturale, con l'uso esclusivo della lingua straniera e concentrato sulla buona pronuncia, la fonetica e sull'interazione orale.

In America si diffuse anche il **Metodo della Lettura** basato soltanto sullo scritto e appunto la lettura di opere scientifiche, professionali e letterarie

Bloomfield sottolinea invece la centralità dell'oralità della lingua, la sua forza espressiva e comunicativa e il fatto che sia necessario insegnare le lingue parlate.

In Italia la disciplina si fa strada negli anni 60' e vede assegnata la prima cattedra di Didattica delle lingue Straniere a Giovanni Freddi, Università Cà Foscari di Venezia. Il termine Glottodidattica nasce nel 1966 nel libro "Le lingue estere, metodologie e didattica" di Renzo Titone e indica l'insegnamento della lingua italiana come lingua materna o seconda.



Università Cà Foscari di Venezia

1.Approccio strutturalista – Approccio umanistico-affettivo

Durante la Seconda Guerra Mondiale e negli anni '50 e '60, si sviluppa il **Metodo audio-orale** poi anche **audio-visivo** (Approccio strutturalista) che si basa soprattutto sull'ascolto e la ripetizione orale. Viene trascurata dunque la comprensione delle parole, l'aspetto scritto e la grammatica enfatizzando invece l'acquisizione di strutture e modelli per la vita quotidiana.

Negli anni '70 è la volta dell'**Approccio umanistico - affettivo** che si concentra sull'apprendimento emotivo e sulla motivazione degli studenti.

I principali metodi espressione di questo approccio sono:

Suggestopedia

Questo metodo è stato messo a punto dallo psicanalista bulgaro Georgi Lozanov (1926–2012) negli anni '70. Il docente attraverso il "suggerimento" agli studenti lascia che siano loro stessi a dettare il ritmo dell'apprendimento. Si crea così un ambiente sereno in cui lo studente cambia nome e finge di essere sicuro delle proprie superiori capacità. Si danno poi spiegazioni

grammaticali e lessicali e si eseguono vari esercizi attraverso la conversazione, i giochi e gli esercizi strutturali. La lezione si conclude rilassandosi su divani o poltrone, con la musica in sottofondo, e in questo ambiente confortevole il docente presenta nuove strutture e nuovi vocaboli leggendo in lingua straniera con un tono di voce suggestivo e coinvolgente.

Total Physical Response

È un metodo sviluppato da James J. Asher (1929-2022) e implica un'ampia gamma di attività fisiche, comandi, movimenti e molte attività di ascolto e comprensione. Esso intende l'apprendimento come divertimento e stimolo. Questo metodo coinvolge lo studente in modo totale, sia fisico che psichico. La lingua è associata al movimento, alle azioni e alla fisicità degli studenti. Il docente offre stimoli verbali e non verbali da semplici ordini a sequenze di comportamenti diversi. Si basa sull'accoppiamento parola-azione e su un apprendimento lento e personalizzato in cui esperienze frustranti o ansiogene sono limitate al massimo.

Metodo Silent Way

Messo a punto dallo studioso Caleb Gattegno (1911-1988) questo metodo presuppone che il docente rimanga praticamente in silenzio e si limiti a fornire degli stimoli, una registrazione, un video e a dare delle istruzioni. La correzione avviene attraverso dei gesti. Lo studio da parte degli studenti diventa autonomo e cooperativo. Si usano i regoli e un mazzo di carte. In ogni regolo è scritto un breve enunciato: combinando i regoli insieme si formano frasi di senso compiuto. Il mazzo di carte serve invece ad insegnare agli studenti i vocaboli della Lingua 2. Il docente usa guide colorate per la pronuncia (usa una griglia che accoppia suoni e colori), parla il meno possibile in lingua straniera, solo cenni del capo e mimica. Aiuta gli studenti a scegliere le frasi appropriate. Lo studente è spinto così a riflettere su quanto ha appreso e ad intervenire nell'aiuto e nella collaborazione con i compagni sviluppando così il suo apprendimento della lingua straniera ed anche al consapevolezza di sé.

Community Language Learning

Molto simile al metodo Silent Way e messo a punto dallo psicologo americano Charles A. Curran (1913-1978), questo metodo considera lo studente come un cliente e un collaboratore mentre il docente svolge il ruolo di consigliere che aiuta, consiglia pur rimanendo all'esterno del lavoro di apprendimento, che avviene prevalentemente in gruppo e in modo autodiretto. Gli studenti si siedono in circolo e sono incoraggiati a utilizzare le proprie sensazioni, l'intelletto, le reazioni e le azioni. Uno studente dice una frase che il docente traduce, poi la registra e poi viene ripetuta dagli altri, altre frasi si aggiungono e così via.

2.Approccio Comunicativo

La declinazione concreta di questo approccio è il metodo situazionale che si concentra sull'uso effettivo della lingua in situazioni reali di comunicazione. Gli studenti imparano a interagire autenticamente e ad applicare le loro conoscenze in contesti reali.

Partecipano ad attività che mirano a sviluppare le abilità linguistiche in modo contestuale e che rispondono ai bisogni reali degli studenti. Si nota però una certa mancanza di enfasi sulla grammatica e alcuni studenti potrebbero avere difficoltà a comprenderne le regole.

Project Work è un tipo di approccio, è uno sviluppo dell'approccio comunicativo che si basa sul concetto di learning by doing. Un progetto è un programma di studio in cui la L2 è un mezzo per portare avanti un compito ben definito e non oggetto di studio in sé.

3.Approccio naturale

E' un approccio che attribuisce un ruolo fondamentale all'abilità di comprensione orale, rinviando la produzione fino al momento in cui lo studente non si senta capace e sicuro di sé. La lingua straniera viene utilizzata inizialmente soltanto dal docente mentre lo studente può usare quella materna, i sussidi per presentare vocaboli e strutture della lingua straniera sono molteplici proprio per facilitare lo sviluppo naturale della competenza comunicativa e le spiegazioni grammaticali e gli esercizi strutturali sono affrontati dopo la lezione; in classe, non appena lo studente si sente sicuro, si svolgono attività prevalentemente comunicative.

E' però un approccio difficile da utilizzare in classe sia per la necessità di rispettare la Programmazione Didattica sia perché comporta un'individualizzazione dell'insegnamento che non è percorribile.

4.Approccio Integrato

Al giorno d'oggi assistiamo al superamento del concetto di metodo come un insieme di regole e indicazioni da seguire rigidamente per passare piuttosto ad un **Approccio integrato** in cui gli elementi caratterizzanti di ogni singolo metodo o approccio che si sono rivelati didatticamente efficaci, vengono selezionati e integrati organicamente in modo da poter rispondere alle esigenze e alle caratteristiche più diverse degli ambienti e degli studenti con cui ci troviamo ad operare.

L'approccio integrato tiene in considerazione la totalità delle modalità emisferiche del nostro cervello, proponendo una didattica imperniata sui principi della bimodalità: la direzionalità, la formalizzazione e l'affettività. Lo scopo è costruire interventi didattici il più possibile completi, aperti e attenti ai bisogni degli studenti. E' importante seguire i progressi dell'allievo in italiano L2 con molta attenzione.

Quando affrontiamo il tema dell'apprendimento di una lingua straniera bisogna prendere in considerazione anche quanto afferma la neurologia. Parliamo dunque di laterizzazione: i nostri due emisferi cerebrali, il destro e il sinistro, lavorano in modo diverso, specializzato.

La psicologia afferma che nell'emisfero sinistro si svolgono attività di natura logica e analitica, nell'emisfero destro hanno sede attività di natura emotiva, analogica, è la sede della creatività, del linguaggio non verbale.

Queste affermazioni hanno importanti le implicazioni glottodidattiche: nell'apprendimento di una lingua sono coinvolte sia la modalità analitica che quella globale. Di qui l'importanza dell'Unità Didattica di Giovanni Freddi che si basa sul coinvolgimento dei due emisferi e integra le emozioni e le curiosità dell'emisfero destro con l'analisi dei bisogni di quello sinistro: motivazione – globalità – analisi – riflessione – sintesi.

Dunque si motiva all'apprendimento coinvolgendo la dimensione affettiva (il piacere di comunicare in un'altra lingua, di imparare e conoscere una cultura diversa) e quella logica (i bisogni personali, professionali, esistenziali) poi si presenta il materiale in modo contestualizzato, visivo, sonoro, ricco di riferimenti culturali (emisfero destro) per passare infine all'analisi con esercizi guidati, la riflessione sulla lingua, ecc. (emisfero sinistro).

Finora abbiamo sempre usato il termine apprendimento. Facciamo ora un breve cenno alla glottodidattica umanistica elaborata dall'illustre studioso statunitense, Stephen D. Krashen.

Egli distingue due processi fondamentali attraverso i quali si impara una lingua: l'acquisizione che implica la memoria a lungo termine ed è un processo inconscio che coinvolge sia l'emisfero destro che quello sinistro. Con l'acquisizione, la nostra competenza linguistica diventa stabile. L'apprendimento invece rimane nella memoria a breve termine, è un processo razionale dell'emisfero sinistro e dunque la competenza appresa non è definitiva.



Stephen D. Krashen (1941)

Conclusioni

Insegnare una lingua straniera significa lavorare per produrre acquisizione. Il semplice apprendimento non genera un comportamento linguistico autonomo. È indispensabile dunque che lo studente venga fisicamente esposto alla lingua, l'input deve però essere comprensibile e lo studente non si deve trovare in una situazione di ansia o paura di essere giudicato. L'esposizione deve avvenire senza salti e la barriera emotiva deve essere abbassata.

Lo studente deve essere accolto in un ambiente in cui si senta a suo agio e da un docente che gli ispiri fiducia e serenità. Il processo di apprendimento è organizzato in modo che sia più simile possibile a quello dell'acquisizione della lingua madre.

Lo studente è al centro dell'apprendimento e il docente usa quasi esclusivamente la lingua straniera, utilizza materiali autentici, gesti, oggetti e drammatizzazioni per chiarire i nuovi significati e i nuovi concetti. Il docente è il regista che fa fare esperienza agli studenti attraverso lavori a coppie e a piccoli gruppi. Il docente presenta un testo, un dialogo, un video, un materiale reale su cui lavorare.

Un materiale che deve essere compreso e che poi permetta allo studente di produrne dell'altro. Le attività della ricezione devono essere della stessa quantità di quelle dedicate alla produzione perché la capacità dello studente di capire deve essere curata in pari misura della sua capacità di esprimersi.

BIBLIOGRAFIA

1. Charles A. Curran, *Counseling – learning in Second Languages*, 1976
2. Galeb Gattegno, *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*, 1963
3. Georgi Lozanov, *Suggestology and outlines of Suggestopedy*, 1978
4. Giovanni Freddi, *Glottodidattica: Fondamenti, Metodi e Tecniche*, Torino UTET, 1999
5. Giovanni Freddi, *Metodologia e Didattica delle lingue straniere*, Ed. Minerva, 1975
6. James J. Asher, *Learning another language through actions – Total Physical Response*, 1977
7. Leonard Bloomfield, *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, 1942
8. Paolo Balboni, *Didattica dell'Italiano come Lingua Seconda e Straniera*, Loescher, 1998
9. Paolo Balboni, *Didattica dell'Italiano a Stranieri*, Bonacci Ed. 1994
10. Renzo Titone, *Le Lingue Straniere: Metodologia e Didattica*, Pas Verlag, 1966
11. Paolo Balboni, *Didattica dell'Italiano come Lingua Seconda e Straniera*, Loescher, 1998
12. Paolo Balboni, *Didattica dell'Italiano a Stranieri*, Bonacci Ed. 1994
13. Stephen D. Krashen, *Second language acquisition and Second language learning*, Pergamon press, 1981

**INTELLIGENCE ARTIFICIELLE ET FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE:
ETUDES ET PERSPECTIVES**

**INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN SERVICIUL PREDĂRII LIMBII FRANCEZE
CA LIMBĂ STRĂINĂ**

**AI AT THE SERVICE OF TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE:
STATE OF PLAY AND PROSPECTS**

Serge BELLINI, dr.,
Universitatea Sorbonne-Nouvelle, Paris
ORCID: 0009-0000-9535-0676
s.bellini2@gmail.com

Serge BELLINI, PhD,
Paris, Sorbonne-Nouvelle

CZU: 37.016 :811.133.1+004.8

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p423-428

Abstract. Artificial intelligence (AI) has profoundly transformed various sectors of our societies, and education is no exception. We observe that its development is extremely rapid and that what was said, done and written a year ago already seems to be obsolete. This article raises questions about AI in the teaching of French as a foreign language (FLE). Drawing on research in language didactics, we examine innovative applications, the challenges encountered, and sketch out the paths to be followed for the judicious use of this technology, which is not new since the terminology has existed since 1955, to place the teaching and learning of French in a new dimension.

Keywords: artificial intelligence, didactics, use, ethics, environment

Introduction

L'intelligence artificielle (IA) a profondément transformé divers secteurs de nos sociétés, et l'éducation n'est pas en reste. Nous observons que son développement est extrêmement rapide et que ce qui a été dit, fait, écrit il y a un an, semble être déjà caduque.

Cet article convoque un questionnement à propos de l'IA dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). En s'appuyant sur la recherche en didactique des langues, nous examinerons les applications innovantes, les défis rencontrés, et esquissons les voies à suivre pour une utilisation à bon escient de cette technologie qui n'est pas nouvelle puisque la terminologie existe depuis 1955, pour placer l'enseignement et l'apprentissage du français dans une nouvelle dimension.

La saga de l'intelligence artificielle débute en 1955 avec la Conférence de Dartmouth, souvent citée comme le point de départ officiel de ce domaine. Présidée par les éminents Marvin Lee Minsky et John McCarthy, deux figures de proue de la science américaine, cette conférence marque la naissance de l'intelligence artificielle en tant que champ de recherche autonome.

À Dartmouth, Minsky, McCarthy et leurs collègues ont jeté les bases d'une nouvelle discipline scientifique en définissant l'intelligence artificielle comme un domaine de l'informatique dont l'objectif est de reproduire l'intelligence humaine à travers des moyens technologiques. Cette vision ambitieuse a ouvert la voie à une multitude de recherches et

d'innovations visant à créer des systèmes capables de penser, d'apprendre et d'agir de manière autonome.

Il est important de noter que l'intelligence artificielle ne se limite pas à une seule technologie ou méthode, mais englobe un éventail de technologies, d'approches et d'outils qui convergent vers un objectif commun : imiter les capacités cognitives humaines. Ainsi, la Conférence de Dartmouth a marqué le début d'une ère passionnante de découverte et d'exploration dans le domaine de l'intelligence artificielle, posant les fondations d'une révolution technologique qui continue de façonner notre monde aujourd'hui.

Selon les propos d'Emmanuel Esteves (2020), l'intelligence artificielle se réfère à l'utilisation de diverses techniques pour permettre aux machines de manifester une forme d'intelligence semblable à celle des êtres humains, notamment en s'adaptant, en apprenant, en communiquant et en interagissant avec leur environnement.

Avec ce champ d'études vient tout un vocabulaire d'origine anglo-saxonne comme artificial intelligency, machine learning, deep learning, chatbot qui sont passés dans le langage du quotidien dès que nous touchons cet environnement spécifique. Le chatbot qui vient de l'anglais chat, bavardage, et bot, robot est un programme informatique basé sur l'intelligence artificielle, capable de répondre en temps réel aux questions d'un internaute, faisant ainsi office d'agent conversationnel.

Nous verrons plus loin que nous allons rapidement les retrouver dans les applications d'apprentissage des langues. En novembre 2022 est apparu le concept d'intelligence artificielle générative (IA générative) avec Chat GPT qui est un chatbot qui a été développé à partir d'un langage qui s'appelle GPT3.5 qui utilise le traitement du langage naturel pour générer des conversations

C'est une catégorie d'IA qui se concentre sur la création de données, de contenu ou de choses artistiques, de façon indépendante. Elle diffère de l'IA classique, qui se concentre, quant à elle, sur des tâches spécifiques telles que la classification, la prédiction ou la résolution de problèmes.

L'IA générative vise à produire de nouvelles données qui ressemblent à celles créées par des êtres humains, que ce soit sous forme de texte, d'images ou encore de musique par exemple. Avec le « Machine Learning », les ordinateurs ont accès à des données, et, ensuite ils apprennent par eux-mêmes. Il n'y a pas d'intervention humaine ni de programmation logicielle. Ainsi, ils s'améliorent de manière progressive et de façon autonome. Ils peuvent de ce fait, aller au-delà des fonctions et des capacités prévues initialement. Pour ce faire, le « Machine Learning » a besoin de beaucoup de données et s'aide, entre autres, de probabilités, de statistiques et de régressions. Quant au « Deep Learning », il repose sur un réseau de neurones artificiels constitué de plusieurs couches, qui imitent le fonctionnement du cerveau humain.

Avec l'intelligence générative qui est arrivée auprès du grand public avec Chat GPT, nous passons un cap technologique du même acabit que les grands bouleversements technologiques que l'humanité a connus : le livre avec l'imprimerie de Gutenberg au XVème siècle, la radio dans les années 30, la télévision dans les années 60, le premier ordinateur personnel, le premier portable, le premier smartphone. Cette évolution technologique dont, en Europe occidentale, nous avons franchi toutes les étapes et là, nous la recevons comme une grande claque, à la fois fascinés et inquiets. Cette inquiétude touche particulièrement le monde de l'éducation.

Ce bouleversement technologique intervient à la sortie d'une grande crise humanitaire, celle de la COVID 19, qui a prouvé que le monde de l'éducation pouvait s'adapter avec le développement des enseignements à distance et des plateformes d'échanges du type ZOOM pour ne citer peut-être la plus utilisée aujourd'hui.

Cette nouvelle étape technologique doit être accueillie comme un outil qui peut contribuer à l'éducation tout en prenant en considération que de nombreux espaces éducatifs ne sont pas prêts à les accueillir. Nous pensons aux régions où l'accès aux technologies reste encore difficile, mais aussi aux enseignants qui ont du mal à prendre en considération le potentiel de l'intelligence artificielle générative dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Comme le souligne Stefania Giannini, Sous-Directrice générale de l'UNESCO pour l'éducation, il est important d'avoir un cadre réglementaire pour « encadrer l'utilisation de la technologie à l'école en nous appuyant sur les principes d'inclusion, d'équité, de qualité et d'accessibilité. »

1. Applications de l'IA dans l'éducation

L'IA nourrit des inquiétudes quant à l'accès au savoir simplifié et une réflexion qui aurait tendance à s'effacer voire, disparaître totalement. Dans une tribune publiée le 27 mars 2023 dans le journal Le Monde, Philippe Meirieu, pédagogue et professeur en science de l'éducation, livrait son analyse quant à l'essor de Chat GPT. Voici quelques extraits instructifs. [...] « Chat GPT, bien plus encore que les traditionnels moteurs de recherche, comble le désir de savoir et tue le désir d'apprendre. Il donne des réponses immédiates objectives et abolit ainsi la dynamique du questionnement. [...] Tout le contraire de ce qui incombe au professeur: susciter des interrogations pour libérer des préjugés. [...] »

Nous ne serons pas aussi catégoriques et souhaiterions positionner cet article sur les avantages que pourrait tirer l'éducation de ces dernières technologies et nous devons bien saisir en quoi elles consistent et comment le monde éducatif pourrait les utiliser à bon escient.

L'IA n'est pas nouvelle mais c'est davantage la terminologie qui l'est. Les linguistes qui travaillent sur le traitement automatique des langues, le font déjà depuis de nombreuses années. Siri dans votre iPhone qui répond déjà à de nombreuses questions, fait partie de notre quotidien.

Le marché des langues a compris ces enjeux et comme le souligne Paul de Sinety, délégué général à la langue française et aux langues de France « La traduction automatique constitue une chance pour la diversité de nos langues ! ». Ce dernier, dans son rapport au Parlement sur la langue française, estime que l'IA (via les plateformes rédactionnelles, les outils conversationnels ...) constitue un défi mais aussi une opportunité pour la diversité linguistique, à condition d'en maîtriser les données d'entraînement.

Nous relèverons dans cette veine réflexive les travaux du Centre national de référence sur les technologies de la langue LANGU:IA et les langues de France, porté par le Ministère de la Culture avec la Cité internationale de la langue française et le Centre des monuments nationaux avec les principaux acteurs du domaine. Notons aussi le projet européen ALT-EDIC (Alliance pour les technologies de la langue) tendant à créer un écosystème dynamique favorisant le développement des technologies linguistiques et à doter l'Union européenne d'une souveraineté dans le domaine des grands modèles linguistiques, porté par un consortium d'États.

2. Effets négatifs et prise de conscience

Ben Williamson souligne la nécessité d'évaluer de manière indépendante et de réglementer les applications de l'intelligence artificielle dans le domaine de l'éducation. Bien que l'IA suscite à la fois curiosité et préjugés, il est crucial d'analyser ses impacts potentiels sur l'éducation de manière approfondie. Bien que l'IA puisse accomplir certaines tâches rapidement, elle présente encore des limites, notamment dans sa capacité à comprendre le sens, à réfléchir et à hiérarchiser comme le font les êtres humains.

L'IA est une machine en soi qui a aujourd'hui ses limites. Cette dernière peut traiter :

- Calcul et traitement statistique de données massives
- Modélisation
- Manipulation de signes
- Apprentissage sans compréhension du sens
- Entraînement
- Imitation – simulation
- Production de textes, images
- Sons en réponse à des instructions.

Quant à l'homme, il saura toujours :

- Avoir une intention
- Donner du sens à une information, une connaissance, une œuvre littéraire ou artistique
- Réfléchir
- Hiérarchiser
- Avoir une expérience corporelle et sensible
- Créer
- Avoir une approche intuitive
- Comprendre et agir dans des situations complexes (mettre en relation, avoir une approche holistique)
- Évaluer et distinguer le vrai du faux.

Rassurés, nous devons aller de l'avant et tirer parti du meilleur pour les enseignants et les étudiants. Les premières analyses montrent plusieurs potentialités pédagogiques utilisées actuellement par les enseignants :

- **Assistance à l'ingénierie pédagogique** (conception de séquences d'enseignement et d'apprentissage, voir proposition de matrice ci-dessous)
- **Soutien à la créativité** en proposant une base de rédaction ou de code
- **Soutien à l'apprentissage des langues étrangères** par la fonction de suivi conversationnel
- **Assistance** pour amorcer ou optimiser une tâche rédactionnelle.

Les outils IA multilingues se développent. Dans la suite de Chat GPT, nous trouverons Perplexity, Duolingo, Mondly, DeepL. Ces outils vous accompagneront dans vos recherches d'informations, de bibliographies, d'articles. Ils vous aideront dans la rédaction de textes, rapports, comptes rendus. Ils vous aideront à créer des audio, des images, des vidéos.

Des outils comme Duolingo ou Mondly vous permettront d'échanger à l'oral et à l'écrit en langue étrangères ; ils pourront même vous aider à corriger votre prononciation.

Nous rejoignons ici (Kasneci et al., 2023) qui pointe les possibilités suivantes : apprentissage personnalisé (analyse de travaux et suggestion de matériels pédagogiques adaptés), planification des cours (assistance à la création de plans et d'activités inclusives), apprentissage des langues (résumés et traductions).

Par ailleurs, plusieurs **guides pédagogiques** proposent des pistes d'utilisation pour l'enseignant. Ainsi le guide produit par (Herft, 2023), enseignant australien, et traduit en français, propose une série d'exemples d'instructions à saisir pour en faire un assistant pédagogique et didactique. Ex. : « Créez un plan de cours pour une classe... qui couvre le concept de ... et comprend une variété d'activités et d'évaluations. »

Cependant, l'IA offre également des possibilités prometteuses en matière d'assistance à la conception pédagogique, de soutien à la créativité et à l'apprentissage des langues, et de facilitation des tâches rédactionnelles. Des outils comme Perplexity, Dulolinguo, Mondly et DeepL offrent déjà une assistance dans ces domaines. Des initiatives telles que le MOOC "L'intelligence artificielle... avec intelligence" de l'INRIA et le MOOC "Intelligence artificielle pour et par les enseignants" sur France Université numérique fournissent une formation accessible sur l'utilisation de l'IA dans l'éducation.

Nous signalerons de même et toujours sur France Université numérique le MOOC « Intelligence artificielle pour et par les enseignants ». En trois heures vous aurez aussi une approche pour explorer et utiliser l'IA dans l'éducation. Avec ce MOOC vous aurez un plus car il est accompagné d'un manuel ouvert AI4T (AI for Teachers, programme européen) produit par un consortium d'universités européennes et l'université de Nantes. « Quel impact l'Intelligence Artificielle a-t-elle sur l'apprentissage et l'enseignement dans ma classe ? Peut-elle m'aider à faire ce que je souhaite faire avec mes élèves ? Comment peut-elle changer la dynamique et mes interactions avec mes élèves ? Comment puis-je savoir quand elle a été utilisée et quand elle est employée à mauvais escient ? Et que dois-je savoir pour en faire bon usage ? » autant de questions que nous nous posons et trouverons des réponses à l'instant d'aujourd'hui car les technologies liées à l'IA sont très rapides et les réponses peuvent évoluer très vite.

Dans ce contexte au centre duquel l'Éducation occupe une place centrale, il est important de réglementer les usages afin d'éviter toute dérive.

3. Intelligence Artificielle et éthique

Face aux défis posés par l'intelligence artificielle, la question de l'éthique s'est rapidement imposée, étant donné que ce sont les humains qui façonnent et dirigent son développement.

Dès 2021, l'UNICEF a pris position en soulignant que tous les acteurs impliqués dans le développement des technologies d'IA doivent être conscients des principaux enjeux et contribuer à une utilisation responsable de cette technologie. Cela implique notamment de comprendre les raisons et les méthodes derrière la conception d'un système d'IA, ainsi que ses objectifs.

Les institutions européennes ont également pris conscience de cette problématique dès 2022, en se posant des questions sur la manière dont l'IA peut être utilisée dans le domaine de l'éducation, et en veillant à ce que les décisions prises ne discriminent ni les élèves ni les enseignants, et soient validées par la communauté éducative.

Le Conseil de l'Europe ajoute à ces recommandations la nécessité de garantir la confidentialité et la protection des données, ainsi que le droit pour les enfants et leurs parents de comprendre et de contester les décisions prises par les systèmes d'IA.

Conclusion

Cet article vise à encourager l'intérêt et la compréhension de l'intelligence artificielle. Bien que cette technologie évolue rapidement, elle ne remplacera pas l'homme tant qu'elle sera réglementée par les responsables politiques. L'IA offre des opportunités, mais il est essentiel de les comprendre et de les tester soigneusement avant de les intégrer dans l'enseignement.

Les enseignants doivent guider leurs élèves dans cette exploration en organisant des parcours de découverte. Avec une approche prudente et une compréhension approfondie, l'IA peut contribuer à améliorer l'éducation

BIBLIOGRAPHIE

1. Collectif (2022), Lignes directrices et éthiques sur l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) et des données dans l'enseignement et l'apprentissage à l'intention des éducateurs
2. Commission européenne. Direction générale éducation, jeunesse, sport et culture | Office des publications de l'Union européenne
3. Collectif (2022), Facilitation de la mise en œuvre de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires par l'intelligence artificielle
4. Conseil de l'Europe. Secrétariat de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires | Conseil de l'Europe
5. Collectif (2023), Intelligence artificielle et éducation : apports de la recherche et enjeux pour les politiques publiques, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse, des sports et des jeux olympiques et paralympiques (France) ; DNE : Direction du numérique pour l'éducation
6. Collectif (2024), Intelligence artificielle et éducation : apports de la recherche et enjeux pour les politiques publiques, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse, des sports et des jeux olympiques et paralympiques (France) ; DNE : Direction du numérique pour l'éducation
7. GUEVEL M. (2023) L'école à l'heure de l'intelligence artificielle. Grand angle dans le n° 4 du Le Courrier de l'UNESCO
8. HEISER L. (et alt.), 2023, Éducation à l'intelligence artificielle : Quelles compétences acquérir par les élèves ? Cahier d'expérience
9. HERFT A. (2023). *Guide de l'enseignant—L'usage de ChatGPT «ce qui marche le mieux »* (A. Gagné, Trad.). [https://labua.univ-angers.fr/wp-content/uploads/2023/01/ChatGPT- Guide-de-lenseignant-FR.pdf](https://labua.univ-angers.fr/wp-content/uploads/2023/01/ChatGPT-Guide-de-lenseignant-FR.pdf)
10. KASNECI, E. (et alt.), (2023). *ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/5er8f>
11. KHOSRAVI, H., (et alt.), (2022). Explainable Artificial Intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100074. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100074>
12. ROMERO M. et alt.), 2023, Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle : livre blanc

Sitographie

13. <https://www.inria.fr>
14. <https://www.fun-mooc.fr>

**РЕКЛАМЫ НА ФРАНЦУЗСКИХ РАДИОСТАНЦИЯХ
КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО КОММУНИКАЦИИ**

**THE SOCIO-CULTURAL ASPECT OF THE TEXTS
OF FRENCH RADIO ADVERTISEMENTS**

**ASPECTUL SOCIOCULTURAL AL TEXTELOR
RECLAMELOR RADIO FRANCEZE**

Ibrahim ULFET, dr., conf. univ.
Universitatea de Limbi din Bacu, Azerbaijan
ORCID: 0000-0001-6805-0627
ulfet.ibrahim@yahoo.com

Ibrahim ULFET, PhD, Associate Professor,
Azerbaijan University of Languages

CZU: 659.145.5:811.133.1

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p429-433

Abstract. Radio advertising, due to its speed and accessibility, effectively reaches the audience and provides an opportunity to attract attention to a product or service. Research in France shows that radio remains popular, attracting millions of listeners every day. Its universal accessibility, wide reach and interactivity make it an effective communication tool for a variety of purposes, including information, advertising and public initiatives. The variety of content and targeting different audiences make radio a valuable and reliable source of information. Different radio stations often target specific target audiences depending on their age, gender, professional category, social category, musical tastes, political views or even geographic region. The object of our research was advertising spots from popular French radio stations NRJ, Chérie FM and Nostalgie. The main goal of advertising is to increase awareness of the brand, products, and services. It is an effective means of persuasion that can persuade the general public to change their attitudes, consumption habits, increase awareness of social issues or increase health awareness. A sociolinguistic analysis of French radio advertising texts allows us to conclude that recently advertising has been characterized by speed, encouraging a healthy lifestyle, using proverbs, slogans and figures of speech, a variety of melodies and cultural characteristics.

Keywords: radio, advertising, communication, cultural aspect, marketing

Rezumat. În educația interdisciplinară, problemele complexe precum schimbările climatice, globalizarea și diversitatea sunt examinate prin diferite abordări și subiecte. Scopul principal al educației interdisciplinare este să promoveze interacțiunile interprofesionale care îmbunătățesc practicile fiecărei discipline și să cultive indivizi compleți, capabili de gândire critică și de rezolvare a problemelor în mai multe discipline. Spre deosebire de educația tradițională, unde se tratează adesea izolat, educația interdisciplinară combină subiecte pentru a aborda probleme. Există forme distincte de interdisciplinaritate: multidisciplinară, interdisciplinară și transdisciplinară. Abordările multidisciplinare implică studierea unui subiect din mai multe discipline fără a le integra profund. Gândirea interdisciplinară merge mai departe încercând să integreze perspective din diferite discipline prin interacțiune pentru a înțelege mai bine fenomenele complexe.

Cuvinte-cheie: interdisciplinar, educație, integrare, proiect, abordări, satisfacție.

В наше время глобализация является реальностью в экономической и технологической областях, а также в сфере коммуникаций. Это способ восприятия мира с международной точки зрения. Оно может способствовать культурному и научному

обмену, но иногда ослабляет культурную самобытность некоторых стран. Под влиянием технологического прогресса, глобализации рынков и зон свободной торговли все больше и больше компаний хотят экспортировать и завоевывать остальной мир. Учитывая наш экономический контекст, компании могут двигаться в сторону глобализации, однако, поскольку каждая страна имеет свою культуру, они должны знать, как адаптировать свои маркетинговые/коммуникационные действия, такие как реклама.

Итак, прежде чем делать то, что делает большинство компаний, а именно стандартизировать свою рекламу, маркетологи должны изучить и получить как можно больше информации о культурных ценностях страны, в которой они хотят утвердиться, чтобы привлечь свою цель. Важно знать, имеем ли мы дело с так называемым коллективистским обществом, то есть с обществом, основанным на сознании «мы», подчинении идеологии группы, идентичности группы, коллективной идентичности, эмоциональная зависимость, солидарность по отношению к группе. Или к так называемому индивидуалистическому обществу, основанному на обратных критериях, таких как осознание своего «я», поиск удовольствий, независимости, самореализации.

Реклама является одним из пяти основных инструментов коммуникации в комплексе коммуникаций или продвижения [2, 173]. Многочисленные исследования показали, что культурная ориентация страны отражается в рекламе.

Влияние эмоций, используемых в рекламе, различается в зависимости от культуры [1, 45]. Исследование показало, что реклама, основанная на эмоциональных стимулах, ориентированных на себя (гордость и радость), приводит к более благоприятному отношению среди людей с индивидуалистической культурой. В то время как стимулы, ориентированные на других (сочувствие и мир), создают более благоприятные установки у людей с коллективистской культурой. Культурные факторы, такие как коллективизм или индивидуализм, могут влиять как на поведение, так и на когнитивные процессы, такие как принятие решений [3, 70]. Таким образом, мы можем сказать, что коллективизм или индивидуализм могут опосредовать и влиять на результат принятия потребительских решений.

Реклама – это стратегия стимулирования потребления, ориентированная на определенную аудиторию. Потребляемый объект может быть материальным, нематериальным или даже институциональным. Основная цель рекламы — привлечь внимание покупателя к товару или бренду, а затем познакомить его с ним, чтобы вызвать акт покупки и потребления. В качестве второй цели он будет стремиться создать потребность, убедить в том, что продукт удовлетворяет потребность, а иногда и в том, что он делает это лучше, чем другие продукты [1, 68].

Комфорт, который испытывает потребитель при встрече с рекламой, обусловлен отношением, которое она создает. Концепция отношения является важным элементом в понимании процесса принятия решений человеком. В маркетинге большинство аналитических моделей считают концепцию отношения лучшим предсказателем поведения потребителей [4, 162]. Роль когнитивного, аффективного и волевого компонентов отношения в процессах принятия потребительских решений была предметом многочисленных исследований и теорий.

Первое направление исследований поддерживает гипотезу о полной зависимости трех установочных компонентов. Он стоит у истоков иерархии моделей эффектов.

Отношение описывается с помощью трех компонентов): - Когнитивный компонент объединяет убеждения потребителя, которые обуславливают сравнения. Эти убеждения структурированы вокруг атрибутов продукта; -Аффективный компонент учитывает мотивацию потребителя в процессе выбора товара из нескольких доступных. Термин «мотивация», характеризующий аффективный компонент, используется для обозначения всех иррациональных детерминант человеческого поведения, таких как желания, потребности, эмоции, чувства, мнения и т. д. Волевой компонент относится к потребительскому поведению и касается сознательных действий потребителя. Трудности, возникающие при связывании когнитивного и аффективного компонентов с реальным покупательским поведением потребителя, заставляют исследователей использовать в качестве индикатора волевой компонент «намерение совершить покупку».

Реклама на радио, благодаря своей скорости и доступности, эффективно достигает аудитории и предоставляет возможность привлечения внимания к продукту или услуге. Исследование во Франции показывает, что радио остается популярным, привлекая ежедневно миллионы слушателей. Его универсальная доступность, широкий охват и интерактивность делают его эффективным средством коммуникации для различных целей, включая информирование, рекламу и общественные инициативы. Разнообразие контента и ориентация на различные аудитории делают радио ценным и надежным источником информации. Различные радиостанции часто ориентируются на определенную целевую аудиторию в зависимости от ее возраста, пола, профессиональной, социальной категории, музыкальных вкусов, политических взглядов или даже от географического региона. Объектом нашего исследования послужили рекламные споты популярных французских радиостанций NRJ, Chérie FM и Nostalgie.

Основная цель рекламы – повысить информированность о бренде, о продуктах, услугах. Это эффективное средство убеждения, которое может убедить широкую общественность изменить свои взгляды, потребительские привычки, повысить информированность о социальных проблемах или повысить осведомленность о здоровье.

Следует выделить 3 основные функции рекламы на радиоволнах:

1. Маркетинговая. Она привлекает внимание к продукту и мотивирует к покупке.
2. Коммуникативная. Через радио рекламодатели могут донести до аудитории информацию о своей компании, продуктах или услугах.
3. Социальная и культурная. Реклама на радио может поддерживать социальные и культурные ценности, например, поощрять здоровый образ жизни или активный отдых.

Кроме того, преимуществом радиорекламы является то, что ее легко запомнить, в случае необходимости, благодаря сопровождающим ее мелодиям или слоганам, облегчающим запоминание во время презентации того или иного продукта или услуги.

Культура – это абстрактное понятие, которому трудно дать определение. Оно управляет всеми аспектами нашей жизни, и, как и большинство людей, мы не осознаем этого, его восприятие неочевидно. Если бы мы попросили вас дать этому определение, вы, вероятно, назвали бы музыку, литературу, изобразительное искусство, архитектуру или язык, и были бы правы. Однако важные понятия будут отсутствовать. Действительно,

культурные продукты, воспринимаемые нашими органами чувств, являются лишь проявлениями того, что на самом деле означает культура. Культура обозначает любое поведение, привычку, знания, усвоенные биологическим индивидом, передаваемые социально, а не путем генетического наследования вида, к которому этот индивид принадлежит. Это также совокупность знаний, передаваемая системами убеждений, посредством рассуждений или экспериментов, которые развивают их в рамках поведения человека по отношению к природе и окружающему миру. Культуру преподают, приобретают и делятся. Не существует культуры, специфичной для каждого человека, она специфична для общества. Таким образом, мы можем определить культуру как набор ценностей, знаний и способов мышления, методов, действий, выражения и общения, разделяемых населением или сообществом. Однако культура не монолитна, внутри культуры люди существуют по-разному. На самом деле это символично.

Культура имеет решающее значение, поскольку она позволяет людям, разделяющим схожую культуру, общаться друг с другом без необходимости постоянно обсуждать значение вещей. Несмотря на его важность, мы обычно не осознаем его влияния на то, как мы воспринимаем мир и как мы в нем взаимодействуем.

Основы культуры укоренены в наших обществах и напрямую влияют на поведение людей. Живя с этим изо дня в день, культура влияет на наше поведение как потребителей. В зависимости от нашей культуры и ее влияния мы определяем, что кажется важным и необходимым продукту. Поскольку каждая культура различна, это объясняет тот факт, что у каждого человека нет одинаковых критериев для определения атрибутов продукта, потому что мы руководствуемся нашей культурой, которую мы не определяем, как другие компании.

Как мы уже говорили, культуры в каждой стране разные. Поэтому мы можем думать, что то же самое можно найти и в рекламе, поскольку у нас разные взгляды на вещи. В зависимости от того, принадлежим ли мы к так называемому коллективистскому или индивидуалистическому обществу, наши интересы и приоритеты будут разными.

Чтобы создать хорошую рекламу, которая очарует свою цель, важно, чтобы ответственные лица принимали во внимание эти различия между культурами. А также, когда они открываются миру, они избегают глобализации своей рекламы, потому что реклама, которая хорошо работает в Соединенных Штатах, вероятно, не будет работать в арабских странах или наоборот. Например, в арабских странах не одобряется реклама, подчеркивающая наготу. Потому что в моей культуре женское тело уважается и не должно быть выставлено на всеобщее обозрение.

Поэтому крайне важно, чтобы менеджеры по маркетингу интересовались культурой целевой страны, чтобы сделать свою рекламу эффективной, если они хотят выйти на рынок. Как показывают Уэслчи и Райанс-младший (1997) в своей статье, в которой прослеживаются исследования, проведенные среди американских и мексиканских потребителей. Они стремились узнать, в какой степени мы можем стандартизировать рекламу продукта, ориентированного на американских и мексиканских потребителей, где существуют культурные и языковые различия. Все респонденты предпочитают специализацию, а не стандартизацию в рекламе. Это показывает нам, что культура является фактором, который следует учитывать при создании рекламной кампании. Стандартизация – это сложно.

Таким образом, знание культуры позволяет вам иметь хорошее представление о населении, которое ее составляет. Это очень важный момент в рекламе, поскольку этот инструмент коммуникации позволяет передавать информацию и идеи. А также создавать эффективную рекламу для привлечения потребителей. Представляется интересным приобретать знания о культурах, чтобы применять их в рекламе и, следовательно, любой ценой избегать глобализации под предлогом того, что мы открываемся миру.

Интернационализация необходима, однако мы должны помнить, что мы все разные, и кажется более разумным адаптировать нашу рекламу к этим различиям, а не игнорировать их. Восприятие вещей различается в зависимости от страны. Марике де Муой (2004) согласна с этим положением в своей книге: потребительское поведение регулируется разными факторами: разумом, атрибутами, ценностями и т. д., но главным из них является культура. Потребители разные, потому что у них разные культуры. Первый шаг к успеху в международной рекламе — осознать, что культура играет важную роль в принятии потребительских решений.

Социолингвистический анализ французских радиорекламных текстов позволяет нам сделать вывод о том, что в последнее время реклама отличается быстротой (скоростью речи), поощрением здорового образа жизни (*Pour votre santé, bougez plus !, Pensez à covoiturer !, Privilégiez la marche et le vélo !, Arrêtez de grignoter !*) использованием пословиц, слоганов и речевых оборотов (*Une pomme chaque matin éloigne le médecin, Carrefour - On a tous le droit au meilleur, Au quotidien, prenez le transport en commun !*), разнообразием мелодий и культурными особенностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. AAKER, D. A., & MYERS, J. G. *Advertising Management*. New Jersey: Engiewood Cliffs, 1987, 564 p.
2. DAVID, D. Dubois *Competency-Based Human Resource Management*. Davies-Black Pub., 2004, 291 p.
3. GUNHAL-CANLI, Z. *Brands and Brand Managementm*, Contemporary Research Perspectives Taylor & Francis Publisher, 2023
4. 4LESUEUR, D. *Petite histoire de la radio française De 1920 à nos jours*, Paris : Éditeur Le Camion Blanc, 2018, 378 p.
5. www.nostalgie.fr
6. www.nrj.fr
7. www.cheri.fr

**LE SFIDE ATTUALI NELLA COMPRESIONE DEI TESTI NELL'AMBITO
DIGITALE: SVILUPPARE COMPETENZE DI LETTURA AVANZATE E
CRITICHE NEL CONTESTO EDUCATIVO CONTEMPORANEO ⁷**

**PROVOCĂRILE ACTUALE ÎN ÎNȚELEGEREA TEXTELOR ÎN MEDIUL
DIGITAL: DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE LECTURĂ AVANSATE
ȘI CRITICE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIONAL CONTEMPORAN**

**ACTUAL CHALLENGES IN UNDERSTANDING TEXTS FROM DIGITAL
ENVIRONMENTS: DEVELOPING ADVANCED AND CRITICAL READING
SKILLS IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL CONTEXT**

Uliana CULEA, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-5944-7080
culea.uliana @upsc.md

Uliana CULEA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau

CZU: 801.8=131.1

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p434-441

Abstract. In the actual context in which the information amount prevails over its quality, it is fundamental for the students to develop advanced and critical reading skills, in spite of the fact that the society favors speed and effectiveness. Within the educational environments, the workbooks remain essential for teachers, students and researchers. Despite all these, a gradual decrease of reading time of both, traditional and digital/electronic books can be noticed. One can remark, especially in new generations, a more fragmentary and discontinuous reading, with preference for short stories, or if longer with easily recognizable subjects and characters, after longer breaks. There is a tendency in selecting quick narratives and a greater importance is given to the image at the expense of the written text. This type of reading requires a new processing speed of the thought, which might lead to a shallow understanding of the information and to the development of some negative cognitive habits in the future. In order to avoid this risk, it becomes more essential to adopt new strategies and techniques for the interpretation of large volume of available information surfing among various sources and types of texts.

Keywords: textbook, e-book, digitization of books, traditional reading, digital reading.

Rezumat. În contextul actual, în care cantitatea de informații prevalează asupra calității, este fundamental ca studenții să dezvolte competențe de lectură avansate și critice, în ciuda faptului că societatea favorizează viteza și eficiența. În mediile educaționale, manualele rămân esențiale pentru studenți, profesori și cercetători. Cu toate acestea, se observă o scădere graduală a timpului dedicat lecturii, atât a cărților tradiționale, cât și a celor digitale. În special printre noile generații, se remarcă o lectură mai fragmentată și discontinuă, cu o preferință pentru istorii scurte sau, dacă sunt mai lungi, cu trame și personaje ușor de recunoscut și după pauze lungi. Există o tendință în selectarea narațiunilor rapide și se conturează o importanță tot mai mare acordată imaginii în detrimentul textului scris. Acest tip de lectură necesită o nouă viteză de procesare a gândirii, ceea ce ar putea duce la o înțelegere

⁷ Articolul a fost elaborat în cadrul subprogramului *Formarea cadrelor didactice pentru comunicarea multilingvă în context intercultural*, cod 040117

superficială a informațiilor și la formarea, în timp, a unor obiceiuri cognitive negative. Pentru a evita acest risc, devine esențial să se adopte noi strategii și tehnici pentru a se interpreta volumul mare de informații disponibile, navigând între diverse surse și tipuri de text.

Cuvinte-cheie: manual școlar, carte electronică, digitizarea cărților, lectură tradițională, lectură digitală.

Nel contesto mediale attuale, con la sua accelerazione e molteplici distrazioni, la modalità tradizionale di studio e lettura è in crisi. Tuttavia, il libro di testo resta un modello di riferimento per la strutturazione del sapere, abituando la mente a una specifica organizzazione delle informazioni e influenzando profondamente i processi di apprendimento. Esso rimane lo strumento più diffuso per spiegare argomenti e concetti in modo autorevole e organico. In questo contesto, per argomentare l'importanza del libro di testo, presentiamo qualche caratteristica illustrata da parte di grandissimi ricercatori, U. Eco, considera il libro *un artefatto ergonomicamente perfetto* e non migliorabile [9, p. 359]; R. Darnton presenta il libro di carta come *un'esperienza multisensoriale ideale per la lettura*, sempre impossibile da migliorare [7, p. 62] e R. Casati lo descrive come *un formato cognitivo perfetto*, creando un incontro esclusivo tra autore e lettore [5, p. 27].

Il libro di testo stampato rimane lo strumento più diffuso per spiegare argomenti e concetti, organizzandoli in modo prestigioso e unitario. Il suo valore educativo, consolidato da una lunga tradizione, è fondamentale e richiede attenzione alle finalità educative e motivazioni didattiche che ne hanno sostenuto l'adozione.

La disposizione strutturale del libro di testo determina una sequenza lineare nella lettura, con un'organizzazione gerarchica che conduce il lettore attraverso pagine, capitoli e paragrafi, fornendo indicazioni spaziali e temporali attraverso segnali visivi e tattili. Pertanto, nel descrivere il testo cartaceo, possiamo individuare quattro caratteristiche chiave:

- *la tangibilità*, che coinvolge l'esperienza fisica della lettura su carta;
- *la flessibilità spaziale*, che consente al lettore di avere una visione d'insieme su più testi contemporaneamente disposti su una scrivania;
- *la malleabilità*, che consente ai lettori di aggiungere facilmente annotazioni e sottolineature;
- *la manipolabilità*, che facilita il passaggio fluido tra scrittura e lettura, consentendo ai lettori di muoversi agevolmente tra testi e annotazioni [20, p. 56].

In un contesto dove la lettura online è sempre più comune, i ricercatori devono esaminare i pro e i contro della lettura digitale. Il dibattito sull'introduzione del libro digitale nelle scuole è ancora in evoluzione, concentrandosi su come sfruttarne il potenziale educativo per migliorare l'apprendimento degli studenti. La digitalizzazione dei libri scolastici implica una reinterpretazione delle loro funzioni e del ruolo della scuola stessa. La lettura online tende a sviluppare abilità cognitive specifiche, come *il multitasking*, *la rapida alternanza dell'attenzione* e *la comprensione superficiale e immediata* delle informazioni, piuttosto che favorire *l'immersione*, *la riflessione profonda* e *l'analisi critica*.

Il testo digitale è un'entità intangibile che interrompe l'ordine e la struttura lineare tipica del testo cartaceo, rompendo la sequenza ordinata e unidirezionale degli elementi. Questo crea diverse relazioni percettive: è un testo fluido e scorrevole, con un'impaginazione dinamica dove il numero e le dimensioni delle pagine e dei caratteri possono variare in base alla formattazione. La natura virtuale del testo digitale lo rende un oggetto instabile e mutevole [14, pp. 1-9]. A differenza del testo stampato, il formato elettronico permette modalità di lettura discontinua, attiva e interattiva [13, p. 124], ma la nostra attenzione è più facilmente catturata da stimoli esterni, e la lettura diventa un processo "di sottofondo" a cui ci rivolgiamo solo occasionalmente

[19, pp. 11-14]. Il digitale migliora aspetti della lettura tradizionale come *la portabilità, la mobilità, la consultazione e la ricerca lessicale*, ma indebolisce *la visione d'insieme, la percezione tattile e la ricerca visiva del testo*.

La lettura di un testo digitale offre tre opportunità principali:

- **L'ipertestualità/interconnettività**, che consente di navigare attraverso link e arricchire il testo con risorse aggiuntive. Questa interconnessione, tipica dei testi digitali, amplifica la flessibilità rispetto ai testi cartacei, che sono autonomi e statici. Inoltre, collegare immediatamente ad altri testi rende la lettura un atto sociale, mentre la comprensione di un testo cartaceo dipende solo dalla conoscenza del lettore. Con l'ipertesto, il lettore può scegliere il percorso da seguire, passando da un concetto all'altro, migliorando l'interazione con il testo.
- **la multimedialità/multimodalità** consente di utilizzare immagini dinamiche e suoni, oltre ai codici disponibili su carta. Questa caratteristica fondamentale dei testi digitali implica che le diverse modalità usate siano parziali e interdipendenti, contribuendo in modo complementare alla comprensione del testo [11, p. 47]. Ogni codice viene utilizzato per il suo specifico potenziale, modificando la linearità del testo scritto e permettendo percorsi di lettura discontinui e multidirezionali.
- **L'interattività** permette di ottenere informazioni aggiuntive dal testo o feedback sul proprio apprendimento. Il testo digitale può monitorare l'attività dei lettori, supportandoli e fornendo continui riscontri. Questo configura un supporto digitale che aiuta a comprendere il testo durante la lettura.

La multimedialità e l'interconnessione dei testi digitali facilitano la comprensione, permettendo un approccio di *learning by doing*. Il design della pagina e dell'interfaccia è importante, poiché i lettori possono espandere il percorso di lettura seguendo i link, cercando informazioni e controllando il ritmo di lettura [12, p. 17]. L'interattività rende il lettore un compositore del testo digitale, in grado di riscriverlo mentre lo legge, evidenziando l'importanza del contesto e delle risorse del lettore per la comprensione [15, p. 85].

Alcuni libri di testo digitali offrono accesso a contenuti multimediali come immagini, video, quiz, giochi e verifiche, che possono arricchire e approfondire l'esperienza di lettura, permettendo una comprensione più profonda dell'argomento studiato [16, p. 78]. Mentre la lettura di testi stampati richiede principalmente abilità interpretative, la lettura digitale richiede l'uso di nuovi metodi e tecniche per decodificare le informazioni.

Le problematiche della lettura digitale e le loro implicazioni cognitive sono oggetto di un vivace dibattito, coinvolgendo vari fattori da analizzare da diverse prospettive. Si evidenziano effetti negativi sulla lettura profonda, che include processi complessi come il ragionamento inferenziale, l'analisi critica e la riflessione. Ricercatori come M. Wolf e M. Bauerlein esprimono preoccupazioni riguardo al deterioramento delle capacità di lettura e alfabetizzazione causato dalla digitalizzazione [18, pp. 14-19]. Secondo M. Bauerlein, la rete compromette la capacità di leggere e comprendere testi sequenziali [1, p. 51]. N. Carr sostiene che la frammentazione delle informazioni riduce la concentrazione e l'interpretazione dei testi [4, p. 28]. R. Casati difende il libro stampato come formato cognitivo perfetto [5, p. 43], mentre R. Simone avverte che la tecnologia digitale potrebbe sostituire l'intelligenza sequenziale con una simultanea, rischiando di impoverire il linguaggio, ridurre l'interesse per la lettura e indebolire le capacità di memorizzazione [21, p. 82].

Studi recenti indicano che la lettura online tende spesso a essere superficiale, a causa di molteplici fattori quali le distrazioni visive e sonore dei link ipertestuali, lo scorrimento

frequente delle pagine e l'utilizzo simultaneo dei social media. Questi fattori impediscono ai lettori di coinvolgersi in modo approfondito con il testo. Allo stesso tempo, le indagini a livello nazionale e internazionale stanno esaminando gli impatti dell'introduzione dei libri elettronici, concentrandosi su vari aspetti come le abilità di lettura degli studenti, i cambiamenti nelle loro abitudini di lettura, la diffusione e l'integrazione dei nuovi dispositivi, e il grado di innovazione nelle pratiche di insegnamento e apprendimento.

Riteniamo che per comprendere interamente la digitalizzazione sia fondamentale esaminare il contesto precedente alla sua diffusione. Dobbiamo iniziare valorizzando il ruolo e le finalità educative del testo tradizionale e poi esplorare le opportunità cognitive offerte dalle nuove tecnologie di lettura. G. Roncaglia ha individuato alcune caratteristiche del libro stampato che rimangono stabili sia nei contenuti e nella loro organizzazione interna, sia nell'esperienza di lettura [19, pp. 4-5]:

- *Forma-libro*. La forma del libro solitamente presenta una struttura narrativa o argomentativa complessa e lineare, in cui l'autore guida il lettore lungo un percorso prestabilito.
- *Chiusura testuale*. La forma del libro, sebbene ricca di riferimenti ad altri testi, è principalmente autonoma e autoconsistente, con una propria individualità che lo distingue dagli altri.
- *Linguaggio scritto*. Il linguaggio scritto è il principale mezzo di comunicazione, anche se non è l'unico codice utilizzato.
- *Richiede tempo*. La lettura richiede tempo e solitamente avviene in diverse sessioni separate. Si adottano strategie come l'uso di segnalibri e sottolineature per facilitare la connessione tra le sessioni. La paginazione del libro contribuisce a organizzare i contenuti e facilita la gestione temporale della lettura e la memorizzazione delle informazioni.
- *Richiede uno spazio protetto*. La lettura richiede un ambiente tranquillo e protetto, libero da distrazioni esterne. Le sessioni di lettura dovrebbero essere di una certa durata per favorire un'esperienza immersiva e mantenere una visione d'insieme sui contenuti.

Uno dei principali problemi della lettura online è la sua velocità, che può causare una comprensione superficiale delle informazioni e la formazione di nuove modalità di pensiero che potrebbero avere conseguenze negative sulla comprensione nel tempo. Un altro problema evidenziato da J. Parish-Morris è che il termine "lettura digitale" può avere diverse interpretazioni. Leggere un tweet, un post di un blog, un'email, un articolo accademico online o una pagina di Facebook sono esperienze di lettura digitali molto diverse tra loro. Utilizzare un unico termine per descrivere tutte queste pratiche rischia di nascondere queste differenze [16, pp. 200-211].

Le potenzialità educative del libro di testo digitale dipendono principalmente dal suo design di apprendimento e non solo dalla relazione tra studente e contenuto, ma anche dal tipo di apprendimento che tale relazione attiva e consente. La comprensione di un testo è un processo complesso che coinvolge diverse attività da parte del lettore nelle seguenti attività [3, p. 92; 4, p. 215]:

- Individuare e scegliere le informazioni più importanti e adatte allo scopo della lettura.
- Rievocare le conoscenze acquisite in precedenza riguardanti l'argomento e la struttura del testo, le quali si integrano costantemente e spesso in modo automatico con le parole lette, creando significato.

- Processi fondamentali di tipo inferenziale, in cui il lettore collega parti del testo attraverso ragionamenti, talvolta in modo automatico e altre volte in modo consapevole.
- Riassunto delle informazioni tratte da diverse parti del testo e da testi differenti, in linea con l'obiettivo specifico della lettura.
- Regolazione e controllo metacognitivo delle strategie di lettura, adattandole in risposta al testo e al contesto.

Attraverso queste strategie cognitive, il lettore può recuperare informazioni precedentemente elaborate, rivedendo il testo letto, tornando indietro alle pagine precedenti, rileggendo frammenti o l'intero testo, richiamando informazioni dalla memoria e facendo riferimento alle proprie esperienze e conoscenze pregresse.

I giovani lettori contemporanei, che mostrano una preferenza per la superficialità rispetto alla profondità, la velocità rispetto alla riflessione e il multitasking rispetto alla specializzazione, potrebbero essere a rischio di perdere gradualmente alcune abilità cognitive.

In base ai dati presentati sopra è rilevante osservare che tutte le sintesi degli studi più affidabili e pertinenti pubblicate finora hanno concordato sulle stesse conclusioni [6, pp. 288-325; 8, pp. 23-38; 10, pp. 483-517; 22, pp. 1007-1041]:

- Il passaggio dalla lettura cartacea alla lettura digitale, sia su supporti elettronici lineari che ipertestuali online, comporta una perdita di alcune fondamentali capacità cognitive tipiche della lettura tradizionale;
- La comprensione risulta migliore quando si leggono testi informativi di una certa lunghezza o complessità, come i libri di testo scolastici o i materiali per gli esami universitari, su carta piuttosto che su uno schermo;
- La lettura tradizionale dovrebbe essere integrata dalle varie pratiche di lettura digitale, soprattutto per i bambini in fase di sviluppo cognitivo, emotivo, sociale, relazionale e di alfabetizzazione emergente;
- Le sfide e la dispersione associata alla lettura su schermo, soprattutto per quanto riguarda la regolazione autonoma e la consapevolezza metacognitiva, diventa cruciale introdurre e sviluppare attività didattiche strutturate per l'insegnamento della lettura digitale nei curricula scolastici.

Attualmente, i risultati indicano che la lettura su carta conserva chiari vantaggi cognitivi, come evidenziato in questa ricerca. Di conseguenza, in molte situazioni, rimane preferibile rispetto alla lettura digitale.

L'introduzione dei libri digitali apre a nuove opportunità didattiche, ma richiede una comprensione approfondita delle competenze necessarie per leggerli. Sebbene il digitale offra vantaggi, non bisogna trascurare la complessità coinvolta nell'adozione di nuove forme di lettura. I libri cartacei ancora promuovono alcune capacità cognitive essenziali e vanno considerati con cautela i rischi di un'ampia adozione dei libri digitali. È importante formare lettori digitali consapevoli, educando sia gli studenti che gli insegnanti sui diversi aspetti coinvolte nella lettura digitale e tradizionale. Dovrebbero essere sviluppate strategie per integrare entrambi i tipi di lettura, garantendo che gli studenti acquisiscano abilità critiche e metacognitive per affrontare i testi sia online che offline.

È fondamentale educare gli studenti sui pericoli delle distrazioni digitali e sull'importanza di una lettura lenta e riflessiva. La lettura digitale, spesso caratterizzata da una ricerca superficiale di informazioni, può limitare lo sviluppo di competenze critiche e di comprensione profonda. La scuola deve sostenere la lettura tradizionale come parte essenziale del processo di apprendimento, in quanto favorisce la decodifica complessa, la costruzione di

argomenti e la riflessione critica. Gli studenti devono essere formati ad utilizzare in modo equilibrato sia i supporti cartacei che digitali, sviluppando abilità cognitive e metacognitive per affrontare i testi in entrambi i formati. Bisogna evitare che l'accesso immediato alle informazioni online porti alla perdita della capacità di concentrazione e analisi approfondite. La scuola può svolgere un ruolo chiave nell'educare gli studenti ad utilizzare in modo critico e consapevole le risorse digitali, garantendo allo stesso tempo la preservazione delle abilità di lettura tradizionali.

Per affrontare queste sfide, è essenziale educare gli studenti sull'importanza della lettura tradizionale e sviluppare strategie per integrare in modo equilibrato entrambi i tipi di lettura. Presentiamo alcune strategie che possono essere adottate per integrare in modo equilibrato la lettura cartacea e digitale [14, pp. 1-9]:

- *Educazione digitale*: La scuola deve istruire gli studenti sull'uso critico delle risorse digitali, insegnando loro competenze di ricerca online, valutazione della credibilità delle fonti e gestione delle distrazioni. Ciò può avvenire tramite corsi dedicati sull'alfabetizzazione digitale o integrando queste competenze nei programmi di studio attuali.
- *Utilizzo consapevole dei dispositivi*: Gli insegnanti possono promuovere un uso responsabile dei dispositivi digitali tra gli studenti, incoraggiando limiti di tempo online e favorendo la consapevolezza delle abitudini di lettura digitale personali.
- *Alternanza tra supporti*: Gli insegnanti possono creare attività didattiche che integrano sia la lettura su supporto cartaceo che quella digitale, offrendo agli studenti l'opportunità di praticare e sviluppare competenze in entrambi i formati.
- *Discussione critica*: In classe, si possono promuovere discussioni e attività che spingono gli studenti a valutare in modo critico i pro e i contro della lettura su carta e digitale, esplorando le differenze nella comprensione e nell'apprendimento tra i due formati.
- *Adattamento dei materiali didattici*: Gli insegnanti possono personalizzare materiali didattici su carta e digitali per adattarli alle preferenze degli studenti, assicurando che entrambi i formati siano utilizzati in modo efficace e integrato.
- *Formazione degli insegnanti*: Gli insegnanti devono ricevere formazione e supporto per integrare con successo la lettura tradizionale e digitale nella loro pratica didattica, attraverso workshop e programmi di sviluppo professionale sull'uso pedagogico delle tecnologie digitali e sull'alfabetizzazione digitale.
- *Monitoraggio e valutazione*: Gli insegnanti devono seguire da vicino il progresso degli studenti nella lettura cartacea e digitale, adattando le strategie di insegnamento di conseguenza. È fondamentale valutare in modo equilibrato le competenze di lettura tradizionali e digitali degli studenti, riconoscendo i vantaggi e le sfide specifiche di ciascun formato.

È fondamentale fornire ai docenti una formazione adeguata a gestire queste sfide e vigilare attentamente sulle prestazioni degli studenti nei due formati di lettura, valutando in modo equilibrato le loro competenze. Inoltre, è importante utilizzare strumenti adeguati a favorire una comprensione profonda della lettura e bilanciare l'integrazione tra lettura su supporto cartaceo e digitale, così come [19, pp. 65]:

- *Materiali didattici misti*: Utilizzare sia libri di testo tradizionali che risorse digitali complementari per offrire agli studenti una vasta gamma di materiali didattici.

- *Piattaforme di apprendimento online*: Utilizzare piattaforme educative che integrano testi digitali, esercizi interattivi, video didattici e altre risorse per migliorare l'esperienza di apprendimento degli studenti.
- *Tablet e dispositivi e-reader*: Offrire agli studenti la possibilità di leggere sia su supporto cartaceo che su dispositivi digitali come tablet e e-reader, consentendo loro di scegliere il formato di lettura che preferiscono.
- *Applicazioni educative*: Usare app educative con contenuti interattivi e adattivi per coinvolgere gli studenti in varie modalità di apprendimento.
- *Biblioteche digitali*: Utilizzare biblioteche digitali e database accademici online per dare agli studenti accesso a una vasta gamma di contenuti affidabili.
- *Strumenti di annotazione e collaborazione*: Utilizzare strumenti digitali per annotare testi, condividere note e facilitare la collaborazione tra gli studenti durante le attività di classe.
- *Progetti di ricerca online*: Integrare progetti di ricerca online per sviluppare le competenze degli studenti nella ricerca, valutazione e sintesi di informazioni provenienti da fonti digitali.
- *Attività di discussione in classe*: Promuovere discussioni in classe che coinvolgono letture sia cartacee che digitali, incoraggiando gli studenti a confrontare e valutare le diverse prospettive dei due formati.

Nel contesto contemporaneo, segnato da un rapido sviluppo tecnologico e da numerose distrazioni digitali, il modello tradizionale di studio e lettura è messo a dura prova. Tuttavia, il libro di testo stampato rimane un pilastro fondamentale per la strutturazione e l'organizzazione del sapere, influenzando profondamente i processi di apprendimento. La tangibilità del libro, la stabilità della sua forma e l'esperienza fisica della lettura su carta offrono vantaggi educativi rilevanti che sono difficili da riprodurre completamente nel formato digitale.

Con l'aumento della lettura digitale, emergono nuove opportunità educative, ma anche nuove sfide. La natura dinamica e interattiva dei testi digitali consente un'ipertestualità e una multimedialità che arricchiscono l'esperienza di apprendimento. Tuttavia, la lettura digitale spesso incoraggia un approccio superficiale e frammentato, facilitando distrazioni che possono limitare la capacità di concentrazione e la profondità della comprensione.

La scuola continua ad avere un ruolo importante nel bilanciare la lettura tradizionale e digitale. È essenziale educare sia gli studenti che gli insegnanti a utilizzare consapevolmente e criticamente entrambe le modalità di lettura. Le strategie didattiche dovrebbero includere l'integrazione di materiali didattici misti, l'uso di piattaforme di apprendimento online, la promozione di un uso responsabile dei dispositivi digitali e lo sviluppo di competenze di alfabetizzazione digitale.

Nonostante l'avanzamento delle tecnologie digitali, il libro di testo continua a essere centrale nell'educazione, poiché favorisce la comprensione profonda e il pensiero critico. Sebbene la lettura digitale offra vantaggi come l'accessibilità e l'interattività, è necessario prestare attenzione per evitare che una comprensione superficiale e frammentata prevalga. La formazione di lettori competenti e critici, in grado di navigare sia nel mondo digitale che in quello tradizionale, è essenziale per garantire un apprendimento completo ed equilibrato. Educare gli studenti e gli insegnanti a integrare in modo armonioso entrambe le modalità di lettura sarà fondamentale per affrontare le sfide educative future. Il compito della scuola e degli educatori è quindi quello di bilanciare al meglio i benefici del digitale senza perdere i vantaggi cognitivi offerti dalla lettura tradizionale su carta.

BIBLIOGRAFIE

1. BAUERLEIN, M. *The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes our Future (or, Don't Trust Anyone under 30)*. New York: Tarcher/Penguin, 2008. 253 p. ISBN 978-1585427123
2. CARDARELLO, R., PINTUS, A. *Oltre le mura. L'infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città*. Bergamo: Edizioni Junior, 2019. 164 p. ISBN 978-8884346278
3. CARDARELLO, R., CONTINI, R. *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Bergamo: Edizioni Junior, 2013. 295 p. ISBN 978-8884346278
4. CARR, N. *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2010. 317 p. ISBN 978-8860303776
5. CASATI, R. *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*. Roma-Bari: Laterza, 2013. 136 p. ISBN 978-8858107317
6. CLINTON, V. Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. In: *Journal of Research in Reading*, 2019. pp. 288-325 ISSN 0141-0423 doi: 10.1111/1467-9817.12269
7. DARNTON, R. *Il futuro del libro*. Milano: Adelphi, 2011. p. 273 ISBN 978-8845925863
8. DELGADO, P., VARGAS, C., ACKERMAN, R. ed. Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. In: *Educational Research Review*. 2014, 25. pp. 23-38 ISSN 1747-938X doi: 10.1016/j.edurev.2018.09.003
9. ECO, U. *L'Ottocento - Letteratura e teatro: Storia della Civiltà Europea*. Milano: EncycloMedia Publishers, 2014. 814 p. ISBN 978-8897514985
10. FURENES, M. I., KUCIRKOVA, N., BUS A. G. A. Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis. In: *Sage Journals*. 2021, 91 (4). pp. 483–517 ISSN 2158-2440 doi: 10.3102/0034654321998074
11. JEWITT, C. *Technology, Literacy, Learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge, 2008. 172 p. ISBN 978-0415478830
12. JEWITT, C., KRESS, G. *Multimodal Literacy*. Bern: Peter Lang Publishing, 2003. 196 p. ISBN 978-0820452241
13. KATZ, H. *The Media Handbook: A Complete Guide to Advertising Media Selection, Planning, Research, and Buying*. London: Taylor & Francis, 2010. 232 p. ISBN 978-0415873543
14. MANGEN, A., van der WEEL, A. The evolution of reading in the age of digitization: an integrative framework for reading research. In: *Orbis Litterarum*. 2016, 71 (3), pp. 1-9 ISSN 0105-7510 doi: 10.1111/lit.12086
15. MOSS, G. *Digital Systems: Principles & Applications*. Boston: Addison Wesley Longman, 2003. 352 p. ISBN 978-0131111288
16. PARISH-MORRIS, J., MAHAJAN, N., HIRSH-PASEK, K. ed. Once upon a time: Parent-child dialogue and storybook reading in the electronic era. In: *Mind, Brain, and Education*. 2013, 7 (3), pp. 200-211 ISSN 1751-228X doi: 10.1111/mbe.12028
17. RAILEAN, E. A. *User Interface Design of Digital Textbooks: How Screens Affect Learning*. Singapore: Springer, 2017. 99 p. ISBN 978-9811024559
18. RICHARDSON, J. WOLF, M. Balance technology and deep reading to create biliterate children. In: *Phi Delta Kappan*. 2014, 96 (3), pp. 14-19. ISSN 0031-7217 doi: 10.1177/0031721714557447
19. RONCAGLIA, G. *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*. Roma-Bari: Laterza, 2018. 234 p. ISBN 978-8858130667
20. SELLEN, A., HARPER, R. *The Myth of the Paperless Office*. Cambridge: MIT Press, 2002. 245 p. ISBN 978-0262692830
21. SIMONE, R. *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Milano: Garzanti, 2012. 227 p. ISBN 978-8811601081
22. SINGER, L. M., ALEXANDER, P.A. Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. In: *Review of educational research*. 2017, 87 (6), pp. 1007-1041 ISSN 1747-938X doi: 10.3102/0034654317722961



**Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069**