

**UNIVERSITATEA DE STAT
„BOGDAN PETRICEICU HASDEU” DIN CAHUL
FACULTATEA DE ȘTIINȚE UMANISTE ȘI PEDAGOGICE**



CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ NAȚIONALĂ

*„Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare,
istorice și didactice în științele educației”*

21 DECEMBRIE 2022

CAHUL 2023

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Ediție îngrijită de dr., conf. univ., Liliana GROSU

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

„Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”

Secțiunea I: Filologie română

Secțiunea II: Limbi moderne

Secțiunea III: Pedagogie și Psihologie

Secțiunea IV: Istorie

**DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN
REPUBLICA MOLDOVA**

Conferința științifică națională "Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației", 21 decembrie 2022 / ediție îngrijită de Liliana Grosu. – Cahul : US, 2023 (Centrografic). – 265 p. : fig., tab.

Antetit.: Univ. de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul, Fac. de Științe Umaniste și Pedagogice. – Rez.: lb. rom., engl., fr. etc. – Referințe bibliogr. în subsol. – 100 ex.

ISBN 978-9975-88-102-9.

37(082)

C 65

Materialele incluse în prezenta ediție sunt aprobate spre publicare de Consiliul Facultății de Științe Umaniste și Pedagogice (proces-verbal nr. 8 din 24.03.2023) și Comisia Metodico-Științifică a Universității de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul (proces-verbal nr. 4 din 28.03.2023).

Întreaga responsabilitate pentru analizele, interpretările și rigorile științifice, precum și pentru corectitudine revin autorilor.

© Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Secțiunea Filologie Română

Pîslaru Vladimir, dr.hab., prof.univ., Academia de Științe a Moldovei
Dermenji-Gurgurov Svetlana, dr.,conf.univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Axentii Victor, dr., conf.univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Balțatu Ludmila, dr., conf.univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Grosu Liliana, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

Secțiunea Limbi moderne

Chirdeachin Alexei, dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat
Galațanu Daniel Lucian, dr., prof. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
Terry Daugherty, MESD, TESOL
Sandu Tatiana, dr., conf.univ., Universitatea de Stat din Comrat
Colodeeva Liliana, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Pușnei Irina, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

Secțiunea Pedagogie și Psihologie

Denisa Manea, dr., lect. univ., Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca
Arsene Igor, dr., conf.univ., Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport
Axentii Ioana, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Mihăilescu Natalia, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Vrabie Silvia, dr., lect. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

Secțiunea Istorie

Șișcanu Ion, dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Cornea Sergiu, dr.hab., conf. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Croitoru Costin, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Chiciuc Ludmila, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Ghelețchi Ion, dr., lect. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

COMITETUL ORGANIZATORIC:

Petcu Valeriana, dr.,conf.univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Pintilii Alina, dr., conf.univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Cojocari-Luchian Snejana, dr.,conf. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Lungu Polina, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

CUPRINS

I. SECȚIUNEA FILOLOGIE ROMÂNĂ

ABRAMCIUC Maria, <i>ELEMENTE DE LITERARITATE ÎN CORESPONDENȚA DE DRAGOSTE A LUI VASILE VASILACHE</i>	7
AXENTII Victor <i>ABORDĂRI PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ORALĂ</i>	13
BACIU Daniela, <i>POEZIA LUI PETRU STATI IN REVISTA „CUGET MOLDOVENESC”</i>	26
BALȚATU Ludmila, <i>TEMELIILE AUTENTICITĂȚII ÎN CREAȚIA LUI GEORGE COȘBUC</i>	37
BUTNARU Tatiana, <i>TOPOSUL ȘARPELUI ÎN EPOSUL NUVELISTIC: VIZIUNI ȘI SEMNIFICAȚII ARHETIPALE</i>	46
GROSU Liliana, <i>POETUL NICOLAI COSTENCO (analiză tematică și cantitativă asupra volumului de poezii „Libertăți”)</i>	55
NEAGA Liliana, DERMENJI-GURGUROV Svetlana, <i>FORMAREA COMPETENȚEI PROFESIONAL-DIDACTICE A STUDENȚILOR FILOLOGI</i>	62
PESCARU Nicoleta, <i>DATINI ȘI OBICEIURI STRĂVECHI DESPRE MOARTE ÎN OPERA LUI MIHAIL SADOVEANU</i>	69
PETCU Valeriana, LUCHIANCIUC Natalia, <i>IMPACTUL JOCULUI DIDACTIC ASUPRA ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE A ELEVILOR LA ORELE DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ ÎN CICLUL PRIMAR</i>	77
VARZARI Elena, <i>LINGVISTUL ION CIORNÎI – OMUL-EXEMPLU</i>	84

II. SECȚIUNEA LIMBI MODERNE

BARBUN Victoria, <i>ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА: ИМПЛИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ</i>	92
CĂLĂRAȘ Angela, <i>MAIN FEATURES OF CULTURE-SPECIFIC METAPHORS</i>	99

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

PARA Ina, *INTENSIVE READING IN TEFL*..... **105**

STANCIU Medina Loredana, *COMMENT AMÉLIORER LES COMPÉTENCES D’EXPRESSION ORALE EN CLASSE DE FLE*..... **119**

III. SECȚIUNEA PEDAGOGIE ȘI PSIHOLOGIE

AXENTII Ioana, *PERSPECTIVA PARADIGMEI CONSTRUCTIVISTE DE ÎNVĂȚARE ÎN CONTEXTUL UTILIZĂRII TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE DE COMUNICARE*..... **125**

CEBANU Lilia, *REPERE ALE EDUCAȚIEI ANTREPRENORIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR* **132**

CLICHICI Veronica, *ACTIVITATEA INDEPENDENTĂ LA DISCIPLINA MATEMATICĂ ÎN CLASELE PRIMARE SIMULTANE*..... **142**

COJOCARI-LUCIAN Snejana, *INTERACȚIUNEA VALORILOR ÎN EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ A STUDENȚILOR – VIITORI PEDAGOGI* **147**

LUPUȘOR Roxana-Monica, *EFICIENTIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL DE INTEGRARE A COPIILOR CU AUTISM ÎN MEDIUL PREȘCOLAR* **153**

MIHĂILESCU Natalia, *GESTIONAREA SITUAȚIILOR DE CRIZĂ EDUCAȚIONALĂ ÎN CLASA DE ELEVI*..... **162**

MILICI-SUVERJAN Gabriela, *PREGĂTIREA PROFESIONALĂ A ABSOLVENȚILOR PENTRU PIAȚA MUNCII*..... **166**

POPOVICI Ilona, *IDENTIFICAREA NIVELURILOR DE DEȚINERE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIGITALĂ*..... **180**

RADU Corina, *REZISTENȚA LA EDUCAȚIE A ELEVILOR DIN FAMILIILE MARCATE DE MIGRAȚIA ECONOMICĂ*..... **195**

VELIXAR Veronica, *ЗНАЧИМОСТЬ И СВОЕОБРАЗИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО КОНТЕНТА МУЗЫКАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРА ГИМНАЗИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ*..... **200**

VÎȘCU Irina, *UTILIZAREA ȘI IMPLEMENTAREA METODELOR ACTIVE DE PREDARE PENTRU A DEZVOLTA COMPETENȚELE ȘI*

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

ABILITĂȚILE PROFESIONALE ALE STUDENȚILOR 209

VRABIE Silvia, ASPECTE PSIHO-SOCIALE ACTUALE ALE CĂSĂTORIEI ȘI ALEGERII PARTENERULUI DE CUPLU..... 217

IV. SECȚIUNEA ISTORIE

ARAPU Valentin, RACU Snejana, ORIGINEA TOPONIMELOR ÎN CONTEXTUL ISTORIEI LOCALE: CAZUL SATULUI SCĂIENI DIN RAIONUL DONDUȘENI (ASPECTE ISTORICE ȘI ETNOCULTURALE)..... 227

BUTNARU Andrea, GHELEȚCHI Ion, ASPECTE DIN ISTORIA BISERICII „SFINȚII ÎMPĂRAȚI CONSTANTIN ȘI ELENA” DIN COMUNA CIOBALACCIA, RAIONUL CANTEMIR, REPUBLICA MOLDOVA 238

COZMA Viorica, PROPAGANDA POLITICĂ ÎN REGIMURILE TOTALITARE 243

PETRENCU Anatol, ISTORIA ÎNTRE ȘTIINȚA DESPRE TRECUT ȘI INSTRUMENT DE ÎNDOCTRINARE 252

ZIDARU Marian, MONITORIZAREA EMIGRAȚIEI UCRAINENE ȘI TRANSCAUCAZIENE DE CĂTRE ORGANISMELE SPECIALIZATE SOVIETICE SUB COORDONAREA LUI IOSIF VISSARIONOVICI STALIN..... 256

SECȚIUNEA I. FILOLOGIE ROMÂNĂ

ELEMENTE DE LITERARITATE ÎN CORESPONDENȚA DE DRAGOSTE A LUI VASILE VASILACHE

ELEMENTS OF LITERARINESS IN VASILE VASILACHE'S LOVE CORRESPONDENCE

Maria ABRAMCIUC,

Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu”
al Ministerului Educației și Cercetării, Chișinău
mariaabramciuc@gmail.com

Rezumat. Cercetarea noastră urmărește prezența elementului literar în corespondența intimă a lui Vasile Vasilache. Având-o ca destinatar pe tânăra Marianna Lomako din Crimeea, epistolele de dragoste ale scriitorului conțin nu doar mărturii autentice despre viața particulară a expeditorului sau simple evocări evenimențiale, ci și evidente manifestări de literaritate. De obicei, scrisorilor particulare le este propriu stilul funcțional, însă epistolierul, autorul celebrului roman *Povestea cu cocoșul roșu*, apelează frecvent la formule specifice limbajului literar-artistic.

Deși epistolarele nu au finalitate estetică, literaritatea misivelor lui Vasile Vasilache este asigurată de talentul narativ al scriitorului, care a devenit notoriu prin scriitura cu valențe filosofice și prin registrul stilistic inconfundabil. Comunicarea, prin scrisori, cu interlocutoarea aflată departe îi oferă prozatorului șaizecist prilejul de exprimare a sentimentelor erotice, dar, în același timp, și oportunitatea de prelungire a actului de creație, prin aplicarea tehnicilor sale consacrate de reprezentare epică a lumii (exterioare și interioare). Misivele pe care le vom analiza includ scurte narațiuni cu un conținut autonom, descrieri (de stări și situații, miniportrete, autoportrete etc.), monologuri, solilocuri, și chiar dialoguri.

Cuvinte-cheie: literaritate, epistolă, epistolar, epistolier, scriitură.

Abstract. Our research aims at the presence of the literary element in Vasile Vasilache's intimate correspondence. The love letters of Vasilache, addressed to the young Marianna Lomako from Crimea, contain not only authentic testimonies about the sender's private life or mere evocative events, but also overt manifestations of literariness. Typically, private letters feature a functional style, but the epistolary writer, the author of the famous novel *The Story of the Red Rooster*, frequently resorts to formulas specific to literary-artistic language. Although the epistles have no aesthetic purpose, the literary nature of Vasile Vasilache's missives is ensured by the writer's narrative talent, which has become

notorious for its philosophical writing and unmistakable stylistic register. Communication, through letters, with his interlocutor far away gives the sixteenth-century prose writer the opportunity to express his erotic feelings, but at the same time the opportunity to extend the creative act by applying his established techniques of epic representation of the world (exterior and interior). The missives we will analyse include short narratives with autonomous content, descriptions (of states and situations, mini-portraits, self-portraits, etc.), monologues, soliloquies, and even dialogues.

Keywords: *literariness, epistle, epistolary, epistolary writer, writing.*

Localizată la hotarul dintre artă și nonartă, „la frontiera literaturii cu extraliterarul”¹ corespondența particulară a scriitorilor, inclusiv cea intimă, devine tot mai mult un subiect de exegeză literară. Acest capitol al literaturii confesive, din care mai fac parte memoriile și jurnalul, include scrieri elaborate spontan, în aparență, fără nicio intenționalitate estetică sau rigoare stilistică. Miza pe factologic, pe document, arhitectonica arbitrară, limbajul tranzitiv plasau până nu demult textele epistolare în afara literarului. „Privite în sine, însă, afirmă Mirela Tomoiagă, ele nu par a fi literatură, ci doar arată cum anume opera literară poate fi modelată de (sau poate fi expresia) contextul(ui) ei istoric și de relațiile dialogice ale creatorului său cu alți oameni”².

Elaborate, de regulă, în stil funcțional, corespondențele de dragoste ale unor mari scriitori conțin amprente ale scrisului lor artistic, cititorului creându-i-se impresia că are în față versiuni artistice ale unor subiecte de amor, desprinse din realitate. De obicei, asemenea misive sunt concepute ca „refugii textuale favorite pentru că oferă – cu minim efort de interpretare – imersiuni hedoniste, satisfacerea unor așteptări legate de propria împlinire emoțională și existențială”.³ De altfel, în cazul scrisorilor particulare, ca și în al altor texte scrise, includerea în spațiul literaturii este determinată de perspectiva de receptare a lectorului, explică Livius Ciocârlie, susținând că „Oricare ar fi natura unei scrieri, ea nu aparține decât virtual literaturii câtă vreme cel ce o citește n-o receptează ca atare și, invers, orice scriere, indiferent de intenționalitatea ei inițială, devine literară dacă-i permite cititorului să proiecteze un univers imaginar”⁴. Totuși, misivele intime ale scriitorilor, prin specificul demersului, prin particularitățile discursive, sunt mai aproape de literatură, „pentru că, în ele, creatorul coboară în afectiv, dublându-l de

¹ Silvia Iosifescu, *Literatura de frontieră*, ed. a II-a revăzută, București, Editura enciclopedică română, 1971, p. 6.

² Mirela Tomoiagă, *O poetică a corespondenței intime în literatura română a secolului al XX-lea*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012, p.11.

³ Mihaela Ursa, *Eroticon. Tratat despre ficțiunea amoroasă*, București, Editura Cartea Românească, 2012, p. 10.

⁴ Livius Ciocârlie, *Mari corespondențe*, București, Cartea Românească, 1981, p. 8.

retrospecție, alături de plăcerea de a relata și, în același timp, ține să păstreze și să intensifice mesajul declarativ și poetic”¹, conchide Mirela Tomoiagă.

Se știe că termenul de *literaritate* (*literaturnost'*, în limba rusă), promovat în studiile formaliştilor ruși, se referă la totalitatea calităților, care fac dintr-o operă dată o operă literară. Deși, cum observă Gustave Lanson, „Nu există reguli pentru întocmirea scrisorilor sau, în orice caz, nu există reguli literare: e firesc să fie astfel, de vreme ce scrisoarea nu este o operă de artă intenționat destinată producerii unei impresii estetice”², în corespondența de dragoste a lui Vasile Vasilache elementele de literaritate persistă, acoperind, pe alocuri, aproape întreg spațiul textual. Vom examina mai jos aceste aspecte, prezente în scrisorile prozatorului³, trimise, pe parcursul perioadei 1974-1975, Marianeî Lomako, tânăra pe care o întâlnește în Crimeea, la Koktebel, unde se afla casa de creație a Fondului Literar al Uniunii Scriitorilor Sovietici. Pentru scriitorul de la Chișinău, corespondența cu iubita de departe se asociază unei operații de radiografiere a propriilor evenimente interioare și a întâmplărilor cotidiene (de altfel, ca într-un jurnal intim), dar și unui climat benefic inspirației. Scrisorile datate 23.12.'74 și, respectiv, 22.03.'75 conțin asemenea mărturisiri, în care epistolierul constată că iubirea i-a devenit forța care invocă, eminamente, stările de creație: „Am chef să scriu!.. Mă învăluie o tristețe însoțită, și nu-mi doresc decât căldură, liniște, și să scriu...”. Și: „Creația!” – n-ai ce-i face, curat o să mă doboare. De mult nu mi s-a mai întâmplat așa ceva, pe cuvânt... Ba uneori mi se pare că îmi scriu capodopera (după cum ziceți-zicem!)”.

Însuflețit de trăirea erotică și valorificându-și, în mod firesc, resursele creative, expeditorul nu alunecă în simple declarații sentimentale, ci își redactează epistolele în formulele unei epicități condensate, dialogice, nuanțată meditativ și filosofic, conjugându-le măiestrit cu secvențe lirice. Pe parcursul relatărilor evenimențiale, inerente demersului epistolar, survine abrupt elementul beletristic, în forma unor istorii scurte, cu sens de parabolă (marcă a prozei lui Vasile Vasilache). Inscrte în spațiul scrisorilor, asemenea pasaje completează și nuanțează trama și, în același timp, denotă punerea în valoare, de către scriitor, a facultăților sale de narator, la care recurge chiar și în afara proiectului său prozastic. În scrisoarea din 20.11.'74, alarmat de tăcerea corespondentei sale, include o istorioară, prin care își mărturisește indirect stările de îngrijorare și incertitudine: „Marica, ce-i cu tine? De ce taci și nici la telegramă nu răspunzi? Nu mai înțeleg nimic. Ce s-a întâmplat?.. Aș fi putut proceda ca prințul Cașmirului, când s-a pus întrebarea cu cine să facă unirea? Cu India sau cu Pakistanul? El,

¹ Mirela Tomoiagă, Op. cit., p. 11.

² Gustave Lanson, *Încercări de metodă critică și istorie literară*, București, Editura Univers, 1974, p. 211.

³ Corpusul de scrisori cercetat, nepublicat, deocamdată, ne-a fost oferit de Victor Vasilache, fiul scriitorului, el fiind și traducătorul din limba rusă al respectivelor texte epistolare. În citate, am păstrat sublinierile autorului și ortografia traducerilor.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

prințul Cașmirului, având 300 de femei și tot atâția câini, s-a dus la culcare lăsând poruncă slugii:

– Dacă vin cei din Pakistan, să mă împușcați în somn!.. Dacă vin cei din India, să mă treziți... ”.

În finalul aceleiași scrisori, expeditorul apelează la o altă pildă, urmată de un dialog imaginar cu interlocutoarea și de o notă despre lecturile sale din Cehov și pauzele din piesele dramaturgului, sugerându-și astfel sentimentul indus de intermitențele din comunicarea epistolară: „Și, în fine, tăcerea ta, căreia nu-i găsesc explicație... Bravo japonezii! Ei scriu pe pietrele funerare: „Aici sunt osemintele lui X. S-a născut 1874, 14, III, a murit 1938, 10, II, a trăit doar (trei) zile...” Adică i s-au întipărit în minte doar trei zile de fericire în viața lui...”

– Și cam de ce te căinezi?! ai putea să mă întrebi. Ai de gând să stârnești compătimirea cuiva?

– Nu! Nu! Nu! Jur, mă simt bine, iartă-mă... Îți aduc la cunoștință că îl citesc pe Cehov și, crede-mă, sunt în stare să scriu o întreagă disertație: „Pauzele în piesele lui Anton Pavlovici”.

Pentru îndrăgostit, scrisorile sunt un prilej de „tăisfășuire” cu destinatară aflată ba acasă, în Crimeea, ba la Moscova, la studii, dar și un spațiu favorabil exercițiilor de stil, ceea ce ne face să credem că prozatorul îmbina perfect elaborarea discursului epistolar cu cel epic. Productivă, imaginația scriitorului îi oferă diverse combinații prețioase, cu care își configurează sugestiv emoțiile, stările sau își construiește autoportretele. Într-o scrisoare, pentru a-și defini condiția de suferind și a-i transmite interlocutoarei un mesaj afectiv, epistolierul se autodescrie intertextualizând cu basmele folclorice și conturând astfel o adevărată istorie fabuloasă: „Așadar, simt în răstimpuri că o afurisită de Babă-Cloanță ... m-a preschimbă... în urs domesticit! Zău așa! Și simt că sunt rodul unei vrăji – băiatul cutare-a-lui-cutare, și văd-pricep... că eu-ursul sunt amenințat cu bâta, cu tăciuni încinși, ba și miere mi se bagă sub nas – doar-doar o să mă ridic pe picioarele dinapoi... sau o să încep a țupăi... Și repet mereu în sinea mea: o, **nu** sunt urs, nu, – sunt un prinț pe care soarta-mașteră l-a fermecat... și o aștept pe ce-a de-a doua mare vrăjitoare – geniul bun care să mă preschimbe iarăși în om!” (25.06.'75). În altă parte, Vasile Vasilache își înrămează portretul într-un context literar conectat la un concept din proza sa și la detalii decupate din propriile lecturi: „Iar mă pregătesc să plec undeva. Undeva, numai să nu stau acasă! Mi-au mai rămas două coli din Șcedrin și gata! Am liber șase luni de zile pentru o lucrare! O stare de renunțare... (iar mă copleșește *serafimismul*... adică ceva măreț!.. eu cel atoateiertătorul dintre zei și, afară de zâmbetul condamnatului la pedeapsa capitală, Joseph Knecht¹, din vremurile matriarhatului, când dă toporul altuia ca să-l execute, altceva nu simt...). Anume că această supremă renunțare mi-a venit... și mulțumesc soartei...” (18. 08. '75).

¹ Numele protagonistului din romanul *Jocul cu mărgele de sticlă* (1943) de Hermann Hesse, scriitor german, laureat al Premiului Nobel pentru Literatură (1946).

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Un alt registru al misivelor de dragoste comentate este cel racordat la imagistica lirică, iubita fiind poetizată prin expresii artistice din sfera metaforicului: „tu (...) ești ginseng, rădăcina-vieții, pricepi? (23.04.'75) Sau: „Închipuie-ți, de opt ceasuri în șir, după discuția noastră telefonică, revii în mine... în chip de... poiană însoțită...” (30.06.'75). Și spațiul ei, creionat în stil bacovian, devine pentru epistolier o expresie a intimității absolute: „Nu-mi iese din minte cămăruța ta – a intrat înlăuntrul meu ca ceva foarte drag – tihnită, intimă, inofensivă și extrem de pregnantă.” (10.08.'75). Inefabilul iubirii, care îi acaparează întreaga ființă, zguduită de energiile seismice ale erosului, apare reprezentat în formule de o forță disimulativă uluitoare: „17.10.'75... Mi-e și teamă să rostesc ca să nu iau în deșert ceea ce mi se întâmplă! Totul a început undeva de miercuri (în ziua plecării), cam pe la orele 4 după-amiază... De parcă aș fi fost inițiat în ceva peren și de nezdrușcinat, și cuvintele sunt neputincioase să exprime acest ceva... un nu știu ce stare knechtiană¹ potențată, când lumea: cosmosul și tu, și eternitatea sunt de neseplat, și nu există pe pământ „emoționalitate”, trăiri ș. a. – e ceva prea neînsemnat și plin de agitație (chiar și pentru rațiune, chiar și pentru aduceri-aminte!). Parcă era o arătură adâncă, foarte adâncă, care uite-uite... – de-ndată ce va plesni în ea cea dintâi semincioară – va să capete toată-toată un rost, și rostul acesta e întra-atât de mare, încât iarăși nu-ți ajung cuvinte ca să-l exprimi...” Mai jos, conchide că „Stările astea, pe semne, n-ai cum să le descrii în mod direct și rectiliniu, – ci doar metaforic și indirect, eu însă, Mașa, sunt afară din cale de tulburat și buimăcit de cele întâmplare...”.

Spațiu al intimității, scrisorile de dragoste ale lui Vasile Vasilache, îi dezvăluie, în primul rând, lumea afectivă, antrenând o comunicare la cotele cele mai înalte ale emoției, dar și ale creativității. Imaginația scriitoricească ghidează demersul epistolar spre metaforic și simbolic. Epistolierul își definește senzațiile și stările erotice în cel mai autentic limbaj artistic, declarațiile de dragoste întrunind imagini lirice revelatorii: „... Încă ceva, te simt de la distanță de parcă ai pulsa asupra-mi, dar nu în continuu – ci cu fascicule de unde... Asemenea unui reflector care ba luminează, ba licărește, ba își filtrează lumina printr-un altul! Jur, așa e întocmai!” (17.10.'74).

„Există o vocație epistolară, așa cum există o vocație poetică și una critică”², opinează Al. Săndulescu, concretizând că nu întotdeauna marii scriitori sunt și epistolieri de excepție și, viceversa, epistolierii celebri, ca Doamna Sévigné, nu ar fi putut elabora opere literare notabile. Corespondența particulară a lui Vasile Vasilache ne convinge că scriitorul a fost un epistolier înzestrat. Valoros nu doar în plan documentar, acest capitol al scrisului său, îi pune în lumină, pe lângă detalii

¹ Aluzie la personajul aceluiași roman, Joseph Knecht, care, după ce parcurge un traseu intelectual și spiritual superior, abandonează școala din Castalia, unde obținuse înaltul titlu de magister ludi (maestru al jocului cu măgelele de sticlă), moare în spațiul unei naturii sălbatice, metaforă a revenirii la puritatea originară.

² Al. Săndulescu, *Literatura epistolară*, București, Editura Minerva, 1972, p. 12.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

inedite din biografie în primul rând, vigoarea talentului artistic. Având o structură mozaicală, demersul scrisorilor examinate, la fel ca și restul prozei literare, semnată de autorul celebrului roman *Povestea cu cocoșul roșu*, înglobează spontaneitate și fluiditate discursive, pasaje epice, reflexive și dialogice, spirit disimulativ și gnostic și, nu în ultimul rând, mostre de plasticitate a limbajului, ceea ce afirmă o dată în plus omogenitatea stilistică a operei creatorului. Conștient că aceste compuneri ale sale ar interesa viitorimea, în post-scriptum-ul la scrisoarea din 22 martie 1975, prozatorul își îndemna corespondenta: „Păstrează scrisoarea: peste 50 de ani se va sărbători centenarul nașterii mele! Tu vei avea... mai în scurt, vei fi în viață... 71-72, iar eu voi avea 98-99... Atunci va fi cu puțință chiar să ne unim destinele – pe nimeni n-o să mai afecteze acest lucru...”.

Generate de un sentiment erotic efervescent și susținute de un neobișnuit elan creativ, epistolele de dragoste comentate, pe lângă fondul lor afectiv, impresionează lectorul și prin dimensiunea artistică pregnantă, confirmând afirmația Mirelei Tomoiagă precum că „în corespondența intimă, epistolierii își cristalizează conștiința de scriitori, scrisoarea având, din acest punct de vedere, o dublă importanță: prima, ca document în sine, iar a doua, ca „atelier de creație”, ca laborator al procesului creator”.¹

Lucrare realizată în cadrul proiectului nr. 20.80009.1606.03 „Contexte socio-culturale autohtone și interconexiuni europene în creația cultă din Basarabia (sec. XIX până în prezent)”. *Programul de Stat*.

¹ Mirela Tomoiagă, *Op. cit.*, pp.13-14.

ABORDĂRI PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ORALĂ

APPROCHES POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE EN COMMUNICATION ORALE

Victor AXENTII,

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
axen55@mail.ru

Rezumat. *Articolul tratează problema comunicării, domeniu care, după cum se știe, este divizat în programele actuale în două compartimente, care corespund anumitor principii didactice: comunicarea orală (ce se ocupă de didactica orală) și comunicarea scrisă (obiectul didacticii scrisului). Or, scopul unor lecții de limbă este direct legat de formarea deprinderilor la elevi a competențelor specifice acestor două compartimente (de exemplu, analiza și interpretarea anumitor texte sau cunoașterea normelor limbii literare, a modului de funcționare regulile gramaticale și a celor de vocabular etc.); aceste ore nu pot fi finalizate fără o activitate de instruire, care, în marea majoritate a cazurilor, presupune practicarea comunicării orale a elevilor.*

Cuvinte-cheie: *principii didactice, competențe specifice, comunicare orală, scrisă*

Résumé. *L'article traite du problème de la communication, domaine qui, comme on le sait, est divisé dans les programmes actuels en deux compartiments, qui correspondent à certains principes didactiques: la communication orale (qui traite de la didactique orale) et la communication écrite (l'objet de l'écriture didactique).*

On sait que la finalité de certains cours de langue est directement liée à la formation des compétences des élèves dans les compétences spécifiques de ces deux compartiments (par exemple, l'analyse et l'interprétation de certains textes ou la connaissance des normes de la langue littéraire, la manière travail sur les règles de grammaire et de vocabulaire, etc.), ces heures ne peuvent être complétées sans une activité d'enseignement qui consiste, dans la grande majorité des cas, à pratiquer la communication orale des élèves.

Mots clés: *principes didactiques, compétences spécifiques, communication orale, écrite*

Deși (după părerea multor specialiști) activitatea comunicativă orală este completată de una scrisă, comunicarea orală rămâne totuși predominantă în lecția de limbă și literatură. În esență, paradigma comunicativ-funcțională certifică că elevii învață limba română nu doar pentru a cunoaște categorii lexicale sau

gramaticale, ci și pentru a le putea folosi adecvat în exprimarea scrisă sau orală; la fel, se studiază literatura română, nu numai pentru a cunoaște reprezentanții literaturii sau evoluția literaturii, ci și pentru a înțelege și a interpreta ceea ce citesc, sau pentru a putea discuta textele studiate. Cu alte cuvinte, activitatea comunicativă orală la lecțiile de limbă sau literatură contribuie implicit la dezvoltarea abilităților de vorbire orală și la formarea unei atitudini comunicative (toleranță, ascultare activă, cooperare, încurajare).

Spre deosebire de orele de limbă, lecțiile de comunicare au ca scop în mod clar dezvoltarea abilităților de comunicare orală a elevilor printr-o mare varietate de activități care implică diverse interacțiuni (elev-profesor, elev-elev, elev-grup mic etc.) și sarcini specifice – răspunsuri la întrebări, a formula întrebări, a spune, a exprima un punct de vedere, a rezuma, a argumenta, a dezbate etc.).

Didactica orală este cea mai nouă componentă a didacticii moderne, care nu este încă foarte bine structurată și, prin urmare, dă naștere la cele mai mari dificultăți în activitățile educaționale. De altfel, aceste idei sunt reflectate în studiile cărțile și articolele Alinei Pamfil, precum și în alte materiale didactice și metodologice, dedicate limbii și literaturii române.

Dincolo de precara pregătire inițială pentru acest domeniu, dificultatea de a aborda oralul este generat chiar de mentalitatea pe care unii vorbitori nativi o au față de acest domeniu: Ce înseamnă, de fapt, să înveți să comunic oral? De vreme ce cunosc limba română, asta înseamnă că pot comunica. Sigur, acesta este un punct de vedere care nu ține seama de complexitatea comunicării și de faptul că, în mod evident, procedurile de comunicare pot fi însușite, iar atitudinile comunicative pot fi interiorizate pentru a-i ajuta pe elevi să cunoască și să exprime mai bine înțelegerea lor despre lume. Este vorba și de supremația scrisului în tradiția învățământului, validată și de examenele naționale. În fine, competențele orale se evaluează cu dificultate, iar orele par a se desfășura fără vreun efect evident din punctul de vedere al elevilor sau al părinților, care percep doar aspectul ludic al activităților de comunicare orală.

Pentru ca această competență să fie formată și dezvoltată pas cu pas, profesorul trebuie, în primul rând, să ofere fiecărui elev șansa de a exersa comunicarea orală, apoi să poată concepe sarcini de comunicare diversificate și stimulative, să poată urmări progresul elevilor în domeniul comunicării orale și, de asemenea, să poată oferi feedback elevilor privitor la modul în care își îndeplinesc rolurile specifice comunicării orale (vorbitor, ascultător, observator/evaluator).

În școală, elevii comunică oral pentru a învăța. În acest scop ei nu doar răspund la întrebări, ci și pun întrebări, intră în conversație cu ceilalți, își exprimă puncte de vedere, oferă sugestii în cadrul unui brainstorming, colaborează în rezolvarea de probleme în cadrul unui grup, își susțin punctele de vedere cu argumente și învață regulile, convențiile și valoarea comunicării orale.¹ Cu cât

¹ Constantin Parfene. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ. Iași: Editura Polirom, 1999.

comunicarea orală devine un mijloc de învățare mai des folosit în școală (în sensul că implică un schimb de idei și construirea de sensuri, la care participă deopotrivă profesorul și elevii), cu cât ceea ce se petrece în orele de comunicare orală și modul în care profesorul gândește, cu atât dezvoltarea acestei competențe devine mai importantă. Firește, nu doar pentru că elevii vor putea folosi în orele dedicate tuturor disciplinelor ceea ce învață în orele de comunicare orală, ci mai ales pentru că acesta este principalul mijloc prin care avem acces la cunoașterea lumii, a celorlalți și a noastră. Prin implicare activă, elevii câștigă încredere și respectul de sine: ei învață să comunice oral, descoperă domenii diferite ale cunoașterii prin dialogul socratic, de pildă, pot comunica oral în mod eficient și, desigur, își dau seama de ce acest lucru este important pentru ei.

Față de alte discipline, pentru cele din aria *Limbă și comunicare* (printre care și limba și literatura română) comunicarea orală nu reprezintă doar un mijloc de predare-învățare-evaluare, ci și un domeniu specific care are ca scop dezvoltarea competenței de comunicare orală, prin activități de învățare și prin vehicularea unor concepte specifice. Avantajul profesorilor din această arie curriculară este că pot urmări și ghida dezvoltarea acestei competențe atât în lecțiile dedicate domeniului, cât și în activitățile de comunicare orală realizate în orele de literatură și de limbă. Dacă la orele de comunicare accentul cade mai ales pe exersarea tehnicilor specifice, evident fără să se ignore substanța comunicării, la celelalte ore, profesorul se concentrează în primul rând pe conținutul celor comunicate, fără să negligeze însă că feedbackul său poate trimite și la modul de organizare a discursului și la efectul pe care acesta îl are asupra auditoriului. În fapt, toate cele patru deprinderi (ascultare, vorbire, lectură, scriere) constituie fațete ale aceleiași competențe, deci ele trebuie integrate și în practica didactică.¹

Competența de lectură și de redactare se dezvoltă și se bazează pe ascultare și vorbire; textul (indiferent de tipul lui, literar sau nonliterar, scris de ceilalți sau de elev) este un prilej pentru discuții, pentru rezolvare de probleme, pentru lectură orală

De aceea, profesorul trebuie să știe cum să facă aceste legături și cum să pună accentele în activitățile pe care le organizează în clasă.

Țintele lecțiilor de comunicare orală sunt:

- familiarizarea cu formele comunicării orale și înțelegerea rolului factorilor care determină comunicarea – această dimensiune este echivalentă cu achiziția de cunoștințe sau cu *a ști* (despre comunicare);
- dezvoltarea capacităților de receptare și de producere a unor mesaje orale diverse (exersarea rolurilor de ascultător și de vorbitor) - această dimensiune este echivalentă cu asimilarea unor deprinderi procedurale (tehnici de ascultare, tehnici de construire a unor discursuri diverse) sau cu *a ști să faci* (a ști să comunici);

¹ Vistian Goia. Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu. Cluj, 2002.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

- formarea unei atitudini comunicative pozitive/civilizate (flexibilitate, toleranță, ascultare activă, fairplay etc.) – această dimensiune se referă la variabilele individuale ale fiecărei persoane (atitudini, valori, sentimente, motivații, stiluri de conduită) și exprimă dimensiunea *a ști să fii* (a ști să te comporți în comunicare) și *a ști să trăiești împreună cu ceilalți*;
- capacitatea de a transfera în contexte noi de învățare competențele de comunicare (strategii de ascultare activă, rezumarea unei teme etc.) - *a ști să înveți* (prin intermediul comunicării).

Cum se formează competența de comunicare orală? Competența de comunicare orală este un set de cunoștințe, abilități și atitudini pe care le mobilizăm pentru a primi și a transmite mesaje orale.

Pentru a dezvolta abilitățile de comunicare orală, profesorul trebuie să aibă o înțelegere clară a aspectelor pe care le poate lua în considerare, referitor la configurația competenței comunicative, care este perfect valabilă în punctele forte ale comunicării orale. Aceasta o deosebește de comunicarea scrisă: (1) competența de comunicare orală se referă doar la recepția și producerea comunicării orale, (2) incluzând comunicarea verbală.

Componenta verbală a competenței comunicative orale constă din mai multe dimensiuni:

- lingvistică (cunoașterea și utilizarea aspectelor fonetice, lexicale, morfologice și sintactice);
- textuală (cunoașterea și utilizarea regulilor și tehnicilor care asigură organizarea textului: construcția de propoziții și text pe baza elementelor de coerență și coerență; cunoașterea și utilizarea structurilor textului: narativ, descriptiv, argumentativ, explicativ, dialogic;);
- discursivă (cunoașterea și utilizarea regulilor și procedurilor care determină utilizarea limbajului în context, în funcție de scopurile comunicării, de parametrii situației de comunicare).

Pentru a ajuta la înțelegerea celor trei dimensiuni, imaginați-vă cutii care conțin pietre semiprețioase, mărgelile din lemn sau caolin, scoici etc., de diverse forme și culori; acestea ar fi achiziții lingvistice. Aceste pietre, scoici sunt legate într-un anumit fel (formă și culoare) într-un fir, un colier; va fi o urzeală, o structură de text, legată de dimensiunea textului petrecerii, probabil vom alege un șir de perle sau pietre semiprețioase etc. potrivite pentru o adolescentă, cealaltă este mai potrivită pentru o persoană în vârstă etc.); alegerea liniei potrivite poate fi comparată cu dimensiunea discursivă a componentei verbale, ceea ce înseamnă adaptarea la context.

Dacă dimensiunea lingvistică se realizează în special în orele de limbă, celelalte două se dezvoltă în special în cadrul orelor de comunicare și de literatură.

O analiză riguroasă a modului în care domeniul oralului este prezentă în programele actuale este realizată de Alina Pamfil (2002), care urmărește speciile

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

și conținuturile/deprinderile oralului pe parcursul gimnaziului și al liceului. În concluziile analizei, autoarea evidențiază:

- schimbarea accentelor în formarea competenței de comunicare orală (în gimnaziu, există un echilibru între procesele de receptare și cele de producere a mesajelor orale, în vreme ce în liceu producerea este dominantă și competența de comunicare este asociată cu cea literară);
- corelația constantă între comunicarea orală și cea scrisă;
- acoperirea tuturor nivelurilor și formelor competenței de comunicare (verbal, nonverbal și paraverbal, formele monolocutive și cele interlocutive);
- traseul gradual de formare și dezvoltare a competenței de comunicare orală (dinspre mesajul verbal, spre cele audio, video, audiovizuale; dinspre aspectele verbale spre cele nonverbale și paraverbale; dinspre formele monolocutive spre cele interlocutive în gimnaziu și invers în liceu; la nivelul formelor monolocutive, dinspre tipurile textuale mai simple spre cele mai complexe - de la narativ spre descriptiv și argumentativ; la nivelul formelor interlocutive, dinspre conversația cotidiană spre interviu, dezbateri și polemică).

Abordări pentru dezvoltarea competenței de comunicare orală. În funcție de perspectiva asupra învățării, abordările comunicării orale ca obiect de studiu pot fi diferite. Urmând tezele privitoare la formarea capacităților de comunicare orală generate de impunerea modelului comunicativ în anii '80, Pamfil (2003) prezintă patru variante. Astfel, dezvoltarea competenței de comunicare orală s-ar putea realiza prin automatizarea capacităților de bază (viziune behavioristă asupra învățării, realizată ca analiză (socio)lingvistică a limbajului elevilor și a adulților); are ca scop învățarea de către elevi a unei exprimări corecte.

Cum pot fi structurate lecțiile de comunicare orală? Cel mai important lucru care trebuie reținut pentru structurarea ei de comunicare orală este acela că ora trebuie să conțină neapărat o activitate care să implice cât mai mulți elevi în exersarea comunicării orale. La fel de important este și faptul că orice activitate de comunicare orală a elevilor trebuie să fie urmată de feedback oferit de profesori sau de colegi.¹

Dacă adoptăm cadrul gândirii critice, am putea avea următoarea structură a unei lecții:

Evocare – activitate în care profesorul fixează tema, făcând apel la achizițiile anterioare ale (cunoștințe, deprinderi). Profesorul poate alege să ilustreze tema folosind resurse variate, potrivite pentru tema lecției (de exemplu, un dialog înregistrat dintr-o piesă de teatru/dintr-un film, un discurs public înregistrat la radio sau televizat etc.). Observațiile elevilor privitoare la materialul prezentat vor fi ghidate de întrebările profesorului (care au în vedere tema și scopurile lecției).

¹ Crețu Tinca. Psihologia educației. București, 2004.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Constituirea sensului trebuie să cuprindă neapărat o activitate de comunicare orală realizată de elevi, dar poate fi structurată diferit; în economia lecției, această secvență are o pondere importantă (minimum cincisprezece minute). De exemplu:

Profesorul construiește, împreună cu elevii, o sinteză teoretică a noțiunilor/strategiilor de comunicare care fac obiectul lecției.

Elevii realizează o activitate de comunicare orală (joc de rol, de exemplu) în care aplică în contexte diverse strategiile învățate, analizează un fragment de dialog (cel oferit în evocare), urmărind de data aceasta aspecte concrete (parametrii situației de comunicare, relațiile dintre cei care vorbesc, folosirea unor tehnici de inițiere, menținere și continuare a dialogului, funcțiile limbajului, intențiile emițătorului. Profesorul definește noțiunea/strategia de comunicare orală care face obiectul lecției. Elevii analizează o bucată de dialog, identificând exemple care pot ilustra teoria. Elevii desfășoară o activitate de comunicare orală (un joc de rol, de exemplu), în care aplică conceptele/strategiile învățate în contexte noi. Evaluarea poate fi efectuată pe baza unei grile concepute de către profesor (poate fi realizată ca autoevaluare, evaluare reciprocă și/sau feedback al profesorului) și va urmări în primul rând aspectele practicate în lecție (de exemplu, non -comportamentul verbal, coerența vorbirii etc.).

Reflecția poate ține cont de modul în care au fost învățate noțiunile sau strategiile de comunicare, marcând aspectele dificile ale învățării noțiunilor sau strategiilor, reluându-le sintetic într-o formulă originală (o diagramă, un desen, un cvintet etc.), discutând contextele în care pot fi aplicate noile achiziții. Recomandarea noastră se îndreaptă către abordarea inductivă, dar, după cum am arătat, este posibilă și cea deductivă. Este esențial ca studenților să li se ofere șansa de a comunica în cadrul lecției și ca rolul profesorului să fie cât mai discret posibil (maximum zece până la cincisprezece minute de prelegere) în sala de clasă, dar și-a asumat responsabilitatea în pregătirea lecției. (structurarea acestuia, realizarea fișelor cu sarcini, cu criterii de evaluare, selectarea resurselor care pot fi folosite în lecție. Excludem varianta unei lecții teoretice, în care sunt prezentate doar expozitiv anumite noțiuni sau strategii de comunicare orală. Fără punerea elevilor în situații de comunicare concrete, competența de comunicare nu se poate dezvolta. De aceea, în cadrul fiecărei ore de comunicare orală, fiecare elev trebuie să primească roluri: fie ca participant activ la activitățile de comunicare orală, fie ca observator și evaluator. Activități specifice pentru dezvoltarea competenței de comunicare orală.

Ne vom referi la câteva activități pe care le considerăm importante pentru dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor.

Învățarea și perfecționarea strategiilor de ascultare activă ar trebui să se realizeze pe tot parcursul școlarității, ascultarea activă fiind una dintre abilitățile de care avem nevoie în contexte diverse (în școală și în afara școlii) pe tot parcursul vieții, pentru că ea ne ajută să comunicăm cu adevărat eficient și civilizat cu

ceilalți.

Ascultarea activă înseamnă: să nu întrerupi vorbitorul până ce nu și-a dus ideea până la capăt; să fii atent la spusele interlocutorului; în timpul ascultării, trebuie să te concentrezi, să urmărești ideile principale ale mesajului rostit și să analizezi ceea ce spune interlocutorul, să faci conexiuni cu ceea ce știi despre tema pusă în discuție; să folosești mijloace nonverbale potrivite: contact vizual, aprobări, zâmbet, mimică aprobatoare, întrebătoare, de încurajare pentru continuarea discursului etc.; să utilizezi mijloace verbale pentru a arăta că ai înțeles sau că ai nevoie de explicații suplimentare: parafrizarea este un element esențial al ascultării active și ne ajută să verificăm dacă am înțeles bine ce a vrut să transmită interlocutorul.

Formularea de întrebări, solicitarea de explicații este o strategie finalul unei prezentări, îi arată celuilalt că ai fost atent și că ai făcut efortul să înțelegi; în plus, te ajută să afli dacă înțelegerea ta este corectă sau ai pierdut din vedere anumite elemente importante; să folosești mijloace verbale care îl ajută pe celălalt să continue dialogul: comentarii privind ideile/faptele prezentate; să fii critic; ascultarea eficientă nu presupune abandonarea gândirii, a punctelor de vedere personale, pentru a le adopta pe cele ale interlocutorului; dimpotrivă, ascultând, receptorul își va aduna toate informațiile necesare pentru a putea să-și expună propriul punct de vedere; exprimarea propriilor opinii trebuie să fie realizată într-un mod civilizat, politicos, care să nu lezeze interlocutorul.¹

O lecție de comunicare orală care are ca scop învățarea strategiilor de ascultare activă nu poate fi una teoretică. Activitățile de învățare concepute pentru formarea comportamentului de ascultător activ ar trebui să aibă în vedere:

- a) analiza modului în care este practică ascultarea activă de către alții (urmărirea unei discuții televizate sau a unui interviu realizat la radio sau observarea unei activități de comunicare realizată în clasă de colegi);
- b) exersarea ascultării active în situații concrete și diverse de comunicare - ascultarea unei înregistrări, urmărirea unei prezentări video, participarea la o discuție;
- c) reflecția asupra dificultăților rolului de ascultător activ și asupra importanței ascultării active în comunicare.

Ascultarea activă înseamnă: a nu întrerupe vorbitorul până când acesta nu și-a terminat ideea; acordați atenție cuvintelor interlocutorului; în timp ce ascuți, trebuie să te concentrezi, să urmărești ideile principale ale mesajului vorbit și să analizezi ceea ce spune interlocutorul, să faci conexiuni cu ceea ce știi despre subiectul în discuție; folosiți mijloace non-verbale adecvate: contact vizual, aprobare, zâmbete, gesturi de aprobare, întrebări, încurajare pentru a continua discursul etc. ; folosiți mijloace verbale pentru a arăta că înțelegeți sau că aveți nevoie de explicații suplimentare: parafrizarea este un element esențial al ascultării active și ne ajută să verificăm dacă am înțeles ceea ce a vrut să transmită

¹ Pamfil Alina. Elemente de didactica oralului, în Perspective nr. 2/2002.

interlocutorul.

A formula întrebări, a cere explicații este o strategie la finalul prezentării, îi arată celui alt că ai fost atent și că ai depus efortul de a înțelege; mai mult, te ajută să știi dacă înțelegerea ta este corectă sau dacă ai pierdut din vedere anumite elemente importante; folosiți mijloace verbale care îl ajută pe celălalt să continue dialogul: comentarii asupra ideilor/faptelor prezentate; a fi critic; ascultarea eficientă nu presupune abandonarea reflecției, a punctelor de vedere personale, pentru a le adopta pe cele ale interlocutorului; dimpotrivă, prin ascultare, receptorul va aduna toate informațiile necesare pentru a-și putea prezenta propriul punct de vedere; exprimarea opiniilor cuiva trebuie făcută într-o manieră civilizată, politicoasă, care să nu dăuneze interlocutorului.

Un curs de comunicare orală care își propune să predea strategii de ascultare activă nu poate fi teoretic.

În strânsă legătură cu ascultarea activă este oferirea unui feedback celui pe care îl asculți sau cu care discuți. Pentru profesor, este fundamental să știe cum să ofere feedback, aceasta ajutându-l să stabilească o bună relație de comunicare cu elevii.

Câteva sugestii pentru a oferi feedback sunt următoarele: să formulezi aprecierile în enunțuri clare și cât mai specifice, care să încurajeze persoana respectivă; să se facă referire la aspecte concrete; în acest scop, este recomandabil să particularizezi, evitând generalizarea; concentrează-te pe comportamentul/ideile exprimate de vorbitor, nu pe persoane; folosește-te de observații, nu de presupuneri; ajută-l pe vorbitor să înțeleagă ce efect are asupra lui comportamentul și modul lui de a gândi; oferă feedback imediat, nu lăsa prea mult timp să treacă, astfel încât vorbitorul să nu-și mai amintească la ce te referi.¹

Profesorul îi va învăța pe elevi regulile feedbackului pe măsură ce aceștia sunt implicați în activități de evaluare reciprocă a intervențiilor realizate de colegi. Intervenind cu tact în cazul unui feedback nerelevant, dar mai ales oferind întotdeauna sugestii privind aspectele care pot face obiectul feedbackului (mai exact, criterii de evaluare), profesorul îi poate ajuta pe elevi să învețe să ofere feedback. Este important ca profesorul să propună el însuși modele de oferire a feedbackului. Cu alte cuvinte, este esențial ca între ceea ce recomandă profesorul și felul în care practică în mod curent feedbackul să existe o coerență.

În egală măsură, pentru a evita reacții nepotrivite, este important ca elevii să știe cum să primească feedback atunci când sunt evaluați de către profesor sau de colegi.

Recomandările pentru a primi feedback pot fi de tipul: să asculți cu atenție și până la capăt, fără să te superi; să verifici dacă ai înțeles; să încerci să nu ai o atitudine defensivă; să ceri exemple, aspecte concrete, dacă nu îți sunt oferite; să răspunzi celui care-ți oferă feedback, mulțumindu-i sau precizând că nu ești întru

¹ Pamfil Alina. Elemente de didactica oralului, în Perspective nr.2/2002.

totul de acord cu punctul său de vedere.

Elevii învață cum să primească feedback-ul colegilor și al profesorului, în așa fel încât să folosească observațiile lor pentru a-și îmbunătăți competențele de comunicare orală sau scrisă.

Prezentarea este una dintre activitățile de comunicare cele mai dificile pentru mulți elevi, care consideră că atunci când realizează prezentări în fața clasei se expun în fața celorlalți și că oricine îi va putea critica dacă nu fac față situației. De aceea, profesorul trebuie să dea dovadă de mult tact în a-i convinge, mai ales pe cei timizi, că numai exersând modul în care se face o prezentare vor învăța cum să o structureze, cum să-și controleze emoțiile, cum să valorifice materialele scrise sau imaginile pe care vor să le folosească drept suport.

Precum în cazul feedback-ului, și aici rolul profesorului de a oferi modele de prezentare este esențial. Profesorul poate folosi și prezentări înregistrate (exemple pozitive sau negative), care să constituie o bază pentru analiză. Dar este foarte important ca acesta să poată oferi el însuși elevilor prezentări bine pregătite, clar structurate, dinamice și adecvate nivelului de înțelegere al clasei.

Exersarea prezentării este necesară nu doar pentru că elevilor li se cere să facă prezentări la toate disciplinele, ci și pentru că după ce vor termina școala vor avea nevoie să facă diverse tipuri de prezentări.

Pentru a face o prezentare, e bine să se înceapă prin a răspunde la câteva întrebări: Care este scopul prezentării? Ce titlu se poate da prezentării? Ce știu despre temă? Care sunt ideile importante pe care vreau să le comunic? (trei-patru idei)? Cine este audiența? Ce întrebări s-ar putea pune? Ce impact poate să aibă prezentarea asupra audienței?

Structura unei prezentări poate fi următoarea:

- *începutul* – prezentarea temei, a intențiilor și a punctelor urmărite în prezentare; elevii trebuie să învețe niște tehnici, niște proceduri specifice acestui tip de comunicare; aceasta înseamnă că elevii trebuie să fie implicați în activități de analiză a unor prezentări realizate de alții;
- *cuprinsul* – prezentarea ideilor, cu oferirea unor exemple relevante de fiecare dată;
- *finalul* – reluarea ideilor principale; mulțumiri adresate auditoriului.

Nu se poate aștepta ca studenții să facă prezentări bune fără să exerseze ei înșiși diverse tipuri de prezentări (prezentarea celei mai recente cărți citite, a unui film, a unei excursii, unui eveniment cultural la care au participat). La orele de literatură pot aplica strategiile învățate atunci când prezintă un proiect sau o cercetare.

Lectură orală. Timpul dedicat lecturii orale scade odată cu nivelul de școlarizare, pentru a face loc lecturii mentale. La nivel gimnazial, este indicat să se aloce suficient timp exersării și evaluării lecturii orale, pentru a evita surpriza de a

descoperi că unii elevi nu pot citi un text simplu în mod coerent. ¹

Dezbateră este unul dintre conținuturile domeniului comunicării introduse în programele de liceu, care vizează nu doar formarea deprinderilor comunicative, ci presupune și exersarea anumitor atitudini și interiorizarea anumitor valori. Este indicat ca profesorul să explice elevilor diferența dintre dezbateră școlară – care este o metodă de învățare – și cea publică.

Spre deosebire de dezbateră publică, unde rezultatul contează (ce punct de vedere se cere), în dezbateră școlară important este în primul rând procesul (documentarea, realizarea unei argumentări coerente, dobândirea unui comportament comunicativ adecvat).

Este, ca și în cazul literaturii, un pact pe care elevii trebuie să-l înțeleagă și să-l accepte. Nu atât rezultatul dezbaterii este important (care echipă va lua cele mai bune note), cât procesul urmat de elevi. Cu alte cuvinte, într-o dezbateră în stil școlar, toți participanții la dezbateră sunt în cele din urmă câștigători.

Profesorul își propune să monitorizeze, în cadrul acestei activități, anumite abilități de comunicare ale elevilor: capacitatea de a argumenta un punct de vedere și de a contesta- argumenta puncte de vedere diferite; abilități de exprimare orală (corectitudine, coerență); utilizarea adecvată a mijloacelor verbale, non-verbale, paraverbale.

În plus, va avea în vedere practicarea de către elevi a anumitor atitudini specifice dezbaterii:

- toleranță și flexibilitate;
- schimbarea perspectivei;
- joc cîstit;
- cooperare;
- ascultare activă, abilități de exprimare orală (corectitudine, coerență);
- folosirea adecvată a mijloacelor verbale, nonverbale, paraverbale.

În unele manuale pentru liceu am propus dezbateră de tip Karl Popper, care are avantajele unei structuri clare și care reflectă o viziune ce încurajează dezvoltarea gândirii critice a elevilor.

O primă etapă a dezbaterii de acest tip poate urmări enunțarea, în formulări sintetice, a argumentelor pro și contra moțiunii date. După ce argumentele au fost notate pe tablă în două coloane (argumente pro și argumente contra), elevii le vor analiza: le vor elimina pe cele neconcludente sau pe cele care exprimă în mod diferit aceeași idee, vor stabili corespondențe între argumentele pro și cele contra).

Etapă următoare constă în construirea cazurilor: clasa se împarte în echipe de câte trei-cinci elevi; fiecare echipă construiește, pornind de la argumentele notate pe tablă, două seturi de argumente: unul pentru cazul afirmator, care susține moțiunea, altul pentru cazul negator, care combate moțiunea. Această activitate

¹ Sămihăian F. O didactică a limbii și literaturii române. București: Art, 2014.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

este foarte importantă, pentru că presupune și un exercițiu de schimbare a perspectivei (indiferent de teza pe care o susține fiecare elev, ei vor căuta împreună atât argumente pro, cât și contra moțiunii).

Dezbaterea se poate desfășura într-o rundă sau două. Prin tragere la sorți, elevii vor fi desemnați să facă parte din echipa afirmatoare, din echipa negatoare sau din echipa de arbitri/judecători. În cadrul dezbaterii propriu-zise, echipele își vor prezenta argumentele și contraargumentele.

O problemă pe care au ridicat-o mulți profesori luând cunoștință de acest tip dezbateri este de natură etică. Dacă rolurile de afirmator și de negator sunt distribuite aleatoriu, nu există riscul ca elevii să aibă sentimentul că sunt manipulați și încurajați să fie ipocriți (să susțină o teză în care nu cred)? Valoarea dezbaterii de tip Karl Popper este tocmai aceea că îi pune pe participanți să intre în pielea oponentului, să cântărească atent și argumentele acestuia sau, în calitate de arbitru, să judece imparțial argumentările pro și contra, indiferent de opinia proprie.

Ultima etapă este analiza/evaluarea dezbaterii, care va constitui un exercițiu de reflecție pentru toți participanții la dezbateri. Și aici apare o problemă: echipa câștigătoare este cea care susține punctul de vedere corect, care trebuie însușit și de către ceilalți colegi? Nu acesta este însă sensul în care trebuie direcționată analiza. E mai important ca elevii să înțeleagă că întotdeauna pot exista puncte de vedere diferite, bazate pe argumente și că, pentru a fi convingător, trebuie să știi să-ți argumentezi opiniile, nu doar să le afirmi răspicat. Arbitrii pot folosi pentru evaluarea dezbaterii o *foaie de arbitraj* cu rubricația respectivă.

Criteriile din foaia de arbitraj vor fi discutate/explicate înainte de începerea dezbaterii cu toți elevii, pentru a înțelege la ce se referă fiecare criteriu.

Fiecare vorbitor al celor două echipe va primi calificative („foarte bine”, „bine” sau „suficient”) pentru fiecare criteriu. Tocmai pentru că miza nu este de a da verdicte (ce echipă a câștigat dezbateri, este bine ca evaluarea să se centreze pe criteriile din grilă, și nu pe totalizarea calificativelor pe echipe.

Este recomandabil ca fiecare arbitru să evalueze individual. La sfârșitul evaluării individuale, arbitrii se pot consulta între ei, negociind eventualele modificări de apreciere. Fiecare echipă de arbitri își va desemna un purtător de cuvânt, care va prezenta clasei aprecierile făcute, însoțite de un scurt comentariu justificativ, cu exemple relevante pentru fiecare criteriu.

În timp ce membrii echipelor de arbitri discută și pregătesc prezentarea rezultatelor, participanții la dezbateri vor primi o fișă de autoevaluare, care poate cuprinde aceleași criterii din grila anterioară. Fiecare vorbitor va prezenta clasei fișa sa de autoevaluare. În special la primele dezbateri, este util ca vorbitorii să împărtășească cu acest prilej câteva impresii privind prestația proprie (dificultăți întâmpinate, neclarități etc.).

Pentru interviu, elevii se pot grupa în funcție de preferințele pentru anumite domenii (sport, artă, muzică, știință etc.), pentru a realiza interviuri cu o

personalitate din domeniile preferate de ei.

Este important ca jocurile de rol să propună diverse situații de comunicare, care evidențiază modul în care modificarea factorilor situației de comunicare (a canalului, a destinatarului, a receptorului, a contextului) determină adaptări în termeni de exprimare (formală/informală), atitudinea față de vorbitor, vocabularul etc. De exemplu:

a. Imaginează-ți că întâlnești un coleg de clasă care a lipsit de la școală și îi povestești despre cel mai recent incident amuzant din clasa ta pe care l-a ratat.

b. Imaginează-ți că situația este alta: colegul de clasă care a lipsit de la școală te sună la telefon și, cu această ocazie, îi spui cel mai recent incident amuzant din clasa ta.

Colegii care nu vor fi implicați în jocul de rol pot observa diferențele în ceea ce privește elementele verbale, nonverbale și paraverbale utilizate în cele două situații de comunicare. Evaluarea abilităților de comunicare orală. Adesea, la sfârșitul unei lecții de comunicare orală, elevii spun că se simt foarte bine, că le-au plăcut activitățile, dar, fără un moment de reflecție și evaluare, nu vor putea spune prea multe despre ceea ce au învățat la lecție. respectiv. De aceea evaluarea are un rol esențial în lecția de comunicare orală și nu poate lipsi, deoarece doar prin ea elevii pot înțelege ce achiziție (cunoștințe, aptitudini, atitudini) au urmat activitățile lecției și în ce măsură pot demonstra. lor.

Cercetări recente arată că o evaluare eficientă a abilităților de comunicare orală se realizează atunci când profesorul practică observarea atentă și regulată a comportamentului elevilor. Aceasta înseamnă că profesorul colectează observații despre modul în care elevii ascultă, înregistrează, reflectă la ceea ce aud, cum vorbesc, prezintă, discută între ei, pentru a urmări progresul și a lua decizii cu privire la strategiile și activitățile viitoare care pot fi utilizate în clasă.¹

Evident, activitatea de evaluare nu este o sarcină simplă pentru un profesor care are peste douăzeci de elevi într-o clasă. Pe măsură ce profesorul înțelege importanța comunicării orale, el va oferi fiecărui elev cât mai multe șanse posibil să o exerseze și, de asemenea, va încerca să folosească diferite instrumente și strategii de evaluare.

Dificultatea evaluării comunicării orale, comparativ cu evaluarea competenței de lectură sau de redactare, vine din faptul că în acest caz nu avem un „produs” concret, din care să tragem concluzii. Profesorul poate lua parte el însuși la activitățile de comunicare sau poate doar să le urmărească și să intervină din când în când în discuți. De aceea, profesorul trebuie să-și creeze un sistem pentru a-și înregistra observațiile.

Printre instrumentele pe care le poate folosi profesorul pentru evaluarea comunicării orale, sunt:

- înregistrări ale secvențelor de comunicare orală;

¹ Sâmihaian F. O didactică a limbii și literaturii române. București: Art, 2014.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

- fișe de evaluare (grile de evaluare a lecturii orale, a participării la o dezbatere, a construirii unui dialog, a unui monolog etc.);
- fișe de autoevaluare (îi ajută pe elevi să-și identifice punctele tari și pe cele slabe);
- realizarea profilului de vorbitor/ascultător al fiecărui elev din clasă;
- (pentru profesor) evaluarea globală a organizării activităților de comunicare orală.

Ca o concluzie a celor prezentate și ca răspuns la întrebarea de mai sus, am putea spune că profesorul îi poate ajuta pe elevi să-și dezvolte competența de comunicare orală, dacă:

Înțelege rolul orelor de comunicare orală și a activităților din cadrul acestei ore.

Poate să construiască demersuri coerente, din care să nu lipsească exersarea comunicării orale și evaluarea elevilor după fiecare activitate orală; le oferă elevilor modele de comunicare eficientă (cum se face o prezentare, cum se oferă feedback, cum se face o argumentare).

Le propune criterii de evaluare pentru fiecare activitate.

Încearcă să găsească teme de interes pentru activitățile de comunicare orală propuse elevilor; face legături între lecțiile de comunicare orală și celelalte ore alocate disciplinei prin două mișcări:

Pe de o parte, să creeze o continuitate tematică între cele trei domenii, aducând în discuție, în orele de comunicare orală, personaje, idei abordate în orele de literatură sau de limbă;

Pe de altă parte, să-i ajute pe elevi să transfere achizițiile de comunicare orală în activitățile de explorare și discutare a unui text, de dezbatere a unei probleme culturale sau de analiză a modului în care este folosită limba în comunicare; îi ajută pe elevi să reflecteze asupra achizițiilor de comunicare orală și a modului și ocaziilor în care le pot transfera în alte discipline sau în contexte ale vieții de zi cu zi.

POEZIA LUI PETRU STATI ÎN REVISTA „CUGET MOLDOVENESC”

PETRU STATI’S POETRY IN THE ”CUGET MOLDOVENESC” JOURNAL

Daniela BACIU,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți,
daniela.baciu@usarb.md

Rezumat: „Cuget Moldovenesc”, revista literară a Societății Culturale Naționale „George Enescu”, are un rol important în evoluția istoriei și culturii românești din Basarabia prin seria de texte (proză, poezii, articole de critică literară, repere folclorice etc.), precum și prin personalitățile care și-au desfășurat activitatea în această redacție.

Obiectivul studiului nostru este de a atenționa asupra activității lirice a lui Petru Stati, nume puțin cunoscut de cititorul de azi, poezia căruia atrage atenția prin zbuciumul sufletească pe care-l conține, prin acel tumult de experiențe interioare, de tristeți și de melancolii meditative, în care recunoaștem o parte din frământările noastre, ale fiecăruia.

Cuvinte-cheie: Cuget Moldovenesc, Petru Stati, poezie, singurătate, dor.

Abstract: “Cuget Moldovenesc”, the literary journal of the George Enescu National Cultural Society, has an important role in the evolution of the Romanian history and culture of Bassarabia through the series of texts (prose, poems, articles of literary criticism, folkloric benchmarks, etc.), as well as through the personalities who carried out their activity in its editorial board.

The aim of our study is to draw attention to Petru Stati’s lyrical activity, whose name is little-known to the readers of today, whose poetry attracts attention through the spiritual turmoil inherent to it, through that tumult of inner experiences, sorrows and meditative melancholy, in which we recognize a part of everybody’s disturbance.

Keywords: Cuget Moldovenesc, Petru Stati, poetry, loneliness, longing.

Talentați feciori ai României, ca Gala Galaction, Nichifor Crainic, Onisifor Ghibu, George Topârceanu ș.a., care după 1918 au trecut Prutul pentru a-și dăruia inima, profesiunea, talentul și dragostea la renașterea spirituală a Basarabiei eliberate de sub jugul țarismului, s-au încadrat ferm în activitatea vieții sociale de la Bălți, Chișinău, Tighina, Soroca și alte orașe basarabene. Printre acești fii adoptivi ai Basarabiei se numără și Petru Stati, care trece Prutul și se apropie cu îndrăzneală, la începutul anilor '30, de orașul Bălți, obținând titlul de profesor de latină și greacă la Liceul „Ion Creangă” din localitate.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Petru Stati, s-a născut la 8 iulie 1903 în comuna Tăutești, jud. Iași în familia lui Petru și al Elenei Stati. Își face studiile la Iași, cursuri liceale la Liceul Național și studii de licență la Facultatea de Litere și Filosofie a Universității „Al. I. Cuza”. După absolvirea Seminarului pedagogic universitar ieșean, se dedică muncii în învățământul secundar, pe care foarte curând îl abandonează. Pe lângă sarcina didactică de profesor de limbi clasice de la liceul bălțean, între 15 octombrie 1933 și decembrie 1943, a fost prim-redactor al revistei *Cuget Moldovenesc*, apărută la Bălți, la care a colaborat cu poezii originale, traduceri din lirica latină și eseuri pe teme cultural-literare, precum și îndrumător de talente care au devenit mai târziu nume notorii ale culturii și literaturii române și universale (Eugen Coșeriu, Sergiu Grossu, Tatiana Galușcă ș.a.).

Poetul de tip clasic „cu reveria calmă”¹, după cum îl caracterizează marele G. Călinescu pe acest împătimit de poezia latină și greacă, se remarcă prin poeziile sale (*Din timpuri de urgie*, 1930; *Icoane de lumină*, 1936; *Strofe pentru veac nou*, 1937; *Licăriri de stele*, 1938; *Cartea dorurilor mele*, 1939; *La poarta visului*, 1940; *Arcade peste veac*, 1940; *Talaz spre veac nou*, 1940; *Chemarea soarelui*, 1943), care aparțin unui „tradiționalism” modern, cultivat, trecut prin școala simbolismului, dar și a frecventării asidue a clasicilor latini. Acest fapt a fost consemnat și de academicianul Mihai Cimpoi în *Istoria...* sa, declarând că Stati „impune un moment aparte în poezia basarabeană și cea română în general printr-o topire organică a motivelor simboliste și expresioniste în tipare clasiciste vegheate cu un acut simț al măsurii, al dreptei cumpene. Poeziile sale sunt adevărate giuvaiericale, poetul vădind o înclinație deosebită pentru arta bibeloului, dominată de finețe, eleganță - de strălucirea prețioasă a formelor mici...”².

Totuși, cât de profundă este sau poate fi poezia lui Petru Stati? Nicolae Manolescu, în „Metamorfozele poeziei” determină faptul că profunzimea poeziei este dată de „profunzimea aceluiași apel de care ascultă poetul de a transforma în poezie ceea ce simte, ceea ce gândește”. De aici, „poetul se deosebește de omul obișnuit nu prin ceea ce încearcă să exprime și nici prin faptul de a se exprima: dar prin faptul de a crea, prefăcând ura sau iubirea, suferința sau bucuria, în cântec pur”³.

În vitrina poeziei din revista interbelică basarabeană „Cuget Moldovenesc”, care a rezervat suficient loc liricii lui Petru Stati (circa 133 de poeme), autorul își cântă, de cele mai multe ori, propriile sentimente față de tangențele cu realitatea dureroasă. Simion Varzaru, cu referire la autorul plachetei de versuri „Icoane de lumină”, scrie inspirat că Petru Stati „retras în lumea lui de vise, își adâncește propriile simțiri, găsind miezul etern al simțirii omenеști. Prin aceasta, poezia

¹ Călinescu G., *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, București, ed. II, 1982, p. 944

² Cimpoi Mihai, *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*, București: Ed. Fundației Culturale Române, 2002, p.123

³ Manolescu Nicolae, *Metamorfozele poeziei*, Ed. Timpul, 1996, p. 14

aproape că este lipsită de subiecte, dar cadrul ei rămâne a fi general-uman”¹. De altfel, cine nu se simte mișcat de o înfiorare caldă, când se gândește la iubire sau la o ieșire dintr-un impas?

„Suntem purtați de patimi ca frunzele de vânt...
Nădejtile dau muguri când visul arde'n pară,
Dar florile iubite nu au decât o vară
Și trec curând chemate de cei ce nu mai sânt...
Prea mică ni-i tăria, prea mare năzuința...
Și totuși ce-ar fi, Doamne, să nu mai știm a visa?
Poveri de resemnare la ce-am mai ridica,
Zărind amurgul vieții vecin cu suferința...
Noi așteptăm minunea de dincolo de zare...
Tăiem cu vâsla, valul oceanului de chin,
Iar vuetul furtunei ni-i cale spre senin,
Căci trebuie să aibă un țarm, albastra mare...”²

Revenim la lumea de vise în care omul se poate retrage din realitatea aspră doar prin artă, după opinia lui Petru Stati, condus de intuiția sigură că viața nu este poetică, că omul o face poetică, iar poezia e mai presus de realitate:

„ Când fulgerele scapăr și tunetul răsună
Prin pânzele de apă, cutremurând țării,
Despresurat din mâna cumplitei vijelii
Talaz de mare gândul mi-i poleit de lună.
Aud atuncea glasul furtunii care pleacă
Lăsând în urmă cale înseninării noi,
Cu freamăte fugare în orișice șuvoi
Și lacrimi de-alinare pe fiecare cracă...
Poteci mă chiamă iarăși spre înălțimi stelare...
Am adunat în suflet, atâta vis și dor
Și năzuinți albastre de-April ispititor,
Că'n cuget de lumină stă floare lângă floare”³.

Aici, după cum observăm, năzuința spre desăvârșire cu toate proiecțiile idealității râvnite stimulează, însă, conștiința extrem de lucidă a zădărniceiei eforturilor, survenind profunda notă modernă a poeziei lui Petru Stati.

Cât privesc motivele de inspirație, ele nu pornesc din nemulțumirile și ciocnirile cu lumea înconjurătoare, nu găsim niciun vers care să fie pus în slujba unui ideal social. Poezia lui Petru Stati izvorăște dintr-o năzuință artistică. În cele două terține din sonetul „Cântului meu”, de exemplu, motivul inspirației se vede vădit:

¹ Varzaru Simion, *Vitrina cărților*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 4-5, 1936, p. 19

² Stati Petru, *Înseninare*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 6-8, 1936, p. 27

³ Stati Petru, *Destin*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 1-2, 1937, p.13

„Și poate sunt cântări ce s'au mai spus
(Din bolțile de-azur înseninate
Vin totdeauna razele de sus);
Spre slava lor, cu mâni înfiorate
Am împletit în purpură de-apus,
Prinos de gânduri, străluciri curate.”

Toată gama simțirii poetice este străbătută de o undă de melancolie, fiind atinsă de „flăcări de aramă”, purtată de pașii rătăcirii:

„În ferecări de-aramă durerea mi-am închis...
Pun lespezi reci, de piatră, pe cel din urmă vis...

...

Făptura mea pribeagă, prin câte lumi te cată
Ca să te aflu numai o clipă neuitată
Și-apoi să plâng zadarnic minunea ta, pe drum,
Ne răzimăm viața pe umbre și pe fum...
În flăcări de aramă durerea-mi negrăită
Ar vrea să'nnece, poate, a visului ispită,”¹.

În aceeași ordine de idei, melancolia lui Petru Stati pare a fi a unui clasic care aspiră spre fundamentele eterne. Trecutul devine, prin transfigurare, prezent și, de exemplu, în poezia *Destrămare*, cele mai durabile tablouri sunt create în baza reușitei a prezentului asupra trecutului, timpul fiind pus față în față, devenind un prezent afectiv și foarte apropiat:

„Obloanele sunt trase. Odaia părăsită
Și astăzi te așteaptă cu umbrele ei moi...
Cu ochi mirați te cată portrete în oloi.
Stau cărțile deschise de mâna ta, iubită.

Oglinzile brumate de praf și de uitare
N'au mai zărit deatuncea surâsul tău ceresc.
Prin colțuri de odaie paianjenișuri cresc.
Pe scrin plin de nimicuri apasă nepăsare”².

Aici, la casa cu „obloane trase” și „odăi părăsite” anii s-au scurs, familia de altădată a dispărut și prezentul, ușor modificat, a luat locul trecutului, refăcând reale clipele și ritualurile de altădată:

„Singurătatea-mi neagră veghează pe-o ruină.
Ard candelă de moarte pe-al amintirii lac.
Năluca unei lacrimi mai fâlfăie străină”.

Totodată, acordul melancolic este dat și de „sentimentul oboselii existențiale generat de relativizarea Absolutului râvnit”¹, frământarea și

¹ Stati Petru, *Visului meu*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 5-7, 1937, p. 20

² Stati Petru, *Destrămare*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 1-2, 1939, p. 19

fragmentarea lumii pline de vise, de reducerea frumosului la vagi scăpărări și fugare scânteii de esență simbolistă. Spre exemplu, în poezia „Melancolie”, magistrul ni se dezvăluie:

„Întrezărind în lucruri trecătoare
Câte-o frântură din eternul absolut,
Din mii de lumi eu să adun am vrut
Doar chintesența lor nepieritoare.

Tot ce-i măreț și delicat sub soare
Să le trăiesc prin mine mi-a plăcut,
Din învelișul meu de searbăd lut
Eu mi-am tăiat oglindă sclipitoare.

...

Și când s'au stins fugarele scânteii,
Pe lume mi-a rămas în urma lor,
Un suflet trist și obosit de sbor”².

În mai multe poezii ale lui Petru Stati (*Aceleiași*, nr. 1-2, 1934; *Destăinuire, Dedicăție, Înflorire, Neliniște, Învolverări*, nr. 10-12, 1935; *Inviforări*, nr. 1-3, 1938), cântul devine expresie a sentimentului înălțător al dragostei. Consecvent cu temperamentul liric ce-l depărtează de pământ, unde dragostea radiază prin porii dermei, poetul a cântat „făptura ireală” a iubitei. Coarda simțitoare din poezia lui Petru Stati a vibrat discret pentru „crinul ce-a înflorit în cale” și căruia poetul i-a închinat „Strofe pentru dragostea mea”.

„Mă 'ntrebi ades, ispititoare,
Cu braț rotund când mă cuprinzi
Și flăcări moi în ochi aprinzi,
La cine țin mai mult sub soare?
Răspunsul întrebării tale
Tu, buzelor să nu-l mai cei,
Privește-adânc în ochii mei
Cum crin îmi înflorești pe cale”³.

Această dragoste, schițată delicat, ajunge la o treaptă de intens extaz în „Învolverări”, unde apare banalul sărut, de care se cam fereau poeții vremii:

„De fiecare stea ce moare
Peste livezile de Mai,
Câteun sărut ai spus că-mi dai,
Copila mea fermecătoare.
Și iată, bolta înstelată,
Ca'ntr'un vârtej amețitor

¹ Cimpoi Mihai, op. cit., p. 125

² Stati Petru, *Melancolie*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 1-2, 1934, p. 9

³ Stati Petru, *Destăinuire*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 10-12, 1935, p. 21

A prins deasupra florilor
Să se reverse-acuma toată¹.

Și, rând pe rând, „strofele pentru dragostea mea”, găzduite în două pagini ale revistei „Cuget Moldovenesc” din anul 1935, se înseninează (*Înseninare*), când „floarea rumenă de rouă/Vrăjește arzătoarea-i gură”, se înduioșează (*Înduioșare*) și scânteiază (*Scânteieri*) în „lumini de-amurg primăvăratice”, urmate de alinări (*Alinare*) date de „balzamal amintirilor” și, în cele din urmă, rămân a fi oricum singuraticice în evocări (*Evocări*):

„Iubirea-i sete de iubire...
Din suflet sângerat de spini
Un mugur ai să ții în mâni,
Spre altă limpede 'nflorire”².

După cum a transfigurat dragostea în reflexe diafane, întocmai și natura este creionată ca de un peisagist care nu vede, însă, nu natura în starea ei naturală, dar ca pe o compoziție lirică, dând expresie și culoare impresionistă:

„Cât de aproape-i cerul privit din pisc de munți
Și cât senin nu poartă furtunile mărețe!
Sunt vijelii ce'n tine vorbesc de tinerețe
Asprimi de culmi sihastru ce vor să le înfrunți³.

sau

„În dimineața ceea sta iarba'ncununată
Cu albi cercei de rouă, cu tril de ciocârlie.
Pe braț rotund de dealuri, cu fruntea rezemată,
Torcea un vis de nour tăria albăstrie”⁴.

sau

„Privește ziua asta: din viitor, ce zefir!
Furtunile din mine la fel le potolești
Când peste zări de suflet, tremurătoare crești:
O creangă mlădioasă de galben trandafir”⁵.

În poezia lui Petru Stati regăsim și atașamentul față de pământul străbun, pe alocuri cu accent blagian, în care prezența eului este marcată de sensul creator al existenței, de timp și de înstrăinare. Astfel, în poezia „Regăsire”, poetul caută drumul întoarcerii spre copilărie și redescoperirea amănunțită a adierii vântului și a bolșii frământate de răsărituri și apusuri:

„Sărut pământul negru cu suflet prea umil.

¹ Stati Petru, *Învolburări*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 10-12, 1935, p. 21

² Ibidem

³ Stati Petru, *Strofe pentru veac nou*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 9-10, 1936, p. 13

⁴ Stati Petru, *Regăsire*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 6-8, 1936, p. 6

⁵ Stati Petru, *Transfigurări*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 1-2, 1937, p. 13

Molozul cugetării și schela ei de lemn,
Pe umbra vorbei triste nu stau să le însemn,
Copil al gliei scumpe, mă simt din nou copil.
Uitasem de-adierea ce flutură prin plete,
Uitasem de chemarea albastrului rotund,
Mi se părea că'n spirit că'n mare mă scufund,
Cu fraze complicate, ursite să ne'mbete”¹.

Un alt simbolul al creației lui Petru Stati este dorul, sentimentul profund și răvășitor, care are ca principale atribute jalea, dorința umbrită de teama neîmplinirii și singurătatea. De cele mai multe ori, motivul dorului sugerează neliniștea și nostalgia eroului liric, definind trăirea creatorului.

„Aducerile-aminte, câmpii elizeene
Prind iarăși să străbată cu sborul lor ușor,
Înviorând agale pierdute lumi de dor
Și dulci lumini albastre sub tremurări de gene”².

...

„Un preot fără crez mi-i gândul nesătul,
Cu aprigul lui dor de alt pământ,
Și steag pe care nu l-am fluturat în vânt,
Triumful tinereții nesperat destul.
Păreri de rău își lunecă povara
În întunericul ce cade greu.
Și corbii amintirii vin mereu...”³

...

„Scriam odată versuri, vorbeam de foc și stele
Și căutam lumină în versurile mele.
Nici n'am știut că'n neguri sunt neguri care sue
Din nesfârșitul vorbei pe'ngustă cărăruie...”⁴

...

„Când svonul se sfârși'n furtună...
De-atuncea stau și tot ascult...
Dar din tăcere nu mai sună
Doritul cântec de demult”⁵.

Insistent preocupat de soarta poetului în lume, Petru Stati ni-l prezintă ca pe o ființă solicitată de chemări contrarii, în veșnica căutare a muzei, mereu însetat de

¹ Stati Petru, *Regăsire*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 1-3, 1938, p. 9

² Stati Petru, *Pe apa amintirii*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 8-10, 1938, p. 22

³ Stati Petru, *Vers elegiac*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 8-10, 1938, p. 22

⁴ Stati Petru, *Pe-o filă de carte*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 1-2, 1939, p. 19

⁵ Stati Petru, *Cântec de demult*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 3-4, 1934, p. 7

**Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare,
istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022**

lumină și certitudine, luptând pentru a se cunoaște pe sine și pentru a se ridica în sferele ideale, dându-și propriul exemplu:

„De-ați ști ce taciturne coarde
Au tremurat prelung cu voi,
Zefirul miresmat de narde
Vi l-ați întoarce înapoi...
Dorința de-a fugi de mine,
Imbold schimbării de decor,
Azi nu-mi aduce cânturi line,
Ci numai sbucium arzător...”¹

sau

„Când gândul se perindă ca valul de izvor,
Cu limpezimi de vară și azuriu polei,
De ce nu-mi lunec versul, ușor, din stei în stei,
Pe malul unei strofe, la fel de curgător?”²

sau

„Să nu-ți mai blestemi existența
Și nici sfârșitul ce te-așteaptă;
Înspre oceanul neființei
Numai ce trece, se îndreaptă.
Din tot ce'n lume se aprinde,
Din tot ce se va stinge'n zări,
O 'nvățătură se desprinde
Cu farmec plin de alinări:
Tabloul luminos al vieții
N'ar fi așa de splendid, dacă
Din când în când asupra-i moartea
Nu și-ar plimba umbra-i opacă”.³

Și, dacă am amintit de singurătate, aceasta este percepută diferit de către „cel mai apreciat și responsabil”⁴ dintre autorii revistei „Cuget Moldovenesc”. Pe de o parte, poetul, la fel ca eroul său liric, este un om singur, tânjind și suferind din această cauză. În acest sens, Petru Stati se străduiește, să găsească o cale de ieșire din acest cerc vicios al singurătății, încercând să se ridice deasupra vieții plictisitoare, căutând să aprindă sufletul omului, să-i arate frumusețea vieții, să se asigure că fiecare poate zbura „spre înălțimi stelare” și să vadă în jurul lui lumină, dată cu precădere de natura din jur:

„Când între mine și natură

¹ Stati Petru, *Poetul*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 1-2, 1935, p. 8

² Stati Petru, *Cântului meu*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 1-3, 1938, p. 9

³ Stati Petru, *Muza*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 1-2, 1935, p. 8

⁴ Șpac Ion, *Pagini de istorie a presei periodice basarabene*, Chișinău: Ed. S. n., 2010, p.164

Arunc o punte de visări,
Înghețul vieții plin de ură,
S'a pulberat în patru zări.

...

Și când cocori de gânduri sure
Prin toamna sufletului trec,
Poteci albastre, de pădure
Spre luminișuri mă petrec...”¹

Pe de altă parte, în unele versete, poetul vorbește despre singurătate destul de abstract, fiind numită doar. Cu toate acestea, în spatele convenției abstracte a existat o căutare intensă a locului său în lume și a eroului său, corespunzând aspirațiilor grandioase ale individului și înaltei poetici ale romantismului:

„Viorile tăcerii au coarde nevăzute,
Pe cari lin suspină melancolii stelare,
Din infinit pe suflet în fulgi de-omăt căzute
Asemeni unor fluturi de albă resemnare...

...

Viorile tăcerii tresar în aiurare...
Văslesc gândiri sihastru prin spațiile goale
Și cu băta de aripi mereu tot mai domoale,
Pe căi de neființă prind sborul să-și răsfire.”²

Poetul separă problemele de cultură livrescă de cele ale existenței, când e vorba să-și fixeze atașamentul de un crez religios. Atunci, nu ezită să-și mărturisească apartenența la ortodoxie:

„Sunt, Doamne, aproape aidoma Ție,
Purcede lumina-mi din mândru-Ți izvod
Și huma din mine o sfarm pentru rod,
Dar mana Ta, Doamne, nu-mi cade pe glie...”³

Sunt, Doamne, aproape aidoma Ție nu e altceva decât o tălmăcire poetică a concepției creștine despre chipul și asemănarea omului cu Dumnezeu. Acest „aproape” păstrează corecta interpretare teologică marcată de revelația și filosofia creștină. Iar acest „Doamne”, nu e un anonim, inert sau despot, ale cărui capricii nu se cunosc de muritori. Poetul Petru Stati nu-l creează imaginativ și nici prin naivitatea mitologică, pentru el este Dumnezeu cărui îi adresează rugăciunea, e Dumnezeu creștin, personal, îndurător și păstrător al calităților dorite de sufletul omului, în fața căruia, poetul se „dezbracă” de orice gânduri groaznice.

Fiind un împătimit admirator al liricii antice latine, după cum am mai menționat, Petru Stati a tradus din Ovidiu, Virgiliu, Horațiu, Terențiu, Lucrețiu și

¹ Stati Petru, *Singurătatea*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 5-7, 1937, p. 20

² Stati Petru, *Singurătate*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 1-2, 1934, p. 9

³ Stati Petru, *Invocație*, în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 1-2, 1943, p. 125

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

alți autori valoroși, publicând și reeditând în timp mai multe culegeri, gen „Interpretări din lirica latină” (1935) și „Satirici și epigramaști latini. Pagini de antologie” (1967).

În paginile revistei „Cuget Moldovenesc” regăsim multe traduceri, realizate cu scrupulozitate literară, care păstrează atmosfera sufletească și amănuntul formal, fapt ce ne permite să le credem tălmăciri autentice, de bună calitate. Acestea, își găsesc echivalente românești de inspirație eminesciană, fiind accesibile cititorului vremii, pentru gândurile și realitățile înfățișate de poeții antici.

Un exemplu, în acest sens, sunt versurile lui Horațiu, dedicate „sclavului său” (Ad Puerum)¹:

„Persicos odi, puer, apparatus,
Displacent nexae philyra coronae;
Mitte sectari, rosa quo locorum
Sera moretur.

Simplici myrto nihil allabores
Sedulus curo: neque te ministrum
Dedecet myrtus, neque me sub arcta
Vite bibentem”. (Oda XXXVIII, Cartea I-a)

Iată traducerea:

„Nu-mi place fastul Perșilor, copile!
Cununi pe fir de mladă îmi displac...
Dece mai cauți rozele târzii de zile
Pe cine știe ce ascuns arac?

Cu simplu mirt așa de la'ndemână
Nu-ți stă nici ție rău, slujindu-mă, nici mie
Când beau paharul rezemat pe-o mână
La umbra dulce-a tufelor de vie”².

Remarcăm fidelitatea impresionantă a transpunerii de formă și fond a primului vers. Pe lângă *odi*, tradus prin *nu-mi place*, propoziția este aceeași, versul românesc urmând firul sentimentelor odei. Adevărat, Petru Stati nu respectă ritmul, nici construcția versului original. Acest fapt nu are nicio importanță, atâta timp cât în poezie persistă același sentiment ca al liricului latin. Așa, de exemplu, finalul strofelor la traducător nu are abrevierea obligatorie a versului endecasilabic, folosit în vechea lirie greacă și latină, dar păstrează întreaga-i evocare poetică. Totodată,

¹ Horatii Flacci, *Opera omnia*, [online] Disponibil: https://google.cat/books?id=UCcEAAAAQAAJ&pg=PA32&q=editions:OXFORD600005035&lr=&output=html_text&source=gbs_toc_r&cad=4, ult. viz. 17.12.2022

² Stati Petru, *Sclavului său*, (trad. din Horațiu: *Oda 38, cartea I*), în: *Cuget Moldovenesc*, nr. 6-7, 1941, p. 121

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

precizăm meritul cultural al poetului ieșean, care-și face traduceri să rimeze, structură ce imprimă muzicalitate lecturii.

Oscilând între teme precum, iubirea, natura, lumea de vis, dorul și melancolia, recuperând pe alocuri, imaginea poetului dialogând cu eul liric, universul tematic al poetului Petru Stati poate fi, în cele din urmă, redus la o singură temă: *imaginea ontologică* a omului, surprins în încercările de a da un nou sens vieții.

TEMELIILE AUTENTICITĂȚII ÎN CREAȚIA LUI GEORGE COȘBUC

BACKGROUND OF AUTHENTICITY IN GEORGE COȘBUC'S CREATION

Ludmila BALȚATU,

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
ludmilabalta@yahoo.com

Rezumat: *George Coșbuc e considerat unul dintre primii poeți pe care i-a dat Ardealul literaturii române.*

Colaborarea la revista Tribuna, sub conducerea lui Ioan Slavici, constituie o etapă deosebit de rodnică în activitatea sa literară.

Poezia lui George Coșbuc a apărut în volumele: Balade vesele și triste, Fire de tort, Ziarul unui pierde-vară, Cântece de vitejie.

George Coșbuc este și autorul unor lucrări în proză precum: Războiul nostru pentru neatârnare, Povestea unei coroane de oțel etc.

Marele scriitor ardelean s-a manifestat și prin traducerile sale. El a adus în versiune română Eneida, Georgicele, Sacontala, Divina comedie ș. a.

Cuvinte cheie: *poet, culegere, traducere, proză, colaborare.*

Abstract: *George Coșbuc is considered to be one of the first poets given to the Romanian literature by Transylvania.*

The collaboration with the main Cluj Romanian newspaper Tribuna (Tribune), where the editor-in-chief was Ioan Slavici, represents a particularly fruitful phase in his literary activity.

The poetry of George Coșbuc was published in the volumes: Balade vesele și triste (Joyful and sad ballads), Fire de tort (Spinning threads), Ziarul unui pierde-vară (A slacker's newspaper), Cântece de vitejie (Bravery songs).

George Coșbuc is also the author of some prose literary works such as: Războiul nostru pentru neatârnare (Our war for independence), Povestea unei coroane de oțel (The story of a steel crown) etc.

The outstanding transylvanian writer also distinguished himself by his translations. He brought the Virgil's classic pieces - the Aeneid, the Georgics, into the Romanian language. He translated as well many other works including the famous Divine Comedy, Shakuntala etc.

Key-words: *poet, collection, translation, prose, collaboration.*

Despre opera marelui poet ardelean George Coșbuc s-a scris mult, ea fiind la justa valoare apreciată de savanții în domeniu, de către cititorii de ieri și de azi. E

și de la sine înțeles de ce. „El a venit de acolo unde sinceritatea simțirii dăinuiește. El a fost țaranul român, în acceptarea cea mai bună și mai nobilă”¹.

George Coșbuc, descendent dintr-o familie de preoți, e printre primii poeți pe care-i dă Ardealul literaturii române. Născut în comuna Hordou, ținutul Năsăudului, el din frageda copilărie a cunoscut viața satului transilvănean, invocând-o apoi veridic și cu talent în creațiile sale.

Primele studii viitorul poet le face la școala primară din comuna Salva. Apoi urmează liceul românesc din Năsăud, aderând la societatea literară școlară *Virtus Romana Rediviva*.

Anume în această perioadă de timp el începe să scrie povești versificate (1883) care, parțial, au fost publicate în almanahul societății *Muza Someșană*.

Iar în anul 1884, când la Sibiu ia ființă revista *Tribuna*, sub conducerea lui Ioan Slavici, tânărul poet publică aici o serie de poezii și basme versificate. Or, anume colaborarea la *Tribuna* constituie o etapă deosebit de rodnică din activitatea sa literară.

Studiind puțin timp la Universitatea din Cluj, George Coșbuc devine redactor la revista *Tribuna* a lui Slavici, continuând aici să publice unele dintre creațiile sale literare. În colecția *Tribunii* a avut primele volume: *Fata craiului din cetini*, *Fulgerul*, etc.

În anul 1889, în *Tribuna* vede lumina tiparului și una din cunoscutele sale capodopere – poezia *Nunta Zamfirei*. Ioan Slavici – redactorul șef al revistei – în această perioadă de timp se afla în locurile de detenție, fiind învinuit de autoritățile maghiare pentru scrierea unor articole în apărarea drepturilor naționale ale românilor transilvăneni. Era riscant să fii scriitor în asemenea împrejurări. Din aceste considerente Slavici îl sfătuiește pe tânărul poet să treacă munții în România.

George Coșbuc traversează granița fără pașaport, autoritățile austro-ungare imediat declarându-l „fugar”, ceea ce însemna că i se va interzice să revină vreodată în Transilvania.

Abia peste 20 de ani va avea posibilitatea să-și revadă locurile natale.

În România, unde a fost chemat de Titu Maiorescu, e numit funcționar la Casa școalelor. Concomitent George Coșbuc continuă să publice versuri în *Convorbiri literare*.

Apoi, în colaborare cu Ioan Slavici și Ion Luca Caragiale, înființează revista *Vatra*, scopul primordial a căreia era reîntoarcerea la vatra strămoșească, la valorile noastre culturale. Iar în 1901, în comun cu Alexandru Vlahuță, e întemeiat *Sămănătorul*. La scurt timp – 1906 – în colaborare cu Ion Gorun, o altă ediție periodică – *Vatra literară*.

Aflându-se departe de locurile natale, poetul mereu revenea cu gândul la meleagurile unde și-a petrecut anii copilăriei, fiind chinuit de dorul de părinți, de cei apropiați. Volumele de poezii, apărute sub semnătura sa, sunt izvorâte din acest dor și nu numai. În ele e zugrăvită într-un mod veridic viața satului românesc, în

¹ Reboreanu L. *George Coșbuc* În: *File de istorie literară*. București: Albatros, 1972, p. 158.

ele sunt redată faptele de vitejie ale ostașilor români în timpul Războiului de Independență.

George Coșbuc a scris și proză. „A istorisit pentru masele mari *Războiul nostru pentru neatârnare și Povestea unei coroane de oțel*. A tradus din latină (*Eneida*, *Georgicele*, *Parmeno*), din sanscrită (*Sacotala*), din italiană pe Dante întreg (*Divina comedie*)”¹.

Dar să revenim la poezia scrisă de George Coșbuc, ce a apărut în patru volume – *Balade vesele și triste*, *Fire de tort*, *Ziarul unui pierde vară* și *Cântece de vitejie*.

Dacă e să privim în ansamblu, prin versurile sale marele poet ardelean redă forța morală a omului din popor, setea lui de libertate și dragostea lui față de tot ce e frumos.

Mai mult ca atât, valorificând folclorul, Coșbuc a imortalizat grație scrierilor sale tradițiile, obiceiurile populare legate de evenimentele însemnate din viața omului. Dovadă, în acest context, pot fi operele *Nunta Zamfirei*, *Moartea lui Fulger* etc. Iar frumusețile naturii sunt redată de poet în așa creații ca: *Vara*, *Iarna pe uliță*, *Nunta-n codru* și multe altele. În poeziile sale găsim și mărturisiri despre trecutul glorios al poporului: *Pașa Hassan*, *Trei*, *Doamne, și toți trei*, *Rugămintea din urmă*. Revolta poporului contra asupririi e exprimată în așa poezii ca: *Noi vrem pământ*, *Doina*.

Privind în contextul prezentat mai sus, e cazul să constatăm următoarele: creațiile sale lirice farmecă prin noutatea ritmului și structura strofelor, prin armonia lor, prin faptul că, asemeni renumiților poeți, George Coșbuc se identifică, în poezia sa, cu poporul din care-și trage obârșia.

Concludente, în acest sens, sunt următoarele mărturisiri exprimate în versuri de G. Coșbuc:

„Sunt suflet în sufletul neamului meu
Și-i cânt bucuria și amarul...”
(*Poetul*)

Considerațiile de mai sus se bazează pe opiniile mai multor critici literari, printre ei figurează și numele lui Eugen Lovinescu, care afirmă următoarele: „Nu e poet (despre G. Coșbuc n. a.) care să fi mlădiat limba în fine sonorități”².

Am prezentat mai sus o serie de date și fapte cu privire la căile de devenire ale marelui poet ardelean George Coșbuc. În cele ce urmează ne vom opri mai detaliat la opera sa literară.

Trebuie să recunoaștem din start că munca în redacția *Tribunei* a însemnat pentru tânărul Coșbuc o adevărată școală literară. Vom remarca încă o dată faptul că anume în paginile acestei ediții periodice i se tipăresc numeroase poezii, printre care și unele dintre cele mai reușite creații ale sale: *Nunta Zamfirei*, *Rada*, *Numai una*, *Fata morarului* ș. a.

¹ Loghin C. *Istoria literaturii române* Cernăuți: Tipografia Mitropolitul Silvestru, 1939, p. 384.

² Lovinescu E. *Contribuții de istorie literară*. În: *Critice*. București, Univers 1987, p. 137.

Or, cu *Nunta Zamfirei* George Coșbuc a atras atenția unui număr mare de cititori și nu numai. Savanții în domeniu i-au apreciat la justa valoare această scriere, clasând-o ca una dintre cele mai reușite creații a poetului, ridicând-o la rangul unei capodopere a literaturii noastre grație seninătății concepției, redării veridice a vieții țărănești, a evocării fidele a tradițiilor strămoșești, a admirabilei descrieri a imaginilor pitorești de la țară. Ar mai fi de precizat și următoarele: „În *Nunta Zamfirei* e o adevărată nuntă țărănească, cu proporțiile mărite până la dimensiuni epice, prefăcând-o astfel într-o epopee a nunții țărănești”¹.

Apoi, după o perioadă de timp, poetul ardelean a creat și o epopee țărănească a morții țărănești – *Moartea lui Fulger*.

Așadar: epopeea veseliei e *Nunta Zamfirei*, epopeea durerii e în *Moartea lui Fulger* – operă ce ilustrează cele mai grele încercări ale destinului, ale scopului și nimicniciei vieții și, îndeosebi, ale morții și ale înfricoșătoarei veșnicii.

Ceea ce contează este că aceste adevăruri sunt redată într-o limbă simplă, poetul apelând la înțelepciunea omului din popor.

Pentru clarificarea situației vom reproduce, în mod succint, conținutul scrierii date: Fulger – fiul unui crai – e ucis. Roibul îl duce mort la părinți. De aici, disperarea părinților și înmormântarea lui.

Acest subiect a servit pentru poet și ca pretext de a descrie ceremonialul înmormântării țărănești, de a reda, cu acest prilej, diverse obiceiuri funerare. Mai mult ca atât: în scrierea dată George Coșbuc exprimă gândurile, care îl copleșesc pe om în fața unui mormânt deschis. În timp ce tatăl lui Fulger, care reprezintă bărbatul în genere, își innăbușă suferința în fața morții, mama lui – suflet de femeie – dă frâu disperării care o covârșește. Ea își smulge părul, își rupe hainele și, în disperare, nu se sfiește să-l blesteme pe Dumnezeu:

„De ce să cred în el de-acum?
În fața lui au toți un drum,
Ori buni ori răi, toți un mormânt!
Nu-i nimeni drac și nimeni sfânt!
Credința-i val, iubirea vânt
Și viața fum”.

În acea clipă, din mulțime apare un bătrân sfetnic care, înzestrat cu înțelepciunea de veac a țăranului, o mângâie cu credința în viața de apoi, cu menirea omului de a da sens vieții pe pământ, cu neputința de a ne opune fatalității oarbe care ne stăpânește.

Dar femeia nu l-a înțeles. Mintea i s-a întunecat, căci și-a exprimat îndoiala față de Dumnezeu.

Poezia se sfârșește cu teribila amenințare:

„Nu cerceta aceste legi,
Că ești nebun când le-nțelegi”.

¹ Predescu L. *Istoria literaturii române*. București: Cugetarea, 1946, p. 216.

**Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare,
istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022**

Ca să pătrundem în esența celor afirmate mai sus, vom mai adăuga că viața țăranului este profund oglindită de George Coșbuc și în multe alte creații. De exemplu, poezia *Doina* este pătrunsă de sentimentul răscolitor al dragostei țăranului român pentru tradițiile strămoșești.

În vederea reprezentării veridice a acestei realități incontestabile, am selectat niște strofe din această scriere literară:

„Ai tăi suntem! Străinii
Te-ar pierde de-ar putea;
Dar când te-am pierde, Doino,
Ai cui am rămânea?
Să nu ne lași, iubito,
De dragul tău trăim,
Săraci suntem cu toții,
Săraci, dar te iubim!
Rămâi, că ne ești Doamnă
Și lege-i al tău glas,
Învață-ne să plângem
C-atât ni-a mai rămas!”

Iar strigătul țăranului român, care amenință cu răzbunarea, îl regăsim în poezia coșbuciană *Noi vrem pământ*:

„Să nu dea Dumnezeu, cel sfânt,
Să vrem noi sânge, nu pământ!
Când nu vom mai putea răbda,
Când foamea ne va răscula,
Hristoși să fiți, nu veți scăpa
Nici în mormânt!”

Tot din viața țăranului e luată și balada *Trei, Doamne, și toți trei*, care e apreciată la justa valoare de către experți: „Comparabilă doar cu bocetele populare, dar concepută într-o cu totul altă tonalitate, balada accentuează dramatismul vieții. Simplă în aparență, are șlefuirea și exactitatea celor mai frumoase construcții versificate, asemenea creațiilor populare nu numai prin subiect, dar și prin tâlcul descifrării vieții: omul se confruntă cu pierderi irecuperabile, cu pustiul războiului, care este „bici groaznic”¹.

Urmând exemplul înaintașilor săi, George Coșbuc a creat versuri în care elogiază trecutul glorios al neamului, evocând pagini din istoria lui. Elocventă, în contextul dat, este poezia *Moartea lui Gelu* în care-i redată rezistența eroică a lui Gelu în fața cotropitorilor. În numele libertății, el își jertfește propria-i viață:

„Căzu de pe cal, de durere.
Pe marginea apei. Și piere.
Din rană și-ar smulge săgeata
Și n-are putere”.

¹ Luchescu G. *Literatura română pentru copii*. Editura București: Print, 2001, p. 42.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

În lumina acestor evidențe, vom apela la creațiile cu conținut istoric apărute de sub pana acestui poet ardelean. Una dintre ele e *Ștefăniță-Vodă*, în care se arată cum acesta impune pe un neputincios și bătrân spătar să încalcece un cal sălbatic. Din o altă scriere – *Voichița lui Ștefan* – aflăm că acesta o izgonește pe soția sa Voichița (pe care o iubește) doar ca să-și potolească ura contra neamului ei. Apoi, rămas singur, varsă lacrimi amare.

Un impact puternic au produs asupra cititorului și poeziile *Ștefan-Vodă*, *Mortul de la Putna* grație artei scriitoricești a poetului ardelean care a reușit, prin versuri, să redea măreția, vitejia acestei remarcabile personalități a neamului nostru:

„Ștefane, te-ai dus departe,
Și dușmanii ți-i cunoști!
Bate-i, Ștefane, părinte,
Spulberă-i de pe pământ:
Chiar și mort învață-i minte,
Cine ești și-ai tăi ce sânt”.

Rândurile ce urmează se vor referi la pastelurile lui George Coșbuc (vreo 20 la număr), care se disting prin plasticitatea imaginilor, prin freamătul de viață reală, poetul reușind să zugrăvească natura în toate manifestările sale.

Vom lua, ca exemplu, pastelul *Vara*, apărut în volumul *Balade și idile* din 1893. El are ca temă redarea frumuseților anotimpurilor românești. Impresionează și structura melodică a acestei creații literare. Odată cu tonalitatea versurilor se schimbă și armonia muzicală:

„Cât de frumoasă te-ai gătit,
Natro, tu! Ca o virgină
Cu umblet drag, cu chip iubit!
Aș vrea să plâng de fericit,
Că simt suflarea ta divină,
Că pot să văd ce-ai plăsmuit!”

Totodată bucuria generată de sosirea primăverii este redată de către poetul transilvănean printr-o suită de exclamații. Ne conving în aceasta versurile din *Vestitorii primăverii*:

„Și-acum veniți cu drag în țară!
Voi revedeți câmpia iară,
Și cuiburile voastre-n crâng!
E vară, vară!
Aș vrea la suflet să vă strâng,
Să râd de fericit, să plâng!”

În genere, în scrierile literare ale lui George Coșbuc natura trăiește, oamenii constituind o parte din ea, un mijloc de a o zugrăvi. De exemplu, în *La Paști* sărbătoarea sfântă pare a fi și a naturii nu doar a oamenilor.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Într-un mod deosebit poetul utilizează și personificările. Convingătoare, în contextul dat, e poezia *Vântul*. Acesta este personificat printr-un tânăr cu plete blonde care se joacă cu fetele în luncă, sărutându-le. Iar *Prahova* e personificată printr-o tânără de o rară frumusețe.

Însă una dintre cele mai frumoase poezii ale lui, în care personificarea e cea mai desăvârșită, poartă titlul *Brâul Cosânzenei*, tema fiind spicuită din poveștile populare. Ileana Cosânzeana poartă un brâu luminos, ce aduce noroc. Soarele, un flăcău chipeș, e îndrăgostit de ea. Dorind să se răzbune pe fată, pentru că nu împărtășește aceleași sentimente, îl pune pe Făt- Frumos s-o ademenească. Soarele reușește să-i fure brâul.

O senzație deosebită provoacă, în scrierea dată, armonioasa contopire a naturii cu dragostea. Cu alte cuvinte, natura elogiază dragostea, iar dragostea elogiază natura.

În majoritatea cazurilor comentate de noi dragostea ocupă un loc aparte în lirica lui George Coșbuc. În poeziile sale e redată toată gama iubirii țărănești. O vom ilustra prin sentimentul de dragoste ce se trezește în tânăra copilă de la țară (*La oglindă*), continuând cu jocul dragostei în *Pe lângă boi*, *Dragostea învrăjbită* și cu chinurile dragostei stinse în impresionantele elegii *Fata morarului*, *Cântecul fusului*.

Preferăm să ne îndreptăm atenția, în contextul dat, și spre un alt aspect: în aceste idile, tânăra de la țară e zugrăvită cu gingășia, cu discreția, cu naivitatea ei. Cu ceea ce redăm eternul feminin.

Or, și flăcăul de la țară ne apare simplu, adică fără nici un ascunziș sufletesc. Lecturând poezia coșbuciană *Recrutul*, ne convingem că sentimentul lui de dragoste, comparat cu cel al fetei, este impetuos, indiscret, chiar și de-a dreptul violent.

Pentru dragostea sa, recrutul e în stare să recurgă la omucidere. Și totuși, în amenințarea dată, noi nu întrezărim nicio primejdie, fiindcă intuim doar niște simple vorbe ale unui tânăr îndrăgostit.

Anume în așa mod e redat sentimentul de dragoste al flăcăului de la țară. Și, totuși în toate versurile pe tema dată, predomină tinerețea, fericirea, vibrează viața adevărată. Iar scenele au loc în mijlocul naturii, inundate de farmec și soare.

În continuare ținem să remarcăm și următoarele aspecte referitoare la crezul cetățenesc și artistic al distinsului poet ardelean George Coșbuc: el permanent a reacționat cu sinceritate și cu înflăcărare la marile evenimente ale epocii sale, printre care era și cel dedicat limbii, ducând o luptă constantă pentru exprimarea corectă și clară a acesteia, pentru puritatea graiului.

Mai există câteva detalii de adăugat: scriitorul sublinia îndeosebi faptul că limba constituie cea mai mare avuție a unui neam. Atunci când un popor începe să-și piardă limba, el este asimilat de alte popoare. De aceea, în poezia *Graiul neamului*, George Coșbuc ține în special să sublinieze următoarele:

„Repezi trec cu vifor anii,

Ispitind puterea ta,
Neam român,
Cu ură mare
Vor căta mereu dușmanii
Graiului român pierzare;
Dar să piară ei cu toții;
Nu l-au dat, și nici nepoții
Nu-l vor da!”

În contextul dat, vom fi pe deplin de acord cu opiniile exegeților în materie care se rezumă la următoarele: această poezie a lui George Coșbuc, păstrând forma lirismului obiectiv, are aspectul unui avansat discurs, al unui avânt al pledoariei, vorbind în numele neamului românesc.

Dacă privim mai adânc, dragostea în plinătatea sa față de limba neamului, față de locurile unde a copilărit, față de ființele care i-au dat viață trece ca un fir roșu prin întreaga creație literară coșbuciană. Astfel, în 1894, în revista *Vatra*, apare sub semnătura poetului poezia *Mama* – una dintre cele mai frumoase creații dedicate mamei. „Poezia, cuprinsă apoi în volumul *Fire de tort*, pune în lumină dorul poetului înstrăinat, tânjind după liniștea săracă, dar sfântă, a căsuței natale, unde stăruie îngândurat chipul mamei, istovită și ea de dorul și de jalea feciorului îndepărtat”¹.

„Afară-i vânt și e-nnorat,
Și noaptea e târzie;
Copilele ți s-au culcat –
Tu, inimă pustie,
Stai tot la vatră – ncet plângând;
E dus și nu mai vine!
Ș-adormi târziu cu mine-n gând
Ca să visezi de mine!”

O senzație deosebită provoacă, în urma lecturării acestor versuri și amintirile romancierului Liviu Rebreanu, care îl văzuse pe Coșbuc venind noaptea peste munți, în Ardeal, la Hordou, îmbrăcat țărănește, să-și vadă mama moartă pe catafalc pentru ca, în aceeași noapte, să fie nevoit să se întoarcă înapoi pe același drum spinos, mulțumit că a putut să îmbrățișeze ultima oară ființa dragă, pe care o cântase atât de duios în versurile sale.

Cu bună dreptate, se poate afirma că, aflându-se departe de locurile natale, Coșbuc era pătruns de sentimentul că numai între oamenii și poveștile născute își va putea redobândi echilibrul moral.

Ultimul drum în ținuturile natale poetul l-a făcut în toamna anului 1914. Fiind suspectat că a revenit cu scopul de a mobiliza ardelenii la luptă pentru eliberarea Transilvaniei și de a realiza unitatea națională și politică a românilor într-o Românie întregită, George Coșbuc este impus de către jandarmii imperiali să

¹ Fănică N. Gheorghe *Popasuri în timp*. București: Editura Ion Creangă, 1972, p. 144.

părăsească imediat Năsăudul și Ardealul. Astfel, el va părăsi Ardealul pentru totdeauna.

Ultima sa poezie – *Vulturul* – a fost publicată în 1918, în revista *Scena*. În ea poetul contempla zborul vulturului peste înălțimile Ceahlăului. Pasărea dispăre în clipa când piscurile își pierd măreția și liniștea în bătaia furtunilor și trăsnetelor.

Poetul Coșbuc se va prăbuși din zborul său pe înălțimi în mai 1918, fiind doborât de tristețea hotarelor sfârtecate, fără a fi putut vedea, doar la un scurt timp, împlinirea visului de secole al unirii tuturor românilor într-o singură țară.

Făcând o privire succintă asupra personalității și creației literare a lui George Coșbuc, vom încheia cu următoarele opinii ale pământeanului său, romancierului Liviu Rebreanu: „Fiindcă a fost țăran, a introdus poezia sufletului țăranesc în literatura noastră... El a descoperit frumusețea, frăgezimea, puterea veșnic vie a țăranului. A turnat-o în forme ademenitoare. A întors privirile spre pământ românesc. Și din pământul acesta a răsărit un soare nou”¹.

Însuși Coșbuc, în poezia sa *Poetul*, se autodefiniea:

„Sunt suflet în sufletul neamului meu

Și-i cânt bucuria și-amarul”.

Iar crezul său cetățenesc și artistic l-a formulat în gazetul *Lupta vieții*:

„O luptă-i viața; deci te luptă

Cu dragoste de ea, cu dor.

Pe seama cui? Ești un nemernic

Când n-ai un țel hotărâtor”.

¹ Rebreanu L. *George Coșbuc*. În: *Lumina*, nr. 251, 14 mai 1918, p. 2.

TOPOSUL ȘARPELUI ÎN EPOSUL NUVELISTIC: VIZIUNI ȘI SEMNIFICAȚII ARHETIPALE

THE TOPOS OF THE SNAKE IN THE NOVELISTIC EPOS: VISIONS AND ARCHETYPAL MEANING

Tatiana BUTNARU,

Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu”
al Ministerului Educației și Cercetării, Chișinău,
tbotnaru66@gmail.com

Rezumat: În articolul de față este analizat toposul șarpelui cu numeroasele sale interpretări semiotice, mitice, gnoseologice. Omniprezent în mai multe credințe, superstiții, legende populare, arhetipul șarpelui constituie un simbol arhaic totalizator, reflectă o realitate fabuloasă, se impune prin necesitatea primordială de a explica originea lucrurilor și a fenomenelor din natură, de a aprofunda sfera arhetipală a realității înconjurătoare marcată de ritmurile primare ale existenței. Din aceste considerente, toposul șarpelui și-a găsit expresie în mai multe „forme – specii” ale cântecului bătrânesc, în special, într-o serie de balade populare, unde se profilează printr-o orientare conceptuală, etică, estetică și capătă un caracter sincretic. Metaforele și simbolurile transfigurate au deschidere către un spațiu de valori circumscrise într-o lumină inițiativă, sunt orientate spre estimarea unor sensuri primordiale, cu un substrat mitologic străvechi. Este conturat un diapazon empiric al cunoașterii umane, unde legătura dintre om și tainele universului se manifestă într-o procesualitate continuă. Aflat la hotarul dintre materie și spirit, arhetipul șarpelui oscilează între fantastic și real, are legătură directă cu complexitatea dramatică a realității curente evocată în mai multe scrieri baladești, prevede esențializarea universului existențial al omului în diverse aspecte de viață.

Cuvinte-cheie: topos folcloric, arhetipul șarpelui, arborele cosmogonic, ambianță arhetipală, simbolism cristologic.

Summary: In this article, the topos of the snake is analyzed with its many semiotic, mythical, epistemological interpretations. Omnipresent in several beliefs, superstitions, folk legends, the snake archetype is a totalizing archaic symbol, it reflects a fabulous reality, it is imposed by the primordial need to explain the origin of things and phenomena in nature, to deepen the archetypal sphere of the surrounding reality marked by the primal rhythms of existence. For these reasons, the topos of the snake found expression in several "forms - species" of the old man's song, in particular, in a series of popular ballads, where it is profiled through a conceptual, ethical, aesthetic orientation and acquires a syncretic character. Metaphors and transfigured symbols open to a space of values

circumscribed in an initiatory light, they are oriented towards the estimation of some primordial meanings, with an ancient mythological substrate. An empirical range of human knowledge is outlined, where the connection between man and the mysteries of the universe manifests itself in a continuous processuality. Located on the border between matter and spirit, the serpent archetype oscillates between fantastic and real, is directly related to the dramatic complexity of current reality evoked in several ballad writings, foresees the essentialization of the existential universe of man in various aspects of life.

Key words: *folk topos, serpent archetype, cosmogonic tree, archetypal ambience, Christological symbolism.*

Printre toposurile folclorice, cu o vastă sferă de circulație în eposul nuvelistic, șarpele constituie un simbol arhaic totalizator, care persistă în mai multe credințe, superstiții, legende populare, acestea variază de la o specie folclorică la alta, în dependență de anumite probleme, situații de viață, viziuni și semnificații artistice.

Folcloriștii au încercat nu o singură dată să explice simbolismul șarpelui și să-l încadreze în „granițele dintre materie și spirit”¹, să-l prezinte drept „o întruchipare a materiei primare, a pământului și a apei, a amestecului dintre fenomenele naturii”². Este vorba de un fond mitic arhaic, trecut printr-un îndelung proces de generalizare, de amplificare a esențelor și de accentuare a motivațiilor psihologice, având tangențe cu niște arhetipuri mitice din imaginația populară. Mai multe specii ale creației folclorice aprofundează o tematică complexă, legată nemijlocit de mitologia șarpelui, găsindu-și expresie printr-o polaritate estetică și existențială specifică. În această ordine de idei, se poate vorbi despre un context mitologic, care a dat naștere unui bogat material factologic, orientându-ne spre niște simboluri arhetipale apropiate de „viziunea prin suflet a unui fenomen primar”³. În ultima instanță, toposul șarpelui se manifestă prin niște orientări epice și narrative, ce reflectă o realitate fabuloasă, se impune prin necesitatea primordială de a explica originea lucrurilor și a fenomenelor din natură, de a aprofunda sfera arhetipală a realității, marcată de ritmurile primare ale existenței, este imboldul spre sâmburele germinatoriu al universului, dezvăluie „dialectica binelui și a răului universal”⁴.

Bine cunoscutul subiect despre un voinic și șarpe a fost atestat, inițial, în epica eroică arhaică. Aici este descrisă, așa cum încearcă să ne convingă acad. V.

¹ Evseev, Ivan. Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale. Timișoara: Editura Amarcand, 1994, p. 180.

² Idem.

³ Bălăeț, Dumitru. Eterna regăsire, București: Editura Cartea Românească, 1979, p.35.

⁴ Evseev, Ivan. Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale. Timișoara: Editura Amarcand, 1994, p. 180.

Gațac, „scena înfruntării unui crud monstru”, redat cu trăsăturile sale tipologice individualizatoare:

„Șarpe lung cu solzii vrezii,
Nici să-l vezi, nici să-l visezi”¹.

Acțiunea malefică a șarpelui din exemplul enunțat se prefigurează în planul unor funcții epice cu vădit substrat mitic. În acest context, șarpele este asemuit cu o alegorie hiperbolică a răului, iar voinicul transpare în ipostaza unui viteaz de poveste. Analiza comparată a mai multor texte din epica eroică arhaică presupune „un impact eroic”, voinicul, luptând cu șarpele, se încadrează într-o tematică marcată de niște nuanțe magice și conotații mitice individualizatoare. Triumful binelui asupra răului spre care înclină mesajul scrierilor respective devine un model ipotetic, simbolul emblematic al unui spațiu mitic vizionar, este o modalitate de a privi lumea, de a aprecia valorile ontologice ale existenței. Pe de altă parte, acțiunea malefică a șarpelui relevă o ambianță existențială specifică, este personificarea unui cadru natural văzut în dimensiunile descriptive ale imaginației populare, unde, după cum precizează în continuare V. Gațac, „prefigurează stihiiile dușmănoase ale naturii”² și vieții sociale. Miezul textelor folclorice aflate în circulație sunt determinate de o structură mitică arhaică, unde înfățișarea luptei cu șarpele capătă niște tonalități epice majore, fiind redată în cel mai autentic spirit al cântecului eroic și exprimă o culminație a bărbăției și sacrificiului. Astfel, la chemarea voinicului aflat „în gură de șarpe”, adică în preajma primejdiei, acesta va fi salvat de un

„...Tânăr huțman,
Pui de moldovan,
Viteaz și hiclean”³.

Înfrângerea monstrului este dezvăluită prin niște imagini dinamice, care într-un fel sau altul, aprofundează victoria omului asupra unor condiții existențiale malefice, proclamă valorile general-umane autentice.

Deznodământul specific este prefigurat în dependență de modele epice narative, iar „patosul epic mare al luptei eroice redate idealizat”⁴ va fi substituit treptat prin niște forme epice noi. Reprezentările malefice prescrise din complexul mitico-ritualic originar se manifestă printr-un joc al imaginației și fanteziei populare. În cele din urmă, firele narative sunt influențate de o finalitate etică și capătă o orientare spre niște zone existențiale de alternativă, așa cum, bunăoară, se prezintă în balada Sora otrăvitoare, care își omoară fratele cu veninul strâns într-un pahar „de la un zmau” aflat într-un „petec de chirău”. Din acest complex arhaic s-au

¹ Eposul eroic. Alcătuirea, articolul introductiv și comentariile de Victor Gațac. Chișinău: Editura Știința, 1983, p. 18.

² Idem.

³ Ibidem, p. 85.

⁴ Ce este cântecul bătrânesc În: Căntece bătrânești ale romanilor. Căntece istorice. Antologare, introducere, glosar, comentarii: Grigore Botezatu, Andrei Hâncu, București – Chișinău: Editura Litera Internațional și Grupul Editorial „Litera”, 2003, p. 8.

dezvoltat niște structuri independente, căpătând alte semnificații și forme de transfigurare. Fenomenul poate fi demonstrat în baza diferitor subiecte individualizate în cadrul eposului folcloric, atât din punct de vedere tematic, cât și prin natura sau amploarea suflului epic. Deosebirile ce s-au cristalizat între diferite forme și specii folclorice rezultă din însăși esența materialului factologic, sunt influențate de conotațiile istorice, care au favorizat apariția și evoluția acestora. Este ceea ce Gh. Vrabie numește „estetică diferențială”¹, de care trebuie să ținem cont la estimarea unor imagini și simboluri de un substrat mitologic străvechi, orientate spre niște modificări succesive, ceea ce asigură flexibilitatea speciilor din eposul popular.

Dacă revenim la semnificația arhetipală a toposului șarpelui, el poate fi atestat nu numai în epica eroică arhaică, dar și în mai multe „forme-specii ale cântecului bătrânesc”, acestea fiind „aranjate în ordinea apariției (nașterii) în timp, creșterii materialului poetic”². De menționat, atestările similare ale subiectului folcloric amintit nu mai prezintă șarpele drept „un monstru”, așa cum am încercat să demonstrăm în aserțiunile de mai sus, dar are loc o „remediere” stilistică și funcțională. Reprezentările simbolice baladești vor imprima arhetipului mitic al șarpelui o coloratură deosebită. Astfel, el devine expresia unui concept existențial, este „un adevărat model simbolic în concepțiile și reprezentările arhaice despre univers”, „un arhetip al ambiguității, specifice tuturor simbolurilor fundamentale și o ilustrare vie a anulării sau contopirii contrariilor în gândirea arhaică”³. Diferențele de funcționalitate și inițiere mitologică prevăd niște mutații stilistice sau compoziționale, care se produc în sfera imaginarului artistic popular. De aceea, toposul șarpelui se profilează printr-o orientare conceptuală, etică, estetică, gnoseologică și capătă un caracter sincretic. Narațiunea epică oscilează între fantastic și real, iar elementul de ficțiune aprofundează o situație dramatică prin esență:

„Foaie verde a bobului!
Pe marginea drumului, of,
Sub tulchina pomului,
Stă un șarpe-ncolăcit, of,
Și îl suge pe-un voinic”⁴.

Episoadele descrise sunt caracteristice eposului nuvelistic universal și relevă tendința de a crea o lume cosmică, neordinară, contradictorie. Voinicul

¹ Vrabie, Gheorghe. Din estetica poeziei noastre populare. București: Editura Albatros, 1990, p. 28.

² Ce este cântecul bătrânesc În: Cântece bătrânești ale romanilor. Cântece istorice. Antologare, introducere, glosar, comentarii: Grigore Botezatu, Andrei Hâncu, București – Chișinău: Editura Litera Internațional și Grupul Editorial „Litera”, 2003, p. 8.

³ Evseev, Ivan. Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale. Timișoara: Editura Amarcand, 1994, p. 180.

⁴ AF IFRBPH, 1968, ms. 179, f. 172 – 173, Frecăței (Limanscoe)– Reni – Odesa, inf. E. Balaban, culeg. A. Hâncu.

înghițit sau sugrumat de șarpe „jumătate l-o mâncat, jumătate nu-l mai poate”, este împlinirea blestemului matern:

„Mânca-ți-ar șarpia carnea,
Cum îmi mănânci tu inima,
Suge-ți-ar șerpele sângele tău,
Cum îmi sugi tu pieptul meu...”¹,

iar prin asociație metaforică, se poate subînțelege fatalitatea destinului uman aflat sub puterea malefică a blestemului. A. Fochi atestă, cu această ocazie, „o concepție tipic sud-est europeană”, care relevă „credința în eficacitatea blestemului”². Este vorba de un blestem funcțional, similar cu cel din balada Voichița, dar în același timp contaminat „cu specifice accente ale unui anumit sentiment al destinului”³. Soarta omului este prefigurată în șarpe, „fiecare om are șarpele său”⁴, care în cele din urmă, îi sugrumă existența. Resemnarea celui înghițit de șarpe, adică aflat sub puterea nefastă a destinului, este de sorginte mioritică și oferă noi orizonturi de înțelegere a lumii, a cosmosului existențial, fiind privit în raport cu misterul trecerii și complexitatea problemelor de viață.

Într-un „Dicționar de simboluri”, M.Ferber atribuie șarpelui noi nuanțe de sens și îl apreciază drept un „simbol al eternității”, „simbol al veșniciei”⁵, „Marele Șarpe Veșnicia”⁶, o metafora din Daimonul lumii, are legătură directă cu interiorizarea dramatică din mai multe scrieri baladești, prevede esențializarea universului sufletesc al omului. Semnificația fatidică a șarpelui încearcă să substituie așa-zisa „metaforă a înghițirii”⁷, printr-o legătură lăuntrică cu alte viziuni și semnificații arhetipale din sfera creativității populare. Șarpele „încolăcic” în jurul personajului epic din eposul nuvelistic, așa cum ni se sugerează în unele studii, îl „suge” și îl „strivește fără milă”. Fenomenul de inițiere și resurrecție mitică are deschidere către niște zone arhetipale, unde substratul arhaic este marcat de scene și întâmplări corelative. „Ne aflăm în fața unui topos deosebit de interesant, subliniază M. Coman, acela al șarpelui care înghite doar pe jumătate un cerb sau un tânăr erou. Imaginea apare în colinde, basme și balade, acțiunea șarpelui fiind întotdeauna identică : „ el sugă pe voinic de putere”⁸, cu alte cuvinte, îi „ devoră” existența. Or, așa cum încearcă să demonstreze și în altă parte exegetul respectiv,

¹ AF IFRBPH, 1968, ms.179, f. 190 – 191, Frecăței (Limanscoie) – Reni – Odesa, inf. Teodora Ghețoi, culeg. A.Hâncu.

² Fochi, Adrian. Coordonate sud - est europene ale baladei populare românești. București: Editura Academiei, 1975, p. 130.

³ Hâncu, Andrei. Geneza Mioriței – mit și realitate. În: Revista de lingvistică și știință literară, 1993, nr.5, p. 125.

⁴ Coman, Mihai. Bestiarul mitologic al românilor. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996, p. 99.

⁵ Ferber, Mikail. Dicționar de simboluri literare. București – Chișinău: Editura Cartier, 2001, p. 271.

⁶ Ibidem, p. 272.

⁷ Coman, Mihai. Bestiarul mitologic al românilor. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996, p. 211.

⁸ Coman, Mihai. Izvoare mitice. București: Editura Cartea Românească, 1980, p. 185.

**Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare,
istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022**

șarpele ar mai putea întruchipa „corespondentul din natură al omului și depozitarul mitologic al soartei sale”¹. În balada Milea, arhetipul șarpelui este dirijat de o logică mitică interioară, el se încadrează într-un „salt ontologic” cauzat „de un ritual magic”². Aflat într-un „impas existențial”, „cu șarpele în sân”,

„Șerpele mă-n colăcește,
Cu venin mă otrăvește”³,

Milea cere ajutorul celor apropiați, mama, tatăl, fratele, sora, dar aceștia îl refuză, ceea ce amplifică gravitatea situației. Narațiunea este determinată de un moment funcțional, care se manifestă printr-o situație de încordare și maximă tensiune dramatică:

„Decât, Milea, fără mână,
Mai bine eu fără tine”⁴.

În cele din urmă, Milea se adresează iubitei, care va răspunde chemării eroului,

„Bagă-mi, puică, mâna-n sân,
Scoate-ni șerpe cu venin!”⁵.

și va dirija narațiunea epică spre dezvăluirea sensului ei fundamental, „proba iubirii”, sacrificiul prin dragoste. Balada ia în dezbatere o problemă etică și, în conformitate cu aserțiunile aceluiași cercetător, prezintă „o prescripție etică, o anumită viziune colectivă despre normele de funcționare ale societății”⁶.

Metaforele și simbolurile poetice au deschidere către un spațiu de valori circumscrise printr-o viziune inițiatică, sunt orientate spre estimarea unor sensuri primordiale, cu un substrat mitologic străvechi. Drama lui Milea se desfășoară într-o atmosferă marcată de miracole și are tangență cu fabula unor legende biblice, unde motivul arborelui consacrat amplifică coloratura sacrală a inițierii mitice :

„Uite asară m-am sculat
Sub un pom mare, rotat,
De flori dalbe’m podobit
Și la vârfuri măciucat,-
Măciucile de argint,
Că n-am văzut de când sânt,
Nici pe cer, nici pe pământ,
De când maica m-a făcut.
Vântul din jos c-adia,
Florile se scutura
Și-un șarpe’n sân îmi intra -

¹ Coman, Mihai. Bestiarul mitologic al românilor. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996, p. 99.

² Coman, Mihai. Izvoare mitice. București: Editura Cartea Românească, 1980, p. 187.

³ AF IFRBPH, 1950, ms.30, f. 58 – 59, Borisovca –Tatarbunar, inf. I.Moșu, culeg. I. Potângă.

⁴ Idem.

⁵ Idem.

⁶ Coman, Mihai. Izvoare mitice. București: Editura Cartea Românească, 1980, p. 182.

Un șarpe-balaure”¹.

Arborele cosmic, omniprezent în situația epică descrisă, exprimă inițierea într-un cadru existențial specific, interpretat fiind drept „un axis mundi”, un „loc de contact între sacru și profan, punct de intruziune a lumii fabuloase cu cea cotidiană”². Atât în variantele baladei Milea, cât și în unele specii adiacente, colinde sau cântece bătrânești, arborele cosmic are menirea de a reda un peisaj natural, privit sub un unghi specific al raportului dintre mit și realitate și, după sugestia lui R. Vulcănescu, își trage originea „din mitologia arhaică dacică și daco-romană”, iar prin această idee mai poate fi întrevăzut și „sentimentul comuniunii dintre plantă și om” sau „mitul codrilor și al arborilor sacri”³. Milea adoarme într-o ambianță arhetipală, „sub un pom mare, rotat” sau „un măr mândru’nflorit”, unde are loc „dedublarea” eroului în cadrul unor situații și stări ontologice existențiale. Mai bine zis, are loc integrarea sa într-un spațiu mitic, condensat până la saturație de niște resorturi și trăiri sufletești de excepție, ceea ce amplifică ideea înfloririi, a germinației totalizatoare, așa cum se întâmplă deseori în mai multe scrieri folclorice, bunăoară în colindele populare. De exemplu:

„Nici n-a nins, n-a viscolit,
Vânt de vară ne-a bătut,
Flori de măr s-au scuturat,
Peste noi, peste-amândoi”⁴.

În ambele cazuri, asistăm la un spectacol ceremonial, de o pronunțată efervescentă lăuntrică, unde participă deopotrivă atât elementele cosmosului, cât și cele pământești. Căderea florilor de măr peste eroii adormiți nu semnifică altceva decât un „simbolism cristologic”, „ideea statorniciei din veac a ritmurilor primare ale vieții”⁵. Se are în vedere, personificarea germinativă a naturii, înțeleasă în succesiunea sa dialectică, revelația mitologică de reintegrare într-o ambianță sacră, unde predomină armoniile primare, iar geniul popular contribuie la redarea „unei stări primare, geomorfe a vieții pe pământ reprezentată prin asocierea vegetalului”⁶.

Odată ce imaginea somnului în sânul naturii, într-un spațiu vegetal, capătă o accepție mitico-ritualică, printre numeroasele semnificații ce i le conferă mentalitatea populară, ar mai putea exprima „norocul sau nenorocul omului”⁷. Arborele cosmogonic și orizontul floral vor transpune personajul baladesc într-o zonă a misterelor, a resorturilor mitice, unde are loc suprapunerea diferitor tărâmurii

1 Balada populară. Alcătuirea, articolul introductiv și comentariile de Andrei Hâncu. Chișinău: Editura Știința, 1976, p. 163.

2 Coman, Mihai. Izvoare mitice. București: Editura Cartea Românească, 1980, p. 183.

3 Vulcănescu, Romulus. Mitologie Romană, București: Editura Academiei, 1985, p. 82.

4 AF IFRBPH, 1967, ms. 176, f. 40, Cartal (Orlovca) – Reni – Odesa, inf. D. Reuțoi, culeg. E. Junghietu.

5 Fochi, Adrian. George Coșbuc și creația populară orală. București: Editura Univers, 1981, p. 27.

6 Rusu, Aurelia. 15 iunie. În: Mihai Eminescu. Buletin de cercetări eminescologice. Serie nouă, 2005, nr.2, p. 55.

7 Fochi, Adrian. George Coșbuc și creația populară orală. București: Editura Univers, 1981, p. 307.

ontologice. Declanșarea stărilor și trăirilor sufletești ale eroului epic se afla sub semnul interdicției mitice, de aceea la un moment dat, el este marcat de „formula imposibilului”¹, redată metaforic prin șarpe. Este „o magie a realului”², identificată cu aspectele primare ale vieții și materiei, cu perenitatea unui mit solar existențial. În această ambianță sacrală, arhetipul șarpelui ar putea fi substituit prin formele alegorice ale mitului și privit în corelație cu germinația naturii și a universului.

În Dicționarul antichităților grecești și romane, mitologia șarpelui este interpretată în legătură cu existența și „cultul zeului Sabazios”, intuit drept „un zeu al vegetației și fertilității naturii”³. La un moment dat, este creată impresia, că eroul din balada Milea se află în contact direct cu semnificația simbolică arhetipală a „zeului-șarpe” și „cultul lui Sabazios”, „un șarpe – balaur cu solzii de aur”, înzestrat cu puteri miraculoase. Mai este sugerată ideea că „zeul - șarpe” domină prin prezența sa tutelară anturajul selenar al cosmosului și universul terestru, el își găsește transfigurare într-o „lumină” arhetipală orientată spre nucleul interior al existenței, spre o fenomenologie a spiritului, cu o vastă sferă de cuprindere a identităților mitice. Astfel, într-o formă baladizată a textului respectiv, sunt depistate versurile:

„Colo’n vale într-o grădină,
Se zărește o lumină, mumă,
Parcă-i raza soarelui, măi,
Dar nu-i raza soarelui,
Ci sânt ochii șarpelui, mumă”⁴.

„Raza soarelui” și privirea inițiativă „din ochii șarpelui” presupune o complexitate de asociații metaforice cu un înțeles sublim. Recuperarea straturilor mitice are loc prin medierea metaforică a luminii, care variază în dependență de caracterul arhetipal al sensurilor folclorice și oscilează de la viziunea mitică spre cea metafizică, spre o concepție apropiată de miezul filosofiei populare. Este conturat un diapazon empiric al cunoașterii umane, unde legătura dintre om și tainele universului se manifestă într-o procesualitate continuă.

Numeroasele interpretări semiotice și estetice despre arhetipul mitic al șarpelui nu sunt epuizate, demonstrând cu perspicacitate gândul că eposul folcloric este „un sistem deschis”⁵, se manifestă drept un domeniu în continuă resurrecție și evoluție, capabil de a păstra și a transmite valorile perene ale spiritualității populare cu durată menținerii lor în timp.

¹ Roșianu, Nicolae. Eseuri despre folclor. București: Editura Univers, 1981, p. 138.

² Cimpoi, Mihai. Magia realului. În: P. Boțu. Scrieri alese. Chișinău: Editura Literatura Artistică, 1985, p. 3.

³ Coman, Mihai. Izvoare mitice. București: Editura Cartea Românească, 1980, p. 190-191.

⁴ AF IFRBPH, 1968, ms. 178, f. 43, Frecăței (Limanscoe) – Reni – Odesa, inf. A.Bunulu, culeg. Gr. Botezatu.

⁵ Crețu, Tudor. Etnosul folcloric – sistem deschis. Timișoara: Editura Facla, 1980, p. 103.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Notă: Articolul a fost realizat în cadrul proiectului de cercetare 20.800009.1606.03 „Contexte socio-culturale și interconexiuni europene în creația populară și literatura cultă din Basarabia (sec. XIX până în prezent)”, Institutul de Filologie Română „B. P. Hașdeu”.

POETUL NICOLAI COSTENCO
(analiză tematică și cantitativă asupra volumului de poezii *Libertăți*)

POET NICOLAI COSTENCO
(thematic and quantitative analysis on the poetry volume *Libertăți* (*Liberties*))

Liliana GROSU,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
lilisebyigor@gmail.com

Rezumat: În contextul aniversar de 110 ani de la naștere și comemorativ de 30 de ani de la decesul lui Nicolai Costenco, în anul 2023, articolul de față propune o analiză tematică și cantitativă asupra volumului de poezii, publicat postmortem, „Libertăți”. Dincolo de toate prejudecățile nedrepte, subiectivismul exagerat și marginalizarea poetului, trebuie să subliniem că poezia sa are un mesaj profund trăit și asumat. Principalele teme abordate în volum sunt: suferința, viața, patria, limba maternă și iubirea/ dragostea, care au fost analizate și din perspectiva numărului de ocurențe în volum.

Cuvinte-cheie: suferință, viață, nădejde, libertate, iubire.

Abstract: In the context of the 110th anniversary of birth and the 30th commemorative of Nicolai Costenco's death, in 2023, the present article proposes a thematic and quantitative analysis on the volume of poetry, published postmortem, *Libertăți* (*Liberties*). Apart from all the unjust prejudices, the exaggerated subjectivism and the marginalisation of the poet, we must point out that his poetry has a profound message that had been experienced and assumed. The main approached themes in the volume are: suffering, life, homeland, the native language and love/ devotion, which have been analysed as well from the perspective of the number of occurrences in the volume.

Key words: liberties, suffering, life, hope, love.

Generațiile de creație ale literaturii postbelice din Republica Moldova, în conformitate cu periodizarea realizată de M. Dolgan¹, nu poate fi concepută fără așa-numita „generația pierdută și întoarcerea la unele”, iar primul în lista autorilor incluși este Nicolai Costenco. Anul 2023 marchează o dată rotundă atât de la nașterea (110 ani), cât și trecerea în neființă (30 de ani) a lui Nicolai Costenco, fapt pentru care, în articolul de față, ne-am propus să întreprindem o analiză tematică și cantitativă asupra unui volum de *versuri inedite* (așa cum este subintitulat) intitulat *Libertăți*, apărut în 2003 la Editura ARC, ediție îngrijită de Constantin Costenco, fiul poetului.

¹ Dolgan M., *Literatura română postbelică. Integrări, valorificări, reconsiderări*. Chișinău, Tipografia centrală, 1998, p. 33.

Destinul dramatic al vieții și creației lui N. Costenco în poezie a fost „judecat după scrierile sale apărute până prin anii '80”¹, așa cum afirmă Ana Bantoș, fapt care i-a adus multe prejudecăți nedrepte și un subiectivism exagerat față de creația sa. De aceeași părere este și Eugen Lungu când scrie că a fost: „...marginalizat în permanență, plasat de conjunctură printre cei din urmă”². Poezia sa se situează pe linia tradiționalismului, așa cum însuși autorul recunoaște, abordând teme ce se încadrează în spațiul satului basarabean, cu o simpatie aparte pentru țărani, dar poetul Costenco încearcă și alte direcții și alte curente, bunăoară simbolismul, parnasianismul, sau, pe linie verlainiană, invocă măiestrit motivele peisajului, al parcului, al grădinii, al codrilor etc., este influențat de lirica franceză, dar, în fond, nu acesta constituie scopul cercetării de față, de aceea nu vom insista prea mult asupra contextului de creație, ci ne vom axa pe o analiză tematică și cantitativă asupra volumului *Libertăți*.

Volumul *Libertăți* a fost editat în 2003, la 10 ani după moartea autorului, și include poezii „picate» din varii motive din edițiile antume”³, așa cum anunță Eugen Lungu în *Prefața* cărții, deși marea lor majoritate a fost respinsă din cauza „vigilenței” cenzoriale, așa cum aflăm din *Notele* finale ale volumului, scrise de fiul scriitorului, Constantin Costenco.

Titlul cărții, *Libertăți*, deși exprimat simplu printr-un substantiv la plural, este de o complexitate sugestivă aparte. Autorul intenționat, credem, a inclus forma de plural, e vorba nu în sine de libertate ca stare a unei persoane care se bucură de deplinătatea drepturilor politice și civile în stat, ci de ambele forme de libertate: cea fizică, despre care poetul declară că erau „...însetați/ De-așa de aproape/ Ș-atât de departe./ Ca viața de moarte./ De libertate!”, cât și cea de conștiință, libertatea spirituală, morală a omului, libertatea de a gândi, de a vorbi, de a rosti și promova adevărul. Acolo, în Siberii de gheață, unde a fost deportat, inima poetului bate pentru că „...o ține nădejdea/ De libertate” (*Balada Pușcăriei Aleksandrovskii Țentral*). „Libertate, floarea mea suavă” (***, poezii fără titlu) e o altă comparație evocatoare și plină de expresivitate. Din contextul poeziei, putem intui că această floare o așteaptă poetul să se nască odată cu venirea primăverii, „Primăvara mea, doar ești pe drum” (***). Într-o altă poezie fără titlu, scrisă în 1934, poetul N. Costenco își exprimă dorința de a fi o „floare mică”, care „să nu-1 pricep pe ieri,/ să nu-1 cunosc pe mâine/...Ci să trăiesc în visuri, transparent/ Ca o petală” (***)

Cartea se deschide cu un motto pe care fiul poetului l-a găsit într-o mapă cu manuscrise ce cuprindeau poezii din anii 1988-1990 și care, sugestiv, încadrează o necuprinsă istorie zguduitoare ce amintește 3 denumiri emblematice pentru acest spațiu: Basarabia, Prut și Nistru și un nume dumnezeiesc – Hristos: „Basarabia – o

¹ Bantoș Ana, *Literatura de la Est de Prut și reflexele brutalității istoriei. Nicolai Costenco*. În: *Limba Română*, nr. 1-4, anul XXIII, 2013, p. 10.

² Lungu E., *Libertăți restituite*. În *Prefață* la Nicolai Costenco – *Libertăți*, Chișinău, Editura ARC, 2003, p. 10.

³ Idem.

lacrimă a lui Hristos, azvârlită de izbeliște pe pământul cuprins de două pleoape – Prut și Nistru”¹. Comparația cu „lacrima” denotă, pe de o parte, sentimentul de durere, de jale, de compătimire, așa cum însuși autorul scrie într-un vers: „Da, lacrima nu-i apă,/ Ci-al suferinții omenirii strop” (***) iar, pe de altă parte, inocența și puritatea izvorâtă din sinceritatea trăirii.

În cele 55 de pagini de poezie, Nistrul apare evocat de cinci ori, iar Prutul de șase ori, cel mai adesea, ambele în același context, ceea ce denotă faptul că N. Costenco a ținut mult la acest spațiu cuprins între 2 râuri, comparate în motto cu două pleoape, simbolic gândind, o asemănare cu ochiul uman, cu acea oglindă a sufletului, care a vegheat asupra existenței poporului basarabean, asupra istoriei scrise cu sânge, ei „tovarăși dintru început”, cum îi numește poetul.

Tematic, majoritatea poeziilor se raportează la *tema suferinței*, aceasta fiind provocată de multiple probleme sociale, naționale, dar și personale: deportarea poetului în Siberia (15 ani de detenție), situația socio-politică din Moldova, foamea, sabia dușmană, deznădejdea, moartea, adevărul, viața etc.

Cutremurătoarea este poezia *Balada Pușcăriei Aleksandrovskii Țentral*. Citind doar câteva cuvinte și expresii: „pușcărie de piatră, Siberia, zidul de-un metru, morți vii, șarpele cu cădelniță, revolver, dezbate plămâni, măsele, morminte, puterea sovietică ș.a.”, te cuprind fiorii, dar acolo, după gratii, poetul a petrecut „Zile și nopți/ Nopți și zile”, zile de „învechită suferință”, „Mâncăți de insecte./ De foame, de boală” și doar gândul îi putea fi liber, „sărmanul gând”, care îi mistuia sufletul „La ceea ce este/ După gratiile din ferestre?” și la cât de puțin îi trebuie omului pentru a fi fericit: „Omule, omule,/ Făptură subțire,/ Ce puțin îți trebuie/ Să simți fericirea!”.

Poezia abundă în cuvinte ce trezesc sentimentul de deznădejde și-ți „trec fiorii până la oase”: *întuneric, doliu, gol, adâncime, cameră rece, ochi sălbatici, ochi ascuțiți, ochi adânci, gratii, umbre, mucegai, sârmă ghimpată* etc., iar în acest infern orice șoaptă devine clopot, orice picătură de apă căzută devine un bolovan, o umbră – moartea însăși, de aceea „Cu greu cură/ Șuvița vieții/ Prin a vremii crăpătură”. La un moment dat eul liric se întreabă „Numai se pare,/ ori vremea trece?”.

În acest dezastruos „cavou”, cum numește poetul închisoarea, în care oamenii sunt un „Convoi de umbre/ Într-un pustiu/ Țintirim”, în care bolnavii se împart în două categorii – „fără speranță de salvare” și „cu speranță lecuită de răbdare” există „o singură ieșire” – „Prin gaura cheii/ În nemurire”, dar și acolo nu pot ajunge, prea sunt istoviți și prea multe „porți” au de trecut:

„Doi câte doi,
Tăcut convoi
Cu legătura pe umăr,
Trecem prin poarta-naltă:
A câta la număr?”

¹ Costenco N., *Libertăți*, Chișinău, Editura ARC, 2003, p. 5.

.....
„Trecem prin strunga morții
Ca o turmă.
Iar spectrul sever al morții
Cu pușca din urmă”

.....
„Doi câte doi,
Sărman convoi!
Făpturi scheletice
Cu hainele-n borți
Și petice,
Roase de purtare,
Arse în cuptoare
De dezinfecție;
Fețe supte,
Tunse cu mașina;
Crengi rupte
Din codrul vieții” (*La percheziție*).

La un moment, poetul întreabă „pământeni”, „basarabenii”: „De ce nu vă bucură/ Lumina dimineții?” și tot el înțelege prea bine că în situația lor nu poți să te bucuri, nu ai pentru ce să te bucuri, pentru că nici „Infernul lui Dante/ N-ar fi fost așa hâd”. Poezia se încheie cu o ultimă licărire de speranță, cu o împărțire a timpului și spațiului între „după uși” și „după gratiile din ferestre”:

„După uși și zăvoare
Dreptatea nu moare.
După gratiile din ferestre
Ura crește” (*La percheziție*).

Poetul speră că dreptatea va triumfa, mor oamenii, dar nu și ea, că într-o zi ura, care a fost sădită și crescută în sufletele basarabenilor, va trece în luptă pentru dreptate. Poetul crede într-un „adio al robiei”, când nu va mai fi „jertfa vinovată de slăbiciunea crudă-a lor!”: „Văd vremurile viitoare/ Să simt mândria de-a fi om!”, „Acum cu brațe desfăcute/ Privind la soare pătimăș,/ Din bezna temniței defuncte/ Pășește Omul uriaș!”. Gulagurile au închis oameni mari, oameni cu nume, poeți, scriitori, oameni de artă și cultură, dar au scos „oameni uriași”, cei care vor rescrie istoria.

O temă a creației poetice a lui Nicolai Costenco este *viața*. În volumul suspus analizei, *Libertăți*, sunt peste 15 ocurențe unde apare aceste cuvânt. Autorul pornește de la întrebarea „Ce-i viața asta?”, la care nu are doar un răspuns, ci câteva. Viața e „zarul sorții”, e un hazard, nu știi e „o poartă cu câștig ori pierdere”. Pe de altă parte, „viața-i o corabie bogată”, dar „dacă ești bogat într-o clipită – / Calic poți să ajungi. Așa e viața!”. Poetul ne dă o lecție de viață, ne învață că bogăția câștigată repede și pe nedrept poate să ne distrugă într-o clipită, ne poate

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

face una cu pământul. Totodată, „de-am intrat pe poarta asta largă”, să fim atenți la cei sărmani, la cei robiți, care jinduiesc că „Și-n casa lor va fi sărbătoarea” vreodată, să nu închidem brațele pentru ei.

Pentru a da sens vieții, existenței, poetul are o dorință:

„De mi-aș putea preface brațul –
L-aș face de granit cetății,
în dosul lui să înflorească viața,
Ferită de loviri și greutăți” (*Dorință*).

Viață, în adevăratul sens al cuvântului, pentru poet ar însemna „Moldova-n casa Marii României”, fără a fi „tăiată-n inimă de Prut”, fără despărțirea mamei de copii, fără „hotar să ne despartă casa”. Viața pentru poet înseamnă să lași o moștenire „sănătoasă”: „Le-oi lăsa canon de viață și de-nțelepciune plin” (***), nu să concurezi în „dueli” pe placul unora sau să-ți aduni spectatori curioși „criticând cu competență”.

Alteori, viața-i „cu-ale sale legi de-aramă”, legi care dor, care contravin voinței umane, dar viața ne obligă să le respectăm, alteori ne îngenunchează în fața lor și cât n-am încerca să le evităm ne confruntăm cu ele, așa cum ne demonstrează și prima strofă din poezia *Iuda*:

„Da, am vândut! De-aceea ca să pricep trădarea!
Oțetul ei ce roade – i l-am simțit de-a-ntreg.
Și-acum, știind-o ce-i, rostesc la fiecare:
Prin neagră suferință eu viața înțeleg!”

O altă temă profund redată este cea a *patriei*, pe care poetul o numește „frumoasa mea cu ochii plânși” (***). Poetul deplânge starea basarabenilor a căror nume „azi înstrăinat e”, pe pământul cărora „cresc veneticii/ ...Și strigă tot prin cap ce le abate”. Într-o poezie rămasă fără titlu, N. Costenco trasează limitele geografice ale Moldovei istorice: Carpații, Hotin, Soroca, Acherman, Chilia, Suceava, Baia, Putna, Iașii, iar râurile: Siret, Nistru, Prut și Ceremuș, pentru poet, sunt „tovarășii dintru început/ Ei, martori gloriei și vitregiei,/ Neschimbători la straja datoriei”. Se amintește de două ori numele lui Ștefan cel Mare, de faptul că „o limbă și un crez ne unește ca frați”, că „la grai, la port, la obiceiuri – frați!” suntem și se afirmă cu tărie, ca într-un refren, ce se repetă de trei ori: „Moldova mea/ a noastră începe la Carpați”.

Acolo, în „golul moartei depărtări” a Siberiei, poetul are o „îndoielnică” speranță și, anume, „Speranța noastrei revederi”, revederea cu țara-mamă, cea pentru care poetul scrie în ultimul poem inclus în volumul *Libertăți*: „Curajul mi-a fost scut/ și mi-a fost zea./ Și dragostea cea mare – / Țara mea” (*Două distihuri răslețe*).

Alături de patrie, poetul poartă în suflet, „din cel mai pur filon de aur” – „...un mic tezaur/ Neprețuit – *materna limbă!*” – o altă temă cuprinsă în 8 contexte. Tragedia vieții poetului este că, în loc să dea glas cuvântului, i s-a poruncit să tacă și încă într-un mod foarte dureros: „Ca omul să tacă e de ajuns/ O palmă pe gură:

tăcere!/ Iar ei pușcărie de piatră mi-au pus/ Pe gură, și toată Siberia!”, însă, „ca de pe altă lume”, cuvântul său capătă amploarea unui ecou ce „răsună-n auz cuvintele”, ce declară demn: „De-o limbă și de-un sânge-am fost și-om fi” și cât n-ar încerca dușmanul să-l înfrunte, făcându-l să tacă, ținându-l „după o mie de uși”, nu poate să-i schimbe conștiința, pentru că limba „niciodată nu se schimbă”.

După cum este de observat, din cele expuse mai sus, cele mai multe sentimente împărtășite de autor sunt sumbre, dureroase, pline de suferință, fapt demonstrat și de numărul de ocurențe ale cuvintelor ce induc și dezvăluie această stare. La o simplă analiză cantitativă, putem evidenția câteva dintre cele mai des utilizate cuvinte cu semnificație profundă și inefabilă, printre acestea se enumeră: *moarte* – 9 ocurențe; *pământ* – 9; *noapte* – 8; *negru* – 6; *amar(ă)* – 6; *ură* – 5; *lacrimă* – 5; *suferință* – 5; *foame* – 4 ș.a.

Cu toate acestea, eul liric al poetului nu se lasă copleșit de deznădejde, ci crede în izbândă, crede în propriul *ochi*, care nu minte, care înregistrează fidel realitatea, precum și în *ochiul* veghetor a celui Atotputernic (cuvântul apare în 37 de contexte), crede în *lumină*, care apare de 11 ori în diferite contexte, crede în *dragoste/ iubire*, prezentă, de asemenea, în 11 versuri, crede în *zi* și un *azi* – câte 7 ocurențe pentru fiecare, crede în *primăvară* și *verde*, iar odată cu ele, în *nădejde* – câte 5 contexte pentru fiecare, crede în *adevăr* (4 ocurențe), care în final va triumfa. Din cele 28 de ocurențe cromatice (negru, cenușiu, verde, galben, alb și albastru) prezente în volum, 13 sunt pentru culoarea *alb*, care semnifică puritate, vindecare, sinceritate, pace, liniște, curăție etc., stări așteptate, jinduie de poet.

În mijlocul furtunii, când viața poetului atâră între trecut și viitor, între apus și răsărit, poetul își găsește putere să vorbească despre *iubire/ dragoste*, o altă temă prezentă în volum, mai bine-zis, o altă *libertate* îngrădită, de aceea și perspectiva de redare, uneori, este prea tristă: „Iubirea noastră, vino, s-o plângem împreună/ Sub frunzele de toamnă, sub razele de lună” și la final „Și întristarea noastră, sub ploile cu lună.../ Hai, vino-n seara asta, s-o plângem împreună” (*Silvica*). O descătușare sufletească profundă ni se redă în poezia *Revino...*, acțiune cu valoare de dorință imaginară a eului liric, care înțelege că real nu poate fi împlinită: „Ai priceput că dragostea trecută,/ în amintiri ce este îngropată,/ în întregime reluată, toată,/ Nu va fi pradă, ca o biată ciută?”. Îndemnurile sunt repetate – „apropie-te...”, „...vină./ Te cheamă inima și tulburatul sânge”, iar crezul poetului este redat în versul: „N-aș vrea să cred în despărțire totuși”. Singurătatea îl „încolțește”: „Sunt singur, cel mai singur dintre stele,/ Sunt rece, cel mai rece dintre lotuși”, dar nu s-ar teme nici „de-a minciunii tale necesară artă”, nici chiar de moarte, doar că acest moment să-l găsească lângă iubită: „Murind prin tine, nu mă tem de moarte!” sau iubita să-i fie cea care, „când voi fi departe, o, departe” să-i pună garoafa „la căpătâi”. Eul liric se dedă întru totul sentimentului de iubire și de-ar fi să nu mai poată merge, oricum „la tine mâine vin, târâș!” (*Marie, Marie...*), declară poetul. E total posesiv, când e vorba de ființa iubită: „Ai fost a

**Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare,
istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022**

mea întreagă, pân'la unghii,/ Până la fiecare fir de păr” sau „Ai fost a mea cu totul. Pân-la moarte/ N-o să te uit, iubirea mea dintâi” (***)).

Fericirea, găsită-n „imensa noastră sete de dreptate”, constituie o ultimă alinare pentru poet și o exprimă într-o rugămintă:

„Tu, fericire, totuși să nu dormi,
Când omul va veni la tine-n clipa
Supremă – ochii tăi enormi
Deschide-i și în sprijin dă-i aripa.

Dă-i spațiul pur al culmilor de munți,
Dă-i mișcătoarea arie a mării,
Dă împăcare dominantei frunți
Sub fulgerul cel negru-al depărtării” (*Dormi, fericire...*).

Deși volumul analizat, *Libertăți*, reprezintă doar o parte din creația lirică a lui Nicolai Costenco, în concluzie, putem subscrie la aprecierea lui E. Lungu: „Costenco a fost mereu un „caz”, fie prin destinul asumat, fie prin stihiala sa boemă, spărgătoare de tabuuri”¹. Versurile sale sunt profund asumate, așa cum susține și V. Coroban: „Poetul aderă sincer la poezie, făurind-o din momente trăite și dragoste de adevăr”². Temele tratate în volumul suspus analizei – *suferința, viața, patria, limba maternă, iubirea/ dragostea* – sunt redată în cel mai profund amestec de sentimente contradictorii, ceea ce face din creația sa lirică „o poezie vulcanică ce găsește pentru lava interioară a trăirii erupții exterioare de pajuri de foc și nori de cenușă”³.

¹ Lungu E., *Libertăți restituite*. În Prefață la Nicolai Costenco – *Libertăți*, Chișinău, Editura ARC, 2003, p. 10.

² Coroban V., *Elogiu omului și țării*. În *Aprecieri* la volumul de poezii N. Costenco, *Elegii păgâne*, Chișinău, Editura Litera, 1998, p. 356.

³ Cimpoi M., *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Galați, Editura Porto-Franco, 1997, p. 170.

**FORMAREA COMPETENȚEI PROFESIONAL-DIDACTICE A
STUDENȚILOR FILOLOGI
(profesori de limba și literatura română în instituțiile cu predare în limbile
minorităților naționale)**

**TRAINING THE PROFESSIONAL-DIDACTIC COMPETENCE OF
PHILOLOGICAL STUDENTS**

Liliana NEAGA,

Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău
neaga.liliana@upsc.md

Svetlana DERMENJI-GURGUROV,

Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău,
dermenji.svetlana@upsc.md

Rezumat. *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice trebuie să se concentreze pe competența profesională necesară, capabilă să-i facă să se simtă confortabil în fața grupului, în toate situațiile care pot apărea în timpul activității didactice. Pentru a avea o performanță profesională la standarde înalte, profesorul trebuie să aibă încredere în sine și să aibă încredere în competența sa profesională, să stăpânească mijloacele de rezolvare a situațiilor critice (tensionate sau conflictuale), astfel încât să fie capabil să gestioneze situațiile tipice și să dezvolte soluții pentru cele atipice.*

Cuvinte- cheie: *competență profesională, capacități, cogniție, proces didactic.*

Abstract. *Initial and ongoing training should focus on the necessary professional competence of the teacher able to make him/her feel comfortable in front of the group, in all the situations that may arise during his/ her activity. In order to have a highstandard professional performance, the teacher needs to be self-confident and trust his/ her professional competence, master means of solving critical situations (tense or conflictive), so that to be capable of managing typical situations and developing solutions for atypical ones.*

Key- words: *professional competence, capabilities, cognition, didactic process.*

A preda nu înseamnă doar a transmite cunoștințe stabilite social.

Aceasta nu se reduce nici la a-i ajuta pe alții să-și construiască cunoștințele. Este vorba și de a explica ce sunt aceste cunoștințe, cum sunt stabilite, eventual, cum pot fi respinse”. (Fourez, 1997)

Modificarea rolului profesorului de limba română în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale, creșterea conștiinței sociale față de cunoașterea

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

limbii de stat în societatea noastră reclamă inevitabil un program de învățământ responsabil. Pentru aceasta, obiectivele urmarite de procesul de învățământ trebuie specificate și acceptate în cele mai mici detalii. Un aspect important este acela de a armoniza capacitățile absolventului cu ceea ce cere curriculumul universitar. Aici este vorba de a identifica ce cunoștințe, abilități, competențe se cer și de a asigura formarea competenței didactice a viitorilor profesori. Pentru a desfășura un proces instructiv-educativ eficient, cadrele didactice trebuie să cunoască, în primul rând, competențele, abilitățile, priceperile și deprinderile cu care vin la admitere absolvenții de liceu. Pornind de la această idee, se conturează două aspecte:

- ce priceperi și deprinderi individuale se cer unui candidat care dorește să fie student la Facultatea de Filologie și Istorie a UPS "Ion Creangă", viitor profesor de limba și literatura română în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale.

- ce competențe și abilități minime (minimum necesar) de capacitate individuală se cer la examenele finale (pentru evaluarea finală) pentru acordarea titlului de licențiat în Științe ale educației, la specialitatea *Profesor de limba și literatura română în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale*.

Ce anume să realizăm cu studenții ca să le dezvoltăm acele competențe existente deja și să le formăm cele care le-ar asigura o activitate didactică de calitate și, în general, care sunt acele competențe pe care ei trebuie să le dobândească în așa fel încât să cumuleze maximum de profit în domeniul profesional?

Indiferent de domeniul de activitate, competența profesională reprezintă condiția de bază pentru realizarea activității la un nivel performant și eficient. Dacă ne referim la activitatea didactică, Marcus Stroe remarcă faptul că *„este evident că la baza comportamentului specific al cadrului didactic se află o serie de însușiri caracteristice, vizând întreaga structură de interioritate a personalității și implicând, în egală măsură, planul cogniției și creativității, planul vectorial activator, planul operațional-performanțial ca și planul interpersonal, relațional-valoric”*¹.

În procesul de predare profesorul transmite elevilor/studenților informații selectate pe baza unor criterii științifice, psihologice și pedagogice în scopul asimilării acestora, dar și în scopul formării lor pentru viață. Conform aceluiași autor. *„o activitate instructiv-educativă eficientă, are nevoie de anumite calități: competență profesională și pedagogică, măiestrie și tact pedagogic, stil modern de predare-învățare-evaluare, conștiință profesională, aptitudini organizatorice și tehnice necesare mănuirii mijloacelor de învățământ”*². Ca urmare, învățământul superior, la nivel național și internațional, se bucură de o nouă abordare, fiind subordonat exigențelor sistemului social, axat pe realizarea obiectivelor ce pot

¹ MARCUS S. (coord.), *Competența didactică: perspectivă psihologică*. București, Editura: All Educațional, 1999, p. 7.

² Ibidem.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

asigura formarea de competențe și capacități formative de predare-învățare, evaluative și de comportament, un rol important revenindu-i *competenței profesionale și psihopedagogice a managerului la oră*.

Cercetătorul Ioan Jinga definește competența profesional-didactică drept *„un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia”*¹.

Analizând aceste definiții, putem afirma că implicit competența profesională a cadrelor didactice de la toate treptele de instruire derivă din rolurile pe care acestea le îndeplinesc în cadrul organizațiilor școlare.

Același autor mai analizează trei tipuri fundamentale de capacități care compun, în opinia sa, competența profesională a educatorilor din învățământ:

- ❖ Competența în specialitate, care se compune din trei capacități principale:
 - cunoașterea materiei;
 - capacitatea de a stabili legături între teorie și practică;
 - capacitatea de înnoire a conținuturilor în consens cu noile achiziții ale științei domeniului (dar și din domenii adiacente).
- ❖ Competența psiho-pedagogică, care este rezultanta următoarelor cinci capacități:
 - capacitatea de a cunoaște elevii/studentii și de a lua în considerare particularitățile lor de vârstă și individuale la proiectarea și realizarea activităților instructiv-educative;
 - capacitatea de a comunica ușor cu elevii/studentii, de a-i influența și motiva pentru activitatea de învățare, în general, și pentru învățarea unei anumite discipline de studiu, în particular;
 - capacitatea de a proiecta și a realiza optim activități instructiv-educative (precizarea obiectivelor didactice, selecționarea conținuturilor esențiale, elaborarea strategiilor de instruire, crearea unor situații de învățare adecvate, stabilirea corespunzătoare a formelor, metodelor și instrumentelor de evaluare etc.);
 - capacitatea de a evalua obiectiv programe și activități de instruire, pregătirea elevilor/studentilor, precum și șansele lor de reușită;
 - capacitatea de a-i pregăti pe elevi pentru autoinstruire și autoeducație.
- ❖ Competența psihosocială și managerială a celor care-și desfășoară activitatea în învățământ, și care se compune din următoarele capacități:

¹ JINGA I., ISTRATE E., (Coord.) Manual de Pedagogie. Manual destinat studenților de la DPPD din cadrul MAN. București: Editura ALL Educațional S.A., 1998, p.77-78.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

- capacitatea de a organiza elevii în raport cu sarcinile instruirii și de a stabili responsabilități;
- capacitatea de a stabili relații de cooperare, un climat adecvat în grupul de elevi și de a soluționa conflictele;
- capacitatea de a-și asuma răspunderea;
- capacitatea de a orienta, organiza și coordona, îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situație.

Considerăm că acest concept înglobează toate aspectele referitoare la competența pedagogică, punând în evidență complexitatea profesiei didactice.

Aceste repere teoretice constituie fundamentele pregătirii unui viitor absolvent al instituțiilor superioare cu profil pedagogic, inclusiv a viitorului profesor de limba și literatura română. Programul de studii Limba și literatura română, cu domeniul Științe ale educației, propune discipline cu acumularea a 240 de credite, care asigură, pe parcursul celor patru ani de învățământ, formarea și dezvoltarea următoarelor competențe ca la final absolventul să obțină calificarea Licențiat în științe ale educației:

Competențe transversale	CT-1. Executarea profesională a unor sarcini complexe, în condiții de autonomie și de independență profesională; CT-2. Executarea rolurilor și activităților specific muncii în echipe și distribuirea sarcinilor între membrii pe nivele subordonate; CT-3. Conștientizarea nevoii de formare continuă, utilizare eficientă a resurselor și tehnicilor de învățare pentru dezvoltarea personală și profesională.
Competențe profesionale generale	CPG-1. Valorificarea creativă a cadrului normativ-reglatoriu și a politicilor educaționale, din perspectiva asigurării calității educației, demonstrând corectitudine, spirit critic și responsabilitate; CPG-2. Proiectarea procesului educațional pentru diverse grupuri-țintă, în baza reperelor conceptuale și a cadrului metodologic aprobat, valorificând abordarea inter/transdisciplinară și gândirea critică și creativă; CPG-3. Realizarea procesului educațional cu diverse grupuri-țintă și în diverse contexte, prin utilizarea creativă a tehnologiilor educaționale adecvate paradigmei acceptate, manifestând atitudine responsabilă față de individualitatea subiecților; CPG-4. Realizarea conexiunii inverse în procesul educațional, adaptată la reperele conceptuale și la diverse medii de instruire; CPG-5. Crearea unui parteneriat educațional eficient, în baza potențialului formativ al diversilor factori educaționali, demonstrând deschidere și implicare; CPG-6. Soluționarea constructivă a conflictelor interpersonale și

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

	instituționale, a situațiilor-problemă în domeniul educațional, manifestând asertivitate și toleranță; CPG-7. Evaluarea procesului educațional prin raportarea la cadrul normativ și metodologic aprobat, în vederea luării unor decizii de eficientizare; CPG-8. Gestionarea dezvoltării profesionale continue, în corespundere cu tendințele evoluției reperelor teoretice și a practicii educaționale, dând dovadă de motivație și responsabilitate.
Competențe profesionale specifice / Rezultatele învățării:	CPS-1. Utilizarea/valorificarea cadrului normativ reglatoriu din perspectiva asigurării calității educației în învățământul gimnazial la disciplina Limba și literatura română și limba engleză în IPLMN; CPS-2. Valorificarea reperelor psihologice și pedagogice, privind particularitățile educaționale și dezvoltarea personalității elevului din ciclul gimnazial la disciplina Limba și literatura română și limba engleză în IPLMN; CPS-3. Comunicarea unui mesaj relevant educațional principiilor și legităților de dezvoltare a domeniilor științifice conexe, concepțiilor disciplinelor studiate, obiectivelor învățământului gimnazial și particularităților de vârstă ale elevului din învățământul gimnazial; CPS-4. Proiectarea procesului educațional pentru învățământul gimnazial în baza reperelor conceptuale ale disciplinelor de învățământ și particularităților de vârstă ale elevului din învățământul gimnazial; CPS-5. Realizarea procesului educațional cu elevii din ciclul gimnazial prin valorificarea domeniilor științifice conexe, aplicarea tehnologiilor educaționale adecvate particularităților de vârstă; CPS-6. Evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor din ciclul gimnazial în baza reperelor conceptuale ale disciplinei Limba și literatura română și limba engleză în IPLMN și ale particularităților de vârstă; CPS-7. Crearea unui parteneriat educațional eficient în baza potențialului formative al colegilor din cadrul instituției de învățământ, a familiei și a altor factori educaționali implicați în formarea personalității elevului din ciclul gimnazial; CPS-8. Soluționarea constructivă a conflictelor și situațiilor problemă în cadrul clasei de elevi, între elevul ciclului gimnazial și familie în instituția de învățământ, manifestând toleranță; CPS-9. Gestionarea dezvoltării profesionale continue în

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

	corespondere cu tendințele evoluției reperelor teoretice și a practicii educaționale, în general, și a teoriei și metodologiei învățământului în special, dând dovadă de motivație și responsabilitate
--	--

La fel de importante sunt și finalitățile de studii, acele orientări valorice la care trebuie să ajungă absolventul.

La finalizarea programului de studii, absolventul:

- F-1. Utilizează prevederile actelor normative, de politici educaționale, curriculumul național și curriculumul pentru învățământul gimnazial în proiectarea, realizarea și evaluarea procesului didactic;
- F-2. Utilizează reperele psihologice și pedagogice privind particularitățile de dezvoltare ale elevului din ciclul gimnazial în proiectarea, realizarea și evaluarea procesului educațional Limba și literatura română și limba engleză în IPLMN;
- F-3. Formulează un mesaj adecvat prevederilor curriculare ale disciplinelor din învățământul gimnazial prin utilizarea potențialului disciplinelor conexe;
- F-4. Elaborează proiecte de lungă și de scurtă durată la disciplina Limba și literatura română și limba engleză în IPLMN;
- F-5. Realizează procesul educațional cu elevii ciclului gimnazial;
- F-6. Elaborează strategii de evaluare în corespundere cu concepția disciplinei;
- F-7. Selectează modalități potrivite în colaborare cu familia și alți factori educaționali;
- F-8. Propune sugestii privind comunicarea eficientă și soluții privind depășirea situațiilor de problemă;
- F-9. Elaborează un plan de dezvoltare profesională.

Din materialul expus putem deduce că abiturientul care vine la UPS Ion Creangă, specialitatea Limba și literatura română și limba engleză, timp de 4 ani este format/dezvoltat complex, programul întrunește toate aspectele care contribuie în mod direct la dezvoltarea competenței profesional-didactice, prin competențele și finalitățile tuturor disciplinelor, dar și a stagiilor de practică pedagogică.

Astăzi noțiunea de „competența pedagogică” este utilizată cu înțelesul de **standard profesional minim**, adeseori specificat prin lege, acesta presupune nivelul pe care trebuie să-l demonstreze o persoană în realizarea principalelor sarcini în activitatea didactică, astfel încât persoanele care nu au calificarea necesară să nu aibă oportunitatea de a fi încadrat în procesul instructiv-educativ. Competențele sunt formulări referitoare la ceea ce un student trebuie să fie, să înțeleagă, să fie capabil să realizeze în urma procesului educațional. Deci, se pune baza pe *rezultatele învățării mai mult decât pe procesul în sine, adică ceea ce dobândește prin învățare și nu ceea ce este predat.*

Concluzionând, putem afirma că pregătirea studentului pentru cariera de cadru didactic include un efort enorm de sistematizare și concentrare a întregului

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

proces atât pe formarea inițială, cât și continuă a profesorilor, urmând standardele profesionale. Activitatea didactică trebuie abordată nu doar din perspectiva împlinirii unei vocații și a calităților personale, ci ca o activitate care se încadrează în sistemul unor norme și constrângeri specifice și precise. Ea are la bază competențe și cunoștințe asimilate în diverse moduri, la diverse discipline care implică o formare profesională, urmând ca suport un model profesional riguros elaborat. Acest lucru nu este ușor de realizat, având în vedere specificul activității profesorilor, care implică dimensiuni ce nu mereu pot fi standardizate. De aceea, analiza specificului meseriei de profesor de limba și literatura română include mai mult decât cunoștințe teoretice și practice, axa valorilor este infinită, pornind de la pasiune, dedicație, acceptare, adaptare și continuând cu dezvoltarea competenței profesionale pe tot parcursul activității, deoarece a predă nu este despre a dicta definiții, ci despre a naște emoții.

**DATINI ȘI OBICEIURI STRĂVECHI DESPRE MOARTE
ÎN OPERA LUI MIHAIL SADOVEANU**

**ANCIENT TRADITIONS AND CUSTOMS ABOUT DEATH
IN MIHAIL SADOVEANU'S WORK**

Nicoleta PESCARU,

Liceul Tehnologic Administrativ și de Servicii „Victor Slăvescu”

Ploiești, România

pescarunicoleta@yahoo.com

Rezumat. *Moartea este una dintre temele universale care a atras atenția multor scriitori și cercetători, însă Mihail Sadoveanu a reușit să-i înțeleagă esența și misterul prin intermediul datinilor și al obiceiurilor civilizației arhaice. Cele două dimensiuni majore din existența omului, viața și moartea, trebuie înțelese în comuniune. Vorbim despre moarte, ca fiind, lumea de dincolo. Este clar că acest cuvânt dincolo înseamnă o separare de aici, adică de viață. Sadoveanu este prozatorul care a realizat trecerea ușoară de la viață, la moarte, creând personaje arhetipale, care simțeau și înțelegeau cele două dimensiuni. Acestea se regăsesc în povestiri, nuvele și, mai ales în romanul Baltagul, operă care însumează cele mai multe datini legate de moarte. Întregul sistem de datini, obiceiuri și rituri, regăsite în operele autorului, creează un anumit tip de civilizație arhaică.*

Astfel, ritualul de înmormântare se concretizează prin câteva etape obligatorii: priveghiul, bocirea, petrecerea mortului, praznicul, la care se adaugă obiceiurile specifice zonei Moldovei: podurile, coborârea în groapă, găina neagră ce se dă peste groapă și împărțirea întru duh.

Moartea este anunțată și de animale cu valoare de simbol: cocoșul și câinele, în Baltagul și ursul, vidra și iepurele, în „Ochi de urs”.

Cuvinte cheie: *moarte, ritual, datină, obicei, arhaic*

Abstract: *Death is one of the universal themes that has attracted the attention of many writers and researchers, but Mihail Sadoveanu managed to understand its essence and mystery through traditions of the archaic civilization. The two major dimensions of human existence, life and death, must be understood in communion. We talk about death, as the world beyond. It is clear the word beyond means a separation from here, life. Sadoveanu is the writer who achieved the transition from life to death, creating archetypal characters who felt and understood the two dimensions. These can be found in stories, short stories and, above all, in the novel Baltagul, a work that sums up death related customs. The entire system of traditions, customs and rites, found in the author's works, creates a certain type of archaic civilization.*

Thus, the burial ritual takes place through several mandatory stages: the

vigil, the wail, the celebration of the dead, the feast, to which are added the customs specific to the area of Moldova: the bridges, the descent into the pit, the black hen that jumps over the pit and the spiritual communion.

Death is also announced by animals with symbolic value: the rooster and the dog, in Baltagul and the bear, the otter and the rabbit, in „Ochi de urs”.

Cuvinte cheie: death, ritual, tradition, custom, archaic

Lucrarea *Datini și obiceiuri străvechi despre moarte în opera lui Sadoveanu* își propune să arate că moartea, o temă atât de complexă și de filosofică, poate fi mai ușor înțeleasă, dacă ne întoarcem la civilizația arhaică și dacă o privim din perspectiva etnologică. Folclorul este un instrument de cunoaștere a omului mult mai adecvat decât filosofia culturii, așa cum spunea și Mircea Eliade „probleme în directă legătură cu omul, cu structura și limitele cunoștinței sale, pot fi lucrate până aproape de dezlegarea lor finală, pornind de la datele folclorice și etnografice”.¹ În aceeași măsură, lectura etnologică evidențiază funcționalitatea din plan literar a elementului etnografic: sărbători tradiționale, obiceiuri și credințe legate de naștere și de moarte. Printre elementele tradiționale, care definesc cultura imaterială, datinile și obiceiuri străvechi despre moarte sunt deosebit de interesante. Mihail Sadoveanu a reușit, ca niciun alt scriitor, să imprime o viziune mioritică a morții. Comuniunea perfectă a omului cu universul și trecerea acestuia într-o altă dimensiune este facilitată de datini, ritualuri și obiceiuri specifice zonei Moldovei, observabile în operele *Ochi de urs*, *Baltagul*, *Bordeienii*.

Astfel, datinile și obiceiurile despre moarte, identificate în operele sadoveniene, sunt legate de ritualul înmormântării: priveghiul, petrecerea mortului, bocetul. În cadrul acestora, pot fi identificate secvențe sau ceremonii complexe care implică apa: aruncarea substitutelor funerare ale mortului (pomul de înmormântare, stâlpii funerari, crucile) în râuri sau fântâni sau așa numitul obicei al bărcii funerare. Prin excelență, simbolul călătoriei fără întoarcere este apa curgătoare, care nu curge niciodată spre izvoare. În cântecele funerare și în informațiile etnografice, apa apare fie ca hotar, fie ca drum de străbătut al mortului. În ambele cazuri aceasta trebuie trecută.²

În *Baltagul*, Vitoria pornește în căutarea soțului știind că el a murit (“având într-însa știrea morții lui Lipan și crâncena durere [...], începe a pune la cale îndeplinirea unor hotărâri mari): mortul trebuie găsit și înmormântat după datină. Mai ales dacă-i pierit câtă să-l găsească; căci viu se poate întoarce și singur” – replica, ea, cuiva care încercase s-o încurajeze cu iluzia că Lipan trăiește.³

¹ Mircea Eliade, *Folclorul ca instrument de cunoaștere*, extras din *Revista Fundațiilor Regale*, 1937, p.26

² Ion Ghinoiu, *Lumea de aici, lumea de dincolo*, Editura Fundației Culturale Române, București, 1999, p. 219

³ Mihail Sadoveanu, *Baltagul*, Editura Ion Creangă, București, 1987, p.. 42

De ce este atât de important pentru Vitoria să găsească trupul soțului și să îl înmormânteze după datină? *Există credința populară, potrivit căreia cei care au suferit o moarte violentă (înecați, trăzniți, mâncați de fiarele pădurii, uciși) nu-și găsesc liniștea în lumea de dincolo. Fără mijloacele de subzistență, pe care morții obișnuieți le găsesc în lumea lor, încearcă să și le procure prin violența de la cei vii, de unde au plecat.*¹ În acest caz, Nechifor, fără înmormântare, nu și-ar fi găsit liniștea în lumea de dincolo și ar fi venit să o tulbure pe aceasta. Astfel, necesitatea îndeplinirii datinii apare dintr-o dublă perspectivă: pe de o parte îi conferea liniște sufletească Vitoriei, iar pe de alta, răspunde mentalității străvechi, potrivit căreia mortul trebuie îmbunat pentru a nu tulbura liniștea comunității.

În romanul analizat, ritualul de înmormântare cuprinde câteva etape absolut obligatorii: *priveghiul, bocirea, petrecerea mortului, praznicul*, la care se adaugă obiceiurile specifice zonei Moldovei: *podurile, coborârea în groapă, găina neagră ce se dă peste groapă, împărțășirea întru duh*. Ceremonia înmormântării, descrisă în amănunțimea fastului ei frust și primitiv, reprezintă, potrivit acelei concepții despre viață prin concepția despre moarte, reșezarea lui Nechifor Lipan în locul care i se cuvine în acel univers complex al lumii arhaice, care cuprinde deopotrivă lumea celor vii și pe cea a răposaților.² Interesant este și sprijinul de care se bucură Vitoria de la necunoscuți în vederea îndeplinirii ritualului. Scenariul amănunțit, ce compune acest ritual, se completează cu *priveghiul, prezența pomenilor, cu oamenii care duc crucea și „prapurile”, cu cei care coboară racla în groapă, cu baba, cu sulurile de pânză pentru datina podurilor*.

Obiceiul *priveghiului* este răspândit pe întreg teritoriul României: *Cât stă mortul în casă, se face în toate părțile locuite de români așa numitul priveghi, la care se adună o mulțime de oameni: bărbați și femei, tineri și bătrâni, vecinii, amicii și nemurile mortului.*³ *Priveghiul durează de cum începe a îngâna ziua cu noaptea și până răsare soarele.*

Vitoria îi spune lui Gheorghiță să privegheze mortul, lucru pe care flăcăul îl face cu strângere de inimă. *Flăcăul privea lumina flăcliei. Abia o putea deosebi din strălucirea soarelui, care bătea pieziș. Fără o voință anumită, se așezase într-o lature, mai mult cu spatele, spre poclada care acoperea ciolanele, zgârciurile, părul și lucrurile tatălui său, amestecate.*⁴ Sadoveanu îi dă acestui ritual și funcția de inițiere pentru Gheorghiță, deoarece Vitoria îl lasă singur în râpă, lângă rămășițele tatălui său, în plină noapte, iar ea pleacă după autorități. Astfel, priveghiul osemintelor lui Nechifor descoperite în râpă este pentru Gheorghiță un act inițiat, de transfer ce asigură continuitatea între tată și fiu.

¹Ion Ghinoiu, *op. cit.*, p. 279

² Mircea Tomuș, *Mihail Sadoveanu. Universul artistic și concepția fundamentală a operei*, Editura Dacia, Cluj- Napoca, 1978., p. 136

³ Simion Florea Marian, *Înmormântarea la români*, Editura Grai și suflet – Cultura Națională, București. 1995, p. 203

⁴Mihail Sadoveanu, *Baltașul*, Editura Ion Creangă, București, 1987, p. 127

Și în opera *Într-un sat, odată*, (din volumul *Povestiri 1904*), se face privegherea mortului necunoscut și se încearcă să i se împlinească străinului mort cele necesare sufletului. Cu banii luați, în urma preluării calului de către hangiu, mortului străin i se fac cele de cuviință și e îngropat în cimitirul satului sub o cruce anonimă. Ridicarea crucii din final încheie bucla celor necesare, conform obiceiului. De asemenea, priveghiul este întâlnit și în nuvela *Înecatul* din volumul *Vremuri de bejenie*, unde un podar pescuiește un mort adus de ape și îl priveghează în liniștea serii de vară. Prin urmare sufletul lumii sadoveniene există prin respectul față de datini, obiceiuri, tradiții, legi nescrise.

Un alt obicei obligatoriu este și *bocirea*. Despre bocet, Pavel Ruxăndoiu consemna că reprezintă „un act îndătinat” obligatoriu în satele cu forme de viață tradițională, neputându-se concepe o înmormântare fără bocet. Cu acest statut, bocetul a existat din totdeauna și la toate popoarele.”¹ Bocetul implică și anumite reguli tradiționale, ce țin de respectul pentru defunct, dar și pentru colectivitate. Astfel, doar femeile bocesc, într-un anumit interval, de la răsărit până la apus. Se obișnuia, în general, ca femeile care veneau să-i vadă pe cel mort să bocească de îndată ce intrau în casă. În multe locuri, femeile bocesc și după înmormântare. În Făgăraș, de pildă, se bocesc opt dimineți după înmormântare, în Oltenia și Muntenia se bocește în fiecare duminică și mai cu seamă în zilele când se comemorează morții. Adesea, femeile care participă la o înmormântare rămân în cimitir și bocesc la mormintele copiilor, părinților sau soților lor.

Vitoria angajează, în acest scop, câteva femei mai pricepute. *Domnu Toma avusese grijă să aducă la fața locului un car cu doi boi frumoși. Îl împodobise cu cetină și așezase în el sicriu gol. După porunca Vitoriei, se aflau de față trei preoți și trei oameni cu buciune; și patru femei bocitoare. Le alesese domnu Toma : două din Borca și două din Sabasa, care știau sa plângă și să bocească mai bine.* ²

Drumul spre groapă este de asemenea marcat de o serie de ritualuri. Pe drum trebuie făcute popasuri care se numesc *poduri*. Obiceiul acesta e prezent în toate zonele din România și se regăsește consemnat în lucrările etnologice : Drumul spre cimitir este întrerupt de nouă, douăsprezece sau douăzeci și patru de opriri numite odihne, stări, popasuri, obligatoriu la răscruci, poduri și podețe, fântâni. Numărul popasurilor corespunde cu numărul vâmlor ce le va trece singur după înmormântare. ³ Vitoria se îngrijește să fie îndeplinite toate datinile, inclusiv ce a podurilor. La mormânt sunt practicate alte obiceiuri care vizează integrarea mortului în lumea de dincolo. Un astfel de obicei este și cel legat de stropirea cu vin a mormântului și de găina neagră ce se dă peste groapă. Autorul amintește că Vitoria a rugat-o pe Maria să aibă grijă de ultimele rânduieli și mai ales „să nu uite

¹Mihai Pop, Pavel Ruxăndoiu, *Folclor literar românesc*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p. 213

² Mihail Sadoveanu, *Baltagul*, Editura Ion Creangă, București, 1987, p. 134

³ Ion Ghinoiu, *Obiceiuri populare de peste an*, Editura Grai și Suflet – Cultura Națională, București, 1995, p 52

să ceară în clipa anumită vinul pentru stropit și găina neagră care se dă peste groapă.”¹

Acest obicei este consemnat și de Simion Florea Marian. În cele mai multe părți din Bucovina, după ce groparul a aruncat lut peste mort, vine o femeie dintre neamurile cele mai de aproape ale răposatului și îi dă peste groapă un cocoș sau o găină neagră ori pestriță, apoi o ulcică cu apă, o năframă sau un ștergar, un colac sau o pâine. Găina care se dă pretutindeni groparului peste groapă sau mormânt pentru sufletul celui răposat, înseamnă, după credința poporului român, deschiderea drumului în cealaltă lume, căci se zice, că ea *merge înaintea sufletului tot scociorând și chemând, ca și când ar avea pui mici și în chipul acesta conduce ea sufletul până la poarta raiului*.²

Ultimul moment al ritualului este *praznicul*, respectat cu sfințenie de Vitoria: “La poarta țințirului au stat ajutor lângă Vitoria domnu Toma și cucoana Maria. S-a dat fiecaruia dintre cei ce ieșeau, întru pomenirea mortului, un sfert de pâne ș-un păhărel de rachiu.”³

Astfel, Sadoveanu evocă și *ritualul „împărtășirii întru duh”* când „Vitoria le-a turnat rachiu și au băut pe rând din același pahar, neuitând să închine pentru mort”. Soția lui Nechifor se comportă asemenea „bătrânicii” de la Verșeni. Autorul își amintește de acest obicei îndeplinit cu cea mai mare strictețe la un praznic de pomenire, în *Anii de ucenicie*, pe care abia mai târziu avea să-l înțeleagă în toate profunzimea lui și să-l citeze ca pe un exemplu tipic de ritualizare a vieții țărănești (arhaice).

Importanța ritualului de înmormântare, în literatura sadoveniană nu transpare doar din această operă. Jupâneasa Ilisafte din *Frații Jderi*, de exemplu, o roagă pe nana Chira să pregătească sanie, merinde, pentru a face pomenire și praznic morților (Manole Păr- Negru și comisul Simion Jder) „după rânduială”; iar nana Floarea, mama pădurarului Culi, din *Ochi de urs*, poartă mai întâi grija rânduielilor de înmormântare: „Voi da de la mine tot și voi zălogi și cuvântul, ca să-i facem cele de cuviință după datină și să nu-i lipsească nimic”.

Astfel, se poate spune că această împrejurare traduce grija deosebită pentru asigurarea tuturor celor de trebuință pentru călătoria în lumea de dincolo.

Atât în *Baltagul*, cât și în *Ochi de urs*, moartea este anunțată de animale cu valoare de simbol, mesagerii morții: cocoșul și câinele, în primul text; ursul, vidra, iepurele, în cel de-al doilea.

Vitoria simte că întârzierea lui Nechifor Lipan nu poate avea altă explicație decât moartea acestuia. Ea poate să descifreze diferite semne care i se arată. Un astfel de semn este și cocoșul porumbac.

¹ Mihail Sadoveanu, *Baltagul*, Editura Ion Creangă, București, 1987, p. 145

² Simion Florea Marian, *Înmormântarea la români*, Editura Grai și suflet – Cultura Națională, București. 1995, p. 117

³ Mihail Sadoveanu, *Baltagul*, Editura Ion Creangă, București, 1987, p. 146

În poezia de ritual (*Cîntecul zorilor la înmormîntare*), cocoșul apare ca mesager al morții. În plus, în toate variantele *Cîntecului de zori*, cocoșii, cei care aud toaca bătută în cer, sunt reprezentări ale zeiței Pasăre în ipostaza Morții.¹

Înainte de a găsi cadavru soțului, Vitoria îl va găsi pe câinele acestuia, Lupu. Apariția acestui animal nu este întâmplătoare. În plan simbolic, el este un mesager al morții, în cultura populară apărând și în varianta de lup. De exemplu, în *Cîntecele de zori*, lupul e călăuză a sufletului omului pe drumurile care duc la Rai. Totodată, lupul, căruia îi sunt dedicate zeci de sărbători și obiceiuri în Calendarul Popular, însoțește omul, ca o umbră, în cele trei forme de a fi: existența, preexistența, postexistența.”²

În romanul *Baltagul*, câinele Lupu este cel care o îndrumă pe Vitoria către osemintele lui Nechifor, devenind o călăuză către sufletul acestuia.

Ion Ghinoiu remarcă faptul “că în cultura populară românească ursul, ca și lupul, poate fi considerat un sol prevestitor al morții.”³ Și ursul, din opera *Ochi de urs*, este un mesager al morții, pe care Culi îl urmărește. Personajul își dă seama, ca și Vitoria, că este un semn rău – prevestitor. Cercetând cu ochii și ascultând cu urechile, deslușește urmele încălcate pe care un urs le lasă în drum spre cabană. Apropierea acestuia de acea așezare omenească este un act neobișnuit, de sfidare. Logic, Culi nu-și explică această faptă îndrăznească și nu își poate închipui cum este cu puțință ca “hotarul special al lumii lui” să fie profanat. Și cum aici în pădure, toate sunt limpezi și se rostesc ușor, Culi Ursake “descoperă ceva întunecat și bizar, din alt domeniu.”⁴ În spațiul misterios al muntelui, el urmărește acest urs însă îl va percepe ca pe un animal ce nu aparține realului: *A fost urs, dar nu ca toți urșii*. El prevestește, de fapt, moartea soției sale, Ana.

Confruntarea cu moartea are loc în timpul călătoriei cu sania spre Sebeș (spre lumea civilizației moderne), pentru a o arăta pe Ana doctorilor. Este o *ducere la vale*, o coborâre spre moarte, căreia Culi i se împotrivește. El oprește *limbile ceasornicului*, suspendând timpul acestei încercări decisive, o alungă pe Vidra, cățelușă (un animal psihopomp) ce ar putea induce sugestia morții.

Apariția *vidrei*, câinele lui Ursake, care cunoaște drumul spre casă, pune capăt rătăcirii personajului. Numele câinelui nu este întâmplător. Vidra are multiple semnificații în cultura tradițională românească. Cîntecele funerare așază vidra la pragul de trecere dintre lumea de aici și tărâmul de dincolo, ca paznic al acestei intrări, ca ghid și protector al celui aflat pe calea fără întoarcere. Spre deosebire de mitologiile mediteraneene, unde *marea trecere* are loc, cel mai adesea, pe căile pămîntene și subpămîntene, în cultura populară românească, pragurile către lumea

¹Ion Ghinoiu, *Lumea de aici, lumea de dincolo*, Editura Fundației Culturale Române, București, 1999, pag 195

² Ion Ghinoiu, *op. cit.*, p. 198

³Ion Ghinoiu, *op. cit.*, p. 76

⁴Mihail Sadoveanu, *Ochi de urs și alte povestiri*, Editura Polirom, București, 2004, p. 345

cealaltă au un caracter prin excelență acvatic. Ca să treacă “marea tulburată” ce desparte cele două lumi, cel rătăcitor are nevoie de sprijinul, sau cel puțin de bunăvoința vidrei. Altfel el va fi “lătrat” de acesta, va fi împiedicat să pătrundă pe tărâmul de dincolo și va rămâne, în vecie, un pribeag fără odihnă. De aceea, recomandă cântecele funerare, el nu trebuie să se înspăimânte ci, din contră trebuie să prindă vidra *de soră*.¹

Culi Ursake recunoaște calitățile deosebite ale câinelui său care poartă numele unui animal cu semnificații simbolice. Vidra este mult mai ageră decât omul, *simțind de departe pe dușman ori având înștiințare despre o nenorocire. Așa a venit Vidra și l-a căutat, ca să-l ducă acasă. Acolo, Ana nu mai avea mult de stat între noi!*”²

Un alt animal legat de credințele funerare este iepurele. Culi îl vede imediat după ce soția sa a murit. *Fierul descriese o parabolă și căzu într-o tufă de zmeură. De sub tufă izbucnise un iepure bălan și boldit. Iepure în aceste locuri, și încă iepure alb, nicicând nu s-a mai văzut.*³

Iepurele are o dublă valență simbolică în mitologia populară românească: *implicat deopotrivă în misterul vieții, al morții și al nașterii, al fecundității și al distrugerii*⁴, ceea ce reprezintă o soluție fericită pentru pregătirea finalului povestirii sadoveniene.

El apare, ca agent funerar, într-unul din cele mai cunoscute și mai controversate basme românești *Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte*.

Alexandru Paleologul considera că iepurele este sufletul moartei, iar Constantin Popa crede că e, mai degrabă, acea faptură negasită din *Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte* care, atrăgându-l pe erou în Valea Plângerii, îl determină să calce interdicția, grăbindu-l întru cunoașterea morții.⁵

Pe de altă parte, iepurele figurează, în cultura populară, între semnele de rău augur, fiind în mod constant asociat nenorocirilor, evenimentelor nefaste din viața omului: *De-ntâlnești popă e rău; iar de vezi iepure, rău de tot. Dacă îți taie calea un iepure, e semn rău. De toate neamurile acest animal e socotit ca rău prevestitor.*⁶

Concluzii. Descoperind elementele culturii populare, legate de moarte, Mihail Sadoveanu nu le inventariază, ci le valorifică simbolurile.

¹ Ion Ghinoiu, *op. cit.*, p. 198

² Mihail Sadoveanu, *Ochi de urs și alte povestiri*, Editura Polirom, București, 2004, p. 366

³ Mihail Sadoveanu, *op. cit.*, p. 371

⁴ Mihai Coman, *Mitologie populară românească, vol I*, Editura Minerva, București, 1986, p.135

⁵ Constantin Popa, *Ceremonialul sadovenian. Arhaic și livresc*, Editura Aius: Scrisul Românesc, Craiova, 1997, p.53

⁶ Mihai Coman, *Bestiarul mitologic românesc*, Editura Fundației Culturale Române, București, 1996, p. 178

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Intrarea în lumea de dincolo nu se face oricum. Ea este pregătită și anticipată de mesagerii morții, animale simbolice, din mitologia și cultura populară românească. Existența unor datini, obiceiuri și ritualuri despre moarte, precum și respectarea lor conturează profilul civilizației arhaice și susțin profunzimea spiritului arhetipal din lumea sadoveniană.

Autorul moldovean demonstrează, astfel, că viziunea arhaică și mioritică asupra morții face posibilă comuniunea cu universul și că, la tot pasul, sunt semne și simboluri după care să ne ghidăm existența.

IMPACTUL JOCULUI DIDACTIC ASUPRA ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE A ELEVILOR LA ORELE DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ ÎN CICLUL PRIMAR

THE IMPACT OF THE DIDACTIC GAME ON THE LEARNING ACTIVITY OF THE STUDENTS IN THE ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE CLASSES IN THE PRIMARY CYCLE

Valeriana PETCU,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
petcu.valeria@usch.md
Natalia LUCHIANCIUC,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
luchianciuc.natalia@usch.md

Rezumat. În literatura de specialitate, jocul didactic este desemnat ca cel mai eficient mijloc de instruire și educare a copiilor fiind folosit pentru a forma sau consolida anumite cunoștințe, priceperi și deprinderi. Totodată, prin comportamentul verbal, cadrul didactic insistă și în dezvoltarea proceselor psihice (atenția, memoria, gândirea etc.), adică contribuie la formarea personalității copilului. Vorbirea reprezintă modul în care se asimilează, se integrează și funcționează limba la nivel individual. Este un indicator cert al capacității intelectuale, o dimensiune esențială a adaptării, fiind implicat în întreaga ființă psihică a individului, este instrument de gândire, deoarece gândirea omului este una verbală, care nu numai că se exprimă prin limbaj, dar și se formează cu ajutorul lui, constituie expresia și realizarea conduitelor verbale. Rolul jocului didactic în procesul instructiv-educativ este de neînlocuit.

Cuvinte-cheie: jocul didactic, mijloc de instruire, jocuri literare.

Abstract: In the specialized literature, the didactic game is designated as the most effective means of training and educating children, being used to form or consolidate certain knowledge, skills and abilities. At the same time, through verbal behavior, the teaching staff also insists on the development of mental processes (attention, memory, thinking and its operations), that is, it contributes to the formation of the child's personality. Speaking is how language is assimilated, integrated and operated on an individual level. It is a definite indicator of intellectual capacity, an essential dimension of adaptation, being involved in the entire psychic being of the individual, it is a tool for thinking, because human thinking is a verbal one, which is not only expressed through language, but also formed with the help of, constitutes the expression and realization of verbal behaviors. The role of the didactic game in the instructive-educational process is irreplaceable.

Key words: *didactic game, training tool, literary games.*

Idealul educațional al școlii contemporane vizează formarea personalității creative, cu spirit de inițiativă, care să anticipeze viitorul, să transforme prezentul, să descopere și să rezolve problemele împreună cu ceilalți. Pentru a ajunge la un asemenea ideal este necesar să se stabilească relații de colaborare între elevi și învățători. Se reușește construirea acestor relații și motivarea elevilor pentru studierea limbii și literaturii române, dacă se utilizează la lecții, pe lângă multiplele strategii de predare-învățare-evaluare și jocul didactic.

În ultimii ani mulți învățători sunt preocupați de problema folosirii jocului didactic la lecții. De ce? Explicația este simplă: jocul angajează întreaga personalitate a elevului, constituind un adevărat mijloc de învățare.

Problemei jocului didactic și anume funcțiilor lui educative și instructive, pe parcursul întregii sale istorii, i s-a acordat o atenție deosebită. Până la începutul sec. al XX-lea nu a existat o expunere sistematică a funcțiilor instructive și educative ale jocului didactic. Nici noțiunea de joc didactic n-a fost formulată coerent, acest lucru fiind făcut abia pe la mijlocul secolului XX. Până la această perioadă pot fi depistate, de cele mai multe ori, raționamente de ordin general privind rolul jocului în procesul de umanizare a școlii și în procesul de instruire, iar mai târziu întâlnindu-se astfel de expresii ca: „jocuri cu materiale didactice” , „jocuri în instruire” , „jocuri utile” ș.a.¹

Este de reținut că, în limba greacă, pentru definirea jocurilor, se folosesc trei cuvinte îndrăgite de greci în perioada Antichității: *paidia* – cu sensul de „ceea ce ține de copil”, desemnând diferite forme ale jocului, de la cele elevate până la cele sfinte – *atyro* – cu sensul de ceva neimportant – și *agon* – cu sensul jocului de competiție. După cum s-a dovedit în India, *kridati* era un termen mai cuprinzător decât la greci și se referea atât la jocul animalelor, cât și la jocurile copiilor și la cele ale adulților.²

Apariția istorică a jocului este în legătură strânsă cu caracterul educației generațiilor în creștere la diferite etape de dezvoltare a societății. În diverse etape de evoluție a societății omul a considerat jocul drept o reconstituire a activității umane prin care se evidențiază esența ei socială, pur umană – sarcinile sale și normele de conduită între oameni. Conținutul jocului este social prin faptul că însuși jocul este social după natura sa și este generat de condițiile de viață în societate ale copilului.³

Pentru grecii antici jocul servea drept cel mai important factor de dezvoltare și perfecționare a poporului. Prima informație despre importanța jocului la copil,

¹ A. Sîrghie, *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul preșcolar și primar*. Sibiu: Alma Mater, 2009, p. 290 p. 171

² H. Catalano, I. Albușescu, *Pedagogia jocului și a activităților ludice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2018, p. 12

³ J. Huizinga, *Homo ludens*. București: Editura Univers, 1977, p. 45

privit ca mijloc de educație și instruire, se întâlnește în opera filosofului din Grecia antică - Platon. Filosoful considera că la instruirea și educarea copiilor trebuie să se ia în considerație faptul că structura sufletească a copiilor are nevoie de distracții. De aceea, instruirea trebuie să poarte un caracter de joc, adică să fie distractivă, să fie plăcută pentru a putea astfel să fie supuse observării înclinațiile ereditare ale fiecărui copil.

În aceeași ordine de idei, este cunoscut faptul că în epoca feudalismului de soluționarea problemelor de educație și instruire s-a ocupat biserica. În această perioadă jocul era considerat ca o pierdere de timp. De remarcat că Epoca Renașterii a fost, de fapt, cea care a generat bazele educației și instruirii moderne în școală: au început să fie folosite metode de predare interesante și raționale. Pedagogii au sesizat în jocuri un stimulent în dezvoltarea copiilor. Pedagogul Vittorino de Feltre a fost adept al folosirii jocului în scopul dezvoltării fizice și mintale. El propaga metode de instruire în cadrul cărora se foloseau niște cartele multicolore pe care erau însemnate literele alfabetului.

Francezii Montenir și M. Luther remarcă importanța jocului în educația copilului, afirmând că jocurile pentru copii nu sunt niște simple jocuri, ci ele constituie cea mai serioasă activitate ce aduce copiilor numai bucurie și plăcere, fapt la fel de important ca și mâncarea și băutura.

Învățătura lui I. A. Comenius, referitoare la acest aspect, a servit drept bază pentru toate sistemele pedagogice ulterioare. El a acordat o atenție deosebită jocului, pe care l-a considerat un mijloc de educație și instruire. Învățământul primar trebuie să decurgă de la sine, considera el, de parcă te-ai juca.

Pedagogul elvețian I. G. Pestalozzi considera necesar ca să edifice procesul de educație și instruire a copiilor în corespundere cu legitățile de dezvoltare, în conformitate cu particularitățile de vârstă. Fiind un adept al alternanței raționale dintre joc și instruire, el insistă asupra faptului că trebuie să existe o mare grijă pentru alternanța dintre joc și instruire, o mare grijă pentru a nu limita libertatea fără necesitate. A elaborat o metodică a învățământului primar (vorbire, calcul și măsurare) în care folosea procedeul de joc.

Jocul didactic a devenit principalul mijloc de instruire și educație a copiilor în filantropii (școala umanitară). Întemeietorul acestui curent pedagogic, I. B. Bazedov, considera necesară legătura dintre instruire și joc. El este inițiatorul sistemului de învățare a copiilor cu ajutorul, materialelor didactice.

În această ordine de idei poate fi menționat faptul că jocul este o formă de activitate specifică pentru copil și determinantă pentru dezvoltarea lui psihică. Metoda jocului didactic poate fi utilizată pentru atingerea celor mai diverse obiective, în toate tipurile de activități didactice și în toate etapele procesului de

¹ Ibidem, p. 49

învățământ: de sensibilizare a elevilor pentru activitate, de predare, de asimilare, de fixare, de feed-back, de evaluare, deconsolidare, de recapitulare¹.

Jocul este o transformare și o asimilare a realului în cadrul unei anumite logici instituționale de ordine acauzală. Îi vom acorda, de aceea, copilului aflat în spațiul ludic, rolul de mic Demiurg care ne propune, fără a avea ideea de genază și fără a respecta ordinea de acum instaurată, un nou model al lumii. Devansând gândirea reflexivă, inteligența senzorio-motorie a lui posedă o capacitate de asimilare a realului atât de înaltă, încât, după cum observă Piaget, construiește *singură* toate elementele componente ale lumii. Universul creat de el este „întreg”, solid, coerent, adaptarea practică fiind o substructură a cunoașterii conceptuale.

Schiller acorda jocului rolul superior de a înlesni conlucrarea impulsului material (sau sensibil) și celui formal (rațional), dominante după opinia sa în actul de percepere a frumosului. Jocul ca atitudine suverană față de real presupune imaginație, creativitate.

Fiecare copil se naște cu un anumit potențial creativ. Acest potențial se destramă însă dacă nu este stimulat și educat de către cineva. Creativitatea fiecăruia se manifestă în mod unic, fiind în primul rând abilitatea de a vedea lucrurile într-o lumină nouă sau neuzuală, de a sesiza o problemă, unde alții nu cred că există și de a descoperi soluții efective la aceste probleme. Jocul pune la îndemână copilului/elevului posibilitatea dezvoltării acestei abilități, ajutându-l să crească și să se dezvolte².

Dinamismul dezvoltării noțiunilor despre joc are același curs cu schimbările social-pedagogice în procesul de instruire și educație, ce se produc de-a lungul dezvoltării societății umane. Actualmente nu există o părere unică despre esența jocului didactic, fapt cauzat, în primul rând, de complexitatea și multilateralitatea lui. De exemplu, unii autori consideră jocul didactic drept o formă independentă de activitate instructivă, alții – drept o metodă, iar adepții unei a treia concepții – drept o formă de instruire³.

„Debutul” în școlaritate impune adoptarea unei strategii prin care să se păstreze un raport echitabil între activitățile didactice propriu-zise și joc; de aici importanța jocului didactic, prin care orice conținut specific disciplinei limba și literatura română poate deveni „un joc”, dacă e raportat la conținutul următor: să atingă un scop; să realizeze o sarcină didactică într-un mod atractiv, accesibil; să includă reguli de joc, dar și recompense⁴.

1 M. Chetoiu, Basmul – consolidare prin jocuri didactice. În: Limba Română, 2010, nr. 3-4, disponibil: <https://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=894>

2 V. Axentii, I. A. Axentii, Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar. Cahul: Tipogr. „Centografic” SRL, 2014, p. 170

3 I. A. Axentii, M. Barbă, Metodologii didactice interactive de organizare a procesului de învățământ. Cahul: Tipogr. „Centografic” SRL, 2011, p. 6

4 A. Dumitru, V. Dumitru, Activități transdisciplinare pentru grădiniță și ciclul primar. Jocuri didactice. Ediția a IV-a. Pitești: Editura Paralele 45, 2009, p. 6

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Este cunoscut faptul că dintre metodele bazate pe acțiunea fictivă, jocul didactic ocupă un rol important în strategia de educare a creativității. Elevul transpune conștient realul printr-un plan imaginar, creează apoi într-un mod elementar. Prin jocul didactic, elevul realizează o asimilare a realului și acomodarea eului la real. Aceste două coordonate produc adaptarea, proces reactiv, dar și creativ. Prin implicarea cognitivă și afectivă a elevului, jocul didactic (mai ales cel de rol) dezvoltă empatia, capacitatea evaluativă și pe cea anticipativă, stimulează relațiile interpersonale de cooperare și de adaptare la comportamentul celuilalt. Stimulând interesul pentru jocul didactic, canalizăm energia elevilor spre un scop bun și creăm condițiile pentru ca, să descopere ei singuri activitatea creatoare, care să le umple viața¹.

Jocul didactic, îndeosebi jocul didactic creativ, implementat în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română în clasele I-IV-a, este caracterizat de prezența anumitor însușiri, considerate adevărate căi de stimulare a creativității elevului:

- relaxarea controlului exercitat de către învățător-astfel încât spontaneitatea și încredere în sine să se poată manifesta ca elemente esențiale ale spiritului creativ;
- perseverența-întreaga energie creatoare a elevului se concentrează asupra îndeplinirii complete a obiectivului jocului didactic, efortul acompaniindu-i activitatea;
- toleranța la greșeală; elevii caută alte soluții și răspunsuri sau căi de a-și desfășura jocul didactic, acceptând și ideea că nu există un singur răspuns corect;
- crearea unei atmosfere creative, susținută de capacitatea sau de posibilitatea de a utiliza materiale diverse într-o multitudine de situații inedite².

Toate tipurile de jocuri didactic-literare pot dezvolta creativitatea elevilor, în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română, deoarece subiectul fiecărui joc didactic contribuie la dezvoltarea anumitor cunoștințe și formarea diferitor capacități de creație. În cazul în care avem în vedere jocurile didactice literare, care contribuie la dezvoltarea vorbirii și creativității verbale, le formează elevilor deprinderea de a comunica, vorbirea literară, atenția și voința etc.³

Unul din cele mai răspândite jocuri didactice, îndrăgite de către toți elevii claselor primare, este: jocul didactic „În călătorie”, care are și unele obiective de urmat: dezvoltarea simțului frumosului, creativității și receptivității, dezvoltarea imaginației și limbajului, consolidarea cunoștințelor despre intonație și pauză și precizarea reprezentărilor despre mijloacele de transport. Pentru ca acest joc didactic să fie mai interesant i se mai adaugă și o regulă: recită numai poezia în care se spune despre acel mijloc de locomotie ce e prezentat în imaginea pe care o deține. Materialele didactice de care dispune acest joc reprezintă imagini sau fișe

¹ S. Cristea, Curriculum pedagogic I, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008, p. 165

² Ibidem, p. 166

³ S. Cemortan, Jocuri literare. Chișinău: Editura STELPART, 2008, p. 155.

pe care sunt reprezentate diferite mijloace de transport. Cu câteva zile înainte de a propune acest joc didactic, învățătorul repetă împreună cu elevii poeziile cunoscute despre mijloacele de locomoție. Elevilor li se împart imagini. La invitația învățătorului unul din ei iese în fața colegilor, arată fișa cu imaginea și descrie obiectul. La semnalul „Stop!”, se oprește și recită o poezie despre obiectul prezentat.

Un alt joc didactic frecvent utilizat de cadrele didactice în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română este: „*Spune cât mai multe*”. Și acest joc didactic are drept obiective dezvoltarea asociației, capacității de a găsi cât mai multe cuvinte, reprezentative a diferitor părți de vorbire, dar care au în comun cu obiectul sau lucrul auzit. Dezvoltarea creativității verbale și îmbogățirea vocabularului. Regula acestui joc didactic o reprezintă dreptul la răspuns a elevului disciplinat și cel care este solicitat de către învățător. În această ordine de evenimente, se desfășoară jocul didactic: conducătorul, ales printr-o numărătoare, numește un cuvânt, pentru început nume de profesii. Jucătorul trebuie să enumere un șir de cuvinte ce au tangențe comune cu cel rostit de conducător. De pildă, cuvântul medic - a trata, febră, operație, medicamente, spital, halat, răcit, a examina etc. Atunci când jucătorul se limitează, din diferite motive, la 2-3 răspunsuri, învățătorul trebuie să dezvolte spiritul de asociere, să-l stimuleze prin întrebări (*Ce face medicul?, Unde lucrează?, De ce ne adresăm lui? etc.*), prin utilizarea imaginilor, obiectelor, descrierilor caracteristice meseriei în cauză. Învățătorul menționează elevii care vin cu răspunsuri unice, creative și neuzite până la acel moment².

În cadrul lecțiilor de limbă și literatură română, învățătorii des folosesc jocul didactic: „*Cuvântul interzis*”, care presupune dezvoltarea gândirii divergente și a capacității de a găsi răspuns la sarcina propusă, iar regula jocului didactic fiind următoarea: răspunde elevul care este disciplinat și sigur de răspuns său. În această ordine de evenimente se merge spre desfășurarea jocului didactic. Astfel se cere elevilor ca la întrebările conducătorului de joc să răspundă în așa fel încât să nu fie folosit cuvântul ales, deși întrebarea cere în răspuns utilizarea cuvântului interzis. Exemplu: Cuvintele interzise: „Primăvara”, „Toamna”, „Iarna”, „Vara”³.

Jocul durează atâta timp cât durează creația, închiderea de sine a jucătorului fiind o condiție a procesului de creație, ce urmează să fie respectată neabătut. Delimitarea sferei de joc se face în mod distinct pentru a asigura încredințarea fermă unui aici și acum, unor reguli exacte. Impulsul de joc alimentează el însuși acțiunile infantile, le conferă sens și transformă realul în funcție de dorințele și trebuințele eului copilului, care se apropie și se distanțează apoi de obiecte.

Concluzionând, constatăm că printr-o dirijare și realizare corectă, jocul va genera o stare de bucurie a elevilor, va introduce un ton viguros în viața lor, va

¹ Ibidem, p. 158

² L. Ciobanu – Mocanu, Învăță, Jucându-te. Chișinău: Editura Ruxanda, 1998, p. 6

³ Ibidem, p. 28

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

stabili relații binevoitoare între ei. Generalizând cele expuse conchidem că toate tipurile de jocuri didactic-literare dezvoltă elevul în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română, întrucât subiectul jocurilor didactice contribuie la dezvoltarea cunoștințelor și aprofundarea diverselor capacități de creație.

LINGVISTUL ION CIORNÎI – OMUL-EXEMPLU

THE LINGUIST ION CIORNÎI – THE EXEMPLARY MAN

Elena VARZARI,

Universitatea de Stat din Moldova,

elena.varzari@usm.md

Rezumat. Prin articolul de față ne propunem comemorarea profesorului și omului de știință Ion Ciornîi. Lingvistul român Ion Ciornîi a educat zeci de generații de filologi în cadrul instituțiilor de învățământ superior din Republica Moldova. A fost doctor în științe (1961), conferențiar universitar (1962), profesor universitar (1992). Printre domeniile de cercetare predilecte ale lui Ion Ciornîi se înscriu morfologia și sintaxa limbii române, metodică predării limbii, dialectologia românească. În anul 2023 se împlinesc 95 de ani de la nașterea și 20 de ani de la plecarea în neființă a acestuia.

Cuvinte-cheie: lingvistică românească, filolog român, pedagog, Facultatea de Litere a Universității de Stat din Moldova.

Abstract. Through this article, we propose to commemorate the teacher and scientist Ion Ciornîi. The Romanian linguist Ion Ciornîi educated tens of generations of philologists in higher education institutions of the Republic of Moldova. He was a doctor of science (1961), university lecturer (1962), university professor (1992). Among Ion Ciornîi's favorite research fields are the morphology and syntax of the Romanian language, language teaching methodology, Romanian dialectology. In the year 2023, it would have been 95 years since his birth and 20 years since his passing away.

Keywords: Romanian linguistics, Romanian philologist, pedagogue, Faculty of Letters of the State University of Moldova.

Ion Ciornîi s-a născut la 20 mai 1928 într-o familie de țărani în regiunea Odessa. În 1933 părinții săi se stabilesc în localitatea Pervomaisc din raionul Râbnița. Aici, între anii 1935 și 1939, la școala primară își face primele studii. Va fi încurajat să învețe și merge la școala de șapte ani din satul învecinat Vărăncău, pe care o absolvă în 1944. În același an este admis la Școala pedagogică din Chișinău. După terminarea războiului, în 1945, numărul de studenți s-a înjumătățit, majoritatea întorcându-se în sate, unde erau așteptați să muncească în câmp. Ion Ciornîi a fost printre cei rămași pe băncile școlii, alături de un grup de colegi care urmau să devină după absolvire învățători de clasele primare. De atunci cei care l-au cunoscut îi remarcă spiritul de organizare și responsabilitatea care îl deosebeau. În toamna lui 1945 studenții sunt transferați de la Chișinău la Școala pedagogică din Călărași, pe care o vor absolvi în 1947.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Era o perioadă în care celor dornici de a învăța li se deschideau mai multe perspective. Conducerea unională încerca să impulsioneze formarea învățătorilor în republică, fiind deschise sau redeschise mai multe instituții de profil: Institutul Pedagogic din Chișinău, secția fără frecvență a acestui institut, unde studenții puteau să-și definitiveze studiile fără a-și întrerupe activitatea pe care o practicau, Institutul Învățătoresc din Tiraspol și cel din Bălți. Autoritățile locale depun eforturi maxime să pună în aplicare Hotărârea Sovietului Comisarilor Poporului al RSS Moldovenești „Cu privire la restabilirea rețelei instituțiilor de învățământ superior și mediu de specialitate al sistemului Comisariatului poporului pentru problemele învățământului RSS Moldovenești” (1944–1945)¹. Se caută cu febrilitate și studenți (absolvenți promițători), pentru a se îndeplini planul de admitere, și specialiști calificați care să predea în instituțiile de învățământ superior.

Fiind unul din cei trei absolvenți ai Scolii pedagogice din Călărași care au posibilitatea să-și continue studiile la o instituție de învățământ superior fără a susține examene, Ion Ciornîi profită de această ocazie și, în 1947, este înmatriculat la Institutul Pedagogic Moldovenesc de Stat (astăzi Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău). Instituția, spre deosebire de altele similare, avea deja o oarecare tradiție în pregătirea cadrelor didactice, a fost fondată la 16 august 1940, iar din 1944 revenise în republică, după ce a fost evacuată în orașul Cikalov. Era și cea mai prestigioasă în domeniu, căci absolvenții ei puteau preda în clasele a opta–a zecea ale școlii medii, spre deosebire de absolvenții institutelor învățătorești unde se pregăteau învățători doar pentru clasele a cincea–a șaptea ale școlii de șapte ani.²

Aici, sub îndrumarea profesorilor de la Catedra de limbă și literatură română (pe atunci moldovenească), va studia discipline fundamentale pentru formarea învățătorului școlar de limbă și literatură română, profesie spre care aspira.

Și la facultate a fost un student foarte bun. „Frecvența exemplară, conspecte exemplare, comportament exemplar, răspunsuri exemplare la examene”³, așa l-au păstrat în amintirile lor prietenii și profesorii. Peste ani, Nicolae Corlăteanu, profesorul său, cunoscut și drept „patriarhul” lingvisticii din spațiul nostru, va evoca cu mult respect și admirație personalitatea lui Ion Ciornîi, subliniind că acesta i-a fost unul dintre cei mai distinși studenți de la Institutul „Ion Creangă”. Nicolae Corlăteanu este și cel care i-a descoperit râvna pentru cunoașterea

¹ A se vedea: Rotaru L. Politica de recrutare și selecție a personalului academic în învățământul superior din RSS Moldovenească. 1944-1950. În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe umanistice, 2021, nr. 4 (104) p. 124.

² Rotaru L., „Eu îs de părere că ființază o sângură limbă!”: controverse lingvistice la Institutul Pedagogic din Chișinău. În: Tyragetia. Serie nouă, nr. 2(29), 2020, p. 248.

³ Corbu H. Cuvânt despre coleg. În: Omagiu profesorului Ion Ciornîi. Chișinău, 1999, p.29.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

aprofundată și aptitudinile lui Ion Ciornîi pentru studierea limbii literare contemporane în toate aspectele ei: fonetică, gramatică, lexicologie¹.

În 1951 Ion Ciornîi absolvă cu diplomă de merit această instituție și este imediat angajat la Institutul Învățătoresc din Tiraspol, la Catedra de limbă și literatură moldovenească (intră în sala de curs deja la 1 iulie 1951), unde i se încredințează predarea unei discipline fundamentale pentru pregătirea filologilor – limba literară contemporană cu toate compartimentele ei, disciplină pe care a deprins-o el însuși de la Nicolae Corlăteanu. Calitățile sale de bun organizator sunt apreciate și de această dată, așa încât în 1953 și 1954 suplinește funcția de decan al Facultății de Istorie și Filologie de la această instituție, pe lângă cea de lector, iar apoi de lector superior.

Dar în 1954 are loc o restructurare a instituțiilor pedagogice și Ion Ciornîi este transferat la Bălți la Institutul Pedagogic de Stat, înființat recent (în 1953) în baza Institutului Învățătoresc. Acesta trecea printr-o perioadă de relativă creștere a numărului de studenți, se consolida baza materială, se deschideau noi facultăți, printre care și cea de filologie. În același timp, tot mai acut se simțea lipsa cadrelor didactice calificate și lipsa materialelor didactice, dar și a celor științifice referitoare la probleme de bază în știința limbii și în cea literară: gramatica teoretică, istoria limbii, dialectologia, literatura maternă, folclorul ș.a.

La Bălți este angajat într-o altă funcție de conducere și mai responsabilă – prorector pentru activitatea didactică și științifică, Ion Ciornîi fiind responsabil de admitere, de creșterea calificării cadrelor didactice, de organizarea concursului pentru ocuparea funcțiilor, de elaborarea planurilor de studii, dar și de încurajarea profesorilor în susținerea tezelor de doctorat. A fost o turnură în carieră care l-a marcat în toate privințele, așa că peste ani avea să evoce cu multă nostalgie această perioadă: „Cea mai dulce muzică și cele mai impresionante amintiri mă leagă de acest oraș nordic, unde în vârstă de numai 26 de ani am fost numit prorector al Institutului Pedagogic. Astăzi îmi este greu să-mi închipui ce fel de prorector am fost. (...) Probabil, am fost cam dur, neconformist, intolerant, cum e însăși tinerețea cu farmecul ei și cu puterea credinței că poți face orice”².

În decembrie 1955 devine aspirant (doctorand), fără a-și întrerupe însă activitatea didactică – pe parcursul întregii perioade rămâne să fie angajat al Catedrei de limbă și literatură română a Institutul Pedagogic din Bălți. Din perioada doctoratului datează primele sale publicații, pe care le consacră unor aspecte de dialectologie moldovenească. Printre acestea «Опыт описания лексических систем в северовосточных молдавских говорах» (articol în: Известия Молдавского филиала АН СССР), apărut în 1959, primul dintr-o serie de șapte articole consacrate acestei tematici apărute într-un singur an. Cele studiate îi permit să constate că graiurile moldovenești din nord-estul republicii s-au dezvoltat într-un

1 Corlăteanu N. Profesorul Ion P. Ciornîi – septuagenar. În: Omagiu profesorului Ion Ciornîi. Chișinău, 1999, p. 12-15.

2 Popa I. Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți (1945-2015). Chișinău: Litera, 2015, p. 35.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

mediu lingvistic diferit de cel al altor graiuri dacoromâne și că aici au existat unele condiții de conservare a anumitor particularități lexicale și fapte de limbă care sunt consecința interferențelor lingvistice moldo-polone, ruse, ucrainene. Materialele colectate (adunate în 24 de hărți lexicale) i-au permis ulterior să studieze diferite aspecte morfologice în limba literară contemporană.

Tot acum prestigioasa revistă «Вопросы языкознания» îi publică recenzia la „Atlasul lingvistic român”, în care I. Ciornîi își expune și observația că atlasul elaborat de specialiștii din Cluj începând cu anii 1920 ar fi trebuit să includă și date colectate de pe teritoriile din afara României – Banatul iugoslav și RSS Moldovenească, face și unele precizări bazându-se pe graiurile moldovenești.

Din 1957, după absolvirea doctoranturii, este lector superior la catedra amintită, apoi șeful acesteia.

Nici catedra de la care a început colaborarea sa cu instituția pedagogică și pe care continuă să o conducă nu o neglijează, încurajând angajarea aici a unor specialiști care vor contribui la prosperarea științei filologice din țară: Ion Evtuşenco, Olimpiada Medveţchi, Ilarion Matcovschi, Eliza Botezatu, Gheorghe Rusnac ş.a.

Anul 1961 este unul foarte generos pentru cariera lui Ion Ciornîi: în martie 1961 i se conferă titlu de candidat (doctor) în științe pentru teza susținută la 10 noiembrie 1960 în cadrul Universității de Stat din Leningrad, conducător științific fiindu-i Raymund Piotrowski. Piotrowski era un mare prieten al limbii române, conducător al grupului de lucru pentru elaborarea Atlasului graiurilor românești de pe teritoriul URSS. La sfârșitul anilor 1950 a ținut prelegeri la Institutul Pedagogic din Bălți, iar ulterior a fost conducătorul a 14 doctori și 2 doctori habilitați din Republica Moldova¹. Tot în 1961 lui I. Ciornîi îi apare prima lucrare monografică – «Лексические особенности молдавских говоров Рыбницкого и Котовского района Одесской области». În sfârșit, este numit (la 22 octombrie 1961) rector al Institutul Pedagogic la care activa, fiind, la momentul desemnării, cel mai tânăr rector din URSS.

Principalele probleme cu care se confruntă în noua sa calitate sunt lipsa cadrelor calificate și a bazei materiale. În cei 12 ani cât a activat în diferite funcții la instituția bălțeană, colegii săi l-au apreciat pentru insistența de a disciplina colectivul de profesori, pentru politica sa fermă de cadre (susține titularii cu titluri științifice) și pentru efortul de a îmbunătăți spațiile destinate studiilor (aduce echipamentul atât de necesar pentru laboratoare, se implică în construirea blocului de studii nr. 3) și cele destinate traiului studenților și cadrelor didactice (sub conducerea lui sunt ridicate cele mai multe cămine în campusul studentesc)². A fost

¹ Pohilă V. Raymund Piotrowski, un veritabil iubitor și susținător al culturii române. În: Limba română, Nr. 4-6, anul XII, 2002, <https://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=2832>

² Matcovschi I. Cuvânt despre profesorul Ion Ciornîi, conducătorul, savantul, omul. În: Analele Universității „Alec Russo”. Ediție specială: Omagiu profesorului Ion Ciornîi la 70 de ani. Vol. XIX. Filologie, 1998, p. 8.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

o perioadă în care învățământul superior trecea prin mai multe schimbări (se schimbă nomenclatura specialităților, în 1963 sunt introduse noi planuri de învățământ etc.), dar a reușit să facă față provocărilor. Chiar dacă a fost în viziunea unora a fost un rector intransigent, dar a fost omul potrivit la locul potrivit. Reflectând în retrospectivă la perioada în care a fost rector, I. Ciornîi avea să remarce că pentru această funcție avea deja pregătirea necesară acumulată odată cu experiența administrativă: „Maturitatea a venit mai târziu, când, după o experiență destul de fructuoasă, deși foarte scurtă, în cadrul comitetului orășenesc de partid, am fost numit rector al Institutului Pedagogic din Bălți.¹” În anul 1962 i se conferă și gradul de conferențiar la Catedra de limbă și literatură moldovenească.

Pe lângă obligațiile sale administrative, rămâne preocupat de asigurarea cu materiale didactice a instituțiilor universitare – în 1956 vede lumina tiparului manualul pentru facultățile filologice „Curs de limbă moldovenească literară contemporană”. Vol. I, în care îi aparține capitolul „Articolul”, iar în următorii ani (1957, 1959, 1961) publică, în colaborare, pentru școală manualele „Limba moldovenească (lexicologia, fonetica, morfologia). Clasele VIII–IX” și (1962–1973) „Gramatica limbii moldovenești (sintaxa). Clasele VII–VIII”. O altă importantă lucrare didactică este „Culegere de exerciții la limba moldovenească literară contemporană”, scrisă tot în colaborare, care vede lumina tiparului la Editura „Cartea Moldovenească” în 1965 (ulterior reeditată).

În 1966 la nivel republican rămâne nesoluționată problema calității învățământului preuniversitar și universitar, ministerul de resort avea nevoie de specialiști competenți care să se ocupe de sporirea nivelului de pregătire a cadrelor didactice, de publicarea materialelor didactice, de elaborarea unor materiale metodice etc. Lui I. Ciornîi i se propune o nouă funcție administrativă – cea de locțiitor al ministrului învățământului public al RSS Moldovenești. Una din dificultățile cu care se confruntă aici este fluctuația cadrelor în școli, cauzată de proastele condiții de trai ale învățătorilor sau de aceea că sunt lipsiți de unele privilegii ce li se cuvin, de faptul că tinerii specialiști repartizați în școli se angajează în alte instituții decât în acelea în care au fost trimiși, situație pentru care vina o poartă, în opinia lui I. Ciornîi², și conducătorii de la diferite nivele care nu au calitățile organizatorice necesare. Îl alarmează faptul că lipsesc învățători la multe discipline (fizică, matematică, limba rusă, cultura fizică) și că un număr mare din cei existenți au doar studii medii generale (în 1968, de exemplu, potrivit observațiilor sale, 12% din învățătorii claselor primare și 24% din cei din școala generală nu au studii corespunzătoare).

El constată și o serie de deficiențe în învățământul universitar, aici observând nedorința membrilor corpului profesoral de a scrie teze de doctorat, slaba pregătire sau abandonul înregistrat la secțiile fără frecvență: „Învățătorii de

¹ Popa I. Op. cit., p. 35.

² Ciornîi I. Măsuri pentru îmbunătățirea pregătirii și perfecționării învățătorilor. În: Învățătorul sovietic, nr 4, 1968, P. 14

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

matematică, fizică, biologie, istorie și de celelalte obiecte trebuie să cunoască la perfecție atât bazele științelor pe care le predau în școală, cât și realizările cele mai noi ale acestor științe, realizări ce depășesc cadrul învățământului școlar”¹, afirmă acesta. În opinia lui I. Ciornîi situația s-ar redresa dacă atitudinea față de practicile pedagogice s-ar schimba în instituțiile de învățământ superior, dacă ar fi acceptați la studii doar cei mai buni studenți, iar la nivel preuniversitar dacă secțiile de învățământ public ar fi preocupate serios de perfecționarea cadrelor și nu doar din cadrul școlilor, dar și din instituțiile preșcolare și a angajaților din secțiile raionale de învățământ, pentru care, în perioada de referință, la Institutul de perfecționare a calificării cadrelor didactice sunt reconceptualizate formările periodice. Cât privește creșterea nivelului de pregătire a elevilor, urmează să se realizeze prin promovarea unor programe de învățământ noi, diferite calitativ prin conținutul teoretic și științific de cele anterioare, dar și prin publicarea și difuzarea unor materiale didactice la diferite discipline școlare, în speță la limbă și literatură: „Lipsa acestora se explica nu numai prin deficitul acut de cadre naționale bine pregătite, dar și prin atitudinea negativă a majorității lucrătorilor Ministerului Învățământului, căci unele materiale didactice la limbă și literatură erau respinse deschis de aceștia, altele nici nu ajungeau la centru, fiind considerate de birocrații timpului pur și simplu inutile”².

În sfârșit, o altă preocupare a locțiitorului ministrului a fost și cercetarea științifică în instituțiile de învățământ superior. Menționând că aici se fac cercetări în 27 de direcții și se studiază 300 de teme științifice (în 1969), I. Ciornîi consideră că dezvoltarea acestui domeniu a fost posibilă datorită distribuirii unei tematici aparte pentru fiecare instituție, creării unor consilii științifice, identificării unor probleme actuale pentru economia națională ș.a.³ Înțelegând necesitatea stringentă a unor lucrări didactice de calitate pentru instituțiile de învățământ superior, susține realizarea și publicarea manualelor la limba literară contemporană, gramatica istorică, istoria limbii literare, dialectologie, istoria literaturii pe care le scriu colegii și foștii săi profesori. Cunoaște foarte bine și se implică activ în problemele acestora, deoarece, din septembrie 1966, este angajat în calitate de conferențiar la Catedra de limbă moldovenească a Universității de Stat din Chișinău.

Din august 1971 este desemnat șef al Catedrei respective, avându-i în calitate de colegi pe lingviștii Nicolae Corlăteanu, Vitalie Marin, Ion Mocreac, Vladimir Zagaevski, Mihai Purice, Ion Melniciuc, Nicolae Mățaș ș.a. Potrivit lui Anatol Ciobanu, colegul de catedră cu care a colaborat strâns următorii 30 de ani, „Ca șef de catedră instalat prin ordin, I. Ciornîi a înțeles chiar de la început două

¹ Ibidem, p. 15.

² Matcovschi I. Cuvânt despre profesorul Ion Ciornîi, conducătorul, savantul, omul. În: Analele Universității „Alec Russo”. Ediție specială: Omagiu profesorului Ion Ciornîi la 70 de ani. Vol. XIX. Filologie, 1998, p. 9.

³ Чорный И. Исследовательская работа в вузах Молдавии. În: Вестник высшей школы. М., 1970, nr. 7.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

lucruri importante, și anume: 1. că are de a face cu specialiști serioși în domeniu, dar căroră le lipsea într-o oarecare măsură organizarea metodică, 1. că trebuie el însuși (ca șef și ca lector) să se aștearnă serios pe munca de cercetare”¹. În următorii ani a pus accent pe ambele aspecte.

Mai întâi insistă să se întocmească programele analitice ale cursurilor normative și speciale, iar unele fundamentale chiar să fie tipărite și difuzate prin biblioteci, precum și să se elaborează manuale pentru cursurile de bază. Apoi începe să publice el însuși în edițiile periodice de la Chișinău o serie de articole, în mare parte consacrate gramaticii limbii române: „Pe marginea valorilor semantice și gramaticale ale cazului dativ” (1973), „Problema substantivelor cu gen comun” (1976), „Reflecții asupra articolului posesiv” (1979), „Problema numărului la substantivele proprii” (1987) ș.a., precum și predării gramaticii în școală: „Cu privire la predarea temei Numărul substantivelor” (1978), „Unele considerente privind predarea categoriei numărului la substantive” (1986), „Categorია numărului în manualele școlare” (1989) ș.a.

Este destul de prolific la acest compartiment. În primul său mandat de șef de catedră (1972–1977) publică 12 materiale cu un volum de 30 de coli de autor, participă cu discursuri la conferințele universitare, republicane și unionale. Și în perioada 1977–1982 este autor a 12 articole și 4 manuale, este redactor științific la o serie de manuale pentru școlile pedagogice, este conducător de doctorat, dar este solicitat și în activități extracurriculare, fiind membru în diferite comisii și consilii (de unificare a terminologiei în manualele școlare, de coordonare a cercetărilor în domeniul umanistic ș.a.), al unor colegii de redacție. Din 1982 până în 1987 publică 16 lucrări, printre care monografii, broșuri, articole, în total 56,76 coli de autor. În 1992 bibliografia lui I. Ciornii însumează deja 140 de lucrări științifice, metodice și de popularizare, dintre ele 8 monografii și broșuri, 16 manuale pentru învățământul preuniversitar.

După ce în anii 1970 publică mai multe capitole în lucrări colective de gramatică fundamentală: „Limba moldovenească literară contemporană. Fonetica. Morfologia. Vol. II”, Chișinău, 1970 (cap. Articolul, Substantivul), „Limba moldovenească. Vol. I. Manual pentru școlile pedagogice” (cap. Articolul, Prepoziția, Conjunția, Substantivul) ș.a., în anii 1980 văd lumina tiparului mai multe monografii și broșuri monoautor consacrate unor probleme teoretice importante: „Articolul în limba moldovenească literară contemporană”, Chișinău, 1981, „Semnificația cazurilor la substantive în limba moldovenească”, Chișinău, 1982 ș.a.

Lucrările sale sunt adresate în primul rând specialiștilor formați și celor în devenire, dar unele se adresează și profesorilor școlari. Monografia „Jonctivele – ce știm despre ele”, Chișinău, 1985 studiază funcțiile jonctivelor în limba română, atenționând asupra polisemiei unora dintre acestea. Așa cum precizează autorul,

¹ Ciobanu A. Profesorul I. Ciornii ca șef de catedră. În: Omagiu profesorului Ion Ciornii. Chișinău, 1999, p. 18.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

structura și conținutul lucrării au fost determinate de experiența sa didactică, care i-a permis să constate că studenții, în mai multe cazuri, nu pot explica funcțiile și categoria jonctivelor, nu le pot delimita de prepoziții sau alte părți de vorbire. Materialul, expus metodic și clar, i-a permis analiza unui număr considerabil de unități lexicale care se folosesc cu funcții de jonctive și stabilirea unor criterii sigure de delimitare a lor.

O altă monografie din seria studiilor gramaticale este „În lumea genului gramatical”, Chișinău, 1985, unde într-un limbaj accesibil, sunt analizate particularitățile genului gramatical la diferite părți de vorbire, un loc aparte rezervându-se substantivelor masculine și feminine nume de profesorii și specialități și așa-numitor substantive de gen comun. Nici această lucrare nu este o investigație pur științifică, având o orientare aplicativă, dar nu evită nici problemele dificile. Redactată într-un limbaj academic susținut, ea nu este lipsită nici de exprimarea poziției personale a autorului în cazul unor controverse.

În „Categoria numărului gramatical în școală”, Chișinău, 1989, își propune drept scop să-i ajute pe învățător, student sau elev să se orienteze mai ușor la studierea părților de vorbire și, în primul rând, la substantiv. În acest sens, lucrarea ilustrează fenomenele gramaticale cu exemple din opere artistice, publicistice sau științifice, cuprinde și elemente de cultivare a limbii și de ortografiere (în cazul substantivelor cu forme duble, al substantivelor compuse, al numelor proprii etc.) utile și ziariștilor.

În anii 1990, pe lângă o lucrare fundamentală care încununează întreaga sa activitate de didactică (timp de câteva decenii a predat la Facultatea de Filologie cursul normativ „Morfologia limbii române”) și de cercetare – „Capitole de morfologie a limbii române literare contemporane”, Chișinău, 1998 –, scoate din tipar și două cărți consacrate normelor ortografice actuale: „ortografia limbii moldovenești”, Chișinău, 1990 și „Limba română. Îndreptar fonetic și gramatical”, Chișinău, 1991.

Înalt apreciat de colegi și studenți, după atingerea vârstei de pensionare, s-a retras din toate funcțiile ocupate și s-a dedicat activității didactice și cele de cercetare.

De-a lungul anilor, rezultatele sale au fost apreciate cu insigna „Eminent al învățământului public”, cu titlul de Lucrător emerit al învățământului superior (1985), cu ordinele „Insigna de onoare” (1960) și „Drapelul roșu de muncă” (1967, 1971), medalii.

Pentru aportul său la studierea gramaticii actuale, pentru activitatea sa științifico-metodică prodigioasă în anul 1999 Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți i-a conferit titlul de doctor honoris causa.

SECȚIUNEA II. LIMBI MODERNE

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА: ИМПЛИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ

ANALIZA TEXTULUI LINGVISTIC: ASPECT IMPLICATIV

Victoria BARBUN,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți,
victoria.barbun@usarb.md

Аннотация: Данная статья посвящена вопросам анализа текстовой импликации. Рассматриваются основные подходы исследования, функциональная направленность импликативных конструкций и способы их детерминации. Автор разграничивает понятия «импликация» и «подтекст», выявляет отличия эксплицитных оборотов от импликативных структур. В работе сопоставляются импликации, представленные в экспозиции и финале текстов «Повестей Белкина» А.С. Пушкина.

Ключевые слова: импликация, подтекст, предикация, имплицитное сообщение.

Rezumat: Acest articol este dedicat analizei implicației textului. Sunt luate în evidență principale abordări de cercetare; orientarea funcțională a construcțiilor implicative este inclusă. Autorul destinge conceptele de «implicație» și «subtext», relevă diferențele dintre frazele explicite și structurile implicative. Studiul compară implicațiile prezentate în expunere și finalul textelor lui A.S. Pușkin.

Cuvinte-cheie: implicație, subtext, predicatie, mesajul implicit.

Актуальность. Исследование семантики языка в фокусе импликативного аспекта представляется своевременным и актуальным по ряду причин:

1) возрастающая актуализация работ подобной тематики связана с практическим применением импликативной методологии для анализа текста. Так, например, выпускники старших классов в экзаменационных заданиях определяют неявное содержание фрагмента с опорой на эксплицитную информацию. Коммуникативное имплицитное содержание является важной основой для понимания персонажей, их психологии, намерений автора, а также основных идей и стилистических особенностей текста. Это измерение, которое сложно игнорировать при интерпретации художественного текста;

2) импликации представлены во всех областях, где используется язык, от повседневного общения, до литературного письма и научного дискурса.

Более того, успешное общение неразрывно связано с правильным пониманием истинных намерений говорящего, следовательно, знание механизмов свертывания имплицитного смысла, позволяет избежать коммуникативных неудач.

3) имплицитное содержание закладывает теоретическую основу для таких практических дисциплин, как преподавание иностранных языков, межкультурная коммуникация, литературоведческий анализ, коммуникативные стратегии и перевод, поэтому изучение неявного содержания имеет как теоретическое, так и прикладное значение.

Имплицитный смысл разговора заключается в том, что истинные намерения говорящего могут быть поняты не только через буквальный смысл, но и через невербальную информацию, культурный фон, общий для обеих сторон. В целом, имплицитное содержание — это дополнительное содержание, которое скрывается под буквальным значением дискурса.

Методологическая база и исследовательские подходы. Понятие импликации первоначально было заимствовано из логики и основано на логической связи: «Если А, то Б», когда Б не выражено, а лишь подразумевается. В процессе использования язык производит два вида прагматического значения: значение, которое может быть проявлено в самом языке, т.е. эксплицитное значение; и тонкое значение, которое не может быть раскрыто в самих словах - значение за пределами слов, т.е. имплицитное значение. Имплицитное значение также является разновидностью ассоциативного значения, т.е. значение, которое люди создают через ассоциации.

Одним из самых продуктивных подходов изучения имплицитного значения стал принцип коммуникативного сотрудничества, предложенный американским философом Полом Грайсом. Лингвист полагает, что разговор подчиняется определенным условиям, и причина, по которой беседа людей не превращается в серию бессвязных дискурсов – соблюдение обеими сторонами основных принципов общения (количество, качество, отношение и способ).¹ В прагматике, такой подход получил высокую оценку, вместе с тем, он не лишен противоречий: «принцип сотрудничества» объясняет связь между буквальным и фактическим значением дискурса, но не объясняет, почему люди нарушают принцип сотрудничества, выражая свои мысли в неявной, косвенной форме.

Другой зарубежный исследователь импликатуры Джеффри Лич, предложил принцип вежливости, чтобы компенсировать недостатки принципа сотрудничества, который, по его мнению, позволяет говорящим общаться, исходя из предположения, что другая сторона готова к сотрудничеству, что служит для регулирования содержания речи говорящего

¹ Grice H.P. Logic and conversation[A]. In Cole, P. & Morga, J.(eds.). Syntax and Semantics, Vol.3. Speech Acts, New York: Academic Press, 1975.

в разговоре. Принцип вежливости сохраняет паритет участников разговора и дружеские отношения между ними.

В этом отношении интересны результаты отечественного исследователя И.В. Арнольд, который определяет логическое отношение импликации в форме $A \rightarrow B$ (лингвистически выражаемое как «если..., то»), что является основой для всех видов импликаций. Антецедент (А) и консеквент (В) могут быть полностью выражены в языке, или только один из них может быть выражен в языке, и, если А или В не появляется, соответственно возникает импликация. Лингвист рассматривает концепцию «текстовой импликации» на контрасте с такими видами подразумевания как подтекст, эллипсис, пресуппозиция и аллюзия, полагая, что текстовая импликация есть «дополнительный, подразумеваемый смысл; она передает предметно-логическую, субъективно-оценочную и эмоциональную информацию; она ограничена микроконтекстом, а имплицитное содержание может пониматься по-разному. Она всегда сочетается с другими видами импликации, выражаемыми логической импликацией ($A \rightarrow B$)»¹. По И.В. Арнольд текстовая импликация — это импликация фрагментов, а не слов или предложений текста.

В качестве ведущего подхода в данной работе выступает культурно-ситуативный подход, который находит отражение в концепции М.Ю. Федосюка. Ученый исследует неявные способы передачи информации в русских текстах (в основном художественных) и классифицирует их, уделяя особое внимание имплицитной предикации. Он различает значение и смысл. Значение, по его мнению, - это обобщенный образ в сознании человека вещи или ситуации, к которой относится языковая единица, а смысл — это содержание языковой единицы, приобретаемый в процессе использования речи. Лингвист четко определяет понятие имплицитного содержания – «это такое содержание, которое, не имея непосредственного выражения, выводится из эксплицитного содержания языковой единицы, в результате его взаимодействия со знаниями получателя текста, в том числе с информацией, черпаемой этим получателем из контекста и ситуации общения»².

В соответствии с отношением между имплицитным содержанием и коммуникативным намерением отправителя, языковед классифицирует три вида имплицитных сообщений (далее ИС): текстовое имплицитное содержание, подтекстовое имплицитное содержание и притекстовое имплицитное содержание. С точки зрения смысла можно выделить такие имплицитные содержания как: конститутивное, коннотативное и

¹ Арнольд И. В. Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения // Вопросы языкознания. 1982. N.4. С. 83-91.

² Федосюк. М. Синтаксис современного русского языка: Учебное пособие. // ИНФРА-М. Москва. 2011.

коммуникативное. В статье мы ограничиваем объем исследования непосредственным анализом третьего типа ИС.

Выделяют две основные формы коммуникативного имплицитного содержания: имплицитно предиктируемые сообщения и импликация. Имплицитно предиктируемые сообщения связаны с пресуппозициями. Пресуппозиция - это содержание высказывания, которое отправитель высказывания считает самой собой разумеющимся, т.е. получателю заведомо известно. Например: «- Какой хороший у тебя водитель! - Да, и мой муж тоже так думает», где имплицитное содержание «У первого говорящего есть муж». Другой подтип – импликации, которые выводятся из содержания высказывания, зависят от внеязыковых фоновых знаний.

На основании вышеизложенного, в области имплицитных исследований можно отметить, что зарубежные ученые придерживаются аналитического и дедуктивного подхода, а отечественные работы в основном носят индуктивный и описательный характер, с уникальными перспективами.

Результаты исследования. Рассмотрим логику вычленения имплицитного содержания на материале прозы А.С. Пушкина «Повести Белкина». Данное произведение является образцом русской литературы. «Повести Белкина» представляют собой сборник, включающий пять повестей: «Выстрел», «Метель», «Гробовщик», «Станционный смотритель» и «Барышня-крестьянка». Все они были написаны в сентябре 1830 года под псевдонимом «Иван Петрович Белкин», отсюда и название сборника. Пушкин часто прибегает к неявным способам передачи сообщений.

По нашим наблюдениям в текстах рекуррентны имплицитные сообщения со смыслом «существование предмета». Мы часто сталкиваемся с такими явлениями, как с неявным выражением присутствия или отсутствия предмета повествования. Зачастую авторы используют новое предложение, чтобы представить персонажа, который только что появился, а также событие / объект, который впервые упоминается. В языке такие сообщения передаются «бытийными предложениями» с глаголом *быть* (в настоящем времени он может иметь нулевую форму). Часто используется модель: *(Где) что-то есть*. Например, «У меня книги», «У реки был дом». А.С. Пушкин использует данного типа предложения редко, т.к. сообщает о существовании предметов неявно. Так, в «Барышне-крестьянке», дабы указать, что у Ивана Петровича была деревня, пишет следующее: *В молодости своей служил он в гвардии, вышел в отставку в начале 1797 года, уехал в свою деревню и с тех пор он оттуда не выезжал*. Или в «Выстреле»: *Правда, обед его состоял из двух или трех блюд, изготовленных отставным солдатом, но шампанское лилось притом рекою*. Здесь автор описывает сцену, в которой

¹ <https://ilibrary.ru/text/89/index.html>

Сильвио устраивает званый ужин для солдат у себя дома. В повседневной письменной речи мы могли бы предварительно описать присутствие в доме Сильвио отставного солдата, который готовит еду, а затем описать конкретно сцену, в которой Сильвио устраивает вечеринку у себя дома. Однако Пушкин этого не делает, он добавляет неизвестный читателю элемент непосредственно к известному представлению об обстоятельствах партии: *У него был отставной солдат.*

В русском языке, как правило, употребляются двусоставные предложения с простыми глаголами для выражения присутствия или отсутствия предмета. См.: *Государство имеет достаточные хлебные резервы.* В прозе исследуемого писателя для этого используется импликатура. Так, в «Гробовщике», когда герой пришёл в дом купчихи Трюхиной, чтобы обсудить похороны с ее племянником находим следующее: *«Гробовщик, по обыкновению своему, побожился, что лишнего не возьмет; значительным взглядом обменялся с приказчиком и поехал хлопотать.»*, т.е. при разговоре присутствовал приказчик покойной купчихи. Сравнивая и обобщая, отметим, что это распространенный способ ввести нового персонажа на сцену, поэтому примеры такого типа располагаются в начале текста.

Наряду с имплицитными сообщениями «бытийных предложений» функционируют имплицитурсы «свойств / состояний предмета». Данный тип получает выражение при описании внешних черт персонажа: *Одно затрудняло ее: она попробовала было пройти по двору босая, но дерн колол ее нежные ноги, а песок и камушки показались ей нестерпимы,* - Лизавета Григорьевна подражает и практикует манеры поведения деревенской девушки.

В следующем примере посредством ИС устанавливаются временные рамки: *Это случилось осенью. Серенькие тучи покрывали небо; холодный ветер дул с пожатых полей, унося красные и желтые листья со встречных деревьев».*

Языковой материал показывает, что представленные выше типы ИС, могут функционировать синкретично, совмещая в себе разные значения. Например, смешение ИС «существования» и «наименования», которое, как правило, находится в начале текста: *В одной из отдаленных наших губерний находилось имение Ивана Петровича Берестова.* Из этого предложения читатель декодирует два ИС, а именно: «Был один помещик» – существование; «Его звали Иван Петрович Берестов» – наименование.

Очевидно, что проанализированные ИС могут быть выражены явным образом, однако писатель сообщает о них имплицитно, что затрудняет оценку художественных произведений в целом, т.к. правильное понимание намерений автора зависит от правильной оценки скрытого содержания в произведении. Таким образом, дабы процесс чтения художественного текста не превратился в «игру угадайку» рассмотрим основные функции ИС.

Импликация демонстрирует неизвестные факты читателю: *Утром был он у жадринского священника; насилиу с ним уговорился; потом поехал искать свидетелей между соседними помещиками. Первый, к кому явился он, отставной сорокалетний корнет Дравин, согласился с охотою. Это приключение, уверял он, напоминало ему прежнее время и гусарские проказы. Он уговорил Владимира остаться у него отобедать, и уверил его, что **за другими двумя свидетелями дело не станет***». С опорой на текст, читатель узнаёт, что при заключении брака требовалось в 19 в. Требовалось присутствие трех свидетелей. И эта новая информация важна для современного читателя.

Импликация позволяет понять истинные мотивы поступков персонажей и причины событий: *Больной при зрителе охал и не говорил почти ни слова, однако ж выпил две чаши кофе, и охая заказал себе обед. Дуня от него не отходила. Он поминутно просил пить, и Дуня подносила ему кружку ею заготовленного лимонада*. На основании данного фрагмента читатель может сформулировать следующую импликацию: болезнь гусара была притворной. Герой притворился перед зрителем, что был очень болен, однако его хороший аппетит говорил об обратном.

Другая функция импликации – сжатие текста, повышение лаконичности языка. В общении говорящие организуют свой дискурс таким образом, чтобы подчеркнуть основное сообщение, при этом второстепенная информация, обычно встраивается в коммуникацию в качестве условия для основного сообщения. Если всю информацию оформлять эксплицитно, ничего не оставляя за кадром, то дискурс будет громоздким и многословным, что затруднит реципиенту оценить истинные намерения говорящего.

Помимо этого, имплицитная информация обеспечивает смысловую связность текста. ИС, не являясь центром повествования, служит в качестве известной информации, которая следует и движет текст вперед. Например, в «Барышне-крестьянке», когда речь идёт о Муромском: *Но на чужой манер хлеб русский не родится, и несмотря на **значительное уменьшение расходов**, доходы Григорья Ивановича не прибавлялись*. ИС – расходы героя значительно уменьшились, что обнаруживается в следующем предложении: *Он и в деревне находил способ входить в новые долги*. Пропуск данных имплицитных сообщений сделал бы содержание текста бессвязным и обрывистым.

Выводы. Таким образом, в «Повестях Белкина» Пушкин редко использует имплицитные средства для передачи динамических ситуаций как-то состояние или действие. В тексте преобладают имплицитные сообщения о статических ситуациях, как-то существование, свойство и наименование. Посредством конвертации эксплицитного содержания в ИС текст получает глубину, лаконичность и скрытую динамику, реализуя принцип Н.А. Некрасова: *словом – тесно, а мыслям – просторно*.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Исследование, дает основание сделать вывод, что применение теорий лингвистики для анализа художественных произведений помогает раскрыть имплицитное содержание произведений и способствует лучшему пониманию художественных произведений. Выявление и понимание импликаций художественных текстов также опирается на энциклопедические знания, социальные и культурные аспекты, контекст написания и ситуативные рамки. Разные читатели имеют разный уровень знаний, жизненный опыт и способ мышления, что оказывает важное влияние на интерпретацию импликации.

MAIN FEATURES OF CULTURE-SPECIFIC METAPHORS

PRINCIPALELE TRĂSĂTURI ALE METAFORELOR SPECIFICE UNEI CULTURI

Angela CĂLĂRAȘ,

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți,
angelacalaras@mail.ru

Abstract: *Linguists have always been interested in lexical items carrying a powerful stylistic charge that make speech nice, sophisticated and stylistically elegant. Being implicit comparisons, metaphors play a great role in rendering one's emotions at the same time revealing certain cultural peculiarities. And it is evident that metaphor is bound to culture because different cultures perceive reality in their own ways depending on the values established by the given nation.*

The given article aims at revealing main peculiarities of metaphors, namely culture-specific metaphors and difficulties language learners face in the translation process

Key Words: *main peculiarities, semantic change, transfers of meaning, ambiguity, metaphorical meaning.*

Rezumat: *Lingviștii au fost întotdeauna interesați de elementele lexicale care au o încărcătură stilistică puternică și care fac vorbirea plăcută, sofisticată și elegantă din punct de vedere stilistic. Fiind comparații implicite, metaforele joacă un rol important în redarea emoțiilor, dezvăluind în același timp anumite particularități culturale. Este evident faptul, că metafora este strâns legată de cultura națiunii (este specifică culturii date) datorită faptului că diferite culturi conceptualizează realitatea în moduri diferite.*

Articolul dat își propune să dezvăluie principalele particularități ale metaforelor, și anume metaforele specifice unei culturi și dificultățile cu care se confruntă vorbitorii de limbă străină sau studenții în procesul de traducere.

Cuvinte cheie: *particularități principale, schimbare semantică, transferuri de sens, ambiguitate, sens metaforic.*

Many researches have been carried out and much has been written on the changes that occur to the word meaning. Linguistic literature states that lexical changes do not consist only in the addition or loss of words, but also in the change of the meaning of lexical items. Thus, the description of the changes in meaning undergone by words is usually more difficult than the description of the changes in the grammatical form as well as the description of sound changes. It is obviously very important, as semantic changes are more frequent, and they contribute to a great extent to the enrichment of a language. And, in order to discuss semantic changes, linguists say that there must always be taken into consideration an earlier stage and a later stage of development, which corresponds to a diachronic approach to

language problems. On the other hand, each of these two layers must be conceived as being analyzable from a synchronic point of view, as well. Many changes of meaning that have either an enlargement or a restriction of meaning are based on transfers of meaning. According to the kind of association which is involved, there are transfers of meaning based on similarity and contiguity type. Associations of the similarity type lead to metaphor but those of contiguity type lead to metonymy. And, as linguists say the transfers of names and meanings involved in metaphors and metonymies are specific forms of generalization or specialization.

The importance of the study of metaphoric transfers of meaning was emphasized by Vossler who said that *“it is metaphor which must be the sole concern of the linguist in his investigation of semantic change”*. Trask R. L. stated that “one of the commonest of all types of semantic change is metaphor: applying a word to something it does not literally denote in order to draw attention to a resemblance. Metaphor is so frequent that it might reasonably be taken as the paradigm type of semantic change”.¹ According to Professor Horia Hulban, metaphor involves an implicit comparison in which there is an exchange between the meanings of two words. In a metaphor, a word is used to mean something else from what it usually means, this phenomenon being possible because of an implied comparison”.²

Metaphor is viewed as a stylistic device proper to poetry and rhetoric, while its peculiarities in linguistics maybe overlooked. And, we don't even realize that metaphor accompanies our language in every day life. In fact, according to linguists' opinions the language itself in its deep root is metaphorical. Thus, V. Maslova and Șt. Avadanei speak of the so-called **protolanguage** that was metaphorical by all means.³ On these grounds we can say that language developed from a metaphorical meaning to a literal one.

The given article aims at revealing main peculiarities of metaphors, namely culture-specific metaphors and difficulties language learners face in the translation process. Linguists state that translators and all language learners must be very accurate to the translation techniques while dealing with culture specific metaphors in order to avoid ambiguity.

Linguistic literature defines metaphors as figures of speech *“in which a name or a descriptive term is transferred to some object different from, but analogous to, that in which it is properly applicable”*. Studying the nature of metaphors while working with Aristotle's work *The Poetics*, Lacoff G. remarked that *“the greatest thing by far is to have a command of metaphor”* and he defined it

¹ Кульгавова, Лариса, *Лексикология английского языка*. Учебно-практические материалы. Москва: М, 2008, p.141.

² Hulban, Horia, *Syntheses in English Lexicology and Semantics*. București, Universitatea “Al. I. Cuza”, 2001, p.121.

³ Avadanei, Ștefan, „La Inceput a fost Metafora”, Iasi, Ed: Virginia, 1994, p. 28.

as “a shift carrying over a word from its normal use to a new one”¹. In a sense metaphor, the shift of a word, is occasioned and justified by a similarity or analogy between the object it is usually applied to and the new object. In his opinion culture is “a way of living” and as the “thought or pattern according to which people try to arrange and build their life”. It means that the inhabitants of a certain area even of a whole country live according to some prearranged patterns, that is customs and traditions that reflect the values they live by, things related to the most common trades practiced by the given nation. In general, these are various important things the whole community follows, cherishes and respects. The term “social structure” can be tackled as the social relations of a given community, while culture refers to the symbolic and specific aspects of relations established there. A well-known Romanian scholar L. Blaga affirms that culture, is the historical objectivity of the spirit in shapes that last, that are reflected in traditions and become historic models shaping a person’s own world. He explains that the spirit is nothing else than imagination, desire and activity that is able to create new things. And, it is obvious that man creates culture and he is a creator. It is but clear that it is a very important problem for translation, because a translator as well as any language learner must know not only a language very well but have a good command of two languages. It is certain that each language has its own linguistic style. Linguists claim that it is language that determines the nation’s way of thinking and establishes a specific vision upon life and life important aspects that are completely different from other cultures. Dwelling on this issue L. Blaga says it is a utopia to think that words from two different languages found in the dictionary as the translation of the other one may render the same things just because every language was formed within a definite landscape depending on a distinct and non-repeatable experience.² It is a fallacy to assume, for example, that the English expression *to call a spade a spade* is to be rendered as such into Russian / Romanian that is by *a numi sabia lopată / называть совок лопатой*. Camelia Frunza points out that we need to take into account the fact that “when trying to translate such expressions, we should preserve the semantic as well as the stylistic equivalencies of what has been expressed in the source text”³. Therefore, a more appropriate translation for the given expression would be *a spune lucrurilor pe nume / называть вещи своими именами* as this is the Russian / Romanian expression that renders the same exact message.⁴

Scholars consider that the need for a more specific rendering of thought led to the creation of expressions that represent the way in which we usually think or act and they are explained as linguistic instances of conceptual metaphors. They claim that metaphor can be perceived in all areas of people’s life

¹ Richards, I. A. *The Philosophy of Rhetoric*. New York: OUP, 1965, p. 89.

² Blaga, Lucian, *Geneza metaforei in trilogia culturii*, Cluj, 1977, p. 34.

³ Frunză, Camelia, *Translating culture – Specific metaphorical expressions*, Iasi, Ed. Minerva, 1975, p. 157.

⁴ Lacoff, George, *The Contemporary Theory of Metaphor*, Oxford University Press, 2004, p. 208.

and it is conceptual in nature as it contains a powerful stylistic charge. It is the major device that helps us understand abstract notions. And G. Lacoff explains here that metaphors “allow us to realize a relatively abstract or vague problem in terms of a more concrete or at least more highly structured subject matter”.¹ In his opinion the situations in which metaphor facilitates the understanding of new fields or dimensions of experience which are difficult to comprehend in conceptual terms are difficult to understand in any language. One example lies in perceiving the abstract notion of life by way of a metaphorical expression, e.g. *a se afla la răscruce de drumuri* / *быть на перепутье* / *to be at crossroads*. While analyzing the following examples rendering emotions of fury, we can see that they are expressed through verbal idioms: *a fi foc și pară* / *метать громом и молнией*; / *a fierbe sângele în cineva* / *вскипела кровь*; *a fierbe de mînie* / *кунеть от злости* – *to get steamed up, to blow one's tops*. Having a thorough analysis of these very examples we could say that *being steamed out of a nation's customs and traditions*, they are the expression of the imagination as well as emotional response to the environment people are used to living in. And, it is obvious that the place of a metaphor in these metaphorical expressions is” *a major and indispensable part of our ordinary conventional way of conceptualizing the world and our everyday behavior reflects our metaphorical understanding of experience*”.² It is common knowledge that every person is a part of culture, who, at the same time, contributes to its formation and development. Human cultures are all alike in furnishing sets of systematized answers to the universal problems of human existence, but these answers are all different, and each culture is therefore unique. Ana-Maria Trăntescu sustains this idea adding that what makes a language different from the others is not the way it expresses ideas but the way it analyses experience. Thus, we can discover that there are series of expressions that are similar in several languages. For example, *îar ispășitor* / *козел отпущения* - *escape goat*; *a-și pierde capul* / *потерять голову* - *to lose one's head*; *a vorbi pe ocolite* / *говорить вокруг да около* - *to beat around the bush*.³ It has been proved that due to the fact that metaphors reflect people's vision on life matters, family or community rules, they are often used in every day speech and have an explicit Russian / Romanian or English character. Dwelling on this issue Camelia Frunză says that a culture may be thought of as providing, among other things,” *a pool of available metaphors*”⁴ for making sense of reality, and in her opinion to live by a metaphor is to have your reality organized by that metaphor and to base your thoughts and actions upon that structuring of reality. Another Romanian scholar T. Vianu speaks about a national

¹ Frunză, Camelia, *Translating culture – Specific metaphorical expressions*, Iasi, Ed. Minerva, 1975, p. 160.

² Lacoff, George, *The Contemporary Theory of Metaphor*, Oxford University Press, 2004, p.197.

³ Trăntescu, Ana Maria, *Analele Universității din Craiova*, Nr. 1-2, 2001, p. 167.

⁴ Frunză, Camelia, *Translating culture – Specific metaphorical expressions*, Iasi, Ed. Minerva, 1975, p.163.

style “with metaphors, expressions and play-upon-words that suit that specific nation only, and that are totally inappropriate when translated as such.”¹ According to him the historical experience of the Romanians, a nation of farmers, shepherds, fishermen, bee-keepers, and handicraftsmen led to the creation of linguistic expressions that are characteristic to this particular geographical region as well as the people inhabiting it.

It should be remarked that metaphor is bound to culture because different cultures understand and express reality in their own ways. If we examine some metaphoric expressions that mirror the way the Romanian peasants viewed reality in different professions we’ll see that they are made up with the aid of some technical words whose meaning is not obvious to the common Romanian speaker, e.g. *bezmeti* / *рассеянный*; *tînjălă*, / *лень*; *meliță* / *болтовня*. Linguistic literature proves that these words used to be part of farmers’, shepherds’, bee-keepers’ or fishermen’s active vocabulary and they belong to the class of dead metaphors as they have been used too often and their initial meanings have been completely faded or lost. Almost all linguistic metaphors have faded due to their long use in language. But this also reveals that “*metaphor is a principle in language*”, to quote I.A. Richards, and there is practically no field of human expression where metaphor does not play an important part.² Thus *bezmetic* / *рассеянный* used in the expression *stup bezmetic* / *тревожный улей* had, in bee-keepers terminology, the meaning of *stup fără matcă* / *улей без матки* (a beehive without a queen). And, it is clear that the meaning these words have acquired nowadays in the expressions *a umbla bezmetic* / *быть рассеянным* can be synonymous to that of brainless or giddy. As linguists explain, in this case metaphor requires knowledge of certain domains of activity, people’s behavior, for example such as bee-keeping. And, of course, it is not right to translate it by *to fly about like bees without a queen* which can be taken as its literal meaning. As a matter of fact, we have to choose between *to feel confused* which renders its true meaning or *to wander about giddy-headed*.³ Examining the nature of metaphors, T. Vianu affirms that nowadays nobody thinks of the danger that the act of *taking the bull by its horns* implies the fact that one has to deal with an unpleasant problem or situation. It is vividly seen that the *imaginary, illogical* or *fantastic* metaphorical linguistic expressions are significantly expressive. J. Stern considers that the special connotation of these idioms is the product of a generic association between some terms and some individual connotation that by no means expresses their real meaning.⁴ Thus, after a thorough analysis of the following examples: *a spune verzi și uscate* /

¹ Vianu, Tudor, *Problema Metaforei*, Ed: Amarcand-Timisoara, 1998, p.175.

² Hulban, Horia, *Syntheses in English Lexicology and Semantics*. București, Universitatea “Al. I. Cuza”, 2001, p. 122.

³ A Quarterly Journal: *Metaphor and Symbol*, Vol 17, N1, 2002. Walter Kintsch and A. Bowles, *Metaphor Comprehension: What makes a metaphor difficult to understand*, p. 249-263.

⁴ Vianu, Tudor, *Problema Metaforei*, Ed: Amarcand-Timisoara, 1998, p.177.

рассказывать небылицы /to talk through one's hat, we can see that their literal meaning is to speak without knowing the facts, make unsupported statements. E.g. *He is a very shallow person so he enjoys the company of those that like talking through their hats.*

It should be pointed out that the meanings of some of these expressions are increasingly expressive and they are the result of an exaggeration: - *a-l prinde pe Dumnezeu de picior, a fi în al șaptelea cer* /*быть на седьмом небе от счастья*—to be in the seventh heaven, to tread/walk upon air. E.g. *She was in the seventh heaven when he kissed her.* It can be stated that the following examples are old phrases that are made up of words taken from the basic word stock reflecting the life of the community as a whole. It is obvious that they all refer to customs that are related only to the geographic area of the Romanian people. E.g. - *a o lua la vale* / *усмехаться над кем-то* -literally to take down the valley, meaning to mock at, to pull one's leg. Having a close look at the next examples *ai carte, ai parte* / *если есть образование, то будет и кусок хлеба*, we understand that they can be literally translated as *if you have a book, you have a share*. Yet, initially it meant 'he who can prove to be right with papers, wins the trial' and it is clear that this translation makes sense'; and only later on the meaning of the phrase evolved, owing to the polysemy of the word 'carte', to 'if you have schooling, you will get by in life'.

Another example to be analyzed here can be *a-i tăia cuiva din nas* / *отрезать нос кому-то* - that literally meant to cut off somebody's nose. Linguists explain that the current meaning of the phrase is to put somebody down but the origin of the phrase goes back to an old Turkish (and the Romanian medieval) custom of cutting off the nose of those claiming to the throne or of war prisoners.¹

In conclusion, we can say that all these expressions are culture-specific, as they appeared as a result of some old customs and traditions specific to the evolution and life of the Romanian people. It is certain that people reflect their emotions of joy, sadness, pain and their attitude towards the world by means of words and linguistic creativity. The human being gains knowledge and at the same time thinks and feels, establishing original analogies in intuition and expression, analogies that contain and reveal one's specific way of coming in contact with the reality.

¹ Frunză, Camelia, *Translating culture – Specific metaphorical expressions*, Iasi, Ed. Minerva, 1975, p. 165.

INTENSIVE READING IN TEFL

LECTURA INTENSIVĂ ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ

Ina PARA,

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
inapara84@gmail.com

Abstract: *This article tackles the teaching of intensive reading in the EFL classroom. It reviews the principles that govern intensive reading and how they could be used to teach English to non-native speakers.*

Reading is one of the four necessary skills that must be developed when learning a foreign language. Therefore, students should be exposed to various texts in the classroom with the aim of motivating them towards reading comprehension in English and developing specific skills. Intensive reading allows the readers to control their own learning, by using the strategies they need, as in the EFL context reading comprehension takes place step by step.

The article contains a lesson plan for the upper-intermediate level (adults) designed to practise the receptive skill of reading and the productive skill of speaking. Students learn to activate their previous knowledge increasing the amount of vocabulary they need to comprehend, determine the meaning of words by using context clues, analyse words, phrases, and sentences to achieve maximum understanding, pay attention to both the meaning and the form of the language, and to clarify their doubts using the textbook and through interaction with the teacher and classmates and so becoming independent readers.

Keywords: *intensive reading, receptive skill, productive skill, reading strategies, contextual guesswork.*

Rezumat: *Acest articol abordează predarea lecturii intensive în contextul predării limbii engleze ca limbă străină, trecând în revistă principiile ce caracterizează lectura intensivă și modul în care acestea ar putea fi folosite pentru a preda limba engleză vorbitorilor non-nativi.*

Lectura este una dintre cele patru competențe necesare, care trebuie dezvoltate atunci când se învață o limbă străină. Prin urmare, în clasă, studenților ar trebui să li se pună la dispoziție diverse texte, cu scopul de a-i motiva spre lectura în limba engleză și de a dezvolta competențe specifice. Lectura intensivă permite cititorilor să-și controleze propria învățare, utilizând strategiile necesare, deoarece înțelegerea celor citite are loc pas cu pas.

Articolul prezintă un plan de lecție pentru nivelul intermediar avansat (adult), cu scopul de a exersa competențele receptivă de a citi și cele productive de a comunica. Studenții învață să-și activeze cunoștințele anterioare îmbogățindu-și

volumul vocabularului, pe care trebuie să-l înțeleagă, să determine sensul cuvintelor, folosind indicii de context, să analizeze cuvinte, expresii și propoziții, să acorde atenție atât sensului, cât și formei limbii, să-și clarifice îndoielile folosind manualul sau prin interacțiunea cu profesorul și colegii de clasă, devenind, astfel, cititori independenți.

Cuvinte cheie: *lectura intensivă, competență receptivă, competență productivă, strategii de lectură, înțelegerea cuvintelor de vocabular din context.*

Introduction

Learning a foreign language is not merely making substitutions of some words for others or trying to communicate at a basic level. Learning another language means acquiring linguistic skills, such as knowing how to decode language speech event, understanding the different parts of a sentence and the relationship between them, recognizing the role of referents, tenses, etc., as well as sociolinguistics competences. Through reading, we can access a vast world of information, which is dynamic and changing. Also, reading is the main learning tool for students, since most activities are based on it.

According to Richards and Rodgers, it is necessary to master the four linguistic skills subdivided into two groups when you want to learn a second or foreign language:¹

1. receptive (listening comprehension and reading comprehension)
2. productive (oral production and written production)

So, it can be stated that of the aforementioned skills, reading plays a fundamental role because of the importance it has when it comes to knowledge acquisition in the process of learning a foreign language.

Reading is a receptive activity regarded as the most vital and necessary for students in both a classroom context and an extracurricular environment² and from which, according to Jeremy Harmer, people extract meaning.³ Birkerts argues that in order to understand a good text one must be aware that reading means knowing how to pronounce written words, knowing how to identify the words and the meaning of each of them, as well as knowing how to extract and understand the general meaning of the text.⁴

When talking about reading, it is important to mention that, as a result of various investigations, there is a wide range of types of reading. In this regard, we

¹ Richards, J. and Rodgers, T., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, 2001, p. 66.

² Carrell, P. L., *Metacognitive Awareness and Second Language Reading*, *Modern Language Journal*, 1989, p. 73, 120–133.

³ Harmer, J., *The Practice of English Language Teaching*, 3rd Edition, Longman Press, Pearson Education, 2001, p. 199.

⁴ Birkerts, S., *The Gutenberg Elegies*. New York: Ballantine, 1995.

can mention the proposal made by the European Reference Framework for Languages¹ which is presented below:

Globalized reading (skimming).

Focused reading (scanning).

Extensive reading.

Intensive reading.

Intensive Reading

Intensive reading has been a common practice in foreign language classrooms and one of the most used in textbooks for teaching/learning English as a foreign language. According to Richards and Schmidt, intensive reading is related to further progress in language learning under the teacher's guidance, it takes place at a slower speed, and needs a higher degree of understanding.² Brown (1988) argues that intensive reading is the activity carried out in the classroom and whose objective is to study the different grammatical forms, discourse markers, and other superficial structural details in order to analyse various aspects of the language.³

Day and Bamford (2002), and Barfield (2000) describe intensive reading as slow reading⁴ whose main objective is to ensure that the reader understands the material he reads in detail and practises particular skills.⁵

In intensive reading activities, learners are exposed to relatively short texts. Normally the text is oriented towards the study of linguistic aspects (grammatical, lexical, cohesive, or pragmatic).

Intensive reading activities are carried out in the classroom with the mediation of the teacher. It is also related to further progress in language learning and designed to enable learners to develop specific receptive skills and as Nuttall states, “the intensive reading lesson is intended [...] to train students in reading strategies.”⁶

It can be concluded that this type of reading seeks to understand, step by step, the different grammatical and textual aspects present in the printed material.

Intensive Reading Strategies and Activities

All the intensive reading practices in the classroom are accompanied by activities that aim to exploit most of the text and ensure that the students take advantage of what they are working on. To achieve this, lessons should be planned

¹ Council of Europe, 2001.

² Richards, J. C. and Schmidt, R., *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 4th edition, Pearson Education, 2010, p. 212.

³ Brown, D. S., (1988). *A World of Books: an Annotated Reading List for ESL/EFL Students. Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Incorporated (TESOL), p. 41.

⁴ Day, R. and Bamford, J., *Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading*. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 2002, p. 136-141.

⁵ Barfield, A., *Extensive Reading: from Graded to Authentic Text*, *Studies in Foreign Language Teaching*, 19, (Foreign Language Center, University of Tsukuba), 2000, p. 25-48.

⁶ Nuttall, C., *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, London: Heinemann Educational Books, 1982, p. 23.

so that intensive reading alternates with a variety of reading-related activities, skills, and strategies. Teaching strategies are important and could affect the students' reading comprehension. According to Brown (2004), teaching strategies can make teaching reading easier by implementing a variety of teaching methods and techniques.¹

Understanding a text involves much more than just knowing the language. Intensive reading is associated with the teaching of reading in terms of its components, because the texts aim at exercising reading comprehension and during the reading process the achievement of procedural objectives prevails such as anticipation, finding specific details (scanning) or looking for the general idea (skimming), inference of the meaning of unknown words, extraction of the main idea and secondary ideas, etc.

Concerning vocabulary, Harmer stresses the importance of finding a compromise between the teacher's desire to have pupils develop particular reading skills (such as the ability to understand the general message without understanding every detail) and the students' need to understand the meaning of every single word. Learners must be encouraged to read for general comprehension without understanding every single word.²

Every time a text is worked on, the type of activities must be different so as not to fall into a routine and end up boring the students. Some examples of activities to work on texts are the following: developing strategies of expectations and guessing meaning from context, ordering the paragraphs of a text, relating texts with pictures, continuing stories, preparing projects, creating a theater scene from a text, etc. Encouraging students' creativity from reading a text gets them more motivated towards reading. The method of working in the classroom is important as well. It is obvious that reading is an individual task but the activities should always be carried out in pairs or in group.

Stages of a Reading Lesson

Generate interest
Pre-teach essential vocabulary
Set gist task
Time limit
Reading
Check task in pairs
Feedback
Set intensive task
Time limit
Reading

¹ Brown, H. D., *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*, Pearson Education, 2004, p. 185.

² Harmer, J., *The Practice of English Language Teaching*, 3rd Edition, Longman Press, Pearson Education, 2001, p. 214.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Check task in pairs
Feedback
Language focus
Follow-up activity

Contemporary reading tasks involve three stages – pre-, while-, and post-reading stages.

The pre-reading stage supposes discussions about the topic by asking the students questions (related to the students' personal experience where relevant), showing pictures or headlines, eliciting comments, and getting their interest.

Harmer states that when we read a story, article, or novel, we unconsciously use our prior knowledge of the topic as we progress through the process of comprehension.¹ Having good prior knowledge helps a lot in the teaching-learning process. The previous knowledge that the student already has stored in his memory is a product of his past experiences, and learning is considered to take place when the student creates a connection between the new information and the information he already knows. The student will be able to readjust this information, clarify doubts, and improve his knowledge to achieve better interaction in any given communicative situation.

The prior knowledge is referred to as *schema/schemata* and according to Harmer, it is a mental representation of typical situations that we have already experienced.² At the pre-reading stage, teachers must resort to activating the students' schemata when they want to work with a text where a new topic is going to be introduced or, where students practise reading structures they have already encountered. This activation of mental schemata allows the reader to make predictions about the content of the text and to create expectations regarding the information.

Knowledge is activated and, then, students are able to recognize what they see, since it fits within certain patterns that they already know. However, when the reader does not have this prior knowledge, he will find the reading activity more difficult.

It is important to resort to the so-called *stored knowledge* in reading comprehension to have better access to what is going to be read and prevent the text from being more difficult to understand.

The pre-reading stage involves the presentation of vocabulary as well (depending on the level of the group and the complexity of the text) that is often carried out inductively, requesting that the students themselves suggest meaning and form, synonyms, definitions, etc.

¹ Harmer, J., *The Practice of English Language Teaching*, 3rd Edition, Longman Press, Pearson Education, 2001, p. 199.

² Ibidem.

The aim of the while-reading stage is to develop students' ability in tackling texts by developing their linguistic and schematic knowledge. Students quickly read the text to detect its main points and locate essential parts (skimming). The teacher pre-sets a few questions aimed at gist or extracting relevant information or elicits questions from the students that they would like to know the answers to. It helps to give a time limit here, or students may try to read the entire text word for word. Students check their answers in pairs.

Students check their deeper understanding of the text or highlight a particular language point (scanning). The teacher sets another task relevant to this aim (comprehension or grammar questions). Students may discuss questions together. They read again to answer the questions (most probably with a time limit) and this is followed by peer check and feedback. Other activities may include examining a difficult paragraph, clarifying comprehension, guessing new word meanings, etc.

Post-reading activities enhance learning comprehension. These include summarising, evaluating, confirming predictions, sorting, building vocabulary knowledge, highlighting key information, etc. The teacher sets up freer speaking activities – discussion, role-play in pairs or groups, or freer writing activities (e.g. writing a response to the article/letter).

Upper-Intermediate Lesson Plan (Adults)

In order to develop students' receptive skills of reading and the productive skill of speaking, and the sub-skills of skimming for gist and contextual guesswork a lesson plan (and language analysis) was designed. The lesson plan is intended for the Upper-Intermediate level and the reading material was selected from *Speakout Upper-Intermediate*, 2nd edition. This plan was designed for an online lesson but it can be easily adapted for a face-to-face lesson as well.

To practise receptive reading skills and sub-skills two tasks were created. The first is a reading for gist (skimming) activity and the second is a contextual guesswork activity.

In the pre-reading stage, students are encouraged to make predictions about the content of two stories based solely on titles and pictures and the teacher boards them.

In the reading for gist stage, the students skim the texts and compare what they have read with the ideas on the board.

Then the teacher sets up a speaking activity as the receptive skill of reading requires “an understanding of the text [...] but also some related language work or other productive tasks before or after.”¹ Harmer states that receptive and productive skills are so bound up together that we should not teach them in isolation.² Productive skills are important because written and spoken communication are

¹ Ridell, D., *Teaching English as a Foreign Language*, Hodder Education, 2003, p. 104.

² Harmer, J., *The Practice of English Language Teaching*, 3rd Edition, Longman Press, Pearson Education, 2001, p. 250.

basic skills and they are the evidence of language acquisition. Students suggest endings for each text. They work in pairs and write two or three sentences for each ending.

Students read the text again and guess the meaning of the words and phrase(s) in bold from the context. Contextual guessing strategies are used to infer the meaning of unfamiliar words in the absence of knowledge of vocabulary, grammar, or other linguistic elements to read a text.

According to Oxford, contextual guessing strategies can be made based on various clues; namely, linguistic and nonlinguistic clues. Language learners establish the meaning of a new word based on the interpretation of its immediate surroundings. Other linguistic clues learners can use are semantic or syntactic knowledge to infer the meaning of new words. The non-linguistic clues include knowledge of context, text structure, personal relationships, topic, and general world knowledge.¹

The teacher uses ICQs to make sure that everybody knows what to do. Then, the teacher demos the first word in bold with the students – **dimmed** by asking CCQs to clarify meaning and form: CCQ1: *Is it something related to lights?* (Yes); CCQ2: *Is it becoming darker or lighter?* (Darker); CCQ3: *Are you able to see clearly?* (No). *What is a synonym for the word dimmed?* (faded).² *What part of speech is the word dimmed?* (verb). The students do the task in order to clarify the meaning determining which words in the surrounding sentences the word in bold seems to relate to and deciding upon synonyms. Then they decide what part of speech the word belongs to – verb, noun, adjective, etc. The teacher helps students using CCQs when necessary. Then students work in pairs and check the possible meanings and form of the words in bold. This is an effective way for enlarging and improving students' vocabulary and for acquiring skills for real life-like reading. This is also the stage for engaging students and sets the grounds for the follow-up speaking activity. The assumption is that the students should not meet difficulties in grasping the overall meaning of the text, although some words might be problematic – *dreads, pervaded*.

The teacher refers the students to a matching activity. In pairs, students match the words in bold with their meanings. The teacher displays the ready-made exercise and students check and correct their answers. The choice of ready-made feedback is justified by the fact that students' guesses are enough accurate to understand the content with little or no help from the teacher.³

In the follow-up speaking stage, the teacher gives students time to discuss the stories and think about the moral of each one.

¹ Oxford, R. L., *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Newbury House, 1990, p. 48 – 50.

² <https://www.thesaurus.com/browse/dim>

³ Gray, W. and Holmes, E., *The Development of Meaning Vocabularies in Reading*. No (6). Chicago, IL: University of Chicago Publications of Lab Schools, 1938, p. 28.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Length 45 min	
Level Upper-Intermediate	
Topic/Theme: <i>And the Moral is...</i>	Lesson Focus: Reading
Aims: Main: By the end of the lesson, students will have developed their skills of reading for gist and their sub-skills of guessing the meaning of words in the context of a story with a moral Subsidiary: Students will be able to make predictions on the title and the ending of a story	
Evidence: Students will identify the meaning of words from a story with a moral	
Personal Aims: <i>(Areas to work on)</i>	
Class Profile: <i>(include numbers, gender ratio, nationalities, strong vs. weak Ss, motivation, interests, and class dynamics)</i>	
Assumptions: <i>(what language do you expect students to know that you are not planning to teach? What language items have students looked at in previous classes that are relevant to your aims? Students' interest/general knowledge in relation to the material/context you will be using?)</i> The Ss have the appropriate level of English to understand the reading material The Ss are familiar with the notion of a story with a moral The Ss are aware of some vocabulary related to stories with morals: <i>to give the performance of one's life, persisted, due, visibly</i>	
<u>Classroom Management and Skills:</u> Anticipated Problems/Solutions <i>(anticipated problems with language and their solutions are discussed in a separate Language Analysis paper)</i> There may be late students (ask them to work with a partner), an odd number of students (have one group of three), a certain stage can take longer than planned.	
Aids and Materials: Handouts from Speakout Upper- Intermediate, 2 nd edition, Pearson, p. 32, Copyright © 1996–2021 <u>Pearson</u> All rights reserved (see Appendix).	

STAGE NAME	PROCEDURE	STAGE AIMS	TIME AND INTERACTION
------------	-----------	------------	----------------------

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Lead in Pre-reading	Ex. 1A. T draws two columns on the slides and writes the story titles at the top of each column. T directs students to the pictures. T elicits one or two ideas from the class about what they can see. - Look at the titles of the stories and pictures. - What can you see? - What do you think the stories are about? Feedback T writes some of the Ss' ideas in the columns on the slides for them to compare with the actual stories.	To generate interest in the context of a text Ss generate interest in the text, activate schemata, and prepare to read	6 min. T- Ss Ss-T Ss
Reading for gist	T tells Ss to read the stories, then they can compare what they've read with the ideas on the board. - Read the stories. - Are the ideas that we have written down the same as yours? Student answer in feedback.	Ss get the overall content of the text and develop their skimming subskills	12 min. T-Ss Ss-T Ss
Speaking	Pair work. Ex 1B. Ss work in pairs and think of an ending for each story. - Work in pairs. - Think of an ending for each story - Write about three sentences for each ending. Feedback. T invites two or three pairs to read out their endings to the class. Ex. 1C. T refers the Ss to the endings of the story. Ss read the endings and discuss briefly with the class who came closest to either of the endings in their predictions. - Read the two possible endings for each story. - Who came closest to the	Ss develop their fluency with some focus on the target language	4 min. T-Ss Ss-Ss Ss

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

	endings in your predictions? - Which one do you prefer? In feedback, ss talk about their preferences.		
Language focus	<u>Pair work. Ex. 2A.</u> Ss read the text again. Ss guess the meaning of the words from the context. T does the first word in bold with the students. -Work in pairs. -Write down the possible meanings of the words in bold. <u>Pair work. Ex. 2B.</u> Ss match meanings with the words in bold. -Work in pairs. Match the meanings with the words in bold in the stories. Ready-made feedback. Ss check and correct their answers.	Ss develop a subskill of guessing the words from the context	13 min. T-Ss Ss-Ss
Follow-up speaking activity	<u>Pair work. Ex. 2 C.</u> Ss discuss the stories and think about the moral or the message in each one. - Work in pairs. - Discuss which story has a point or moral. - Which story is more effective? T elicits ideas.	Ss exploit the text for language work	8 min. T – Ss Ss - Ss
Feedback	Open class share (feedback on content) - What is specific for stories with a moral? Feedback on language.	T wraps up the lesson and acknowledges students' contributions Ss notice their language inaccuracies and correct them	2 min. T- Ss Ss - T

Language Analysis

Lexis

Lexical Set: (*i.e. lexis related to...*)

Verbs, adverb, and adjective related to life stories

For each lexical item (as many as you need):

a) provide a definition, phonemic script, and comments on form

b) state how you will convey the meaning

c) state how you will check understanding

1. a) **dimmed** /dɪmd/₁ (v) – became less bright₂
b) the meaning will be conveyed in the context of the story and by checking with the given definitions.
c) CCQ1: Is it something related to lights? (Yes)
CCQ2: Is it becoming darker or lighter? (Darker)
CCQ3: Are you able to see clearly? (No)
2. a) **dreads** /drɛdz/₃ (v) - fears₄
b) the meaning will be conveyed in the context of the story and by checking with the given definitions.
c) CCQ1: Is it an emotion? (Yes)
CCQ2 Do you feel comfortable? (No)
CCQ3: Is it pleasant or unpleasant? (Unpleasant)
CCQ4: Do you feel worried (frightened) or happy? (Frightened)
3. a) **pervaded** /pɜː'veɪdɪd/₅ (v) – spread through₆
b) the meaning will be conveyed in the context of the story and by checking with the given definitions.
c) CCQ1: Is it present everywhere (in a place, every part of it)? (Yes)
CCQ2: If a smell pervades, can you smell it? (Yes)
4. a) **shivering** /'ʃɪvərɪŋ/₇ (v) – shaking slightly and quickly because of feeling cold, ill, or frightened₈
b) the meaning will be conveyed in the context of the story and by checking with the given definitions.
c) CCQ1: Is your body moving? (Yes)
CCQ2: Can you control the movement of your body? (No)

¹ <https://tophonetics.com/>

² <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dim>

³ <https://tophonetics.com/>

⁴ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dread>

⁵ <https://tophonetics.com/>

⁶ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/pervade>

⁷ <https://tophonetics.com/>

⁸ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/shiver?q=shivering>

CCQ3: Do you usually shiver when it's cold or when it's warm? (Cold) 5. a) persisted /pə'sɪstɪd/1 (v) – continued to exist2 b) the meaning will be conveyed in the context of the story and by checking with the given definitions. c) CCQ1: Does it continue to exist (Is it continuous)? (Yes) CCQ2: Is it determined to continue? (Yes) CCQ3: Does it remain unchanged? (Yes) 6. a) visibly /'vɪzəbli/3 (adv) – in a way that can be noticed, seen4 b) the meaning will be conveyed in the context of the story and by checking with the given definitions. c) CCQ1: Can you see it clearly? (Yes) CCQ2: Is it evident or non-evident? (Evident) 7. a) due /djuː/5 (adj) – expected to arrive, happens6 b) the meaning will be conveyed in the context of the story and by checking with the given definitions. c) CCQ1: Is it in the future or the past? (Future) CCQ2: Do you usually wait for it at a particular time? (Yes)
Anticipated Problems and Solutions: Meaning Problem 1: Ss may understand wrongly that <i>due</i> is similar to <i>deadline</i>. Deadline is stricter. Solution 1: Eliciting with the help of CCQs above and the context (When is it due? The baby). Problem 2: Ss may confuse the verb <i>dreads</i> with the noun <i>dreads</i> (rope-like strands of hair). Solution 2: Eliciting with the help of CCQs above and the context (every theatregoer dreads).
Anticipated Problems and Solutions: Form Problem 1: Ss may confuse the adjective <i>due</i> with the noun <i>due</i>. Problem 2: Ss may confuse the verb dreads (3rd pers. singular) with the plural form of the noun dread(s). Solution 1: The form will be pointed out (as expected to arrive) in the context of the story. Solution 2: Elicit the correct form in the context (Is it an action? Yes)
Anticipated Problems and Solutions: Pronunciation Problem 1: Ss may mispronounce the sound /ɛ/ in the word <i>dreads</i> by saying /ɪ/. Problem 2: Ss may mispronounce the sound /ɪ/ in the word <i>dimmed</i> by saying /aɪ/

1 <https://tophoneitics.com/>

2 <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/persist>

3 <https://tophoneitics.com/>

4 <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/visibly>

5 <https://tophoneitics.com/>

6 <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/due>

and -ed pronounced as /ɪd/.

Problem 3: Ss may struggle with the /ŋ/ sound in the word *shivering* by saying /n/.

Solution 1: Drilling by making associations *dread-bread* with the correct sound /ɛ/.

Solution 2: Monitoring for pronunciation issues during the checking stage. Model and drill.

Solution 3: Model and drill /ŋ/.

Conclusion

The use of intensive reading in the EFL classroom can be an alternative to involve and motivate students in reading. On the one hand, it gives teachers the opportunity to increase students' interest about general topics by reading different kinds of texts, and on the other hand, students become independent readers by learning to activate their previous knowledge increasing the amount of vocabulary they need to comprehend, to determine the meaning of words by using context clues, to analyse words, phrases, and sentences to achieve maximum understanding, to pay attention to both the meaning and the form of the language, and to clarify their doubts using the textbook and through interaction with the teacher and classmates. In addition, the use of different reading strategies combined with adequate activities proves to be an effective tool for improving comprehension and developing specific skills.

Appendix



Performance of a lifetime?

Many years ago a crowd gathered outside the Paris Opera House to see a performance by one of the most famous opera singers of the time. Tickets had sold out weeks before, and opera fans had been looking forward to this epic moment ever since the performance was announced. It was a gorgeous spring evening, and everyone was wearing their finest clothes in celebration of the event.

In the moments before the curtain went up, the house lights **dimmed** slightly, and a hush fell over the audience as they saw something every theatregoer **dreads**. A man in a suit was slowly walking out onto the stage. It was the house manager, and he announced to the audience that unfortunately, the famous singer had fallen ill and that her understudy, an unknown opera singer, would be performing in her place. A sense of disappointment **pervaded** the theatre. Some people got up and left.

Moments later, the curtain went up and the performance ¹began. Throughout the nearly three-hour opera, the understudy, who ²had never appeared in a major opera before, **gave the performance of her life**. At the end of each major scene, when people usually applaud, there was literally no sound at all from the audience. Finally at the end of the opera, as the understudy sang her final notes and the orchestra played the last bars and stopped, there was only very faint applause. Suddenly, on one of the upper balconies, a little boy stood up.

It pays to be honest

One day a man ^awas driving down a small country road in Tennessee on a cold winter evening when he saw an elderly woman standing by her car, apparently in some kind of trouble, so he stopped. The woman ⁴had been standing there for a long time and ⁵was **shivering** badly. She looked anxious as he got out of his car, so he introduced himself. I'm Steve Hunt. You look like you need some help.' The woman had a flat tyre so Steve sat her in his car to stay warm while he changed it.

After ⁶he'd finished the job, the old lady tried to give him money but Steve refused. She **persisted**, so Steve said, 'Listen, the next time you see someone in need, do something to help them. That's the best way to pay me back.'

They said goodbye, and the woman ⁷drove into the next town and stopped at a busy diner. There was only one waitress and she was moving a bit awkwardly because she was **visibly** very pregnant. 'When's it **due**, honey?' the old lady asked. 'Any day now,' answered the waitress. 'You don't look too happy.' 'To be honest, I don't know how we're going to manage on just my husband's pay.'

When she ⁸was paying for her meal, the old lady ⁹remembered what Steve Hunt ¹⁰had said and left five one-hundred dollar bills on the table, then left quickly. The waitress was astonished and grateful. She went home and found her husband watching TV.



Lesson 3.1

1 c



Performance of a lifetime?

Ending 1

He shouted, 'Mummy, I think you are wonderful!' And the crowd burst into a thunderous applause.

Ending 2

He shouted, 'Mummy, what's for dinner?' And the crowd burst into a thunderous laughter.

It pays to be honest

Ending 1

She gave him a kiss, saying, 'You were right. Pretending I'm pregnant has really helped my tips.'

Ending 2

She gave him a kiss, saying 'Everything's going to be just fine. I love you, Steve Hunt.'



READING

1 A Work in pairs. Look at the pictures and the titles of the stories above. What do you think the stories are about?

B Read the stories and check your ideas. Work in pairs and think of an ending for each one.

C Turn to page 158 and read the two possible endings for each story. Which one do you prefer?

2 A Work in pairs. Guess the meanings of the words in bold in the stories in Exercise 1B.

B Check your ideas. Match meanings 1-8 with the words in bold in the stories.

- 1 did something better than ever
- 2 didn't give up
- 3 expected to arrive
- 4 fears
- 5 got darker
- 6 shaking, usually from cold
- 7 spread through
- 8 in a way that can be seen

C Work in pairs and discuss. Which versions of the stories have a point or moral? Which story is more effective?

COMMENT AMÉLIORER LES COMPÉTENCES D'EXPRESSION
ORALE EN CLASSE DE FLE

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN
LIMBA FRANCEZĂ

Medina Loredana STANCIU,
Liceul Tehnologic Administrativ și de Servicii „V. Slăvescu”, Ploiești,
România
medina.stanciu@gmail.com

Résumé: *La théorie de la communication se présente comme une nouvelle discipline qui, au-delà de la clarté à première vue des aspects qui la caractérisent, cache une série de pièges, provenant des ambiguïtés et des connotations trouvées dans le terme «communication». Celles-ci sont déterminées par la multitude de situations dans lesquelles se retrouve le concept de communication et vont provoquer confusions et polémiques sans en détailler et délimiter les aspects composants. Pour pouvoir communiquer dans une langue étrangère, une simple connaissance en reproduisant quelques énoncés qui correspondent grammaticalement ne suffit pas. Cette action doit être continuellement complétée par l'utilisation sûre et avec tact des compétences de communication dans divers contextes sociaux et avec divers interlocuteurs.*

Mots-clés: *communication, langue étrangère, habilité, attitude*

Rezumat: *Teoria comunicării vine ca o nouă disciplină care, dincolo de claritatea la prima vedere a aspectelor ce o caracterizează, ascunde o serie de capcane, provenite din ambiguitățile și conotațiile ascunse în termenul „comunicare”. Acestea sunt determinate de multitudinea ipostazelor în care este regăsit conceptul de comunicare și vor determina confuzii și controverse fără o detaliere și delimitare a aspectelor componente. Pentru a putea comunica într-o limbă străină, nu este de ajuns o simplă cunoaștere prin reproducere a unor enunțuri care să corespundă gramatical. Această acțiune trebuie continuu completată de utilizarea cu siguranță și tact a deprinderilor de comunicare în diverse contexte sociale și cu diverși interlocutori.*

Cuvinte-cheie: *comunicare, limbă străină, competență, atitudine*

Le terme *communication* s'est imposé de manière intensive ces dernières années comme un véritable objectif général, devenant une priorité dans de plus en plus de domaines du marché du capital humain.

En rapport avec l'étymologie du mot, on peut rappeler que l'origine de ce terme se trouve dans le verbe latin *communico*, qui est censé provenir de l'adjectif

munis (faire son devoir, obliger, rendre service), ce qui détermine une analyse encore plus approfondie de la terminologie.

Dans un sens simple et commun, communiquer désigne l'action de donner des nouvelles, faire connaître, informer, notifier, dire, entrer en contact avec quelqu'un, parler à quelqu'un, être en contact avec quelqu'un. Ainsi, la communication est le processus de transmission d'informations, d'idées, d'opinions, de sentiments, de compétences, de capacités, soit d'un individu à un autre, soit d'un groupe social à un autre. Le domaine abordé par cet article a été étudié depuis longtemps, l'un de ceux qui ont souligné les aspects solides est Avram Noam Chomsky qui, dans le monde académique, est connu pour la théorie de la grammaire générative-transformationnelle et pour ses contributions dans le domaine de la théorie linguistique (grammaire universelle). C'est lui qui a révolutionné tout le système linguistique moderne à travers ses célèbres modèles génératifs. Mais il y a des spécialistes qui opposent la compétence de communication à la compétence de langage parlé appréciée par Chomsky. La notion de compétence de communication se retrouve dans un sens distinct chez les ethnographes de la communication, qui voient la nécessité d'aller au-delà de la compétence linguistique.¹

La communication implique un mode d'interaction spécifique tel qu'une relation d'échange d'informations entre des partenaires qui s'influencent mutuellement au sein du circuit d'information. Dans le même temps, les valences notées de l'activité de communication sont les suivantes : la transmission et le partage d'informations entre les personnes, les opinions, les jugements de valeur, les états affectifs, les ordres, etc., à travers lesquels ils ont influencé le comportement des participants au processus. Il faut souligner que tous ces éléments sont des attributs de l'être humain et qu'aucune activité humaine ne peut être conçue en dehors du processus de communication. La vision liée à la communication reflète l'impératif de socialisation, les besoins de proximité, sans lesquels l'existence de la société dans son ensemble serait en réelle difficulté. Parce qu'un terme si indispensable à la fois en théorie et en pratique doit être défini, il y a eu de nombreuses tentatives à cet égard, ainsi, les Américains Frank Dance et Carl Larson ont rassemblé plus de cent définitions de la communication, de divers auteurs, de divers ouvrages et cependant, aucune des définitions ne s'est avérée satisfaisante. Le phénomène de mondialisation et le développement technologique de la dernière période ont conduit des spécialistes du monde entier à rechercher les compétences que chaque individu doit acquérir pour réussir son intégration dans la vie sociale. La nécessité d'acquérir un ensemble de compétences dans le cadre de l'économie de la connaissance est déterminée par le développement économique, l'offre de meilleurs emplois et une plus grande cohésion sociale. Dans cette situation, chaque citoyen doit disposer d'un ensemble de compétences clés, qui

¹ Hymes, D., *On communicative Competence*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971, p. 12.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

l'aideront à s'adapter à une société en évolution rapide et à se connecter à toutes les activités qui lui apportent une valeur ajoutée. Toutes les connaissances, compétences et attitudes considérées comme essentielles sont nécessaires à tout individu pour la formation et le développement personnel, la citoyenneté active, le travail et l'inclusion sociale et doivent être acquises à la fin de l'enseignement obligatoire afin de faciliter les futures activités d'apprentissage et de formation.

Parmi ces compétences on retrouve également *la Communication en langues étrangères*. La connaissance d'une langue étrangère a connu un circuit parsemé de nombreuses réformes, passant des méthodes traditionnelles basées sur la grammaire et la traduction aux méthodes de conversation orale et mettant l'accent sur la formation des compétences de communication en langue étrangère. Les méthodes traditionnelles mettaient l'accent sur l'activité d'écriture, remplacée depuis peu par le tandem communication orale et communication écrite, avec un accent particulier sur la première forme, dans les cours de langues étrangères. Cette communication vise à améliorer le répertoire communicatif des élèves en assimilant de nouveaux moyens d'expression, dans le but d'assurer les obligations scolaires, dans une perspective à court terme, mais aussi de faciliter les relations sociales dans une perspective à long terme. Partant des deux perspectives mentionnées, dans le système éducatif, les cadres d'enseignement doivent être guidés par une série d'intentions : impliquer des aspects diversifiés qui utilisent une communication complète et complexe, utiliser de multiples façons de former des attitudes et créer des contextes de communication différents. C'est pourquoi la compétence de communication reflète la mesure dans laquelle les individus atteignent les objectifs qu'ils se sont fixés dans des situations sociales, sans limiter leurs capacités ou opportunités de poursuivre d'autres objectifs plus importants d'un point de vue individuel.¹

Je crois que chaque aspect peut acquérir des valences améliorées qui détermineront directement l'efficacité des compétences de communication dans une langue étrangère. Parmi les interventions les plus importantes, les suivantes sont présentées ci-dessous :

- A. Utiliser une communication complète et complexe par :
 - doter les étudiants de la technique de la conversation ;
 - utiliser des dessins pour exprimer des pensées, des sentiments ;
 - former des jeux de rôle parler-écouter ;
 - utiliser des informations des mass- médias ;
 - former l'éducation vers l'écoute active d'un message.
- B. Utiliser plusieurs façons de former des attitudes :
 - cultiver la tolérance dans les relations de communication ;
 - demander des arguments pour résoudre certains problèmes ;
 - mettre l'accent sur la réactivité aux interlocuteurs ;

¹ Jablin, F.M.; Putnam, L.L., The New Handbook of Organizational Communication, Thousand Oaks, Sage Publications, Inc., 2001, p.820.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

- supprimer les blocages qui empêchent la communication;
- utiliser l'expression attitudinale imposée par la situation de communication.

C. Créer différents contextes de communication :

- organiser des situations de communication à partir de contextes concrets ;
- faire des actes de langage qui impliquent l'utilisation de formes de salutation, de présentation, d'interrogation, de demande ;
- exprimer son accord ou son désaccord avec une situation ou avec l'attitude d'une personne ;
- raconter des faits et des événements tirés de l'expérience de chaque individu.

Je considère que deux grandes orientations actuelles sont l'éducation à l'information et l'éducation à la communication. C'est pourquoi, à travers le système éducatif national, lié à la communication en langue étrangère, l'école doit veiller à ce qu'ils acquièrent un style d'expression orale cohérent, afin de développer leurs compétences de communication en langue étrangère. Chaque enseignant utilise ses propres outils d'évaluation dans son activité d'enseignement. Dans la situation actuelle, une fiche d'évaluation complétée le long de chaque module dont la réalisation selon certains critères permet l'observation de l'expression et de la communication orale et l'évolution dans cette perspective, de chaque étudiant. Une telle activité qui permet l'identification de la capacité de communication de chaque élève est nécessaire pour pouvoir mener des interventions et des remèdes efficaces pour améliorer, remédier et surtout développer la communication en langue étrangère, plus précisément, le français. Dans cette perspective, la compétence de communication, imposée en quelque sorte par les vitesses du concept d'emploi sur le marché du travail, signifie la capacité de quelqu'un à se prononcer sur un aspect, basé sur une connaissance approfondie de la question en discussion et qui rassemble la personnalité dimensions acquises après un processus de formation¹.

Maintenir le discours didactique à un niveau d'abstraction trop haut ou trop bas, ne pas respecter le rapport dialectique entre concrétisation et conceptualisation, sont aussi des faits générateurs de blocage de la communication. Au début de chaque cycle scolaire, l'élève doit être caractérisé sous l'angle de l'expérience langagière qui, à un niveau bas et complétée par la timidité, un petit volume d'attention, y compris un comportement d'écoute passive, peut créer des déficiences majeures dans l'acquisition de compétences en communication en français menant même à l'échec. L'équipe enseignante peut prévenir ces situations défavorables en adoptant un rythme de parole adapté à la classe et à l'élève, en stimulant le besoin de communication, d'expression de soi, de motivation positive, en utilisant un feed-back immédiat et continu, aspects qui conduiront à assurer

¹ Șoitu, L., *Pedagogia comunicării*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997, p. 41, p. 163.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

l'harmonie continuité de l'acte de communication. L'élève en classe de langue française devient un interlocuteur agréable tant qu'il est disponible pour recevoir et décoder les messages du professeur, tant qu'il a des connaissances suffisantes et approfondies, tant qu'il pose aux autres et à lui-même des questions pour élargir, clarifier, approfondir ses connaissances et avec quelle responsabilité ils expriment leurs opinions et leurs expériences.

Comme pour toute autre notion à caractère pratique accentué, le côté efficacité doit être identifié et mis en évidence, dans le cas de la communication celui-ci se mesure sur la base des aspects suivants :

- la manière d'informer et de faciliter le message intelligible transmis ;
- le développement de la pensée, de la motivation, de la volonté et de la personnalité des élèves et étudiants ;
- l'observation des attitudes et des comportements de ceux avec qui vous communiquez.

Dans le cas de la langue française, une communication efficace est atteinte lorsque les aspects sont assurés : écoute attentive, empathie, opinions issues de son propre jugement, attitude qui correspond aux besoins de l'autre et à ses attentes envers l'autre, en tant qu'interlocuteur. Ainsi, la communication efficace est de celui qui émet un message authentique selon ce qu'il pense, en se souciant de la façon dont il est compris, en demandant un retour d'information après quoi il ajuste le message pour continuer à transmettre correctement l'information. Quelle que soit la situation, des conversations courantes aux situations de compétition, une communication efficace s'obtient dans le cadre d'une relation basée sur le respect, la confiance, l'attention, l'écoute active, la réciprocité et la résolution de problèmes. Chacune de ces connotations doit être traitée de manière approfondie, ainsi l'écoute active s'avérera exiger qu'au-delà du raisonnement et des faits, pour assurer la compréhension de la signification intellectuelle et affective profonde du message complet à travers les gestes et les regards. En complément, Joseph De Vito examine la compétence de communication en se référant à la propre connaissance de l'individu de plusieurs aspects sociaux de la communication.¹

En même temps, les aspects critiques d'une écoute active efficace peuvent être capturés :

- le partenaire est encouragé à continuer à parler, lui donnant la certitude que vous comprenez ce que vous communiquez;
- attitude qui implique un effort conscient et volontaire – empathique, non directive, sous la règle du respect de soi et du respect des autres;
- adopter une attitude sans interpréter négativement, sans juger, critiquer, dénigrer, changer de sujet,
- adoption de règles appliquées lors de l'écoute active impliquant le silence, l'empathie, la rétroaction, l'encouragement, la communication non verbale (sourire, contact visuel, etc.).

¹ De Vito, J., Human Communication, New York, The Basic Course, Harper & Row, Inc., 1988, p.6.

En même temps, nous devons soutenir la communication affirmée, qui encourage la capacité d'exprimer des opinions honnêtes, directes et claires sans agressivité, et à travers laquelle la poursuite de ses propres intérêts est réalisée sans violer les besoins des autres. La communication assertive crée la capacité de l'individu à se représenter aux autres tel qu'il est réellement, à exprimer ce qu'il ressent et surtout quand il le juge nécessaire, à exprimer des sentiments et à obtenir des droits en respectant les sentiments et les droits d'autrui.

On connaît déjà le fait que l'interaction en classe de FLE est la modalité la plus efficace pour améliorer la compréhension et l'expression orale dans une langue étrangère. L'élève doit être encouragé par l'enseignant de parler, sans penser aux erreurs qu'il puisse faire.

C'est pour cela qu'il est nécessaire de concevoir des activités variées pour attirer les apprenants. Il y a trois types d'activités pour exploiter un document oral : avant l'écoute, pendant l'écoute, après l'écoute. Le professeur a la possibilité de choisir des supports audio-vidéo authentiques :

- des interviews ;
- des émissions radiophoniques ou télévisées ;
- des débats ;
- des documentaires ;
- des extraits de films ou des films entiers ;
- des chansons ;
- des descriptions des tableaux, des paysages, des images etc.

En conclusion, les personnes qui maîtrisent l'art de la communication assertive ont une capacité supplémentaire à réduire les conflits interpersonnels dans leur vie et ainsi éliminer une source majeure de perte d'énergie positive. L'affirmation de soi dans la communication s'accompagne d'avantages qui impliquent : l'expression d'opinions et de points de vue de manière naturelle, la possibilité de poser n'importe quelle question, la possibilité d'influencer des situations de vie concrètes et complexes.

Afin de communiquer efficacement et en toute confiance, les apprenants doivent surmonter leur peur de faire des erreurs. Cela commence toujours par un langage plus simple et, au fil du temps, ils peuvent développer leur expression en fonction des besoins et des possibilités. La compétence de communication englobe l'ensemble des compétences personnelles : savoir ; à savoir comment faire ; savoir être ; savoir devenir, devenant ainsi un produit à parts égales de l'art et de la science mais sans se muer en un idéal de communication valable en toute situation. Une valeur incontestable de la communication est celle de la relation étant donné que la satisfaction des deux parties doit être atteinte et amplifiée. De plus, l'existence de la compétence d'un seul interlocuteur ne suffit pas si l'interlocuteur ne dispose pas d'un minimum de compétences en communication.

SECȚIUNEA III. PEDAGOGIE ȘI PSIHOLOGIE

PERSPECTIVA PARADIGMEI CONSTRUCTIVISTE DE ÎNVĂȚARE ÎN CONTEXTUL UTILIZĂRII TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE DE COMUNICARE

THE PERSPECTIVE OF THE CONSTRUCTIVIST LEARNING PARADIGM IN THE CONTEXT OF THE USE OF INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Ioana AXENTII,

Universitatea de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul,
iaxentii@mail.ru

Rezumat. *Paradigma constructivistă de învățare în contextul utilizării tehnologiilor informaționale de comunicare în învățământul modern se axează pe filosofia educației care vizează noi tipuri de relații între cadrele didactice și elevi, obiectivul major fiind formarea și dezvoltarea individului în societate. Profesorii gândesc și organizează procesul de instruire în așa mod ca să dezvolte elevilor flexibilitatea și disponibilitatea pentru renovare, înclinației pentru schimbare, capacității de creație și modificare, de învățare situațională, prin cooperare, instruire reciprocă etc.*

Conceptul de învățare de-a lungul întregii vieți, devine din deziderat, o necesitate. Mutarea accentului de pe predare pe învățare este un fapt inevitabil facilitat de utilizarea tehnologiilor moderne. Elevii își vor forma și dezvolta mecanisme și strategii de învățare pentru a-și asigura succesul în interacțiunea cu provocările ce vor urma.

Cuvinte cheie: *paradigma constructivistă, învățare constructivistă, construcție, reconstrucție, deconstrucție.*

Summary. *The constructivist learning paradigm in the context of the use of information communication technologies in modern education focuses on the philosophy of education that promotes a new conception of the formation of the individual. In the sense, creative thinking, initiative and cooperation, decision-making capacity, the individual's skills and talent, and his personality are formed and developed. The teachers organize such an education that cultivate in students the dynamism and availability for renewal, the aptitude for change, the capacity for invention and innovation, and the capacity for situational learning, through cooperation, mutual training, etc.*

The concept of lifelong learning is becoming a necessity. Shifting the emphasis from teaching to learning is an inevitable fact facilitated by the use of

modern technologies. Students will form and develop learning mechanisms and strategies to ensure their success in interacting with the challenges that will follow.

Keywords: *constructivist paradigm, learning, construction, reconstruction, deconstruction.*

Procesul de învățământ în postmodernitate este axat pe paradigma constructivistă, prin fundamentarea unei teorii conform căreia fiecare individ își elaborează propriile reguli și modele mentale de învățare care îl ajută să-și construiască propria concepție despre lume. În așa mod, se organizează un proces de instruire într-un mediu realist, dinamic în care poate avea loc învățarea eficientă, mediu care pune în evidență creativitatea, imaginația, cunoștințele și abilitățile individuale de gândire ale fiecărui elev.

Cele expuse mai sus ne dau posibilitatea să remarcăm și faptul că în acest mediu un rol deosebit îl au Tehnologiile Informaționale și de Comunicare (TIC). În aceste împrejurări poate fi realizat scopul învățământului modern care ține de formarea oamenilor competenți să opereze cu știrile, documentele, sursele cercetate etc., să caute și să promoveze ceva nou.

Astfel, unul dintre principiile de bază după care se conduc activitățile didactice concrete, în vederea dobândirii unor astfel de competențe, *este principiul instruirii prin acțiune*¹. Or, construirea personalității elevului din perspectiva paradigmei învățării constructiviste se realizează prin acțiune, confruntare, comunicare, cooperare. Profesorul trebuie să evite pasivitatea elevilor, determinându-i să aibă inițiativă, să acționeze pentru a descoperi, să emită atitudini în legătură cu cele comunicate. În acest mod, elevul va deveni un constructor activ al structurilor sale intelectuale.

Cele relatate sunt confirmate de faptul că în perspectivă cognitivă, învățarea are loc prin efortul celui care învață, se organizează, prelucrează, păstrează și corelează informațiile învățate după logica formării și aplicării conceptelor prin înțelegere, categorizare, efectuarea de raționamente, rezolvarea de probleme și luarea de decizii.

În așa mod, cunoașterea devine activă pe plan mental, prin organizarea structurilor mentale, prin asimilarea noilor informații în schemele cognitive anterioare, comportamentul exterior al celui care învață fiind un indicator al proceselor mentale de prelucrare a informației. În fapt, această definire a cunoașterii integrează o primă recunoaștere implicită a importanței monitorizării și controlului cognitiv pentru buna desfășurare a proceselor psihice implicate în învățare, deoarece învățarea cognitivă solicită monitorizarea proceselor și capacităților proprii pe parcursul structurării și reorganizării mentale a informației.

¹ Albulescu I., Albulescu M. Strategia didactică - instrument funcțional propriu procesului educațional. În Înnoirea educației. Studii de Pedagogie și Didactică aplicată. Cluj-Napoca: CȘE, 2011, p. 24.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Aceasta este una din contribuțiile majore ale noii teorii, alături de care reținem și alte câteva elemente definitorii pentru această paradigmă, care sunt relevante pentru construcția la nivel macropedagogic și micropedagogic a unui mediu educațional care să susțină dezvoltarea abilităților de autoreglare a învățării, așa cum au fost formulate în sinteză de B. G. Wilson și K. M. Myers (1999, 2004) printre care teoriile cognitiviste:¹

- cercetează modalitatea și intervalul de timp necesar prelucrării informațiilor;
- stabilește atribuțiile atenției ca proces psihic de orientare a informațiilor prelucrate;
- analizează care este rolul percepției selective la identificarea sarcinilor, așteptărilor, structurilor gândirii, construirii răspunsurilor;
- aprofundează rolul memoriei (tipuri, procese, etape, strategii) în procesarea informațiilor externe și interne;
- studiază care sunt consecințele în procesul de instruire a elevului a motivației și metacogniției;
- completează cu idei noi asemănările și deosebirile caracteristice inteligenței în procesul instruirii etc.

Astfel, în constructivismul educațional esențialul constă în faptul că acțiunile de cunoaștere internă pot fi declanșate și dezvoltate prin activități didactice specifice, indiferent de premisele ereditare, condițiile de mediu socio-cultural și chiar vârsta celor care învață².

În acest sens Miclea (1998) și Joița E. (2002) au atenționat asupra *implicațiilor directe ale aspectului* descris mai sus printre care: atribuirea unui interes mai mare pentru acțiunile mentale și nu pentru *produsele cunoașterii*; exersarea procedurilor de monitorizare și reglare de către elev în procesul învățării, va determina construcția unor teorii metacognitive mai mult sau mai puțin explicite și formale care vor favoriza demersul de cunoaștere; evidențierea rolului de mediere al cadrului didactic în organizarea procesului de cunoaștere pentru a-i putea provoca și adapta pe elevi la obiectivele de învățare și a facilita dobândirea de către ei a capacității de ”autoeducare cognitivă”etc.⁴

De rând cu acestea, este important să evidențiem că educația cognitivă constituie o dimensiune educațională conturată relativ recent, care preia, aprofundează și restructurează obiectivele clasice ale educației intelectuale, reflectă preocupările mai sus menționate. Aceleași preocupări sunt prezente în discursul pe-

¹ apud Glava A. Constructivismul – un mediu favorizant al dezvoltării comportamentului metacognitiv al elevului. În: Educație și instrucție în școala contemporană. Cluj-Napoca: EIKON, 2008, p. 138.

² Ibidem, p. 139.

³ apud Glava A. Constructivismul – un mediu favorizant al dezvoltării comportamentului metacognitiv al elevului. În: Educație și instrucție în școala contemporană. Cluj-Napoca: EIKON, 2008, p. 163.

⁴ Joița E., Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: POLIROM, 2002.

dagogic contemporan în relație cu aspectul formativ al învățământului. Promovarea tot mai fermă a învățământului formativ activ se face la acest nivel prin referire în special la latura sa cognitivă, fapt justificat prin infuzia, explicitarea și dezvoltarea rezultatelor cercetărilor asupra procesării informației prezente în domeniul psihologiei cognitive. Implicațiile practice ale centrării pe formarea cognitivă, conform profesorului M. Ionescu sunt: selectarea judicioasă a conținutului care să favorizeze dezvoltarea capacităților intelectuale și a creativității; cultivarea intereselor cognitive; formarea aptitudinii de investigare științifică, precum și a unui stil de muncă intelectuală (a-i învăța pe elevi cum să învețe)¹.

Din cele prezentate mai sus se poate desprinde că în societatea viitorului, unde are loc evoluția evidentă a individului în domeniul cunoașterii cerințele vor fi tot mai înalte. Cunoștințele și competențele dobândite de către elev în procesul învățării de actualitate acum, vor deveni învechite ceea ce va duce la nevoia de învățare continuă, la dezvoltarea capacității de învățare și de organizare a învățării și la dezvoltarea inteligenței. Potrivit lui Gardner (1983), inteligența este multilaterală (logico-matematică, lingvistică, spațială, muzicală, kinetică, interpersonală și intrapersonală) ceea ce presupune că nici învățarea nu poate fi altfel². În aceste condiții școlii îi revine o sarcina din ce în ce mai grea, de a căuta și dezvolta potențialul fiecărui elev în direcția potențării inteligenței sale pentru dezvoltarea personalității lui. Accentul cade acum pe apelul la dezvoltarea capacităților exploratorii, de a identifica și rezolva probleme, pe dezvoltarea gândirii critice, pe dezvoltarea inventivității și creativității, așadar pe aptitudini intelectuale și abilități de rang superior, dar și pe aptitudini de organizare, intuiție, spirit întreprinzător³. Dezvoltarea funcțiilor cognitive superioare tinde să devină un obiectiv prioritar în desfășurarea unui învățământ eficient.

În aceste condiții în sprijinul cadrelor didactice care activează în instituțiile de învățământ, după cum am menționat mai sus, vin tehnologiile informaționale de comunicare care fiind utilizate corect vor asigura o latură suplimentară originală actului de predare - învățare. Folosirea acestora instigă la înlocuirea de paradigmă a activității de instruire și învățare, observabilă în majoritatea activităților didactice mai ales în paradigma constructivismului învățării.

Glava C. (2011) abordând problema în cauză scoate în evidență câteva *aspecte calitative specifice* și anume:

❖ tehnologiile informaționale de comunicare pun elevul în situația de a interpreta personalizat cele studiate, a analiza și evalua critic cunoștințele dobândite, a argumenta, sintetiza și elabora concepte originale etc.;

❖ activitățile de învățare sunt transparente, sigure, bazate pe situații de problemă, explicabile, clare, reale, inventive;

¹ Ionescu M., Radu I.(coord). Didactica modernă. Cluj-Napoca: Editura Dacia,1995.

² Floare I. M., Perspective constructiviste asupra învățării și predării. În: Asigurarea calității în educație – aplicații psihopedagogice. Cluj-Napoca: Editura EIKON, 2013, p. 114.

³ Ibidem.

❖ învățarea eficientă cu mijloacele TIC se obiectivează în: formularea de mai multe întrebări și ipoteze din partea elevilor; admiterea îndreptării greșelilor; motivarea evidentă și dorința de cercetare, deoarece TIC permite actualizarea, analiza și modelarea cu ușurință a informației.

Pornind de la cunoașterea de către pedagog a celor mai importante aspecte calitative specifice utilizării tehnologiilor informaționale de comunicare considerăm că este oportun a fi cunoscut și luat în considerație mottoul descris de Glava C. (2008): „*Noile tehnologii trebuie să depășească nivelul de simple unelte sau înlocuitoare a altor metode și tehnici didactice și să devină o parte a mediului în care elevii se formează, așa cum ele au devenit de mult timp o parte a mediului în care elevii trăiesc*”².

În acest context putem remarca că TIC a produs/produce schimbări esențiale în procesul de învățământ din școală, sugerând cadrelor didactice să se acomodeze la noile nevoi și așteptări ale elevilor. Elevii vor trebui să studieze și să administreze un volum impresionant de informații, să le examineze și să ia decizii, să-și amplifice cunoștințele pentru a face față provocărilor realității actuale.

Conceptul de educație permanentă în sec. XXI a devenit un imperativ, o necesitate iar schimbarea accentului de pe procesul de predare pe cel de învățare este un lucru de neînlocuit. Elevii vor amplifica în mod creativ mecanisme și strategii de învățare pentru a-și asigura succesul în interacțiunea cu provocările ce vor urma. În contextul celor expuse mai sus vom descrie în continuare câteva premise teoretice care se referă la schimbările de paradigmă educațională prin care trecem și care, pe de o parte, fac posibilă implementarea didactică a noilor tehnologii, iar pe de altă parte, li se datorează.

În acest context prezintă interes premisele descrise de către cercetătorul Glava C. (2009) care pot sta la baza selectării de către cadrele didactice a modelului de utilizare a noilor tehnologii de învățare și a structurării unor standarde de competență TIC:

✚ în procesul de instruire eficient, activitățile organizate sunt orientate spre elev, organizate cu ajutorul metodelor interactive și sunt axate pe interacțiunea lor cu informația prin diverse aplicații;

✚ atribuțiile cadrului didactic se schimbă și în cadrul procesului ele capătă un alt aspect: de colaborator, membru al echipei, conducătorul situațiilor de învățare, mentor etc;

✚ se vor schimba și atribuțiile elevilor care din receptor pasiv de informații se transformă într-un participant activ al propriului proces de învățare, cooperează cu colegii etc;

¹ Glava C., Perspectiva constructivistă asupra învățării în contextul integrării educaționale a noilor tehnologii. În: Înnoirea educației. Studii de pedagogie și didactică aplicată. Cluj-Napoca: Ed. Casa Cărții de Știință, 2011, p. 42.

² Glava C., Instrumentația virtuală-un pas important către laboratorul virtual. În: Educație și instrucție în școala contemporană. Cluj-Napoca: EIKON, 2008, p. 167.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

✚ procesul de instruire se fundamentează din ce în ce mai mult pe relaționare, pe investigare și cercetare, devenind interactiv și motivant;

✚ perspectiva asupra cunoașterii se modifică. Cunoașterea presupune transformarea datelor și a informațiilor, punând accent pe calitatea procesării lor;

✚ indicele reușitei școlare îl constituie calitatea informațiilor înțelese și învățate, modul lor de utilizare și structurare, competențele aplicării lor în practică;

✚ folosirea TIC recomandă cooperare, discuții, expunerea celor mai diverse idei, identificarea unui stil personal de învățare, contexte reale de învățare etc.;

✚ noul mediu de învățare oferă stimulare multisenzorială (sunt implicate și alte forme de percepție, prezentările sunt multimedia, audio-video) care asigură dezvoltarea întregii personalități a elevului.

Reieșind din aprecierile teoretice realizate am considerat drept important a descrie unele concepte cu privire la paradigma învățării constructiviste descrisă în pedagogia germană, după lucrarea lui H.Sielbert, în care sunt descrise „trei tipuri de învățare *constructivistă*” după varianta echilibrată și anume:

1. Tipul de învățare realizată prin *construcție*. Cei ce învață, elevii, dar și profesorii, „își construiesc permanent noi realități, însușesc noi cunoștințe”. În procesul învățării *constructiviste* ei își autocultivă o atitudine activă față de cunoștințele noi însușite, probată prin faptul că: a) le acordă acestora o *semnificație*; b) intervin afectiv, accentuând, nuanțând anumite aspecte ale cunoștințelor dobândite, interiorizate; c) verifică valoarea practică, „viabilitatea” cunoștințelor dobândite, interiorizate, utilizate în diferite contexte școlare și extrașcolare.

2. Tipul de învățare realizată prin *reconstrucție*. Cei ce învață apelează la tradiția *culturală* (națională, teritorială, locală, a școlii, a familiei, a comunității educaționale etc.), la convingeri (religioase, politice, ideologice etc.), la diferite argumente, demonstrații, probe științifice, la unele modele de interpretare a realității, a mediului în care trăiesc. Acest tip de învățare pune accent pe valorificarea „experienței colective” care nu este preluată liniar, prin reproducere, ci activ, prin reinterpretare, prin interiorizare, prin modele „sintetizate biografic”.

3. Tipul de învățare realizată prin *deconstrucție*. Cei ce învață propun o altă perspectivă asupra cunoștințelor, deprinderilor, capacităților dobândite prin tradiție. Este pusă sub seninul întrebării „chiar identitatea proprie, mereu redefinită”. Importantă devine nu atât realitatea observată, cât poziția observatorului, care creează o altă perspectivă asupra datelor cunoscute anterior, care avansează un alt „punct de vedere”. Acest tip de învățare încurajează *subiectivitatea* celui ce învață, resursele sale creative, adaptabile la nou. Trebuie evitate însă excesele „constructivismului radical”; în acest sens, trebuie create punți de comunicare și de legătură viabile între tipul de învățare prin *deconstrucție*, tipul de învățare prin *reconstrucție* și tipul de învățare prin *construcție*.

1 Glava C., Formare competențelor didactice prin intermediul e-learning. Modele teoretice și aplicative. Cluj-Napoca: Ed. Casa Cărții de Știință, 2009, p. 43.

2 apud Cristea S., Fundamentele pedagogiei. Iași: POLIROM, 2010.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

În așa mod remarcăm că învățarea promovată de *paradigma pedagogiei constructiviste germane* se individualizează la nivelul mai multor indicatori calitativi cum ar fi: *învățarea* este construcție a realității; *învățarea* valorifică „experiențele și amintirile noastre, rețelele noastre de concepte și cunoștințe” și *învățarea* formează și „dezvoltă perspectiva și modul nostru de gândire”. Toate acestea fiind viabile și pentru implementarea în sistemul nostru de învățământ național.

Concluzii

Perspectiva paradigmei constructiviste de învățare în contextul utilizării tehnologiilor informaționale de comunicare prevede valorificarea conceptelor noi care să asigure eficiență procesului de învățare a elevului în procesului de învățământ în continuă schimbare. La realizarea acestui obiectiv profesorii vor cunoaște și vor implementa tehnologiile informaționale de comunicare în așa mod ca acestea să influențeze calitativ fiecare aspect al activităților demarate în procesul educațional în cadrul instituțiilor școlare, articulând trei aspecte complementare: *tehnologia, metodologie și pedagogia*. Astfel, vom observa că într-un mediu dinamic constructivist va avea loc învățarea constructivistă care va pune în evidență creativitatea, imaginația, cunoștințele și abilitățile individuale de gândire ale fiecărui elev.

REPERE ALE EDUCAȚIEI ANTREPRENORIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR

GUIDELINES FOR ENTREPRENEURIAL EDUCATION IN PRE-UNIVERSITY EDUCATION

Lilia CEBANU,

Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău,
cebanu.lilia@upsc.md

Rezumat: *Prezentul articol reflectă repere teoretice și bune practici în activitățile de educație antreprenorială pe plan național și internațional. Sunt redată conceptul, caracterul educației antreprenoriale și diverse modele de programe implementate în învățământul preuniversitar.*

Cuvinte-cheie: *antreprenoriat, educație antreprenorială, succes antreprenorial, firma de exercițiu, program etc.*

Abstract: *This article reflects theoretical benchmarks and good practices in entrepreneurship education activities on a national and international level. The concept, character of entrepreneurial education and various models of programs implemented in pre-university education are presented.*

Key-words: *entrepreneurship, entrepreneurial education, entrepreneurial success, exercise firm, program etc.*

La fiecare nivel de educație este firesc să avem așteptări diferite comparativ cu educația pentru adulți și să construim concepte noi, bazate pe cunoștințele anterioare. Totuși, scopul final rămâne formarea competențelor antreprenoriale și dezvoltarea experienței practice ca antreprenor. *Educația antreprenorială*, având un pronunțat caracter aplicativ, presupune accentuarea dimensiunii acționale în formarea continuă a cadrelor didactice.

Întrucât antreprenoriatul contemporan este un concept multidisciplinar, pentru o bună înțelegere, trebuie studiate diferite abordări ale „școlilor de gândire” cu privire la întreprinzător. În literatura de specialitate identificăm șase școli de gândire privind întreprinzătorul grupate în două viziuni: viziunea *macroeconomică*, care prezintă o paletă largă de factori de succes sau eșec ce determină intrarea sau nu în afaceri și care sunt în afara controlului întreprinzătorului și cea *microeconomică*, care studiază factorii specifici antreprenoriatului și care sunt sub controlul antreprenorului¹. Școlile de gândire prezente în viziunea macroeconomică sunt: *școala de gândire de mediu* care vizează factorii externi care influențează stilul de viață al viitorilor antreprenori, *școala de gândire financiară* care se ocupă

¹ KURATKO D.F., HODGETS R.M. Entrepreneurship: A Contemporary Approach. New York: The Dryden Press, 1998. p. 36-42.

de procesul de căutare a capitalului și se referă la deciziile financiare pe care le ia întreprinzătorul pe parcursul derulării afacerii, școala de gândire a mutațiilor care se referă la schimbările politice, culturale și economice care îl determină pe individ să intre în afaceri. Viziunea *microeconomică* cuprinde următoarele școli de gândire: *școala trăsăturilor antreprenoriale*, care la rândul ei cuprinde trei concepții: una care pune accent pe calitățile personale, alta care consideră că întreprinzătorul este cel care realizează combinații noi și ultima care pune accent pe motivarea individuală¹.

În contextul educației antreprenoriale urmărim dezvoltarea anumitor arii de competență specifice profilului unui întreprinzător (formarea unor competențe care se referă la dezvoltarea abilităților de prezentare a partenerilor și a unei idei de afaceri, de a fi convingători, de a redacta coerent un mini-plan de afaceri, dezvoltarea unor aplicații care țin de bugetul unei afaceri, de calcularea profitului etc.).

Educația antreprenorială presupune formarea personalității antreprenoriale întreprinzătoare, autonomă, activă, implicată, responsabilă, creativă – prin următoarele modalități și direcții specifice:

- formarea aptitudinilor necesare generării unor afaceri în vederea valorificării oportunităților în plan social. Promovarea unei educații centrate pe activități practice relevante pentru viața din afara școlii. Produsul acestui tip de educație se numește *antreprenoriat*.
- completarea profilului competențelor cadrelor didactice în sensul valorificării, de către aceștia, a oportunităților educaționale și generarea, în consecință, a proiectelor de dezvoltare școlară și profesională. Produsul acestui tip de educație se numește *antreprenoriat educațional*².

Conform opiniei autorului Andoni V., *educația antreprenorială* contribuie direct la formarea competențelor necesare pentru afirmare, le cultivă tinerilor spiritul de inițiativă și îi pregătește pentru integrarea în societate, le educă cultura și etica economică, îi ajută în orientarea profesională etc.³.

Astfel, accentul trebuie pus pe determinarea subiecților de a crea lucruri inedite, de a activa pe cont propriu, de a-și asuma riscul în exprimarea, punerea în aplicare și finalizarea unei idei. În acest context, trebuie cultivată atitudinea exploratoare, care să ne pună mereu în fața necunoscutului și a descoperirilor.

În literatura de specialitate sunt analizate *caracteristicile antreprenorilor* și putem enumera, selectându-le pe cele mai importante, următoarele: *determinare și perseverență, dorința de a câștiga, cutarea feedback-ului, rezolvarea problemelor*

¹ Progress Report of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship, November 2003. Annex 2 www.ec.europa.eu.

² Comunicat de presă. Lansarea Programului Național de Educație economică și antreprenorială 13 mai 2003 www.edu.ro

³ ANDONI V. Educația antreprenorială în școală de la vorbe la fapte. În: Didactica Pro. Chișinău, 2008, nr. 3 (49), p. 6-7.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

persistente, inițiativă și responsabilitate; orientare spre oportunități, toleranță pentru eșec, încredere în sine și optimism, realizarea de viziuni, creativitate și spirit de inovație, independență, lucru în echipă, abilități manageriale etc.

De asemenea, sunt reiterate ideile, care reprezintă fundamentul pentru educația antreprenorială, și anume:

- *Antreprenorii nu sunt „născuți” ei „devin” prin experiențele pe care le trăiesc;*

- *Antreprenorii au o mare diversitate de caracteristici personale, iar cea comună este abilitatea de a-și asuma riscul în schimbul obținerii profitului;*

- *Oricine poate fi antreprenor în orice moment al vieții;*

- *Deși nu se cere pregătire specială pentru a deveni antreprenor, este absolut necesar să se stăpânească abilitățile de bază care includ: competențe de comunicare, competențe interpersonale, înțelegerea procesului economic, abilități digitale, marketing, management și abilități în matematică și finanțe;*

- *Antreprenoriatul nu se învață prin citirea unui manual și apoi susținerea unui test pentru a dovedi că ești cel mai bun, e nevoie de mult mai mult;*

- *Tinerii pot deveni încrezători în abilitățile lor de viitori antreprenori datorită varietății de activități antreprenoriale create prin educație;*

- *Activitățile educației antreprenoriale reprezintă un mijloc real pentru dezvoltarea abilităților academice;*

- *Educația antreprenorială dă posibilitatea angajaților să fie mai performanți ca rezultat al înțelegerii operațiilor ce se aplică într-o mică afacere și a problemelor managerului lor;*

- *Oportunitățile educației antreprenoriale sunt importante la toate nivelurile educației, de la experiențele elevilor de școală primară la dezvoltarea abilităților antreprenorilor existenți deja.*

- *Definirea „succesului antreprenorial” variază cu identificarea lacunelor individului, de la un venit pentru o slujbă cu jumătate de normă la structuri ale unei corporații care se dezvoltă rapid¹.*

Pe plan internațional, educația antreprenorială este un demers promovat mai mult sau mai puțin sistematic, la toate nivelele de educație, care sprijină dezvoltarea de module pentru educație antreprenorială, pe baza celor mai bune practici din Europa.

La nivelul învățământului preuniversitar, în particular în școlile primare, accentul se pune în principal pe jocuri de simulare, care să introducă elemente de competiție, o conduită și o atitudine antreprenorială adecvată, la nivelul liceelor, cu precădere a celor cu profil tehnic accentul se pune pe exemple practice de modalități de înființare și derulare a unei mici afaceri. De asemenea, la acest nivel au fost introduse în curriculum discipline noi legate de dezvoltarea spiritului întreprinzător și a capacității de orientare profesională, prin aprobarea și utilizarea

¹ LAZĂR N., MITRACHE M. Educație antreprenorială. Manual pentru clasa a X-a. București: E.D.P., 2006. 128 p.

de manuale alternative pentru disciplina *Educație antreprenorială*, precum și prin implementarea altor programe dedicate care contribuie la dezvoltarea *culturii antreprenoriale*.

Unele din modelele de programe în care sunt implicați elevii în spiritul antreprenorial în România și Republica Moldova sunt prezentate în figura 1:

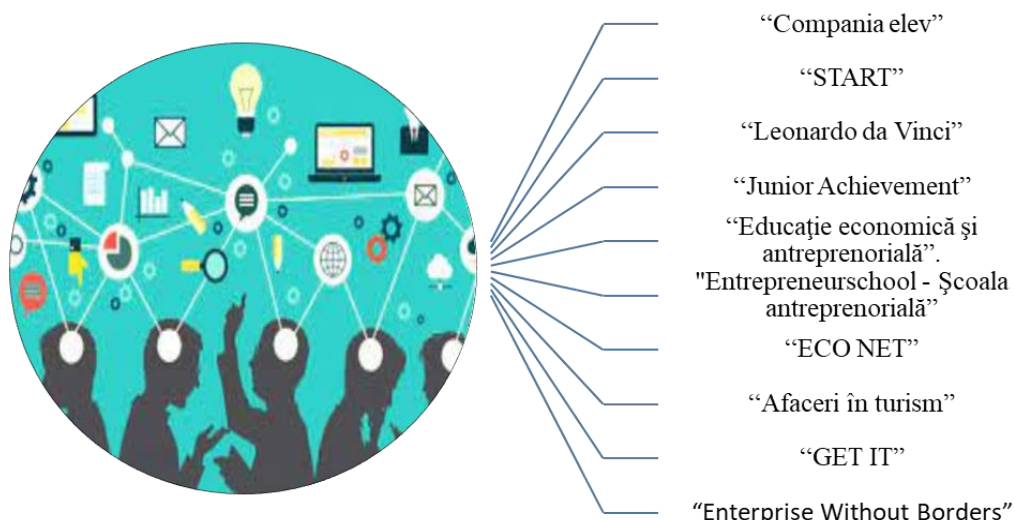


Figura 1. Programe de Educație antreprenorială

Implementarea în învățământul preuniversitar și universitar a unor programe internaționale recunoscute pentru succesul în promovarea spiritului întreprinzător, cum este programul **“Junior Achievement”** introdus în România, poate contribui la îmbunătățirea educației economice și antreprenoriale, prin adaptarea ariilor curriculare la contextul academic și economic național.

Un alt proiect dezvoltat în învățământul preuniversitar, în același spirit al interacțiunii între educație teoretică și practică este **ECONET**, prin care a fost diseminat și introdus conceptul „*firma de exercițiu*”, ca primul pas în dezvoltarea mediului de afaceri, Ministerul Educației și Cercetării incluzând *firma de exercițiu în curriculumul național la filiera tehnologică, profilul servicii*. Astfel se asigură pregătirea elevilor pentru calificările de technician în 8 profile, contribuind la inserția absolvenților profilului servicii pe piața muncii¹.

Astfel, prin introducerea unei propuneri concrete de aplicare a metodei de predare-învățare „*firma de exercițiu*” în cadrul unei ore moderne de pregătire economică, se ajunge la constituirea unui suport pentru implementarea reală a acestui concept. Temele centrale sunt înființarea și conducerea unei *firme de exercițiu*, perspectivele pentru profesionalizarea procesului de învățare, precum și posibilitățile utilizării acestei metode de predare-învățare în cadrul învățământului

¹ LAZĂR N., MITRACHE M. Educație antreprenorială. Manual pentru clasa a X-a. București: E.D.P., 2006. 128 p.

preuniversitar. *Firma de exercițiu* oferă școlilor potențial de dezvoltare ulterioară în centre educaționale de pregătire și perfecționare.

Firma de exercițiu sau *întreprinderea simulată* reprezintă o metodă interactivă de învățare pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, o concepție modernă de integrare și aplicare interdisciplinară a cunoștințelor, o abordare a procesului de predare-învățare care asigură condiții pentru probarea și aprofundarea practică a competențelor dobândite de elevi/studenți în pregătirea profesională. Introducerea *metodei de învățare prin firma de exercițiu*, în învățământul profesional și tehnic din România s-a realizat, începând cu anul 2001, printr-un proiect inițiat în cadrul Pactului de Stabilitate pentru Europa de Sud-Est și desfășurat de Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic din România în colaborare cu Ministerul Educației și Culturii și Kulturkontakt din Austria în cadrul proiectului ECO NET¹.

În elaborarea acestui concept s-a pornit de la următoarele premise:

- ✓ *acoperirea cerințelor cuprinse în Curriculum național;*
- ✓ *respectarea în conținut a ciclurilor dezvoltării psihice a elevilor, solicitarea și valorificarea cunoștințelor acumulate de elevi prin studiul altor discipline;*
- ✓ *evaluarea elevilor prin exercițiile propuse în fișele de lucru și fișele de evaluare, care contribuie la dezvoltarea capacității de comunicare, a competențelor antreprenoriale și de relaționare cu mediul economico-social;*
- ✓ *crearea situațiilor de învățare prin text, prin includerea rubricilor speciale.*

Așadar, putem stabili că educația antreprenorială prevede acumulări cantitative și calitative în baza cunoștințelor economice din domeniu, favorizând dobândirea de noi dexterități și atitudini și contribuind la formarea unei personalități armonios dezvoltate.

Noile orientări au permis înființarea de *firmе de exercițiu* în licee și grupuri școlare de profil economic și dezvoltarea unui concept specific de cultură antreprenorială. În prezent numărul firmelor de exercițiu din școli este în creștere. Dezvoltarea acestui domeniu vizează, în primul rând, *formarea spiritului antreprenorial*, prin:

- ✓ *informarea elevilor privind sistemul economiei de piață, cu mecanismele asociate proceselor economice desfășurate pe baza principiilor liberei concurențe între antreprenori;*
- ✓ *formarea elevilor pentru asimilarea elementelor de bază cognitive, ca atitudine comportamentală esențială de configurare a status-ului antreprenorului;*
- ✓ *dezvoltarea unor capacități funcționale necesare adaptării tânărului la schimbările socio-economice ale societății: spirit creativ, gândire critică, asumarea responsabilității, spirit civic, deprinderi de comunicare, inclusiv abilități de comunicare în limbi străine, abilități de lucru în echipa, abilități de rezolvare a problemelor, de soluționare a conflictelor, precum și abilitatea de a-și dezvolta propria carieră;*

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

- ✓ crearea sinergiilor în diferite alte arii de activitate prin promovarea schimbului de experiență și exemple de bună practică, transfer de know-how;
- ✓ formarea resurselor umane pentru întreprinderile mici și mijlocii (asigurarea unor noi competențe: managementul conflictelor, tehnici de prezentare, asigurarea calității, gândire sistemică și procesuală);
- ✓ dezvoltarea în cadrul activităților extrașcolare de concursuri pentru elevi și tabere de specialitate pentru elevi, care vizează dezvoltarea aptitudinilor antreprenoriale.

Un exemplu elocvent de implementare a prevederilor educației antreprenoriale în practica școlii este programul European **Leonardo da Vinci**, care a permis unui număr mare de elevi și studenți să participe la stagii de formare în întreprinderi din alte țări, vizându-se și formarea antreprenorială. Scopul programului este creșterea calității, a caracterului inovator și a dimensiunii europene în sistemele și practicile de formare profesională, în general, și a celor antreprenoriale, în special.

Programul contribuie la promovarea unei „Europe a cunoașterii”, prin realizarea unui spațiu european de cooperare în domeniul educației și formării profesionale prin: dezvoltarea aptitudinilor și competențelor persoanelor, mai ales ale tinerilor aflați în formare profesională inițială; ameliorarea calității și încurajarea accesului la formarea profesională continuă și la dobândirea de aptitudini și competențe pe tot parcursul vieții, pentru a dezvolta capacitatea de adaptare și a veni în sprijinul schimbărilor tehnologice și organizaționale; promovarea și întărirea contribuției formării profesionale la procesul de inovare, pentru a ameliora competitivitatea și spiritul antreprenorial, cu scopul de a crea noi locuri de muncă. Stimularea cooperării între instituții și întreprinderi, în special întreprinderile mici și mijlocii (IMM).

Un alt exemplu relevant care poate fundamenta curricular educația antreprenorială, este Entrepreneurschool – Școala antreprenorială.

Programul **ENTREPRENEURSCHOOL** este echivalentul pentru *design, improvement and development of methodology for developing the values and dynamics of the entrepreneurship among our students* – servicii de cercetare, proiectare, ameliorare și dezvoltare a metodologiei de formare a valorilor și dinamicii spiritului antreprenorial la elevi. Scopul proiectului constă în: îmbunătățirea calității și stimularea cooperării în domeniul educației antreprenoriale între instituții, parteneri sociali și alte organisme relevante din Europa; facilitarea dezvoltării unor practici inovatoare în domeniul educației și formării profesionale din sistemul preuniversitar¹.

Programul **START** pentru tineri urmărește dezvoltarea abilităților antreprenoriale în rândul tinerilor în cadrul sistemului educațional și facilitarea accesului la finanțare pentru planurile de afaceri întocmite de tineri.

¹ www.mimmc.ro

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Acest program are ca obiective: *promovarea unui sistem formativ menit să faciliteze mobilitatea tinerilor pe piața muncii, precum și dezvoltarea aptitudinilor antreprenoriale ale tinerilor*, fiind armonizat cu aceleași probleme din cadrul Planului Național de Dezvoltare¹.

Este foarte important să se înțeleagă necesitatea formării competențelor antreprenoriale la elevii liceeni, întrucât în țările occidentale, cu o economie avansată și cu un învățământ performant, se acordă o foarte mare atenție implementării noțiunilor și fenomenelor antreprenoriale la elevi, folosindu-se metode și mijocuri moderne, interactive, cu ajutorul cărora elevul este motivat, interesat și informat corespunzător.

Utilă bază de plecare în realizarea educației antreprenoriale este și seminarul *“Imaginează-ți propria afacere”*, în care elevii pot frecventa opțional orele dedicate conceperii, creării și dezvoltării unui proiect de afaceri. Ca urmare a acestei practici, pot recurge la planuri de afaceri, individual sau colectiv, care să-i ajute să participe la competiții și la programul de educație în afaceri.

Educația antreprenorială este o prezență constantă și în cadrul activităților competiționale pentru idei de afaceri în cadrul programului Empresari, care constă în prezentarea și susținerea unei idei de afaceri. După ce a fost aleasă o idee, proiectul de afaceri este dezvoltat ulterior sub îndrumarea unui consultant și a facilitatorului, iar odată finalizat, este susținut din nou.

În acest scop, programul oferă motivație, sprijin (înregistrări video speciale pentru această zi, diferite de la an la an, cadouri, reviste, publicitate, jocuri interactive) și coordonare. Elevii participă la activități și vin cu idei de afaceri, cele mai bune idei din fiecare centru fiind premiate. În plus, se organizează și întâlniri între elevi și tineri întreprinzători, care vorbesc despre spiritul lor întreprinzător și calea pe care au urmat-o, încurajându-i pe elevi să le urmeze calea².

Programul derulat **de Junior Achievement Romania (JAR)**, parte a Junior Achievement Worldwide, organizație nonprofit, derulează programe de educație antreprenorială în școli. „Aceste programe au fost foarte apreciate de tineri și prin prisma faptului că oferă altceva decât cu ceea ce sunt ei obișnuiți în mod curent, și anume o aplicabilitate imediată a cursurilor. Aceasta și datorită faptului că programa este realizată după conceptul learning by doing (învățare prin practică)”, a precizat Stăfănița Pop, CEO JAR³.

Programele JAR măresc substanțial procentul tinerilor cu performanțe și succese în carieră și viață.

Potrivit Stăfăniței Pop, cel mai de succes curs a fost **Compania elev și Compania student**, parte a educației antreprenoriale și care oferă posibilitatea elevilor și studenților de a-și conduce propria afacere. De asemenea, proiectele

¹ www.roct.ro

² KURATKO D.F., HODGETS R.M. Entrepreneurship: A Contemporary Approach. New York: The Dryden Press, 1998. p. 36-42

³ www.jamoldova.org.md www.safilider.jaromania.org

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

participă la competiții naționale și internaționale ca simulare managerială, simulare bancară și compania europeană a anului. Aceste tipuri de cursuri au câștigat tot mai mult teren, dovadă și numărul de elevi participanți la programele de educație economică și antreprenorială¹.

Junior Achievement consideră că elementul cheie al antreprenorului este abilitatea de a inventa un produs sau serviciu extraordinar și pentru a face aceasta, omul de afaceri trebuie să devină expert în ceva, simplu sau complicat. De asemenea, persoana respectivă trebuie să fie extrem de motivată și să aibă cunoștințe practice despre aria în care își desfășoară activitatea. În acest context, sunt propuse următoarele programe: “Este afacerea mea!” este un program ce prezintă tematica antreprenorială într-o manieră diferită, reușind, prin intermediul unei diversități de activități practice și de instrumente menite să sprijine diferite stiluri de învățare, să contribuie la dezvoltarea antreprenorială a elevilor și la creșterea gradului lor de înțelegere a relației dintre ceea ce învață în școală și participarea cu succes la economia globală².

Versiunea extinsă a proiectului reprezintă un program educațional menit să ajute elevii să prindă gustul inițierii și conducerii unei afaceri, împreună cu profesorii și cu voluntarii din mediul de afaceri. Planul de activități oferă exerciții de aplicare a conceptelor învățate, provocând tinerii să își folosească abilitățile antreprenoriale pentru a conduce o afacere sau un proiect, de la început până la sfârșit. Acest program răspunde nevoilor unui grup variat de elevi prin faptul că propune activități practice de învățare despre antreprenariat, care îi va implica activ și le va spori bagajul de cunoștințe în acest domeniu. Programul este recomandat cadrelor didactice, profesori de: discipline socio-umane, economice și educație antreprenorială, diriginți, din învățământul liceal³.

“**Compania elev**” este un *program educațional* care oferă elevilor oportunitatea de a-și conduce propria afacere. Procesul de educare a tinerilor, într-un mediu ce simulează crearea și administrarea unei societăți comerciale pilot, reprezintă fundamentul pregătirii lor antreprenoriale. Organizat sub forma unui „laborator” economic de afaceri, programul asigură elevilor de liceu posibilitatea de a studia economia, de a învăța despre sistemul liberei inițiative și de a explora rolurile lor ca cetățeni, producători sau consumatori. Parcurgerea acestuia conferă sens și semnificație concretă multor principii teoretice legate de înființarea, funcționarea și succesul unei societăți comerciale⁴.

“Compania elev” îi ajută pe elevi să înțeleagă sistemul economiei de piață, rolul proprietății private, al sistemului de prețuri și al concurenței. Setul de activități desfășurate contribuie la dezvoltarea aptitudinilor necesare pentru

¹ PĂUȘAN T. Viitorii antreprenori sunt pregătiți încă de pe băncile școlii. Financiarul. 23 Septembrie 2008 www.financiarul.com

² Idem.

³ www.jamoldova.org.md www.safiilider.jaromania.org.

⁴ Idem.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

adoptarea deciziilor, le permite elevilor să exploreze oportunități de carieră și le asigură experiența directă în managementul unei afaceri. Acest program este recomandat elevilor cu vârste între 15-19 ani. Programul poate fi realizat în 18 sau 36 de ore de curs, prin urmare se recomandă implementarea sa ca disciplină opțională sau facultativă¹.

“GET IT” este un program educativ menit să contureze importanța utilizării conceptelor tehnologiei informației și a comunicării (TIC) în dezvoltarea proiectelor antreprenoriale ale tinerilor studenți și absolvenți ai instituțiilor de învățământ universitar și postuniversitar. Planul de activitate are scopul de a oferi posibilitatea cuantificării investițiilor ulterioare în pregătire și tehnologie, în mod complementar cu procesul de familiarizare și deprindere abilități în ceea ce privește aplicațiile TIC. GET IT oferă individului șansa de a învăța din experiențele antreprenoriale ale celorlalți și de a măsura viabilitatea propriei idei de afaceri.

Tinerii participanți pot testa diferite soluții TIC prin implementarea în propriul plan de afaceri, având ca obiectiv determinarea gradului de utilitate al respectivei tehnologii TIC în sporirea eficienței scenariului antreprenorial. Programul este recomandat elevilor liceeni și studenților, cu vârste cuprinse între 16 și 25 de ani.

“Enterprise Without Borders” este un program educațional prin intermediul căreia elevii studiază valoarea comerțului european și dobândesc abilități necesare pentru a funcționa pe o piață internațională. În urma implementării acestui program se vor realiza diferite schimburi economice între școli sau clase din diferite țări europene. Elevii pun practic bazele unei afaceri proprii prin acțiunea de vânzare de acțiuni. Ei învață regulile mediului de afaceri și comerțului la nivel european prin alegerea funcționarilor, realizarea gestiunii companiei, decizia asupra produselor care trebuie importate sau exportate, negocierea prețurilor, calcularea pragurilor de rentabilitate, stabilirea bugetelor, plata salariilor și a comisioanelor, supravegherea cercetării de piață, crearea campaniilor de advertising și vânzare a produselor. La sfârșitul proiectului, elevii lichidează compania lor prin determinarea situației financiare a acesteia (profit/pierdere), plata dividendelor către acționari și publicarea raportului anual².

“Enterprise Without Borders” contribuie la dezvoltarea cunoștințelor antreprenoriale ale tinerilor prin oferirea posibilității de a crea propria companie. Totodată programul facilitează procesul de înțelegere culturală prin comunicarea în mediul de afaceri din diferite culturi. Elevii sunt provocați să dezvolte strategii pentru companiile lor în mai multe țări simultan și trebuie să depășească probleme precum tarife, schimb valutar și costuri de transport. Se recomandă introducerea

¹ SOARE E., Educația Antreprenorială. Ultima provocare a școlii. București: V & I INTEGRAL, 2008, 112p.

² GRIGORE G. Cum contribuim prin activitatea didactică la formarea activității antreprenorului. www.didactic.ro

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

programului sub forma opționalului sau a unei materii auxiliare în programa elevilor cu vârste între 15-19 ani.

Rezultatele elevilor implicați în aceste programe sunt notabile, deoarece, în prezent funcționează un număr mare de companii, inițiate în cadrul programelor. După cum se observă, în țările dezvoltate se constată o preocupare majoră pentru formarea și dezvoltarea competențelor antreprenoriale. În programe de acest tip sunt implicate foarte multe instituții de învățământ, dar, în același timp, beneficiază de un puternic sprijin din partea Ministerului Educației și Cercetării, a Ministerului Muncii, a Consiliului Local, a băncilor private, a autorităților regionale, a agențiilor de dezvoltare locale și regionale. În consecință, toate instituțiile și persoanele fizice implicate înțeleg importanța formării și dezvoltării noii generații în spiritul antreprenorial. Doar o generație de tineri bine pregătiți, formați pentru cerințele pieței forței de muncă actuale, cu multiple cunoștințe și abilități în domeniul antreprenorial poate duce la prosperitate financiară, la dezvoltarea economică, la ridicarea la standardele cerute de Uniunea Europeană.

În R. Moldova programele s-au integrat în curriculumul opțional treptat, din anul 1995.

Asociația obștească **Junior Achievement Moldova**, în data de 10 decembrie 2010 a desfășurat în premieră evenimentul *“Profesioniști și debutanți”* – un parteneriat între comunitatea de afaceri și mediul educațional, destinat facilitării accesului elevilor la un loc de muncă. Programul se desfășoară în 11 țări din Europa, în SUA, Canada, Hong Kong și Japonia.

Deci, fiecare program nou aduce nu doar o perspectivă mai amplă, ci și o tratare în profunzime a problemelor de economie și antreprenariat. Programele JA se succed astfel încât fiecare dintre module reia și amplifică cunoștințele și abilitățile dezvoltate anterior. Spiritul antreprenorial și educația sunt două mijloace pentru dezvoltarea capitalului uman necesar construirii unei noi societăți în viitor și a unei lumi economice într-un nou echilibru.

Conform ideilor relatate anterior, concluzionăm că în prezent este necesar crearea unui mediu în care antreprenariatul să se dezvolte și în care antreprenorii să încerce punerea ideilor lor în serviciul comunității globale. Cultura antreprenorială trebuie încurajată în contextul actual pentru a dezvolta abilitățile și comportamentele necesare tinerilor întreprinzători, care vor acționa într-un nou climat economic caracterizat prin competitivitate ridicată și un înalt grad de inovare. Activitatea de antreprenariat este o modalitate de a crea oportunități, care să contribuie la dezvoltarea economică și la perfecționarea profesională a celor implicați.

¹ Idem.

² www.jamoldova.org.md www.safiilider.jaromania.org

ACTIVITATEA INDEPENDENTĂ LA DISCIPLINA MATEMATICĂ ÎN CLASELE PRIMARE SIMULTANE

INDEPENDENT ACTIVITY IN MATHEMATICAL DISCIPLINE IN SIMULTANEOUS PRIMARY CLASSES

Veronica CLICHICI,

Universitatea de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul,

veronicaclichici@yahoo.com

Rezumat: În prezentul articol științific este abordată tema „Activitatea independentă la disciplina matematică în clasele primare simultane” în conformitate cu documentele de politici educaționale. La nivel național, acest fenomen de diminuare a numărului de elevi și de organizare a claselor cu predare simultană este determinat de condițiile sociale, educaționale, financiare predispus mai mult în medii rurale. În condițiile activității simultane, organizarea procesului educațional este elaborată în baza prevederilor Codului educației al Republicii Moldova. Astfel, necesitatea proiectării și organizării activității independente la disciplina matematică în clasele primare simultane ține de responsabilitatea și competența profesională a cadrelor didactice.

Cuvinte-cheie: activitate, învățământ simultan, matematică, clase primare, cerințe pedagogice.

Abstract: In this scientific article, the theme "Independent activity in mathematics discipline in simultaneous primary classes" is addressed in accordance with educational policy documents. At the national level, this phenomenon of decreasing the number of students and organizing classes with simultaneous teaching is determined by the social, educational and financial conditions more likely in rural environments. Under the conditions of simultaneous activity, the organization of the educational process is developed based on the provisions of the Education Code of the Republic of Moldova. Thus, the necessity of designing and organizing independent activity in the mathematical discipline in simultaneous primary classes depends on the responsibility and professional competence of the teaching staff.

Keywords: activity, simultaneous education, mathematics, primary classes, pedagogical requirements.

Motto: „Matematica este o o limbă și o știință”.
(Lucian Blaga)

La nivel internațional domeniul învățământului simultan funcționează, în special, în învățământul primar, care actualmente a devenit o necesitate și pentru

localitățile din Republica Moldova de a organiza clase primare cu predarea în regim simultan, din motivul numărului mic de locuitori.

Actualmente, necesitatea organizării procesului educațional în condițiile activității simultane este elaborată în baza prevederilor *Codului educației*:¹ „clase cu predare simultană – clase primare mixte, alcătuite din cel mult două clase componente (de regulă, I–III, II–IV), în care activitățile directe cu elevii unei clase, alternează cu activitatea individuală a elevilor altei clase, procesul educațional fiind realizat în conformitate cu curricula corespunzătoare”.

Conceptul de *predare simultană în învățământul primar* semnifică activitatea concomitentă cu două, trei sau patru clase, în funcție de numărul elevilor și specificul fiecărei clase. În cadrul predării simultane se împletesc două categorii de activități, lucrul direct cu o clasă de elevi și activitatea independentă. Alternarea acestora reprezintă specificul muncii simultane, care se manifestă în alcătuirea orarului, în proiectarea de lungă durată și zilnică.²

A. Brițchi, L. Sadovei constată că specificul activității individuale în astfel de clase este același ca în cadrul activității cu o singură clasă, respectând dozarea și eficiența timpului rezervat realizării sarcinilor didactice, în scopul realizării unităților de competențe și obiectivele educaționale asigurând caracterul unitar al fiecărei lecții.³

În contextul realizării *disciplinei Matematica în clasele primare simultane* este necesar să se asigure un echilibru între activitatea directă și munca independentă, alternarea acestor forme fiind desfășurată pe faze sau etape de lucru, avându-se permanent grijă de selectarea și dozarea temelor pentru activitatea independentă a elevilor, care va face posibilă îndeplinirea tuturor obiectivelor propuse de învățător.

Planificarea și proiectarea activității didactice la disciplina *Matematică* se va preda separat de celelalte discipline școlare la fiecare clasă, respectând cadrele didactice calificate Instrucțiunea Ministerului Educației.⁴ Clasele cu predare în regim simultan își vor desfășura activitatea conform Planului cadru de învățământ și curriculumului național pentru învățământul primar. Proiectarea de lungă durată la disciplina *Matematică* se va realiza conform curriculumului național la învățământul primar, ținând cont de repartizarea orientativă a orelor pe unități de învățare. Totodată, învățătorul va selecta și prelucra conținuturile curriculare, apreciind cu exactitate gradul de efort solicitat la realizarea acestora, astfel încât

¹ *Codului educației al Republicii Moldova* nr.152 din 17.07.2014 (art. 3, Noțiuni principale).

² A.Brițchi, L.Sadovei *Învățământul simultan: Breviarium. Ghid metodologic. Ed. a II-a, Bălți, 2021.*

³ *ibidem*, p. 6.

⁴ Instrucțiune privind organizarea procesului educațional și aplicarea curriculumului național pentru învățământul primar în condițiile activității simultane. *ANEXĂ La Ordinul nr.1272 din 04.10.2019.* https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune_privind_organizarea_procesului_educational_si_aplicarea_curriculumului_national_pentru_invatamantul_primari_in_conditiile_activitatii_simultane_copy.pdf

activitatea independent la disciplina *Matematică* să constituie una dintre strategiile predării – învățării și să conducă la atingerea finalităților educaționale propuse. Pentru clasele cu regim simultan se acceptă planificarea pe unități de învățare în același tabel. Realizarea proiectării la nivelul unității de învățare (modulului) din perspectiva *evaluării criteriale prin descriptori*¹, se selectează produsele potrivite pentru disciplina *Matematică*, prin corelare cu unitățile de competențe prevăzute la modulul respectiv și le eșalonează pe cursul temporal al modulului, anticipând contextul activităților evaluative care urmează a fi desfășurate.

Învățământul simultan este specific mai mult pentru mediului rural, în care efectivele de copii sunt reduse considerabil datorită scăderii natalității. Acest tip de învățământ are câteva note caracteristice²:

- Planificările și documentele de proiectare curriculară (planurile de lecții) necesită să fie realizate cu o legătură între ele.
- În ceea ce privește managementul clasei de elevi, învățătorul necesită să fie un bun moderator, să aibă o coordonare foarte bună astfel încât să acorde atenție sporită tuturor elevilor iar comunicarea didactică și mesajul educațional să fie eficiente pentru ambele clase.
- Pentru ca să corespundă predării simultane, clasele necesită să fie dotate cu câte două table fiecare și elevii pot fi separați corespunzător în spațiu.
- Activitățile de predare sunt realizate simultan pentru clasele implicate, forma de organizare a clasei fiind pe grupe, frontal și individual.
- Activitatea de predare-învățare-evaluare este structurată astfel încât la una din clase să realizeze lecție de transmitere de cunoștințe noi, iar la cealaltă, consolidarea și evaluarea cunoștințelor din lecția anterioară sau formare de priceperi și deprinderi.
- Cadrele didactice incluse în acest sistem de învățământ necesită să cunoască bine metodologia predării simultane.

De exemplu, la disciplinele din aria curriculară *Matematică și științe*, lecțiile necesită să aibă un ritm alert, cu unități de învățare (conținuturi) diverse, potrivite nivelului de vârstă al elevilor, activitățile să fie atât frontale cât și independente, să se alterneze în mod ritmic, pentru a se evita plictiseala și pentru a se pune în valoare potențialul tuturor elevilor. De asemenea, aceste aspecte sunt importante și datorită faptului că se urmărește transmiterea unui volum cât mai divers de cunoștințe într-un timp scurt iar acestea trebuie fixate foarte bine, învățătorul fiind conștient de faptul că în zonele rurale copiii nu au foarte mult timp pentru pregătirea temelor pentru acasă, aceștia fiind implicați de către părinți și în activitățile gospodărești, prin urmare, este de urmărit înțelegerea cât mai profundă a

¹ *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV*, Chișinău. Aprobata prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019.

² Învățământul simultan – o realitate a comunitatilor vizate de proiectul PROFORM in judetul Botosani. În: <https://proform.snsh.ro/> PROFORM, 2020.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

materialului predat, în timpul orelor de curs și implicarea elevilor în cât mai multe lecții practice, concrete, în care să utilizeze aceste cunoștințe și reducerea volumului de teme pentru acasă.

Pentru *activitatea independentă la disciplina matematică în clasele simultane* au fost adaptate și specificate după R. Gârleanu-Costea, Gh. Alexandru, următoarele cerințe pedagogice:¹

- În procesul de predare-învățare, sarcinile date pentru a fi rezolvate de elevi cu forțele proprii, este necesar să se refere la cerințele curriculei² și la proiectul de lungă/scurtă durată.
- Pentru a stimula elevii în rezolvarea tuturor sarcinilor este necesar ca tot ceea ce ei au lucrat independent să fie controlat și apreciat de învățător.
- Cu tot specificul ei de alternare a activității directe a învățătorului cu munca independentă a elevilor, lecția necesită a fi gândită ca o unitate.
- Cerințele de lucru privind activitatea independentă necesită să fie accesibile elevilor, formulate și explicate clar încât să fie conștientizată de ei.
- Cerințele necesită să vizeze realizarea obiectivelor precise și să stimuleze interesul și potențialul elevilor, indicându-se de la început scopul.
- Învățătorul necesită să dozeze rațional volumul și dificultățile pe care le implică sarcinile de muncă independentă, pentru a evita supraîncărcarea sau rămânerea fără ocupație a elevilor.
- Pentru elevii cu un ritm de lucru mai rapid, învățători trebuie să pregătească teme de rezervă. Cerința a activității independente a elevilor se referă la faptul că această activitate trebuie să facă parte integrantă din lecție ca o continuitate a conținutului predat.
- În cazul când activitatea independentă se dă la începutul lecției, temele sau întrebările vor urmări să-i pregătească pe elevi în vederea însușirii noului conținut de învățare, făcând apel la cunoștințele vechi și cerând sistematizarea lor așa încât să creeze o bază pentru lecția nouă (idei ANCORĂ).
- Atunci când se dă activitate independentă după dobândirea noilor cunoștințe, temele necesită să cuprindă subiecte, întrebări referitoare la cunoștințele noi, în vederea fixării și consolidării lor.
- Temele pentru activitatea independentă necesită să fie accesibile elevilor. Ele nu vor cuprinde noțiuni necunoscute, ci se vor referi, de regulă, la lucruri cunoscute, dar care vor fi puse în legături noi.

¹ R. Gârleanu-Costea, Gh. Alexandru, *Activitatea simultană la două au mai multe clase în ciclul primar: Ghid metodic pentru învățători*. Craiova: Ed. Gheorghe Cârțu Alexandru, 1996. 191 p.

² *Curriculum național Învățământ primar*. /A. Cutasevici, V. Crudu; experți-coord. naț.: V. Guțu, L. Ursu; echipa de elab.: M. Marin, [et al.]. Aprobare la CNC (Ordinul MECC, nr. 1124 din 20 iulie 2018). Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p.

- Accesibilitatea temelor necesită să se țină seama de dozarea lor în funcție de particularitățile de vârstă și individuale și de dezvoltarea intelectuală a elevilor (folosind fișe de progres școlar).
- Elevilor cu un ritm mai rapid de lucru se dau sarcini suplimentare în așa fel încât să le ocupe tot timpul planificat.
- Este necesar ca învățătorii să pregătească din timp fișele suplimentare, cu întrebări mai dificile, fără să fie în afara subiectului lecției, dar mai complicate pentru a solicita mai mult gândirea elevilor.
- Dacă activitatea independentă precede activitatea directă, dându-le teme elevilor, ea va ține seama dacă volumul de cunoștințe anterioare permite acestora să facă singuri un pas mai departe în întreținerea materialului ce va fi transmis în activitatea directă ce o desfășurăm.
- Eficacitatea fișelor independente sporește atunci când învățătorul s-a gândit și a formulat pe baza cărora elevii se pot autoevalua și autoaprecia (evaluare reciprocă în baza Metodologiei ECD¹).

Prin urmare, problema cercetării științifice privind abordarea metodologică a activității independente la disciplina matematică în clasele primare simultane rămâne a fi în continuare deschisă pentru a analiza profund problemele specifice predării-învățării-evaluării matematicii în condițiile învățământului simultan, în cadrul formării profesionale inițiale și continue a cadrelor didactice din învățământul primar. Astfel, identificăm următoarele acțiuni de formare a învățătorilor:

- ✚ Identificarea specificului organizării, desfășurării și evaluării probelor la matematică în condițiile învățământului simultan la clasele primare.
- ✚ Stabilirea problemelor sau situațiilor-problemă din viață în termeni matematici cu un conținut simultan de învățare.
- ✚ Aplicarea sarcinilor pentru condițiile învățământului simultan la disciplina matematica în clasele primare.
- ✚ Proiectarea și realizarea strategiilor didactice interactive în predarea disciplinei matematica în condițiile învățământului simultan la clasele primare.
- ✚ Crearea metodelor și tehnicilor/instrumentelor adecvate de formare și dezvoltare a motivației elevilor pentru rezolvarea exercițiilor și problemelor matematice cu grad înalt de dificultate în condițiile învățământului simultan.

¹ *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV.* Chișinău: Aprobata prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019

INTERACȚIUNEA VALORILOR ÎN EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ A STUDENȚILOR – VIITORI PEDAGOGI

THE INTERACTION OF VALUES IN INTERCULTURAL EDUCATION – FUTURE TEACHERS

Snejana COJOCARI-LUCHIAN,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

cojocari.snejana@upsc.md

Rezumat. *Educația interculturală devine astăzi educație pentru supraviețuire, din necesitatea cunoașterii Celuilalt, de interacțiune unii cu alții nu numai ca reprezentanți ai unor etnii, dar și ca individualități. Coexistăm, respirăm cu aceleași probleme, căutăm împreună soluții, colaborăm și cooperăm, chiar dacă, prin natura noastră etnică, suntem diferiți.*

Prin identitate ne diferențiem și ne asemănăm prin apartenența comună la un sistem de valori, la o cultură, la un spațiu, la o etnie, la o națiune.

Abordarea interculturală în educație constituie o nouă manieră de concepere și implementare a curricula școlară, o nouă atitudine relațională între profesori, elevi, părinți. Perspectiva interculturală deschide noi piste de manifestare a diversității și diferențelor. Școala, ca instanță de transmitere a valorilor, se va centra pe pluralitatea culturilor pe care mediul cultural o presupune. Perspectiva interculturală de concepere a educației poate să conducă la atenuarea conflictelor și violenței în instituțiile de învățământ, prin formarea unor comportamente tolerante, de acceptare și respect față de Celălalt.

Cuvinte cheie: *identitate, educație interculturală, instituție de învățământ, intercultural.*

Abstract: *Today the intercultural education becomes education for survival, from the necessity of knowing the other, from the interaction between others not just as represents of some ethnicity, but also like in individual. We coexist and breath the same problems, we search for solution, we work together even though we might be different from each other.*

Through our identity we differ and we are similar through our membership towards a system of values, for a culture, for space, for a ethny, for a nation.

Addressing intercultural in education is a part of a new way of conception and implication of school curriculum, a new rational attitude between teacher, pupils, parents. Intercultural perspective opens new leads of diversity and difference. School as a passage of sharing values, will focus on plurality of multiple culture which the cultural environment presumes. Intercultural perspective of creating education can lead towards stopping conflicts and violence in learning

institutions, through creating good behaviours of acceptance and respect towards the other.

Key words: *identity, intercultural education, learning institution, intercultural*

Parcurgem o etapă foarte tumultuoasă a vieții. Fluxul informațional, posibilitățile variate de formare sunt tot atât de multiple ca și întrebările ce derivă din simpla existență umană și apar la tot pasul. Din această perspectivă, viața ar putea fi definită și ca „o scară de întrebări”. Găsind răspunsul la unele dintre ele, accedem pe o altă treaptă a cunoașterii. Bucuria înălțării spirituale și a descoperirii unui nou segment al „lumii nepătrunsului ascuns”, vorba poetului L. Blaga, este profundă, intensă, dar și fugară. Fiecare treaptă, dublată de o „taină”, ne copleșește și căutarea își reia pulsul existențial când mai accelerat, când mai încetinit, pentru noi împliniri, întâlnind alte goluri firești în *procesul de redefinire a Sineului și a Celorlalți*.

Inițial, inconștient – ne referim la vârsta copilăriei, asociată nu întâmplător cu perioada „copilăriei umanității” – apoi tot mai preocupat de efemeritatea noastră umană, ne întrebăm la un moment dat: ***Cine sunt eu?*** E o întrebare care vine în viața tuturor, indiferent de vârstă, experiență, preocupări, confesiune, apartenență politică, etnie¹.

Identitatea ca sistem dinamic de reprezentări, prin care actorul social (individual sau colectiv) își orientează comportamentul, își construiește istoria, își organizează proiectele, trece printr-un proces contradictoriu și devine o sursă de conflict și de iluzii. De ce? Fiindcă, identitatea este pentru om, ca ființă socializată, *orizontul* care-i permite să se situeze în raport nu numai cu Sine, dar și cu Ceilalți.

În cadrul acestui parcurs identitar, observăm ceea ce ne deosebește sau singularizează în comparație cu alții. Prin urmare, **identitatea înseamnă**, mai întâi **diferență**. Frica de diferență, care continuă să ne încerce și astăzi, atunci când se pun accentele pe identitatea culturilor majore și minore, trebuie depășită².

Totodată, identitatea înseamnă nu numai diferență, dar și apartenența comună la un sistem de valori, la o cultură, la un spațiu, la o etnie, la o națiune. Ea se construiește din confruntarea similitudinii cu diferența și a identicului cu alteritatea (ființa privită diferit de ea însăși; diversitatea). Acestea se condiționează reciproc și nu se exclud. Identitatea este condamnată să se înscrie la granița dintre singular și plural, ființă și acțiune, înrădăcinare și nomadism, asimilare și discriminare.

Necesitatea cunoașterii Celuilalt din preajmă se declanșează și din considerentul de ordin sociologic că nu ne putem fi suficienți sie înșine. Zi de zi interacționăm unii cu alții nu numai ca reprezentanți ai unor etnii, dar și ca

¹ *Să ne cunoaștem mai bine. Educația pentru înțelegerea alterității*. Chișinău: Ed. experimentală, 2003.

² Pâslaru V. *Valoarea educativă a interacțiunii literaturilor*. Chișinău: Lumina, 1985.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

individualități cu roluri private și publice variate. Coexistăm, respirăm cu aceleași probleme, căutăm împreună soluții, colaborăm și cooperăm, chiar dacă, prin natura noastră etnică, suntem diferiți.

Este necesar, așadar, să acționăm în comun, dar fără a neglija aspectele particulare, specifice, respectul pentru diferențele Celuilalt. Iar conviețuirea bazată pe respectarea celuilalt derivă, mai întâi, dintr-o bună cunoaștere a sistemului său de **valori** intrinseci sau extrinseci.

Educația interculturală își propune să pregătească indivizii și societățile să fie mai atente la dimensiunea culturală a existenței lor. În condițiile sporirii contactelor, ale interacțiunilor posibile, se pot decela două mari seturi de obiective ale școlii interculturale:

Păstrarea și apărarea diversității culturale a populației instituției de învățământ. Școala, ca instanță de transmitere a valorilor, se va centra pe pluralitatea culturilor pe care mediul cultural o presupune. Nu trebuie să se instituie primatul unei culturi asupra alteia. Acest obiectiv presupune două aspecte:

- ea vizează adaptarea educatului la mediul propriu, al regiunii, orașului, culturii sale particulare, cu toate trăsăturile;
- acest tip de școală își propune să asigure adaptarea educatului la mediu în calitate de coexistență a mai multor grupuri culturale. Se cer a fi vizate atât culturile familiale, cât și cele înconjurătoare, ambientale.

Prezervarea unității instituției de învățământ. Specificitatea școlii interculturale, în ceea ce privește atitudinile asimilaționiste sau multiculturaliste, constă în aceea că ea refuză de a se lăsa închisă în false alternative, promulgând varianta culturii conjugate, a interacțiunii culturale. Ca instrument de transmitere a moștenirii culturale, acest tip de școală își propune să privilegieze toate culturile ambientale, să le evidențieze pe toate în diferențele specifice, cu bogățiile indispensabile. Civilizația construită de școală nu se prezintă ca o entitate fixă, cu o structură definitivă. Cultura prezentă sau transmisă de școală se cere a fi înțeleasă într-o perspectivă dinamică, neîncheiată.

Aceste două seturi de obiective îngăduie unele specificări, materializate în conduite interculturale concrete, cum sunt:

- Deschiderea spre altul, spre străin, spre neobișnuit. Această deschidere este dificilă, pentru că ne obligă să punem sub semnul întrebării încrederea în noi, propria noastră viziune despre lume.
- Aptitudinea de a percepe ceea ce ne este străin. Avem obiceiul de a aranja ceea ce este străin după grile de lectură ce ne sunt proprii, de a nu-l percepe pe celălalt decât prin modul obișnuit de a simți sau gândi.
- Acceptarea celuilalt ca fiind „altul”. În întâlnirea cu alteritatea avem obiceiul fie de a-l interpreta pe „altul” ca fiind similar sau identic, fie de a-l percepe ca pe un dușman și a ne îndepărta de el.
- Capacitatea de a pune în chestiune niște norme. Privirea spre altul este determinată de sistemul referențial socio-cultural care ne fasonază

comportamentul. Cu cât ne dovedim mai incapabili să ne recunoaștem relativitatea propriului sistem de referință, cu atât rămânem orbi sau insensibili față de ceilalți¹.

Formele de realizare a educației interculturale rămân cele generale, în care se face orice tip de educație: lecțiile obișnuite, activitățile non-formale sau influențele informale exercitate în afara mediului școlar. Cât privește metodologia didactică se vor prelua și se vor adapta procedeele cunoscute, care se vor combina în modalități cât mai inteligente pentru a favoriza și forma comportamente interculturale. Vor fi promovate o pedagogie activă și participativă, metode active care să solicite interesul și creativitatea elevilor, care să facă apel la toate capacitățile lor și care să le permită să se exprime și să colaboreze. La aceasta pot concura mai multe tipuri de activități: realizarea de proiecte, cercetări, anchete prin interviuri, dezbateri de idei pornind de la studii de caz, capacitatea de a negocia și de a ajunge la decizii consensuale².

Un rol deosebit în sporirea sensibilității față de alteritate îl joacă mass-media. Instanțele mediatice electronice (îndeosebi televiziunea și internetul) presupun mai multe calități, printre care ubicuitatea (prezența peste tot) și imediatețea (prezentarea faptelor în direct). Lumea este prezentă aici, îndepărtatul este apropiat, culturile se amestecă unele cu altele. Mass-media prezintă o organizare a capitalului cultural al omenirii într-o modalitate interculturală.

Studiul aportului reciproc al culturilor se poate realiza și înafara unor evenimente culturale specifice. Ca și muzica, arhitectura, artele plastice și motivele lor decorative, operele literare, științele oferă ocazii remarcabile de a ilustra legăturile existente între Est și Vest, între Nord și Sud.

Mediul cultural, care ființează la un moment dat, este fundamental și simptomatic pentru crearea unei identități. Suntem ceea ce suntem nu numai prin determinatii fizico-materiale, ci și prin asumptiile sau referințele noastre spirituale. Înainte de a fi diferiți din punct de vedere psiho-somatic, ne diferențiem și pornind de la valorile pe care le promovăm sau le întrupăm. Suntem limitați sau determinați de trăsăturile corpului nostru, dar suntem încapsulați și împachetați într-un perimetru spiritual pe care cu greu îl putem pune între paranteze. Care sunt posibilitățile de a ne deschide către alte sfere culturale? În ce măsură ne putem reforma identitatea spirituală? Ce forme de conflict intrapsihic sau intercultural se nasc și cum pot fi ele prevenite sau rezolvate? Putem să fim educați pentru o depășire a acestor dificultăți relaționare? Iată câteva întrebări care se nasc, în mod firesc, atunci când se atinge un aspect al comunicării oarecum neglijat – comunicarea interculturală.

Instituțiile de învățământ își fixează finalități din ce în ce mai complexe. Printre altele, ele își propun să stabilească un echilibru valoric optim și echitabil

¹ Dasen, Pierre. Fundamentele științifice ale unei pedagogii interculturale. În: *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii*. Iași: Polirom, 1999.

² Koester G., F. *Intercultural competence. Interpersonal Communication Across Cultures*, Harper Collins, New York, 1993.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

între elementele de universalitate ale comunității umane și înrădăcinarea specifică a fiecăruia în valorile specifice comunității din care face parte. Instituția de învățământ este locul de întâlnire a mai multor modele de semnificare a lumii, de valorizare a comportamentelor și de transmitere a experienței specifice. Din ce în ce mai mult, instituția de învățământ devine o mare diversitate culturală, un loc al întâlnirii și al schimbului de modele sau de referințe valorice.

Nu lipsește, totuși, apariția unor conflicte, unor situații problematice vis-a-vis de reperele identitare.

Perspectiva interculturală de concepere a educației poate să conducă la atenuarea conflictelor și violenței în instituțiile de învățământ, prin formarea unor comportamente cum sunt:

- Aptitudinea de a comunica (a asculta și a vorbi);
- Cooperarea și instaurarea încrederii în sânul unui grup, cum ar fi grupurile de tineri etc.;
- Respectul de sine și al altora, toleranță față de opiniile diferite;
- Luarea de decizii în mod democratic;
- Soluționarea problemelor interpersonale etc.

Intercultural poate însemna:

- Recunoașterea diversității de reprezentări, a referințelor și valorilor multiple;
- Dialogul, schimbul și interacțiunile dintre diferitele reprezentări și referințe;
- Dialogul și schimbul dintre persoanele și grupurile ale căror referințe sunt multiple, diverse;
- Decentrarea și interogarea asupra referințelor egocentrice având în vedere obiectivele reciprocității;
- Relația dinamică, în timp și spațiu, reală sau potențială, dintre elemente culturale sau culturi luate ca întreg.

Termenul „intercultural” are o conotație interacționistă, dinamică; el presupune actualizarea unor raporturi de schimb, reciprocitate, interdependență, invită la decenterare, la găsirea unor forme de dialog.

Educația interculturală presupune cel puțin două dimensiuni, care se leagă indisolubil una de alta:

- O dimensiune de cunoaștere (care este de ordinul științei);
- O dimensiune a experienței (subiectivă, relațională)¹.

Prima dimensiune se referă la achiziționarea de către cei educați a unor unelte conceptuale pentru a înțelege realitatea și a dispune de informații pentru o bună inserție în viața cotidiană, de a depăși puncte de vedere parțiale, de a se îndepărta de stereotipuri și prejudecăți, de a ști să comunice într-o lume diversă.

¹ Dasen Pierre. Fundamentele științifice ale unei pedagogii interculturale. În: *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii*. Iași: Polirom, 1999.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Abordarea interculturală în educație constituie o nouă manieră de concepere și implementare a curricula școlare și o nouă atitudine relațională între profesori, elevi, părinți. Perspectiva interculturală deschide noi piste de manifestare a diversității a diversității și diferențelor. Poziționarea interculturală nu se reduce la o prezentare cumulativă a unor cunoștințe despre valorile altora, ci înseamnă cultivarea unor atitudini de respect și de deschidere față de diversitate. Această atitudine se naște printr-o permanentă comunicare cu alții și printr-o decentrare atentă și optimă față de propriile norme culturale.

Educația interculturală se realizează și prin literatură. Modelul comportamental acceptabil într-o societate multiethnică poate fi corelat, dacă noi, educatorii, nu am lăsa în umbră teme și probleme stringente și am căuta, în procesul discuțiilor, soluții acceptabile pentru toți. Nu învățăm literatura și „legătura ei cu viața”, ci învățăm din literatură cum să ne organizăm viața, cum să trăim¹.

Faptul că în procesul învățării elevii acumulează și diverse informații etnoculturale despre viața celor care vorbesc limba respectivă ar putea deveni un imbold pentru a ne întreba dacă știm la fel de multe despre cei care reprezintă alte culturi. Aceluiași scop nobil îi poate servi și studiul literaturii universale.

La începutul mileniului III vorbim de schimbări/reforme în politică, economie, viața socială și, nu în ultimul rând, în educație. O responsabilitate aparte, alături de familie și societate, îi revine școlii, unde se pun bazele educației interculturale, în pofida faptului dacă conviețuim într-o comunitate omogenă sau eterogenă, iar finalitatea acestei educații ar consta în mărirea gradului de alteritate, de toleranță, de acceptare a celuilalt, care este altfel.

Or, educația interculturală prin literatură reprezintă necesitatea unei culturi a comunicării, de comunicare avem nevoie pentru a ne cunoaște, iar cunoscând pe alții te cunoști pe tine, stabilindu-se sau restabilindu-se armonia în macro- și microcosmos, relațiile interumane bazându-se pe alteritate, respect, recunoaștere, apreciind cultura ca pe o avere comună tuturor popoarelor.

¹ Pâslaru, V. *Valoarea educativă a interacțiunii literaturilor*. Iași: Lumina, 1985.

EFICIENTIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL DE INTEGRARE A COPIILOR CU AUTISM ÎN MEDIUL PREȘCOLAR

STREAMLINING THE EDUCATIONAL PROCESS OF INTEGRATING CHILDREN WITH AUTISM IN THE PRESCHOOL ENVIRONMENT

Roxana-Monica LUPUȘOR,
Universitatea de Stat din Moldova
alexandru_mnc@yahoo.com

Rezumat. *Fiecare copil are dreptul la educație și dreptul de a fi învățat cum să învețe. Instituțiile preșcolare sunt locurile în care atât copiii, cât și părinții dobândesc prima experiență despre educația instituțională și unde se pun bazele viitorului progres școlar al copiilor.*

Integrarea copilului cu tulburare din spectrul autist în mediul preșcolar se realizează cu dificultate în lipsa unei pregătiri de specialitate a cadrului didactic și a unei strategii eficiente de coordonare și direcționare în vederea eficientizării. Compensarea aspectelor deficitare din sistemul de învățământ actual impune necesitatea elaborării și implementării unui model psihopedagogic de eficientizare a procesul educațional integrat în educația timpurie.

Cuvinte-cheie: *învățământ preșcolar, cadre didactice, integrarea copilului cu autism, preșcolari integratori, model de eficientizare a integrării.*

Abstract. *Every child has the right to education and the right to be taught how to learn. Preschools are the places where both children and parents gain their first experience of institutional education and where the foundations for children's future academic progress are laid.*

The integration of the child with autistic spectrum disorder in the preschool environment is achieved with difficulty in the absence of a specialized training of the teaching staff and an effective strategy of coordination and direction in order to make it more efficient. Compensating for the deficient aspects of the current education system requires the development and implementation of a psychopedagogical model to make the educational process integrated in early education more efficient.

Keywords: *preschool education, teachers, integration of the child with autism, integrative preschoolers, integration efficiency model.*

Importanța și valoarea educației în primii ani de viață ai individului au fost distinctiv recunoscute cu mai bine de 2.000 de ani în urmă. Educația este un subiect ce a captat atenția multor oameni de știință, aceștia abordând studiul sistemului de învățământ preșcolar, ca o primă etapă a sistemului de învățământ general.

Învățarea este un proces complex care presupune dobândirea de noi cunoștințe, asimilarea de informații, transformări pe plan cognitiv, care vizează în esență ideea de evoluție umană, spirituală, socială. Învățarea nu exclude nicio categorie de vârstă, sex, apartenență religioasă, civică dimpotrivă ea presupune ramificarea noțiunilor informaționale către toate zonele psihicului uman. În acest context înțelegem că învățarea nu exclude nici categoria copiilor cu autism, cu precizarea că aceștia se identifică cu nevoi speciale, care presupun tipuri de învățare specială, iar educația funcționează ca un multiplicator, deoarece, la rândul său, permite tuturor persoanelor, inclusiv persoanelor cu dificultăți, să exercite alte drepturi ale omului.

Importanța dezvoltării copiilor a făcut ca educația preșcolară să fie poziționată în centrul discuțiilor academice și politice. Este general acceptat că educația preșcolară de înaltă calitate are un impact substanțial asupra rezultatelor ulterioare ale vieții¹, iar pe baza acestui fapt, există un impuls tot mai mare în spatele investițiilor în educația preșcolară atât în țările dezvoltate, cât și în cele în curs de dezvoltare².

Instituțiile preșcolare sunt locurile în care atât copiii, cât și părinții dobândesc prima experiență despre educația instituțională și unde se pun bazele viitorului progres școlar al copiilor. Între 3 și 6 ani, copiii sunt dornici să dobândească cunoștințe despre lumea înconjurătoare. Pe lângă descoperirea mediului lor fizic, ei sunt motivați să își îmbunătățească experiența în ceea ce privește interacțiunea cu colegii. Grădinița are o importanță-cheie ca scenă de integrare; în plus, aceasta menține o relație strânsă cu intervenția timpurie³. Faptul că preșcolarii au nevoi educaționale speciale este adesea realizat și/sau diagnosticat în timpul copilăriei timpurii. În anumite cazuri, diferența nu este atât de evidentă în comparație cu copiii cu dezvoltare tipică de această vârstă⁴.

La prima vedere se pare că există numeroase scopuri ale educației. Considerăm că există un scop absolut pentru toți preșcolarii, inclusiv pentru cei cu TSA: pregătirea lor pentru vârsta adultă. Unitățile educaționale sunt cele care au ca misiune asigurarea pentru toți copiii cu dizabilități a unei șanse la acest scop colectiv și pregătirea oportunităților pentru educația post-gimnazială, în vederea angajării și a unei vieți independente.

1 Weiland, C., & Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function, and emotional skills. *Child Development*, 84(6), 2112-2142.

2 OECD. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>

3 Nutbrown, C., Clough, P. and Atherton, F. (2013): *Inclusion in the early years*. SAGE Publications, Los Angeles.

4 Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery R, Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I. and Horn, E. (2004): *Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4. 1. 17–49

Atenția sporită acordată în ultimii ani copiilor cu tulburare din spectrul autist și încercările de a le oferi drepturi egale privind accesul la servicii de calitate și educație integrată, este datorită creșterii numărului de cazuri la nivel mondial, dar și a faptului că cercetările de specialitate au concluzionat că autismul nu este o afecțiune eradicabilă sau tratabilă, ci va exista pe toată durata vieții.

Trăsăturile caracteristice ale preșcolarilor cu tulburări din spectrul autist și nevoile specifice constituie premisele pe baza cărora se configurează activitatea de învățare sau dezvoltare care determină schimbări în comportament pe fondul interacțiunilor proceselor psihice interne (cognitive, afective, motivaționale) și factorilor determinanți ai contextului extern (social, situațional). Învățarea influențează dezvoltarea psihică generală și dezvoltarea personalității prin interconexiunile pe care le realizează cu celelalte procese psihice. Astfel, parcurgerea procesului de învățare necesită antrenarea proceselor psihice, iar, la rândul ei, învățarea produce schimbări de modificare și restructurare a acestor procese psihice.

Relația dintre învățare și dezvoltare, în cazul elevilor cu deficiențe în cadrul procesului de recuperare, este influențată de o serie de afecțiuni sau de tulburări care au primar afectând structura și dinamica personalității, altele cu caracter secundar care apar pe fondul interacțiunii dintre elementele din prima categorie și factorii de mediu. Asistăm la o interacțiune complexă între tulburarea primară și efectele consecințelor sale, iar rezultatele depind de condițiile de mediu și de măsura în care persoana cu cerințe speciale se implică în procesul educațional compensator și recuperator. Se impune o prevenire a afecțiunilor derivate prin adoptarea de măsuri psihopedagogice sau organizarea unui proces de învățare în perioada în care pot fi valorificate oportunitățile perioadei de dezvoltare și resurse potențiale ale copilului. În aceste condiții se recomandă intervenția timpurie și adoptarea măsurilor de corectare, recuperare, compensare în vederea obținerii unui grad de eficiență ridicat, dar și prevenirea fenomenelor negative.

În cazul copiilor cu deficiențe elementele care fac parte din structura personalității precum imaginea și stima de sine au o importanță deosebită influențând raporturile cu cei din jur și acceptarea de sine. Dacă studiem aspectul formării imaginii de sine se constată că derivă un set de probleme de adaptare și integrare în cadrul mediului școlar, dar și o serie de atitudini și manifestări de: evitare, probleme de comportament, anxietate, stări de nervozitate crescută, sentimente de inferioritate. De asemenea, pe lângă procesele cognitive care au un mod particular de reacție și adaptare la stimulii externi menționăm și lipsa de susținere a copilului și de comunicare în mediul familial. Aceste carențe afective au efecte în sfera morală, comportamentală și la nivelul caracterului imprimând copilului cu TSA o neimplicare în activitățile de joc, o atitudine reținută față de persoanele adulte ducând la nesiguranță afectivă și psihică.

Pe fondul acestor probleme apar dificultățile de învățare sau barierele de învățare care derivă din organizarea procesului educațional și nu din interiorul

copilului cu deficiențe. Literatura de specialitate evidențiază *bariere în participare* (învățarea este afectată de factori structurali precum posibilitățile materiale la limita existenței obligând familiile copiilor cu tulburări din spectrul autist să se concentreze pe nevoile primare și mai puțin pe învățare, lipsa serviciilor de sprijin sau a informațiilor corespunzătoare, lipsa de pregătire a școlilor pentru susținerea acestui proces), *bariere generate de curriculum* (curriculum rigid, irelevant care împiedică comunicarea și utilizarea de metode și mijloace de învățare neadecvate) și *bariere instituționale* (se referă la atitudinea manifestată de profesori, regulamentele școlare, atitudinea față de dizabilități, în general).

În prezent se constată o tendință în creștere a integrării copiilor cu tulburare din spectrul autist în învățământul de masă, iar complexitatea relației dintre normalitate și integrare a condus la numeroase interpretări, experimente, reușite, eșecuri și tatonări.

Neînțelegerea conceptului de școală pentru toți și aplicarea incorectă a acestuia prin centrarea pe alte motive decât pe interesele copilului creează efectul unei false integrări. Astfel, includerea copiilor cu CES se face după programe obișnuite și nu după organizarea serviciilor care să o sprijine, copiii speciali funcționează după același program cu copiii tipici, apare fenomenul de izolare a copiilor cu cerințe speciale, se ignoră nevoile individuale ale acestuia fiind expus la factori de risc și nu se insistă asupra problemelor din mediul familial.

Raportându-ne la problemele actuale legate de integrarea copiilor cu TSA în mediul școlar și a disfuncționalităților din sistem apare *necesitatea de a elabora o strategie de acțiune coerentă*, bine fundamentată, clarificată conceptual și cu implicații practice cu efecte pozitive pe termen lung. În acest context se delimitează etapa educației timpurii în integrarea copiilor cu cerințe speciale cu rol esențial în formarea și dezvoltarea acestora sprijinind evoluția în treptele ulterioare de educație. Astfel, se impune ca organizarea procesului de integrare timpurie a copiilor cu TSA să fie un act responsabil, bine organizat care să promoveze servicii de calitate centrate pe nevoile fiecărui copil și care să vizeze dezvoltarea intelectuală, emoțională și socială.

Integrarea copilului cu TSA în mediul preșcolar se realizează cu dificultate în lipsa unei pregătiri de specialitate a cadrului didactic și a unei strategii eficiente de coordonare și direcționare în vederea eficientizării. Compensarea aspectelor deficitare din sistemul de învățământ actual impune necesitatea elaborării unui model psihopedagogic de eficientizare a procesului educațional integrat în educația timpurie.

Modelul psihopedagogic de abordare și eficientizare a procesului de integrare în mediul preșcolar a fost realizat și implementat ca o consecință a situației actuale din învățământul preșcolar și s-a concretizat pe baza analizei teoriilor și aspectelor teoretice prezentate de literatura de specialitate și pe baza conceptualizării elementelor componente și cuprinde două dimensiuni:

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

- psihologică – de identificare a aspectelor psihologice pe baza cărora se proiectează demersul educațional;
- pedagogică – de evidențiere a aspectelor de ordin metodologic în abordarea educației integrate în învățământul preșcolar;

Elaborarea modelului psihopedagogic a avut ca *obiectiv general*: creșterea nivelului de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul preșcolar și, implicit, eficientizarea procesului de integrare a copiilor cu TSA. Modelul reflectă relația de cauzalitate dintre actorii implicați în demersul educațional integrativ: cadre didactice – copii cu TSA – copii integratori și dezvoltă planul de acțiune pentru fiecare în parte.

Structura propriu-zisă cuprinde două componente:

➤ **componenta teoretică** – de asigurare a suportului informațional pentru abordare adecvată a tulburărilor din spectrul autist;

➤ **componenta practico-aplicativă** – de aplicare în practică a strategiilor educaționale specifice acestui tip de deficiență cu exemplificarea lor.

Obiectivele urmărite de modelul psihopedagogic au fost următoarele:

1. sintetizarea informațiilor teoretice necesare abordării educaționale integrate în educația timpurie;
2. formarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice care funcționează în grupe integrate ale învățământului preșcolar;
3. formarea abilităților de aplicare în practica educațională a noțiunilor teoretice pe baza unei strategii eficiente;
4. creșterea eficienței procesului educațional integrat pe baza suportului informațional și practic.

Componenta teoretică este structurată pe informații generale despre patologia tulburărilor din spectrul autist pe baza simptomatologiei specifice, a diagnosticării timpurii pe baza particularităților de manifestare la copiii de vârstă preșcolară și din perspectiva implicațiilor pe care le are în formarea abilităților pe baza dificultăților de învățare. În acest context, cadrul didactic devine furnizor de servicii educaționale pentru copiii cu deficiențe, iar de abilitatea sa de manageriere corectă a procesului de învățare depinde funcționalitatea în etapele ulterioare ale școlarizării. Se impune, în acest sens, formarea competențelor profesionale necesare educației integrate la nivelul cunoștințelor de specialitate, a conceptelor specifice, a abilităților de lucru cu copii cu TSA și la nivel atitudinal printr-o deschidere totală de acceptare a acestuia și de implicare activă în soluționarea problemelor educaționale.

Asimilarea suportului informațional de către cadrele didactice se va realiza pe baza seminarelor de pregătire și a workshop-urilor organizate sistematic după un program bine stabilit în acord cu beneficiarii lui. Grupul țintă îl reprezintă educatorii care predau în învățământul preșcolar și vizează formarea profesională în vederea abordării și derulării procesului de integrare a copiilor cu tulburări din spectrul autist și atingerea nivelului de eficiență maximă. Organizarea sesiunilor de

formare permit o aprofundare a informațiilor și reflectarea asupra conținuturilor propuse spre dezbateri.

Componenta practico-aplicativă presupune abordarea metodologică a problematicii integrării copiilor cu tulburări din spectrul autism prin oferirea de exemple concrete de situații de învățare adaptate specificului și particularităților deficienței. Competențele de ordin teoretic vizau procesul educațional din perspectiva educatorului și a acțiunilor întreprinse, iar competențele din această categorie conturează personalitatea preșcolarului cu TSA. Primul subpunct al părții practico-aplicative cuprinde elaborarea unor fișe de lucru, structurate și adaptate particularităților de integrare a deficienților cu tulburări din spectrul autist și proiectate conform temelor și subtemelor înaintate de curriculumul preșcolar actual, urmărind criteriul accesibilității lor de către copilul cu TSA și respectând domeniile experiențiale. Cel de-al doilea subpunct conține un set de activități de dezvoltare socio-emoțională aplicabil la întreaga grupă de preșcolari. Educația timpurie reprezintă un mediu propice pentru lărgirea experiențelor personale oferind condițiile unei activități sociale variate prin preluarea inițiativei contactelor interpersonale. Dezvoltarea capacităților socio-emoționale se realizează într-un mediu organizațional bine structurat în care stabilirea contactelor sociale facilitează adaptarea în funcție de condițiile și influențele exterioare. Preșcolarii manifestă o disponibilitate crescută și o dorință de socializare, învățând prin unități specifice să ajungă la comportamente adaptive și expresive. Evoluția lui ulterioară este influențată de interacțiunile din etapa educației timpurii, iar învățământul contemporan oferă cadrelor didactice oportunitatea de proiectare a activităților didactice din perspectiva individualizării în funcție de cerințele și nevoile sociale ale grupului de preșcolari.

Accentuarea aspectului aplicativ al educației integrate elucidează aspecte de abordare a activităților din colectivele din grădinițe și oferă un model în elaborarea modalităților de lucru cu preșcolarul cu TSA. Integrarea în educația timpurie reprezintă prima experiență de viață socială, iar adaptarea la acest mediu va fi un proces îndelungat cu progrese și regrese. Beneficiile pe termen lung sunt multiple: antrenează copilul sub formă de joc amplificându-i capacitățile sociale, intelectuale, îl activează emoțional și motivațional. Noul curriculum pentru educația timpurie permite cadrului didactic libertatea de organizare a activităților educative din perspectivă integrată, dar nu îi oferă un model de abordare în implicarea copiilor cu deficiențe.

Abordarea practică a fenomenului integrării are o dublă valoare formativă: pe de o parte, este analitico-sintetică propunând să exploreze procesul dezvoltării copilului cu TSA din perspectiva relațiilor sociale favorizate de mediul educațional și, pe de altă parte, capătă o valoare inovatoare prin argumentarea și promovarea unei noi viziuni privind modalitățile de integrare a acestora prin joc.

Dimensiunea socio-emoțională îndeplinește două funcții: de integrare a copiilor deficienți și de diferențiere a acestora în învățământul de masă. Funcția de

integrare urmărește asimilarea de valori, de abilități sociale, norme de conduită, iar funcția de diferențiere vizează condițiile interne psihoindividuale care pe baza influențelor psihosociale se transformă în comportamente individuale cu caracteristici specifice. Procesul complex de socializare nu se realizează spontan, ci se învață prin intermediul instruirii și a jocului.

Educația socio-emoțională are ca finalitate raportarea la sine și la membrii grupului derivând, la nivel macrostructural, de idealul educațional și obiectivele didactice, iar la nivel microstructural vizează competențele generale și specifice formate pe baza conținuturilor învățării.

Pe baza temelor și a subtemelor s-a realizat un model de abordare a învățării din perspectiva copiilor cu tulburări din spectrul autism prin realizarea de materiale adaptate cu grad de accesibilitate ridicat care să incite interesul și motivația pentru învățare. Principala modalitate de aplicare în practică este jocul. Valențele formative ale jocului sunt multiple, cu atât mai mult în cazul copiilor cu TSA, constituind o activitate instructivă ce favorizează o implicare activă și o menținere a atenției concentrate. Utilizarea jocului ca metodă didactică dezvoltă gândirea, limbajul, memoria, imaginația, dar și procesele afectiv-motivaționale prin confruntarea cu sinele și cu ceilalți.

Prin intermediul jocului se intensifică interacțiunile sociale dintre participanții la schimbările educaționale: *educatorul → copilul integrat → copiii integratori*. Educatorului îi revine rolul de proiectare și dirijare a activității didactice, dar și responsabilitatea de punere în valoare a copilului integrat, pe de o parte, și a copiilor integratori, pe de altă parte. În aceste condiții se impune dezvoltarea interesului natural al preșcolarilor față de copilul integrat. Specificul relației dintre cele două categorii de copii cuprinde reacții diferite: în anumite situații se manifestă un interes social spontan de împărtășire a experiențelor prin angajarea cu copilul integrat, în alte situații se manifestă o atitudine de respingere. Atitudinea copiilor cu dezvoltare normală față de copiii cu tulburări din spectrul autist are un rol esențial în succesul procesului integrativ. La vârsta preșcolarității, acceptarea și toleranța potențează șansele de învățare socială și rezultate îmbunătățite. Interacțiunea copiilor integrați cu copiii integratori prezintă numeroase provocări cauzate de dificultatea de conectare cu ceilalți, a incapacității de acordare a sensului sentimentelor și relațiilor sociale, de aceea stabilirea relațiilor este considerată o prioritate prin prisma rezultatului dorit. În aceste condiții de clarificare și stabilire a conexiunilor intervine rolul educatorului în observarea interacțiunilor și oferirea sprijinului de mediere în vederea obținerii egalului obișnuit.

Componenta practico-aplicativă vizează cadrele didactice din învățământul preșcolar oferind un model de abordare a conținuturilor specifice acestei etape de vârste, precum și copiii cu TSA integrați implicându-i în rezolvarea sarcinilor propuse de fișele de lucru adaptate particularităților psihoindividuale specifice deficienței și dificultăților de învățare.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Interdependența dintre componenta teoretică și cea practico-aplicativă funcționează ca un tot unitar, completându-se reciproc: un proces educațional de tip integrat nu se poate realiza decât pe pe baza unui set de cunoștințe care susțin și direcționează activitatea propriu-zisă de lucru cu copilul cu TSA eficientizând-o și contribuind la creșterea gradului de integrare.

Elaborarea modelului psihopedagogic oferă o viziune completă a abordării integrate în direcția redimensionării procesului educațional prin valorizarea copiilor cu deficiențe și creșterea nivelului de normalizare și, implicit, a eficientizării acțiunii didactice. Modelul propus reprezintă o strategie centrată pe copil care susține dezvoltarea generală, sprijină metodele de învățare evidențiind importanța învățării practice a jocurilor și interacțiunilor sociale.

Prin elaborarea și implementarea MEICA (Modelul de eficientizare a integrării copiilor cu autism) în cele 2 unități preșcolare gălățene, s-a urmărit stabilirea bazelor conceptuale și metodologice ale învățământului de tip integrat pe baza analizei situației educaționale existente și a particularităților de dezvoltare a copiilor cu TSA.

Ipoteza care a stat la baza cercetării experimentale a fost: presupunem că eficiența procesului educațional integrat în mediul preșcolar crește în condițiile implementării modelului psihopedagogic prin stimulare cognitivă, comportamentală și socio-emoțională influențând nivelul de dezvoltare și integrare a copiilor cu TSA în cadrul grupului integrator, dar și nivelul competențelor profesionale ale cadrelor didactice implicate.

Cercetarea a cuprins în eșantionul experimental 2 grupe: Grupa Buburuzelor (Grădinița cu Program Normal Nr. 40) cu următoarea componență: un cadru didactic, 24 preșcolari, dintre care 4 cu TSA și 20 integratori și Grupa Ștrumfilor (Grădinița cu Program Prelungit nr. 9) cu un cadru didactic, 21 preșcolari în total, dintre care 2 cu TSA și 19 integratori reprezintă lotul experimental. Lotul de control a cuprins Grupa Albinușelor (Grădiniței cu Program Normal Nr. 40) cu o educatoare și 21 de copii înscriși, dintre care 3 cu TSA și 18 copii integratori și Grupa Voiniceilor (Grădinița cu Program Prelungit nr. 9) cu o educatoare și 20 copii, dintre care 3 cu TSA și 17 copii integratori.

Design-ul experimental s-a realizat printr-o serie de etape sau pași care au urmărit cu consecvență eficientizarea activității de integrare în învățământul de masă a copiilor cu TSA într-un demers organizat și planificat riguros după cum urmează:

1. Diagnosticarea inițială a aspectelor semnificative ale învățământului integrat de tip preșcolar;
2. Implementarea modelului psihopedagogic de eficientizare a integrării copiilor cu TSA în mediul preșcolar prin organizarea de sesiuni de formare profesională destinate cadrelor didactice participante la experiment și aplicarea în practică a noțiunilor asimilate prin accesarea site-ului educațional și a resurselor educaționale deschise.

3. Măsurarea impactului produs ca urmare a implementării modelului psihopedagogic și formularea concluziilor.

Concluziile generale la finalul aplicării demersului experimental evidențiază schimbări majore la nivelul funcționării procesului de integrare a copiilor cu TSA în învățământul de masă și ne direcționează spre implementarea modelului psihopedagogic de eficientizare a acestuia. S-au constatat schimbări de ordin calitativ și cantitativ generate de gestionarea corectă a aspectelor legate de organizarea învățării centrată pe preșcolar și pe nevoile de formare ale acestuia, în cazul nostru a copilului cu TSA. Se înregistrează beneficii pe toate planurile: în activitatea cadrului didactic printr-o cunoaștere profundă a aspectelor teoretice și metodologice prin oferirea unui model de abordare eficientă și de coordonare a procesului educațional în strânsă coerență cu particularitățile psihoindividuale și de dezvoltare a preșcolarilor cu cerințe speciale, în facilitarea integrării preșcolarului cu TSA în cadrul colectivelor cu dezvoltare normală, dar și în percepția copiilor integratori prin educarea lor în spiritul toleranței și a colaborării cu copii atipici.

Rolul important în realizarea unei intervenții de calitate revine în totalitate cadrului didactic prin rolul responsabil pe care și-l asumă de creare a unui context integrativ de nivel ridicat cu rezultate pe termen lung pregătind includerea în treptele de învățământ viitoare a copilului cu dezvoltare atipică oferindu-i șansa de a face față cerințelor unei societăți într-o continuă dinamică.

GESTIONAREA SITUAȚIILOR DE CRIZĂ EDUCAȚIONALĂ ÎN CLASA DE ELEVI

MANAGEMENT OF EDUCATIONAL CRISIS SITUATIONS IN THE STUDENT CLASS

Natalia MIHĂILESCU,

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,

mihailescu.natalia01@gmail.com

Rezumat: *În sistemul social de educație și învățământ, învățătorul se raportează la cei pe care îi educă, stabilește relații de cooperare cu elevii și familiile lor și cu alți factori implicați în acest proces. El educă în clasă, dar și prin alte relații cu copiii și părinții, desfășurând o muncă de creștere și dezvoltare, de conducere și direcționare, o activitate în fața unor individualități psihice umane în formare.*

Cuvinte-cheie: situație educațională, criză, rolurile cadrului didactic.

Abstract: *In the social system of education and education, the teacher relates to those he educates, establishes cooperative relations with students and their families and with other factors involved in this process. He educates in the classroom, but also through other relationships with children and parents, carrying out a work of growth and development, of leadership and direction, an activity in front of human psychic individualities in training.*

Keywords: educational situation, crisis, roles of the teacher.

Abordarea activității pedagogice din perspectiva centrării pe copil înaintază anumite cerințe față de personalitatea profesorului, care constituie unul dintre factorii determinanți ai eficienței procesului educațional. Profesorii sunt cei care stabilesc relații de cooperare între elevi, părinți, elevi-profesori, ceea ce reprezintă că și situațiile de criză educațională sunt gestionate, la fel de către profesori. Activitatea cadrelor didactice se bazează pe o responsabilitate enormă atunci când este vorba de formarea unei individualități psihice umane, de aici reiese că aceste cadre didactice trebuie să țină cont de intervențiile lor în sala de clasă.

Domeniul de cercetare în științele educației care studiază atât perspectivele teoretice de abordare ale clasei de elevi, cât și structurile dimensional-practice ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, operațională, relațională și creativă), în scopul facilitării intervențiilor cadrelor didactice în situații educaționale concrete. Pentru o mai bună coordonare a situațiilor educaționale care pot apărea în clasa de elevi, cadrul didactic trebuie să dea dovadă de următoarele roluri:

¹ Iucu R. Managementul clasei de elevi. Polirom, 2008, p. 191.

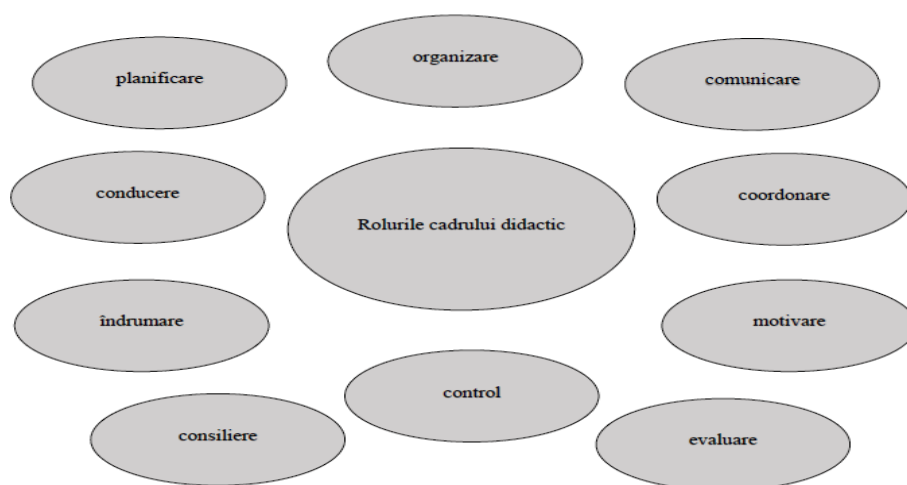


Fig. 1. Rolurile cadrului didactic după Iucu R., Ezechil L., Chivu R.

Procesul de conducere, managementul, fiind o caracteristică a oricărei activități organizate dar și a oricărei acțiuni ce tinde către eficiența maximă, prezintă o serie de trăsături și funcții comune, identificabile și într-o analiză efectuată asupra clasei de elevi. Problemele de maximă responsabilitate care diferențiază procesele manageriale din învățământ față de procesele izomorfe din alte sectoare ale vieții sociale, sunt că, în procesul de învățământ conducerea se realizează nemijlocit asupra personalităților în formare ale copiilor și tinerilor. De aici reiese și importanța cunoașterii de către profesori și a dimensiunilor managementului clasei de elevi, care sunt: ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, operațională, relațională și creativă¹.

Studiile de psihologie socială evidențiază importanța climatului afectiv din grupul informal pentru participarea elevilor în școală, precum și eficiența interacțiunii dintre elevi pentru procesul de învățare. Dacă școala tradițională a avut o atitudine reticentă și chiar a descurajat cooperarea între elevi, pedagogii contemporani o favorizează, pornind de la ideea că, în multe cazuri, grupul mediază relația elev-profesor. De altfel, unii autori includ în definiția grupului-clasă interacțiunea profesor-elev. Clasa de elevi se constituie, așadar, ca un grup foarte important pentru orice copil, căci se perpetuează de-a lungul câtorva ani și are o imensă influență asupra membrilor săi.

Climatul educațional în clasa de elevi este dat de următoarele elemente: caracteristicile relațiilor sociale din clasă, comportamentele elevilor în diferite situații educative, tipul de autoritate exercitat, gradul de neîncredere între cadrul didactic și elevi. Climatul desemnează stări subiective, determinate de dinamica clasei de elevi. Se referă la atmosfera, moralul, starea afectivă a clasei. Psihologic, climatul este un ansamblu de caracteristici de ordin mental și emoțional, ce disting

¹ Chivu T. Managementul educației în contextul european. Ed. Meronia, București, 2007.

o clasă de elevi de alta, exprimându-se în interacțiunile reciproce ale membrilor clasei respective¹.

Climatul școlar este dat de gradul de frustrare, intimitate, nepăsare, distanțare, considerație, încredere. Dimensiunile climatului sunt: colegialitatea, familiaritatea, neangajarea, susținerea, autoritatea, restrictivitatea. În urma combinării celor șase dimensiuni rezultă patru tipuri de climate: deschis (cooperare, respect reciproc, aprecieri sincere, familiaritate), angajat (control, profesionalism), neangajat, închis.

Încercarea de definire a unei situații de criză impune un apel justificat la elemente ale managementului teoretic: aceasta ar fi definită ca un eveniment sau un complex de evenimente inopinate, neașteptate dar și neplanificate, generatoare de pericolozitate pentru climatul, sănătatea ori siguranța clasei respective și a membrilor acesteia.

Definiția ar trebui completată cu o serie de elemente conexe cum ar fi, pe de o parte, precizarea gradului de pericolozitate, a percepției reale ori false a acestuia, iar pe de altă parte, gradul de probabilitate a evenimentului studiat. Extensia crizei este favorizată și de intervențiile stângace ori chiar de nonintervențiile cadrului didactic nepregătit și neabilitat din punct de vedere managerial pentru o asemenea derulare evenimentială. De obicei, situația de criză este recunoscută numai în momentele-limită, deși fragmente ale acesteia au fost identificate anterior, limitând la maximum șansele de soluționare promptă.

Sintetizând caracteristicile unei crize să observăm că aceasta: beneficiază de o izbucnire instantanee, declanșare fără avertizare, debutează de obicei prin afectarea sistemului informațional: viciază mesajele, îngreunează comunicarea prin obstaculare permanentă, prin destructurarea canalelor, urmărind instaurarea stării de confuzie, facilitează instalarea climatului de insecuritate, generează stări disonante și panică prin eliminarea reperelor de orientare valorică.

În majoritatea situațiilor, cadrele didactice își concentrează eforturile și atenția, controlul și concentrarea asupra situațiilor didactice, asupra activității de predare, ignorând, de multe ori nu din rea-voință, diversitatea situațiilor educaționale ca structuri complexe, atitudinal-relaționale. Involuntar, asemenea atitudini educaționale creează un teren propice apariției și dezvoltării fenomenelor de criză. În căutarea identificării multitudinii de atitudini favorizante apariției și evoluției fenomenelor discutate au mai fost identificate următoarele: intervenții tardive lipsite de promptitudine și rapiditate; reacții singulare, incoerente și absența unor strategii clare pe termen lung; absența fermității și a consecvenței prin neasumarea responsabilității intervențiilor; reprezentarea eronată a situației care generează sentimentul incompetenței și al neîncrederii în sine; teama de represalii din partea superiorilor ierarhici în cazul intervențiilor personale și declanșarea unei stări de așteptare pentru oferta unui portofoliu de soluții din partea acestora².

¹ Stan E., Managementul clasei de elevi. Ed. Teora, București, 2003.

² Potolea D., ș.a. Pregătirea psihopedagogică. Ed. Polirom, 2008.

Din punctul de vedere al structuri interne a crizei, ea se prezintă sub forma unei stări complexe, multidimensionale. În concordanță cu complexitatea structurală trebuie să fie situate și demersurile de soluționare. Din perspectiva axiologică, principiile care e necesar să guverneze intervenția managerială de soluționare ar trebui să fie următoarele: sinceritate, cooperare, beneficiu comun. Rolul calităților și al pregătirii manageriale în diminuarea efectelor produse de starea de criză, dar și în eradicarea acesteia sunt incontestabile. Simplele informații cu caracter științific din perspectiva pregătirii profesionale a cadrului didactic nu mai sunt suficiente. Am văzut deja cât de prejudicioase pot fi intervențiile pripite, neconforme cu realitatea și lipsite de promptitudine, acum este necesar să analizăm efectele unor asemenea măsuri în absența temeiurilor manageriale.

Înainte însă ca să fie introduse corective ori demersuri de soluționare și eliminare a crizei respective, trebuie să fie statuate demersuri de diagnoză inițială a fenomenelor, de analiză, de elucidare, de investigare. Astfel că prima etapă a activității de gestiune a situațiilor de criză o reprezintă:

- *Identificarea și cunoașterea acestora*: este potrivit pentru debutul analizei să particularizăm situațiile de criză la nivelul spațiului școlar. Ce fenomene școlare în interiorul clasei de elevi pot constitui adevărate crize: conflicte și situații relaționale greu controlabile între:
 - elevi: certuri injurioase, bătăi soldate cu traume fizice și psihice (rănirea elevilor) care au implicat mai mulți elevi ai clasei și au condus la divizarea grupului; prezența și infiltrarea unor grupări delictive, implicarea mai multor elevi ai clasei în asemenea acțiuni: furturi, consum de droguri, abuzurisexuale, tentative de sinucidere, omor;
 - profesor-parinți: conflicte care pot impiedica incoerenta coeziunea organizației clasei și a echilibrului atitudinal al cadrului didactic; denigrări; mituiri;
 - inter-clase prin exacerbarea stărilor de emulație în diverse împrejurări, prin conflicte deschise între membri marcanți ai celor două colective, toate însă cu proiecții ample în planul relațiilor ori a stabilității organizației clasei și identificabile prin scăderea eficienței activităților educaționale¹.

Fiecare cadru didactic poate identifica cu ușurință probleme de disciplină, precum agresivitate, refuz, sfidare, ignorare, care împiedică desfășurarea optimă a activității și eficiența învățării. De multe ori soluționarea acestora este dificilă deoarece sub denumirea acestor probleme se „ascund” mai multe aspecte care trebuie gestionate. Operația de gestionare a crizelor, este o inițiativă managerială prin excelență care se organizează, se conduce și se desfășoară după legități, principii și funcțiuni cu o solidă specificitate managerială.

¹ Gherguț, A.; Ceobanu, C.; Diac, G.; Curelaru, V.; Marian, A.; Criu, R., *Introducere in managementul clasei de elevi*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 2010.

PREGĂTIREA PROFESIONALĂ A ABSOLVENȚILOR PENTRU PIAȚA MUNCII

PROFESSIONAL TRENING OF GRADUATES FOR THE LABOR MARKET

Gabriela MILICI-SUVERJAN,

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,

gabymilici94@gmail.com

Rezumat: *Necesitatea cadrelor didactice pe piața muncii, face ca pregătirea profesională a studenților să fie una primordială, prin urmare specializarea cadrelor didactice din sistemul de învățământ din Republica Moldova are scopul de a forma și propune spre ocuparea locurilor vacante din domeniul educației de tinerii specialiști. Soluționarea problemei stringente cu care se confruntă astăzi sistemul de învățământ din Republica Moldova vine ca o cerință obligatorie, de aceea se pune accentul pe crearea condițiilor optime atât în instituțiile de învățământ superior cât și în cel preuniversitar. Aportul adus societății la ziua de astăzi de tinerii care se angajează după finalizarea studiilor profesionale este în creștere, iar numărul de angajări în domeniul educației tinde spre o ușoară creștere datorită motivației financiare a tinerilor specialiști. Susținerea și încurajarea celor din urmă va face ca situația critică a crizei cadrelor didactice să se amelioreze în urătoarea perioadă.*

Cuvinte- cheie: *student, pregătire profesională, absolvent, piața muncii, cadru didactic.*

Abstract: *The necessity of teachers on the labor market makes the professional training of students to be a primordial one, therefore the speciation of teachers in the education system in the Republic of Moldova aims to train and propose to fill vacancies in the field of education by young specialists. The solution of the stringent problem faced today by the education system in the Republic of Moldova comes as a mandatory requirement, so the emphasis is placed on creating optimal conditions both in higher education institutions and in the pre-university one. The contribution made to society today by young people who get employed after completing their professional studies is increasing, and the number of employments in the field of education tends to a slight increase due to the financial motivation of young specialists. The support and encouragement of the latter will make the critical situation of the teachers' crisis improve in the next period.*

Keywords: *student, professional training, graduate, labor market, teacher.*

Pregătirea absolvenților pentru o carieră de succes este unul dintre principalele criterii pentru calitatea educației profesionale. Astăzi, în învățământul

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

profesional, abordarea bazată pe competențe este fundamentală, ceea ce presupune o revizuire a relației dintre școala profesională și angajator. Astfel, la proiectarea conținutului învățământului profesional, este necesar să se analizeze cerințele angajatorilor – reprezentanți ai întreprinderilor unei anumite ramuri a economiei.

Potrivit Uniunii Europene, în prezent, angajatorul impune cerințe speciale specialiștilor din toate sectoarele economiei, precum mobilitatea profesională, adaptarea profesională pe piața muncii, competitivitatea, competența disciplină-profesională, prezența competențelor sociale și profesionale (juridică, economică, de mediu; cultură informațională, dezvoltare profesională, creativitate etc.).¹

Aplicarea abordării bazate pe competențe este un element cheie al noutății Standardelor educaționale de stat federale atât pentru învățământul profesional secundar, cât și pentru cel primar și este unul dintre principiile principale pentru proiectarea conținutului care îmbunătățește calitatea formării pentru absolvenții de școli profesionale. Abordarea bazată pe competențe presupune reorientarea întregului proces educațional către elev. Tocmai această împrejurare determină caracterul obligatoriu al etapei de alocare a unui „portofoliu de competențe” care alcătuiește modelul absolvenților sistemului de învățământ profesional.

În conformitate cu aceasta, Standardul Educațional de Stat, pe de o parte, ajută la îndeplinirea cerințelor angajatorului prin formarea competențelor studenților în tipurile de activități profesionale convenite cu angajatorii, pe de altă parte, pentru a îndeplini cerințele a statului prin asigurarea nivelului de calificare a absolvenților instituțiilor de învățământ care implementează programe de învățământ profesional primar și secundar. Recent, s-a spus destul de des despre necesitatea apropierei conținutului învățământului profesional de conținutul activității profesionale a unui specialist. Cercetătorii în acest sens studiază noi forme, metode și mijloace de antrenament care permit simularea elementelor funcționale și de altă natură ale activității.²

Organizarea unui dialog social între o școală profesională și piața muncii, crearea unui spațiu educațional unic în Europa și reforma învățământului profesional în Republica Moldova realizată în conformitate cu acest proces ridică o serie de sarcini serioase pentru comunitatea academică, angajatorii și toți cei interesați de îmbunătățirea modelului educațional intern. Cele mai importante dintre ele includ:

- orientarea procesului pedagogic spre rezultatele educației, adică formarea competențelor absolventului pentru ca după absolvirea instituției de învățământ să fie solicitat pe piața muncii;
- modificarea formei de prezentare a rezultatelor învățării: în locul descrierii lor tradiționale în formularea cunoștințelor, aptitudinilor și abilităților -

¹ Păun E., Profesionalizarea carierei didactice. Standarde profesionale pentru cariera didactică. Consiliul Național pentru pregătirea Profesorilor. București, 2002.

² Vicol N., Personalitatea profesională și determinarea umană ale cadrului didactic. Monografie. Chișinău 2019.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

caracteristici ale competențelor dobândite de absolvent (modele comportamentale integrative ale activității profesionale și sociale dezvoltate de student) ;

- controlul continuu și multidimensional asupra procesului de învățare - crearea unei metodologii și metode de evaluare a calității educației.¹

Noile cerințe privind rezultatele însușirii principalelor programe educaționale profesionale (rezultate educaționale) ale învățământului profesional primar și secundar determină îmbunătățirea conținutului formării lucrătorilor, dezvoltarea de noi metode și tehnologii ale activităților educaționale (predare/formare) și forme de monitorizarea implementării acestora, adică monitorizarea calității învățării, care include, printre altele, mijloacele de evaluare a competențelor dobândite de cursanți. Un rol important în acest proces îl joacă personalul profesional și pedagogic, de nivelul de competență profesională și pedagogică de care depind rezultatele educației personalului muncitor.

Potrivit oamenilor de știință, una dintre modalitățile de rezolvare a problemelor calității formării lucrătorilor este fundamentarea științifică a proiectării conținutului formării lor în conformitate cu cerințele moderne. Astăzi, ca una dintre strategiile fundamental noi de reformare a conținutului învățământului profesional, viitorii absolvenți propun o orientare către stăpânirea metodologiei și tehnologiei de proiectare a obiectelor de activitate profesională.

Acest lucru se datorează faptului că designul devine un instrument de activitate universal în toate sferile activității umane, ceea ce face posibilă asigurarea consistenței, eficacității, flexibilității și variabilității acestuia. Nu face excepție sistemul de învățământ profesional și pedagogic, care vizează formarea cadrelor didactice profesionale care desfășoară activități profesionale și pedagogice, implicând proiectarea și implementarea procesului de formare a viitorilor lucrători pentru diverse tipuri de activitate economică.²

În știința pedagogică, designul este studiat ca o ramură a designului social, care are scopuri și conținut specifice și este fundamentat ca design pedagogic propriu-zis. În prezent, fundamentele teoretice ale designului pedagogic, proiectarea sistemelor și tehnologiilor educaționale individuale sunt dezvoltate în mod activ. În ciuda faptului că multe aspecte ale designului pedagogic se dezvoltă, trebuie subliniat că acesta nu a devenit încă un mod de gândire și activitate profesională pentru fiecare profesor în parte.

Acest lucru poate fi explicat prin faptul că proiectarea pedagogică nu a fost încă suficient dezvoltată de către pedagogie ca tip de activitate practică profesională și pedagogică. Multe dintre problemele sale procedurale și tehnologice nu au fost încă fundamentate și dezvoltate în mod semnificativ. Atenția pedagogiei se concentrează mai mult pe studiul problemelor de proiectare a sistemelor de ordin

¹ Boloboceanu A., Vrabii V., Dezvoltarea personală a cadrului didactic ca organizator al cunoașterii și facilitator motivațional. Ghid metodologic. Chișinău, 2018.

² Șerbănescu I., Formarea profesională a cadrelor didactice- repere pentru managementul carierei. București, Editura ”Princh”, 2011.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

superior, cum ar fi sistemul de învățământ al școlii, conceptul de dezvoltare a unei instituții de învățământ etc., care nu fac obiectul activității zilnice ale unui profesor individual de formare profesională.

Între timp, pentru fiecare profesor de formare profesională, problemele legate de proiectarea procesului de învățământ, care vizează formarea competențelor profesionale și generale ale viitorilor lucrători, sunt foarte importante. În acest sens, mulți profesori de discipline profesionale generale și speciale se confruntă zilnic cu nevoia de a rezolva astfel de întrebări: cum să implementeze stabilirea obiectivelor unei discipline, a unui subiect de învățare, a unei sesiuni de învățare? Cum să determinați în mod optim și corect structura lecției? cum să legați obiectivele, procesul, mijloacele și rezultatele învățării într-un singur lanț tehnologic?

Această situație este legată de faptul că mai devreme un profesor de formare profesională putea fi ghidat de recomandări metodologice gata făcute pentru predarea pentru fiecare disciplină, unde structura preferată a conținutului materialului educațional, formele, metodele de predare etc. erau deja determinate. Acum natura acestei activități s-a schimbat radical. În prezent, profesorul de formare profesională trebuie să determine el însuși întregul proces de predare a disciplinei, care trebuie să îndeplinească cerințele moderne atât ale standardelor educaționale, cât și ale pieței muncii, și să prezinte un proiect didactic individual, care explică nevoia crescută de profesor de formare profesională în capacitatea de a proiecta nu numai conținutul formării, ci și materialele didactice relevante.¹

În plan științific, în pedagogia profesională, problema pregătirii viitorilor profesori de formare profesională pentru proiectare pedagogică, care vizează rezolvarea eficientă a diverselor probleme didactice din instituțiile de învățământ care implementează programe educaționale pentru formarea viitorilor lucrători, nu a fost încă suficient pusă. Construirea unui model al procesului de pregătire a viitorilor profesori de învățământ profesional pentru proiectarea pedagogică ar trebui să se bazeze pe reflectarea ideilor principale de formare care contribuie la formarea competențelor educaționale și de proiectare ale viitorilor profesori de învățământ profesional, întrucât modelul este un instrument de lucru care vă permite să vedeți clar structura internă a obiectului studiat, sistemul de factori care îl influențează, suportul resurselor pentru dezvoltare etc.

Modelul dezvoltat stabilește o relație deterministă între factorii externi și interni în vederea implementării procesului de pregătire a elevilor pentru proiectarea pedagogică în studiul disciplinelor metodologice. Modelul procesului de pregătire a viitorilor profesori de învățământ profesional pentru proiectarea pedagogică presupune niveluri teoretice și metodologice, structural funcțional,

¹ Artene G., Consiliere pentru dezvoltarea personală. Suport de curs. București, 2015.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

tehnologic și productiv. La nivel teoretic și metodologic, sunt identificate principalele tendințe, scopuri și principii care conduc la scopul urmărit.¹

Aplicarea complementară a acestor abordări va asigura complexitatea organizatorică a procesului de pregătire a studenților pentru proiectarea pedagogică în studiul disciplinelor metodologice. Astfel, o abordare sistematică stă la baza construirii unui model al procesului de pregătire pentru proiectarea pedagogică a viitorilor profesori de formare profesională în studiul disciplinelor metodologice.

Esența abordării sistemice este exprimată în următoarele prevederi:

1) integritatea sistemului în raport cu mediul extern, adică studierea în unitate cu mediul;

2) împărțirea întregului, conducând la selecția elementelor, ale căror proprietăți depind de apartenența la un sistem dat, dar proprietățile sistemului nu sunt determinate de o simplă adăugare a proprietăților elementelor sistemului;

3) toate elementele sistemului sunt în relații și interacțiuni complexe între ele;

4) toate elementele sistemului au subordonare structurală;

5) elementele sistemului, conținutul acestora și legăturile dintre ele sunt reglementate.

În cadrul abordării sistemice, procesul educațional este considerat ca un obiect (sistem) complex, în care toate componentele sunt interconectate. Complexitatea procesului de învățământ, care include activitățile profesorului și activitățile elevului, datorită unor componente precum obiectivele, principiile, conținutul, mediul educațional, tehnologiile de învățare, este determinată nu numai de varietatea componentelor sale constitutive, dar și prin interdependența relațiilor lor, structura ierarhică, informațională și logico-funcțională.²

O abordare sistematică a pregătirii pentru proiectarea pedagogică presupune includerea elevilor în activități educaționale multilaterale, caracterizate prin prezența unui sistem de metode cognitive, tipuri de activități educaționale care sunt organizate pe baza managementului intenționat al profesorului a activităților educaționale, precum și ca nivelul de receptivitate al elevilor la noile cunoștințe și abilități.

Implementarea didactică a unei abordări sistematice a procesului de pregătire a elevilor pentru proiectarea pedagogică în procesul de studiere a disciplinelor metodologice include un anumit conținut al procesului de învățământ, care presupune interacțiuni și tranziții reciproce între diverse tehnici didactice, crearea condițiilor didactice care să asigure integritatea impactului pedagogic

¹ Consilierea educațională și vocațională. Suport de curs. București, 2010.

² Pritcan V., Putina D., Mocanu L., Formarea inițială a cadrelor didactice în domeniul educației timpurii: Curriculum de bază. Ghid metodologic. Chișinău, Centrul Educațional Pro Didactica, 2010.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

asupra personalității elevilor, nivelează filonul dezvoltării lor și proprietățile individuale.¹

În cazul nostru, procesul de pregătire a elevilor pentru proiectarea pedagogică presupune formarea competențelor educaționale și de proiectare ale unui profesor de formare profesională, a căror compoziție și structură sunt determinate în conformitate cu rezultatele unei analize structurale și funcționale a profesioniștilor și activitatea pedagogică a unui profesor de formare profesională și principalele sale tipuri care ocupă o anumită funcție pentru care poate aplica un absolvent al unei universități pedagogice profesionale. Abordarea activității se corelează cu scopul global, central, al oricărui sistem educațional - dezvoltarea unei personalități în unitatea calităților sale intelectuale, emoțional-voliționale și personale.

Abordarea activității a procesului de pregătire pentru proiectarea pedagogică constă în includerea elevului într-o activitate educațională activă, semnificativă și valoroasă pentru acesta, reflectând specificul activităților educaționale și de proiectare a unui profesor de formare profesională, în formarea unei structuri a activității profesionale și pedagogice a unui profesor de formare profesională ca subiect de activitate de muncă a profilului ales. Conținutul disciplinelor de învățământ din poziția de abordare a activității ar trebui conceput pe baza unei relatări cuprinzătoare a viitoarei activități profesionale și pedagogice a unui absolvent al unei instituții de învățământ - profesor de formare profesională.²

În acest demers, activitatea cognitivă a elevului este adecvată activității sale profesionale. Dezvoltarea proceselor educaționale în societatea modernă, experiența vastă a inovațiilor pedagogice, școlile de drepturi de autor și profesorii inovatori, rezultatele cercetării psihologice și pedagogice necesită în mod constant generalizare și sistematizare. Unul dintre mijloacele de rezolvare a acestei probleme este abordarea tehnologică, care presupune aplicarea conceptului de „tehnologie” în domeniul educației, proceselor pedagogice. Abordarea tehnologică, în interpretarea meta-subiectului a lui G. K. Selevko, este că tehnologia este un sistem de activitate fundamentat științific și practic folosit pentru transformarea mediului, producerea de valori materiale sau spirituale.

Abordarea tehnologică în modelul dezvoltat de noi presupune dezvoltarea unei tehnologii de pregătire a viitorilor profesori de formare profesională pentru proiectare pedagogică. Procesul educațional din punctul de vedere al acestei abordări este considerat ca un sistem de construire a relației dintre învățare și învățare, care asigură dezvoltarea individului ca individ. Conținutul, metodele, tehnicile, tehnicile sale vizează în principal dezvoltarea și utilizarea experienței subiective a fiecărui elev și sunt subordonate formării unor modalități de

¹ Artene G., Consiliere pentru dezvoltarea personală. Suport de curs. București, 2015.

² Șerbănescu I., Formarea profesională a cadrelor didactice- repere pentru managementul carierei. București, Editura ”Princh”, 2011.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

cunoaștere semnificative personal prin organizarea unei activități educaționale (cognitive) holistice.

Integrarea abordărilor selectate la crearea unui model al procesului de pregătire a elevilor pentru proiectarea pedagogică în studiul disciplinelor metodologice acționează ca un fel de zonă de interacțiune a acestor abordări ale formării profesionale a unui profesor de formare profesională în general, asigurându-le acestora. aplicare la un nou nivel calitativ vizând schimbarea paradigmei educaționale profesionale în concordanță cu cerințele secolului XXI.¹

Pe baza abordărilor avute în vedere, pregătirea elevilor pentru proiectarea pedagogică poate fi reprezentată ca un sistem pedagogic care presupune o nouă abordare a predării disciplinei „Metode de pregătire profesională”, care va asigura o asemenea calitate a pregătirii atunci când competențele de proiectare dobândite în urma pregătirii vor ajuta viitorul profesor de formare profesională să desfășoare eficient activități profesionale și pedagogice.

Modelând procesul de pregătire pentru proiectarea pedagogică a viitorilor profesori de formare profesională în studiul disciplinei „Metode de formare profesională”, ne-am bazat pe structura procesului educațional, care include scopul, conținutul și tehnologia formării ca componentele principale. Astfel, componentele modelului sunt ținta, conținutul și activitatea. Componenta țintă presupune pregătirea elevilor pentru proiectarea pedagogică la studierea disciplinei „Metode de formare profesională”, care vizează formarea competențelor educaționale și de proiectare care să contribuie la rezolvarea problemelor de îmbunătățire a calității pregătirii viitorilor lucrători.²

Conform principiului didactic principal care reglementează procesul educațional, educația fiecărui elev ar trebui să se desfășoare pe baza și ținând cont de obiectivele sale personale de învățare. Stabilirea scopurilor în învățare este stabilirea de către elevi și profesor a scopurilor și obiectivelor învățării în anumite etape. Stabilirea obiectivelor este necesară pentru proiectarea activităților educaționale ale elevilor și este asociată cu ordinea socială externă, standardele educaționale, cu specificul condițiilor interne de învățare - motivele predării studenților, trăsăturile temei studiate, mijloacele de predare disponibile, opiniile pedagogice ale profesorului etc.

Conform principiului didactic principal care reglementează procesul educațional, educația fiecărui elev ar trebui să se desfășoare pe baza și ținând cont de obiectivele sale personale de învățare. Stabilirea scopurilor în învățare este stabilirea de către elevi și profesor a scopurilor și obiectivelor învățării în anumite etape. Stabilirea obiectivelor este necesară pentru proiectarea activităților educaționale ale elevilor și este asociată cu ordinea socială externă, standardele

¹ Păun E., Profesionalizarea carierei didactice. Standarde profesionale pentru cariera didactică. consiliul Național pentru pregătirea Profesorilor. București , 2002.

² Boloboceanu A., Vrabii V., Dezvoltarea personală a cadrului didactic ca organizator al cunoașterii și facilitator motivațional. Ghid metodologic. Chișinău, 2018.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

educaționale, cu specificul condițiilor interne de învățare - motivele predării studenților, trăsăturile temei studiate, mijloacele de predare disponibile, opiniile pedagogice ale profesorului etc.

Amintiți-vă că principiul în pedagogie este definit ca o poziție științifică, care este un ghid de acțiune. Am clarificat și completat cu conținut nou în concordanță cu subiectul de cercetare următoarele principii științifice: umanizare, consistență, integritate, integrare, orientare spre personalitate, conducere. Ca unul dintre cele fundamentale a fost ales principiul umanizării, care determină specificul de conținut și direcția activității profesionale și pedagogice în general și activitatea de proiect a unui profesor de formare profesională în special. Principiul umanizării în acest caz se bazează pe recunoașterea valorii elevului, crearea de condiții pozitive pentru dezvoltarea acestuia, dezvoltarea potențialelor oportunități în activitățile proiectului.¹

Principiul consecvenței presupune existența unor legături și relații variate între elementele modelului elaborat al procesului de pregătire pentru activitățile de proiect a viitorilor profesori de formare profesională. Natura sistematică a procesului de pregătire a viitorilor profesori din învățământul profesional pentru activitățile proiectului include caracteristici precum structura, interconexiunea și interdependența. Principiul integrității oferă o idee despre activitatea de proiect ca o condiție prealabilă pentru o schimbare intenționată a procesului de învățământ, ca o condiție pentru dezvoltarea abilităților profesionale, a anumitor competențe ale elevilor.

Proiectarea introduce scop, ordine, operaționalitate, variabilitate în activitatea profesională și pedagogică a unui profesor de formare profesională, iar pe această bază poate fi recunoscută ca creând un proces integral de activitate a unui profesor de formare profesională, în care personal și profesional sunt de nedespărțit. Principiul integrării se manifestă în necesitatea utilizării cunoștințelor interdisciplinare (atât psihologice, cât și pedagogice, precum și profesionale generale și speciale) la proiectarea obiectelor didactice de complexitate variabilă de către un profesor de formare profesională, având ca scop dezvoltarea personalității elevului.²

Principiul orientării personalității se datorează proceselor de formare și dezvoltare a culturii de proiect a viitorului profesor de formare profesională, conștientizarea sa de sine bazată pe experiență, vârstă, capacități psihofiziologice și intelectuale. Principiul anticipării se exprimă în faptul că nivelul de pregătire a viitorilor profesori de formare profesională ar trebui să fie înaintea nevoilor și nivelului de dezvoltare a sistemului de pregătire a viitorilor lucrători pentru un anumit tip de producție și nivelul de dezvoltare a acestuia, iar aceasta este facilitată

¹ Pricăan V., Putina D., Mocanu L., Formarea inițială a cadrelor didactice în domeniul educației timpurii: Curriculum de bază. Ghid metodologic. Chișinău, Centrul Educațional Pro Didactica, 2010.

² Consilierea educațională și vocațională. Suport de curs. București, 2010.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

de caracterul anticipator al conținutului pregătirii, în procesul de însușire a cărui dezvoltare personală a viitorilor profesori de vocație.

Componenta de conținut este considerată ca formarea competențelor elevilor de activități educaționale și de proiectare prin stăpânirea consecventă a etapelor de proiectare pedagogică de către elevi, ținând cont de specificul obiectelor didactice. Anticipând proiectarea conținutului pregătirii pentru proiectarea pedagogică ca componentă a modelului, este necesar să se determine abordările teoretice ale selecției informațiilor semnificative dobândite în procesul de studiere a disciplinei „Metode de formare profesională”. În același timp, în primul rând, am aderat la conceptul de formare a conținutului educației.¹

Acest concept se bazează pe trei elemente principale: conceptul de structură a personalității, conceptul principalelor ramuri ale cunoașterii științifice și sistemul dominantelor pentru învățământul general și profesional. Sistemul factorilor dominanți, care influențează structura părții teoretice a învățământului profesional superior, cuprinde următoarele:

1. Scopurile învățământului profesional, care sunt principalul factor determinant.
2. Structura generală a activității profesionale (științifică, de proiectare, tehnologică, managerială, pedagogică).
3. Structura obiectului de studiu, care este ramura activității umane corespunzătoare profilului de pregătire profesională.
4. Principalele modalități de integrare a activităților profesionale specifice locului de muncă.

În modelul nostru, conținutul, fiind partea de bază a pregătirii pentru proiectarea pedagogică, depinde în mare măsură de scopuri, ale căror modificări cardinale implică transformarea conținutului disciplinei „Metode de formare profesională”, care, la rândul său, conduce la o revizuire a procesului de pregătire operațională și de activitate. Componenta de activitate presupune formarea treptată a deprinderilor de proiectare pedagogică, a anumitor obiecte didactice, stabilite pe baza unei analize structurale și funcționale a activităților profesionale și pedagogice ale cadrelor didactice din învățământul profesional.

Procesul de pregătire a viitorilor profesori de formare profesională pentru proiectare pedagogică la studierea disciplinei „Metode de formare profesională” presupune formarea treptată a abilităților de proiectare pedagogică ca componente ale competențelor de proiectare educațională printr-un sistem de ore practice, al căror conținut corespunde etape de proiectare a obiectelor didactice pe exemplul

¹ Vicol N., Personalitatea profesională și determinarea umană ale cadrului didactic. Monografie. Chișinău 2019.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

proiectării instituțiilor de învățământ. Această abordare a necesitat dezvoltarea conținutului tuturor metodelor de proiectare a sesiunilor de formare.¹

Pe baza analizei diverselor abordări ale stabilirii obiectivelor, modelării conținutului materialului educațional, structurii lecției etc., am dezvoltat conținutul acestor metode. Astfel, de exemplu, stabilirea scopului unei lecții se realizează ca formarea unui model de învățare a elevului, în cadrul căruia elevul determină unitățile didactice asimilate conținutului materialului educațional, dezvoltă parametrii de asimilare a materialului, și formulează scopuri în ceea ce privește acțiunile elevilor.

Metoda de modelare și construcție a conținutului materialului educațional include:

- analiza element cu element a conținutului materialului educațional;
- definirea unităților didactice semantice asimilate;
- relevarea semnificației conținutului materialului educațional pentru formarea profesională a elevilor;
- definirea comunicațiilor intersubiecte cu ajutorul unei matrice;
- modelarea structurii logice a conținutului materialului educațional, modelarea diverselor modalități de prezentare a conținutului materialului educațional unui elev, ținând cont de principiile didactice;
- proiectarea conținutului materialului educațional etc.

Metoda de modelare și construcție a structurii lecției este reprezentată de acțiunile de alegere a formei și tipului lecției, modelarea structurii propriu-zise a lecției în conformitate cu principiile didactice. La fiecare etapă, studenții stăpânesc un anumit mod de activitate care face parte din structura de proiectare. Materialul tematic pentru proiectarea unei sesiuni de formare este conținutul unei discipline de învățământ dintr-un ciclu tehnic general sau special.²

Caracteristicile modelului dezvoltat al procesului de pregătire a viitorilor profesori de formare profesională pentru proiectarea pedagogică în studiul disciplinelor metodologice sunt consistența și integrarea componentelor luate în considerare, ceea ce determină concentrarea complexă a procesului de învățământ pe formarea educației și competența de proiectare a unui profesor de formare profesională.

Tehnologia de pregătire a viitorilor profesori de formare profesională pentru proiectarea pedagogică este un sistem de funcționare a tuturor componentelor procesului, construit pe o bază științifică, ținând cont de cadrul de timp și spațiu, de relația dintre subiectele acestui proces și care duce la atingerea scopului - un

¹ Boloboceanu A., Vrabii V., Dezvoltarea personală a cadrului didactic ca organizator al cunoașterii și facilitator motivațional. Ghid metodologic. Chișinău, 2018.

² Prican V., Putina D., Mocanu L., Formarea inițială a cadrelor didactice în domeniul educației timpurii: Curriculum de bază. Ghid metodologic. Chișinău, Centrul Educațional Pro Didactica, 2010.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

anumit nivel de elevi formați educațional- competențe de proiectare. Tehnologia dezvoltată pentru pregătirea viitorilor profesori de formare profesională pentru proiectare pedagogică corespunde principalelor calități generale ale tehnologiei pedagogice, cum ar fi consistența, caracterul științific, structurarea, controlabilitatea. Această tehnologie este o sinteză a realizărilor științei și practicii pedagogice, o combinație între experiența trecută și ceea ce a fost creat de progresul social în dezvoltarea educației profesionale și pedagogice în general și în formarea metodologică a viitorilor profesori de formare profesională în special . Tehnologia propusă pentru pregătirea viitorilor profesori de formare profesională pentru proiectare pedagogică, care vizează formarea competențelor educaționale și de proiectare, este construită ținând cont de principalele prevederi ale abordării activității privind unitatea conștiinței și activității, privind formarea activității interne, prin activitate externă, despre activitatea subiectului în activitate.¹

În baza acesteia, se formulează următoarele idei și principii principale de construire a tehnologiei didactice:

1) modelarea procesului de pregătire a viitorilor profesori de formare profesională pentru proiectarea pedagogică în integritatea și dinamismul acestuia. Activitatea holistică de proiectare pedagogică poate fi stăpânită dacă elevii formează un set de metode de activitate incluse în structura de proiectare;

2) luarea în considerare a specificului sesiunii de formare ca obiect de proiectare pedagogică;

3) etapizarea, continuitatea procesului de formare a deprinderilor;

4) individualizarea educației;

5) activarea activității independente a elevilor;

6) combinarea optimă a diverselor forme și metode de predare.²

Tehnologia dezvoltată pentru pregătirea viitorilor profesori de formare profesională pentru proiectare pedagogică include următoarele componente. Componenta motivațională-țintă a tehnologiei, al cărei scop este dezvoltarea motivației cognitive durabile a studenților pentru proiectarea pedagogică ca activitate a viitorului profesor de formare profesională, formarea competenței educaționale și de proiectare în procesul de studiere a disciplinei „Metode de formare profesională”. În structura oricărui proces educațional, tehnologia de învățare, se distinge o componentă motivațională. Un motiv este un fenomen mental care devine un stimul pentru acțiune. Motivul se formează pe baza nevoilor și este direct legat de scopurile activității.

Motivul ca motivație internă pentru acțiune este asociat cu un stimul extern - stimul - și îl reflectă. Pregătirea pentru proiectarea pedagogică este determinată de o combinație de forțe motivante, intenții, preferințe personale, scopuri și presupune formarea unei poziții sociale și profesionale subiective a viitorului profesor de

¹ Păun E., Profesionalizarea carierei didactice. Standarde profesionale pentru cariera didactică. Consiliul Național pentru pregătirea Profesorilor. București , 2002.

² Artene G., Consiliere pentru dezvoltarea personală. Suport de curs. București, 2015.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

formare profesională, care se exprimă într-o orientare profesională și pedagogică stabilă.

Componentă de orientare cognitivă a tehnologiei de pregătire a viitorilor profesori de formare profesională pentru proiectare pedagogică în studiul disciplinei „Metode de formare profesională”, inclusiv asimilarea unui sistem holistic de cunoștințe și deprinderi, construit pe integrarea științelor naturii, Cunoștințe psihologice, pedagogice și tehnologice de producție utilizate în procesul de pregătire a viitorilor lucrători pentru o anumită industrie.¹

În același timp, se realizează integrarea și sistematizarea interdisciplinară a conținutului pregătirii pentru proiectarea pedagogică, axată pe formarea competențelor educaționale și de proiectare ale viitorului profesor de formare profesională. Componenta de orientare cognitiv are ca scop formarea modului de activitate al elevului datorită conștientizării sale a scopurilor și obiectivelor etapei de proiectare și a modului de activitate corespunzător.

Metodic, această sarcină pedagogică se realizează în două moduri:

- 1) prin prelegeri;
- 2) prin studiul și înțelegerea independentă a materialului educațional orientativ, care descrie în detaliu tehnologia de implementare a metodei.

O componentă de activitate operațională a tehnologiei de pregătire pentru design pedagogic, care are ca scop dezvoltarea abilităților proiective, de cercetare, tehnologice, creativității, independenței și activității cognitive. Componenta de activitate operațională se caracterizează prin faptul că elevul implementează practic implementarea modului de acțiune. Activitatea elevului este individuală și independentă.²

Rolul profesorului constă în explicarea individuală suplimentară, asistență în timp util în caz de dificultăți. Această componentă este implementată în orele practice și are ca scop evaluarea muncii prestate de elev, identificarea nivelului de conștientizare a stăpânirii de către elev a metodei de activitate, precum și eliminarea dificultăților și erorilor. Acest lucru se poate realiza prin selectarea și aplicarea unor forme, metode și mijloace de pregătire adecvate în studiul disciplinei „Metode de formare profesională”.

La formarea competențelor educaționale și de proiectare, ne-am concentrat, pe de o parte, pe astfel de forme de educație care ne permit să organizăm o activitate educațională și cognitivă multifacțată, diversă, productivă a elevilor, în urma căreia se fixează nevoi cognitive și profesionale, se dobândesc modalități de activitate; pe de altă parte, ne-am bazat pe experiența subiectivă a studentului, pe calitățile sale personale individuale și pe potențialitățile sale.

Abilitățile sale au ajutat la construirea relațiilor materie-subiect în procesul educațional, când elevul și profesorul vor fi în rolul de parteneri egali. O analiză a

¹ Vicol N., Personalitatea profesională și determinarea umană ale cadrului didactic. Monografie. Chișinău 2019.

² Consilierea educațională și vocațională. Suport de curs. București, 2010.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

teoriei și practicii arată că nu este posibilă formarea cuprinzătoare a competențelor adecvate la studenți prin forma tradițională prelegere-seminar, deoarece în acest caz sistemul de cunoștințe, abilități și posesiuni este în principal stăpânit „în formă terminată”, ca algoritm pentru rezolvarea problemelor tipice. Formarea competențelor educaționale și de proiectare ale viitorilor profesori de formare profesională necesită utilizarea unor metode de predare inovatoare și inovații tehnologice, care vor schimba atât procesul de învățare, cât și rezultatul acestuia.¹

Cu alte cuvinte, transformarea acestui proces va asigura dezvoltarea motivației interne pentru activități educaționale și profesionale viitoare, dorința de a aplica cunoștințele în diverse situații standard și în schimbare ale activității profesionale și pedagogice. Printre inovatoare se numără metodele de predare contextuale, inclusiv metodele active (joc, interactiv), învățarea bazată pe probleme, metoda cazului, metoda proiectului, învățarea pe calculator. O componentă reflexiv-evaluativă a tehnologiei de pregătire a elevilor pentru activitățile de proiect, inclusiv un bloc de autoevaluare și autoanaliză a activităților educaționale ale elevilor la studierea disciplinei „Metode de pregătire profesională”.

Dezvoltarea funcției reflexive se manifesta în capacitatea de a controla, în mod conștient, rezultatele activității, nivelul propriei dezvoltări și realizările personale. Reflectând asupra propriei activități de învățare, elevul se concentrează atât pe cunoștințele dobândite, cât și pe structura activității în sine, ceea ce duce la crearea de produse de învățare. Există o conștientizare a modului propriu de obținere a cunoștințelor, se formează un mod individual de învățare - o caracteristică complexă care include caracteristici individuale ale unui elev care sunt semnificative pentru dezvoltarea personalității și asimilarea cunoștințelor.

Funcția componentei reflecto-evaluative a tehnologiei este de a gestiona procesul de învățare, care își stabilește ca sarcină optimizarea învățării, adică creșterea eficienței asimilării cunoștințelor și o dezvoltare mai profundă a abilităților de gândire ale elevilor. Managementul învățării, inclusiv activitățile de organizare și control ale profesorului, sugerează că un rol semnificativ în acest proces ar trebui să revină elevilor, autogestionarea lor internă a procesului de dobândire a cunoștințelor și abilităților. Fără îndoială, procesul de autogestionare este complex și este o combinație a următoarelor procese: reflecție (autoevaluare, autoanaliză), autocontrol, autoorganizare, care contribuie la formarea intenționată a abilităților intelectuale, gândire creativă, dezvoltarea calităților personale, autodezvoltarea conștientă.²

Ca urmare a stăpânirii tuturor etapelor de proiectare, elevul creează un proiect individual al lecției. Aprobarea și discutarea rezultatelor proiectului sunt implementate în cadrul conferinței de formare. Definind competența educațională și

¹ Șerbănescu I., Formarea profesională a cadrelor didactice- repere pentru managementul carierei. București, Editura ”Princh”, 2011.

² Consilierea educațională și vocațională. Suport de curs. București, 2010.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

de proiectare a viitorului profesor de formare profesională ca o caracteristică integrală personală a unui specialist, ne concentrăm pe principalii indicatori care sunt evaluativi din punctul de vedere al formării acestei competențe.

Am determinat nivelul de cunoștințe și deprinderi teoretice formate, nivelul de formare a calităților personale importante din punct de vedere profesional ale unui elev (dezvoltarea gândirii, creativitatea, activitatea cognitivă), nivelul de orientare profesională (atitudinea motivațional-valorică față de învățare și orientarea). de formare la viitoarea activitate profesională și pedagogică). Diagnosticarea, fiind o componentă integrantă a procesului educațional, cu ajutorul căreia se determină rezultatul atingerii scopurilor stabilite, contribuie la gestionarea eficientă a procesului educațional.¹

Diagnosticarea în model include controlul, verificarea, evaluarea, acumularea datelor statistice, analiza acestora; ia în considerare rezultatele ținând cont de metodele de livrare a acestora; dezvăluie tendințe, dinamica procesului educațional. Implementarea acestei etape necesare impune profesorilor să acorde o atenție sporită elevilor: studierea abilităților și capacităților lor individuale, identificarea nevoilor și intereselor cognitive, anticiparea dificultăților de învățare și, de asemenea, implicarea elevilor în acest tip de activitate.

Astfel, modelul dezvoltat al procesului de pregătire a viitorilor profesori de formare profesională pentru proiectare pedagogică va îmbunătăți calitatea formării absolvenților universităților pedagogice profesionale pentru activități profesionale și pedagogice, îmbunătățind astfel calitatea formării viitorilor lucrători pentru sectoarele din Rusia. economie, care astăzi este una dintre sarcinile fundamentale ale politicii de stat.

¹ Șerbănescu I., Formarea profesională a cadrelor didactice- repere pentru managementul carierei. București, Editura "Princh", 2011.

IDENTIFICAREA NIVELURILOR DE DEȚINERE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIGITALĂ

IDENTIFYING THE LEVELS OF HOLDING OF DIGITAL COMMUNICATION COMPETENCE

Ilona POPOVICI,

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
ilonapopovici8@gmail.com

Rezumat: *Articolul de față prezintă rezultatele cercetării teoretice realizate în vederea fundamentării teoretico-didactice a conceptului competența de comunicare digitală, prin definirea conceptului, delimitarea componentelor esențiale ale acestei competențe, adică cunoștințelor, capacităților/abilităților și atitudinilor ce definesc competența de comunicare digitală, precum și identificarea indicatorilor de deținere a ei.*

Necesitatea și importanța dezvoltării competenței de comunicare digitală sunt reflectate prin procesul continuu de transformare digitală a societății, care implică: transferarea comunicării interpersonale, profesionale și educaționale în mediului online; înlocuirea interacțiunilor directe dintre interlocutori cu cele virtuale; modificarea stilului de comunicare; digitalizarea tuturor domeniilor de activitate umană, inclusiv și domeniul educațional; automatizarea industriilor și domeniilor profesionale; expansiunea rapidă a competențelor necesare; educarea generațiilor de nativi digitali, etc.

Competența de comunicare digitală, dezvoltată la un nivel avansat de performanță, oferă indivizilor o serie de oportunități și beneficii, printre care putem menționa: facilitarea și intensificarea comunicării, în special pentru indivizii timizi, singuratici și/sau cu dezabilități; menținerea interacțiunii continue dintre interlocutori; facilitatea colaborării; creșterea motivației; nelimitarea geografică; diminuarea clasificărilor stereotipe; rapiditate și eficiență digitală; apariția încrederii în sine datorită absenței eșecurilor în comunicare; facilitarea promovării personale și profesionale în mediul online; majorarea competitivității pe piața locurilor de muncă, etc.

Cuvinte cheie: *competență, comunicare digitală, digitalizare, competență digitală.*

Abstract: *This article presents the results of the theoretical research carried out in order to theoretically and didactically substantiate the concept of digital communication competence, by defining the concept, delimiting the essential components of this competence, i.e. the knowledge, capacities/skills and attitudes that define digital communication competence, as well as the identification indicators of its ownership.*

The need and importance of developing digital communication competence is reflected by the continuous process of digital transformation of society, which involves: transferring interpersonal, professional and educational communication to the online environment; replacing direct interactions between interlocutors with virtual ones; changing the communication style; digitization of all fields of human activity, including the educational field; automation of industries and professional fields; rapid expansion of necessary skills; educating generations of digital natives, etc.

Digital communication competence, developed to an advanced level of performance, offers individuals a number of opportunities and benefits, among which we can mention: facilitating and intensifying communication, especially for shy, lonely and/or disabled individuals; maintaining continuous interaction between interlocutors; ease of collaboration; increasing motivation; geographic unlimitedness; diminishing stereotypical classifications; digital speed and efficiency; the emergence of self-confidence due to the absence of failures in communication; facilitating personal and professional promotion in the online environment; increasing competitiveness on the job market, etc.

Key words: competence, digital communication, digitization, digital competence.

Introducere

Societatea informațională modernă oferă foarte multe oportunități de obținere, evaluare, prelucrare, prezentare, producere, stocare și transmitere a informației; interacțiune, comunicare și colaborare cu alte persoane; precum și acces liber și instantaneu atât la resursele informaționale locale, cât și la cele globale, prin intermediul Internet-ului și dispozitivelor digitale.

Actualitatea subiectului abordat este reflectată prin procesele transformăionale revoluționare ce au loc la momentul actual, și anume: dominația mesageriilor instant și a e-mail-ului, precum și abundența masivă a rețelelor de socializare; transferarea comunicării interpersonale, profesionale și educaționale în mediului online; înlocuirea interacțiunilor directe dintre interlocutori cu cele virtuale; modificarea stilului de comunicare; digitalizarea tuturor domeniilor de activitate umană, inclusiv și domeniul educațional; automatizarea industriilor și domeniilor profesionale; expansiunea rapidă a competențelor necesare; educarea generațiilor de nativi digitali, etc.

Necesitatea și importanța dezvoltării la elevi/studenți a competenței digitale, parte componentă a căreia este competența de comunicare digitală este reflectată din inițiativele Comisiei Europene lansate în anul 2020:

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

- Agenda Europeană a Competențelor pentru competitivitate sustenabilă, echitate socială și reziliență¹,
- Planul de acțiune pentru educația digitală 2021-2027, denumit „Resetarea educației și formării pentru era digitală”²,
- Comunicarea privind Spațiul European al educației până în 2025³.

Aceste inițiative elucidează interesul major față de subiectul ajustării sistemelor educaționale la era digitală.

De asemenea, faptul că competențele digitală și de comunicare digitală, care este parte componentă a competenței digitale, sunt un imperativ al realității actuale este reflectat prin cerințele și exigențele politicilor educaționale internaționale și naționale, precum:

- Recomandarea consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții⁴;
- Cadrul European de Referință al competențelor cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții⁵;
- Cadrul european de competență digitală pentru cetățeni: DigComp 2.1⁶;
- Cadrul european pentru competența digitală a profesorilor: DigCompEdu⁷;

1 European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. Disponibil: <https://epale.ec.europa.eu/ro/resource-centre/content/agendaeuropeana-competentelor-pentru-competitivitate-sustenabila-echitate>

2 Digital education action plan 2021-2027. Ressetting education and training for the digital age. Disponibil: https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/documentlibrary-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf

3 Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025. Disponibil: <https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-librarydocs/communication-european-education-area.pdf>

4 Recomandarea consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. [online] 2018/C. 189/01. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT)

5 Cadrul European de Referință al competențelor cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Disponibil: <https://mecc.gov.md/en/content/cadrul-european-de-referinta-al-competentelor-cheie-pentru-educatie-si-formare-pe-parcursul>

6 CARRETERO GOMEZ, S., VUORIKARI, R., PUNIE, Y. *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union, 2017. 48 p. ISBN 978-92-79-68006-9, ISSN 1831-9424, doi:10.2760/38842. Disponibil: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>

7 REDECKER, Ch., PUNIE, Y. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. ISBN 978-92-79-73494-6, ISSN 1831-9424, doi:10.2760/159770. Disponibil: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

- Codul Educației al Republicii Moldova¹;
- Cadrul Național al Calificărilor în Învățământul Superior din Republica Moldova²;
- Cadrul de Referință al Curriculumului Național³;
- Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020”⁴;
- Strategia Națională de dezvoltare a societății informaționale „Moldova digitală 2020”⁵;
- Standardele de competențe digitale a cadrelor didactice din învățământul general⁶.

Conceptul *competența de comunicare digitală* nu are o definiție formulată. Astfel, a fost necesară formularea unei definiții relevante pentru subiectul abordat, delimitarea cunoștințelor, capacităților/abilităților și atitudinilor ce definesc competența de comunicare digitală, precum și identificarea nivelurilor de deținere a competenței de comunicare digitală.

În acest context, s-a formulat următoarea **problemă de cercetare**: fundamentarea teoretico-didactică a competenței de comunicare digitală, prin definirea conceptului, delimitarea componentelor esențiale ale acestei competențe și identificarea indicatorilor de deținere a ei.

Metodologia cercetării

Scopul acestui articol constă în descrierea rezultatelor cercetării realizate în vederea soluționării problemei de cercetare formulate.

Pe parcursul cercetării teoretice realizate au fost utilizate următoarele metode de cercetare: revizuirea sistematică, analiza și sinteza literaturii științifice și pedagogice din domeniu, în vederea identificării principalelor aspecte și concepte ale subiectului abordat.

¹ Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. [online] În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 319-324 din 24.10.2014, 67 p. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/>

² Cadrul Național al Calificărilor: Învățământ Superior. Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău: Bons Oces, 2015.

³ GUȚU, VI., BUCUN, N., GHICOV, A. et al. *Cadrul de Referință al Curriculumului Național*. Chișinău: Luceum, 2017. 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7. Disponibil: http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_3966_CadruldereferintaalCurriculumuluiNaional23022017.pdf

⁴ Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Aprobata prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 944 din 14 noiembrie 2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova* nr. 345-351 din 21.11.2014, art. nr. 1014. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>

⁵ Strategia națională de dezvoltare „Moldova digitală 2030”, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 513 din 18 decembrie 2018. În: *Monitorul Oficial*, nr. 486-498.

⁶ GREMALACHI, A. *Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general*. Chișinău. 2015. 8 p.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Rezultate. În cadrul cercetărilor realizate¹ au fost studiate și sintetizate reperele teoretice ale conceptelor: competență, comunicare, competență de comunicare, competență digitală, comunicare digitală, care au permis formularea unei definiții, relevante pentru noi, a conceptului de competență de comunicare digitală².

Astfel, competența de comunicare digitală, în opinia noastră, este un *set de cunoștințe, capacități/abilități și atitudini de utilizare sigură, critică și responsabilă a tehnologiilor informaționale și comunicaționale, ce pot fi activate și manifestate în diverse contexte, în funcție de necesități, dorințe sau scopuri propuse, în vederea transmiterii/partajării cunoștințelor și informațiilor, identificării și exprimării intențiilor, nevoilor, intereselor, opiniilor și sentimentelor, atât verbal, cât și în scris (ascultare, vorbire, citire și scriere), interacțiunii și colaborării cu alte persoane, în mod eficient, adecvat și creativ*³.

În cadrul acestui concept - competența de comunicare digitală - se conturează câteva componente esențiale: cunoștințe, capacități/abilități și atitudini adecvate contextului.

Cercetările efectuate au permis delimitarea cunoștințelor, capacităților/abilităților și atitudinilor ce definesc competența de comunicare digitală.

Tabelul 1. Cunoștințele, capacitățile/abilitățile și atitudinile ce descriu competența de comunicare digitală

Cunoștințe	Capacități/Abilități	Atitudini
• Conceptele: TIC, e-Learning, instruire mixtă, instruire la distanță și deschisă, mediu virtual de învățare, învățare web; • Clasificarea instrumentelor TIC; • Tehnologii digitale (Web 2.0 și cloud) de interacțiune, partajare, colaborare; • Conceptul <i>cloud computing</i>; • Particularitățile și caracteristicile tehnologiilor	• A identifica, înțelege, exprima, crea și interpreta sentimente, intenții, nevoi, interese, concepte, fapte și opinii; • A utiliza în procesul de interacțiune și comunicare digitală o gamă vastă de tehnologii digitale; • A stabili în mod eficient, adecvat și creativ conexiuni cu alte persoane; • A partaja date, informații și	• Atitudine pozitivă față de adoptarea unui dialog critic și constructiv; • Interesul față de comunicare digitală și interacțiune cu alte persoane; • Conștientizarea impactului pozitiv al instrumentelor TIC asupra dezvoltării societății; • Valorificarea beneficiilor

¹ POPOVICI, I., *Learner's digital communication competence*. In: International Forum for Education „Challenges of Modern Education. Education – Teacher – Learner”, No. 13, Poland: Torun, 2020. P. 171-189. ISBN 978-83-8180-420-2

² POPOVICI, I. *Instrumentariul de implementare a unui model pedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare digitală prin utilizarea tehnologiilor cloud*. În: Acta et Commentationes. Revistă științifică tip B, Seria Științe ale Educației. Nr. 3(25). Chișinău: UST, 2021. P. 106-120. ISSN 1857-0623, E-ISSN 2587-3636

³ POPOVICI, I. *Demersuri experimentale pentru identificarea dinamicii dezvoltării competenței de comunicare digital prin tehnologii cloud*. În: Acta et Commentationes. Revistă științifică tip B, Seria Științe ale Educației. Nr. 1(27). Chișinău: UST, 2022. P. 128-141. ISSN 1857-0623, E-ISSN 2587-3636

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

cloud; • Avantajele utilizării tehnologiilor cloud în procesul educațional; • Conceptul <i>comunicare digitală</i>; • Oportunitățile oferite de comunicarea digitală (avantaje/dezavantaje); • Mediul de realizare a comunicării digitale; • Formele comunicării digitale: sincronă și asincronă; • Conceptul <i>mijloace de comunicare digitală</i>; • Instrumente de comunicare digitală sincronă și asincronă; • Beneficiile și riscurile diverselor instrumente TIC de comunicare digitală; • Conceptul <i>netiquette</i>; • Codul bunelor maniere în mediul online; • Modalități de protecție a reputației personale în mediul online; • Conceptul <i>identitate digitală</i>; • Modalități de protecție a datelor personale și a confidențialității în mediul online; • Modalități de securizare a conturilor și profilurilor personale; • Recomandări de utilizare sigură a platformelor de socializare; • Fenomenele <i>cyberbullying</i> și <i>cyberstalking</i> în comunicarea digitală; • Caracteristicile, mediile și formele de manifestare, motivele de declanșare, timpurile de discriminare și impactul fenomenelor de <i>cyberbullying</i> și <i>cyberstalking</i>; • Recomandări de prevenire și combatere a fenomenelor de <i>cyberbullying</i> și <i>cyberstalking</i>; • Serviciul de e-mail și agenda electronică de contacte.	conținut digital printr-o varietate de instrumente digitale; • A se implica și participa activ la viața socială prin intermediul tehnologiilor digitale; • A utiliza o varietate de instrumente și tehnologii digitale pentru colaborarea cu alte persoane, crearea și editarea în comun a datelor, informațiilor, resurselor și conținutului digital; • A utiliza cunoștințe și norme de comportament ce trebuie respectate în timpul interacțiunii și comunicării digitale; • A respecta diversitatea culturală, generațională, religioasă, rasială, sexuală, etc. ce poate fi implicată în procesul de comunicare digitală; • A aplica cele mai adecvate strategii de comunicare digitală adaptate publicului specific; • A gestiona propriile identități digitale; • A aplica diferite modalități de protecție a propriilor identități digitale în mediul online; • A aplica diferite modalități de protecție a propriei reputații în mediul online; • A aplica diferite modalități de securizare a proceselor de comunicare digitală și colaborare; • A aplica diferite modalități de protecție a datelor personale și a confidențialității în mediul online; • A evita, preveni și combate riscurile și amenințările la adresa sănătății fizice și bunăstării psihologice în timpul comunicării și colaborării în mediul online (<i>cyberbullying</i> și <i>cyberstalking</i>); • A utiliza sigur și eficient rețelele de socializare.	oferite de implementarea tehnologiilor digitale în procesul educațional; • Disponibilitate, interes, inițiativă și curiozitate în utilizarea tehnologiilor digitale; • Disponibilitate în oferirea informațiilor cu caracter personal; • Conștientizarea riscurilor expunerii identității personale în mediul online; • Valorificarea aspectelor pozitive oferite de comunicarea digitală; • Atitudine critică și serioasă față de utilizarea codului bunelor maniere în mediul online (<i>neticheta</i>); • Conștientizarea importanței abordării subiectului securității în mediul online; • Seriozitate, interes și atitudine critică față de metodele și tehnicile de securitate în mediul online existente; • Conștientizarea riscurilor și daunelor provocate de declanșarea fenomenelor de <i>cyberbullying</i> și <i>cyberstalking</i> în timpul comunicării digitale; • Creativitate și ingeniozitate în propunerea propriilor soluții de prevenire și combatere a fenomenelor de <i>cyberbullying</i> și <i>cyberstalking</i>; • Aprecierea diversității culturale, generaționale, religioase, rasiale, sexuale, etc. ce poate fi implicată în procesul de comunicare digitală; • Respectul și aprecierea interlocutorilor;
---	--	--

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Conform Cadrului Național al Calificărilor în Învățământul Superior¹, orice specialist modern, indiferent de domeniul profesional ales, trebuie să posede atât competențe digitale profunde, cât și o competență de comunicare digitală bine dezvoltată.

Desigur că eficacitatea activității profesionale a individului depinde de mai mulți factori, însă printre ei un loc deosebit îl ocupă următorii:

- utilizarea sigură, critică și responsabilă a diverselor tehnologii informaționale și comunicaționale în vederea satisfacerii atât a nevoilor profesionale, cât și personale;
- activitatea comunicativă eficientă și de succes a specialistului, ea fiind temelia menținerii unor relații profesionale productive, realizării scopurilor și obiectivelor profesionale și personale, auto-perfecționării și auto-realizării, precum și o modalitate de depășire a crizelor personale².

Dezvoltarea acestor două competențe (digitală și de comunicare digitală) va valorifica potențialul profesional și personal al viitorului specialist de adaptare rapidă la condițiile concurenței internaționale, precum și va promova mobilitatea lui socială și profesională.

Procesul de dezvoltare a unei competențe nu poate fi realizat fără a avea clar stabilite finalitățile educaționale și rezultatele învățării. Deoarece, competența de comunicare digitală este o competență nouă, s-a reliefat necesitatea identificării indicatorilor de deținere a ei, adică acelor descriptori care vor descrie rezultatele învățării și finalitățile educaționale.

Indicatorii de deținere a competenței reprezintă un instrumentar de măsurare a gradului/nivelului de achiziționare a cunoștințelor, de realizare a unor activități sau sarcini practice, de rezolvare a unor probleme specifice, prin raportare la diverse standarde de referință³.

În acest context, drept standarde de referință pentru identificarea nivelurilor de deținere a competenței de comunicare digitală au fost considerate:

- Cadrul european de competență digitală pentru cetățeni: DigComp 2.1⁴;

¹ Cadrul Național al Calificărilor: Învățământ Superior. Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău: Bons Oces, 2015.

² ХАМДОХОВА, С. М. Развитие коммуникативных способностей студентов будущих преподавателей в процессе обучения в вузе. В: Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, vol. 16, № 4, 2010, С. 63-67. ISSN 2073-1426.

³ Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor / Nicolae Bucun, Lilia Pogolșa, Valentina Chicu ; coord. șt.: Lilia Pogolșa, Nicolae Bucun ; Ministerul Educației al Republicii Moldova, Acad. de Științe a Moldovei, Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău : S. n., 2014 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). – 596 p. ISBN 978-9975-53-333-1.

⁴ [CARRETERO GOMEZ, S., VUORIKARI, R., PUNIE, Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use.](https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research) Publications Office of the European Union, 2017. 48 p. ISBN 978-92-79-68006-9, ISSN 1831-9424, doi:10.2760/38842. Disponibil: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research>

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

- Cadrul european pentru competența digitală a profesorilor: DigCompEdu¹;
- Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general².

Conform Cadrului european de competență digitală pentru cetățeni: DigComp 2.1 sunt identificate 5 domenii de competență:

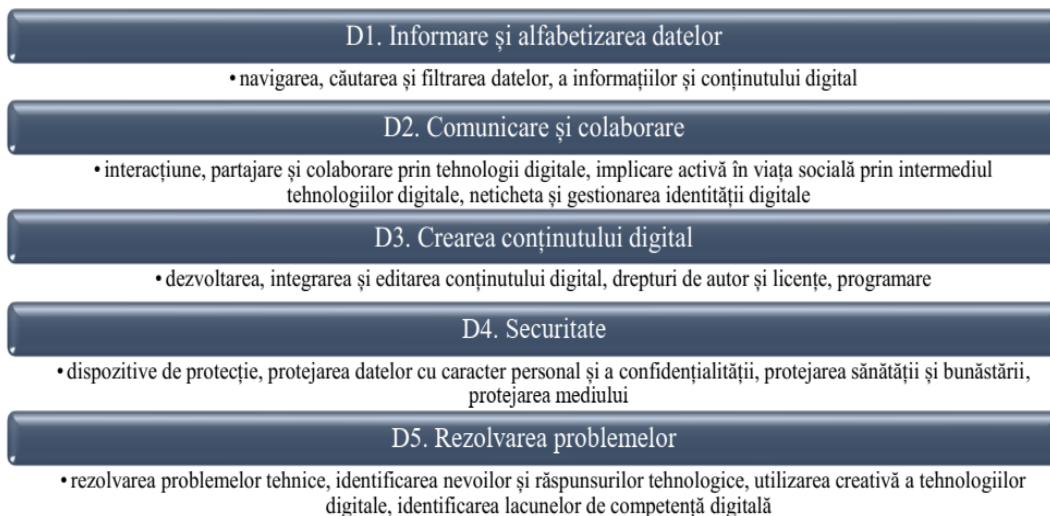


Figura 1. Domeniile de competență – Cadrul european de competență digitală pentru cetățeni: DigComp 2.1

Cadrul european pentru competența digitală a profesorilor: DigCompEdu prezintă 6 domenii de competență:

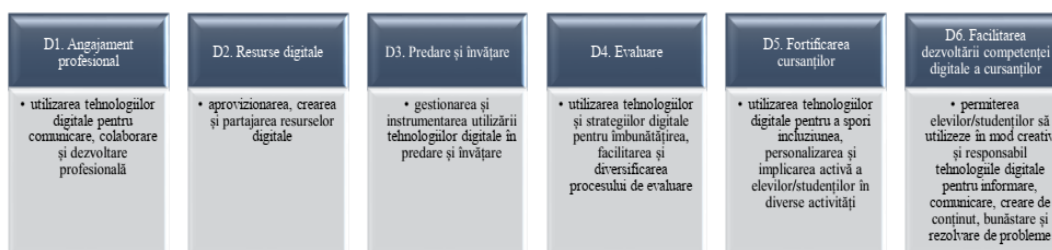


Figura 2. Domeniile de competență - Cadrul european pentru competența digitală a profesorilor: DigCompEdu

[reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use](https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu)

¹ REDECKER, Ch., PUNIE, Y. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. ISBN 978-92-79-73494-6, ISSN 1831-9424, doi:10.2760/159770. Disponibil: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>

² GREMALSCI, A. *Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general*. Chișinău. 2015. 8 p.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

În Standardele de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general al Republicii Moldova sunt reliefate 7 domenii de competență:

Tabelul 2. Domeniile de competență – Standardele de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general

Domeniul de competență	Conținutul
D1. Comunicare digitală	• Utilizează instrumentele avansate de comunicare pentru realizarea diferitelor activități de învățare; • Activează într-un mediu de comunicare digital; • Realizează diverse activități educaționale nemijlocit în mediul digital; • Participă activ și inițiază grupuri/comunități profesionale virtuale, gestionează activitatea unui grup, dezvoltă și promovează activitatea acestuia în rețea; • Distribuie resurse, date, adrese, noutăți prin instrumente TIC avansate, precum și promovează utilizarea resurselor partajate și a instrumentelor de distribuire în mediul academic; • Organizează sesiuni de instruire pentru elevi în vederea utilizării serviciilor sociale cu implicarea TIC.
D2. Gestionarea informației	• Utilizează tehnici avansate de căutare în rețea; • Dezvoltă un mediu informațional digital propriu, din care selectează resurse relevante folosind diverse metode; • Gestionează drepturile de acces la date în medii locale și externe; • Organizează procesarea în comun a datelor la distanță; • Aplică și adaptează criteriile de evaluare a validității informației la contextele didactice
D3. Crearea de conținuturi digitale educaționale	• Creează resurse digitale proprii. Integrează dinamic text, date, obiecte multimedia proprii sau preluate din locații externe în resursele utilizate după necesitate; • Analizează critic calitatea resurselor digitale prin îmbinarea unor criterii complexe Propune și realizează în colaborare îmbunătățiri; • Promovează utilizarea resurselor digitale în rândul cadrelor didactice și elevilor/studenților; • Realizează sesiuni de instruire pentru colegi și alte grupuri țintă în vederea utilizării TIC în procesul didactic; • Implică elevii în crearea resurselor digitale; • Contribuie la elaborarea scenariilor didactice ale software-urilor educaționale; • Organizează sesiuni de instruire referitor la drepturile de autor, tipurile de licențe, instrumente anti-plagiat;
D4. Implementarea aplicațiilor de management școlar	• Utilizează și promovează utilizarea sistemelor de management școlar în activități de planificare; • Realizează sesiuni de instruire pentru colegi și alte grupuri țintă în vederea utilizării sistemelor de management școlar în procesul de instruire și în comunicare; • Utilizează instrumentele de analiză statistică integrate în

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

	aplicațiile de management școlar în analiza progresului elevilor; • Coordonează activitatea elevilor pe parcursul activităților educaționale prin intermediul clasei digitale; • Configurează sistemele de gestiune a clasei digitale în funcție de specificul clasei.
D5. Sisteme de gestionare a conținuturilor educaționale (SGCE)	• Utilizează și adaptează/actualizează resursele educaționale existente pentru utilizare în cadrul SGCE; • Integrează în SGSA resurse educaționale proprii conform unor scenarii elaborate anterior, folosind instrumentele creative ale sistemului, alte softuri specializate pentru crearea și dezvoltarea de resurse digitale; • Creează și gestionează resurse pentru evaluare locală în cadrul aplicațiilor de evaluare, integrate în SGCE; • Elaborează parcursuri individuale de învățare pentru elevi sau grupuri de elevi prin mixarea resurselor integrate în SGCE și utilizarea resurselor proprii.
D6. Utilizarea echipamentelor digitale în educație	• Identifică și experimentează noi modele de utilizare a echipamentelor digitale de uz general și a celor specializate în organizarea creativă a activităților educaționale; • Utilizează și promovează implementarea dispozitivelor interactive în activități didactice.; • Utilizează și promovează implementarea echipamentelor didactice specializate: laboratorul virtual, microscopul digital, seturi digitale integrate; • Instruiește grupuri țintă în utilizarea dispozitivelor digitale multimedia în producerea de resurse digitale multimedia cu caracter educațional; • Contribuie la soluționarea problemelor tehnice de utilizare a echipamentului (în cazul în care soluția nu implică riscuri de sănătate sau alte riscuri).
D7. Respectarea normelor etice și legale în spațiul digital	• Ia decizii informate referitor la dispozitivele electronice pe care le procură și modul în care le utilizează, ținând cont de impactul acestora asupra mediului și sănătății umane; • Configurează aplicațiile de securitate cibernetică pe care le deține, în conformitate cu cerințele de soluționare a problemelor apărute. Rezolvă amenințările de securitate cu care se confruntă; • Ia decizii cu privire la aplicațiile și circumstanțele în care se colectează date cu caracter personal; întreprinde activități de prevenire a cazurilor de agresiune cibernetică; • Promovează regulile de utilizare a resurselor digitale în distribuție liberă și a celor proprietare; • Promovează instrumentele pentru depistarea plagiatului; • Promovează prevederile legislației în domeniul protecției copiilor în mediul digital, educației digitale, infracțiunilor cibernetică, protecției datelor.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Relevante pentru cercetarea noastră sunt domeniile D2. *Comunicare și colaborare*¹, D1. *Angajament profesional*² și D1. *Comunicare digitală*³, deoarece considerăm că în condițiile digitalizării educației, automatizării industriilor și domeniilor profesionale, transferării comunicării interpersonale și profesionale în mediul online este oportun, necesar și esențial să se dezvolte la elevi/studenți nu doar competența de comunicare tradițională, în limba română sau orice limbă străină, ci mai ales a competenței de comunicare digitală⁴. Importanța și necesitatea dezvoltării acestei competențe este reflectată și prin faptul că generațiile tinere care în prezent își fac studiile în gimnazii, licee, colegii, universități sunt născute surfîngînd valul digital în creștere. Ei se adaptează foarte ușor la dinamica digitală și stăpînesc toate dispozitivele digitale chiar din frageda copilărie. Acești tineri au deja un stil de comunicare modificat, deoarece interacționează, comunică și colaborează mai mult prin intermediul tehnologiilor digitale.

Ca urmare a analizei acestor standarde de referință au fost identificate nivelurile de deținere a competenței de comunicare digitală, organizate într-o Grilă a nivelurilor de deținere ale competenței de comunicare digitală în care se conține descrierea desfășurată a cunoștințelor, capacităților/abilităților și atitudinilor necesare pentru fiecare nivel și descriptor.

Grila elaborată conține 7 domenii de competență structurate pe 8 niveluri de deținere a competenței de comunicare digitală, care au fost definite prin rezultatele învățării (folosind verbe de acțiune în concordanță cu taxonomia lui Bloom⁵) și inspirate din Cadrul European de Calificare (EQF)⁶.

¹ CARRETERO GOMEZ, S., VUORIKARI, R., PUNIE, Y. *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union, 2017. 48 p. ISBN 978-92-79-68006-9, ISSN 1831-9424, doi:10.2760/38842. Disponibil: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>

² REDECKER, Ch., PUNIE, Y. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. ISBN 978-92-79-73494-6, ISSN 1831-9424, doi:10.2760/159770. Disponibil: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>

³ GREMALACHI, A. *Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general*. Chișinău. 2015. 8 p.

⁴ POPOVICI, I., *Instrumentariul de implementare a unui model pedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare digitală prin utilizarea tehnologiilor cloud*. În: Acta et Commentationes. Revistă științifică tip B, Seria Științe ale Educației. Nr. 3(25). Chișinău: UST, 2021. P. 106-120. ISSN 1857-0623, E-ISSN 2587-3636

⁵ Paximadi E. *Aplicarea taxonomiilor în procesul de predare-învățare*. În: Revista militară. Studii de securitate și apărare. Nr. 2(6), 2011. P. 63-71. ISSN 1857-405X. Disponibil: https://academy.army.md/wp-content/uploads/2012/08/rm_26_2011.pdf

⁶ Cadrul European al Calificărilor. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/cadrul-european-al-calificarilor>

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Mai mult decât atât, fiecare descriere a nivelului conține cunoștințe, capacități/abilități și atitudini, descrise într-un singur descriptor pentru fiecare nivel al competenței de comunicare digitală, ceea ce constituie 56 de descriptori (8 × 7 de rezultate ale învățării).

Fiecare nivel reprezintă un pas înainte pentru elev/student în dezvoltarea competenței de comunicare digitală în funcție de provocările sale cognitive, de complexitatea sarcinilor pe care le poate realiza și gestiona, de autonomia lui în îndeplinirea acestor sarcini (tabel 3).

Tabelul 3. Prezentarea nivelurilor de deținere a competenței de comunicare digitală

Niveluri de performanță		Complexitatea sarcinilor	Autonomie	Domeniul cognitiv
Fundamental	1	Sarcini și tehnologii digitale simple	Cu îndrumare	Memorare/Amintire
	2	Sarcini și tehnologii digitale simple	Puțină autonomie și cu îndrumare adecvată acolo unde este necesar	Memorare/Amintire
Intermediar	3	Sarcini bine definite și de rutină, și probleme directe	Independent	Înțelegere
	4	Sarcini bine definite și de non-rutină	Independent și conform nevoilor personale	Înțelegere
Avansat	5	Sarcini și probleme diferite	Îndrumându-i pe alții	Aplicare
	6	Cele mai adecvate sarcini	Capabil să se adapteze la ceilalți în contexte complexe	Evaluare
Expert	7	Rezolvă probleme complexe cu soluții limitate	Se integrează pentru a contribui la practica profesională și pentru a-i ghida pe ceilalți	Creare
	8	Rezolvă probleme complexe cu mulți factori de interacțiune	Propune noi idei și procese în domeniu	Creare

Stabilirea și evaluarea nivelului de deținere a competenței de comunicare digitală după grila elaborată se efectuează în conformitate cu baremul de convertire a notei (tabel 4).

Tabelul 4. Baremul de convertire a notei în nivel

<i>Nota</i>	<i>Nivel</i>	<i>Denumire nivel</i>
10,00 – 9,50	8	Expert – 8
9,49 – 9,00	7	Expert – 7
8,99 – 8,00	6	Avansat – 6
7,99 – 7,00	5	Avansat – 5
6,99 – 6,00	4	Intermediar – 4
5,99 – 5,00	3	Intermediar – 3
4,99 – 3,00	2	Fundamental – 2
2,99 – 0,00	1	Fundamental – 1

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Astfel, sintetizând descriptorii prezentați în Grila nivelurilor de deținere a competenței de comunicare digitală elaborată, putem menționa următorii indicatori de deținere a acestei competențe:

- cunoașterea științifică a tuturor conceptelor;
- utilizarea sigură și eficientă a unei varietăți de tehnologii digitale (inclusiv cloud) în procesele de interacțiune, comunicare digitală, partajare a datelor și colaborare;
- cunoașterea și utilizarea tuturor facilităților oferite de aceste tehnologii;
- recunoașterea și diferențierea tehnologiilor digitale (inclusiv cloud) adecvate proceselor de interacțiune, comunicare digitală, partajare a datelor și colaborare;
- soluționarea problemelor apărute în procesele de interacțiune, comunicare digitală, partajare a datelor și colaborare;
- ghidarea altor persoane în utilizarea tehnologiilor digitale (inclusiv cloud) adecvate pentru procesele de interacțiune, comunicare digitală, partajare a datelor și colaborare;
- propunerea noilor instrumente și tehnologii digitate (cloud) adecvate pentru procesele de interacțiune, comunicare digitală, partajare a datelor și colaborare;
- adaptarea unui dialog critic și constructiv;
- implicarea activă, prin intermediul tehnologiilor digitale (cloud) în viața socială;
- cunoașterea și respectarea codului bunelor maniere în mediul online (netiquette);
- respectarea diversităților culturale, generaționale, religioase, rasiale, sexuale, etc. ce pot fi implicate în procesele de interacțiune, comunicare digitală, partajare a datelor și colaborare;
- gestionarea eficientă și sigură a identităților digitale multiple;
- cunoașterea și aplicarea practică a modalităților de protecție a reputației personale și profesionale în mediul online;
- cunoașterea și utilizarea pe scară largă a modalităților de evitare, prevenire și combatere a riscurilor, amenințărilor și/sau atacurilor la adresa sănătății fizice și psihologice în procesul de interacțiune, comunicare digitală, partajare a datelor și colaborare în mediul online (cyberbullying și cyberstalking [166, 167]);
- căutarea, culegerea, prelucrarea, stocarea, transmiterea și prezentarea informațiilor digitale;

¹ POPOVICI, I., *Instrumentariul de implementare a unui model pedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare digitală prin utilizarea tehnologiilor cloud*. În: Acta et Commentationes. Revistă științifică tip B, Seria Științe ale Educației. Nr. 3(25). Chișinău: UST, 2021. P. 106-120. ISSN 1857-0623, E-ISSN 2587-3636

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

- valorificarea instrumentelor digitale pentru:
 - respectarea normelor ortografice și ortoepice în mesajele digitale scrise;
 - asigurarea corectitudinii științifice a informațiilor și terminologiei;
 - deținerea unui vocabular accesibil, elevat, decent și respectuos.

Concluzii

Competența de comunicare digitală este esențială într-o lume globală în continuă transformare digitală, în care procesul de digitalizare a educației, automatizării majorității industriilor și domeniilor profesionale, transferării comunicării interpersonale și profesionale în mediul online este inevitabil.

Pentru eficientizarea acestui proces de transformare digitală, precum și pentru crearea condițiilor de bunăstare socială și profesională, de adaptare rapidă la orice provocări legate de digitalizare este necesară dezvoltarea la elevi/studenți atât a competenței digitale, cât și a competenței de comunicare digitală, considerată de autor ca fiind parte componentă a competenței digitale.

Competența de comunicare digitală, dezvoltată la un nivel avansat de performanță, oferă indivizilor o serie de oportunități și beneficii, printre care putem menționa:

- facilitarea și intensificarea comunicării, în special pentru indivizii timizi, singuratici și/sau cu dezabilități;
- menținerea interacțiunii continue dintre interlocutori;
- facilitatea colaborării;
- creșterea motivației;
- nelimitarea geografică;
- diminuarea clasificărilor stereotipe;
- eliminarea barierelor de comunicare;
- simplitate în expunerea limbajului;
- rapiditate și eficiență digitală;
- alegerea liberă pentru întreținerea sau încetarea comunicării cu anumite persoane;
- apariția încrederii în sine datorită absenței eșecurilor în comunicare;
- facilitarea promovării personale și profesionale în mediul online;
- majorarea competitivității pe piața locurilor de muncă;
- crearea și dezvoltarea propriei afaceri în mediul online;
- angajarea în mediul online, etc.

Astfel, cercetarea realizată a permis:

1. formularea unei definiții relevante a conceptului *competența de comunicare digitală*;
2. delimitarea cunoștințelor, capacităților/abilităților și atitudinilor ce definesc această competență, achiziționarea cărora va contribui la dezvoltarea eficientă a competenței de comunicare digitală;

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

3. identificarea nivelurilor de deținere a competenței de comunicare digitală;
4. organizarea cunoștințelor, capacităților/abilităților și atitudinilor ce definesc această competență într-o grilă, care v-a permite stabilirea exactă a nivelului de deținere a competenței de comunicare digitală;
5. identificarea indicatorilor de deținere a competenței de comunicare digitală.

REZISTENȚA LA EDUCAȚIE A ELEVILOR DIN FAMILIILE MARCATE DE MIGRAȚIA ECONOMICĂ

RESISTANCE TO EDUCATION OF CHILDREN FROM FAMILIES MARKED BY ECONOMIC MIGRATION

Corina RADU,
IP Colegiul „Iulia Hasdeu” din Cahul,
zamfirov.corina1@gmail.com

Rezumat: Studierea fenomenului rezistenței la educație este importantă deoarece poate ajuta la înțelegerea cauzelor profunde ale acestui comportament și la dezvoltarea de soluții eficiente pentru a îmbunătăți motivația și performanța elevilor. De asemenea, poate contribui la identificarea barierelor și la găsirea de mijloace pentru a le depăși, ceea ce poate duce la o îmbunătățire a experienței educaționale și a rezultatelor academice ale elevilor. Studiul rezistenței la educație poate, de asemenea, să ofere informații valoroase pentru profesorii și părinții care încearcă să își sprijine copiii în procesul de învățare și formare eficientă a personalității copiilor.

Elevii cu părinți plecați la muncă peste hotare pot manifesta rezistență la educație. Absența unuia sau a ambilor părinți poate avea un impact negativ asupra motivației copilului și a performanțelor sale școlare, ceea ce poate duce inevitabil la rezistență la educație. Alți factori, precum stresul și incertitudinea legată de situația familială, problemele emoționale și de atașament cauzate de absența părintelui și problemele economice și sociale, pot contribui la apariția comportamentelor determinate de acest fenomen. Este important să se ia în considerare aceste probleme și să se ofere sprijin adecvat pentru a ajuta copiii să se adapteze la situația lor și să își îmbunătățească comportamentul și performanța școlară.

Cuvinte-cheie: rezistență, educație, elevi, migrație, părinți.

Summary: Studying the phenomenon of resistance to education is important because it can help understand the root causes of this behavior and develop effective solutions to improve student motivation and performance. It can also help identify barriers and find means to overcome them, which can lead to an improvement in the educational experience and academic achievement of students. The study of resistance to education can also provide valuable information for teachers and parents who try to support their children in the process of learning and effective formation of children's personality.

Pupils with parents working abroad may show resistance to education. The absence of one or both parents can have a negative impact on the child's motivation and school performance, which can inevitably lead to resistance to

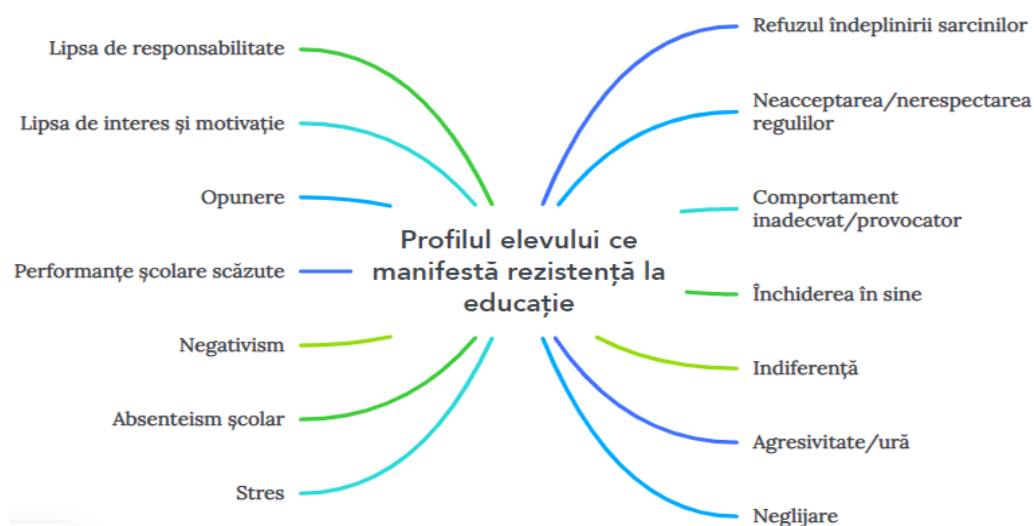
education. Other factors, such as stress and uncertainty related to the family situation, emotional and attachment problems caused by the absence of the parent, and economic and social problems, can contribute to the behavior caused by this phenomenon. It is important to consider these issues and provide appropriate support to help children adapt to their situation and improve their behavior and school performance.

Keywords: *resistance, education, pupils, migration, parents.*

Rezistența la educație este termenul utilizat pentru a descrie comportamentul sau atitudinea educabilului de a se opune, de a evita procesul de învățare sau de a se conforma la cerințele sau regulile din cadrul unei instituții educaționale. Aceasta poate fi cauzată de mai mulți factori, cum ar fi lipsa interesului pentru subiect sau starea emoțională în care se află elevul la momentul dat, precum și probleme de comportament sau de disciplină.

Rezistența la educație comportă atât conotații de natură pedagogică cât și de natură psihologică. Analizând din perspectivă pedagogică am putea constata că rezistența la educație apare în momentul în care elevii refuză să se conformeze cerințelor instructiv-educative înaintate de cadrele didactice manifestând un comportament de nesupunere, neacceptare ori chiar unul agresiv.

Rezistența se poate manifesta prin diverse forme: verbal, emotiv, volitiv, comportamental. Manifestările rezistenței au la bază sistemul relațiilor cu lumea înconjurătoare¹.



Este foarte important ca profesorii să ia atitudine în momentul în care constată apariția fenomenului rezistenței la educație, să încerce să determine care

¹ STUPACENCO, L. Rezistența educației. Curs de lecții. Bălți, 2008. 223 p. p.219.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

sunt cauzele care au condus la apariția acestuia și să determine care ar fi măsurile potrivite de înlăturare a efectelor negative produse ca urmare a acestor cauze.

Rezistența la educație se manifestă ca fiind o reacție la nivel psihologic, care presupune autoacțiuni de apărare a elevului ca efect al unor experiențe negative atât cu semenii cât și în momentele în care el se simte nedreptățit, în nesiguranță, ca urmare a unor acțiuni și comportamente pedagogice, acestea având „efecte negative apărute în procesul de învățare generate de un comportament al profesorului, altul decât cel descris de norme”.¹

Dintre cauzele de natură pedagogică ale rezistenței la educație pot fi evidențiate următoarele:

- *Metodele de predare-învățare ineficiente, pasive, de reproducere mot à mot:* atunci când metodele de predare-învățare sunt ineficiente, pasive, elevii pot fi mai puțin motivați să învețe și să se conformeze cerințelor școlare.
- *Conținuturi de învățare monotone, lipsite de relevanță sau plictisitoare:* atunci când materialele de învățare sunt monotone sau plictisitoare, lipsite de relevanță pentru elevi, aceștia pot fi mai puțin dispuși să învețe.
- *Evaluări excesive, subiectiv apreciate sau nejuste:* un exces de evaluări sau evaluări nejuste pot crea presiune și tensiune între elevi și profesori și pot conduce la rezistența la educație.
- *Lipsa interesului pentru subiectul lecției:* când o persoană nu este interesată de subiectul sau materia predată, poate fi mai dificil de a-și concentra atenția și de a învăța.
- *Experiențe negative anterioare de învățare:* elevii care au avut experiențe negative în trecut, cum ar fi o evaluare negativă sau o întâlnire cu un profesor neprietenos, pot să fie mai reticenți să învețe în viitor.
- *Lipsa de motivație sau recompensă:* atunci când elevii nu au motivație sau nu sunt recompensați, lăudați, apreciați pentru învățare, pot fi mai puțin dispuși să se conformeze cerințelor școlare.
- *Lipsa de cunoștințe a cadrului didactic în domeniul psihologiei dezvoltării:* necunoașterea particularităților de vârstă, dar și a celor individuale, neglijarea acestora în procesul educațional declanșează reacții diverse din partea copiilor, reacții pe care maturii le interpretează ca nesupunere, neascultare, ignorare.

Analizând multitudinea situațiilor din domeniul educațional putem să menționăm că lipsa vocației, a tactului și măiestriei psihopedagogice, a pregătirii temeinice în domeniul științelor psihopedagogice a cadrului didactic poate declanșa apariția efectelor negative din partea elevilor, reacții pe care aceștia le tălmăcesc ca subminarea valorii și a autorității lor profesionale de aceea este foarte important ca profesorii să reflecteze permanent asupra competenței lor profesionale și să analizeze situațiile din clasă și din aspectul ineficienței sale ca profesionist, să nu se impună prin constrângere deoarece efectul acesteia este distructiv.

¹ POPOVICI, D. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Aramis, 2000. p.99.

Cauzele de natură psihologică ale rezistenței la educație pot include:

- *Probleme emoționale*: cum ar fi anxietatea, depresia sau alte probleme emoționale, pot afecta capacitatea unui elev de a învăța și de a se conforma cu cerințele școlare.
- *Probleme de identitate sau de încredere*: elevii care au probleme de identitate sau de încredere în sine pot fi mai puțin dispuși să se conformeze cu cerințele școlare și să învețe.
- *Stres sau tensiune*: stresul sau tensiunea în viața personală, familială sau la școală acești elevi pot fi influențați de mediu sau de contextul familial, cum ar fi relațiile tensionate sau conflictele din familie, stresul, pot afecta capacitatea unei persoane de a învăța și de a se conforma cu cerințele școlare.
- *Nevoia de control sau de autonomie*: unii elevi pot fi mai rezistenți la educație din cauza dorinței de a-și exercita controlul asupra vieții lor sau de a fi mai independenți ș. a

Cauzele care pot provoca apariția rezistenței la educație pot fi și de natură familială. Astfel copiii din familiile temporar dezintegrate, ca urmare a migrației fie a unuia sau a ambilor părinți la muncă peste hotarele țării pot manifesta următoarele stări, comportamente, probleme care se pot răsfrânge negativ asupra activității lui școlare:

- *Lipsa unui model de rol parental pozitiv*: acest lucru poate afecta motivația copilului și interesul pentru învățare.
- *Probleme emoționale și de atașament*: copiii pot experimenta anxietate, tristețe sau alte probleme emoționale din cauza absenței părintelui și acest lucru poate afecta concentrarea și motivația pentru învățare.
- *Stres și incertitudine*: copiii pot simți stres și incertitudine în legătură cu situația familială și acest lucru poate afecta performanța lor academică.
- *Probleme economice*: Familiile în care un părinte a plecat la muncă peste hotare pot experimenta probleme economice, precum o reducere sau o mărire a veniturilor, ceea ce poate duce la o concentrare mai mică asupra învățării.
- *Probleme sociale*: Copiii din familiile în care un părinte a plecat la muncă peste hotare pot experimenta probleme sociale, cum ar fi separarea de prieteni sau familie, ori integrarea în grupuri cu caracter antisocial, ceea ce poate avea un impact negativ asupra stării de spirit și a motivației pentru învățare.

Copiii din familiile în care un părinte a plecat la muncă peste hotare pot manifesta rezistență la educație și din cauze precum lipsa unor reguli prestabilite, supraîncărcarea cu sarcini gospodărești, lipsa unor cerințe unice clare și argumentate, tratarea inechitabilă a copiilor, accentuarea importanței valorilor materiale în detrimentul celor morale. Acești factori pot avea un impact negativ asupra motivației copilului și a performanțelor academice, ceea ce poate duce la rezistență la educație.

Este extrem de important să se ia în considerare problemele cu care se confruntă elevii și să nu se evite abordarea acestora pentru a putea oferi sprijin

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

adecvat, profesionist, la momentul oportun, pentru a-i ajuta să depășească situațiile stresante din viața lor familială, școlară, personală cu scopul îmbunătățirii performanțelor academice și personale.

În concluzie: multitudinea cauzelor care pot genera rezistență la educație își au originea atât din mediul exterior cât și din mediul intern al elevului acestea își au proveniența în greșelile comise în educația copiilor la etapele timpurii, în relaționarea maturilor cu copiii, în condițiile de mediu în care au crescut și s-au dezvoltat și format copiii, ele pot fi depășite utilizând metode pedagogice adecvate.

Problema rezistenței la educație, acum, mai mult ca oricând, ar trebui să fie subiect de discuții atât în cadrul cursurilor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, cât și în cadrul ședințelor de părinți din toate instituțiile de învățământ.

**ЗНАЧИМОСТЬ И СВОЕОБРАЗИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО КОНТЕНТА
МУЗЫКАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРА ГИМНАЗИИ В ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**THE SIGNIFICANCE AND ORIGINALITY OF THE INTERCULTURAL
CONTENT OF THE MUSICAL REPERTOIRE OF THE GYMNASIUM IN
THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS**

Veronica VELIXAR,

Universitatea de Stat „Grigore Țamblac” din Taraclia,
veronika_ng@mail.ru

Abstract: *The proposed article reveals some methodological ways to improve the intercultural competencies of future teachers of musical education. The author provides an overview of the intercultural situation in the modern educational space of the Republic of Moldova and analyzes the educational content of the Curriculum on musical education in grades 5-8 of the gymnasium from the standpoint of interculturality. The key means of solving the existing problems of intercultural education of schoolchildren, according to the author, is the musical repertoire, regardless of its subject matter, genre, style and authorship. The text of the article summarizes the author's experience in studying the academic discipline "Kindergarten and Gymnasium Repertoire" by students, reveals the features of intercultural education of future teachers through the musical repertoire.*

Key-words: *intercultural content, intercultural education, musical repertoire, musical education, future teacher, teacher-musician, musical art, educational environment.*

Аннотация: *Предлагаемая статья раскрывает некоторые методические пути совершенствования межкультурных компетенций будущих педагогов музыкального воспитания. Автор осуществляет обзор межкультурной ситуации в современном образовательном пространстве Республики Молдова и проводит анализ учебного содержания Куррикулума по музыкальному воспитанию в 5-8 классах гимназии с позиции межкультурности. Ключевым средством решения существующих проблем межкультурного воспитания школьников, по мнению автора, выступает музыкальный репертуар вне зависимости от его тематики, жанра, стиля и авторства. В тексте статьи обобщен опыт работы автора при изучении студентами учебной дисциплины «Репертуар детского сада и гимназии», раскрыты особенности межкультурного обучения будущих педагогов посредством музыкального репертуара.*

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

***Ключевые слова:** межкультурное контент, межкультурное образование, музыкальный репертуар, музыкальное воспитание, будущий педагог, педагог музыки, музыкальное искусство, образовательная среда.*

Музыка – единственный всемирный язык,
его не надо переводить, на нем душа говорит с душой.

Бертольд Ауэрбах

Сегодня, в условиях глобальных изменений, происходящих в поликультурном обществе, пронизывающе выступает проблема совместного существования и взаимодействия его членов, налаживания конструктивного диалога, основанного на концепции мирового межкультурного развития. Современное молодое поколение призвано самоопределяться и включаться в перманентно обновляющийся континуум, не растратив наряду с этим своей уникальности, признания себя и окружающих, способности к саморефлексии и самосовершенствованию. Для возвращения такой личности требуется глубокий и серьезный анализ проблемы межкультурного воспитания не только с позиции различий или разнообразия, но и с позиции соблюдения соответствующих условий – организации специальной образовательной среды. Таким образом, чтобы адекватно ввести и интегрировать новую генерацию в межкультурное пространство, необходимо начать с подготовки будущего педагога; педагога, обладающего не только знаниями и компетенциями в своей профессиональной области, а личность открытую, готовую вступить в диалог с представителями иных культур, создающую вокруг себя миролюбивый климат и атмосферу сосуществования. Это и станет той самой характеристикой межкультурной компетенции профессионала. Главная цель его деятельности будет заключаться в формировании ценностно-отношенческих, формативных и когнитивных компетенций учащихся. А основополагающими идеями в ее реализации будут являться: мотивация и стимулирование различного образовательного контента межкультурной направленности в соответствии с устремлениями и интересами учащихся; тактика непрерывного познания уникальной специфики иных культур и качества их коммуникации; целостное и в тоже время неоднозначное восприятие различных культур в роли посредника между ними; организация образовательного пространства с учетом социокультурной ситуации и духовного наследия изучаемого региона. Следуя данной логике, первостепенными составляющими формирования межкультурного мастерства будущего педагога станут мировоззренческий, этнокультурный и социокультурный.

Всеобъемлющую картину мира, по нашему мнению, может передать только музыкальное искусство посредством звуковых образов. Музыкальные образы выражают важнейшие жизненные процессы, чувства и эмоциональные переживания, доносят до слушателя важные мысли и идеи,

воздействуя на него интонационно. Интонация, являясь одной из важнейших характеристик человеческой речи, способна наиболее точно передать мысль, наладить контакт с собеседником, создать определенный эмоциональный настрой, побудить к соответствующим действиям. Следовательно, музыка, по высказыванию И. Г. Эренбурга, «не упоминая ни о чем, может сказать все». Продолжая эту мудрую мысль, остается добавить, что достигнуть вышеназванной цели деятельности педагога-музыканта абсолютно возможно с помощью главного дидактического средства – музыки.

Ранее автором ставился акцент на том, что «в современных образовательных системах мира интенсивно осуществляется введение изучения музыки иных народов, что способствует более глубокому проникновению в национальную и этническую культуры разных стран...Накопившийся в педагогической практике богатый образовательный и воспитательный потенциал национального и мирового музыкального искусства требует инициализации специальных условий для его органичного вplotения в процесс подготовки будущих педагогов»¹. Ознакомление с музыкально-творческим наследием разных народов и культур, шедеврами национальной и зарубежной музыки различных культурных эпох и исторических периодов в органичном сочетании с дидактическими стратегиями в музыкальном образовании школьников поможет им приобщиться к духовным ценностям человечества, повысить уровень их межкультурной компетентности. Благодаря такому комплексному подходу к межкультурному взаимодействию учащихся и музыкального искусства, откроется удивительная возможность внедрить все достижения прошлого и настоящего, провоцировать критическое мышление личности каждого из них, сделав их гибче и мудрее, нацелив на непрерывное развитие. В то же время чрезмерное усиление воздействия музыкального репертуара выдвигает на передний план новую проблему. Такое обилие музыкальных артефактов вступает в противоречие с ограниченными временными рамками, предусмотренными нормативными образовательными стандартами. Возникает опасность перегрузки, «погони» за все новыми и новыми межкультурными содержаниями, информационной перенасыщенности. Такая крайность приведет к неполноценному, не качественному проникновению учащихся в интонационную суть музыки того или иного народа, не даст возможности глубже понять и принять иную культуру.

Во избежание такого риска педагогу стоит максимально аккумулировать весь арсенал методических подходов к интерпретации музыкальных образов изучаемого репертуара. Это и методы, и приемы, а

¹ВЕЛИКСАР, В. Музыка как средство межкультурного воспитания будущих педагогов. „Probleme ale științelor socioumanistice și ale modernizării învățământului”: Materialele conf. Șt.naț. cu part. Intern., Vol. 2. – 2022. (Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” din Chișinău) – 324 p. ISBN 978-9975-46-653-0. – С.78.

также разнообразные формы решения интонационно-творческих задач, помогающие учащимся стать участниками межкультурного диалога, наделять произведение личностным смыслом, креативно прожить музыкальный образ, определив устойчивую ценностную позицию. Приоритетными выступают методы и приемы, направленные на процесс созидания музыкального образа, поиска и сепарации средств художественной выразительности, понимания и принятия замысла автора, интерпретации музыкальной мысли исполнителем. Организуя такую деятельность, педагог устремляет свои усилия в русло симуляции вербальных свойств мировой музыкальной культуры, триединого и обратимого полилога – композитор-исполнитель-слушатель.

Репрезентативная природа межкультурного сотрудничества устанавливается характером взаимодействия, а также содержанием музыкального образа, предающего культуру, традиции и ценности того или иного народа. Таким образом, опираясь на вышесказанное, утверждаем, что репертуарная политика педагога-музыканта должна базироваться на методологическом тезисе подбора музыкальных образцов с позиции их целостного влияния на личность учащегося, формирования его духовно-нравственной и этнической культуры. А ключевым моментом в межкультурной деятельности педагога выступает особое внимание к целенаправленному и вдумчивому подбору музыкального репертуара для любого возрастного периода развития учащихся, с учетом их вкусов и интересов.

Обобщая сказанное, мы приходим к выводу, что миссия межкультурного воспитания будущих педагогов посредством музыкального репертуара, в первую очередь, возлагается на систему высшего образования республики. Реализуется она в полной мере при изучении студентами специальности «Музыка» ТГУ «Григорий Цамблак» учебной дисциплины «Репертуар детского сада и гимназии». Отметим, что это важное и неотъемлемое модульное дополнение к специальному курсу «Методика музыкального воспитания», непосредственно взаимосвязанное с педагогической практикой и профильными дисциплинами, предусмотренными Учебным планом специальности.

Дидактические стратегии Республики Молдова в музыкальном образовании сфокусированы на улучшение компетенций учеников в области мировой и национальной музыкальной культуры, и знаний, направленных на осознание места национальной музыкальной культуры в системе общемировой. Соответственно, воспитание у студентов межкультурных компетенций, таких как чувство толерантности, уважения к истории и традициям народов мира, адекватного отношения к музыкально-культурному наследию и межкультурной восприимчивости становится приоритетной линией в организации учебно-воспитательного процесса при изучении

данного курса. В процессе аудиторной работы студенты имеют возможность ознакомиться со школьным музыкальным репертуаром, методическими и нотными изданиями, проанализировав их, в том числе, и в контексте межкультурного диалога; развить навыки подбора музыкального материала в соответствии с установленными критериями; сформировать музыкальный вкус на примере высокохудожественных образцов музыкального искусства; приобрести навыки грамотной и профессиональной работы с музыкальным репертуаром.

Занимаясь профессиональной деятельностью, педагоги-музыканты должны отчетливо представлять себе место музыкального воспитания в образовательно-художественном процессе, все многообразие задач музыкального воспитания и стремиться сохранять и пропагандировать музыкальное искусство в национальном и мировом культурном контексте. Представляемый к изучению студентами материал является базисом, способствующим решению поставленных задач. Он предполагает и формирование навыков проектирования репертуарной деятельности в предлагаемых современным образовательным пространством условиях, особенно в условиях межкультурного воспитания в поликультурной среде. У студентов развиваются и укрепляются навыки систематизации материала, обобщения и анализа, музыкально-теоретического разбора произведения, «чистого» интонирования, чтения с листа, подбора на инструменте, анализа/характеристики музыки, гармонизации и аранжировки мелодических построений, выявления межкультурного концепта в музыкальном репертуаре, организации мини-экспедиций по сбору музыкально-фольклорного наследия и др. «При планировании компонентов музыкального образования необходимо учитывать соотношение между национальными и мировыми культурными ценностями, использовать произведения различного репертуара (народная, религиозная, академическая, развлекательная музыка), формировать взаимосвязь между содержанием и различными формами ознакомления с музыкой (слушанием, исполнением, творчеством, рефлексией) и учитывать уровень музыкальной культуры учеников»¹.

Следуя данным рекомендациям, можно очертить основные направления в области подбора учебного музыкального материала как для урочной, так и внеурочной музыкальной деятельности учащихся. Общими принципами выбора произведений для осуществления музыкального воспитания в гимназии являются следующие: художественность; доступность; универсальность; воспитательная направленность; педагогическая целесообразность; разнообразие тематики, жанров и стилей;

¹ Гид по внедрению куррикулума для начального образования / Анжела Курачицки, Тамара Демченко, Ия Лахтина [и др.]; нац. коорд.: Анжела Кутасевич [и др.] ; нац. эксперты-коорд.: Людмила Урсу [и др.] ; М-во образ., культуры и исслед. Респ. Молдова. – Кишинэу : Lyceum, 2018 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 312 p. : fig., tab.), c.164.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

соответствие репертуара видам музыкальной деятельности; направленность на формирование творческих действий учащихся. Именно поэтому проблема качественного выбора музыкального репертуара является весьма актуальной в эпоху «искусственной» и «бездушной» музыки. Изменение ценностей, а также упрощение процесса создания музыки и распространения приводит к видимому снижению ее качества, вследствие чего педагогу не представляется возможным в полной мере сформировать музыкальную культуру школьников, как конечную цель музыкального воспитания в целом.

Межкультурный контент следует рассматривать при работе с музыкальным репертуаром, напрямую связанном с видами и формами музыкальной деятельности учащихся. Это разделы, характеризующие технологию отбора музыки как для слушания, пения, музыкально-ритмической, инструментально-исполнительской и творческой деятельности, так и музыки, сопровождающей внеурочную деятельность школьников по музыкальному воспитанию. На последнем стоит сделать особый акцент ввиду недостаточной его разработанности в практике внеклассной деятельности гимназий. Этот комплексный подход в прослеживании межкультурного содержания в изучаемых музыкальных образцах необходим для создания более полной картины окружающего мира, приобретения навыков контакта с музыкальным искусством и формирования духовной культуры личности. Анализируя с этой позиции содержание Национального куррикулума по музыкальному воспитанию, например, в 5 классе гимназии, мы можем увидеть предложенные авторами произведения только для осуществления двух видов музыкальной деятельности учащихся – слушания и вокально-хорового исполнения. Ниже, в Таблице 1, сведены репертуарные списки для учащихся гимназии, организованные по тематике первого учебного модуля¹.

Таблица 1

Класс Виды деятельности	V
	МОДУЛЬ 1 «Музыка в моей жизни»
Слушание	Государственный гимн Республики Молдова, муз. Александру Кристя, ст. Алексей Матеевич; Е. Дога, пьеса «Вечная»; Канон «Dona Nobis Pacem», автор неизвестен; С.Рахманинов, Вокализ, оп. 34, No. 14; Г. Куку, пьеса для хора «Frumosul vine pe apă».

¹ Министерство образования, культуры и исследований Республики Молдова Национальный куррикулум. Учебная дисциплина Музыкальное воспитание IV-VIII классы. Кишинёв, 2019. Утвержден Национальным советом по Куррикулуму, протокол №. 22 от 07.05.2019. С.11 – 12

Вокально-хоровое исполнение	Государственный гимн Республики Молдова, муз. Александру Кристя, ст. Алексей Матеевич; Канон «Dona Nobis Pacem», автор неизвестен; Песня «Copilăria», муз. Д. Раду, ст. К. Драгомир.
-----------------------------	--

Как видно из представленного в таблице репертуара «музыка в жизни» пятиклассника с позиции межкультурности образования весьма скромна. Несмотря на то, что авторы предлагают, что несомненно, воспитывает у учащихся гражданские и патриотические чувства, Государственный гимн как для слушания, так и для вокального исполнения, область охвата межкультурного контента в произведениях сводится только к понятиям «мир», «детство» и «красота». Данное обстоятельство определенным образом очерчивает глобальные вопросы, необходимые для понимания учащимися данного возраста. При этом педагог получает возможность творческого подхода к подбору дополнительного репертуара, отвечающему целям и тематике каждого конкретного урока, либо грамотно вычленив межкультурный контекст из рекомендуемого списка.

Опираясь на вышесказанное об универсальности музыкального искусства как средства межкультурного воспитания учащихся, выбранное педагогом учебное содержание, соответственно, не имеет ограничений ни по тематическому, ни по жанрово-стилевому признаку, ни по авторскому. Следовательно, соизмеряя репертуарную составляющую программного содержания национального Куррикулума по музыкальному воспитанию в гимназическом образовании, можно заключить, что оно особенно сдержанно иллюстрирует этническое и духовное музыкально-творческое наследие человечества. Список «содержит образцы народного музыкального творчества в большей степени русского и молдавского народа. Таким образом, создаются определенные трудности в деятельности педагогов-музыкантов по причине недостаточно представленного в свободном доступе музыкального материала, а также отсутствия специальной подготовки молодых специалистов в области методики внедрения фольклора в учебно-воспитательный процесс высших образовательных заведений Юга Молдовы, населенного молдаванами, болгарами, гагаузами, украинцами, немцами, русскими и другими этносами»¹.

¹ ВЕЛИКСАР, В. Профессиональная подготовка будущих педагогов посредством внедрения музыкального фольклора мультиэтнической среды в учебно-воспитательный процесс.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Относительно духовной музыки, педагогу необходимо воспользоваться живым интересом многих взрослых и детей к духовному наследию, благодаря чему вызвать у учащихся необходимость глубокого его изучения и освоения. Серьезная работа в этом направлении невольно заставит детей обратить внимание и на взаимность духовного искусства с народным творчеством и классической музыкой. Для решения проблемы разрушения целостности личности ребёнка, часто приводящей к патологическому состоянию, необходимо приобщение учащихся к духовной музыке. Это направление в музыкальном искусстве:

- дает знание истории и истоков культуры своей страны;
- служит средством межкультурного воспитания. Поможет обратить детей к совести, добру, красоте, благородству, внутренней дисциплине, философскому осмыслению окружающего мира; будет способствовать развитию чувства любви и сострадания к человеку, внимательному и бережному отношению к природе; будет воспитывать чувство красоты, гармонии, взывать к совести и милосердию;
- пополняет слуховой опыт детей новыми интонациями, образами, отличными от фольклора и классической светской музыки. Через духовную музыку дети соприкоснутся с вечными нравственными истинами, раскроют для себя высшую гармонию мироздания. Наконец, с культурных позиций, духовная музыка может стать одной из форм художественного познания мира. Особенно актуальным выступает вопрос изучения музыкальных образцов различных религиозных конфессий, что также может иметь место в учебном содержании, в зависимости от востребованности в классе.

Посему будущий педагог-музыкант должен приобрести соответствующие навыки в области анализа и разбора музыкального произведения. Важной тут предстает умелая проработка педагогом смыслового содержания вокального произведения, где практически всегда есть место межкультурной тематике. Главное, нацелить свое внимание на заключенный в нем широкий межкультурный смысл. Это могут быть определенного рода диалоги, культура их протекания, соответствующий сюжет, обращения, выразительные слова и словосочетания, образные выражения, определенная интонационная окраска текста и пр. В этом случае протекание разбора и усвоения песни на уроке будет проходить только в

активной форме, где учитель и учащиеся становятся полноправными участниками учебного процесса.

При первичном ознакомлении с произведением по слушанию музыки доминирующая роль принадлежит учителю, который постепенно вовлекает учащихся к совместным поискам межкультурного содержания. При этом активно вплетаются знания и понимания в области музыкального искусства, как национального, так и мирового, выстраивается ценностно-отношенческое поведение учащихся. Целенаправленное педагогическое руководство поможет подготовить школьников к слушательскому общению с высокохудожественными образцами музыкального искусства, что по сути тождественно межкультурному общению.

Суммируя наши наблюдения и мысли, можем рекомендовать будущим педагогам музыкального искусства нацелить свои профессиональные устремления на формирование в обществе позитивного отношения к представителям иных культур, поборников иных ценностей и векторов развития, к людям не являющимся представителями большинства, во всех смыслах. Наше будущее поколение призвано гибко адаптироваться и интегрироваться в стремительно меняющуюся реальность, сохранив при этом себя как личность самобытную, способную к самопознанию и самосовершенствованию.

**UTILIZAREA ȘI IMPLEMENTAREA METODELOR ACTIVE DE
PREDARE PENTRU A DEZVOLTA COMPETENȚELE ȘI ABILITĂȚILE
PROFESIONALE ALE STUDENȚILOR**

**USING AND IMPLEMENTING ACTIVE TEACHING METHODS TO
DEVELOP STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCES AND SKILLS**

Irina VÎȘCU,

Universitatea de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul,
viscuiarina@gmail.com

Rezumat: *Învățarea activă este o componentă importantă a procesului educațional în învățământul universitar din viața de zi cu zi. Prin implicarea studenților în procesul de învățare, aceștia devin mai capabili să aplice cunoștințele dobândite în domeniul de activitate pe viitor. Studiarea materialului universitar fără implementarea metodelor, strategiilor și tehnicilor învățării active nu au rost de însușire de către student, din motivul neatragerii atenției de a studia materialul predat de către profesor. Mai simplu spus, cunoștințele acumulate reprezintă produsul predării și rezultatul efortului depus de către student și profesor, dar nu are loc întotdeauna doar pentru că un profesor predă, aceasta mai depinde și de dorința studentului de a acumula de sine stătător cunoștințe noi. Modul în care profesorii înțeleg și percep procesul de predare-învățare va influența pe viitor felul cum ei vor predă și explica cursul său, dar și modul în care studenții lor vor însuși materialul studiat. Este important ca profesorii să poată aplica și implementa corect metodele și tehnicile conceptului de învățare activă în clasă și în timpul orelor predate, de la procesul de dubândire a cunoștințelor simplu expus, la acel moment când studenții însușind temele și materialul studiat vor putea aplica teoria în practica de zi cu zi.*

Cuvinte-cheie: *Învățare activă, motivație, activitate cognitivă, promovare, creativitate.*

Abstract: *Active learning is an important component of the educational process in higher education within the everyday life. By involving students in the learning process, they become better able to apply the acquired knowledge in the field of activity in the future. The study of university material without the implementation of methods, strategies and techniques of active learning does not make sense for the students to assimilate due to insufficient attention to the study of the material taught by the teacher. Simply put, the knowledge gained is a product of learning and the result of the efforts made by the student and the teacher, but this does not always happen only because the teacher teaches, it also depends on the desire of the students to acquire new knowledge on their own. The way teachers understand and perceive the teaching-learning process will, in the future, influence how they teach and explain its course, as well as how their students learn the*

material being studied. It is important for teachers to be able to correctly apply and implement the methods and techniques of the concept of active learning in the classroom and during the lessons, starting from the process of acquiring knowledge, simply disclosed, until the moment when students master the topics and the material studied can apply the theory in everyday practice.

Key words: *active learning, lessons, motivation, cognitive, activity, enhancement, creativity.*

Recrutarea și selecția de profesioniști și manageri este una dintre cele mai semnificative și costisitoare investiții pe care le poate face o organizație/întreprindere/instituție. Riscurile pot fi mari, iar costul unei angajări proaste poate avea un impact extraordinar asupra timpului, banilor și culturii companiei.

O abordare bazată pe competențe și pentru recrutarea și selecția profesioniștilor și managerilor vă poate ajuta organizația/întreprinderea/instituția să facă din aceasta o investiție eficientă și de succes de timp, bani și experiență.

O astfel de abordare vă ajuta să vă asigurați că:

- Instituția are o idee clară în ceea ce privește competențele și seturile de abilități cerute de post;
- Procesele de selecție încurajează o bună potrivire între indivizi și locurile de muncă ale acestora;
- Managerii și personalul au abilitățile și competențele necesare;
- Competența și competențele individuale posedate sunt corelate cu cerințele postului, potrivirea imediată a persoanei cu echipa, cu potrivirea culturală generală și cu provocarea particulară.
- Un proces bun poate susține decizia și pe plan intern, dacă se stabilește că un candidat extern este cea mai bună alegere pentru poziție.

Care este diferența dintre competențe și competențe?

O definiție a competenței: *”Capacitatea de a îndeplini o funcție definită în mod eficient”.*

O altă definiție a competenței: *”Descrierea cunoștințelor, aptitudinilor, experienței și atributelor necesare pentru a îndeplini în mod eficient o funcție definită”.*

Pe scurt, o competență se concentrează pe ce, iar competența se concentrează pe cum.

Competențele se grupează în mod natural în trei grupuri: Cognitiv (gândire), Afectiv (sentiment/relativ), Conativ (actorie).

Problema intensificării activității cognitive a studenților nu este nouă. Aceasta rămâne extrem de relevantă astăzi. Viața se schimbă rapid, opiniile și ideile studenților se schimbă rapid și ele, apar noi motive și obiective pentru pierderea interesului pentru procesul de învățare la un student. Unul dintre posibilele mijloace de rezolvare a acestei probleme în stadiul actual este utilizarea

diferitelor metode, strategii, tehnici de învățare active, acestea la rândul lor ajută la cointeresarea cognitivă a studenților pentru procesul de învățare. Aceste mecanisme de modernizarea cursurilor universitare îmbogățesc procesul de învățare cu conținut interesant și o nouă abordare.

И.П. Подласый este un specialist de frunte în teoria și istoria pedagogiei, doctor în științe pedagogice, el considera că „tehnologiile moderne în munca unui profesor foarte curând vor stabili o cotă de 80%, succesul și abilități individuale a unui profesor – doar cu 20%. Profesorul își expune profesionalismul pe piața muncii, bazată pe cunoștințe temeinice din domeniul pedagogiei. Ceea ce la final a devenit un lucru firesc și real, un profesor modern care nu este capabil să îmbine metodele, tehnicile și strategiile învățării active pentru a atrage studentul la cunoașterea cursului său în ziua de azi reprezintă un eșec pentru el însuși și pentru întregul proces de învățământ.

Un alt om de știință nu mai puțin important în pedagogie В.П. Беспалько scrie așa: „*Tehnologia pedagogică este o tehnică semnificativă pentru implementarea procesului educațional*”.

Deci ce metode, tehnici se recomandă astăzi pentru a spori activitățile studenților pentru cointeresarea procesului de învățare? Acestea sunt următoarele: jocurile de rol; metoda proiectului; dezbaterile; PBL; atelier pedagogic; tehnologie de învățare în dezvoltare (gândire critică); tehnologia de cercetare¹.

Dezvoltarea competențelor profesionale ale studenților este încorporată în abordarea competențelor, care este ferm stabilită în practica pedagogică. Abordarea bazată pe competențe în educație este axată pe construirea procesul educațional de la invers: în procesul educațional al programul sau cursului se bazează inițial pe rezultatele finale ale învățării (descriptori), știind ce va deține studentul la sfârșitul instruirii și ce competențe va poseda la final. Esența competenței este încă subiectul interacțiunii polemice a multor autori. Unii dintre ei le folosesc ca sinonime atunci când definesc structura și conținutul conceptelor de "competență" și "competență". Alții, dimpotrivă, cresc din diferite motive. Într-un fel sau altul, piața modernă a muncii solicită nu doar cunoștințe specifice, ci competențe ale angajaților. Un singur spațiu terminologic nu a fost încă format. Modalitățile tradiționale de învățare în condiții noi sunt inefficiente.

Procesul educațional, ca orice activitate umană, trebuie să fie productivă, adică să se încheie cu realizarea anumitor rezultate. Aceasta poate realizat prin munca comună a profesorului și a studentului. În continuare, se va prezenta conținutul activităților profesorului și a studenților:

Activitatea profesorului:

1. *Motivează studenții pentru procesul de învățare:*

¹ Vișcu Irina. *Dezvoltarea posibilităților de utilizare a metodelor active de învățare în universitate. Conferința Științifică Națională: "Inovația: Factor al Dezvoltării Social-Economice", Cahul: US Cahul, Cahul: US, 2022, p.148-154. ISBN 978-9975-88-086-2*

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

- selectează mijloace de implementare a cunoștințelor și aptitudinilor dobândite de studenți;
 - oferă informații pentru a dezvolta și cointeresa interesul studenților pentru problemă care urmează a fi soluționată;
 - formează o problemă pentru un anumite situații în procesul de învățare și o oferă studenților.
2. *Organizează activități și sarcini independente pentru studenți:*
- creează o atmosferă de căutare și soluționare a sarcinilor;
 - reglementează activitățile studenților;
 - conduce studenții să ia o decizie;
 - implică studenții în discuții.
3. *Organizează reflectarea cunoștințelor și aptitudinilor studenților:*
- prezintă mijloace pentru reflectarea cunoștințelor acumulate, a abilităților noi dobândite și existente;
 - creează o situație de discuție colectivă a subiectelor, problemelor și luării deciziilor;
 - oferă tuturor ocazia de a-și argumenta și exprima poziția proprie la subiectul dezbaterii.

Activitatea studenților:

1. *Se pregătesc pentru activitatea cognitivă independentă:*
- reproduce cunoștințele de bază, aptitudinile și abilitățile pe care le posedă;
 - percepe informații noi și se corelează cu cunoștințele de bază și aptitudinile;
 - înțelege situația problemă dată.
2. *Lucrează independent la subiect dat:*
- „se scufundă” în problema dată;
 - realizează principalul scop pentru a soluționa problema;
 - selectează informațiile necesare pentru a lua o decizie;
 - găsește argumente pentru a confirma corectitudinea deciziei luate.
3. *Reflectă cunoștințe și abilități:*
- generalizează cunoștințele din diferite teme în un singur întreg;
 - corelează noile cunoștințe cu cele disponibile anterior;
 - își exprimă poziția pe care o va lua pentru a soluționa problema.

Ca urmare a unor astfel de activități comune ale profesorului și studentului, activitatea cognitivă este se generează activ în aprofundarea cunoștințelor, dezvoltarea abilităților studenților. Fără îndoială, aplicația tehnologiilor enumerate mai sus, sau ale acestora elementele vor atinge scopuri mari în componentele sistemului metodologic de educație: obiectivele lecției, conținuri, forme și mijloace. Una dintre condițiile didactice importante, este planificarea pentru rezultatele finale așteptate. Indicatorii activității cognitive includ stabilitatea,

conștientizarea învățării, manifestările creative, comportament inovativ în situații de învățare non-standard, independență. Să încercăm să analizăm caracteristicile psihologice și pedagogice ale studenților în diferite niveluri de activitate¹².

Nivel de activitate zero. Studenții cu acest nivel sunt pasivi la lecție, sunt cu greu incluși în munca educațională, nu au note mari, adesea lipsesc inițial din propria dorință de la cursuri, nu doresc să învețe. Sunt incapabili să se apuce repede de lucru deși sunt capabili să-și mărească treptat activitate de învățare. Profesorul nu ar trebui să le ofere sarcini de învățare care necesită o tranziție rapidă de la un singur punct de vedere al activității la alt punct care cere răspunsuri imediate, întrerupe; în timpul răspunsului, întrebării neașteptat și cu atât mai mult întrebări complicate. După schimbare ei trec încet de la o activitate intensă motrică la munca mentală necesară. Este important să se stabilească relații bune cu ei, relații binevoitoare care le insuflă încredere că vor face față muncii. Profesorul trebuie să le explice cu diverse influențe pedagogice de la activități zero la situaționale. Aceasta poate fi lucrul cu cărți, rezolvarea unui puzzle de cuvinte încrucișate, lucrul cu textul, un manual cu sarcini provocatoare.

Nivelul activității situaționale. Studenții acestui nivel depind de influențele emoționale. Ele sunt atrase de noutatea claselor, o anumită ușurință în obținerea rezultatelor, metode neobișnuite de predare. În timpul lecției, astfel de studenți sunt ușor conectați la noi tipuri de muncă, dar cu dificultăți își pierd cu ușurință interesul pentru cursuri. Tactica profesorului în raport cu ei este de a-și susține activitatea emoțională, trecând-o în sfera intelectuală. Acest grup, ca nimeni altul, nu are nevoie de capacitatea de a utiliza un plan de răspuns, algoritmi, de a se baza pe semnale de referință etc.

Nivel executiv de activitate. Studenții cu acest nivel, de regulă, sunt iubiți de profesori. Astfel de studenți își fac sistematic temele, sunt ușor implicați în orice formă de muncă, pe ei ne bazăm atunci când studiem un subiect nou, nu se grăbesc, cunoștințele lor sunt puternice. Cu toate acestea, este considerată o greșală Pedagogică să le folosim ca suport. Acești studenți se plictisesc dacă materialul studiat este suficient de simplu și nu cuprinde metode ale învățării active, dacă profesorul este ocupat cu studenți mai slabi. De aceea, problema activării activității cognitive a acestor studenți este destul de relevantă. Li se pot oferi situații problematice, de căutare, trebuie incluse într-o varietate de discuții: o masă rotundă, o întâlnire a unui grup de experți, dezbateri, brainstorming, ateliere de creație etc.

Nivel creativ de activitate. Este recomandabil ca studenții de acest nivel să stabilească sarcini de căutare care implică soluții non-standard. Este evident că manifestările creative în orice, inclusiv activitatea cognitivă activă, sunt de natură

¹ Репкина В.Н. *Нестандартные уроки - путь к успеху*: <https://urok.1sept.ru/articles/311743> (accesat la data: 09.01.2023).

² Нечаева М.П., Смирновой И.Э., Макарычевой Г.И.: <http://5лицей.рф/wp-content/uploads/2015/10/Metodicheskoe-posobie.pdf> (accesat la data: 09.01.2023).

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

unică, o abordare creativă, studenții de orice vârstă pot arăta în mod neașteptat pentru un profesor nivelul de activitate: situațional, executiv și chiar zero. Luând în considerare toate acestea, profesorul oferă condiții pentru manifestarea nestandardității în percepția și interpretarea oricărei sarcini.

Cum să se organizeze și să se conducă o lecție în un grup cu studenți de diferite niveluri de activitate și gândire? Structura acestor clase prevede trei modele principale:

- interacțiunile educaționale pot fi implementate liniar: munca consecventă a profesorului cu fiecare grup individual de studenți (aplicați elemente ale tehnologiei metodei proiectului, tehnologia învățării bazate pe probleme etc.);
- lecția poate fi construită pe o acțiune "mozaic", care implică includerea următoarelor în activitatea educațională sau un alt grup în funcție de sarcina educațională (elemente ale metodei proiectului, tehnologia dezbaterii, gândirea critică etc.);
- lecția poate fi activă-rol, atunci când rolul principal în interacțiunea educațională este dat studenților cu înaltă nivelul de activitate pentru predarea altora.

Ca un sfat: înainte de a oferi ceva studenților (un nou joc, sarcină, exercițiu, situație), încercați mai întâi singuri și vedeți rezultatele primite și soluțiile de rezolvare a acestor situații (exerciții, probleme). Apoi, pe de o parte, vor fi dezvăluite toate nuanțele și inexactitățile briefingului, iar pe de altă parte, va fi conturată o linie de corectare creativă a acestei situații, o sarcină de control etc.

În cursurile predate de unele cadre didactice, folosesc forme non-standard de lecții: lecții-joc, lecție-dezbateri, lecție-proiect etc., o lecție non-standard este o activitate educațională improvizată care are o structură neconvențională, care contribuie la dezvoltarea activității colective, a sentimentului de responsabilitate și asistență reciprocă. Studenții din astfel de lecții învață să-și respecte colegii, să-și coordoneze acțiunile cu acțiunile partenerilor, să comunice între ei.

Lecțiile netradiționale contribuie la dezvoltarea abilităților de activitate colectivă, a sentimentului de responsabilitate și a asistenței reciproce. Forma neconvențională face lecția plină de viață, iar comunicarea sinceră, ajută la atingerea minții și inimii fiecărui student, trezește interesul creativ pentru subiectul lecției/temei predate. Lecțiile netradiționale contribuie la formarea motivației didactice, acționează ca un mijloc de creștere a interesului și activității studenților; lecțiile netradiționale sunt o abordare diversă, clară, sistematică, creativă.

Este caracteristic sistemului educațional faptul că profesorul (în ciuda numărului mare de resurse educaționale electronice și alte surse) rămâne un traducător de informații¹: profesorul vorbește, studenții ascultă¹. Această abordare

¹ Бычкова Н. В., Волков В. В., Массарова Т. Л. Использование интерактивного обучения студентов в вузе в контексте компетентностного подхода // Преподаватель XXI век. – 2017.– No 3-1. – С. 78–84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30539808> (accesat la data: 09.01.2023)

nu este întotdeauna eficientă în educație, deoarece oamenii au aptitudini diferite de învățare.

Autorii Koellner K., Jacobs J.² subliniază importanța educației continue a studenților, deoarece abordarea bazată pe competențe implică un proces constant de autoeducare și capacitatea de a găsi un loc de muncă. Începând direct la activitatea profesională, un absolvent ar trebui să fie pregătit pentru un regim intensiv de muncă.

Alți autori din Africa de Vest³ au efectuat o serie de studii care au arătat absența unei relații între vârsta examinațiilor și rezultatele examenului profesional. Studii ale autorilor G. Crisp, A. Taggart, A. Nora⁴ indică, de asemenea, dependența rezultatelor la examinarea finală a studenților depinde de caracteristicile socio-culturale ale motivației și angajamentului individual și intern. Factorul socio – cultural, inclusiv naționalitatea, afectează rezultatele procesului educațional, aceasta este concluzia la care au ajuns M. H. M. Chang și Z. H. Wan⁵, care au efectuat un studiu empiric în Taiwan și China. Cercetătorii H. Karpershoek, T. Harms, H. De Boer, M. van Kuijk, S. Doolaard din Olanda, descriind importanța orientării programelor educaționale la formarea unui mediu emoțional favorabil pentru studenți, reflectă existența unei corelații între confortul emoțional al Profesorului și rezultatele învățării ale studenților.

Pentru formarea competențelor profesionale ale studenților din învățământul superior în condițiile utilizării metodelor active de predare, regulate adaptarea principiilor didactice existente la procesul educațional. Cercetătorii J. König, S. Lammerding și alții observă că inovațiile în procesul de predare nu sunt întotdeauna percepute pozitiv de către profesori. În contextul standardizării proceselor educaționale, N. M. Detharding și D. S. Pedulla amintesc de pericolul dezvoltării teoriei credențialismului educațional.

¹ Любимов Л. Л. Книга, в которой нуждается каждая школа Рецензия на книгу: А. А. Леонтьев. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии // Вопросы образования. – 2017. – No 3. – С. 232–239. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30053456> (accesat la data: 09.01.2023).

² Koellner K., Jacobs J. Distinguishing Models of Professional Development: The Case of an Adaptive Model's Impact on Teachers' Knowledge, Instruction, and Student Achievement // Journal of Teacher Education. – 2015. – Vol. 66, Issue 1. – P. 51–67. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487114549599> (accesat la data: 09.01.2023).

³ Kennedy M. Parsing the Practice of Teaching // Journal of Teacher Education. – 2016. – Vol. 67, Issue 1. – P. 6–17. DOI: <http://doi.org/10.1177/0022487115614617> (accesat la data: 09.01.2023)

⁴ Crisp G., Taggart A., Nora A. Undergraduate Latina/o Students: A Systematic Review of Research Identifying Factors Contributing to Academic Success Outcomes // Review of Educational Research. – 2015. – Vol. 85, Issue 2. – P. 249–274. DOI: <http://doi.org/10.3102/0034654314551064> (accesat la data: 09.01.2023).

⁵ Cheng M. H. M., Wan Z. H. Unpacking the paradox of Chinese science learners: insights from research into Asian Chinese school students' attitudes towards learning science, science learning strategies, and scientific epistemological views // Studies in Science Education. – 2016. – Vol. 52, Issue 1. – P. 29–62. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057267.2015.1112471> (accesat la data: 09.01.2023).

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Perspectivile care se deschid atunci când se concentrează pe o abordare bazată pe competențe în educație sunt prezentate sub forma unei adaptări mai rapide la condițiile și cerințele de muncă, chiar dacă absolventul nu obține un loc de muncă conform specialității profilului. Prezența competențelor culturale generale formate permite absolventului să se integreze cu ușurință în noile condiții. În același timp, studenții sunt înzestrați cu un stimulent pentru auto-îmbunătățire constantă și dezvoltarea competitivității avantajele față de colegi, sunt mai mult seniori care au primit educație pe baza metodelor active de învățare. Formele active de predare contribuie la o asimilare mai profundă a cunoștințelor și la formarea abilităților practice. În prezent, marea majoritate a angajatorilor sunt gata să angajeze candidați fără experiență de muncă, ceea ce subliniază încă o dată avantajele includerii metodelor active de învățare față de sistemul de învățământ clasic (tradițional).

Ca în concluzie putem defini să definim principalele caracteristici ale dezvoltării competențelor profesionale ale studenților într-un mediu educațional activ de învățare:

1. Acest proces se caracterizează prin utilizarea pe scară largă a tehnologiilor informaționale și comunicaționale moderne, care, printre alte avantaje (inovatie, o mai bună furnizare a procesului educațional, extindere de cercetare, inclusiv studiul experienței internaționale) oferă o oportunitate de a primi educație de la distanță (online), fără a schimba modul obișnuit de viață.
2. Personalitatea studentului are o importanță deosebită. Dezvoltarea competențelor profesionale într-un mediu activ de învățare are loc într-o relație obligatorie cu competențele culturale generale (universale) și profesionale generale care vă permit să luați decizii în mod independent pe tot parcursul muncii dvs. și să vă îmbunătățiți în mod constant competența. Paradigma modernă a educației presupune prezența comunicării interdisciplinare în aproape toate disciplinele curriculumului, prin urmare, absolvenții au o gamă largă de abilități la ieșire, permițându-le să se adapteze nu numai într-o echipă nouă, ci și să dezvolte cu ușurință noi competențe.
3. Rolul profesorului se retrage în fundal, deschizând oportunități pentru implementarea propriilor inițiative. În astfel de condiții, numărul de decizii independente ajută la creșterea deciziile luate.
4. Dezvoltarea competențelor profesionale cu ajutorul metodelor active de predare-învățare vizează utilizatorul final al activităților educaționale, pe piața muncii.
5. Discriminarea regională a procesului educațional, ca urmare a izolării de tehnologiile progresive din domeniul educației, de metodele de predare active, inclusiv din cauza bazei materiale și tehnice insuficiente.

ASPECTE PSIHO-SOCIALE ACTUALE ALE CĂSĂTORIEI ȘI ALEGERII PARTENERULUI DE CUPLU

CURRENT PSYCHO-SOCIAL ASPECTS OF MARRIAGE AND THE CHOICE OF A COUPLE PARTNER

Silvia VRABIE,

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
vrabie.silvia@usch.md

Rezumat: *Din perspectiva evoluției timpului căsătoria și alegerea partenerului conjugal au căpătat multiple aspecte. În prezent statutul, rolul și comportamentul concubinilor este diferit deoarece culturile prin globalizare s-au combinat. Astfel putem vedea un cuplu alcătuit din reprezentanți ai diferitor medii, prin aceasta subînțelegându-se că trecerea lor prin procesul de acomodare va necesita foarte mult efort. Iar incluziunea unuia dintre membru cuplului în familia celuilalt poate fi dificilă pentru că pot apărea diferențe de valori, convingeri, stereotipuri.*

Cuvinte cheie: *cuplu, căsătorie, efectul „greu de cucerit”, mecanisme psiho-sociale.*

Abstract: *From the perspective of the evolution of time, marriage and the choice of a conjugal partner have acquired multiple aspects. Currently, the status, role and behavior of concubines is different because cultures have combined through globalization. Thus we can see a couple made up of representatives of different backgrounds, by this it is implied that their passage through the process of accommodation will require a lot of effort. And the inclusion of one member of the couple in the other's family can be difficult because differences in values, beliefs, stereotypes may appear.*

Key words: *couple, marriage, the „hard to conquer” effect, psycho-social mechanisms.*

Importanța familiei în formarea și devenirea personalității umane este incontestabilă. Cei șapte ani de acasă își lasă amprenta pentru toată viața omului, deschizându-i calea spre producerea sinelui prin interiorizarea valorilor familiale, valorilor naționale și a celor general umane. Familia ne învață a iubi, a prieteni, a colabora, a munci, a crea frumosul, a perpetua tradițiile spiritualității, eticii și moralei creștine. În familie copilul învață a fi om, personalitate, un bun soț sau o bună soție, un părinte eficient și un bunic sau bunică înțeleaptă. În esență familia constituie pilonul de bază al promovării valorilor umane și culturii societății ¹.

¹ Cuznețov L. Pedagogia familiei. Chișinău: Primex-Com S.R.L., 2013.

În *accepțiunea psihologică*, căsătoria este calea unor prefaceri ale personalității prin experiența conjugalității și parentalității. Cu alte cuvinte, căsătoria este construcția complicată a „relației psihologice” dintre cei doi soți, alcătuită din numeroase elemente subiective și obiective ¹.

Din perspectivă sociologică și juridică, căsătoria reprezintă o instituție socială deosebită, care sancționează și reglementează relațiile dintre genuri, bărbat și femeie. Aceste raporturi, fiind reglementate de lege, capătă un caracter social juridic, dar, totodată, și educativ, foarte important. După esența lor, relațiile familiale cuprind diverse aspecte: personal (intimitate, simpatie, atașament etc.), patrimonial (ce se referă la bunurile materiale, în raport cu care membrii familiei posedă drepturi și obligații) și nepatrimonial (lipsite de conținut economic). Cu alte cuvinte, căsătoria reprezintă un mijloc tradițional de întemeiere și control al familiei, un factor și, în același rând, un instrument de protecție și dezvoltare a societății umane, care a trecut proba timpului. Căsătoria și familia sunt fenomene și concepte absolut diferite, dar care interrelaționează și interferează permanent. Ca fenomene sociale, căsătoria și familia sunt strâns legate, însă pot fi și separate: familia poate exista în afara căsătoriei, iar căsătoria poate exista fără familie. Prin urmare, căsătoria legitimează crearea familiei, dar nu determină procesul complex de formare a acesteia. Căsătoria reprezintă mecanismul prin care statul fixează raportul soț-soție, însă crearea, menținerea, existența sau, dimpotrivă, destrămarea familiei depinde numai de dorința, competența și conduitele ambilor indivizi ².

Din aceeași perspectivă, **Jung** afirmă: „căsătoria este o relație psihologică între doi oameni conștienți, o construcție complicată, alcătuită dintr-o serie întreaga de date subiective și obiective, având o natură foarte eterogenă” ³. În completarea acestei idei **Mitrofan I. și Ciupercă C.** adaugă că aceasta este „un proces interpersonal al definirii și maturizării noastre ca personalități, de autocunoaștere prin intercunoaștere; este o „experiență trăită” și care nu poate fi înțeleasă decât din interiorul trăirii” ⁴.

În acest context, **Norman Goodman** determină *patru modalități diferite de „dobândire” a partenerului*:

- ✚ *căsătoria prin rapt* (furt) este o formă mai rară care se practică în colectivitățile în care numărul femeilor este mai mic decât cel al bărbaților. Ea devine un mijloc de corectare a acestui dezechilibru;
- ✚ *căsătoria prin cumpărare* implică stabilirea unui „preț al miresei”, al unui serviciu făcut miresei de către soț sau a zestre din partea femeii;

¹ Mitrofan I., Ciupercă C. *Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei*. București: Editura Press Mihaela, 1998.

² Cuznețov L. *Pedagogia familiei*. Chișinău: Primex-Com S.R.L., 2013

³ Jung C.G. *Căsătoria ca relație psihologică*. În vol. *Puterea sufletului*, a treia parte. București: Editura Anima, 1994, p.5

⁴ Mitrofan I., Ciupercă C. *Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei*. București: Editura Press Mihaela, 1998, p.19

✚ **căsătoria prin aranjament** este larg răspândită. În cadrul ei familia bărbatului și cea a femeii aranjează căsătoria celor doi tineri. Căsătoria este considerată o legătură socială prea importantă pentru a fi lăsată la aprecierea tinerilor relativ imaturi;

✚ **căsătoria prin consensul părților** este practica cea mai cunoscută astăzi, în care alegerea este lăsată la latitudinea celor două persoane¹.

Între căsătorii apar o serie de diferențe și în funcție de **modelele de reședință** practicate. Decizi stabilirii cuplului marital într-un anumit loc demonstrează repartizarea puterii între bărbați și femei. În decursul timpului, s-au conturat patru modele distincte:

- ❖ **căsătoria cu reședință patrilocală** presupune stabilirea tânărului cuplu lângă sau în reședința părinților soțului;
- ❖ **căsătoria cu reședință matrilocală** situează noul cuplu lângă sau în reședința familiei soției;
- ❖ **căsătoria cu reședință bilocală** permite cuplului să-și aleagă între a trăi cu oricare din familiile partenerilor sau în vecinătatea acestora;
- ❖ **căsătoria cu reședință neolocală** este aceea în care cuplul își întemeiază propriul cămin fără a ține seama de locuințele părinților, la distanță de acestea².

În prezent, domină căsătoriile matrilocale și, în mod deosebit, cele neolocale, afirmă **I. Mihăilescu**³.

Din punct de vedere **istoric**, există două tipuri fundamentale de **aranjamente maritale**:

- **Poligamia** sau căsătoria multiplă cunoaște trei forme: poliginandria, poliandria și poliginia.
 - căsătoria în grup sau **poliginandria** este o formă relativ neobișnuită, foarte rară, în care doi sau mai mulți bărbați sunt căsătoriți cu două sau mai multe femei;
 - **poliandria** înseamnă căsătoria unei femei cu doi sau mai mulți bărbați;
 - **poliginia** reprezintă căsătoria unui bărbat cu două sau mai multe femei.
- **Monogamia** sau căsătoria între un bărbat și o femeie este aranjamentul cel mai cunoscut. Ea corespunde numărului relativ egal al bărbaților și femeilor de „vârsta căsătoriei” dintr-o societate⁴.

Căsătoria a mai fost abordată și din perspectiva a câtorva modele:

¹ apud. Mitrofan I., Ciupercă C. Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei. București: Editura Press Mihaela, 1998, p.13

² Turliuc M.N. Psihologia cuplului și a familiei. Iași: Performantica, 2004, p.20

³ Mihăilescu I. Politici sociale în domeniul populației și a familiei. În Politici sociale „România în context European”. București: Alternative, 1995, p.39

⁴ Turliuc M.N. Psihologia cuplului și a familiei. Iași: Performantica, 2004, p.21

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

- *Modelul tradițional European* care prevede faptul ca familia este alcătuită copii, soție și soț care este capul familiei, reprezentantul public a acesteia și are rolul de a întreține familia din punct de vedere financiar.
- *Modelul contractualist* pornește de la individul autonom și presupune faptul că acesta este legat de ceilalți doar prin acorduri. Căsătoria este un parteneriat încheiat conform voinței părților. Soții pot decide modul de administrare a relațiilor personale și financiare în timpul căsătoriei și la divorț.
- *Modelul comunitar* are drept principală idee: nici o persoană nu devine autonomă fără a fi parcurs o perioadă mai lungă de dependență – personalitățile individuale sunt modelate de apartenența la anumite tipuri de comunități.
- *Modelul bazat pe drepturi*: caracteristici:
 - Recunoaște natura politică și caracterul negociabil al normelor și valorilor sociale;
 - Drepturile trebuie să țină seama de inegalitățile și dependențele reciproce dintre membrii familiei;
 - Drepturile specifice familiei: la divorț, maternale/partenale, custodie, vizita și întreținerea copiilor(dimensiunea normativă).
- *Modelul bazat pe drepturi și responsabilități relaționale*: familiile au un caracter privat, fiind entități modelate politic și social 1.

În același context prezentăm și noțiunea de *cuplu*. După **Mitrofan I. și Ciupercă C.**, cuplul este definit ca o structură bipolară, de tip biopsihosocial, bazată pe *interdeterminism mutual* – partenerii, bărbat și femeie, se susțin, se dezvoltă, se stimulează, se satisfac, se realizează ca individualități biologice, afective și sociale, unul prin intermediul celuilalt 2.

În timp ce **cuplul conjugal** reprezintă nucleul generativ al microgrupului familial, exprimând structural și funcțional modul în care două persoane de sex opus se întemeiază creator, dezvoltându-se, motivându-se și determinându-se mutual prin interacomodare și interasimilare, simultan în plan biologic, psihologic și social 3.

De asemenea, **cuplul** mai poate fi definit **în mod general**, ca o pereche sau reunire de două persoane bazată pe o legătură constantă sau datorată unei apropieri accidentale.

Din perspectiva **psihologiei** sociale, **cuplul** poate fi definit **în sens larg** ca fiind matricea concomitent biologică, emoțională, culturală și socială, care în

1 Jung C.G. Căsătoria ca relație psihologică. În vol. Puterea sufletului, a treia parte. București: Editura Anima, 1994, p.122

2 Mitrofan I. , Mitrofan N. Elemente de psihologie a cuplului. București: Casa de Editură și Presă „Șansa” S.R.L., 1994, p.26

3 Mitrofan I., Mitrofan N. Familia de la A ... la Z. Mic dicționar al vieții de familie. București: Editura Științifică, 1991, p.89

condițiile rupturii definitive a legăturii sexualitate procreare, rezultată din reunirea unor diferiți parteneri: bărbat-femeie, bărbat-bărbat sau femeie-femeie.

În sens restrâns, cuplul constă în complementaritatea bărbat-femeie, exprimată în toate aspectele vieții cotidiene, care joacă un rol esențial în perpetuarea speciei și, ulterior, în educația copiilor ¹.

În ambele accepțiuni, pot fi identificate – afirma **Irène Thery** – **cinci tipuri de cupluri**:

- ✓ **cuplul conflictual** este cel în care partenerii se află într-o dispută permanentă, dar provocările lor vizează reanimarea pasiunii. Partenerii găsesc un echilibru în conflict, altfel plictisindu-se. De regulă, acest cuplu nu rezistă prea mult în timp;
- ✓ **cuplul pygmalion** este cel al investiției inegale. Unul din parteneri se deschide în fața celuilalt, relevându-și resursele, din care celălalt nu refuză să se hrănească, să-și construiască și să-și dezvolte identitatea, fără a oferi prea mult în schimb. Dar, adesea, „elevul” sau „eleva” își părăsește „maestrul”;
- ✓ **cuplul fuzional**, de tip Tristan și Isolda, este cel care trăiește în osmoză. Pentru ca pasiunea acestor parteneri să nu se termine tragic, ei trebuie să înceteze să se privească cu pasiune pentru a începe să-și vorbească sau să înceteze să se privească prin ochii celorlalți – conformiști normelor sociale – pentru a a-și impune alegerea;
- ✓ **cuplul asociativ** este cel care le permite partenerilor să obțină rezultate deosebite, imposibil de atins individual. Ei reușesc să alterneze în mod optim cooperarea și autonomia, dând naștere unuia dintre cele mai stabile și mai satisfăcătoare vieți în doi;
- ✓ **cuplul aflat în decalaj** este specific partenerilor a căror dispoziție este întotdeauna diferită. Pasiunea lor se hrănește din absența idealizată a celuilalt. În căsătorie, decalajul dispozițiilor, nevoilor și sentimentelor creează permanente dispute².

O altă caracteristică a cuplului este și **aspectul sinergetic al cuplului** ce presupune acțiunea simultană a celor doi parteneri, îndreptată spre același obiectiv. Sinergia presupune faptul *că cei doi parteneri constituie o veritabilă echipă, unică, ce realizează unitatea existenței sale*.

În lucrarea „Elemente de psihologie a cuplului”, **Mitrofan I. și Mitrofan N.** abordează termenii de *similaritate socio-economică și socio-culturală* ca fiind și factori ce determină alegerea partenerului conjugal. De asemenea abordează și ideea de *factor psihologic și fizic* care:

- este resimțit sub forma unei tensiuni emoționale și de cunoaștere, care generează conduite și atitudini față de partenerul atracției;
- este resimțit ca impuls și emoție irezistibil de plăcută;

¹ Turliuc M.N. Psihologia cuplului și a familiei. Iași: Performantica, 2004.

² Apud, Iurchevici I. Sociologia familiei. Cahul: Centografic, 2012.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

- este determinată de nivelul manifestării mutual – compensatorie a masculinității și feminității ca modele de expresivitate corporal – senzorială, verbală, efectivă.

Factorul fizic acționează prin intermediul modalităților erotice de expresie comportamentală și de comunicare, ca un stimul important care explică opțiunea maritală. Expansivitatea senzitivă și „modelul” bioenergetic al persoanei creează un adevărat câmp de atracție sau de respingere interpersonală, care explică în mare parte atracția și preferința irezistibilă pentru cel iubit ¹.

Turliuc M., prezintă următoarele criterii de alegere a partenerului:

- *proximității fizice*;
- *calitățile fizice ale persoanei stimul*, factor care influențează formarea primei impresii și alegerea prietenilor Festinger, Schachter și Back au stabilit trei tipuri ale proximității: *proximitatea euclidiană* – distanța dintre parteneri; *proximitate funcțională* – existența în spațiul fizic a canalelor de comunicare și a zonelor comune; *proximitate perceptuală* – distanța depinde de felul în care este perceput intervalul care ne separă de ceilalți.
- *Similaritatea*. Studiile sociologice indică faptul că factorul cel mai important al alegerii partenerului este *similitudinea variabilelor socio-culturale* precum: originea socială, școlaritatea, clasa de apartenență actuală, apartenența etnică, religioasă, vârsta, interesele, atitudinile, proximitatea spațială etc. Acest ansamblu de variabile homogamice delimitează „câmpul persoanelor eligibile”.
- *Complementaritatea* este criteriul analizat în *teoria heterogamiei*, care prezintă formarea cuplurilor premaritale și maritale prin relaționarea unor persoane cu caracteristici socio-culturale diferite.
- *Compatibilitatea* rezultă, pe de o parte, din similaritatea caracterială, a nevoilor sexuale, a valorilor etc., iar pe de altă parte, din dozajul similarității și complementarității în ceea ce privește celelalte nevoi, rolurile sexuale, maritale, trăsăturile temperamentale
- *Filtrul* – partenerul posibil este trecut prin site sau filtre tot mai fine, în scopul de a evalua calitățile și compatibilitatea ².

Asemănător stadiilor menționate mai sus, **B. Murstein** a dezvoltat un *model al alegerilor maritale* ca procesualitate multifactorială (teoria stimul-valoare-rol), care cuprinde trei stadii premaritale:

- I. Centrarea partenerilor este pe stimulii ce îi prezintă fiecare;
- II. Centrarea pe sistemul valorico-atitudinal;
- III. Centrarea pe nevoile și așteptările de rol.

În alegerea partenerului conjugal sunt implicate și *mecanisme psihosociale*, care vor fi descrise mai jos:

¹ Mitrofan I. , Mitrofan N. Elemente de psihologie a cuplului. București: Casa de Editură și Presă „Șansa” S.R.L., 1994, p.87

² Turliuc M.N. Psihologia cuplului și a familiei. Iași: Performantica, 2004, p.105

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

- *Transferul de excitabilitate nervoasă.* Cercetări experimentale au arătat că în situația de excitabilitate, activitate, tensiune nervoasă, provocatoare de frică, oboseală sau alte împrejurări, dacă în preajma lor se află persoane atractive, ei au tendința de a interpreta aceasta stare ca efect al căderii în dragoste.
- *Atractivitatea fizică* – oamenii vor tinde să se grupeze în iubire și căsătorie după atracția frumuseții fizice, fapt denumit și ipoteza potrivirii fizice. De asemenea, experimentul lui Huston (1973) demonstrează că interesul subiecților pentru persoanele cu grad înalt de atractivitate, ca și realismul în alegerea partenerului, în funcție de imaginea de sine (componenta fizică, de constituție corporală).
- *Efectul „Romeo și Julieta” și efectul „greu de cucerit”.* Intervenția de opoziție a părinților în cristalizarea unor prietenii și iubiri, precum și încheierea unei căsătorii, are rolul de multe ori de a le consolida, efect numit „Romeo și Julieta”. Aici se include și mecanismul „fructul oprit” asociindu-se teoria frustrării și reacțiunii. Efectul „greu de cucerit”: bărbații sunt atrași de femeile care afișează că sunt greu de cucerit. Aici intră în joc mecanisme de apărare a eului, precum logica.
- *Similaritate și complementaritate.* Studiile pe cupluri maritale au dovedit că există o corelație între similaritate axiologică și de personalitate și fericirea în căsătorie. De asemenea o importanță majoră o are și similaritatea reciproc percepută de soți ¹.

Alte *mecanisme* care explică afinitățile electivă din cuplu sunt și cele *psihologice și psihosexuale*. Printre acestea se enumeră: *funcționarea capacităților empatice, a „dialogului” nonverbal, dar atât de plin de semnificații, a nevoii de dăruire, a intuirii intențiilor, dorințelor și așteptărilor celuilalt*, toate corelate cu bucuria mereu prezentă a descoperirii „*necunoscutului și surprinzătorului*” din adâncul ființei acestuia ².

Analiza teoretică a literaturii de specialitate care reflectă diverse abordări și viziuni asupra aspectelor psiho-sociale actuale ale căsătoriei și alegerii partenerului de cuplu, ne-a determinat să formulăm:

Obiectul cercetării: aspectele psiho-sociale actuale ale căsătoriei și alegerii partenerului de cuplu.

Scopul cercetării: Determinarea aspectelor psiho-sociale actuale ale căsătoriei și alegerii partenerului de cuplu.

Obiectivele experimentului:

1. Selectarea tehnicilor și eșantionului de cercetare și elaborarea metodologiei de cercetare.
2. Determinarea criteriilor de alegere a partenerului de cuplu la studenți.

¹ Apud, Iurchevici I. Sociologia familiei. Cahul: Centografic, 2012.

² Mitrofan I. , Mitrofan N. Elemente de psihologie a cuplului. București: Casa de Editură și Presă „Șansa” S.R.L., 1994, p.95

3. Analiza și interpretarea datelor cercetării.
4. Elaborarea concluziilor și recomandărilor.

Eșantionul cercetării. Experimentul la etapa de constatare a inclus un eșantion de 35 de studenți de la specialitățile „Pedagogia învățământului primar și Pedagogie preșcolară, Limba și literatură engleză” din cadrul Universității de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul.

Metoda principală utilizată în procesul cercetării a fost ancheta pe bază de chestionar. Itemii anchetei conțin întrebări închise și deschise.

Principiile de elaborare a anchetei:

- Determinarea criteriilor și așteptărilor ce țin de alegerea partenerului de cuplu la studenți;
- Identificarea factorilor dominanți în alegerea partenerului conjugal la studenți;
- Identificarea gradului de influență a figurilor parentale în alegerea viitorului partener conjugal la studenți;
- Constatarea aspectelor importante în relația de cuplu la studenți.

Ancheta adresată studenților, conține 5 întrebări, referitor la aspectele psiho-sociale ale alegerii partenerului de cuplu.

Demersul experimental a fost conceput și desfășurat în conformitate cu viziunile și concepțiile teoretice reflectate anterior. Ancheta adresată studenților a avut drept scop identificarea aspectelor ce țin de alegerea partenerului de cuplu la studenți.

Inițial ne-am propus să determinăm care **criterii sunt importante în alegerea partenerului conjugal**. Rezultatele obținute sunt reprezentate în figura 1.

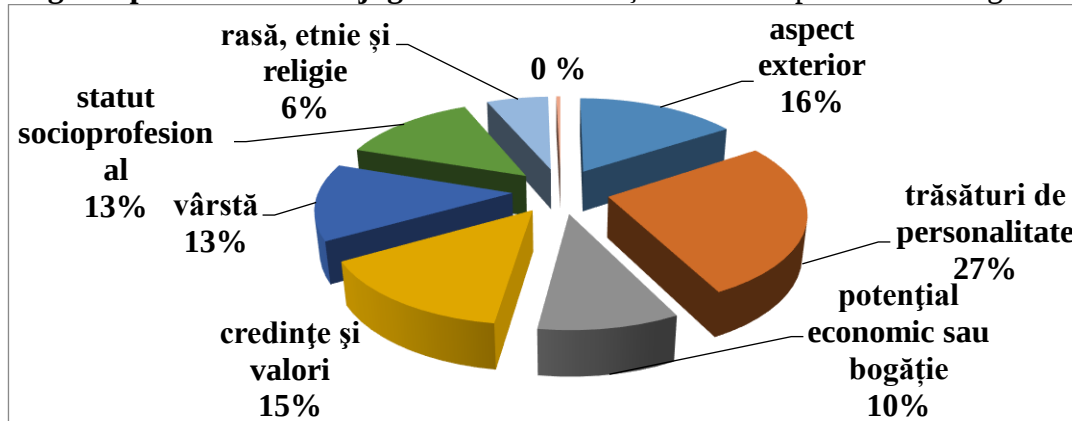


Figura 1. Criterii în alegerea partenerului conjugal

Analizând rezultatele prezentate în figura 1, observăm că majoritatea studenților în alegerea partenerului de cuplu, pun în prim plan trăsăturile de personalitate 27 %, urmat de aspectul exterior – 16%, a treia poziție fiind ocupată de credințe și valori cu 15 %. Acestea sunt urmate de vârstă și statutul socioprofesional – 13%, potențial economic sau bogăție – 10%, rasă, etnie, religie – 6%, alte aspect nefiind menționate.

De asemenea, am determinat și **așteptările față de partener**. Rezultatele fiind afișate în figura 2.

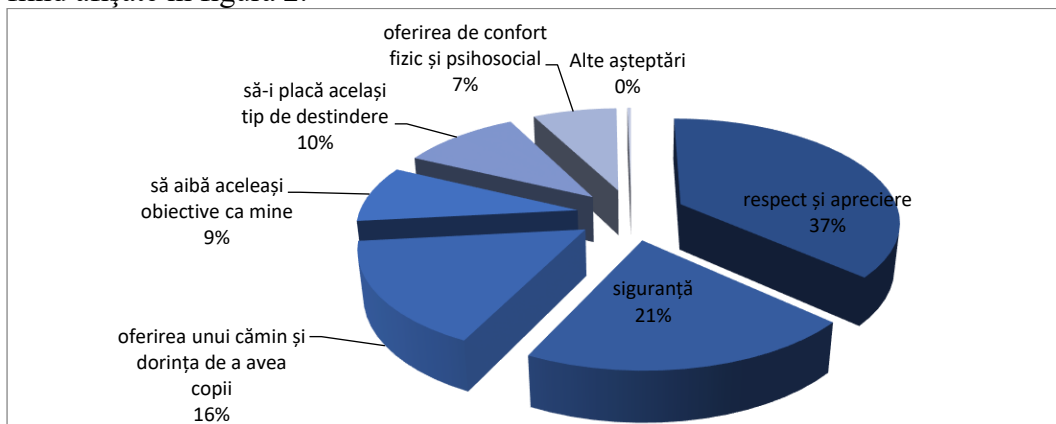


Figura 2. Așteptări față de partener

Analizând figura de mai sus, putem desprinde faptul că studenții așteaptă în primul rând de la partenerul de cuplu respect și apreciere – 37%. În al doilea rând sunt plasate așteptări legate de siguranță – 21% iar în al treilea rând sunt așteptări ce țin de oferirea unui cămin și dorința de a avea copii – 16%. Acestea sunt urmate de așteptări, precum: să-i placă același tip de destindere – 10%, obiective asemănătoare – 9%, oferirea de confort fizic și psihosexual – 7%. Alte așteptări nu au fost menționate.

Am mai determinat și **factorii care influențează alegerea partenerului conjugal la studenți**. Datele obținute sunt incluse în figura 3.

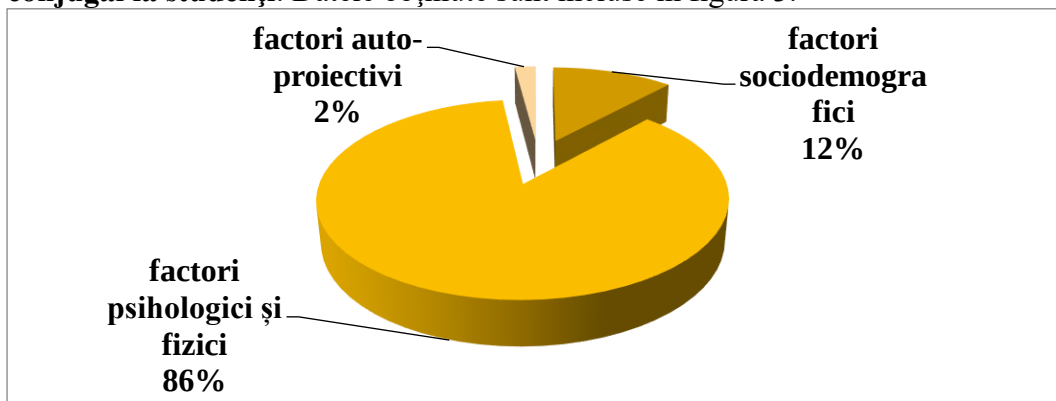


Figura 3. Factorii care influențează alegerea partenerului conjugal

În urma analizei datelor obținute putem evidenția că factorul predominant în alegerea partenerului conjugal este cel psihologic și fizic – 86 %. De asemenea se mai pune accent pe factorii sociodemografici – 12%, iar factorii auto-proiectivi – 2% nu joacă un rol important.

Un rol important în legerea partenerului de cuplu îl au modelul părinților. În acest sens ne-am propus să determinăm care este gradul de **influență a figurilor**

parentale în alegerea partenerului de cuplu. Rezultatele obținute sunt reprezentate în figura 4.

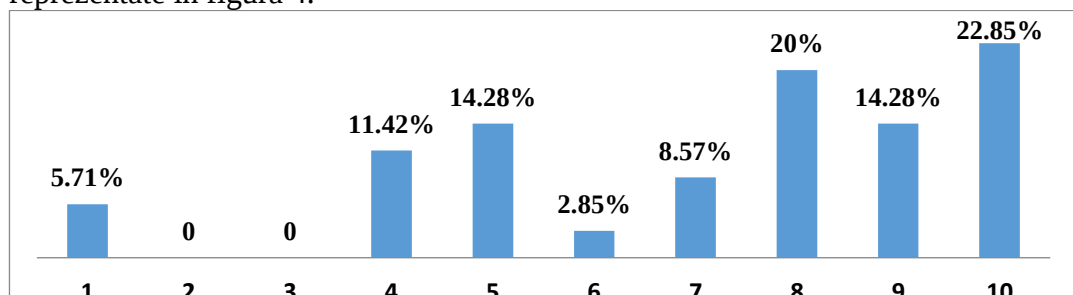


Figura 4. Gradul de influență a figurilor parentale în alegerea partenerului conjugal

Din graficul de mai sus, se deduce ideea că majoritatea respondenților - 22,85% sunt de părere că figurile parentale joacă un rol important în alegerea partenerului de cuplu.

Am mai determinat și **aspectele importante în relația de cuplu**. Rezultatele sunt prezentate în figura 5.

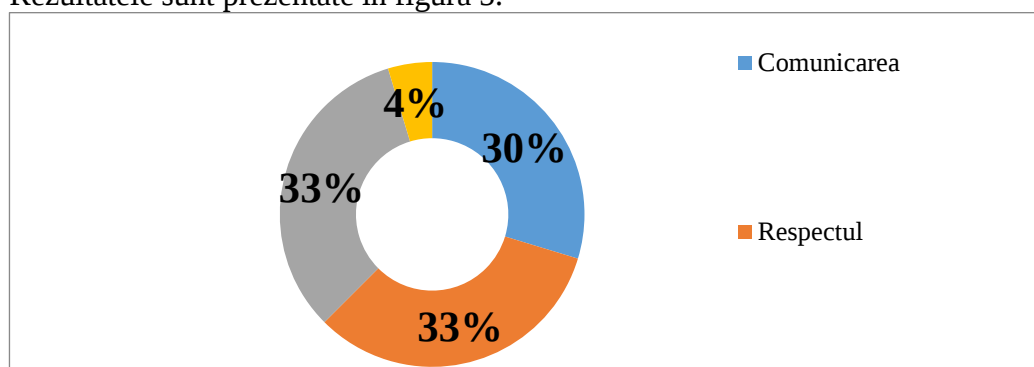


Figura 5. Aspecte importante în relația de cuplu

Analizând rezultatele prezentate în figura de mai sus, se desprinde ideea că studenții pun accent în primul rând respectul și înțelegere – 33%, urmat de comunicare – 30%. Printre alte aspecte în relația de cuplu s-au menționat iubirea, reciprocitatea relațiilor, satisfacția sexuală și sinceritatea.

Din analiza rezultatelor cercetării am constatat că majoritatea studenților în alegerea partenerului de cuplu pun în prim plan trăsăturile de personalitate, așteptând din partea acestuia respect și apreciere.

De asemenea am determinat că factorii predominanți în alegerea partenerului conjugal este cel psihologic și fizic, iar figurile parentale în majoritatea cazurilor joacă un rol important în alegerea partenerului de cuplu. Studenții mai pun accent în relația de cuplu pe respect și înțelegere.

SECȚIUNEA IV. ISTORIE

ORIGINEA TOPONIMELOR ÎN CONTEXTUL ISTORIEI LOCALE: CAZUL SATULUI SCĂIENI DIN RAIONUL DONDUȘENI (ASPECTE ISTORICE ȘI ETNOCULTURALE)*

THE ORIGIN OF TOPONYMS IN THE CONTEXT OF LOCAL HISTORY: THE CASE OF THE VILLAGE OF SCĂIENI IN DONDUȘENI DISTRICT (HISTORICAL AND ETHNO-CULTURAL ASPECTS)

Valentin ARAPU,

Institutul Patrimoniului Cultural, Ministerul Culturii,
valarapu@gmail.com

Snejana RACU

Gimnaziul-Grădiniță „Constantin Negruzzi” Tîrnova**
snejanaracu@gmail.com

Rezumat. Problema originii toponimelor în contextul istoriei locale este importantă prin complexitatea sa, marcată de abordările interdisciplinare și pluridisciplinare. Originile numelui topic Scăieni sunt cercetate prin cooptarea informațiilor de ordin istoric, lingvistic, numismatic, botanic și etnocultural. Dimensiunea toponimică a istoriei locale este importantă pentru reconstituirea trecutului localităților rurale din întregul spațiu românesc. Circulația și migrația oamenilor în trecut și-a lăsat amprenta asupra numelor topice din Moldova, Muntenia și Transilvania. În rezultatul unor circumstanțe istorice, românii s-au refugiat din calea intemperiilor, fondând sate noi cu denumiri vechi, atât în Valahia cât și în Țara Moldovei. Astfel, toponimul Scăieni se regăsește și astăzi în mai multe regiuni geografice ale României și Republicii Moldova. Cazul satului Scăieni din raionul Dondușeni este relevant în contextul cercetării istoriei locale prin prisma aplicării metodologiei istoriei orale și a istoriei comparate.

Cuvinte-cheie. Scăieni, istorie locală, toponime, micro-toponime.

Summary. The problem of the origin of toponyms in the context of local history is important due to its complexity, marked by interdisciplinary and multidisciplinary approaches. The origins of the topical name Scăieni are researched by co-opting historical, linguistic, numismatic, botanical and ethnocultural information. The toponymic dimension of local history is important

* Acest articol a fost elaborat în cadrul proiectului: „Evoluția tradițiilor și procesele etnice în Republica Moldova: suport teoretic și aplicativ în promovarea valorilor etnoculturale și coeziunii sociale” / 20.80009.1606.02.

** Gimnaziul-Grădiniță „Constantin Negruzzi” se află în satul Tîrnova, raionul Dondușeni, în cadrul României întregii administrativ localitatea a făcut parte din județul istoric Soroca.

for the reconstruction of the past of rural localities throughout the Romanian space. The circulation and migration of people in the past left its mark on the topical names of Moldova, Muntenia and Transylvania. As a result of some historical circumstances, the Romanians took refuge from the bad weather, founding new villages with old names, both in Wallachia and in Moldavia. Thus, the toponym Scăieni can still be found today in several geographical regions of Romania and the Republic of Moldova. The case of Scăieni village in Dondușeni district is relevant in the context of local history research through the application of oral history and comparative history methodology.

Keywords: *Scăieni, local history, toponyms, micro-toponyms.*

Argument. Problema privind proveniența numelui topic Scăieni și a micro-toponimelor locale este investigată în baza unor studii istoriografice și lingvistice. De o importanță aparte în cercetarea noastră sunt sursele orale locale care reflectă percepțiile tradiționale asupra originii denumirii localității și a părților ei constitutive: mahalale, văi, iazuri, locații cu destinație socioeconomică. Aplicarea metodologiei istoriei orale a fost realizată prin interviuarea înaintașilor satului. În acest sens au fost realizate interviuri cu „scăienarii” Ion Rusu¹, Larisa Cotorcea², Profira Racu³, Ecaterina Cărăuș⁴ și Efimia Burbulea⁵.

Prima atestare. Satul Scăieni este amplasat pe râul Răut⁶. Prima atestare documentară a satului Scăieni are loc la 14 septembrie 1639 (7148), pe timpul domniei lui Vasile Lupu⁷. În documentul emis de cancelaria domnească sunt

¹ Interviul realizat de către Valentin Arapu la 30 august 2022 cu Ion Rusu, născut la 10 aprilie 1929. În anul 1949 Ion Rusu a fost deportat împreună cu soția Vera și părinții în Siberia, în regiunea Tiumeni, raionul Vikulovo, satul Kalinino. În februarie 1956 au revenit cu toată familia în satul de baștină (Valentin Arapu, *Scara vieții. Vera și Ion Rusu (s. Scăieni, r-nul Dondușeni)*. În: „Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească. Cercetări realizate în localitățile din nordul Republicii Moldova”, Vol. III, Tom II, Chișinău, Tipografia Balacron, 2017, p. 173-208). În continuare referințe la interviul realizat cu Ion Rusu vor fi încadrate în text în modul următor: (I.R.).

² Interviul realizat de către Valentin Arapu la 04 septembrie 2022 cu Larisa Cotorcea, născută la 11 octombrie 1954. În continuare referințe la interviul realizat cu Larisa Cotorcea vor fi încadrate în text în modul următor: (L.C.).

³ Interviul realizat de către Snejana Racu la 28 august 2022 cu Profira Racu, născută 13 martie 1949. În continuare referințe la interviul realizat cu Profira Racu vor fi încadrate în text în modul următor: (P.R.).

⁴ Interviul realizat de către Snejana Racu la 28 august 2022 cu Ecaterina Cărăuș, născută la 10 septembrie, 1937. În continuare referințe la interviul realizat cu Ecaterina Cărăuș vor fi încadrate în text în modul următor: (E.C.).

⁵ Interviul realizat de către Snejana Racu la 28 august, 2022, cu Efimia Burbulea, născută 10 martie, 1953. În continuare referințe la interviul realizat cu Efimia Burbulea vor fi încadrate în text în modul următor: (E.B.).

⁶ Cotele albiei constituind 150 m (Anatol Eremia, *Arealul toponimic Sângerei. Glosarul numelor topice*. În: „Revistă de lingvistică și știință literară”, nr. 5-6 (245-246), 2009, p. 68).

⁷ L.T. Boga, *Documente basarabene*, vol. VII, Chișinău, 1930, (Doc. XIX), p. 20-21.

specificate următoarele: „Io, Vasile voievod din mila lui Dumnezeu domn al Țării Moldovei, dat-am carte(a) domniei mele slugii noastre, Danciului, spre aceia să fie tare și puternic cu cartea domniei mele a lua de a dzecea dintr-a lui direaptă ocină și moșie, din sat din Popești și din Scăieni (Scăuiani) și din Dănceni și dintr-alte moșii a lui, pre unde va avea, din pâine și din fân și din tot venitul ce să va sămănat pre partea lui”¹.

Problema localizării satului Scăieni, menționat în actul de la 14 septembrie 1639, rămâne a fi deschisă. Documentul emis de cancelaria domnească a lui Vasile Lupu la 14 septembrie 1639 (7148) nu specifică în mod explicit localizarea satului Scăieni, creând în așa fel mai multe ipoteze în privința amplasării geografice a localității. În anul 1982 alcătuirii volumului „Moldova în epoca feudalismului” – D.M. Dragnev, A.N. Nichitici, L.I. Svetlicinaia, P.V. Sovetov – au publicat documentul în cauză, nespecificând localizarea lui concretă. Ulterior, în mod aleatoriu, în publicațiile publicistice și scrierile locale, satul Scăieni, menționat în documentul din timpul domniei lui Vasile Lupu, a fost asemuit cu satul Scăieni din actualul raion Dondușeni, respectiv, din fostul județ istoric Soroca.

În anul 2003 alcătuirii volumului ultimei ediții de documente *Documenta Romaniae Historica* – Nistor Ciocan, Dumitru Agache, Georgeta Ignat și Marius Chelcu – publică același document, datat cu 14 septembrie 1639 (7148), folosind în traducerea din slavă veche numele topic Scăuiani, sat pe care în mod probabil îl localizează lângă orașul Tecuci, județul Galați². Beneficiarul acestui act domnesc, Danciul este menționat în calitatea sa de proprietar de „ocină și moșie” în care intrau satele Popești, Scăieni (Scăuiani) și Dănceni.

Într-un litigiu datat cu 12 ianuarie 1606 figurează Danciul din Bolboci, împreună cu „frații săi, fiii lui Tața” în calitatea lor de preinși proprietari ai satului (seliștei) Popești (Popeștii). Domnul Țării Moldovei Ieremia Movilă le-a confirmat dreptul de proprietari asupra moșiei Popești lui „Isac și fratele lui, Vasilie, fiii lui popa Climentie din târgul Soroca” în detrimentul lui Danciul și fraților lui, care „au spus că au și ei acolo la Popești, a treia parte”. Moșia Popești, localizată „între Bolboci și între Ghitcani, pe amândouă părțile Căinarului” este vândută lui „Voico fost pârcălab, pentru cinci sute taleri numărați”, respectiv, „Danciul cu frații săi” au rămas „din toată legea țării noastre, căci n’au avut acolo nicio-treabă”³. Nu există o certitudine clară precum că Danciul care figurează în actul din 14 septembrie 1639 este același Danciu căruia Eremia Movilă i-a refuzat

¹ *Moldova în epoca feudalismului*, Vol. III, *Documente slavo-moldovenești (1601-1640)*, Chișinău, „Știința”, 1982, (Doc. 186), p. 385; *Documenta Romaniae Historica*, A. Moldova, Vol. XXV (1639-1640), Volum întocmit de Nistor Ciocan, Dumitru Agache, † Georgeta Ignat și Marius Chelcu, București, Editura Academiei, 2003, (Doc. 233), p. 235.

² *Documenta Romaniae Historica*, A. Moldova, Vol. XXV (1639-1640), Volum întocmit de Nistor Ciocan, Dumitru Agache, † Georgeta Ignat și Marius Chelcu, București, Editura Academiei, 2003, p. 617.

³ *Documente privind istoria României, Veacul XVII*, Vol. II (1606-1610), București, Editura Academiei, 1953, (Doc 2), p. 3-4.

dreptul asupra unei treimi din moșia Popești. Totodată, nu este exclus faptul că la scurgerea celor 33 de ani, Danciul să fi căzut în grațiile domnului Țării Moldovei Vasile Lupu care ia confirmat dreptul de a încasa dările „dintr-a lui dreaptă ocină și moșie, din sat din Popești și din Scăieni (Scăuiani) și din Dănceni”. Presupunem că pe durata celor 33 de ani Danciul și frații lui au continuat litigiul pentru proprietate asupra moșiei satului Popești.

Problema localizării geografice a satului Scăieni este complexă și dificilă, deoarece din punct de vedere geografic constatăm prezența mai multe sate cu același nume topic Scăieni atât în Moldova, cât și în Muntenia. Satele Scăieni sunt atestate în județele Prahova, Buzău¹, două sate Scăieni se află în nordul Basarabiei.

În anul 1904 localitatea Scăieni reprezenta un sat din județul Soroca, „volostea Țirnova, așezat la gura văii Dondușeni, între satele Țirnova și Redi-Mari. Lângă sat curge Răutul”. În 1904 satul avea 100 case și o populație de 1.200 de suflete. În perioada interbelică din punct de vedere administrativ satul Scăienii de Sus făcea parte din plasa Țirnova, județul Soroca². Cea de-a doua localitate cu numele topic Scăieni, administrativ făcea parte din plasa Nădușita, județul Soroca³. Satul Scăienii de Sus avea următoarele caracteristici statistice: Clădiri – 629 case; Locuitori, în anul 1941 – 2.619; Locuitori, în anul 1930 – 2.414. Respectiv, satul Scăieni din plasa Nădușita avea: Clădiri – 162; Locuitori (1941) – 667; Locuitori (1930) – 560).⁴

Repere etimologice. În tradiția orală a localității predomină percepția originii „botanice” a numelui topic Scăieni. Locuitorii cred că toponimul a fost preluat din flora locală care abunda în trecut de *scai* (pl. *scaie*)⁵. În anumite perioade din trecutul românilor, această plantă a influențat creația populară, relevante în acest sens fiind câteva proverbe care au circulat în întregul spațiu românesc: *Oaia se duce la scai, nu scaiul la oaie; A se ține ca scaiul (de cineva) / A*

¹ Cristian Petru Bălan, *Monografia orașului Boldești-Scăieni (meleagul viselor ce trebuie împlinite)*, Ediția I, Ploiești, Premier, 2007, p. 35.

² Din plasa Țirnova făceau parte 29 de sate: Boroseni, Caraiman, Codrenii-Noi, Corbu, Dângenii-de-Jos, Dângenii-de-Sus, Dondușenii-Gară, Dondușenii-Sat, Dragoș-Vodă, Drochia-Sat, Elisabeta, Frasin, Goleni, Grinăuți, Grinăuții-Noi, Mihnea-Vodă, Mîndic, Moara-Nouă, Pivniceni, Plopi, Rediu-Mare, Rujnița, Ruseni, Scăienii-de-Sus, Slănina, Slobozia, Șalvirii-Vechi, Țirnova, Țaul (Ion Agrigoroaiei, Gheorghe Palade, *Basarabia în cadrul României întregite (1918-1940)*, Chișinău, Universitas, 1993, p. 211; Nicolae Bulat, *Județul Soroca: file de istorie*, Chișinău, Editura Arc, 2000, p. 252).

³ Din plasa Nădușita făceau parte 23 de sate: Antoneni, Baroncea, Baroncea-Nouă, Bezeni, Briceva, Căinari-Vechi, Căitânești, Dominteni, Drochia-Gară, Elena-Doamnă, Floriceni, Ghica-Vodă, Ghizdita, Izvoarele, Mihăileni, Nădușita, Nicolăești, Petreni, Popeștii-Noi, Scăieni, Serghiești, Țarigrad, Văleni (Ion Agrigoroaiei, Gheorghe Palade, *op. cit.*, p. 210; Nicolae Bulat, *op. cit.*, p. 251).

⁴ *Județul Soroca*. În: „Indicatorul localităților din România. Datele Recensământului General din 6 aprilie 1941”, Imprimeria Institutului Statistic, 1943, p. 583.

⁵ În sursele orale locale este invocat și faptul că pe locul viitorului sat „era o moșie plină de scai” (L.C.).

se agăța de mine ca scaiul¹; Se prinde ca scaiul de oaie²; Ași aprinde scaii în cap³.

Scaiu (scai) este o „plantă din familia compuselor cu frunze ghimpoase și cu mai multe specii: *scaiul dracului*, *scaiul mărunț*, *voinicesc*”⁴. *Scaiete* (m. scaiu) este sinonim cu *ciulin* și *spin*⁵. Planta *scaietele popii* are flori verzi și un înveliș „cu spini îndoșiți la vârf (*Xanthium strumarium*)”⁶. Un anumit „soiu de scaiu ghimpos și mărunț (*Xanthium spinosum*)” se numește cornută⁷. „*Scaiu rusesc* sau *spin muscălesc*” era numită cătina (*cătină*) semințele căreia „ar fi fost aduse pe cozile cailor căzăcești de rușii ce ocupau pe atunci Moldova”⁸. „Scai rusesc, Scai muscălesc” este denumirea populară a plantei medicinale *holera* sau Ghimpe (*X. spinosum*) care este o plantă anuală, specie care face parte din flora spontană, implicit din genul *Xanthium*. Planta respectivă este răspândită pe pășuni și locuri ridicate. Pe tulpina ramificată sunt amplasați „spini galbeni”, la baza frunzelor „se dezvoltă câte un spin trifurcat”⁹.

În Moldova la *purcelaș* i se mai spunea *scaietele popii*¹⁰. În popor *scaiului vânăt* (*Eryngium planum*) i se mai zicea samcă, scai albastru, buruiana zmeului, spinul vântului¹¹. Scaiul vânăt se folosea în medicina populară, astfel ceaiul din această plantă era folosit pentru tratarea tusei măgărești și a diareii¹². Cu lichidul obținut dintr-o anumită specie de *scai mare* se trata părul pentru a crește¹³.

O altă ipoteză este construită în jurul termenului *niscai* care era și este folosit cu sensul de *niște*, provenind de la latinescul *nescio*¹⁴. Presupunerea dată, în pofida faptului că este doar o supoziție, are dreptul la existență în plan istoriografic.

¹ *Dicționar de proverbe și zicători românești*, Alcătuire și prefață de Grigore Botezatu și Andrei Hîncu, București-Chișinău, Litera Internațional, 2001, p. 39, 191; Lazăr Șăineanu, *Dicționar universal al limbei române*, A opta edițiune, Craiova, Editura „Scrișul românesc”, 1938, p. 4; Enea Hodoș, *Mic dicționar pentru școale și particulari*, Ediția I, Sibiu, Tipografia arhidiecezană, 1929, p. 105.

² Mihai M. Robea, *Proverbe și zicători. Ghicitori*, București, Casa Editorială Muntenia, 1998, p. 84.

³ Iuliu A. Zane, *Proverbele românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia*, Vol. V, București, Editura Librăriei Socecu, 1900, p. 536.

⁴ Lazăr Șăineanu, *op. cit.*, p. 571.

⁵ *Ibidem*, p. 136.

⁶ *Ibidem*, p. 571.

⁷ *Ibidem*, p. 169.

⁸ *Ibidem*, p. 296.

⁹ Tatiana Calalb, *Botanica farmaceutică (pentru uzul studenților)*, Chișinău, CEP „Medicina”, 2009, p. 428-429; Ioan Milică, *Modele naive și modele savant în reprezentarea lingvistică a realității: denumirile de plante*. În: „Limba română”, Nr. 11-12 (185-186), 2010, p. 79; George Bujoreanu, *Boli, Leacuri și Plante de leac cunoscute de Țărâניה Română*, Cluj Napoca, „Astra”, 1936, p. 377.

¹⁰ Lazăr Șăineanu, *op. cit.*, p. 525.

¹¹ *Ibidem*, p. 562.

¹² Anamaria Lisovschi, *Etnoiatria, magia și descântecul terapeutic*, Cluj, Editura Napoca Star, 2004, p. 42.

¹³ *Ibidem*, p. 62.

¹⁴ Lazăr Șăineanu, *op. cit.*, p. 431.

Toponimul „Scăieni”. Pe dimensiunea onomastică, Anatol Eremia în baza mai multor exemple, susține că forma oiconimului Scăieni „poate fi explicată prin conformarea vechiului toponim” *Scăi* „la modelul structural derivațional specific numelor de localități în -eni, deosebit de productiv în toponimia românească”, implicit Scăieni¹. În perioada interbelică, „denumirii preexistente” Scăieni „i s-a adăugat determinativul” de Sus, pentru a se indica așezarea geografică a localității față de cea amplasată în depresiune. Oiconimul Scăieni este legat de vegetație, la fel ca și un șir de alte localități din raion: Frasin, Plop, Baraboi și Rediul Mare².

Cristian Petru Bălan a cercetat etimologia toponimului Scăieni în monografia sa dedicată orașului Boldești-Scăieni³, situat în Prahova, Muntenia. În formele arhaice toponimul Scăieni era menționat documentar cu numele topice „Scoiani, Scăiani, Scăuiani, Scăuieni, până s-a modernizat în Scăieni”, iar forma Scăeni „a apărut și s-a dezvoltat după anul 1902”⁴. Autorul afirmă că ipoteza unei explicații etimologice, născute „din presupuneri nedocumentate”, precum că acest nume topic ar proveni „de la locurile pline de scaieți, nu rezistă aceleia, mai sigure, care susține că numele vechi Scăuieni ar proveni din Săcuieni, „secuienii” nefiind secui, ci acei transilvăneni băjenari proveniți, ca și cei din Măneciu-Ungureni, din zona Ardealului în Prahova”⁵.

Dan Ghinea în „Enciclopedia geografică a României” specifică orașul Boldești-Scăeni care se află în județul Prahova, fiind „situat la poalele de SV ale Dealului Seciu, pe Valea Teleajenului, la ieșirea acestuia din Subcarpații Prahovei”. Acest oraș s-a format la 17 februarie 1968 prin contopirea „satelor Boldești (atestat documentar în 1503, 1600 și 1778) și Scăeni (*Scăieni*, *Scăiani* sau *Scăuiani*, menționat documentar în 1543 și 1581)”⁶. Constatăm, că toponimul Scăeni cu derivatele sale *Scăieni*, *Scăiani* sau *Scăuiani* este atestat documentar mai întâi în anul 1543 în Țara Românească, iar deja peste un secol, în anul 1639 toponimul respectiv, Scăieni sau Scăuiani, este atestat documentar în Țara Moldovei. Prezența acestui toponim pe harta Moldovei poate reprezenta rezultatul firesc al fenomenului „roirii satelor”⁷ în rezultatul căruia persistă până astăzi nume

¹ Anatol Eremia, *Dicționar topografic*. În: „Limba română. Revistă de știință și cultură”, Nr. 4-6, anul XVII, 2007, passim. În: <https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=748> (vizitat 20.09.2022).

² Mihail Hachi, Petru Bacal, Dorin Lozovanu (coord.), *Situația geodemografică a localităților urbane și rurale din Regiunea de Dezvoltare Nord a Republicii Moldova*, Chișinău, Institutul de Ecologie și Geografie, 2021 (Impressum SRL), p. 38.

³ Cristian Petru Bălan, *Monografia orașului Boldești-Scăieni (meleagul viselor ce trebuie împlinite)*, Ediția I, Ploiești, Premier, 2007, 253 p.

⁴ Ibidem, p. 34.

⁵ Ibidem.

⁶ Dan Ghinea, *Enciclopedia geografică a României*, Ediția a IV-a, actualizată și completată, Toronto, 2018, p. 133.

⁷ „Sate noi apăreau prin roirea celor vechi, prin întemeierea de așezări noi pe moșiile donate de domnitori demnitarilor de curte, vitejilor oșteni și mănăstirilor, precum și prin crearea de slobozii” (Anatol Eremia, *Considerații privind toponimia istorică a Basarabiei*. În: „Buletin de lingvistică”,

topice identice în Moldova, Muntenia și Transilvania. Ipoteza lansată de Cristian Petru Bălan precum că „secuienii” nu au fost secui, dar „transilvăneni băjenari proveniți, ca și cei din Măneciu-Ungureni, din zona Ardealului în Prahova”, iar din Prahova, sau chiar direct din Transilvania, presupunem că acești bejenari au fondat, cu trecerea timpului, și satele cu numele topice Scăieni (arhaicul Scăuiani) de pe teritoriul Moldovei.

Micro-toponimele. Procesul formării numelor topice ale anumitor părți ale satului este caracterizat de multipli factori de ordin istoric, economic, social și religios. În tradiția orală locală persistă următoarele micro-toponime: *La sută* („O sută de hectare de pământ”); *Lipnicul* (*Drumul la Frasin*); *Humăria / În Humărie* (*Drumul la Donduşeni*) („de la „humă”); *Planul*; *Jiia / La jiie* (*Viia / La vie*); *Plasa* (*La plasă* – „oamenii care aveau pământ, aduceau recolta și o alegeau, o băteau, o vânturau”); *Cincizeci* („50 de hectare”); *La Mojilă* (*La Movilă*) („era o „mojilă” de cândva”; „loc de observație pentru [ai detecta pe] turci, urcau pe movilă și se uitau de unde vine dușmanul”); *Pădurea Scăieniului* („spre [satul] Gașpăr”); *Pădurea Zurloaiei*; *Odaia* („au fost clădiri de-ale boierului și astăzi se găsesc acolo cărămizi”); *Podul Ratuș* („plecau cu boii la Odesa și se opreau în Ratuș și se odihneau, făceau mâncare”); *Jinăria* (*Vinăria*) („se prelucra poama din sat”); *La Coada Iazului* („localnicii puneau la murat cânepa”); *Valea Croitorîței* („de la numele de familie a unui băștinaș, care avea pământ”); *Pi Răut / Pe Răut* („în apropierea râului Răut”); *Valea Deleului* („de la boierul Deleu, moșiile pe care le deținea”); *La Lutărie* („băștinașii extrăgeau lut cleios pentru cărămizi, doar în acest loc”); *Vălicica lui Samson* („de la numele proprietarului de pământ”) (L.C.; P.R.).

Pe dimensiunea istorică cele mai vechi micro-toponime au apărut în contextul unor activități, practicate de localnici sau influențate de relațiile comerciale de tranzitare a satului cum a fost, de exemplu, „Ratușul” – parte a satului în care „erau făcute niște clădiri” și în care poposeau „oamenii [care] se duceau cu carele cu boi tocmai pe la Odesa” (P.R.). Ratușul îndeplinea rolul unui han, servind ca loc de cazare pentru călători, iar în spațiile secundare erau priponite și asigurate cu hrană animalele de tracțiune (boii, caii etc) (I.R.).

Asupra micro-toponimelor localității și-au lăsat amprenta și un șir de personalități care în anumite perioade istorice au contribuit la dezvoltarea satului. Relevant este faptul că unele personalități sunt reale, iar altele fac parte din mitologia locală. Astfel, cu stăruințele lui Filip Marcoci, și pe cheltuiala sa, în satul Scăieni a fost construită biserica de piatră „Acoperemântul Maicii Domnului” (1869) care dăinuie și în zilele noastre¹. Fiind ctitor al locașului de cult, Filip

2017, nr. 18, p. 85-86). Fenomenul de roire demografică rezultă și în urma „suprapopulării”, soldată cu transferul „demografic în alte localități” sau cu „întemeierea de noi puncte locuite în spații amenajate cu eforturi în vederea practicării agriculturii (defrișării, asanări de mlaștini etc.)” (Vasile Surd, *Geografia așezărilor*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2003, p. 30).

¹ 150 de ani de la întemeierea unei biserici din raionul Donduşeni. În: „Provincial”, miercuri, 28 noiembrie, 2018. În: <http://provincial.md/actual/150-de-ani-de-la-intemeierea-unei-biserici-din-raionul-donduseni> (vizitat 15.11.2022).

Marcoci (†1890) își odihnește somnul său de veci împreună cu unele rude în cavoul familial, amplasat sub altarul bisericii, inscripția funerară consemnând acest fapt prin invocarea următoarelor persoane: „Robul lui Dumnezeu Filip, ctitorul bisericii”¹; „Roaba lui Dumnezeu Elisaveta, sora ctitorului locașului”; Constantin Dmitrievici Ostop; „Robii lui Dumnezeu presviterul Nicolai, presviterșa Evdokia și nora lor Sofia”. În arealul toponimic local Filip Marcoci este prezent prin micro-toponimele *Iazul lui Șilipache* [a lui Filip - Filipache] și *Pădurea lui Șilipache* (I.R.).

Valea Deleului (Vale de Leu). În tradiția orală locală originile micro-toponimului *Valea Deleului* sunt inspirate din mitologicul „boierul Deleu” (P.R.). În privința originii acestui nume topic local, analizând unele interferențe dintre numismatică și onomastică în spațiul românesc, am menționat tangențial faptul că „în fauna spațiului geografic carpato-danubiano-pontic dintre toate animalele totem la români (ursul, lupul, cerbul, leul, bourul, zimbrul etc.) doar leul nu a populat aceste teritorii. Totodată, reprezentările românilor despre acest animal erau exprimate în creația populară (*Colinda leului*; *Legenda leului* [lei aduși în cuști de către otomani pentru a intimida populația]), toponimie”, fiind invocate următoarele exemple: satul Leu [Dolj]; câmpul Leu-Rotunda [Câmpia Olteniei]; Valea Deleului [satul Scăieni, r-nul Dondușeni]². Ipotetic, putem presupune că la origini această vale de pe moșia satului era cunoscută și ca *Vale de Leu*, relieful văii fiind caracterizat de o depresiune, mărginită cu dealuri abrupte, respectiv, valea fiind asemuită la figurat cu o gură de leu cu maxilare larg deschise către ceruri. Nu este exclusă nici explicația inspirată din numismatică deoarece în drum spre „Ratușul” din localitate, drumeții (negustorii, călătorii etc) traversau această vale, jertfind (aruncând într-un anumit loc), sau chiar plătind simbolic un leu sau mai mulți pentru a avea noroc în afaceri. Presupunerea noastră este bazată pe faptul că oamenii, în special cei porniți să târguiască, erau foarte superstițioși, fiind marcați de multiple prejudecăți în acest sens. De exemplu, cei care mergeau cu marfa în târg pentru negustorie urmau să tragă „cu grebluța”, adică cu o părticică din scheletul unui liliac, și, veneau „o mulțime de cumpărători”. Oamenii credeau că dacă vrei să-ți meargă bine în prăvălie atunci trebuie de îngropat „un liliac sub prag la intrare”³. În cazul micro-toponimului *Valea Deleului* nu excludem faptul că a existat o practică de a arunca un leu la traversarea ei în speranța de a avea noroc în activitate și în viață. De altfel, în mai multe colțuri ale lumii, persistă până astăzi astfel de tradiții de a arunca o monedă în havuz, râu, bazin, sau într-un alt loc

¹ Mot-a-mot: *Рабъ божіиу Филиппъ, строитель храма.*

² Valentin Arapu, *Interferențe dintre numismatică și onomastică în spațiul românesc. Preliminarii generale (I).* În: „Conspecte numismatice”, Vol. VI, Chișinău, CEP USM, 2016, p. 55.

³ Idem, *Lilieci și bolile în contextul pandemiei de SARS-CoV-2 și a medicinei magice: percepții, prejudecăți și realități (interferențe istorice, zoologice, epidemiologice și etnoculturale).* În: „Revista de Etnologie și Culturologie”, Vol. XXIX, Chișinău, 2021, p. 8-9; E. Niculiță-Voronca, *Datinile și credințele poporului român adunate și așezate în ordine mitologică*, Vol. I, Iași, Polirom, 1998, p. 385.

memorabil în speranța că-și vor îndeplini toate dorințele. Vom nuanța că la baza sa *Valea Deleului* este marcată de un teren mlăștinos pe care în timpul ploilor își croiește drumul un mic râuleț. Cu certitudine, în secolele trecute, această vale, în anumite perioade ale anului, era traversată cu dificultate de către drumeții care-și aveau propriile explicații, percepții și prejudecăți privitoare la această *Vale de Leu*, sau cum este cunoscută astăzi *Valea Deleului*.

În tradiția locală aproape că nu s-au păstrat informații despre *Conacul lui Filip Marcoci*. Conacul a fost construit în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, fiind distrus după lovitură de stat bolșevică din octombrie 1917. Cu referire la acest conac există și o informație complementară conform căreia în anul 1888 „Grigore Șimanovici a dăruit școlii din satul Scăieni, județul Soroca, o casă cu conac boieresc, iar episcopul acestei școli, moșierul Filip Marcoci, a donat 100 de ruble pentru a o reconstrui ca școală”¹. Clădirea conacului nu era mare, fiind amplasată în apropiere de biserică, în direcția vestică. Din piatra rezultată în urma distrugerii conacului „a fost ridicat zidul care împrejmuiește biserica” construită de Filip Marcoci în 1869².

Odaia. În tradiția orală locală persistă amintirea existenței de cândva a „Odăii”. Această locație a satului este legată de vila boierului, a lui Filip Marcoci. În apropierea vilei boierului era și un grajd de cai care era „pe drumul vechi poștal, la hotar spre Rădăuți Mare, în fundul văii „Odaia”³.

Jinăria (Vinăria). Rădăuți și anexarea ei de Imperiul Sovietic și-a lăsat amprenta nemijlocită asupra apariției unor noi micro-toponime în detrimentul celor vechi. Promovarea politicii de colectivizare forțată și-a lăsat amprenta nemijlocită asupra numelor topice locale. Impunerea gospodăriilor colective, a colhozurilor, a generat un proces de comasare a terenurilor agricole. Astfel, dacă până la colectivizare gospodarii satului aveau terenuri cultivate cu viță de vie – „Naș Sinion Popovici are un hectar de poame acolo, Costache Popovici are o desetină de poamă, Costache Puru are poamă acolo, Nașu Lisandru, tot are poamă acolo” – respectiv, după ce „s-o format colhozurile, au completat tot cu poame și o făcut *jin* [vin] colhozul și se spune *Jinăria*. *Jinăria* o ieșit de amu, de când [a fost format] colhozul” (I.R.).

Voloseanca. La hotarul satului Scăieni cu câteva decenii în urmă a existat un cătun, populat în mare parte de etnici ucraineni, numiți de *scăienari* și ruși. În trecut a existat un litigiu dintre locuitorii satelor Scăieni și Goleni în privința apartenenței cătunului Voloseanca⁴, *scăienarii* fiind convinși că „de fapt după lege,

¹ Emanuel Balan, *Biserica Ortodoxă din Basarabia. Mitropolia Basarabiei, de la începuturi până în prezent*, Bacău, Editura „Egal”, 2010, p. 30.

² Lista conacelor din Republica Moldova. În: https://ro.wikipedia.org/wiki/Lista_conacelor_din_Republica_Moldova (vizitat 15.11.2022).

³ Ibidem.

⁴ Litigiul se păstrează până în zilele de astăzi, mai ales în privința unui iaz, aflat la hotarul satelor. Astfel, iazul în mare parte se află pe moșia satului Scăieni, iar iezătura face parte din moșia satului

era pământul de la pădure și până la hotar la Gașpăr, tot acest pământ era a Scăieniului, că era *boieriu*, *tăt* ține *boieriu*, se socoté tăt teritoriul Scăieniului” (I.R.). Din lipsa de pământuri libere la Goleni, unii localnici erau nevoiți să se stabilească în Voloseanca (E.B.). Mai înainte, cătunului Voloseanca „îi zice Cot Frumos [Cotul Frumos], erau oameni de treabă acolo, în cătun fiind vreo 30 de case” (L.C.).

La originile Baraboiului. Pentru locuitorii satului Scăieni constituie un prilej de mândrie faptul că în trecut unii descendenți din acest sat s-au deplasat la o distanță de 20 kilometri și au fondat satul Baraboi. Este o percepție locală, astfel în plan toponimic păstrându-se convingerea că „toate satele în jur, primeau denumirea de [în conformitate cu ceea] ce se găsea pe acolo”, respectiv, „Baraboiul [satul Baraboi a fost] fondat de *scăinari*, primește denumirea de la planta baraboi” (P.R.). O altă afinitate dintre cele două sate este semnalată pe dimensiunea antroponimică deoarece mai multe nume de familie cum ar fi – Burbulea, Burunciuc, Bordian / Bordeianu, Bețivu, Caraiman, Carauș, Cebotari / Ciubotaru, Ciobanu, Cojocari / Cojocar, Cotorcea, Croitori / Croitoru, Focșa, Gandrabura, Gîscă, Guțu, Ionesii, Jitari, Lisnic, Livițchi, Lungu, Melnic, Munteanu, Panțir, Prisacari, Tcacî, Țurcan, Popovici, Rusu/Russu și Vacarciuc – se regăsesc și astăzi în ambele sate¹. Din punct de vedere istoric, satul Baraboi urma să fie întemeiat în primăvara anului 1840 „după strămutarea locuitorilor din satul Scăieni pe moșia domnitorului Mihail Sturdza”. Totuși, atestarea documentară a întemeierii satului Baraboi este considerată data de 3 ianuarie 1843, localitatea fiind populată cu locuitori originari din satul Scăieni². În anul 1859 satul Baraboi făcea parte din ținutul Iași, fiind amplasat pe râul Popornița și având 132 de gospodării în care locuiau 570 de bărbați și 478 de femei³.

Concluzii. Problema originii toponimelor în contextul istoriei locale este importantă prin demersul său interdisciplinar, fiind relevante informațiile de ordin istoric, onomastic, toponimic, geografic și numismatic. În cazul originii numelui topic Scăieni persistă două ipoteze distincte: prima fiind de origine „botanică” și având ca punct de reper locurile „pline de scai” / „scăieți”; cea de a doua ipoteză vizează transilvănenii băjenari din Săcuieni, adică „săcuienii” care nu erau secui ci

Goleni. Între săteni apar disensiuni, cei din Goleni declarând la fierbințeală că rup iezătura și dispare și iazul (L.C.).

¹ *Satul Baraboi (numere de telefoane).* În: <https://www.info1188.com/raionul-donduseni/satul-baraboi.html> (vizitat 29.11.2022); *Satul Scăieni – Raionul Dondușeni, numere de telefoane.* În: <http://1188info.ru/raionul-donduseni/238-satul-scaieni-raionul-donduseni-numere-de-telefoane> (vizitat 27.12.2022).

² În lista localităților Basarabiei pentru anul 1859 figurează satul Scăieni (nr. 774) din ținutul Soroca cu „117 de gospodării”, în care locuiau „393 de bărbați și 338 de femei”, fiind atestată și o biserică ortodoxă (Список населенных мест по сведениям 1859 года, III, Бессарабская область, СПб, Типография Карла Вульфа, 1861, с. 46).

³ *Satul Baraboi (nr. 1181)* (Список населенных мест по сведениям 1859 года, III, Бессарабская область, с. 67).

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

români, refugiați, din cauza unor circumstanțe ingrate, în Muntenia și Moldova.

Originea micro-toponimelor localității are la baza sa un șir de fenomene de ordin socioeconomic, politic și religios. Asupra numelor topice locale și-au lăsat amprenta și un șir de personalități locale cum a fost, de exemplu, Filip Marcoci, moșierul care a edificat biserica din satul Scăieni. În baza investigațiilor bazate pe metodologia istoriei orale am accentuat faptul că memoria colectivă a comunității locale conține multiple fisuri care contribuie la mitizarea unor componente ale istoriei satului. De asemenea, am constatat și o ruptură memorialistică între generații pe care încercăm, prin prezentul demers, s-o remediem în beneficiul tinerei generații.

ASPECTE DIN ISTORIA BISERICII „SFINȚII ÎMPĂRAȚI CONSTANTIN ȘI ELENA” DIN COMUNA CIOBALACCIA, RAIONUL CANTEMIR, REPUBLICA MOLDOVA

ASPECTS OF CHURCH HISTORY: "THE HOLY EMPERORS CONSTANTIN AND ELENA" FROM CIOBALACCIA VILLAGE, CAHUL REGION, THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Andrea BUTNARU,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
butnaruandreea21@gmail.com

Ion GHELEȚCHI,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
gheletchi.ion@usch.md

Rezumat. *Articolul cuprinde aspecte din istoria bisericii „Sfinții Împărați Constantin și Elena” din s. Ciobalaccia, comuna Ciobalaccia, raionul Cantemir, Republica Moldova, de la zidirea acesteia, în 1879, din cărămidă, până în actualitate (2023). Ca argument al pentru actualitatea subiectului, este că, din cele mai vechi timpuri și până în prezent bisericile constituie pentru credincioși oaze de spiritualitate și spații de providență cerească necesare pentru fortificarea legăturii dintre oameni și divinitate. În lăcașele sfinte, oamenii se adună și se roagă pentru familie, neam, țară, univers etc. Deși, în anumite perioade istorice au fost supuse unor restricții, pentru că activitatea acestora nu corespundea regimului (în intervalul anilor 1962-1992 nu a funcționat). S-au rânduit conform lucrărilor științifice identificate la “câmuirea” acesteia — parohul preot Nicolae Mihnevici (absolvent al seminarului teologic cu 8 clase), preotul Ivan Pavel Rufealea, preotul Feodosie fan Tișcovschi, paroh preotul Leonid Stolearov, Nicolae Mihnevici (absolvent al Seminarului Teologic din Chișinău și student în anul IV la Facultatea de Teologie din același oraș), iar în prezent preot este Tihon Dmitrie.*

Cuvinte cheie: *biserică din cărămidă, localitate, preot, lăcaș de cult, construcție.*

Abstract. *The article includes aspects of the history of the church "Saints Constantine and Elena" in Ciobalaccia village, Ciobalaccia commune, Cantemir district, Republic of Moldova, from its construction, in 1879, out of brick, until the present day (2023). As an argument for the topicality of the subject, it is that from ancient times to the present, churches constitute for believers oases of spirituality and spaces of heavenly providence necessary for strengthening the connection between people and divinity. In the holy places, people gather and pray for the family, nation, country, universe, etc. Although, in certain historical periods they were subject to restrictions, because their activity did not correspond to the regime*

(in the range of years 1962-1992 it did not work). They lined up according to the scientific works identified during its "commissioning" — parish priest Nicolae Mihnevici (graduate of the theological seminary with 8 classes), priest Ivan Pavel Rufulea, priest Feodosie fan Tișcovschi, parish priest priest Leonid Stolearov, Nicolae Mihnevici (graduate of the Theological Seminary from Chisinau and fourth-year student at the Faculty of Theology in the same city), and Tihon Dmitrie is currently a priest.

Key words: brick church, locality, priest, place of worship, construction.

Ciobalaccia este satul de reședință al comunei cu același nume din raionul Cantemir, Republica Moldova. Satul Ciobalaccia este situat pe ambele maluri ale râșorului Larga din Bugeac, între Tartaul și Gotești, la 45 km de orașul Cahul și la 145 km de Chișinău.

Satul Ciobalaccia a fost menționat documentar în anul 1775, aflându-se în ocolul Prutului din județul Greceni.¹

Toponimul este de origine turcică, la bază având un antroponim cu sufixul ci. Formatul – ci indică , de obicei, profesia, ocupația persoanelor. Să se compare și numele de familie: Balâcci. În „Tatarsko-ruskii slovari” termenul: CIABU – a cosi, Ciabulâk + suf.- lîk, indică loc anume- loc de coasă, iar acum adăugăm – ci, conform autorului indică o profesie, meșteșug, o ocupație omenească. Ciablâcci ar însemna cosaș.²

Principala misiune a oricărei Biserici este cea spirituală, celelalte „misiuni” având un caracter istoric și circumstanțial. Prima atestare a unui locaș de cult din localitate are loc în anul 1879, când se zidește din cărămidă, biserica “Sfinții Împărați Constantin și Elena”³.

Arhitectura bisericească basarabeană în această perioadă a fost profund marcată de transformările și tendințele arhitecturii din marile orașe rusești, în special, din capitala imperiului – Sankt-Petersburg. Într-o primă etapă asistăm la un proces de marginalizare a arhitecturii autohtone, care s-a remarcat printr-un șir de monumente construite la sfârșitul secolului al XVIII-lea – începutul secolului al XIX-lea, și la impunerea pe diferite căi a stilului neoclasic de factură rusească. Odată cu apariția în marile centre rusești a unor noi direcții arhitecturale de nuanță eclectică, și în Basarabia, cu o întârziere de aproximativ două decenii, s-a resimțit tot mai insistent influența eclectismului la sfârșitul secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea.

După cum au subliniat toți cercetătorii din perioada interbelică, cel mai elocvent, această influență se vede în utilizarea cupolei în formă de bulb de ceapă, care este unul din elementele caracteristice ale arhitecturii rusești pe tot parcursul

¹ <https://primariaciobalaccia.md/istoria-comunei/>

² Татарско-русский словарь: в 2-х томах. Т. 1. (А-Л). - Казань: Магариф, 2007. - 726 с.

³ Anuarul Eparhiei Chișinăului și Hotinului, Chișinău, 1922.

evoluției sale. Deși biserici construite în stil tradițional rusec în Basarabia nu avem atât de multe, sunt puține locașuri de cult din perioada 1812-1918 care să nu fi împrumutat, fie și ca element mai mult decorativ, cupola rusească în formă de bulb. Biserica „Sfinții Împărați Constantin și Elena” nu face excepție de la tehnica construcției din acea perioadă, din contra se încadrează perfect în parametrii de construcție menționați mai sus.

Căramida fiind materia primă, pământul, este ușor de procurat și de prelucrat, cărămizile fiind pregătite în apropierea șantierului viitoarei biserici; cărămida permite realizarea unor forme arhitecturale rezistente și estetice: bolți, arce, coloane etc.; cărămida poate fi confecționată în cantități mari, în forme și dimensiuni dorite, funcție de rolul pe care îl joacă și locul unde este folosită.¹

Pentru zona de sud a Republicii Moldova nu avem documentate tehnici sau operațiuni de confecționare a cărămizilor, dar acestea sunt aceleași la nivelul întregului spațiu românesc din secolul XIX – începutul secolului XX.

Totodată, e de menționat că în *Comisiunea monumentelor istorice, secția în Basarabia*, se indică anul 1870, anul zidirii bisericii, în stil românesc.²

În anul 1879, biserica se afla sub conducerea parohului preot, Nicolae Mihnevici, absolvent al Seminarului Teologic cu 8 clase, iar cântăreț, Victor Burcovschi, absolvent al școlii spirituale; era casă pentru preot și un alt local ocupat de școală; avea 18 ha pământ arabil pentru folosința clerului și 20 ha pământ arabil de care se folosea biserica.³

Către 1907, se află sub conducerea preotului, Ivan Pavel Rufulea (39 ani), iar cântăreț, Constantin Dumitru Marinov (64 ani), numărul enoriașilor de gen masculin este 378 și de gen feminin — 294, împreună cu satul Tutovanu; o școală parohial bisericească de 40 elevi.⁴

Conform dispoziției conducerii eparhiale din Chișinău, preotul bisericii, Ioan Pavel Rufulea, a fost gratificat de către Episcopul Serafim, cu nabaderniță⁵, la 10 aprilie 1910⁶, iar în 1911, cântărețul bisericii, Constantin Dumitru Marinov, este gratificat⁷ de către Sfântul Sinod cu “binecuvântare și gramotă”.⁸

În anul 1913, (22 decembrie) preotul, Ioan Pavel Rufulea, se transferă în interes de serviciu la biserica satului Hadji-Abdul, iar preotul bisericii satului

¹ Ghelețchi Ion, „Edificii religioase din Episcopia Cetății Albe și Ismail (1918-1940)” în Conferința Științifică Internațională „e „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”, vol IX, partea 2, 2022, p.233-238.

² Comisiunea monumentelor istorice. Secția din Basarabia, Chișinău, 1924, vol. I, p. 6

³ Anuarul Episcopiei Cetății Albe-Ismail-Cahul, Ismail, 1936

⁴ Spravochnaya kniga Kishinevskoy Yeparkhii na 1907 g., Kish., 1907, str. 58

⁵ Nabaderniță — bucată de țesătură brodată cu fir pe care este reprezentată scena Învierii, purtată la brâu de arhieriei sau de unii preoți la ceremonii.

⁶ Kishinovskiye yeparkhialnyye vedomost', 1910, Nr.166, str.103

⁷ A gratifica - A acorda cuiva o gratificație, o favoare sau o răsplată.

⁸ Ibidem, 1911, Nr. 23, str. 156

⁹ Ibidem, 1913, Nr.1, str. 2

Rediu-Mare, județul Soroca, Feodosie Tișcovichii, se transferă în interes de serviciu la biserica satului Ciobalaccia (19 ianuarie).¹ Ca urmare, către anul 1915, preot este Feodosie fan Tișcovich (34 ani), absolvent al seminarului teologic, iar cântăreț, Constantin Dumitru Marinov, funcționa un cor bisericesc, cu un număr de enoriași de 451 bărbați și 378 de femei. Tutovanu și Tartaul-de-Larga sunt satele afiliate acestei parohii, iar pe lângă o școală ministerială (50 elevi) era și o școală parohial bisericească (47 elevi).²

În 1922, paroh preot este Leonid Stolearov, absolvent al seminarului teologic, iar cântăreț, Victor Burcovich, cu 2 clase al seminarului teologic.³ Preotul Leonid Stolearov, v-a fi gratificat de Episcopul Iustian cu cruce aurită în 1932⁴ și cu culion⁵ pentru activitate însemnată în ogorul bisericesc.⁶

În 1934, preotul, Leonid Stolearov, a fost transferat la parohia Vulcănești (1 septembrie)⁷ și este numit preot paroh, tânărul, Nicolae Mihnevici, absolvent al Seminarului Teologic din Chișinău și student în anul IV la Facultatea de Teologie din același oraș.⁸

Chiar și în perioada cumplită a celui de-al Doilea Război Mondial, biserica a funcționat (1944), serviciul divin era îndeplinit de către cântărețul Gheorghe Fiod. Dobrin.⁹ Însă, în anii '60, de către un reprezentant al puterii sovietice, conform martorilor oculari din localitate, au fost încercări de a distruge lăcașul sfânt, chiar dacă localnici și-au manifestat dezacordul prin ieșiri în stradă.

În intervalul anilor 1962-1992 biserica nu a funcționat având soarta tuturor lăcașilor de cult supuse regimului totalitar, dar așa cum s-a menționat mai sus nu a fost demolată.

Abia după anul 1992 sub Episcopia Moldovei se redeschide.

Biserica activează în prezent, preot fiind Tihon Dmitri, absolvent al Seminarului Teologic Liceal “Episcop Dorimedont” din Zăbriceni, Edineț.

Hramul satului este consemnat pe 3 iunie, de sărbătoarea Sfinților Constantin și Elena, una dintre cele mai însemnate pentru creștini, întrucât împăratul Constantin i-a eliberat pe aceștia de sub prigoana păgână prin Edictul de la Mediolanum din 313, și toată activitatea sa, sub sfatul mamei sale, Elena, a fost una de protectorat față de noua religie.

¹ Ibidem, Nr.4, str.45

² Spravochnaya kniga Kishinevskoy Yeparkhii na 1915 g., Kish., 1915, str. 123

³ Anuarul Eparhiei Chișinăului și Hotinului, Chișinău, 1922, p. 42

⁴ Buletinul Episcopiei Cetății-Albe-Ismail, 1932, Nr. 7, p. 25

⁵ Culion — acoperământ de cap purtat de călugări sau călugărițe, rotund și fără margini, făcut din pâslă sau catifea neagră.

⁶ Ibidem, p.6

⁷ Ibidem, 1934, Nr. 9, p. 3

⁸ Ibidem, Nr.10, p. 20

⁹ A.N.R.M., Fond P-2370, inv. 1, d. 2, f. 47

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

În concluzie, menționăm faptul că Biserica “Sfinții Împărați Constantin și Elena” din localitatea Ciobalaccia este una din cele mai vechi biserici construite din cărămidă din sudul Republicii Moldova, în prezent nu este inclus în Registrul Național al Monumentelor Istorice. În evoluția sa a fost condusă de preoți, dascăli absolvenți ai Seminarului Teologic din Chișinău. În perioada interbelică în intervalul anilor 1923-1944 s-a aflat sub oblăduirea Episcopiei Cetății Albe – Ismail. Ulterior a urmat o perioadă grea în istoria Bisericii care timp de aproape 50 de ani a fost lăsată să se ruineze, ca începând cu anul 1992 să se redeschidă și treptat să fie reparată.



Anexa 1. Biserica „Sfinții Împărați Constantin și Elena” din comuna Ciobalaccia, raionul Cantemir, sursa A. Eremia „Localitățile Republicii Moldova” (vol. IV, Chișinău, 2002, p. 55)

PROPAGANDA POLITICĂ ÎN REGIMURILE TOTALITARE

POLITICAL PROPAGANDA IN TOTALITARIAN REGIMES

Viorica COZMA,

Universitatea de Stat din Moldova,

cozma.olteanu.viorica@gmail.com

Rezumat. În articolul de față sunt abordate noțiunile generale a fenomenului propagandei politice în regimurile totalitare. În primul rând, s-a evidențiat principalele definiții și funcții ale propagandei. În al doilea rând s-a analizat aspectele principale ale propagandei răspândite de regimurile totalitare. Propaganda întotdeauna este văzută ca un fenomen negativ. Desigur, propaganda presupune prezența unui public de masă ferm orientat către anumite stereotipuri. Cronologic, statele totalitare care au dezvoltat și institutionalizat propaganda, ridicând-o la nivelul politicii de stat după Primul Război Mondial au fost Rusia sovietică, Italia fascistă, Germania nazistă și Japonia militaristă. După cel de-al Doilea Război Mondial, același model propagandistic poate fi identificat și în alte state conduse de regimuri totalitare comuniste precum în China, Coreea de Nord, Vietnam sau Cuba, desigur cu unele specificități locale. Propaganda este nu doar un instrument al ideologiei, ci și un element independent în structura de ansamblu a sistemului ideologic.

Cuvinte cheie: propagandă, regim politic, influență, totalitarism.

Abstract: In this article, are addressed the general notions of the phenomenon of propaganda. Firstly, were highlighted the main definitions and function of propaganda. Secondly, were analyzed the main aspects of the propaganda spread by totalitarian regimes. Propaganda is not always seen as a negative phenomenon. Of course, propaganda presupposes the presence of a mass audience firmly oriented towards certain stereotypes. Chronologically, the totalitarian states that developed and institutionalized propaganda, raising it to the level of state policy after the First World War, were Soviet Russia, fascist Italy, Nazi Germany and militarist Japan. After the Second World War, the same propaganda model can be identified in other states led by totalitarian communist regimes such as China, North Korea, Vietnam or Cuba, of course with some local specificities. Propaganda is not only a tool of ideology, but also an independent element in the overall structure of the ideological system.

Key words: propaganda, political regime, influence, totalitarianism.

Propaganda a fost studiată ca istorie, jurnalism, științe politice, sociologie și psihologie, precum și dintr-o perspectivă interdisciplinară. A studia propaganda ca istorie înseamnă a examina practicile propagandiștilor ca evenimente și

evenimentele ulterioare ca posibile efecte ale propagandei. Propaganda este efortul mai mult sau mai puțin sistematic de a manipula credințele, atitudinile sau acțiunile altor oameni prin intermediul simbolurilor (cuvinte, gesturi, bannere, monumente, muzică, îmbrăcăminte, însemne, coafuri, desene pe monede și timbre poștale și așa mai departe). Propagandiștii au un scop specificat sau un set de scopuri. Pentru a realiza acestea, ei selectează în mod deliberat fapte, argumente și afișări de simboluri și le prezintă în moduri pe care le consideră că vor avea cel mai mare efect.

Însuși conceptul de „*propaganda*” a suferit transformări semnificative de-a lungul perioadei de existență. Inițial, acest cuvânt a fost folosit pentru a se referi la o instituție misionară. În 1622, Vaticanul a înființat Sacra Congregatio de Propaganda Fide, adică congregația sacră pentru propagarea credinței Bisericii Romano-Catolice. Deoarece propaganda Bisericii Romano-Catolice avea ca intenție să răspândească credința în Lumea Nouă, precum și să se opună protestantismului, cuvântul propagandă și-a pierdut neutralitatea, iar utilizarea ulterioară a făcut termenul peiorativ¹.

Și numai în anii Revoluției Franceze, acest termen a căpătat un sens politic, care a fost asociat cu apariția unor societăți politice secrete, numite „*propaganda*” și care urmăreau să-și răspândească ideile prin emisari în alte țări². Adică, inițial cuvântul „*propaganda*” a fost asociat oricărei organizații care își îndreaptă eforturile spre diseminarea oricărei doctrine ideologice, iar abia mai târziu - spre doctrina însăși și tehnicile de difuzare a acesteia.

Prima definiție a termenului „propagandă” a fost formulată în anul 1927, de Harold Lasswell în lucrarea „*Tehnicile propagandei în războiul mondial*”. Lucrarea dată a fost inspirație pentru formularea a o altă definiție de către Institutul de Analiză a Propagandei din Cicago, care definea propaganda ca „*managementul de atitudine colectivă prin manipularea unor simboluri semnificative*”, ce constă în exprimarea ideilor și opiniilor proprii ale unor persoane sau grupuri de persoane pentru atingerea scopurilor stabilite din timp, având caracter de manipulare psihologică³.

În 1928, scriitor american Edward Bernays nu numai că a definit propaganda ca „*un efort constant, neîncetat de a crea sau modela evenimente cu scopul de a influența atitudinea societății față de o inițiativă, idee sau grup*”, dar a oferit și o descriere detaliată a avantajelor propagandei pentru binele public și pentru educația și emanciparea femeilor. El a concluzionat: „*Numai prin folosirea judicioasă a propagandei guvernul nostru, considerat organul administrativ*

1 Jowett, Garth S., J. O'Donnell, Victoria. *Propaganda & Persuasion*. Seventh edition. SAGE Publications, Inc, 2018, pag. 2-3.

2 Орлов, Игорь. *От какого наследства мы отказываемся? Сущность и механизмы пропаганды*. // Вопросы правоведения. 2009. № 1. с. 58.

3 Roșca, Simion. Reflecții conceptuale asupra noțiunii de propagandă: istorie și actualitate. În: *Relații internaționale. Plus*. 2016, nr. 1(9), pp. 52. ISSN 1857-4440.

permanent al poporului, va putea menține legătura strânsă cu publicul necesară într-o societate democratică”¹.

Enciclopedia Britanică definește propaganda ca un „efort sistematic de a manipula și a influența atitudinile, credințele sau acțiunile altor oameni prin utilizarea diferitor simboluri și scheme”². Milton Greenberg și Jack Plano au considerat propaganda ca o „comunicare care are drept scop să influențeze emoțiile, gândirea și toate acțiunile unor persoane sau grup prin alegerea și răspândirea informațiilor”³. Autorul Michael Balfour definește propaganda că este „arta oamenilor de a convinge și a influența pe alții la formarea concluziilor față de un subiect sau un eveniment, fără a cerceta și a cunoaște realitatea problemei”⁴. Autorii Elliot Aronson și Anthony Pratkanis consideră că propaganda este „acea comunicare, ce are drept scop determinarea subiectului să accepte un punct de vedere ca și cum ar fi propria sa părere”⁵. Lindley Fraser a definit propaganda ca „un proces de inducere a comportamentului dorit unei persoane sau grup, utilizând câteva mijloace de comunicare”⁶.

În istoriografia sovietică, abordarea de clasă în evaluarea propagandei, pe de o parte, a dominat aproape până la sfârșitul anilor 1980, motiv pentru care propaganda a fost interpretată ca o „*activitate de răspândire a ideologiei și politicilor anumitor clase, partide și state determinată istoric. printre masele*”.

Oamenii de științe sociale sovietici nu au avut nici o îndoială că „*ideologia prin propagandă*” urmărește „*să prezinte politica clasei conducătoare ca fiind oportună și justificată*”. În plus, propaganda era văzută ca o modalitate specială de a transmite ascultătorului un mesaj colorat ideologic. Cu alte cuvinte, informația efectivă „*devine propagandă dacă persoana care o publică urmărește vreun scop*”.

Într-o viziune exhaustivă, propaganda politică în statele cu regimuri totalitare poate fi definită ca o sumă de tehnici menite a răspândi anumite idei și opinii, folosind minciuna cu scopul final de a determina masele să accepte și să-și însușească voluntar un punct de vedere impus, ca pe o convingere personală.

În timpul regimului totalitar propaganda are câteva funcții:

- ✓ ***legitimarea regimului respectiv.*** Propaganda trebuie să argumenteze permanent dreptul partidului și a conducătorului la putere, să glorifice trecutul eroic al partidului și să prezinte perspective luminoase ale „Veacului de aur” spre care partidul și conducătorul conduc societatea.

Sunt propagate și legile (istorice și biologice) în virtutea cărora

¹ Bernays, Edward. *Propaganda*. New York: Horace Liveright, 1928, pag. 32.

² The New Encyclopedia Britannica, London, 1998, p.76

³ Cole, Robert (coord.). *International Encyclopedia of Propaganda*. Fitzroy Dearborn Publishers, Chicago, 1998, p. 231.

⁴ Ibidem.

⁵ Pratkanis, Anthony, Aronson, Elliot. *Age of Propaganda*. W.H. Freeman and Company, New York, 1992, p. 115.

⁶ Fraser, Lindley. *Propaganda*. Oxford University Press, Londra, 1957, p. 214.

orânduirea socială respectivă a fost întemeiată în rezultatul acțiunii necesității istorice. Regimul comunist, a apărut, prin urmare, în virtutea necesității istorice și exprimă voința istoriei, lichidând „clasele exploatare” în numele venirii societății perfecte.

- ✓ *mobilizarea maselor în vederea realizării sarcinilor puse de regim.* Regimul totalitar tinde să mențină masele într-o stare de mobilizare socială permanentă, deoarece cum numai se slăbește încordarea, în societate poate apărea problema libertății politice. De aceea propaganda totalitară trebuie să întrețină și să dirijeze permanent activitatea maselor (identificând noi dușmani, pregătind societatea de război, organizând diverse campanii, de cele mai multe ori menite să realizeze proiecte economice grandioase etc.).
- ✓ *funcție a „amneziei morale”* - Pentru a transforma omul, educat în spiritul moralei creștine, într-o unealtă docilă a totalitarismului, pentru îndeplinirea planurilor (deseori criminale) acestuia, este necesar un alt set de principii morale, noi porunci¹.

Ideologia totalitară utilizează în scopul propagandei toate mijloacele posibile: presa, radioul, cinematograful, literatura, arta. Caracterul totalitar al propagandei este asigurat de monopolul controlului partidului asupra mass media, prin unificarea organizațiilor de masă și prin sistemul de învățământ.

Statele totalitare care au utilizat și răspândit propaganda ca un instrument de manipulare, ridicând-o la nivelul politicii de stat au fost: Rusia sovietică, Germania nazistă, Italia fascistă și Japonia militaristă. După cel de-al Doilea Război Mondial, acel model propagandistic a fost preluat și în alte state totalitare comuniste: Coreea de Nord, China, Cuba sau Vietna, desigur cu unele specificități locale².

Una dintre cele mai cunoscute forme de propagandă din secolul al XX-lea a fost propaganda nazistă instituită de Iosif Hitler și pusă în practică de către ministrul propagandei în timpul lui Hitler, Goebbles.

Cea mai importantă și convingătoare putere o au cuvintele. Toate cuvintele și „etichetele” folosite de autorități și personalități contribuie direct la definirea și crearea lumii sociale. Acestea acțiuni direcționează sentimentele, gândurile, imaginile și chiar comportamentul persoanelor care se află sub această influență. Ministrul propagandei în timpul conducerii lui Iosif Hitler în Germania nazistă, Joseph Goebbles,, a descris influența cuvintelor asupra poporului în felul următor: „Nu este imposibil de dovedit, dacă ai câteva cunoștințe de psihologie și o repeți suficient de des, că un pătrat este, de fapt, un cerc. În fond și la urma urmei, ce este un cerc și ce este un pătrat? Simple cuvinte, care pot fi manevrate în așa fel încât să

¹ Conform H. Arendt, prima poruncă a totalitarismului este porunca „tu trebuie să ucizi”?

² *** Caracteristicile propagandei totalitare - Modelul totalitar (comunist si nazist). Disponibil la <https://www.creeaza.com/referate/psihologie-psihiatrie/sociologie/Caracteristicile-propagandei-t518.php>. Accesat la 15.12.2022.

ascundă ideile de bază”¹.

Iosif Hitler a considerat că populația nu are capacitatea de a înțelege cum se desfășoară unele evenimente, și este necesar să pună accent pe emoții. El menționa că: ”Scopul și efectele propagandei au la bază accentul pus pe emoțiile oamenilor și în cea mai mică măsură pe intelectualitatea lor. De aceea, fenomenul de propagandă era limitat la ideile esențiale, exprimate cu sloganuri puține, până când oamenii vor fi convinși că ceea ce li se spune este un pur adevăr”².

Ca urmare a constituirii Ministerului Propagandei, s-a evidențiat implementarea controlului din partea lui asupra mijloacele de informare a populației și atragerea lor față de regimul conducerii. Propaganda nazistă se răspândea prin următoarele mijloace: uralele, aplauzele și manifestarea zgomotoasă, fiind susținută de persoanele care aveau drept misiunea de a trezi impulsuri și nemulțumiri în timpul acestor evenimente. În cadrul acestor evenimente se folosea principiul conform căruia, acordul majorității are prioritate și influențează asupra minorității, ceea ce îi obligă să fie de acord cu ceea ce li se spune.

Sloganurile naziste folosite aveau misiunea de a exprima încrederea în forțele proprii, printre acestea se enumeră: „Adolf Hitler este victoria”, „Luptați cu noi”, „Alătura-te luptei noastre”. Tonul vocii a lui Iosif Hitler în timpul discursurilor sale exprima un mare sentiment de a trezi încrederea poporului german în atingerea scopurile.

Iosif Hitler și ministrul propagandei, Goebbels au utilizat, pe lângă sloganuri, simbolurile istorice pentru susținerea mesajelor. Conform propagandei naziste, o metodă eficientă de manipulare a maselor este inventarea și repetarea insistentă a unor neadevăruri atotcuprinzătoare, imposibil de dovedit. De exemplu: „Germanii sunt o națiune superioară”, „Europa este condusă din umbra de o conspirație a evreilor”. Astfel de minciuni sunt imposibil de contrazis. Dacă sunt susținute de mici detalii care sunt adevărate, întreaga afirmație pare a fi adevărată. Iar dacă este repetată suficient de des, ea sfârșește prin a fi crezută drept adevărată.

Propaganda nazistă a obținut succes prin intermediul folosirii metodelor și tacticilor inteligente, răspândind ideea că doar liderii au dreptul la elaborarea legilor și ordinelor, iar masele să le respecte fără nici un comentariu. Acesta este aspectul cel mai periculos al propagandei naziste: impunerea convingerii că exista un singur adevăr absolut la care au acces doar elitele conducătoare³.

¹ Zatić, Iuliana. *Marketingul politic și manipularea politică*. În: *Lucrările științifice ale Simpozionului Științific al Tinerilor Cercetători*, Ediția a XVIII-a 19-20 iunie 2020, Chișinău, pag. 240-241, ISBN 978-9975-75-975-5.

² Enachi, Valentina. *Comunicarea interculturală versus propaganda: aspecte istorice*. În: *Analele Științifice ale Universității de Studii Europene din Moldova*, 2016, nr. V(1), pag. 69.

³ Ideea adevărului unic a adus după sine crearea unei imagini unice și atotcuprinzătoare a „dușmanului”. În timpul „războiului rece”, atât propaganda sovietică, cât și cea americană s-au înfățișat reciproc drept „puteri imperialiste” care încălcau drepturile și libertățile fundamentale ale

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Tot spațiul semantic al propagandei sovietice este marcat de două metafore fundamentale „*construirea societății noi*” și „*front*”. Ambele sensuri formează un complex semantic unitar: construirea societății socialiste se desfășoară în condiții extremale ale războiului deschis sau secret împotriva dușmanilor de clasă interni și/sau externi. Acei care construiesc societatea socialistă se află într-un asediu dușmănos permanent. „*Dușmanul*” devine un atribut inevitabil al evoluției societăților totalitare. Deși „*dușmanii*” se schimbau, principiul persistă.

Acestor perioade le corespundeau istoria oficială a puterii - Istoria partidului (Istoria P.C.(b) din Toată Uniunea – Istoria P.C.U.S.) care era prezentată ca un lanț de victorii în evoluția U.R.S.S., mai ales victorii în domeniul economic (industrializarea, colectivizarea, marele șantier ale comunismului), acestea fiind mai degrabă rezultatul activității conducătoare a partidului, decât al muncii maselor muncitoare. După război, istoria este dominată de lupta împotriva ploconirii în fața Occidentului¹, împotriva cosmopolitilor², de „dosarul medicilor”³ etc.

Propaganda sovietică din anii războiului și din perioada de după război se conducea de indicațiile guvernului, stabilite în Constituția din 1936 dar și de hotărârile Congresului al XVIII-lea al P.C.(b) din Uniunea Sovietică. În raportul lui I.V. Stalin și în cuvântările altor lideri comuniști de la congres se menționa că în U.R.S.S. era asigurată egalitatea cetățenilor și drepturile democratice, că U.R.S.S. depășise statele capitaliste în ceea ce privește ritmurile creșterii industriei.

În raportul lui Stalin erau puse sarcini privind consolidarea statului sovietic, a structurilor sale de represalii în condițiile încercuirii capitaliste. A fost adoptată decizia formării Departamentului de propagandă și agitație (D.P.A.) în cadrul C.C. al P.C.(b) din toată Uniunea.

Conducerea sovietică avea grijă să promoveze diverse activități de profilaxie ideologică care încurajau nomenclatura din acest domeniu. În toamna anului 1946 –primăvara anului 1947, D.P.A. era asaltat de documente oficiale și scrisori în care funcționari de diferit rang, în limitele orizontului fiecăruia, își exprimau îngrijorarea, semnalând ostilitatea diferitor persoane, mișcări sociale, și chiar state. Inspectorii C.C. al P.C. (b) și corespondenții ziarelor sovietice centrale informau despre mișcarea naționalistă și separatistă puternică din regiunile de vest ale U.R.S.S. Universitățile din regiunile de vest ale Ucrainei și din Letonia erau apreciate drept cuiburi de naționalism.

În acest context, la 18 aprilie 1947 G.F. Alexandrov, P.N. Fedoseev și S.M.

omului. Odată creată aceasta identitate a „dușmanului”, se impuneau și justificau orice acțiuni „drepte si morale” pentru a contracara acțiunile „nedrepte si imorale” ale adversarului.”

1 Королев, Сергей. *Страх перед миром. 60 лет назад мы начали обличать изкопклонство*. Disponibil la http://sergeikorolev.sitesity.ru/text_1602035726.phtml?p_ident. Accesat la 17.12.2022.

2 Жуков, Иван. *Мифы о «борьбе против космополитизма» в СССР*. Часть первая. Disponibil la <http://www.apn.ru/publications/article19894.html>. Accesat la 17.12.2022.

3 Медведев, Жорес. *Сталин и «дело врачей»*. Disponibil la http://scepsis.ru/library/id_1753.html. Accesat la 17.12.2022.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Covaliov au trimis spre aprobare lui A.A. Jdanov, secretar al C.C. al P.C.(b) „Planul activităților de propagandă a ideilor patriotismului sovietic în rândurile populației”, care obliga „organizațiile de partid, presa, propaganda, știința și cultura să explice permanent populației că patriotismul sovietic înseamnă înțelegerea profundă a superiorității orânduirii socialiste față de orânduirea burgheză, sentimentul de mândrie pentru patria sovietică, devotamentul plin de abnegație față de cauza partidului lui Lenin-Stalin”¹.

Departamentul de Propagandă și Agitație al Comitetului Central al partidului cerea tuturor structurilor de propagandă „să arate că poporul sovietic este în drept să fie demn că sub conducerea partidului bolșevicilor:

- a construit socialismul – cea mai perfectă orânduirea socială;
- a realizat prosperitatea adevărată a democrației;
- a lichidat exploatarea națională;
- a creat statul multinațional pe baza egalității în drepturi și prieteniei popoarelor².

Instituțiile de propagandă trebuiau să altoiască populației convingerea că nu există în lume popor care să fi avut merite mai mari decât poporul sovietic care, datorită mărețelor victorii în opera de edificare a socialismului, „a fost plasat în fruntea tuturor popoarelor, iar patria noastră socialistă reprezintă farul călăuzitor pentru întreaga omenire”³. În același document, în scopul realizării directivelor C.C. al P.C. (b) privind educarea patriotismului sovietic, presa centrală: „Культура и жизнь”, „Правда”, „Известия”, „Труд”, „Комсомольская правда” și alte „... trebuiau să asigure prezentarea celor mai importante chestiuni privind propaganda patriotismului și critica culturii burgheze și să asigure în felul acesta conducerea centralizată a întregii activități a organelor de partid și sovietice în domeniul educației maselor muncitoare în spiritul patriotismului sovietic.

Ținta principală a activității de propagandă era însuși aparatul, cadrele conducerii de partid și de stat, asigurarea loialității funcționarilor de rând față de vârfurile conducătoare. De aceea, procesul sistemului de propagandă se afla sub monitorizarea directă și permanentă a conducerii sovietice la vârful piramidei – Stalin Molotov, Jdanov, Hrușciov, Suslov etc. Fiecare dintre aceștia, înaintea celor cu responsabilități concrete pentru „sectorul propagandei”, dădeau indicații și recomandări scriitorilor, presei, pictorilor, regizorilor de teatru și cinema, instrucții cenzorilor, etc. privind „expunerea adevărului”, „abordarea realității”, „ilustrarea sugestivă” și, bineînțeles, formularea tezelor ideologice.

Adresatul de masă al propagandei, de-a lungul întregii perioade a statului sovietic au fost categoriile de populație cu resurse sociale, culturale și intelectuale

¹ План мероприятий по пропаганде среди населения идей советского патриотизма. Документ агитпропа ЦК. 18.04.1947. Disponibil la <http://alexanderyacovlev.org/fond/issues-doc/69334>. Accesat la 17.12.2022.

² Ibidem.

³ Ibidem.

limitate, care se aflau permanent într-un vacuum informațional. Aceasta nu constituia toată populația, ci numai partea relativ instruită, mai degrabă locuitorii orașelor, care aveau acces și putea să înțeleagă ceea ce se propaga.

Din aceste motive, ținta principală a propagandei era, în principal, tineretul care își făcea studiile în orașe, grupurile sociale cu o mobilitate rapidă pe verticală (specialiști din diverse domenii, muncitorii din ramurile industriale, intelectualitatea), grupuri etnice stabilite în orașe. Era important ca aceste categorii sociale să fie convinse că situația lor materială, reală sau imaginară, locul în societate se datora puterii, pe care o identificau cu orânduirea socială în general.

În anii 1953-1964 s-au produs schimbări importante și în conștiința politică a maselor din U.R.S.S. Decesul lui Stalin, care întruchipa nu numai puterea dar și un întreg sistem de valori importante, era percepută de majoritatea oamenilor sovietici ca o prăbușire a acestui sistem după care trebuiau să urmeze neapărat consecințe negative. În acest context, societatea sovietică, limitată sub aspect social și, mai ales, material, după 5 martie 1953 se afla într-o stare de așteptare a unor mari cataclisme politice și economice. Această stare era rezultatul modului de viață, de administrare și de propagandă a guvernării staliniste din perioada de după război.

Stăpânind situația, sistemul propagandei politice, a depus în anii '50 eforturi considerabile pentru remodelarea conștiinței maselor în funcție de noile obiective. Linia de start a propagandei o reprezenta afirmația că societatea sovietică este socialistă și de aceea se află în faza de tranziție spre faza superioară - comunismul. Orientarea spre viitorul comunist permitea neglijarea necesităților cotidiene, mai ales a celor economice ale populației. „Sarcinile principale ale P.C.U.S., la momentul actual, - se spunea în Statutul partidului, adoptat în octombrie 1952, - constau în construirea societății comuniste pe calea tranziției treptate de la socialism la comunism”¹. Prin urmare, propaganda crea un complex al așteptărilor de perspectivă, ceea ce permitea dirijarea și supravegherea mentalității colective.

Propaganda oficială utiliza toate mijloacele pentru a crea percepția că în domeniul social diferențele economice dintre oameni nu constituiau un aspect ce merita să i se acorde importanță. Toată populația aptă de muncă era angajată la stat – în întreprinderi, sovhozuri și colhozuri- activând conform sistemului unic de planificare și gestionare. Deoarece interesul particular se subordona interesului social, statul își permitea să extragă pentru necesitățile sociale o parte din salariu, în calitate de împrumut intern, să mobilizeze populația matură la tăiat pădure, să recruteze tinerii la școlile F.Z.O., să impună angajații să muncească, din rațiuni economice necesare, la anume întreprinderi etc².

Această din urmă poziție este susținută de faptul că propaganda este nu doar

¹ КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Москва, 1985, Изд. 9, Том 8, с. 286.

² Лейбович, О. Указ о запрещении самовольного ухода рабочих и служащих с предприятий и учреждений. Россия. 1941–1991, Хрестоматия, Пермь, 1993. с. 19–20.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

un instrument al ideologiei, ci și un element independent în structura de ansamblu a sistemului ideologic, mai ales în condițiile „ideocrației” sovietice. Ca urmare, toate încercările științei politice și sociologiei occidentale de a separa propaganda și educația nu funcționează pe exemplul realității sovietice, unde chiar și matematica avea un caracter de clasă și o conotație de propagandă.

Chiar dacă propaganda a fost posibilă și în mediul democratic, ea nu a atins formele exacerbate, coercitive, de monopol statal permise de totalitarism și de aceea a fost stigmatizată. Deși, atât în mediile totalitare, cât și în cele democratice, propaganda a servit unor interese politice aparținând unei elite conducătoare, diferența constă în faptul că în situația totalitarismului propaganda a avut consecințe predominant nefaste asupra celor cărora era îndreptată și benefice doar pentru cei aflați la putere care o inițiau și o dirijau. Minciuna sau morala de a doua instanță a stat la bază ambelor tipuri de propagandă, dar în grade și cu mize diferite: liderii democrați, spre deosebire de cei totalitari, sunt obligați să țină seama de tendința intereselor celor pe care-i conduc, altfel regulile democrației îi obliga la ieșirea din scena politică, în timp ce dictatorii își urmăresc predominant propriile interese oligarhice în disprețul voinței celor mulți, chiar dacă demagogic proclamă exact inversul.

Totuși, dorința de a reduce propaganda la o reflectare simbolică a lumii nu înseamnă deloc că propaganda este complet lipsită de conținut ideologic. În primul rând, își direcționează impactul asupra valorilor și atitudinilor umane și acționează ca un mijloc de răspândire a construcțiilor ideologice în conștiința de masă. De asemenea, este necesar să se țină seama de faptul că în perioada de dinainte, în timpul și după ostilitățile de diferite scări, propaganda, și nu alte tipuri de comunicare socio-politică, este cea care este răspândită pe scară largă.

ISTORIA ÎNTRE ȘTIINȚA DESPRE TRECUT ȘI INSTRUMENT DE ÎNDOCTRINARE

HISTORY BETWEEN THE SCIENCE OF THE PAST AND INDOCTRINAL TOOL

Anatol PETRENCU,

Universitatea „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul,

Membru de onoare al AOȘR

anatol_petrencu@yahoo.com

Rezumat. *Despre importanța cunoașterii istoriei pentru societate s-au scris multe studii, unele fraze au devenit axiome (de ex.: „Istoria este învățătoarea vieții”). Istoria este știința despre trecutul unui popor, al unei personalități, instituții, activități etc. Dar, în multe cazuri, istoria a devenit un instrument de îndoctrinare a maselor, de determinare a lor să judece și, respectiv, - să se comporte într-un anumit mod. Este vorba și de îndoctrinarea promovată de URSS în RSS Moldovenească, mai ales după recucerirea teritoriului pruto-nistean în august 1944. În articol este expusă politica de îndoctrinare comunistă în anii 1944-1946, în RSSM.*

Cuvinte cheie: URSS, RSSM, stalinism, cultul personalității

Summary. *Many studies have been written about the importance of knowing history for society, some phrases have become axioms (eg: "History is the teacher of life"). History is the science of the past of a people, a personality, institutions, activities, etc. But in many cases, history has become a tool for indoctrinating the masses, determining them to judge and, respectively, - to behave in a certain way. It is also about the indoctrination promoted by the USSR in the Moldavian SSR, especially after the recapture of the Pruto-Dniester territory in August 1944. The article presents the communist indoctrination policy in the years 1944-1946, in the SSR.*

Key words: USSR, MSSR, Stalinism, cult of personality

În august 1944, în urma realizării operațiunii militare „Iași-Chișinău”, trupele sovietice au luat sub controlul lor teritoriul Basarabiei și au readus administrația sovietică.

Noua stăpânire a revenit în Basarabia cu toate „instrumentele” necesare conducerii. Autoritățile sovietice au restabilit RSSM în frontierele administrative, impuse în anul primei ocupații. Ele aveau la dispoziție Constituția RSSM, aprobată la 12 februarie 1941, conform căreia puterea aparținea Sovietului Suprem al RSSM (președinte – Fiodor Brovko, tot el – secretar al CC al PC (b) din Moldova), iar cea

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

executivă era realizată de Consiliul Comisarilor Poporului al RSSM (președinte – Tihon Konstantinov, de la 17 aprilie 1945 - Nicolae Coval), format din 15 comisariate, din care 10 erau unional-republicane, restul - republicane¹. În Executiv mai intrau Comisia de Stat a Planificării și responsabilitii pentru Cultură și Industriei Materialelor de Construcție. În plus, la 14 aprilie 1943, din interiorul NKVD s-a desprins și a constituit în comisariat distinct – NKGB, respectiv, în RSSM venise și NKGB al RSSM (comisar – Iosif Mordoveț). Angajații acestor și multor altor instituții de stat republicane și orășenești, cu membrii familiilor lor, au ocupat o bună parte din locuințele, aflate în stare bună, din Chișinău.

Conform articolului 16 al Constituției RSSM, legile URSS erau obligatorii pentru locuitorii republicii. În RSSM au fost aplicate prevederile art. 54 al Codului penal al RSS Ucrainene² (până în 1957).

Autoritățile comuniste invadatoare au adus și au impus basarabenilor, un mod de viață specific societății sovietice. În primul rând, ceea ce era vizibil tuturor, era proslăvirea extraordinară a conducătorului URSS Iosif Stalin și impunerea pe toate căile posibile a concepției cum că Iosif Stalin este un om cu capacități extraordinare.

Cultul personalității lui I. Stalin își are originile în anii 20-30 ai secolului trecut. În pofida faptului că Partidul comunist (bolșevic) al URSS nu admitea cultul personalității, în realitate, însă, proslăvirea lui Stalin devenise „o normă” a vieții politice a URSS. La finele celui de-al Doilea Război Mondial și după război glorificarea lui Stalin luase proporții de psihoză socială. În locuri publice, în clădirile administrative, în întreprinderi, instituții, școli, unități militare, peste tot unde a fost posibil au fost afișate portretele lui I. Stalin. Imaginea lui apărea foarte des în presa timpului (ziare, reviste).

În cadrul diverselor adunări, ședințe, manifestări publice, I. Stalin era ridicat în slăvi conform unui canon respectat cu strictețe. De exemplu, pe data de 8 februarie 1945, la Chișinău, a avut loc ședința activului de partid comunist al orașului la care au luat parte 574 de persoane. Cei prezenți la adunare au ales un prezidiu de lucru. În același timp a fost propus numitul „Prezidiul de Onoare” în persoana membrilor Biroul politic al Comitetului Central al Partidului comunist (bolșevic) al URSS în frunte cu tov. STALIN (cu majuscule în document, *a. p.*). La auzul acestui nume cei prezenți în sală s-au ridicat și au aplaudat minute în șir. Au urmat prezentarea raportului secretarului comitetului orășenesc de partid Soloviov, urmat de intervenția lui Bușilov, secretarul comitetului de partid al raionului Lenin, după care a luat cuvântul activistul de partid Slepov și a propus: prezenta adunare să trimită lui I. Stalin o telegramă de felicitare. Cu ovații furtunoase cei prezenți la

¹ *Constituția (Legea temeinică) a RSSM*, în Anatol Petrencu, *Teroarea stalinistă în Basarabia. Studii, documente, memorii*, Chișinău, S.n., 2013, p. 336. Articolul 124 al Constituției stipula: „*Stolița* [rus., Capitala] RSSM este orașul Chișinău”, în *Ibidem*, p. 344.

² *Ibid.*, p. 319-322. Basarabenilor aflați sau trimiși cu forța pe teritoriul RSFS Ruse li s-a aplicat art. 58 al Codului penal al RSFSR, vezi, *Ibid.*, p. 315-319.

întrunire au aprobat textul telegramei¹.

Organizațiile de partid, cele ale UTC (*comsomol*), de tineret, angajații întreprinderilor etc. erau obligați să studieze cuvântările, articolele și ordinele, semnate de I. Stalin² sau redactate de el³. Astfel, în ședința Biroului organizației de partid orășenesc Chișinău din 9 octombrie 1944, secretarul de Partid I. Selezniiov afirma că în anii „ocupației” germano-române orășenii n-au avut posibilitatea să cunoască adevărul despre politica internă și externă a Statului sovietic, de aceea este nevoie de educat populația pe baza studierii operelor lui I. Stalin⁴. În scrisorile publice și adresările deschise către I. Stalin, au fost introduse cuvinte de laudă, de mulțumire pentru contribuția deosebită în victoria URSS asupra Germaniei naziste etc. Vom prezenta câteva exemple: „Numele marelui Stalin este pe drapelele noastre și în inimile noastre – este garanția viitoarelor victorii ale poporului sovietic”⁵. În Adresarea lor către I. Stalin militarii Garnizoanei Chișinău menționau: „Forța [militarilor] creștea neîntrerupt, pentru că era condusă de Comandantul suprem, Generalisimul Uniunii Sovietice Marele și înțeleptul Stalin”⁶. La sfârșitul anului 1945 au început pregătirile pentru alegerile în Sovietul Suprem al URSS. La Chișinău a avut loc o adunare pre-electorală participanții căreia i-au trimis lui I. Stalin o Adresare în care menționau: „...Dvs. – autorul celei mai democratice Constituții din lume”⁷. Și invalizii de război, stabiliți în Chișinău, i-au trimis un mesaj lui I. Stalin în care subliniau: „Din toată inima, primul cuvânt de iubire îl trimitem ORGANIZATORULUI ARMATEI ROȘII ȘI INSPIRATORULUI VICTORIEI asupra Germaniei hitleriste și imperialismului japonez. Ne mândrim și suntem fericiți pentru că am apărât Patria noastră socialistă – Patria în care s-a născut, a trăit și a împlinit REVOLUȚIA SOCIALISTĂ DIN OCTOMBRIE, tovarășul LENIN, unde s-a născut, trăiește și, sub Drapelul lui LENIN, conduce popoarele Uniunii Sovietice spre COMUNISM, tovarășul STALIN”⁸. În adresările către Stalin erau folosite cuvintele [Stalin] „geniul omenirii contemporane”, „dragul și iubitul nostru Stalin”, „mare discipol și continuator al cauzei lui Lenin”, care „a realizat cu onoare poruncile lui Lenin”. Asemenea ucenicilor lui Iisus Hristos, activiștii PC (b) din Moldova îl considerau și se adresau lui I. Stalin cu cuvântul „Învățătorul nostru” (rus.: *Uciteli*), „Scumpul

¹ AOSP, fond 12, inv. 1, d. 20, f. 2.

² I. Stalin, *O velikoi Otecestvennoi voine Sovetskogo Soiuz* [Despre Marele război al Uniunii Sovietice pentru apărarea Patriei], Penza, 1942, 77 p. Cartea a fost retipărită cu adăugirea noilor discursuri și ordine din anii 1942-1945; în 1949 a fost scoasă de sub tipar a cincea ediție. În legătură cu împlinirea a 65 de ani de la Victoria asupra Germaniei hitleriste, la Sankt-Petersburg, a văzut lumina tiparului o ediție nouă.

³ *Istoria Vsesoiuznoi kommunisteskoii partii (bolișevikov). Kratkii kurs* [Istoria Partidului Comunist (bolșevic) al Uniunii Sovietice. Curs scurt], Moscova, 1938.

⁴ AOSP, fond 12, inv. 1, d. 14, f. 44.

⁵ AOSP, fond 12, inv. 1, d. 56, f. 2.

⁶ *Ibidem*, f. 5.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*, f. 10. Evidențiat cu majuscule de autorii adresării.

nostru învățător și conducător” (rus.: *Vojdi*).

În munca de proslăvire a lui I. Stalin s-au antrenat poeții și scriitorii sovietici, inclusiv cei de la Chișinău. Leonid Corneanu a scris: „...Iată un covor îi gata / Și-i cu flori împodobit / A țesut o mândră față / A lui Stalin chip iubit. // La Moscova l-om trimite / La Kremlinul bătrânesc / Pentru Stalin, de la fete / Dintr-un sat moldovenesc” (Poezia „Covorul”)¹.

În numărul 1 al revistei „Octombrie” a fost publicată „Scrisoarea norodului moldovenesc tovarășului Stalin” (autori – un grup de poeți din Chișinău). Cităm din operă: „Trăi-vor cât lumea, tovarășe Stalin, / Mărețele fapte ce-ai săvârșit. / În inima noastră cuvintele tale / Ne sunt ca un crez care ne-a ’nsuflețit. // ...Cu Stalin vom merge mereu înainte / Spre un viitor epopeic de-azur, / Spre Soarele-acela cu rază fierbinte, / Ce va încălzi generații și lumi”². Comparația lui I. Stalin cu Soarele va fi prezentă și în alte opere ale scriitorilor. De ex., V. Galiț scria: „Toți feciorii tăi, Moldova, la chemarea de-a sunat / În frunte cu Stalin soare la război s-au ridicat...” (poezia „Jurăm”).

O altă trăsătură specifică era *Întrecerea socialistă*. Ideea competiției loiale între brigăzi, întreprinderi industriale, raioane, școli etc. a fost fundamentată de V. Lenin într-un șir de lucrări și în URSS a devenit în fenomen atotcuprinzător. Starea de permanentă mobilizare și sporirea eforturilor pentru împlinirea planurilor de producție, pentru reușită în învățământ, pentru realizarea altor sarcini, puse de autorități, a devenit o permanentă și în capitala RSSM. Astfel, la 7 noiembrie 1944 s-au împlinit 27 de ani de la Lovitura de stat bolșevică (noiembrie 1917). Cu acest prilej conducerea orașului a decis: muncitorii din Chișinău să desfășoare „o largă întrecere socialistă pentru curățirea cu succes a orașului de ruine, pentru restabilirea instituțiilor de deservire socială, a întreprinderilor industriale, a căii ferate și pentru educarea politică a maselor”³. Tar „întrecerea socialistă” a cuprins și însușirea temeinică a operelor și discursurilor lui Iosif Stalin. Altfel spus – și în domeniul îndoctrinării maselor era aplicată competiția supravegheată de partidul comunist.

Așadar, imediat după reocupare, în RSSM administrația sovietică a promovat consecvent politica de îndoctrinare a oamenilor. Tezele principale au fost: Stalin este geniul tuturor timpurilor și popoarelor, poporul rus, prezentat „mare” este fratele poporului „moldovenesc”, societatea sovietică este superioară celei occidentale, Constituția stalinistă din 1936 este „cea mai democratică din lume” etc. Timpul a demonstrat falsul afirmațiilor comuniste. Clișeele propagandistice au trecut, au intrat în istorie.

¹ *Octombrie. Almanah literar*, 1945, nr. 1, p. 24.

² *Ibidem*, p. 26.

³ AOSP, fond 12, inv. 1, d. 14, f. 38.

**MONITORIZAREA EMIGRAȚIEI UCRAINENE ȘI TRANSCAUCAZIENE
DE CĂTRE ORGANISMELE SPECIALIZATE SOVIETICE SUB
COORDONAREA LUI IOSIF VISSARIONOVICI STALIN**

**MONITORING OF UKRANIAN AND TRANSCAUCASIAN EMIGRATION
BY SOVIET SPECIALIZED ORGANIZATIONS UNDER THE
COORDINATOTION OF IOSIF VISSARIONOVICH STALIN**

Marian ZIDARU,
Asociația „Casa Mării Negre”, Constanța, România
marianzidaru64@gmail.com

Rezumat. „Trustul” organizație a serviciilor secrete a lui Stalin a fost creată în anii 1920, în scopul exclusiv de a folosi emigrația asupra căreia el considera că OGPU nu s-a concentrat suficient sau nu s-a folosit în cea mai mare măsură, iar acest lucru a crezut că se datorează faptului că OGPU, era deja supraîncărcat de muncă în alte direcții. Organizația „The Trust” a făcut obiectul controlului personal direct al lui Stalin, care și-a exprimat opinia că odată cu avansul lui Hitler la putere în Germania, importanța politică a emigrației ruse creștea odată cu creșterea dificultăților interne ale Uniunii Sovietice. Grijă cu care au fost selectați agenții „The Trust” a fost să se asigure că erau aleși doar bărbați cu o reputație construită în ani îndelungați de experiență. Activitatea organizațiilor a fost împărțită în mai multe secțiuni, printre care: -Utilizarea printre emigranții ruși care au fost acuzați de muncă de spionaj de către ofițerii OGPU. - Venirea regimului hitlerist în Germania a făcut ca Trustul să instituie numeroase organizații de presă ale emigranților ruși în noile ziare ale tuturor țărilor. Această lucrare se concentrează pe activitatea „The Trust” în anii 1930. Lucrarea se bazează pe documente originale descoperite în urma cercetărilor efectuate în arhivele britanice.

Cuvinte cheie: „The Trust”, Stalin, Uniunea Sovietică Emigrația Rusă, agenți secreți.

Summary. “The Trust” Stalin’s own secret service organizations were appropriately named in 1930, for the exclusive purpose of using the emigration upon which he considered the OGPU has not concentrated sufficiently or used to the fullest extent, and this he believed to be because the OGPU, was already overloaded with work in other directions.

The work of “The Trust” was the subject of the direct personal control of Stalin who had expressed the opinion that with the advance of Hitler to power in Germany, the political importance of Russian Emigration was growing with the increasing internal difficulties of the Soviet Union.

The care with which the agents of “The Trust” were selected was to ensure

that only men with a reputation built in long years of experience were chosen. The work of the organizations was divided into several sections, including that:

-Using amongst Russian emigrants who were charged with spying work by several officers.

-The coming of the Hitler regime in Germany made the Trust institute numerous press organizations of the Russian emigrants in all country's new papers.

This paper focuses on the activity of “The Trust” in the 1930s. The paper is based on original documents discovered following research carried out in the British archives.

Key words: *“The Trust”, Stalin, Soviet Union, Russian Emigration, Soviet Union.*

Multe dintre aceste organizații au fost finanțate direct de „The Trust”. În acest sens, agenții „The Trust” au obținut copii editoriale ca mijloc de câștigare atât a încrederii, cât și a puterii. Aceste publicații nou înființate au fost folosite pentru a face propagandă agresivă împotriva sovieticilor, pentru a obține „intrare a presei în” diferite alte țări, pentru a propune special „carduri de presă” pentru membrii personalului „jurnalistic” și, în cele din urmă, pentru a oferi posibilitatea de a influența corespondenții străini. Se știa că se ocupau cu răspândirea zvonurilor false despre astfel de personalități care se opuneau în mod fanatic bolșevicilor. Aceste zvonuri se aplică nu numai emigranților, ci și cetățenilor țărilor în care își desfășurau activitatea agenții „The Trust”. O ramură specială a avut ca scop organizarea unor acte de sabotaj în cadrul Uniunii Sovietice.

Membrii acestei ramuri speciale propun, în interesul guvernelor externe, să arunce în aer poduri, muniție și fabrici chimice în care erau fabricate gaze otrăvitoare și s-au făcut oferte marilor companii petroliere să arunce în aer conductele și rezervoarele de petrol din Caucaz. Într-adevăr, în anumite cazuri, au avut loc explozii minore organizate de OGPU ca mijloace de reabilitare ai celor din „The Trust”, de exemplu, ca explozia magaziei de pulbere de la cetatea Kronstadt, ale cărei flăcări navele străine le-au putut observa în trecere. Hârtia pentru emigranți tipărită în străinătate a fost introdusă în mod regulat de contrabandă în Uniunea Sovietică de sub-agenți care au fost plasați în toate punctele de la frontieră de agenții „The Trust”. Acești sub-agenți s-au prezentat drept contrabandiști și, ocazional, trec o cantitate mică de literatură emigrantă în URSS pentru a stabili încrederea emigranților, dar în principal distrug literatura emigrantă destinată circulației secrete în Uniunea Sovietică. Totul indică faptul că munca „Trust” din Germania, unde 82 de agenți nou numiți erau la lucru, încercau să contracareze munca hetmanului Skoropadsky, care în toate rapoartele secrete către Moscova era numit „Omul blestemat din Wannsee”. Lucrarea aici a fost realizată în principal

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

de un oarecare Rosenthal, șeful financiar al ziarului lui Miliukow¹ „Poslednia Novosti”², care a dat donații generoase mai multor asociații caritabile și a trăit pe o bază destul de luxoasă.

Rosenthal a operat prin mâna sa dreaptă Karumidse, care sub numele de Alexandroff și cu pașaport bulgar a venit în Germania. Karumidse, la rândul său, a fost asistat de contesa Metternich alias dna. Kherkeheulidse³, văduva fostului agent Okhrana, cunoscut sub numele de virtuosul „Leabierin” și a creat un cerc mare de prieteni. Contesa este însoțită de un anume Makneff. Prin influența lui Karumidse, acești doi au fost puși în contact direct cu ministerul Reichswehr⁴ și s-au prefăcut că pot obține prin ofițerii georgieni care servesc în armata poloneză (aceștia erau aproximativ 40) informații referitoare la mișcările militare ale Poloniei. Agenții „Trust” au încercat să obțină informații de la acești ofițeri cu privire la Polonia pentru guvernul sovietic, dar acești ofițeri au refuzat. „Trust” a încercat de atunci prin toate mijloacele să-i discrediteze, astfel încât să poată fi concediați din armată și ruinați. Această sarcină de a falsifica scrisorile este dată unui anume Jary care pretindea că îi reprezintă pe naționaliștii ucraineni, dar a desfășurat activități teroriste în numele Moscovei și a fost agent-provocator în numele polonezilor din Galiția; a fost în contact permanent cu Geneva prin Komovalec și Makshom de la Biroul Ucrainean din Londra⁵, ca parte a schemei generale bolșevice conturate și pregătite la Brno (Cehoslovacia). Jary a întâlnit frecvent atât bolșevici ruși, cât și polonezi. Deși nu erau disponibile dovezi directe cu privire la complicitatea sa, era sigur că notoriul Bermond-Avalon⁶ lucra cu Rosenthal și Karumidse și acum a

¹ Pavel Nikolayevich Milyukov: (27 ianuarie 1859 – 31 martie 1943) a fost un politician și istoric liberal rus, „Pavel Nikolayevich Milyukov”. Encyclopædia Britannica Online. Preluat la 18 iulie 2022.

² Ziar al emigrației ruse

³ Kherkheulidze era o familie nobiliară georgiană originară din provincia sudică Samtskhe, unde dețineau localitatea numită Kherkheti. La sfârșitul secolului al XII-lea, se spune că unul dintre membrii acestei familii a plecat în cartierul Alan din Nar, unde s-a căsătorit cu o nobilă locală și a produs o nouă linie de familie. Sub stăpânirea rusă, Kherkheulidze au fost confirmați în demnitatea de knyaz (1825, 1850, 1864). <https://searcher.com/avalishvili-kherkheulidze>

⁴ Ministerul Reichswehr sau Ministerul Apărării Reich (Germania: Reichswehr Ministerium) a fost ministerul apărării al Republicii Weimar și începutul celui de-al Treilea Reich.

⁵ Biroul ucrainean [Українське Бюро] – un centru ucrainean de informare și lobby care a fost activ la Londra din 1931 până în 1940. Biroul a fost înființat în martie 1931 de Jacob Makohin, un bogat american ucrainean, la scurt timp după ce a vizitat Galiția, unde a asistat la unele dintre consecințele pacificării efectuate în 1930 de autoritățile poloneze împotriva ucrainenilor din Galiția. Biroul avea sediul în Grosvenor Place, Londra SW1, inițial la numărul 40 și mai târziu (din 1934) la numărul 27. Directorul său din mai 1931 a fost Vladimir Kaye (Kysilewsky), un ucrainean din Canada. Personalul a mai inclus, printre alții, Hugo Yardley, un susținător englez al cauzei ucrainene, și un număr de studenți ucraineni din Canada. <https://www.ukrainiansintheuk.info/eng/03/ukrbureau31-e.htm>. Ucrainenii în Regatul Unit Enciclopedie online

⁶ Pavel Rafalovici Bermond(d)t-Avalov (Avalishvili) 16 martie 1877 – 27 decembrie 1973) a fost cazac și gardian al Ussuri. Pavel Bermond-Avalov a emigrat apoi în Europa de Vest, unde a publicat o carte de memorii. A locuit în Germania din 1921 și a fost implicat în mișcări de dreapta și

devenit membru al „Rond-Directories”. În Turcia, asistentul șef al lui Karumidse a fost Dr. Khessro Bey Sultanoff, fost medic la Baku: a fost arestat și trimis la Moscova de Stalin în 1920, de unde misterioasă sa evadare dă crezare bănuielii că Stalin însuși l-a eliberat și i-a dat o muncă secretă de făcut. A desfășurat un comerț profitabil cu vânzarea articolelor de mobilier și decorațiuni bisericești luate din bisericile rusești. Unele dintre acestea a încercat să le vândă la Luvru din Paris. A plecat de la Paris la Varșovia prin Berlin.

Unul dintre cei mai apropiați prieteni ai lui Karumidse din Belgrad a fost căpitanul rus Lashkareff, redactorul „The Kiril Monarchist Paper”. Cercul său de prieteni din Germania era format, în principal, din foști asociați, acuzați de el în „Tschervontsenprozess” și includea pe secretarul său confidențial Basilus Sadathierashvili¹, care a fost condamnat la 27 de luni de închisoare în legătură cu falsul „Tschervonzen”. Un alt ajutor important a fost fiul senatorului Belgard, care a fost condamnat pe rând pentru infracțiuni penale și a fost agent al „Trust”. Interesul a fost adăugat aici deoarece tatăl său a menținut de ani de zile un birou de informații la Potsdamer Strasse și a fost în strânsă legătură cu Orlow. Soția cunoscutului general de jandarmi Kommissaroff (care a emigrat în America) a fost și un agent al „Trust” însărcinat cu datoria de a monitoriza „The Rond”. Prin Mitarevsky², agenții „Trust” au reușit să obțină împrumuturi mari de la importatorii de cherestea din Stettin, Leipzig și Hamburg pentru „Lupta împotriva sovieticilor”. Deoarece toate acestea s-au făcut în mod privat și fără știrea „Junghiului” a existat un conflict între „Prietenii” cu privire la distribuirea prăzii. Ucraineanul Karumidse și-a exprimat frecvent părerea că Jary și Knovalec sunt cei mai buni agenți. Avea o mare dorință de a învăța din faptele lui Korostovetz³, pe care îl considera ca fiind principala forță a Mișcării Separate.

El a mai declarat că „o mână nevăzută îi împiedică să intre în contact cu hatmanul Skoropadsky”, care și-a exprimat dorința de a-l vedea. El a mai spus că la organizarea falsului „Tschervonez” a fost ajutat de Vassily Dumbadse, care îi promisese asistență financiară. Dumbadse, care călătorea frecvent între New York și Paris, era nepotul unui fost guvernator de Jalta și a jucat un loc important în

fasciste. Sprijinind puternic național-socialismul, el și-a fondat propria mișcare, Mișcarea Național Socială Rusă. În ciuda acestui fapt, a fost închis de naziști în 1939 împreună cu alți exilați ruși și deportat. S-a stabilit la Belgrad și s-a mutat ulterior în Statele Unite. A murit la New York în 1973. http://www.estonica.org/en/Pavel_Bermond-Avalov/

¹ un anume Basilus Sadathierashvili, (după cum arată interceptările de telegrame). Basilus, așadar, a fost în contact cu cardinalul Ildebrando Schuster, arhiepiscop de Milano și, la sfârșitul conflictului, intermediar între nazi-fasciști și aliați. Ceea ce este surprinzător, citind jurnalul, este că Basilus a fost suficient de aproape de cardinal pentru a-l folosi pentru a livra – probabil unui agent al SS – o sumă mare de bani. Aceasta nu este singura revelație care implică Biserica

² "Mitarevskii, Nikolai Evstafevich"

³Korostovetz, Vladimir [Володимир Коростовець] – jurnalist, scriitor, activ în afacerile politice și comunitare; născut la 16 iulie 1888 în Gatchina, Rusia; a murit la 29 septembrie 1953 la Londra, Anglia, Regatul Unit; înmormântat în cimitirul Kensal Green, Londra..

cazul Mjassojedow-Soukhomlinoff; a fost condamnat pentru înaltă trădare și condamnat la moarte sub regimul Kerensky. Pedepsa a fost comutată într-una de închisoare pe viață. După revoluția bolșevică, a fost eliberat și a jucat un rol în eliminarea proprietății militare germane din Kiev, după evacuarea germană. A reapărut la Berlin în 1921, însoțit de faimosul Simanovitch și, cu documentele false, a convins pe anumiți oameni de pretenții de milioane de dolari pe care le avea împotriva fabricilor americane care livraseră materiale de război în Rusia în timpul războiului și nu i-au plătit. comision. El a fost ajutat în această „misiune” de cunoscuta agentă bolșevică Dalinda, care a emigrat în America. Se mai știa că obținuse de la dl. Ackermann, fost procuror adjunct, și în acel moment rezident la Berlin suma de 7.000 de dolari.. De asemenea, în S.U.A. a acționat ca O.G.P.U. agent în diverse organizații monarhiste ruse. În 1924, MI6 a descoperit că a jucat un rol esențial în inducerea guvernului socialist georgian (reședința la Paris) să provoace o revoltă în Georgia, care a dus la împușcarea a 6.000 de georgieni.

Acum, ce se poate spune despre Aaron Simonovitch¹? MI6 l-a întâlnit pentru prima dată ca bijutier și ceasornicar în Kiev, înainte de războiul ruso-japonez. Acolo a reușit să obțină contractul de suflare a ceasurilor în Birouri și Instituții Guvernamentale, inclusiv în cele ale Guvernatorului General și ale Poliției. Odată cu apariția războiului ruso-japonez în 1904, el a făcut în mod misterios bani și a părăsit Kiev pentru St. Petersburg, unde s-a înființat în afaceri ca speculator de diamante și împrumutător de bani, clienții săi fiind în principal bărbați din departamentele administrative ale guvernului. În acest moment a devenit expert în masluirea cărților și a călătorit regulat cu trenurile între Moscova și St. Petersburg, unde a întâlnit mulți călători importanți. În 1908 și 1909 a intrat în contact cu un șef al poliției pe nume Zueff, care l-a pus în legătură cu Rasputin, la care a devenit secretar privat, post din care a reușit să țină poliția la curent cu activitățile lui Rasputin în numele Germaniei. Se credea că prin Rasputin, Simanovici a devenit bogat, astfel încât, după moartea lui Rasputin, în 1917, a plecat să locuiască în Ucraina, unde deținea 17 case în districtele Minsk, Mogilev și Podolia. A rămas ascuns și necunoscut până în 1918, când în timpul regimului hatman și-a deschis firme de joc de cărți în compania lui Marshall, șeful poliției. Aceste bârloguri erau pentru controlul spionilor, dar serveau și ca cluburi pentru înalții oficiali (politici) care se întâlneau pentru transmiterea de informații. Când germanii au părăsit Kiev, a plecat la Berlin și a pus bazele afacerii cu vânzarea de covoare, mai târziu s-a ocupat de vânzarea de valută și apoi de vânzarea de diamante în America prin Constantinopol. Pentru a „ajuta” emigrația, Simanovici a deschis restaurantul Chrysanthemum, avându-l la conducere pe colonelul cazac Amestistoff, avându-l ca asistent pe Dmitri Radonicheff (un sârb), notoriul spion bolșevic internațional. Aici, a organizat Consulatul Lituaniei, unde a luat legătura cu generalii cazaci Don Tcherviakoff și Grekoff. În 1921, înarmat cu un pașaport

¹ Aron Simonovich (15 februarie 1872, Vilna - 1944, Auschwitz) – comerciant rus, memorialist, care și-a câștigat faima ca secretar personal al lui Grigory Rasputin.

lituanian, a trecut în Germania prin Trieste-Viena, deoarece i s-a refuzat viza sârbă. La Berlin l-a cunoscut pe Boris Solovieff¹, soțul fiicei lui Rasputin, care a locuit anterior în casa de pensii ceho-ruse „Ednota” din Praga, de unde a trebuit să fugă din cauza acuzațiilor de delapidare. În 1922, Simanovitch a plecat în S.U.A. să vândă documente private ale împăratului rus Nicolae al II-lea și Wilhelm al Germaniei. Apoi a scris o carte, „Rasputin și evreii”. Cu toate acestea, a fost interzis chiar și de evreii înșiși. În timp ce se afla în S.U.A., el a reușit să se împrietenească cu liderii socialiști și astfel de capitaliști care erau interesați de Rusia sovietică. În 1923, a fost găsit vânzând diamante la hotelul Adlon din Berlin. Apoi, pe la jumătatea lunii decembrie a acelui an, a dispărut, făcându-și apariția la Berlin, pe Room Street nr. 9 unde a deschis un birou și showroom-uri la care, după spusele fiului său, puteai cumpăra sau vinde orice pe pământ. Această afacere a fost doar o mușamalizare și a fost împuternicit de capitaliștii americani, cu o scrisoare oficială a senatorului King (Washington) pentru a negocia tranzacții mari privind exportul către Rusia sovietică direct cu Comisariatul Sovietic de Comerț din Moscova. La Berlin, a distrat oficialii sovietici la banchete dese și luxoase. Asistentul său în acest moment era un englez pe nume Alan Forster, fost majordom pentru familia lui Rodzianko², în Rusia țaristă. Forster s-a căsătorit cu o prințesă rusă în conformitate cu riturile sovietice, deoarece propria familie a lui Simanovitch și câțiva tineri evrei de încredere l-au ajutat să officieze acest lucru la o scară foarte generoasă.

Alături de Domnbatse și Simonovitch, meritul revine prințului George Matchabelli³ (Machabelli și Dumbatse au lucrat împreună în marele război ca spioni pentru Statul Major rus, dar s-a constatat că munca lor fusese realizată în numele germanilor), care cu soția sa, fostă actriță de film (Maria Carni⁴), care într-adevăr lucra în SUA sub pretextul că deține un anticariat. Adresa sa din New York a fost President Rouge la Noire Corporation, 471 Park Avenue, în timp ce prietenul său, Domnbatse, locuia la 402, Madison Avenue, New York. De două ori, Matchabelli a fost declarat de un ziar rus din Paris drept agent bolșevic, dar a reușit prin avocatul bolșevic Bataille, forțând acel ziar să retragă acuzațiile după care a

¹ Boris Nikolayevich Soloviev (1893 -Jul 1926)

² Mihail Vladimirovici Rodzianko. Cunoscut pentru limbajul său plin de culoare și politica conservatoare, a fost consilier de stat și camerlan al familiei imperiale, președinte al Dumei de Stat și unul dintre liderii Revoluției din februarie 1917, în timpul căreia a condus Comitetul provizoriu al Dumei de Stat. A fost o figură cheie în evenimentele care au dus la abdicarea lui Nicolae al II-lea al Rusiei la 15 martie 1917.

³ Prințul Georges Vasili Matchabelli (23 iulie 1885 – 31 martie 1935) a fost un parfumiер georgian. Nobil și diplomat, el a emigrat în Statele Unite după invazia sovietică a Georgiei din 1921.

⁴ Maria Carni, Prințesa Norina Matchabelli (1880-1957) - Actriță și vedetă de film. Născută Norina Gilli, ea a urmat Școala de teatru din Berlin a lui Max Reinhardt. Prima ei piesă a avut premiera la Londra în 1911, la Olympic Hall – scrisă de soțul ei Karl Gustav Vollmoeller și intitulată The Miracle it was wordless. Mai târziu s-a căsătorit cu prințul Matchabelli de care a divorțat mai târziu. A devenit un discipol al lui Meher Baba.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

părăsit Parisul pentru SUA, în compania profesorului Avaloff, chiar înainte de a conduce o discuție lungă cu Karumise. Prințesa Machabelli călătorea prin Europa însoțită de un astrolog indian „Baba1” care a jurat să nu vorbească timp de 6 luni. Timp de vreo 3 luni, acest astrolog s-a întâlnit la Berlin cu Andrea, sora lui Walter Rathenau și a cerut permisiunea de a organiza o ședință de spiritism în Grunewald (Berlin). Ea a cunoscut și un baron Ostrau care avea un castel lângă Halle. Anchetele înainte de război arată că această afacere este o preocupare neplătită. În fabrica sa din Paris, Matchabelli îl angajează pe Chemie Mister Kedis, care a fost șeful Partidului Democrat Georgian, el însuși un om cinstit, care nu cunoaște fundalul intrigant al activității sale, în același mod în care a fost invitat profesorul Avalov, patriot georgian și fost senator sub Kerensky de Machabelli către America. Era prea sincer și nebănuitor în privința activităților lui Matchabelli. La sosirea la New York, Krese urmează să ia legătura cu Chilnikadae, agentul de legătură al OGPU și „Trust” din SUA, care a fost arestat și acuzat că a furat planuri importante ale unui dirigibil. El a fost eliberat, însă, cu plata unei cauțiuni de 40.000 de dolari de către Stalin. Fostul ministru afgan la Berlin Gulen Stidic care a fugit cu Amanullah din Afganistan a fost un prieten apropiat al bolșevicului, iar ambasada sovietică la Berlin i-a atașat pe agenta OGPU, pe nume Fl. Shapiro care a trăit cu el ca amantă. Ea a reușit să folosească la maxim curierii afgani pentru îngrijirea atât a documentelor importante ale Internaționalei a Treia, cât și a proviziilor de cocaină. Au existat unele scurgeri despre el la Paris că ar fi fost implicat. Defunctul ministru afgan la Berlin, despre care se știa că era un mare prieten al Angliei, a fost ucis de un student afgan care era în strânsă legătură cu OGPU acolo. Generalul Leo Kereselidse, liderul organizației fasciste georgiene, Tetri Georgi (Sf. Gheorghe alb), în Paris era în general rezident și a fost membru al internaționalei fasciste din același oraș. El lucra cu un anume domnul Deutschbein la Londra pe care, potrivit uneia dintre scrisorile sale, l-a vizitat la Londra. Ei intenționa să publice împreună o carte la Londra, cu caracter senzațional, în care se presupune că legăturile lui Kereselidse cu Rudy Harold vor fi mai lungi. Fondurile secrete pentru Trust de la Stalin erau păstrate la Stockholm de dl. Kenselski2, director al Delegației

1 Meher Baba (25 februarie 1894 – 31 ianuarie 1969) s-a numit Avatarul Epocii. Numele lui de naștere era Merwan Irani, iar numele părinților săi erau Sheriar și Shireen Irani. Familia lui locuia în Poona (Pune) India, dar erau de origine persană. Astăzi, Persia se numește Iran. Nu erau hinduși sau musulmani, ci erau de religie zoroastriană.

2 Wassily Wassilyevich Kandinsky (Russian: Василий Васильевич Кандинский, tr. Vasiliy Vasilyevich Kandinskiy, IPA; 16 December [O.S. 4 December] 1866 – 13 December 1944) was a Russian painter and art theorist. Kandinsky este, în general, creditat drept unul dintre pionierii abstractizării în arta occidentală, posibil după Hilma af Klint. Născut la Moscova, și-a petrecut copilăria la Odesa, unde a absolvit la Școala de Artă Grekov Odesa. S-a înscris la Universitatea din Moscova, studiind drept și economie. O organizație culturală fondată în Rusia sovietică în 1917, la scurt timp după Revoluția din octombrie; cuvântul este o abreviere a lui Narodny Komissariat Prosveshcheniya (Comisariatul Poporului pentru Iluminări). Narkompros a fost regizat de scriitorul și politicianul Anatoly Lunacharsky (1875–1933) și era responsabil de politica generală culturală și educațională. Acesta conținea mai multe secțiuni, inclusiv o Secțiune de arte vizuale numită IZO

comerciale sovietice de acolo și un prieten intim al lui Stalin. El era, de asemenea, deținătorul stocului de aur care era păstrat la banca de stat suedeză din Stockholm. Pentru toate cazurile de urgență, atunci când era la Moscova, Kandelsyky a participat la toate reuniunile Kremlinului. El a fost, desigur, succesorul lui Dimitrievski la Stockholm. A avut o mare influență în cercurile sovietice și vizita foarte des Berlinul. Kandelski a fost anterior „Narkompros¹” al guvernului sovietic georgian și foarte popular datorită liberalității sale de a oferi fonduri mari în scopuri educaționale. A fost eliminat din acest post din cauza deficitului mare pe care îl suportase. Ca bolnav de diabet, a fost trimis la Serviciul Extern pentru a-l ajuta să urmeze un tratament. Cel mai periculos agent al „The Trust” a fost, totuși, un anume dl. Tuguchi din Bruxelles, care avea legături strânse cu Universitatea Libre. A fost anterior agent OGPU de pe lângă Delegația comercială sovietică la Paris, de la care a fost demis ca mijloc de a-și stabili încrederea în sine în rândul emigranților. Această concediere a fost aranjată destul de brusc. Cu trei săptămâni înainte de demitere, el a propus guvernului Jordanian că intenționează să devină un „Nevoswrshtchenejetz”, dar înainte de a face acest lucru a intenționat să elimine stocurile de bani de la Torgpredestvo și, în acest scop, a cerut să i se furnizeze patru oameni pentru a-i duce stocul. Au refuzat să facă asta. Apoi a declarat că a fost denunțat și a trebuit să zboare din Bruxelles. Acum era vizitat adesea de Karumidse atunci când acesta își făcea turneele. Agenții „Trust”-ului au fost protejați de un avocat inteligent, angajat la dorința specială a lui Stalin; în fiecare caz, acești avocați își protejează clienții speciali și amenință cu procedurile. Acest lucru s-a întâmplat când anumite dezvăluiri au fost făcute în Poslednia Novosti. Avocatul lui Karumidse, dl. Batailie a trimis ziarul să publice o dezmințire. Se știa că întâlnirile Karumidsee cu Jary au loc în locul din Pensiunea din spate, Bayerlacker Fists 2 ocupat de Victor Souts. În acest sens, el a fost contactat de un anume D...hanian care păstrează legătura cu armenii din Persia pentru a captura documente armene destinate Trans-Caucaziei prin Persia.

Baronul Kresse și baronul Nolde² au fost expulzați de autoritățile letone pentru că au lucrat cu agenții OGPU. S-au întors în Germania și au fost atașați la

Narkompros; acesta a fost condus de pictorul David Shterenberg (1881–1948), care avea sediul la Petrograd (Sankt Petersburg), asistat de Tatlin la Moscova. IZO a organizat o serie de expoziții de stat (douăzeci și una între 1918 și 1921), a administrat noile școli de artă (Svomas/*Vkhutemas) și institute de cercetare (Inkhuk) și a fost implicat în comisii publice. Mulți artiști și critici de avangardă au fost implicați într-un fel sau altul cu IZO

¹ Narkompros. În 1918-1919 a publicat propriul său jurnal, Iskusstvo kommuny (Arta comunei), printre care au contribuit Altman, Malevich, Pougny și Punin. Narkompros conținea și secțiuni dedicate cinematografiei (FOTO-KINO), literaturii (LITO), muzicii (MUSO) și teatrului (TEO). În primii ani, în parte din cauza toleranței și liberalismului lui Lunacharsky, Narkompros și-a menținut o poziție destul de independentă, dar până la sfârșitul anilor 1920 (mai ales după plecarea lui Lunacharsky în 1929) a devenit parte a aparatului comunist. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.2011080310022959>

² Baron Boris Emmanuelovitch Nolde <https://www.jstor.org/stable/23776877>

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

Poliția nazistă, pentru faptul că titlul de Baron era garanția a integrității lor. La Saarbrücken a fost înființat un Birou Social al Internaționalei a Treia, la care sediul Trustului era, de asemenea, asigurat sub masca clubului literar, unde se acorda ajutor autorităților franceze pentru a provoca revolte în regiunea Saar pentru a oferi francezilor oportunitatea de a ocupa regiunea. În acest scop, Karumdse făcea călătoria frecventă la acest club. Rapoartele lui către Stalin le trimitea prin legația sovietică din Viena.

Concluzii

„Trustul” organizație a serviciilor secrete a lui Stalin a fost creată în anii 1920, în scopul exclusiv de a folosi emigrația asupra căreia el considera că OGPU nu s-a concentrat suficient sau nu s-a folosit în cea mai mare măsură, iar acest lucru a crezut că se datorează faptului că OGPU, era deja supraîncărcat de muncă în alte direcții. Activitatea organizației a fost împărțită în mai multe secțiuni, printre care: - Utilizarea printre emigranții ruși care au fost acuzați de muncă de spionaj de către mai mulți ofițeri. Venirea regimului hitlerist în Germania a făcut ca Trustul să instituie numeroase organizații de presă ale emigranților ruși în noile ziare ale tuturor țărilor. Majoritatea agenților Trust erau de origine georgiană, ceea ce arată că există o legătură etnică între Stalin și acest serviciu. Banii au fost asigurați prin reprezentanții reprezentanților comerciali ai URSS în capitalele europene și mai ales din Stockholm. Rolul lui Karumidse în acest serviciu pare să fi fost unul de rezident itinerant. În călătoriile sale el se întâlnea cu agenții Trust de la care colecta informații pe care apoi le transmitea la Moscova. Se poate aprecia că eficiența acestui serviciu a fost destul de ridicată, reușind să contracareze activitatea organizațiilor emigranților ruși, ucraineni și georgieni din Occident.

Conferința științifică națională „Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”, 21 decembrie 2022

UNIVERSITATEA DE STAT „B. P. HASDEU” DIN CAHUL

CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ NAȚIONALĂ

**„ABORDĂRI PSIHO-PEDAGOGICE, LINGVISTICO-LITERARE,
ISTORICE ȘI DIDACTICE ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI”**

FACULTATEA DE ȘTIINȚE UMANISTE ȘI PEDAGOGICE

Str. Piața Independenței 1,
Cahul, MD – 3909
Republica Moldova
Tel.: 029922481

Bun de tipar: 28.03.2023
Format: 18,2 cm x 25,7cm
Coli de tipar: 17,25
Tirajul: 100

Tipografia ”CentroGrafic” SRL, Cahul
Tel.: 029925949
2023