ISSN 1857-0119

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chişinău

Revista de Stiinţe Socioumane

Nr. 1 (29), 2015

Chişinău, 2015

Dragi cititori,

Aveţi în faţă numărul 1 (29) al **Revistei de Ştiinţe Socioumane**, fondată de UPS „Ion Creangă”.

Considerăm că şi acest număr al publicaţiei noastre periodice le va fi util tuturor celor interesaţi de activitatea ştiinţifică, profesorilor, studenţilor, masteranzilor.

Preconizăm, în perspectivă, crearea de noi compartimente în cadrul revistei, în care vor fi prezentate recenzii la elaborări ştiinţifice recent editate în R. Moldova şi peste hotarele ei, comunicări despre conferinţe, simpozioane naţionale şi internaţionale, materiale didactice. Aşteptăm sugestiile Dumneavoastră privind extinderea conţinutului revistei noastre.

Pe site-ul http://www.upsc.md sunt prezentate integral numerele revistei.

Cu respect, Colegiul de redacţie al Revistei de Ştiinţe Socioumane

Recomandări pentru autori

Revista de Ştiinţe Socioumane, fondată de UPS „Ion Creangă”, este un mijloc de informare şi formare în domeniul ştiinţelor socioumane.

În vederea unei colaborări fructuoase şi pentru a facilita munca redactorilor şi editarea revistei în condiţii bune, autorii sunt rugaţi să respecte anumite cerinţe faţă de calitatea materialelor înaintate pentru publicare.

Textul lucrărilor va fi prezentat în formă dublă: una ca variantă tehnoredactată pe dischetă sau pe JetFlash în forma A 4, cu font 12, Times New Roman, spaţiu 1,5 şi una ca variantă imprimată.

Articolele prezentate trebuie să conţină (în conformitate cu cerinţele CNAA):

- ✓ numele şi prenumele autorului, date despre autor;
- ✓ titlul lucrării (centrat, Bold, 12);
- ✓ date despre recenzenţi;
- ✓ textul lucrării propriu-zise;
- ✓ rezumat şi cuvinte-cheie în limba română şi în una din limbile de circulaţie internaţională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ bibliografie (în conformitate cu cerinţele actuale – vezi documentele CNAA);
- ✓ recenzie în formă scrisă, A4.

Considerăm că Revista de Ştiinţe Socioumane le este utilă tuturor celor ce activează în domeniul ştiinţelor socioumane, profesorilor, studenţilor, masteranzilor. Revista se adresează şi publicului larg interesat de problematica domeniului.

În speranţa unei colaborări cât mai eficiente, aşteptăm contribuţia Dumneavoastră în formă de studii, cercetări aplicate, cronici ştiinţifice, recenzii etc.

Cu respect, Colegiul de redacţie

Colegiul de redacţie:

Redactor-şef: Nicolae Chicuş, prof. univ., dr., rectorul UPS „ Ion Creangă”

Redactor ştiinţific: Igor Racu, dr. hab., prof. univ., prorector pentru ştiinţă

Redactor-şef adjunct: Aliona Zgardan-Crudu, conf. univ., dr., şefa Catedrei de limbă română şi filologie clasică

Dumitru Vitcu, dr., prof. univ., Universitatea „Ştefan cel Mare” din Suceava

Ioan Caproşu, Doctor honoris causa al UPS „Ion Creangă, prof. univ. dr., Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iaşi

Vasile Cojocaru, prof. univ., dr. hab.

Mihail Șleahtițchi, conferențiar universitar, doctor în pedagogie, doctor în psihologie

Sergiu Musteață, conf. univ., dr.

Roza Dumbrăveanu, conf. univ., dr.

Alexandru Vatavu, conf. univ., dr.

Gabriela Topor, conf. univ., dr.

Larisa Sadovei, conf. univ., dr.

Carolina Perjan, conf. univ., dr.

Angela Solcan, conf. univ., dr.

Ludmila Branişte, conf. univ., dr., Departamentul de limbă şi literatură română şi literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „A.I. Cuza” din Iaşi

Gina Namigean, conf. univ., dr., Departamentul de limbă şi literatură română şi literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „A.I. Cuza” din Iaşi

CUPRINS

Alexandru Burlacu, Poetica lui Grigore Vieru……..…….3

Ludmila Mokan-Vozian, Aspecte conceptuale ale naturii statice în pictura europeană…….8

Victoria Baraga, Transculturalitatea – o direcție transdisciplinară……...……20

Olimpiada Arbuz-Spatari, **Alexandru Vatavu,** Repere estetico-filosofice ale creativităţii artistice şi limbajului plastic cu referire specifică la arta plastică…….……25

Maria Pleșca, Rolul imaginii de sine în procesul adaptării sociale la adolescenţi……...…31

Constantin Șchiopu, Fundamente ale metodologiei educației literar-artistice. Sistemul de principii……..…….37

Constantin Șchiopu, Abordări teoretice privind tehnologiile educației literar-artistice……46

И. К. Мардарова, Формирование информационной культуры современного педагога дошкольного образования……56

Katherine Melnikova, The author`s individuality in the structure of the novels «The whore» by Panas Mirniy and «Tess of the d'Urbervilles» by Thomas Hardy……...……63

Oxana Gherman, Personajul ca *ființă dialogală* în romanul „Zbor frânt” de Vladimir Beșleagă…70

Natalia Burlacu, Analiza comparata a softwarelor educaționale din perspectiva formării competențelor ……..…79

Larisa Pancenco, Despre atitudinea savanţilor faţă de interferenţă……...……92

Степан Булгар, Письменная литература и развитие национального самосознания гагаузов Юго-Восточной Европы в конце XIX – нач. XX вв. ……..……99

Sorin Trîncă, Reforma agrară şi împroprietărirea cu pământ a Bisericii Ortodoxe din Transilvania……...……111

Sorin Trîncă, Constituţia din 1923 şi Biserica Ortodoxă……...…….126

Iraida Baicean Alexandru Burlacu, Creangă în dialogul textelor……..……..…….141

Poetica lui Grigore Vieru

Alexandru Burlacu,
prof. univ., dr. hab.,
UPS „Ion Creangă”

Contrar modelor poetice de odinioară, când o doctrină sau alta dominau zeci sau sute de ani, moderniştii îşi elaborează artele lor individuale. De cele mai multe ori, orice volum nou debutează, de obicei, cu o artă poetică. În acest sens, tentaţia pentru definirea concepţiei despre poezie sau poet nu ţine la Grigore Vieru de vreo modă poetică, ci constituie o necesitate organică de conştientizare sau aderare la o direcţie sau la un program, la o tendinţă sau la un ideal artistic.

„O poezie trebuie să fie multă. Dacă-i multă, e şi frumoasă” – iată chintesenţa poeticii sale, o mărturisire ce prefigurează un manifest artistic. Poetul, pe parcursul întregii sale creaţii artistice, meditează asupra acestui subiect sub forma unor confidenţe în scurte poeme, eseuri, note şi articole, fundamentând insistent o poetică a esenţelor fiinţării. De aici, în poezie, predilecţia deosebită pentru „valorile simple ale vieţii”. În fuzionarea eului cu lumea se încearcă stări existenţiale antinomice, instituindu-se pe o viziune a iniţierii participative:

„M-am amestecat cu viaţa
Ca noaptea cu dimineaţa.
M-am amestecat cu cântul
Ca mormântul cu pământul.
M-am amestecat cu dorul
Ca sângele cu izvorul,
M-am amestecat cu tine
Ca ce-aşteaptă cu ce vine”.

(„Cu viaţa, cu dorul”)

Ideea este amplificată şi reluată obsesiv în metafore explicite: „Şi sînt dat cuvântului/Ca grâul – pământului/Lângă ram ce s-a-nvelit/în strai alb de fericit./Şi sînt dat şi dorului/Ca frunza – izvorului/Lângă stea ce-a răsărit/În trenă de nesfârşit./Şi sînt dat şi locului/Ca lumina – focului/ Lângă mac ce-a înflorit/în cămaşă de rănit" („Doina"). Eul poetic îşi trăieşte, dureros şi extatic, ipostazele sale definitorii. Reiterată perpetuu, ideea legământului cu „cuvântul", cu „dorul", cu „locul" este desfăşurată în paralela dintre seria de simboluri tradiţionale: „grâu" – „frunză" – „lumină" sau: „ram" – „stea" – „mac" cu altă serie de simboluri: „pământul" – „izvorul" – „focul". Sugerând ipostazele tranzitorii ale creaţiei, simbolurile exprimă o deplină şi intimă înrudire cu existenţele germinative, cosmice, fragile.

Critica s-a pronunţat deja în problemele poeticii lui Vieru, accentuând predilecţia poetului pentru „situaţiile-limită" (M. Dolgan), afirmând că „(...) poetica lui Vieru este esenţialmente una a preaplinului, în care eul este „miezul incandescent al trăirilor" (M. Cimpoi). Raportul dintre eu şi lume e stabilit printr-o continuă identificare cu elementele cosmosului.

În spaţiul mitic al poeziei lui Vieru ploaia vizualizează plastic un anotimp veşnic al iubirii. Nu întâmplător iubita e chemată să vină din ploaie, iar iubirea îşi dezvăluie, în ultimă instanţă, valoarea de principiu primordial. Remarcăm în acest sens sugestiile de mare spontaneitate inspirate de proiecţiile feminităţii, maternităţii, creativităţii. Într-o lume a forţelor generatoare, ploaia deşteaptă elanurile vitaliste, sacralizează sentimentul consubstanţialităţii fiinţă-univers. De aici, abundentele stări simpatetice, sugerate de parabola seminţei, care, murind, dă rod îmbelşugat: „Uşoară, maică, uşoară,/C-ai putea să mergi călcând/Pe seminţele ce zboară/între ceruri şi pământ!/în priviri c-un fel de teamă./Fericită totuşi eşti –/Iarba ştie cum te cheamă,/Steaua ştie ce gândeşti." Fiinţa mamei este asociată cu mai multe stări ale genezei cosmice. Mama este sinonimă cu un „fluture" – „fragilă emblemă a frumuseţii şi zborului". „Mamă: fluture fericit,/Soare/în aceeaşi clipă/Răsărit şi-asfinţit?!" De aici, starea confuză a eului poetic: „Nu pot până la capăt/Cântecul dulce/Scriind,/Parcă-aş ara cu o cruce". („Stare")

Personajele fundamental caracteristice ale poeziei lui Vieru sunt mama, iubita şi poetul-profet. E drept, varianta ritualizat-mesianică a poetului poate fi doar ghicită, deoarece identificările proteice sunt dintre cele mai diverse, căci poetul e sculptor sau plugar, pasăre sau lăutar, tânăr Dumnezeu sau fântânar, poezie sau cuvânt, doină sau lumină. Într-o viziune asupra genealogiei sale, eul poetic afirmă: „Eu sînt ploaie. Printre pietre/mă cobor adânc sub lut,/caut pe Ioana Petre,/pe toţi cari m-au

început (...) Eu sînt ploaie. Fără preget/caut ţărnă şi-o frământ.../Cu inele largi pe deget/iese iarba din pământ". („Străbune inele")

De aici şi fireasca revendicare a unui maximalism etic ce-şi are reazem în pământul îndurerat de rod: „Dar mai întâi/să fii sămânţă./Tunet să fii./Ploaie să fii./Lumină să fii./Să fii os/de-al fratelui tău/retezat de sabia duşmană./Brăzdar să fii./Duminică să fii./Doină să fii./Ca să ai dreptul a săruta/acest pământ/îndurerat/de-atâta rod". („Dar mai întâi...") Rodul, ca supremă împlinire vitală, este o expresie a triumfului „verdelui care ne vede". O intuiţie a rodului o aflăm şi în „mărul înflorit": „Voi răzbi? Am să scapăt?/Voi răzbi negreşit:/Mă aşteaptă la capăt/Un măr înflorit". („Doctore, iată cum mă simt")

În acelaşi timp, cel mai adesea poetul, în concepţia lui Vieru, este un nou Orfeu sau un Mesia, adică arta poetică se află între tentaţia orfică şi cea mesianică. Aceste două dimensiuni sunt fundamentale în caracterizarea poetului şi cetăţeanului Grigore Vieru.

De la Baudelaire încoace, statutul demiurgic (şi proteic) al creatorului s-a modificat puţin. Neesenţiale rămân şi metamorfozele poeziei ca fiinţă. „În afara singurului Rilke, nici un alt poet din acest veac nu a poematizat actul însuşi poetic, fiinţa poeziei, ca şi Claudel. Asemenea lui Rilke sub chipul lui Orfeu, Claudel a născuit în taină – suprema şi nebunească aspiraţie – să devină Cântarea însăşi, să dea un trup de carne, alături de cel cuvântător, Fiinţei poetice. Nu spune el despre una dintre aceste muze (aceea tocmai a poeziei lirice): „Tu nu eşti cea care cântă, tu eşti cântarea însăşi"?

La Vieru poezia e cea care se identifică, în ultimă instanţă, cu poetul: „De fapt,/nici nu sînt om,/ci pur şi simplu/poezie". Totul în jur e o cântare, o cântare ce transfigurează lumea după chipul şi asemănarea poeziei, adică totul, după o expresie a lui Mihai Drăgan, se confundă şi se confruntă cu poezia: „Părul meu –/versuri albe./Fruntea –/un fel de măsură/Sprâncenele –/două versuri/tăiate cu negru, pentru că/nu pot merge./Ochii – două metafore albastre./Buzele – rime străvechi./Inima – ritm modern,/neregulat./Mâinile/mângâind pletele femeii –/comparaţie/cu mâinile altor bărbaţi./Talpa mea/coperită cu ţărnă/şi frunze sângerii de stejar –/ repetiţie/a tălpii tatălui meu./Iată că plouă,/şi poate că/nici nu trec prin ploaie,/ci printre versuri,/sau poate că/nici nu plouă,/ci aşa vreau eu:/să ploaie". („Poezia") Ipostaza fundamentală a mitologiei poetului este cea orfică. Eul poetic este conştient de puterea orfică a cântului său: „Aş vrea asemeni ploii/eu cântul să-mi frământ:/când voi cânta să iasă/secara din pământ".

Chiar şi într-o gravă „epidemie a artelor poetice” (M. Cimpoi) insistentele profesiuni de credinţă ale lui Grigore Vieru rămân mereu revelatorii din mai multe puncte de vedere. Un ochi atent poate identifica, pe marginea poeziei lui Vieru, coexistenţa mai multor componente, elemente din poezia lui Eminescu, Arghezi, Blaga, Stănescu ş.a.m.d. Sub acest aspect este edificator, aşadar, dialogul „rădăcinii de foc” cu marii înaintaşi. Sentimentul legământului cu „cartea – simbolul universului eminescian – îi dă siguranţa netemerii de moarte – „De moarte nu mă tem...”

Poetul, nu arareori, face cântece cu un număr restrâns de cuvinte, simboluri, embleme, lucrând într-un mod aparte în matricea tradiţiei. Dintre toate metamorfozele eului poetic, Grigore Vieru se simte mai în apele sale în ipostaza orfică. Una dintre cele mai frumoase poeme ale lui Vieru – „Poetul” – este verificabilă în mai multe planuri: „Ciudată – alcătuire –/Tribunul şi ascetul –/Acest, ah, duh al vieţii./Ce îl numim poetul.//El are-un fel de arfă/Cu strune luminoase/Din raza dimineţii/Şi din străbune oase.//Şi-o mângâie-n iubire/Cu degete ce-i sânger,/ori zice că de ziduri/Va sparge-o el singur// (...) la suflet şi-adevăruri/îmi umblă, la mistere,/La moarte dânsul umblă,/Dar zice că la miere”.

Cântăreţul care umblă la moarte caută o altă armonie, descoperind o strânsă înrudire între frumuseţe şi moartea tranzitorie a seminţei. Gr. Vieru are două poezii cu unul şi acelaşi titlu, „Ars poetica”. Una apare fiind inclusă pentru prima dată în volumul „Numele tău”, cea de a doua, în „Fiindcă iubesc”. Este de o semnificaţie deosebită cea din urmă „Ars poetica”, în care eul poetic rămâne un Orfeu în luptă cu moartea. Poezia are un moto: „De mila timpului din sânge/Poetul nu-i decât iubire” – acest moto este cheiţa descifrării mesajului artei poetice cu triunghiul „timpul” – „poetul” – „iubirea”. Dincolo de relaţia poetului (altfel spus, a poeziei) cu moartea, intuim iubirea, care stă la temelia artei şi a creaţiei. Este vorba de iubirea prin care se cunoaşte lumea sau prin care Blaga sporeşte a „lumii taină”. De aici, o viziune a destinului omului de creaţie ca o eternă călătorie arhetipală, de iniţiere a eului în tainele unui timp etern, ale unui timp al dimineţii:

„Merg eu dimineaţa, în frunte,

Cu spicele albe în braţe

Ale părului mamei.

Mergi tu după mine, iubito,

Cu spicul fierbinte la piept

Al lacrimii tale.

Vine moartea din urmă

Cu spicele roşii în braţe

Ale sângelui meu –

Ea care nimic niciodată

Nu înapoiază.

Şi toţi suntem luminaţi

De-o bucurie neînţeleasă".

(„Ars poetica")

Gestica e stilizată şi ritualizată, iar într-o posibilă lectură „spicele albe în braţe/ale părului mamei" ar fi harpa poetului, iar înaintarea cu iubita după sine se vrea un continuu periplu existenţial. Iubita – într-o accepţie mai largă, poezia – cu spicul suferinţei în braţe este pândită de moarte. Încercarea eului poetic să aducă iubita, izvorul poeziei sale, în spaţiul dimineţii eterne este o tentativă continuă, fără sfârşit. Eternului feminin i se asociază eternitatea poeziei sau iubirea şi eternitatea se conjugă prin puterea transfiguratoare a harpei, cântecul fiind în măsură să scoată „numele" de sub tirania timpului şi puterea morţii. Într-o altă lectură am avea o viziune a infernului adus pe pământ. Se ştie că drum de întoarcere din infern nu există. În rescrierea mitului orfic eternitatea artei înseamnă, ca şi la Eminescu, eternizarea durerii creatoare. Orfismul lui Vieru a evoluat hotărât spre un statut al poetului tribun, spre un mesianism ce ar trezi masele din somnul letargic.

Eugen Simion afirmă că, după Arghezi, Bacovia, Blaga, Barbu, este greu să ieşi din timp şi să întorci roata poeziei româneşti. Grigore Vieru şi generaţia sa, consideră reputatul critic, „reprezintă pentru această provincie românească năpăstuită mereu de istorie ceea ce a fost, la începutul

secolului, generaţia lui Goga pentru Transilvania. Similitudinea de destin are şi o prelungire în plan poetic. Sub presiunea circumstanţelor, poezia se întoarce la un limbaj mai simplu şi îşi asumă în chip deliberat un mecanism naţional pe care, în condiţii normale, lirismul pur îl evită" (Eugen Simion, „Grigore Vieru, un poet cu lira-n lacrimi" în *Caiete critice*, 1994, nr. 1-3, p. 21).

Se afirmă că evenimentele de la 1989 încoace acţionează asupra lui Grigore Vieru ca un detonator care-i eliberează toate energiile, vulcanul lui interior intră în erupţie. Eul poetic porneşte „a ştefăni", cultivând „poeme publicistice", preocupat fiind de destinul românilor basarabeni: „Am fost decretat Republică!/Dar, în fond, mai sînt un cal de povară/pe care un necunoscut îl ţesală/Cu iubire gastronomică/cu mângâieri sintetice./Am fost decretat Republică!/Dar, în fond, nu sînt decât o mască veselă/Pe chipul dramatic al Uniunii Sovietice!/Smulgeţi masca cea mincinoasă odată/Şi veţi vedea că sub ea/Cu aripi pline de sânge/Sufletul Mioriţei noastre/în sârmă ghimpată/se zbate şi plânge". („O gură de aer")

Aspecte conceptuale ale naturii statice în pictura europeană

Ludmila Mokan-Vozian, *doctor în pedagogie,*
UPS „Ion Creangă"

Abstract

Still-life as a genre of fine arts has its history and its traditions. It knows flowering periods and periods of decadence. The development of this genre is related to the overall trajectory of fine arts. A great influence on the genre had a famous masters of painting. This influence has comprised general character and conceptual aspects of the still-life.

Keywords: *still-life, genre, painting, object.*

Natura statică sau natura moartă (*fr. nature morte* – natură moartă) este reprezentarea în artele vizuale a unor obiecte neînsufleţite, din natură sau ordonate în mod voluntar [5] sau, conform Dicţionarului de artă, „pictură a cărei subiecte-motive sunt obiecte, flori etc." [2, p. 139].

Prin definiție, natura statică reprezintă unul din genurile artelor plastice consacrat reprezentării obiectelor de uz casnic, a florilor, fructelor, legumelor etc., iar „sarcina pictorului care reprezintă o natură statică constă în redarea frumuseţii coloristice a obiectelor care-l înconjoară pe om, a esenței volumetrice şi materiale a acestora, precum şi în exprimarea atitudinii personale faţă de obiectele

reprezentate", afirmă Iu. Bedjanov [3, p. 34]. În plus, mulţi dintre pictori recurg la acest gen pentru redarea relaţiei nemijlocite dintre artă şi viaţa/cotidianul oamenilor.

Expresia *natură statică* provine de la termenul olandez *stilleven* („viaţă liniştită"), atestat pentru prima dată în anul 1650 şi intrat în terminologia din arta plastică doar spre sfârşitul secolului al XVII-lea. Ulterior, acesta a fost adoptat în limbile engleză – *still-life* – şi germană – *Stilleben* –, după care a fost preluat de terminologia franceză sub forma *nature morte*, fapt care presupune totuşi o limitare faţă de conotaţia originală [1, p. 12].

Prin urmare, natura statică, în calitate de gen de sine stătător al picturii, apare în secolul al XVII-lea. Acest fapt a fost precedat de o perioadă de reconştientizare treptată a obiectului propriu-zis în limitele spaţiului figurativ al imaginii.

Elemente de natură statică se întâlnesc încă în Antichitate, în special în pictura monumentală, descoperită în urma excavărilor efectuate în oraşul Pompei. Acestea însă nu pot fi încadrate în definiţia pe care istoria artei o dă în prezent acestui gen.

De-a lungul secolelor, natura statică a fost (din Antichitate până în secolul XVII) parte a tabloului istoric sau de gen, a servit, uneori, drept ancadrament floral pentru picturi religioase, dar, de fiece dată, a cunoscut noi metode de reflectare a realității.

În pictura de la începutul Evului Mediu, imaginea naturii statice este limitată, fiind asociată, de regulă, cu imaginea mesei sacre – o reproducere ritualică a Euharistiei. Aceasta este reprezentată de cupă, pâine, struguri (vin), iar în unele fresce și mozaicuri creștine timpurii era reprezentat şi peştele (simbol al lui Hristos). Mai târziu, apare imaginea mielului, simbolizând jertfa lui Hristos, apoi Cartea (Biblia), ca o imagine vizibilă a Cuvântului. Treptat, gama de obiecte se extinde, dar acestea păstrează caracterul lor simbolic sau alegoric, precum şi importanţa „asemănării vizibile a invizibilului".

Prin urmare, în arta medievală forma obiectului, încarnarea sa materială, mintal, pare să fie omisă – se percepe nu forma obiectului, ci „conținutul" acestuia.

În perioada Renașterii timpurii, în arta Italiei, precum şi a Europei de nord, obiectele sunt deja incluse în sistemul tabloului. Totuşi, în mare măsură, acestea îşi mai păstrează aura lor simbolică, obţinând, în consecinţă, o dublă semnificaţie. Astfel, în scenele de *Bună Vestire*, oglinda şi lavoarul sunt elemente de uz casnic, piese de interior, dar, în acelaşi timp, imaginea acestora reprezintă un simbol al curăţeniei şi al purităţii Fecioarei Maria. Drept exemplu asemănător serveşte vaza cu flori de iris – simbol al Născătoarei de Dumnezeu – sau garoafe – simbol al Patimilor lui Hristos [4, pp. 56-57].

Dublă semnificaţie aveau şi alte obiecte, dar, treptat, simbolistica acestora se retrage în aluzii și tradiții. Rolul obiectelor în tablouri se reduce la faptul că acestea fac habitatul personajelor tot mai obiectual. Ele concretizează limitele spațiale ale interiorului, făcându-l mult mai asimilat, mai adaptat pentru existența pământească.

De exemplu, în camera cămătarului devin atribute indispensabile monedele şi cântarul („Cămătarul şi soţia sa” (1514) de Quentin Massys); în casa unui colecţionar – colecţia de antichităţi („Andrea Odoni” (1527) de Lorenzo Lotto); în camera astronomului – instrumentele de măsurat („Portretul lui Nicholas Kratzer” (1528) de Hans Holbein cel Tânăr). Lucrurile din aceste imagini nu au valoare independentă. Recreând lumea obiectuală a omului, mediul său, acestea caracterizează rolul ocupaţiilor sale şi poziţia sa socială.

În timpul Renașterii târzii situaţia se schimbă, mai ales în picturile artiștilor din Ţările de Jos şi Germania. În tablourile lui Ieronimus Bosch obiectele devin enorme, mărindu-se nejustificat în proporţii. Acestea nu mai sunt atribute ale personajelor, ci personajele însele pot deveni un atribut al lucrurilor. În opera „Țara leneşilor” (1567), autor Pieter Bruegel, lucrurile prind viață, încep să se mişte, în timp ce oamenii sunt lipsiți de orice activitate, de parcă au căzut în hibernare. Lucrurile obţin statut independent. În lucrarea „Ambasadorii” (1533) de Hans Holbein cel Tânăr, obiectele nu doar capătă dimensiuni mari, ocupând partea centrală a tabloului, ci împing spre margini figurile portretizanţilor, formând în centrul tabloului un grup monumental – în esență, deja o natură statică independentă. Mai mult ca atât, în partea de jos a imaginii este pictat un craniu deformat, cu o grimasă monstruoasă. Rolul său în subiectul tabloului este neclar. Acesta este perceput ca experiment optic, ca una din anamorfozele (imagini în oglindă curbată) de care se interesează pictura la cumpăna secolelor XVI – XVII. În acest dublu portret de Hans Holbein se afirmă una din principalele tematici ale naturii statice din secolul al XVII-lea – *memento mori* [Ibidem, p. 58].

La hotarul secolelor XVI – XVII spaţiul tabloului este activ cucerit de obiecte. În compoziţiile cu reprezentări de piețe, prăvălii de fructe şi legume, târgoveţi, un loc tot mai important îl ocupă merindele, deseori amplasate haotic pe tejghea.

Cu totul altfel se compune natura statică în pictura italiană. Aici, fructele şi legumele sunt aranjate cu acuratețe în coşuri, sunt sistematizate monumental, în formulă clasică, pe fundalul unui peisaj festiv.

„În pictura „Băiat cu un coș cu fructe” (1593) de Michelangelo Caravaggio este greu de spus cine (sau ce) este protagonistul tabloului: tânărul, care ține coşul, sau coşul, ținut de băiat. Figura

tânărului, compoziţional, se aseamănă cu o cariatidă, iar capul lui – cu cel mai mare și frumos fruct din acest coș", consemnează I. Danilova [4, p. 58].

Arta lui M. Caravaggio coincide cu perioada de înflorire a naturii statice ca gen al artei. Faimosul său „Bacchus" (1595), ca și lucrarea menţionată mai sus, reprezintă o formă de tranziție de la tabloul cu subiect mitologic la natura statică.

O veritabilă natură statică creează M. Caravaggio în alt tablou al său, în care, de asemenea, este reprezentat un coș cu fructe, care pare să fie transferat din imaginea cu Bacchus, dar aici coşul cu fructe a devenit unicul şi principalul subiect al lucrării. Coşul este reprezentat în racursiu – de jos în sus –, fructele sunt aranjate în forma unei piramide clasice, încoronată cu o frunză de viţă-de-vie (o referire la cununa lui Bacchus). Subiectul acestei picturi este acelaşi – triumful lui Bacchus –, dar este exprimat prin limbajul naturii statice [Ibidem, p. 59].

Secolul al XVII-lea a fost perioada de glorie a naturii statice în pictura europeană. Natura statică este definită ca gen şi devine foarte răspândită în Țările de Jos. Anume în Olanda acest gen al picturii obţine statut artistic cu drepturi depline, depășind chiar, într-o anumită măsură, tablourile cu subiect mitologic și religios. Secolul al XVII-lea, în general, a fost perioada în care obiectul în artă devine un important purtător al sensului nu doar în natura statică, ci și în alte genuri ale picturii.

Tot în acest context amintim de creaţia lui Rembrandt van Rijn. Anume în operele acestui pictor este dezvăluită dialectica tragică a vieţii şi a morţii. Drept exemplu, în acest sens, poate servi lucrarea „Păuni morţi" (1639). Aici, viaţa şi moartea parcă își schimbă locurile. Datorită acestui fapt este greu de clasificat opera dată – este portret sau natură statică pe tema *memento mori*.

Diferite de operele lui Rembrandt sunt lucrările unui alt mare artist olandez – Jan Vermeer van Delft. În tablourile lui are loc un proces de „reificare" a tot ce este viu. Lumea din picturile sale („Tânără femeie dormind" (1656-1657), „Fată citind o scrisoare la fereastra deschisă" (1657-1659), „Lăptăreasa" (c. 1658)) este una nemișcată, oprită, „obiectualizată".

În cele din urmă, ce reprezintă natura statică din secolul al XVII-lea? Care sunt aspectele tematice ale acesteia? Pictorii reprezintă, de regulă, lucruri create de mâna omului – articole de uz casnic, obiecte de artă, bijuterii, cărți etc. Altfel zis, lucruri moarte. De asemenea, ei reprezintă ființe şi plante vii nimicite de mâini omenești, precum: vânat, pește prins, stridii deschise, fructe și legume culese, flori tăiate etc. Sunt create numeroase naturi statice de tip *Vanitas*, care, într-o formă directă, au întipărită tema triumfului morții, deșertăciunii existenței pământești.

Asemenea naturi statice, cu conținut amenințător, sunt percepute emblematic. În ele, cu unele variații, se repetă același set de obiecte: craniul, lumânarea stinsă, instrumentele muzicale, unele

obiecte de lux, bani risipiţi etc. Pentru a înţelege semnificaţia acestora, nu este nevoie de indicii, dar aceeaşi tematică, a vieţii şi morţii, aceleaşi gânduri – cu privire la sensul vieţii şi morţii – sunt, în esență, prezente (uneori mai clar, uneori abia vizibil) în toate naturile statice.

În ultimele decenii, s-a răspândit pasiunea pentru descifrarea sensului diferitor obiecte reprezentate în naturile statice, precum şi pentru simbolismul acestora. Natura statică a început să fie tratată ca o criptogramă care trebuie „citită", descifrată. Cu toate acestea, o asemenea decodificare nu duce la descoperirea exhaustivă a sensului naturii statice, dezvăluind doar parţial adevăratul conținut şi mister, încifrate în ele.

Tendinţa de a vedea neapărat în imaginea unui obiect reprezentat pe pânză semne ale altor lucruri şi de a găsi imagini încifrate ale „ceva" este prea exagerată. Această abordare este logică pentru arta medievală, însă este greu să o justifici în cazul lucrărilor din secolul al XVII-lea. Misterul vieții şi al morţii, dialectica acestora sunt codificate în ele într-un limbaj mai mult figurativ.

În natura statică olandeză au existat mai multe tipuri iconografice, unul dintre ele – cu imaginea mesei aranjate – poate fi numit convenţional „Micul dejun". „Dejunele" erau diferite, ele reproduceau diverse situații, legate de caracterul mesei: mai modest, ascet sau mai bogat, rafinat, uneori luxos. De asemenea, acestea diferă în funcție de ce s-a întâmplat în timpul unui dejun. De exemplu, „Micul dejun" (?, între 1620 şi 1690) de Abraham van Beyeren este unul modest și decent. La Willem Claesz Heda, în natura statică „Micul dejun cu crabi" (1648) este reprezentat un set mai bogat de produse şi o servire mai luxoasă. Totodată, amplasarea obiectelor pe masă scoate în evidenţă comportamentul mai vesel, chiar neglijent, al mesenilor.

Metaforismul limbajului artistic în natura statică este cu atât mai bogat, cu cât mai puțin este legat de un anumit subiect sau scenariu verbal. În natura statică nu există subiect în adevăratul sens al cuvântului (cel puțin, acesta este foarte slab definit) şi de aceea obiectele pot „juca" orice scenariu. Natura statică olandeză îşi propunea aceeaşi problematică pe care o avea şi tabloul de gen, dar o întruchipa într-o formă mai accesibilă, mai distractivă.

Naturile statice olandeze sunt asemenea unor parabole în care conținutul distractiv, la prima vedere, este completat de o predică evlavioasă, de un avertisment sau de o meditație filosofică asupra vieții și a morții.

În comparaţie cu acestea, naturile statice flamande sunt mai sincere în discursul lor cu spectatorul, fiindu-le propriu un patos solemn.

Pânzele lui Frans Snyders exprimă întotdeauna triumful omului-învingător, mulţumit de rezultatele victoriei sale. Animalele şi păsările omorâte, adunate în grămezi, parcă mai păstrează

tensiunea convulsivă a ultimei încăierări. Asemenea naturi statice sunt percepute drept câmpuri de luptă după bătălie. În „Prăvălia cu vânat, fructe şi legume” (1614) de F. Snyders, pe lângă legume şi coşurile cu fructe, sunt reprezentate diferite animale – iepuri, mistreţi, căprioare – şi păsări – păuni, cocoşi, lebede, tăiate în bucăţi sau fără milă răsturnate pe spate. Şi toate acestea, aranjate la marginea tejghelei/la marginea imaginii, sunt propuse cumpărătorului/spectatorului. În operele acestui pictor, pe lângă decorativitatea plastică, este prezentă o cruzime nemaiîntâlnită în genul dat. Naturile statice par a fi variaţii ale unor scene batalice.

La fel de patetică este şi natura statică italiană din aceeaşi perioadă, dar într-un mod diferit decât cea flamandă. Aici nu există bravura inerentă lui F. Snyders şi nici cruzimea acestuia. Natura statică italiană este monumentală, compoziţional văzută de jos în sus – *di sotto in su* (procedeu de glorificare frecvent aplicat de italieni) – şi, deseori, structurată pe diagonală ascendentă – de la stânga spre dreapta. Drept exemplu pot servi lucrările lui Giuseppe Recco şi Giovanni Battista Ruoppolo. Pictorii italieni eternizează natura reprezentată.

Cu totul altfel este abordat acest gen în arta spaniolă. Artiştii spanioli realizează naturi statice destul de austere, ascete, atât sub aspect compoziţional, cât şi cromatic. Drept exemplu, în acest sens, pot servi lucrările lui Francisco de Zurbaran, Fra Juan Sanchez Cotan. De regulă, pictorii, pe un fundal întunecat, neutru, reprezintă doar câteva obiecte (vase, fructe, legume etc.), amplasate detaşat unul de celălalt.

Un loc aparte în natura statică spaniolă din secolul al XVII-lea îi revine creaţiei lui Antonio de Pereda y Salgado. Operele sale sunt mai bogate cromatic, mai complete în detalii, dar majoritatea dintre ele au tema tradiţională *memento mori.* Asemenea detalii, precum: cranii, nuci sparte şi putrede înăuntru, cochilii goale, ceasuri lunecând de pe masă etc., conduc metaforic la ideea că moartea domneşte peste timp. Aceste imagini artistice sunt diferite de cele olandeze de tip *Vanitas*, ele trimit la gândul despre sensul vieţii, despre viaţa omului ca parte a naturii organice.

Structura compoziţiei, divizarea spaţiului plastic în câteva părţi, cu amplasarea în acestea a obiectelor radical diferite, schimbă mişcarea timpului în lucrările lui Antonio de Pereda: din viitor (moarte) spre prezent (viaţă) sau invers: din prezent (moarte) spre viitor (înviere). Spre „viaţa veşnică” indică, de regulă, scoicile din prim-plan, care amintesc de mare (mişcarea perpetuă) [4, p. 66]. Semnificative, în acest sens, sunt operele: „Alegoria vanităţii” (c. 1634), „Visul cavalerului” („Viaţa este vis”) (1655), „Vanitas” (1670).

Cu toată originalitatea limbajului plastic al naturilor statice, școlile naţionale din secolul al XVII-lea au şi trăsături comune, specifice epocii în totalitate. Mai întâi de toate, se impune

activismul genului respectiv, care, pentru prima dată, a scos în evidenţă rolul obiectului în viaţă şi, respectiv, în artă. De asemenea, în natura statică se descoperă capacitatea obiectului de a vorbi cu omul, de a vorbi în locul acestuia şi, cel mai important – de a vorbi despre atitudinea omului faţă de lume. Despre aceasta se vorbeşte diferit: în Olanda – despre faptul că viaţa este preţioasă pentru micile sale bucurii, despre faptul că omul are ce pierde, odată cu venirea morţii; în Flandra – că viaţa este o revoltă permanentă a trupului, o tensiune constantă pentru a combate această revoltă; în Spania – că viaţa este eroism dur, opus unei existenţe ascetice. Comună este misiunea specială a acestui gen al artei, care îşi asumă soluţionarea problemelor mondiale.

Mai mult ca atât, obiectul, în arta secolului al XVII-lea, obţine importanţă nu doar graţie capacităţii sale de a vorbi prin metafore şi alegorii. Lucrurile conferă densitate materială mediului în care există omul, perceptibilitate concretă şi diversitate calitativă spaţiului. Lucrurile fac legătura între om și lumea impersonală, ele umanizează această lume, o fac locuibilă.

În secolul al XVIII-lea, situaţia se schimbă radical. Lucrurile pătrund pe larg în viaţa de zi cu zi, dar ele îşi pierd valoarea lor semantică, secretul vieţii liniştite. Acesta, cu adevărat, este nu atât secolul obiectelor, cât al detaliilor.

Secolul al XVIII-lea nu a fost secolul naturii statice. Obiectele reprezentate încetează să mai fie semne ale „ceva”, ele devin egale cu ele însele, de parcă ar intra în propriile mărimi, devin lucruri folosite de om în calitatea şi destinaţia lor obişnuită.

În naturile statice din această perioadă, un timp îndelungat se mai repetă setul de obiecte din naturile statice olandeze ale secolului trecut, dar în ele nu mai găsim subiectul, compoziţia şi dramaturgia interioară de altădată. Aşa, de exemplu, în naturile statice ale lui Carlo Magini („Natură statică cu ouă, varză şi candelabru” (?, între 1720-1806), „Şuncă pe farfurie” (1748)) asistăm la un simplu aranjament de obiecte, la o enumerare a acestora.

Giuseppe Maria Crespi, în lucrarea „Rafturi de cărţi cu note” (1730-1740), reproduce aşa-numitele „farse” ale secolului al XVII-lea. Momentul distractiv din „farse” i-a preocupat nu doar pe maeştrii secolului al XVII-lea, dar, de asemenea, şi pe artiştii Renaşterii (de fapt, şi pe pictorii Antichităţii). Cu toate acestea, la Giuseppe Crespi cărţile reprezentate pe rafturi nu atât înşală spectatorul prin exactitatea reproducerii obiectelor prin intermediul mijloacelor picturii, cât caracterizează comportamentul proprietarului de cărţi. În esenţă, cărţile, în această natură statică, apar în rolul lor pur funcţional. Aici lipseşte aspectul simbolic al cărţii ca întruchipare a înţelepciunii.

Dintre toți artiștii secolului al XVIII-lea, doar pentru Jean-Baptiste Simeon Chardin natura statică a fost o importantă dominantă a creaţiei sale. Acest lucru, se pare, poate explica imobilitatea şi în scenele cotidiene. Prin aceasta, Chardin este aproape de olandezul Vermeer van Delft. Naturile statice ale lui Chardin au compoziția strictă, construită pe raportul dintre volume, pe rezonabilitatea intervalelor spaţiale, dar în ele nu este subiect, acţiune, nu sunt relaţii complexe între obiectele reprezentate.

Lucrurile la Chardin stau liniştite, aşa cum le-a aranjat pictorul – conform legităţilor compoziţiei clasice: cu respectarea centrului, a raportului dintre formele mari și mici. În lucrările sale, el reprezintă o lume creată de mâini omeneşti. O altă particularitate a naturilor statice ale lui Chardin este faptul că obiectele sunt arătate nu în aspect festiv (pe o masă acoperită cu o faţă de masă), ci în aspect natural, prozaic, aşa cum le vede stăpâna, bucătarul, dar nu oaspeţii poftiţi („Supiera de argint” (c. 1728), „Natură statică cu o sticlă de olive” (1760)). Aceste naturi statice sunt principial lipsite de ritual, sunt deliberat naturale.

Cert este şi faptul că anume „sub influenţa lui Chardin, natura moartă a devenit un gen privilegiat al picturii […]” [1, p. 46], anume el a ridicat-o la un nivel respectabil.

Secolul al XVIII-lea eliberează obiectele de multidimensionalitatea lor semantică și imaginativă, de reflecții filosofice și religioase cu privire la viață și moarte.

Secolul al XIX-lea, cel puțin până la mijlocul veacului, nu a fost interesat de natura statică. În această perioadă se impun câteva naturi statice ale lui Francisco Jose de Goya, inspirate, probabil, din „ororile războiului”, dar acestea nu schimbă imaginea de ansamblu. Pe parcursul acestui secol obiectul îşi pierde tot mai mult din valoarea spirituală în favoarea celei materiale, devenind un indicator al bunăstării. Cu cât cotidianul secolului al XIX-lea este suprasaturat de lucruri, cu atât mai puțin acestea obţin acces în domeniul artelor plastice, mai puțin sunt pictate de artişti şi sunt mai sărace în originalitate creatoare.

Secolul al XIX-lea nu este secolul naturii statice, însă anume în ultima treime a acestuia apare natura statică impresionistă, care va determina soarta acestui gen în arta secolului al XX-lea.

Impresioniștii se uită la lucruri cu „privire peisagistică” – de parcă ar miji ochii, dizolvând obiectele în mediul aerian, dematerializându-le cu ajutorul luminii. Aşa, de exemplu, în „Stridiile” (1862) lui Edgar Manet obiectele sunt aproape de nerecunoscut. Asemenea sunt naturile statice cu flori ale lui Claude Monet şi naturile statice cu fructe şi legume ale lui Pierre-Auguste Renoir. Aici, obiectele, dizolvându-se în spaţiu, se transformă în pete cromatice, lipsite de substanță materială.

Procedeul de dizolvare a lucrurilor în lumină şi aer, caracteristic impresioniştilor în secolul al XIX-lea, se va păstra în artă şi în secolul al XX-lea. Modul impresionist de dematerializare a obiectului constă în estomparea, dizolvarea formei sale.

Drept reacție la acest proces de dematerializare a fost arta lui Paul Cezanne, tendinţa sa de a întoarce obiectelor forma lor inițială. În naturile statice ale acestui pictor („Mere verzi" (1873), „Mere şi portocale" (1899) etc.), obiectele sunt văzute îndeaproape. Forma recăpătată poate fi „palpată" din toate părțile, artistul o dezvăluie de sus și de jos, încercând să verifice realitatea obiectualităţii sale. Naturile reprezentate sunt principial imobile, dar cu o dinamică interioară specială. Mişcarea la Cezanne este redată nu ca proces (cum ar fi, de exemplu, în baroc), ci ca o formă de autoafirmare activă a obiectelor.

Cezanne, deşi o face altfel decât impresioniştii, continuă totuși dematerializarea lucrurilor. Impresioniștii le dizolvau în lumină, Cezanne însă le nivelează în materialitate – lucrurile îşi pierd numele.

O calitate importantă a operelor lui Cezanne, considerat cel mai mare pictor modern de naturi statice (a pictat circa 170 de tablouri cu naturi statice), este presiunea semnificativă a formelor asupra privitorului. Masa şi obiectele amplasate pe ea parcă vin asupra spectatorului (artistul folosește procedeul perspectivei inverse). Astfel, masa, avansând, se apleacă înainte, iar lucrurile încep să alunece de pe suprafața ei, apropiindu-se de privitor.

Dezvoltarea naturii statice, în secolul XX, are un scenariu complex. Una din trăsăturile continuate de la Cezanne este pierderea treptată de către obiecte a „spaţiului vital" în limitele câmpului vizual al tabloului. Un exemplu elocvent în acest sens îl constituie lucrările Nataliei Goncharova „În atelierul pictorului" (1908), „Buchet de toamnă" (1908).

Acest procedeu se regăseşte şi în lucrările altor artişti de la începutul secolului respectiv. În naturile statice ale lui Henri Matisse pierderea „spaţiului vital" are loc altfel. Aici se nivelează hotarul dintre suprafaţa verticală a peretelui (fondul) şi planul orizontal al mesei, astfel că obiectele „se lipesc" de fundal, în mod inexplicabil se ţin de el, pierzându-se, de altfel, în ornamente.

O altă caracteristică inerentă naturilor statice ale lui Cezanne şi, respectiv, provenită de la acesta este „agresivitatea" formelor. Aceasta a cunoscut dezvoltare, preponderent, în picturile artiștilor-sezannişti ruși. Obiectele înaintează „vizibil" pe pânzele lui Ilya Mashkov („Fructe pe farfurie" (1910)), Pyotr Konchalovsky („Natură statică" (1910)).

Un al doilea mare precursor al artei moderne, care, de asemenea, a recurs la dematerializarea lucrurilor în creaţia sa, a fost Vincent van Gogh. La el, obiectele sunt complet atrase în Eul lăuntric al artistului, fuzionează cu el, obţinând nu imagine proprie, ci devenind autoportret al pictorului.

Astfel, drept „autoportret" reificat poate fi considerată lucrarea „Papucii" (1886) a lui Van Gogh, care a generat multiple interpretări. Caracterul confesional al papucilor, în acest tablou, este evident. Ce a dorit să ne mărturisească artistul? Despre ce este această natură statică, cu o pereche de papuci vechi, uzaţi? Despre singurătatea, tulburarea, rătăcirea lui Van Gogh sau, poate, artistul a încercat să explice natura relaţiilor sale atât de dureroase şi dificile cu fratele său Theo?

Artistul prezintă imaginea a doi papuci, care sunt de pe acelaşi picior, însă atât de diferiţi, după „temperamentul" său. Şi, chiar dacă lucrarea nu are la bază un subiect autobiografic, ea, fără îndoială, are un profund caracter emoţional, dictat de încercarea de autocunoaştere.

Autobiografică şi dramatică, în creaţia lui Van Gogh, este tematica scaunului. Aici, amintim de „Scaunul lui Van Gogh" (1888) şi de „Scaunul lui Paul Gauguin" (1888) – opere ale aceluiaşi autor. Lucrările, deşi sunt absolut diferite – una se caracterizează prin emoţie şi tensiune, alta – prin senzaţia de lumină şi confort –, pot fi examinate în pereche. Acestea par să ne vorbească despre prietenia nereuşită şi colaborarea irealizată dintre aceşti doi pictori [4, pp. 74-75].

Reprezentarea florii-soarelui joacă, în creaţia lui Van Gogh, un rol la fel de important ca merele în creaţia lui Paul Cezanne. Ca orice imagine artistică, aceasta are mai multe sensuri, prezintă inepuizabila lume interioară a artistului, mai ales a unui artist atât de complex și controversat ca Van Gogh.

În naturile statice ale lui Van Gogh lucrurile se depăşesc, devenind echivalente lirice ale Eului autorului. Lucrurile trăiesc aceleași emoții, sentimente ca și omul, își fac griji pentru el. Cu toate acestea, ele îşi pierd independenţa.

În naturile statice ale lui Paul Cezanne şi Vincent van Gogh, la fiecare în modul său, dar la fel de clar, este prezentă o micşorare treptată a distanței dintre om şi obiect, necesară pentru o percepere detașată, independentă a obiectului. La Paul Cezanne, iar apoi și la adepţii săi, lucrurile se apropie rapid de marginea pânzei, iar apoi, de parcă ar trece „prin" artist, atârnă ca siluete plate, lipsite de substanță materială pe peretele din spatele lui – la fel ca în naturile statice ale lui Nicolas de Stael („Sticle roşii" (1948), „Natură statică în gri" (1955)). La Van Gogh lucrurile fuzionează cu artistul, cu Eul său lăuntric până la inseparabilitate totală. Este ca şi cum natura statică trece în spaţiul interiorului şi atunci tot interiorul devine o natură statică unică, compusă din obiecte separate, juxtapuse în mod diferit.

Această linie de dezvoltare a naturii statice continuă şi în arta secolului al XX-lea, luând parte la toate vicisitudinile complexe ale transformării sale.

În acest context, ne referim la naturile statice ale lui Henri Matisse. În esenţă, acesta prezintă nişte interioare aplatizate, lipsite de a treia dimensiune, transformate într-un ecran plat, decorate cu draperii ornamentate, pe fondul cărora percepem obiecte care se contopesc cu acestea şi vizual sunt aproape imposibil de distins („Interior roşu, natură statică pe masă albastră" (1947), „Perdea egipteană" (1948)). În acest context, ne întrebăm: este aceasta o natură statică ce a devenit interior sau, invers, este un interior care s-a transformat în natură statică? Cert este doar faptul că Henri Matisse ne oferă o mulţime de soluţii „intermediare" de acest gen.

În o bună parte din lucrările sale sunt create mai multe straturi ale realităţii reprezentate, care par să-şi schimbe permanent locurile. Asemenea „joc" percepem în „Natura statică cu „Dansul" (1907), „Natură statică după „Desertul" lui Jan Davidsz de Heem" (1915), „Interiorul roşu" (1948).

Pictorul a creat şi naturi statice în care lucrurile există la limita a două spaţii. Amplasate pe pervaz, ele nu aparţin nici unuia dintre acestea, aflându-se, astfel, într-un spaţiu „al nimănui" („Vedere de pe fereastră. Tanger" (1912)). Obiectele comprimate, aplatizate de presiunea reciprocă a mediului intern şi extern sunt motivul tablourilor mai multor pictori ai secolului XX – „Sticle la fereastră" („Sticle cântând") (1917) de Robert Falk, „Fereastra din atelierul pictorului" (1976) de Marc Chagall.

În secolul XX natura statică retrăieşte încă o metamorfoză – dezintegrarea, fragmentarea obiectului, a formei lui, chiar a siluetei, a conturului acestuia, adică a celor mai semnificative caracteristici. Aşa, de exemplu, în naturile statice ale lui Pablo Picasso („Vioară şi struguri" (1912), „Natură statică" (1918), „Mandolină şi chitară" (1924), „Natură statică pe masă" (1947)), obiectele sunt divizate în mai multe componente (are loc o dezintegrare propriu-zisă), după care artistul construieşte din aceste detalii alte lucruri, complet neobiectuale, în care doar părţ separate amintesc de obiectele cândva existente. Distrugând o formă integră, el creează din detaliile ei o nouă integritate, în care se recunosc urme ale formei iniţiale.

În lucrările altui pictor, Georges Braque, totul este bucăţit în „ţăndări" mici, astfel încât, din aceste fragmente, este imposibil, chiar mintal, a restabili forma originală. Drept exemplu servesc operele „Sfeşnic" (1911), „Natură statică cu instrumente muzicale" (1918), „Natură statică cu chitară" (1919).

Le Corbusier (născut Charles-Edouard Jeanneret-Gris) creează naturi statice industriale, în care obiectele reprezentate devin parte componentă a unei maşini („Vioara roşie" (1920), „Natură statică

cu carte şi cupă" (1928).) În operele lui Piet Mondrian – „Natură statică cu oală cu ghimbir" (1911), Paul Klee – „Natură statică" (1940), Mark Rothko – „Fără titlu" (1948), obiectele trec prin irelevanță absolută, pentru a se transforma în semn pur al formei, liniei, culorii şi a renaşte într-o altă calitate.

Astfel, în secolul XX, „natura moartă era unul dintre cele mai inventive genuri artistice, atât în ceea ce priveşte tehnica şi subiectul, cât şi modul în care era interpretată" [1, p. 72].

Rămâne să constatăm că destinul naturii statice este complet diferit de cel al altor genuri ale picturii. Natura statică îşi are originea în Antichitate, dar s-a conturat definitiv ca gen în pictura occidentală a secolului al XVII-lea. Cea mai înaltă înflorire aceasta a atins-o în spaţiul geografic al Ţărilor de Jos. Din secolul al XVIII-lea, aspectul moralizator al naturii statice obţine tot mai mult un rol secundar, artiştii fiind interesaţi, în special, de structura compoziţională şi de formula cromatică ale tabloului. În secolele XIX – XX efortul artiştilor de a lărgi posibilităţile limbajului plastic a îmbogăţit genul naturii statice cu noi tematici şi procedee artistice.

În final, putem afirma şi faptul că în natura statică pictorii tind să reprezinte lumea obiectelor, frumuseţea formelor, culorilor, proporţiilor lor, să-şi redea atitudinea faţă de aceste lucruri. Cu toate acestea, în naturile statice se reflectă omul, interesele sale, nivelul cultural al societăţii şi însăşi viaţa.

Bibliografie

1. Natură statică./traducere: Simona Chişvasi./Oradea: Aquila '93, 2008.
2. Şuşală I., Bărbulescu O. Dicţionar de artă. Termeni de atelier. Bucureşti: Sigma, 1993.
3. Беджанов Ю.К. Изобразительное и декоративно-прикладное искусство. Термины и понятия: Учеб. пособие, Майкоп, 1997.
4. Данилова И.Е. Проблема жанров в европейской живописи. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1998.
5. http://ro.wikipedia.org/wiki/Natură_statică

Transculturalitatea – o direcție transdisciplinară

Victoria Baraga, *dr., conf. univ.,UPS „Ion Creangă”,*

Facultatea de Filologie

Abstract

Scientists and thinkers of the world studying the phenomenon of declining current cultural sphere, come with proposals for elucidation and resolution of this worsened situation. A solution in this direction is promoted by Basarab Nicolescu – Romanian physicist and philosopher Franco-French, which proposes the establishment of a transdisciplinary culture. Quantum Revolution requires intelligence revolution. Transdisciplinarity – as a way of thinking, performing a gnosiological educational formation of the human being, promoting new principles of perception of the world. Starting from the valences of emotions and feelings, disciplinary mentality questions emotional ethics. So Love, which is a supreme feeling of a beings, has a function in the guiding and creative universe. Transdisciplinary research has the viewfinder and world cultural conflict, which proposes to solve by finding a conciliatory term. Therefore we can speak of a new concept: the transculturaliate significantly exceeding pluri and Interculturalism, opening to what lies beyond the cultural complex. By analogy we can talk transreligiozity or transliterality. Transreligiozitatea not mean uprooting spiritual tradition, but finding the Religious center of gravity on the axis of Love. And transliteralitatea is not just a esthetic match of words, but the expression of spiritual vibration.

Keywords: *revolution intelligence, affective ethics, transdisciplinarity, transculturality.*

Un diagnostic lucid al antropologiei culturale actuale nu pregetă să afirme progresul excepțional în domeniul tehnologic, însoțit fiind de o profundă criză spirituală [1]. Putem constata cu nedumerire că sfera culturală se află într-un declin de nestăvilit: asistăm la o bulversare generală a valorilor umane în sfera socială, politică, economică. Într-un climat cultural, și bogăția, și inteligența, și prestigiul, și chiar puterea politică constituie componente valorice, spre care omul tinde adeseori. Dar dacă acestea, în esența lor, sunt vidate de dimensiunea morală sănătoasă, ele duc la dezechilibrarea și, în cele din urmă, la dezmembrarea entității și a sistemului antropologic. Etica autentică, ce constituie rădăcina existenței, este scoasă din joc, ca fiind depășită, și este înlocuită cu o pseudonormă. După cum afirmă Ilie Bădescu [2], societatea actuală se caracterizează printr-un „deficit ontologic” și un „exces morfologic”. Totuși, savanții și cugetătorii lumii, studiind problemele fundamentale ale naturii și societății, vin cu propuneri de elucidare și rezolvare a acestei probleme agravate. O soluție în această direcție este promovată de Basarab Nicolescu [3] – fizician și filosof franco-român din Franța. Pornind de la recentele descoperi în domeniul științific, pe care le implementează în constituirea unui model de înțelegere a legităților de ființare a universului și omului, Basarab Nicolescu fundamentează cercetarea transdisciplinară, care este o metodologie

totalmente nouă, ce poate fi aplicată tuturor domeniilor cunoașterii umane [4]. Transdisciplinaritatea este o formă de dialog între discipline, care dezvăluie conexiunile între așa numitele științe exacte și cele umaniste, între gândirea științifică și cea religioasă, între cunoașterea teoretico-practică și cea mitico-simbolică. Această cercetare, pentru a fi consecventă și a corespunde noii direcții, se cuvine să se axeze pe următoarea trinitate conceptuală: nivelurile de Realitate, logica terțiului inclus [5] și complexitatea. Conform noii evaluări a realității multiple, sacrul [6] – ca sursă primordială a valorilor noastre – este reabilitat. Transdisciplinaritatea solicită o reevaluare a intuiției și a sensibilității, a imaginației și a miturilor. Dacă mergem în această direcție a cercetării transdisciplinare, nu avem decât să câștigăm în valorificarea moștenirii culturale.

Prefixul latin *trans*-, alăturat rădăcinii cuvântului, adaugă sensul de „ceea ce este în, între și ceea ce transcende”, iar termenul *transdisciplinaritate* semnifică „ceea ce se află în interiorul disciplinelor, ceea ce se află între ele, traversând hotarul disciplinarității, și ceea ce se află dincolo de diversitatea de discipline”. Scopul transdisciplinarității constă în perceperea lumii pornind de la principiul integrității cunoașterii. Am putea afirma că transdisciplinaritatea este o știință și, totodată, o artă, a cărei metodologie se axează pe trei postulate: existența nivelurilor de Realitate, veracitatea logicii terțului inclus și misterul complexității. Implementarea acestor axiome în cercetarea disciplinară nu doar că este posibilă, ci este indispensabilă, în vederea scoaterii procesului cultural din impas. Conștientizarea acestora constituie o ustensilă operantă necesară noului tip de cugetare. Această formă nouă de gândire transdisciplinară nu este un lux gnoseologic, ci o necesitate stringentă a vieții noastre, este o formulă de vindecare spirituală, care propune soluția dialogului prin intermediul terțului, adică printr-o dimensiune conciliantă, care transcende receptarea ordinară. Este vorba despre o invitație la dialog în sens extins: nu doar între discipline, ci și între oameni, între națiuni, între culturi, între religii. Este o propunere de a rezolva un șir de probleme, precum cea a șomajului, a ignoranței, a conflictului antagonic dintre indivizi ori etnii, dintre ideologii ori credințe. Dialogul nu înseamnă acceptarea opiniei celuilalt, ci cunoașterea poziției celuilalt și încercarea de a descoperi împreună numitorul comun, care transcende zona noastră de interes și chiar de cunoaștere. În acest tip de dialog transdisciplinar este importantă prețuirea reciprocă, stabilirea unei prietenii sincere, care ar înlesni realizarea unui schimb de cunoștințe și experiențe. O colaborare la acest nivel ar contribui la reevaluarea sistemelor valorice autonome și la elaborarea unei axiologii axate pe principiul sacralității, care este o componentă nu doar ineluctabilă, ci fundamentală a lumii. În *Rădăcinile libertăţii,* autorul afirmă: „Transdisciplinaritatea este o nouă cale inițiatica, care integrează fundamentele vechilor tradiții ezoterice și ale științei contemporane, înnoindu-le limbajul;

o cale vizionară și operativă, care se adresează celor mai deschise conștiințe trezite și care trasează linii riguroase de acțiune. Introducând rigoarea în inima gnozei, aceasta va evita derivele și delirurile gen New Age. Creând punți între științele exacte și științele umaniste, între știință și Tradiție, între gândirea științifică și gândirea simbolica, între cunoaștere și ființă, Transdisciplinaritatea tinde către unitatea cunoașterii, trecând prin etapa obligatorie a autocunoașterii" [7].

Una dintre cauzele crizei actuale este pierderea adevăratului sens al lucrurilor și alunecarea în direcția autoamăgirii prin cultivarea unor scopuri în sine, ceea ce duce la o inflație culturală. Avansându-se în cunoașterea periferică și îngustă, se pierde legătura cu rostul inițial și, pentru a complini golul gnoseologic, se formează o multitudine de discipline – un „*big-bang* disciplinar". S-a produs o ruptură între știință și cultură, uitându-se că au în obiectiv natura ființei umane și doar în colaborare reală omul poate fi văzut în demnitatea sa, și nu fragmentat pe porțiuni de interes. Antagonismul spiritual și religios este provocat de aceeași boală a despiritualizării, a uitării originii lucrurilor. Doar revenirea încontinuu la sursa primordială și conștientizarea unității lumii permite stabilirea unor punți de legătură. Transdisciplinaritatea nu nivelează particularul, ci vine cu ideea dialogului dintre individualitate și integritate.

Activitatea transdisciplinară nu este o fală, ci o condiție de lucru, ea solicită implicare totală în obiectul investigației: o dotare în planul cunoștințelor, o corectitudine etică și o elevație afectivă. Aceasta înseamnă că este nevoie de a recurge pe alocuri la cedări incomode și de a efectua un consum suplimentar. Or, impactul cu sacrul necesarmente solicită sacrificii: așa funcționează procesul rafinării materiei. Precum entitatea cuantică se manifestă și ca particulă, și ca undă, găsindu-și unificarea în alt nivel de realitate, la fel și omul are conturul său exteriorizat al materiei grosiere și cel al câmpului energetic, cu toate stratificările sale, care se prelungește în alt nivel de realitate. Ba mai mult: diriguitoare sunt emoțiile și sentimentele, care determină activitatea și gândurile conștiente ale omului. O atare prezentare a lucrurilor pune problema *eticii afective* [8]; astfel, știința ajunge la niște adevăruri susținute de religie privind iminența purificării sufletești și comuniunea prin rugăciune cu Creatorul Suprem, împărtășind din magnificul sentiment al Iubirii. Iubirea [9], nu în accepția modernă consumistă, care, de fapt desemantizează termenul, ci în sensul unui sentiment înălțător, prin natura sa, este creatoare și dătătoare de viață. Prin Iubire se înfăptuiește principiul Eternei Reîntoarceri [10], care este un dialog între primordialitate și manifestare. Și doar o iubire frățească, fiind conștienți de unitatea noastră primordială, ne poate determina să înțelegem cât este de superficială separarea și individualizarea noastră, pe care din necunoaștere și nesimțire o absolutizăm până la paroxism. Abolirea sacrului duce la închiderea

sursei vitale. Stabilirea unui limbaj comun substanțial și viguros, nu formal și decorativ, între știință și religie, ar putea ameliora inerția disciplinară. „Dacă ştiinţa şi religia vor accepta să dialogheze, atunci orbul va vedea şi surdul va auzi", declară Basarab Nicolescu.

Specificul de gândire transdisciplinară are în vizor și problema conflictului cultural. Trebuie să înțelegem că nici o cultură nu poate fi privilegiată și, în nici un caz, culturile mai puțin expresive nu pot fi reduse la tipul de manifestare a celor considerate elitare. Fiecare cultură, ca entitate comunitară, își are rostul său, în funcție de caracterul comun al indivizilor ce o compun și de traiectul evolutiv ce urmează să-l parcurgă. Ne ciocnim de iluzia competiției doar atunci când urmărim lucrurile pe un singur nivel al Realității, însă dacă recurgem la logica terțului inclus, se conturează ideea unui termen conciliant. Astfel, putem vorbi despre un concept nou: cel de transculturalitate, care depășește semnificativ pluri- și interculturalul, prin deschiderea spre ceea ce se află dincolo de complexul cultural. Prin analogie, putem vorbi despre transreligiozitate sau de transliteralitate.

Conceptul de „transreligiozitate", indubitabil, nu înseamnă dezrădăcinarea tradiției spirituale, ci găsirea centrului de greutate religios pe axa Iubirii. În ceea ce privește creștinismul, Basarab Nicolescu afirmă că: „este transdisciplinar, deoarece presupune tratarea fiinţei umane ca totalitate, prin integrarea tuturor dimensiunilor ce definesc umanitatea: dimensiunea psihică, conativ-volitivă, intelectuală şi fizică, însemnând asumarea subiectivităţii, deoarece presupune un act de voinţă şi de încredere, de implicare activă şi responsabilă. În creştinism, fiecare aspect al vieţii şi cunoaşterii umane este filtrat din perspectiva centrală dată de credinţa în Dumnezeu, ce determină şi configurează fiecare aspect al existenţei. Creştinismul pune un accent decisiv pe interioritatea umană, credinţa nefiind un simplu act voluntarist, ci un autentic instrument de cunoaştere. El este transdisciplinar, deoarece caută unitatea finală a cunoaşterii şi a existenţei umane. În creştinism, nivelul gândirii nu înseamnă o excludere a nivelului trăirii, respectiv obiectivitatea nu presupune alungarea subiectivităţii. [...] transdisciplinaritatea creştinismului este dată de caracterul său transistoric, transcultural, transrasial, translingvistic" [11].

Implementând termenul *transdisciplinaritate* în sfera literaturii, nu putem să trecem cu vederea concepția poetului român Nichita Stănescu privind literalitatea. El spunea că „poezia nu se face cu cuvinte, ci cu sentimente" și a introdus termenul *necuvintele*, care semnifică tocmai ideea de transliteraritate sau, dacă vrem să specificăm, de transpoezie, adică de tăcere iluminantă. „El a întins spre mine o frunză ca o mână cu degete./Eu am întins spre el o mână ca o frunză cu dinți./El a întins

spre mine o ramură ca un braţ./Eu am întins spre el braţul ca o ramură./El şi-a înclinat spre mine trunchiul/ca un măr./Eu am inclinat spre el umărul/ca un trunchi noduros./Auzeam cum se-ntețește seva lui bătând/ca sângele./Auzea cum se încetineşte sângele meu suind ca seva./Eu am trecut prin el./El a trecut prin mine./Eu am rămas un pom singur./El/un om singur" [12]. Prin urmare, poezia nu este doar o potrivire estetică a cuvintelor, ci este expresia vibrației sufletești.

Rezumând cele expuse mai sus, vom afirma că noua metodologie transdisciplinară, care se întemeiază pe trei concepte fundamentale – cel al nivelurilor de realitate, cel al logicii terțului ascuns și cel al complexității – , estimează valoarea sferei afective. Astăzi știința reconfirmă un adevăr cunoscut din cele mai vechi timpuri: Iubirea, care este sentimentul suprem al ființării, deține un rol regent în Univers, căci posedă funcții creatoare. Transdisciplinaritatea, ca modalitate de gândire, exercită o funcție educativă în formarea gnoseologică a ființei umane, promovând noi principii de receptare a lumii. Logica dinamică a contradictoriului justifică conflictul în calitate de condiție necesară a evoluției. În ceea ce privește extremismul, indiferent de natura sa, fie el fizic sau ideologic, în vederea creării unui climat de colaborare, trebuie temperat prin amintirea dimensiunii transmundane. Actualmente, mai mult decât oricând, apare necesitatea valorificării sferei transculturale, care, prin natura sa, este integratoare și regeneratoare. Revoluția cuantică solicită revoluția inteligenței minții, dar mai ales cea a sentimentelor.

Bibliografie

1. Cassirer, E., *An essay on man, An Introdution to a Philosophy of Human Culture,* Published September 10th 1962 by Yale University Press (first published 1944).
2. Bădescu, I., *Teoria latenţelor colective*, Isogep-Euxin, Bucureşti, 1997.
3. Nicolescu, B., *Transdisciplinaritatea. Manifest*, Polirom, Iași, 1999.
4. Nicolescu, B., *Ştiinţa, sensul şi evoluţia. Eseu asupra lui Jakob Bohme*, Cartea Românească, București, 2007;
5. Lupasco, S., *Logique et contradiction* , PUF, Paris, 1947.
6. Eliade, M., *Sacrul și profanul*, Humanitas, București, 1995;
7. Nicolescu, B., Camus, M., *Rădăcinile libertăţii*, Curtea Veche, București, 2004.
8. Braden, G., *The Isaiah Effect,* Three Rivers Press, New York, 2000.
9. Лазарев, С. Н., *Диагностика кармы*, «Сфера», СПб., 1993-2007.
10. Eliade, M., *Eterna Reîntoarcere,* Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1999.
11. Nicolescu, B., *Noi, particula şi lumea,* Polirom, Iași, 2002.
12. Stănescu, N., *Necuvintele*, Editura Tineretului, București, 1969.

Repere estetico-filosofice ale creativităţii artistice şi limbajului plastic cu referire specifică la arta plastică

Olimpiada Arbuz-Spatari, *conf. univ., dr. în pedagogie, UPS „Ion Creangă”*,
Alexandru Vatavu, *conf. univ., dr. în pedagogie, UPS „Ion Creangă”*

Abstract

Professional profiles are marked by a very specific, determined by membership in artistic knowledge, an objective which requires not only a review of traditional methodologies, but also epistemological framework to rethink the whole training profession. Specifics of artistic knowledge that derives from nature in general and the arts in particular, and consists of perception, imagination, thought and creation images plastics, manufactured from material phenomena of the sensible world and the supersensible world.

Keywords: *creativity, language arts, art, aesthetics, philosophy.*

Studii *teoretice ale artelor plastice* tradiţionale şi contemporane au realizat A. Băleanu, M. Corrado, H. Focillion, W. Hogart, D. Matei, A. Pleşu ş.a.

Repere *epistemologice* ale creativităţii se găsesc în lucrări semnate de T. Amabile, M. Dincă, E. Landau, Şt. Lupaşcu, I. Moraru, M. Roco, A. Roşca ş.a., care au examinat *procesul de creaţie*, *personalitatea creatorului* şi *produsul creat* ca dimensiuni principale ale creativităţii. *Procesul de creaţie,* arată autorii citaţi, este definitoriu pentru apariţia *produsului creator* şi devenirea continuă a *personalităţii creatoare*: formarea-dezvoltarea, trăsături caracteriale specifice, aptitudini creative.

În baza acestor rezultate, ne-am centrat efortul investigator pe *corelarea aptitudinilor creative* şi pe *atitudinile faţă de artă şi creaţie* la studenţii pedagogi în domeniul artelor plastice.

Calitatea de pedagogi în formare a studenţilor ne-a solicitat şi stabilirea reperelor teoretice pentru *metodologia/pedagogia artelor plastice,* care s-a făcut în baza cercetărilor lui D. Botnari, I. Daghi, V. Răileanu, T. Hubenco, M. Mircescu, D. Mureşean, G. Nagâţ, Vl. Pâslaru, I. Şuşala, A. Uvarova, L. Vozian, C. Gheorghiță.

Limbajul plastic al artei plastice şi-a determinat esenţa prin cercetările realizate de C. Ailincăi, S. Ciubotaru şi I. Ciubotaru, Z. Dumitrescu, N. Dunăre, H. Horşia, C. Prut, C. Radzinschi, C. Spânu, V. Vasilescu, O. Golubeva ş.a.

Ca ***repere estetico-filosofice*** ale creativităţii şi limbajului plastic cu referire specifică la arta plastică se impun ideile, conceptele şi principiile unor autori de referinţă**.**

Astfel de concepţii filosofice sunt reflectate la următorii autori: Platon, Aristotel, Im. Kant, W. von Humboldt, Hegel, Şt. Lupaşcu, M. Heidegger, Al. Roşca, C. Radu, I. Moraru, I. Gagim, Vl. Pâslaru, Im. Kant, W. Tatarkiewicz.

În baza cercetărilor realizate de *Platon,* am determinat valoarea conceptuală definită prin principiile creativității artistice**:**

- unităţii interior-exterior în artă;
- unităţii subiect-obiect în artă;
- cunoaşterii şi simţirii în artă;
- raţionalului şi delectării; întregului;
- contemplării şi producerii artei sub semnul adevărului;
- valorii educative implicite a artei (arta ca producătoare de valori educaţionale);
- unităţii principiilor educaţiei fizice, intelectuale, spirituale şi artistice;
- racordării conţinuturilor şi obiectivelor educaționale la categoria celor educaţi;
- educaţia pe valori şi pentru valori; centrarea artei pe idealul uman şi social.

După *Aristotel*, principiile creativității artistice sunt:

- *mimesisul* (imitaţia) în artă: *verosimilul; necesarul*; *catharsisul* (purificarea prin artă).

Valoarea conceptuală a creativității artistice, definită în viziunea filosofică a lui *Im. Kant,* vizează: conceptul naturii şi conceptul libertăţii; caracterul autonom al frumosului şi al cunoaşterii artistice; cunoașterea artistică reprezintă o capacitate de cunoaștere științifică; determinaţiile frumosului: dezinteresat, universal valabil, finalitate subiectivă, caracter necesar; unitatea dialectică subiect-obiect; unitatea imaginaţiei şi intelectului; principiul imaginaţiei ca libertate.

Valoarea conceptuală definită de *W. von Humboldt* este reflectată prin teza *Imaginarea imaginarului*.

Hegel identifică creativitatea artistică cu activitatea estetică și o concepe drept cale spre libertate.

Aceeași problemă îl preocupa și pe Șt. Lupaşcu și este prezentată prin următoarele concepte:

- caracterul dinamic al adevărului artistic: adevărul în „arta divină”;
- unitatea/diversitatea/complementaritatea subiect-obiectului: imaginea este simultan subiect şi obiect;
- originea libertăţii imaginii artistice în intenţionalitatea şi modalitatea subiectului receptor, a factorilor de influenţă asupra receptorului;
- capacitatea imaginii artistice de a fi simultan reală şi ireală;

- caracterul dinamic al imaginii artistice, mobil şi pluralist;
- imaginea ca realitate interioară conştientizată;
- imaginaţia creatoare ca fenomen specific psihismului;
- arta ca proces de cunoaştere a cunoaşterii, conştiinţă a conştiinţei;
- contopirea în artă a subiectului cu obiectul;
- capacitatea imaginaţiei creatoare de a oferi libertate interioară-exterioară;
- suficienţa de sine a universurilor create de imaginaţie – subiective şi obiective, reale şi fantastice, adevărate şi false etc.;
- adevărul imaginaţiei creatoare: aici totul este adevărat, pentru că totul este posibil şi orice posibilitate este una adevărată;
- caracterul reversibil al temporalităţii în artă şi caracterul ludic al spaţiului;
- arta ca produs spiritual, ca interacţiune a universurilor biologic, fizic şi psihic – arta ca transfigurare a lumii reale;
- valoarea conceptuală prin excelenţă a activităţii în artă;
- caracterul iminent al emoţiei în artă: nu există artă fără emoţie; afecţiunea este un dat al fiinţei.

În opinia filosofică propusă de *M. Heidegger* este stabilită valoarea conceptuală prin: unitatea operă-artist: origine şi intercondiţionare; survenirea adevărului în opera de artă; receptorul de artă ca păstrător-adeveritor al operei de artă; receptorul ca al doilea creator al operei.

Al. Roşca definește creativitatea în funcție de statut, natură, capacitate, caracter inovator, proprietate/produs, factorii/subiecţii creativităţii; *raportul „creativitate-productivitate”*.

După *C. Radu*, principiile artei sunt: perenitatea; gradualitatea; utilitarismul; autonomia relativă a artei; validarea socială a valorilor artistice; considerarea artei ca formă de limbaj.

Cercetările lui *C. Radu* stabilesc însuşirile imanente ale artei: arta ca dimensiune demiurgică a omului; arta ca ipostază a libertăţii (Apud V. Maşek); arta ca imaginare şi reflectare; arta ca atitudine activă şi explorativă; arta ca factor de consolidare a unităţii armonioase a individului, de menţinere a unităţii de sistem a lumii valorilor.

Metodologic, se vorbește despre următoarele: formele mai complexe din evoluţia unui domeniu al existentului dau cheia înţelegerii formelor mai simple; iconicităţii; dublei determinări a actului artistic; coerenţei inovaţiei şi tradiţiei; valorizării textului artistic de către subiectul cititor; priorităţii receptorului; adecvării creaţiei la gustul, preferinţele şi aşteptările publicului; echivalenţei funcţiei expresive a limbajului cu gradul de libertate în interpretare; libertăţii receptării estetice; polifuncţionalismului artei; simbolismului total al artei; accesibilităţii artei.

Funcţiile artei sunt: de creaţie (produce frumosul); de prezentare; formală (conferă obiectelor formă); expresivă.

După *I. Moraru, definiţia creativităţii ca însuşire a existenţei* relevă tipologia personalităţii creatoare: cu indice mic de creativitate, volitiv, cumulativ, combinativ-volitiv, cumulativ-combinativ-volitiv, combinativ-fabulativ, combinativ-critic, cumulativ-hipercritic, ideativ, ideativ-imagistic, imagistic, ideativ-imagistic-obiectual**.**

În opinia cercetătorului *I. Gagim,* există *cunoaşterea de tip muzical, a gândirii muzicale, a trăirii muzicale, a stării de cânt***.**

Vl. Pâslaru stabileşte în educaţia literar-artistică valoarea conceptuală elaborată: structurarea sistemului de principii constitutive, regulative şi ale limbajului poetic (=artistic) ale artei şi literaturii, ale producerii-receptării; precizarea naturii raportului subiect-obiect-subiect în receptarea literară şi artistică; elaborarea unei structuri originale a activităţii de lectură (=receptare).

Im. Kant, apoi şi *W. Tatarkiewicz* definesc creativitatea artistică prin forma artistică:

- dispoziție, ordine a părţilor;
- starea emoțională a subiectului si obiectului în procesul de elaborare a formei artistice;
- limitele sau conturul unui obiect;
- esenţa conceptuală a unui obiect (Apud Aristotel);
- aportul intelectului la perceperea obiectului.

Conceptele estetice ale limbajului artistic/poetic, reflectate în arta plastică, sunt cercetate de autorii N. Kandinsky**,** W. Worringer, I. Frunzetti, L. Blaga, N. Dunăre, Z. Dumitrescu, D. Mihăilescu, S. Cibotaru şi I. Cibotaru, I. Şuşală, J. Chevalier ş.a., D. Mureşan, Vl. Pâslaru**,** G. Popescu (Tabelul 1).

Tabelul 1. Concepte estetice ale limbajului artistic/poetic în arta plastică

Autorul	**Valoarea conceptuală elaborată/definită**
N. Kandinsky	Douăsprezece exemple ale formei punctuale
W. Worringer	Forma ca artă a ornamentaţiei Sintaxa limbajului artistic
I. Frunzetti	Caracterul realist al motivelor ornamentale în arta populară românească
L. Blaga	Geometrismul artei populare româneşti
N. Dunăre	Încadrarea artei populare româneşti în creaţia contemporană
Z. Dumitrescu	Definiția formei artei plastice: mijloc de expresie şi de comunicare estetică; Noţiunile limbajului plastic: punctul, linia, suprafaţa, volumul; Particularităţi ale geometrismului în arta populară românească;

	Categoriile simbolurilor în arta plastică.
D. Mihăilescu	Definirea limbajelor ca formă de manifestare individuală, ca sistem de comunicare funcţională; Clasificarea limbajelor (sonore, vizuale); Definirea formei ca materie primă, mijloc de expresie şi comunicare estetică
S. Cibotaru şi I. Cibotaru	Stilizarea ca element specific formei artistice; Clasificarea motivelor ornamentale populare (abstracte, cosmomorfe, fitomorfe, zoomorfe, antropomorfe, sociale)
I. Şuşală	Punctele de referinţă iniţiale specifice în arta textilă
J .Chevalier ş.a.	Valorile simbolice ale limbajului artistic
Dicţionarul de artă, 2000	Identificarea limbajului plastic cu forma artistică
D. Mureşan	Funcţiile limbajului plastic: de fixare, exprimare, comunicare, cunoaştere şi influenţare şi de transfer a informaţiei; Caracterul conotativ al artei plastice; Elementele LP, echivalente formelor plastice din natură
Vl. Pâslaru	Sistematizarea principiilor limbajului poetic
G.Popescu	Stabilirea nivelurilor creativităţii: intuitiv-expresivă; productivă; inventivă; inovativă; emergentă

Creativitatea artistică, afirmă I. Moraru, este o activitate *mentală specifică*, ce parcurge faze de activitate *conştientă* şi *inconştientă*; este reprezentată de *activitatea creativă* metodică, ce presupune *orientarea spre un scop*, care se desfăşoară *în procesul creator* şi *este dirijată* de profesor [14, p. 155].

G. Nagâţ a stabilit următoarele niveluri ale creativităţii personalităţii creatoare:

- *creativitatea intuitiv-expresivă*;
- *creativitatea productivă* – dobândirea unor abilităţi utile pentru anumite domenii de artă;
- *creativitatea inventivă* – capacitatea de a forma legături noi între elementele existente;
- *creativitatea inovativă* (se atestă la un număr foarte mic de persoane) implică găsirea unor soluţii noi, originale, cu importanţă teoretică sau practică; este nivelul specific talentelor);
- *creativitatea emergentă* (specifică geniilor) poate duce la revoluţionarea unor domenii ale ştiinţei sau artei; fiind nivelul accesibil geniului [16, p. 11, 12], ne oferă înţelegerea naturii corelaţiei particularităţilor personalităţii creatorului şi dezvoltării nivelurilor creativităţii artistice.

În concluzie. În baza valorilor conceptuale ale autorilor examinaţi, am stabilit următoarele *caracteristici esenţiale ale creativităţii în artele plastice*:

1. Arta în general şi artele plastice în special sunt *productive*. Productivitatea artei/creativităţii este reprezentată de numărul mare de idei, soluţii, tehnici specifice artelor plastice, precum şi de lucrările de artă în domeniu.

2. Creativitatea se manifestă în *elaborarea* produselor sau în crearea operelor de artă plastică.

3. Creativitatea produce *valoare estetică,* ce indică situarea produsului creator în limitele frumosului artistic.

4. Produsele noi sunt rezultatul creativităţii artistice. *Noutatea* produsului creat se manifestă prin aplicarea elementelor, formelor plastice şi tehnicilor specifice artelor plastice/textile.

5. Creativitatea produce *originalitate*, se manifestă prin elaborarea compoziţiilor noi, inedite.

6. *Creativitatea* şi *creaţia* se află în raport de interconexiune şi interdeterminare. În timp ce termenul *creaţie* desemnează întregul domeniu al artei, inclusiv procesul de producere a operelor de artă, termenul *creativitate* se aplică cu referire la persoana de creaţie, denumind capacitatea acesteia de a produce opere de artă.

Bibliografie

1. Aristotel. Poetica. Bucureşti: Humanitas, 2000. 287 p.
2. Blaga L. Trilogia culturii. Bucureşti: Editura pentru Literatura Universală, 1969. 366 p.
3. Ciubotaru S., Ciubotaru I. Ornamente populare tradiţionale din Moldova (cusături, ţesături). Iaşi: Universitatea „Al.I. Cuza”; Centrul de Lingvistică, Istorie Literară şi Folclor, Arhiva de folclor a Moldovei şi Bucovinei, 1988. 337 p.
4. Chevalier J., Gheerbrant A. Dicţionar de simboluri. Vol. I, II, III. Bucureşti: Artemis, 1994. 503 p.
5. Dulgheru V., Cantemir L., Carcea M. Manual de creativitate. Chişinău: Tehnica-Info, 2000. 254 p.
6. Dulgheru V., Cantemir L. Creativitatea Tehnică: Ghid practic. Chişinău: Universitatea Tehnică a Moldovei, 2005. 180 p.
7. Dumitrescu Z., Structuri geometrice, structuri plastice. Bucureşti: Meridiane, 1984. 221 p.
8. Dunăre N. Ornamentica tradiţională comparată. Bucureşti: Meridiane, 1979. 159 p.
9. Gagim I. Ştiinţa şi arta educaţiei muzicale. Chişinău: ARC, 1996. 215 p.
10. Heidegger M. Originea operei de artă. Bucureşti: Univers, 1982. 390 p.
11. Hogart W. Analiza frumosului (scrisă cu intenţia de a fixa fluctuantele idei ale gustului). Bucureşti: Meridiane, 1981. 217 p.
12. Kant I. Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii. Iaşi: Aurora SRL, 1992. 148 p.
13. Moraru I. (coord.) Ştiinţa şi filosofia creaţiei. Fundamente euristice ale activităţii de inovare. Bucureşti: EDP, R.A., 1995. 343 p.
14. Mukařovský J. Studii de estetică. Bucureşti: Univers, 1974. 466 p.

15. Nagâţ G. Tehnici şi metode pentru stimularea creativităţii. Chişinău: Tehnica-Info, 2001. 200 p.
16. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educaţiei literar-artistice. Chişinău: Museum, 2001. 312 p.
17. Platon. Phaidros. Bucureşti: Humanitas, 1993. 190 p.
18. Radu C. Artă şi convenţie. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1989. 292 p.
19. Şuşală I. Culoarea cea de toate zilele. Chişinău: Lumina, 1993. 223 p.
20. Tatarkiewicz W. Istoria celor şase noţiuni. Bucureşti: Meridiane, 1981. 519 p.
21. Кандинский В. Точка и линия на плоскости. Санкт-Петербург, 2001. 555 p.

Rolul imaginii de sine în procesul adaptării sociale la adolescenţi

Maria Pleşca, *conf. univ., dr.,*
UPS „Ion Creangă”

Abstract

The article is a correlational research, where we propose to highlight the role of self-image in the adjustment process and social integration of the teen-agers and to establish a strategy for making easily the process of social and professional integration of teen-agers and youth, using a better self- image. The future of the society is based on youth, and the teen-agers represent the generational group which must be ready to take upon their selves the quality of self- government, coordination of the family, community and society, which will make better the human life.

Keywords: *self-image, social adjustment, social learning, social integration, socialization, adolescence.*

Învăţarea socială reprezintă o premisă esențială a dezvoltării, maturizării, integrării şi adaptării sociale. Învăţarea socială permite conturarea și formarea concepţiei despre aspectele importante ale vieții, adoptarea unor modele de viață, a unui stil de viață, dezvoltarea unor atitudini, concepții, idealuri şi valori personale, stiluri proprii de gândire şi acţiune, a capacității de autocontrol, a imaginii de sine şi a capacității de autocunoaştere şi intercunoaştere, autoapreciere şi apreciere a diferitor situaţii sociale, a unor capacităţi empatice, stiluri relaționale, a capacității de a alege, de a lua decizii, de a se orienta în viaţă (în plan personal și profesional), a capacității de interiorizare a rolurilor sociale conform poziţiilor statuare, a capacității de a înlătura și gestiona eficient comportamente antisociale, inadecvate sau conflictuale (Cristea, 2012).

Modalitatea principală de materializare a consecințelor procesului socializării şi învăţării sociale o constituie adaptarea socială. Societatea, prin intermediul sistemului axiologic promovat, al modelelor psihosociale prețuite, condiționează educația indivizilor; prin intermediul sistemelor de

recompense și pedepse, individul învață să distingă între ceea ce este dezirabil și ceea ce este indezirabil.

Imaginea de sine este puternic influențată de relația dintre copil/adolescent și părinte. Imaginea pe care părinții o proiectează asupra copilului/adolescentului este preluată și interiorizată, devenind componentă a imaginii de sine. Dacă părinții reflectă o imagine pozitivă asupra copilului/adolescentului, atunci acesta va avea tendința să se descrie în termeni pozitivi, se va autoaprecia și autovaloriza, iar dacă părinții proiectează o imagine defavorabilă asupra copilului/adolescentului, atunci acesta se va descrie în termeni nesatisfăcători, nu va avea încredere în forțele proprii, va manifesta tendința de a se autodevaloriza, autodeprecia. Părinții constituie primele modele cu care individul se identifică, fapt ce condiționează conturarea Eului ideal (Cristea, 2012).

Adaptarea socială se referă la armonia dintre conduita personală și modelele de conduită specifice societății, echilibru stabilit între preluarea unor informații și aclimatizarea socială. Adolescentul încearcă să-și formeze o identitate printr-o permanentă raportare și comparare socială cu ceilalți membrii ai societății, mai ales cu membrii grupului de egali. Pe de o parte, adolescentul își dorește să aibă preocupări, aspirații, concepții, idealuri, valori și modele comune cu ale grupului din nevoia de a fi acceptat și plăcut de ceilalți; pe de altă parte, acesta simte nevoia să se diferențieze de grup, să caute elementele prin care reușește să se distingă față de alții, să-și contureze o identitate unică, originală (Țutu, 2005).

Adolescenții testează diferite roluri sociale, intră în relație cu diferite persoane, grupuri și instituții, toate acestea ajută la consolidarea unei identități de sine stabile și coerente, la formarea unei imagini de sine reale, concrete, la îmbunătățirea relațiilor interpersonale. Noile situații sociale îi determină să se adapteze, să se acomodeze, să ia decizii, să fie responsabili, iar adolescenții sunt încântați că își manifestă autonomia relațională, cognitivă sau afectivă. Incapacitatea adolescentului de a se adapta și integra, de a se acomoda la situațiile sociale, la diferitele grupuri de apartenență, confruntarea în mod repetat cu eșecul pot conduce la adoptarea unor comportamente antisociale. Aceste probleme pot avea la bază conturarea unor obiective și idealuri neadecvate, nerealiste, precum și urmarea unor modele psihosociale nepotrivite. Dacă adolescentul se percepe corect, conștientizează care sunt punctele forte și reușește să le valorizeze, comportamentul acestuia se racordează facil la mediul social.

În adolescență Eul constituie punctul central al personalității ce se dezvoltă și evoluează odată cu ea, iar dacă considerăm că personalitatea individului este originală, înglobează mai multe fațete,

atunci şi Eul este unic, constituit din mai multe fațete distincte. Maniera proprie de îmbinare a faţetelor Eului generează dezvoltarea unor tipuri de Euri cu profiluri specifice, precum Euri omogene şi armonios dezvoltate, dedublate, instabile, accentuate (Zlate, 2004).

Principalele forme de exprimare ale Eului sunt imaginea de sine şi conştiinţa de sine, între care identificăm o relaţie de intercondiţionare şi implicare reciprocă.

Imaginea de sine constituie modul subiectiv prin care individul devine conștient de propria persoană, se reprezintă pe sine din punct de vedere al sentimentelor, trăsăturilor, capacităților, gândurilor, atitudinilor, concepțiilor și convingerilor. Ea se conturează în urma acțiunii reflexive, având la bază sentimentul de identitate și persistență a propriei persoane.

Imaginea de sine se referă la părerea conștientă pe care o persoană o are față de sine, percepție ce înglobează aspecte cognitive, iar stima de sine constituie o componentă evaluativă a sinelui care include atât aspecte cognitive, cât şi comportamentale şi afective.

Funcţiile îndeplinite de imaginea de sine au o mare importanţă pentru progresul individului. Imaginea de sine garantează trăinicia vieții psihice și îl protejează de agenții exteriori cauzatori de stres și tensiune (V. Ceauşu). Aurora Liiceanu (1982) apreciază că imaginea de sine armonizează şi sistematizează viaţa psihică, îndeplinind un rol esențial în achiziția sistemului axiologic și aspirațional (apud Modrea, 1997).

Un mecanism psihologic ce joacă un rol deosebit de important in timpul adolescenţei este modul în care indivizii percep şi reflectă caracteristicile lor individuale, rezultatele comportamentale, poziţiile sociale. Modalităţile prin care se percepe un adolescent în timp sau spațiu au fost înglobate în conceptul de „identitate”. În timpul adolescenţei persoana explorează diferite alternative ale rolului de adult. Perceperea de sine într-un mod particular ajută un individ să-şi construiască o identitate. Deşi identitatea prin definiţie se referă la autostructura unui individ, majoritatea cercetărilor în domeniu s-au bazat pe paradigma statutului de identitate al lui Marcia, care se concentrează asupra proceselor despre care se presupune că aduc la formarea identităţii mai degrabă, decât la conţinutul de identitate de sine (Steinberg, 2001).

Tinerii și adolescenții care și-au conturat aprecieri de sine înalte şi care sunt acceptați de către grupul de apartenență manifestă interes pentru sarcinile școlare primite și consideră că au capacitățile necesare pentru a le rezolva în mod eficient. Ei îşi exprimă concepțiile cu încredere și tărie și nu sunt antrenați în conflicte și dominați de tensiuni interioare. Tinerii și adolescenții care și-au conturat aprecieri de sine joase îşi exprimă cu dificultate punctul de vedere, le este teamă de eșec,

de faptul că ar putea intra în conflict cu ceilalți, preferă să stea în umbră, manifestă tensiuni puternice interioare.

Procesul educațional presupune însușirea și asimilarea unor noi roluri și statusuri, distincte de cele învățate în mediul familial, care influențează procesul adaptării și integrării sociale, maniera în care individul va reuși să depășească diferitele provocări ale vieții. Apartenența la grupul școlar permite compararea socială, confruntarea propriilor capacități cu cele ale unor persoane de aceeași vârstă, confruntare ce are un impact puternic asupra formării imaginii de sine.

Succesul funcţiei de socializare a mediului instructiv-educativ depinde de maniera în care profesorii și părinții reușesc să influențeze conduita copilului/adolescentului, ținând cont de capacitățile acestuia, dar și de particularitățile societății moderne și de măsura în care sistemul educațional reușește să preia din sarcinile educative care în trecut erau efectuate de familie.

Obiectivul cercetării îl constituie evidențierea rolului imaginii de sine în procesul adaptării sociale a adolescenților și tinerilor.

Presupunem că imaginea de sine influenţează procesul integrării şi adaptării sociale: adolescenţii și tinerii care au o imagine de sine pozitivă se vor adapta mai bine la grupul formal din care fac parte, adaptarea lor socială va fi mai facilă, iar adolescenţii și tinerii care şi-au format o imagine de sine negativă vor întâmpina dificultăţi în ceea ce priveşte adaptarea socială.

Studiul nostru a urmărit aspectele menţionate pe baza datelor culese în cazul a 180 de subiecţi: 88 de adolescenţi şi 92 de tineri.

În scopul verificării acestei ipoteze, am aplicat Inventarul de personalitate PT/Berkeley, testul sociometric, testul „Cine sunt eu?”.

Pentru evidențierea influenţei imaginii de sine asupra unor dimensiuni ale personalităţii (adaptare/inadaptare socială, stabilitate/instabilitate emoţională), am utilizat analiza corelațională. Între imaginea de sine și factorul maturitate socială există o corelație directă puternică, indicată de valoarea coeficientului Pearson (p=0.718). Adolescenții care se descriu în termeni pozitivi au o părere bună față de propria persoană, propriile abilități, reușite au conturat un SupraEu puternic, sunt capabili să respecte normele și valorile promovate de societate, au bine dezvoltat simțul datoriei, sunt conștiincioși și perseverenți în activitățile desfășurate. Adolescenții care au dezvoltat un SupraEu puternic sunt persoane responsabile, eficiente, care se dedică activităților academice. Maniera de implicare și rezolvare a sarcinilor academice corelează cu modul în care adolescenții își explică propriul comportament și propriile acțiuni.

Am identificat o legătură directă semnificativă între imaginea de sine şi factorul maturitate emoțională, valoarea coeficientului de corelație Pearson este egală cu 0.834, ceea ce ne permite să confirmăm că adolescenții care se prețuiesc pe sine, sunt siguri pe sine, își apreciază calitățile fizice, psihice au conturat un Eu puternic, stabil, coerent, sunt persoane calme şi echilibrate.

Observăm că adolescenții maturi din punct de vedere emoțional și social, echilibrați din punct de vedere emoțional, adaptați din punct de vedere social sunt persoane cu o imagine de sine pozitivă. Adolescenții care au încredere în forțele proprii, au o părere bună față de sine sunt persoane ce-și asumă atât succesul, cat și insuccesul, care consideră că acțiunile și comportamente lor sunt datorate propriilor abilități, competențe, trăsături de personalitate.

Imaginea de sine îndeplinește un rol primordial în procesul adaptării sociale, părerea bună despre sine facilitează procesul adaptării sociale. Tinerii și adolescenții care se descriu în termeni pozitivi sunt capabili să-i perceapă pozitiv și pe cei din jur, să valorifice experiențele anterioare, să-și exprime emoțiile și opiniile în mod asertiv.

Imaginea de sine condiționează procesul adaptării sociale. Prezentarea şi aprecierea propriei persoane în termeni pozitivi, valorizarea propriilor abilități, dar şi a propriei persoane în relațiile cu ceilalți facilitează adaptarea socială. Adolescenții şi tinerii care au o reprezentare pozitivă față de propria persoană sunt apreciați și respectați de cei din jur. Doar dezvoltarea unei imagini de sine pozitive corecte, bazate pe abilități și fapte reale conduce la adaptarea optimă a adolescenților și tinerilor in diferitele grupuri de apartenență, școlare sau de loissir.

Cercetarea a evidențiat următoarele concluzii:

- adolescenţii care au o reprezentare de sine pozitivă se adaptează mai bine la grupul din care fac parte, sunt capabili să-şi ajusteze conduita în aşa fel încât să răspundă armonios mediului social;
- dificultăţile de adaptare şi integrare socială sunt condiţionate de factori psihoindividuali: profilul personalităţii individului; factori sociali: grupul de apartenenţă, valorile, normele şi modelele promovate de grup, relaţia cu părinţii şi cu persoanele apropiate, statutul social ocupat în grupul de egali şi în cel şcolar; factori socioculturali: modele şi valori promovate de societate, caracteristicile perioadei istorice;
- strategiile care urmăresc facilitarea procesului adaptării sociale trebuie să vizeze procesul cunoaşterii de sine, aprecierea de sine, respectul de sine, relația adolescentului cu părinții, grupul de egali.

Având în vedere particularitățile perioadei adolescenței, dar și caracteristicile societății actuale, propunem o strategie prin intermediul căreia urmărim optimizarea imaginii de sine și facilitarea adaptării sociale. Strategia pe care o înaintăm determină:

- dezvoltarea unei personalități echilibrate și armonioase;
- îmbunătățirea procesului instructiv-educativ, precum și a relației dintre adolescent și profesori;
- dezvoltarea unor legături armonioase cu părinții, colegii și prietenii;
- pregătirea adolescentului pentru perioada maturității și pentru depășirea obstacolelor vieții;
- obținerea performanțelor sociale și profesionale.

Strategia propusă urmărește facilitarea drumului parcurs de adolescent, îmbunătățirea procesului instructiv-educativ, dezvoltarea armonioasă și echilibrată a viitorilor adulți ai societății, metamorfozarea adolescenților în adulți capabili să obțină performanțe în plan personal, social și profesional.

Problemele de adaptare şi integrare socială ale adolescenților pot fi generate de profilul psihosocial, nivelul stimei de sine, imaginea de sine, tipul de educație adoptat de părinți, relațiile defectuoase cu părinții și persoanele apropiate, poziția socială precară ocupată în cadrul grupului de egali, alegerea unor modelele ideale nepotrivite, evenimente semnificative cu efecte nocive, care nu au fost gestionate eficient.

Dificultățile de integrare ale adolescenților pot fi depășite prin suport afectiv, moral, social, oferit de părinți, profesori, persoanele semnificative din viața acestuia. Sprijinul și atenția acordate adolescentului determină depășirea problemelor specifice vârstei.

Bibliografie

Andre, Chr., Lelord, Fr., *Cum să te iubeşti pe tine pentru a te înţelege cât mai bine cu ceilalţi*. Bucureşti: Editura Trei, 1999.

Aniţei, M., *Introducere în psihologia experimentală*. Bucureşti: Casa de Editură şi Presă, 2000.

Branden, N., *Cei şase stâlpi ai încrederii în sine*. Bucureşti: Editura Amsta Publishing, 2008.

Cosmovici, A., Iacob, L., *Psihologie şcolară.* Iași: Editura Polirom, 2005.

Crețu, T., *Psihologia adolescentului și adultului. Adolescența și contextul ei de dezvoltare.* București: Editura Credis, 2001.

Cristea, D., *Tratat de psihologie socială*. Vol. I. Bucureşti: Editura Renaissance, 2012.

Cristea, D., *Tratat de psihologie socială*. Vol. II. Bucureşti: Editura Renaissance, 2012.

Mitrofan, N., *Testarea psihologică.* Iași: Editura Polirom, 2005.

Modrea, M., *Imagine de sine şi personalitate în adolescenţă*. Focşani: Editura Aliter, 2006.

Steinberg, L., We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 2011, nr.11,* 1–19.
Steinberg, L, Morris A.S., Adolescent development. *Journal of psychology,* 2001, nr. 52, pp. 83-110.
Ţutu, M., *Psihologia personalităţii*. Bucureşti: Editura Fundaţiei România de Mâine, 2005.
Zamfirescu, V-D., *Introducere în psihanaliza freudiană şi postfreudiană*. Bucureşti: Editura Trei, 2003.
Zlate, M., *Fundamentele psihologiei.* Bucureşti: Editura Pro Humanite, 2000.
Zlate, M.., *Eul şi personalitatea*. Bucureşti: Editura Trei, 2004.

Fundamente ale metodologiei educației literar-artistice. Sistemul de principii

Constantin Șchiopu, *dr., conf. univ.,*

Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *In this article there is pointed aut the literary-artistic education methodology, There are emphasized several principles of literary- artistic education, of selecting/elaborating educational technologies for each educative shape/ action. Regarding the determination of the literary-artistic education methodology principles, there are valued some theories: the theory of some artistic texts reception(W. Iser), the concept of opened work/text(Umberto Eco), the theory of approaching the literary creation as a unit of sense and interpretation(St. Lupasco), the lecturer theory (Paul Cornea), the theory of literar text perception by phases(M. Pavilescu). Theese principles refer to development of the creative aptitudes, of the student critical spirit.*

Keywords: *principles, litarary-artistic education, methodology, technologies, reception, lectoral activity, artistic creation, communicant subject.*

O preocupare esenţială a didacticii ca ştiinţă este cea a tehnologiilor didactice. Substitut semantic al metodelor de instruire şi de educaţie, conceptul de tehnologii didactice a fost definit în mod diferit, printre cele mai frecvent întâlnite accepţiuni fiind şi următoarele: „ansamblul tehnicilor şi cunoştinţelor practice imaginat pentru a organiza, atesta şi a asigura funcţionalitatea instituţiei şcolare la nivel de sistem” [5, p. 294], „sistemul teoretico-acțional-executiv de realizare a predării-învățării concrete și eficiente prin intermediul metodelor, mijloacelor şi formelor de activitate didactică” [1, p. 78], „un ansamblu de forme, metode, mijloace, tehnici şi relaţii cu ajutorul cărora sunt dirijate conţinuturile în atingerea obiectivelor propuse” [7, p. 167], „ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă” (sensul restrâns, din ce în ce mai puţin utilizat) şi „ansamblul structurat al metodelor,

mijloacelor de învăţământ, al strategiilor de organizare a predării-învăţării, puse în aplicaţie în interacţiunea dintre educator şi educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conţinuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalităţile de evaluare" (sensul larg al termenului, generalizat în literatura de specialitate) [3, p. 97]. Sintetizând mai multe definiţii, cercetătorului român C. Cucoş, în continuare, susţine că tehnologia didactică „se structurează prin intercorelarea necesară a componentelor procesului de învăţământ şi prin racordarea acestor componente la determinări din afara acestui sistem procesual (dinamica tehnicii şi ştiinţelor, mutaţiile manageriale, rezultate şi soluţii inedite ale cercetării ştiinţelor educaţiei etc.)" [3, p. 98].

Cât priveşte originea tehnologiilor educaţionale, aşa cum afirmă V. Pâslaru, „ea se află în legi şi principii, concepte şi idei" [11, p. 126]. Valabilitatea afirmaţiei respective este confirmată şi de Curriculumul disciplinar naţional, în care este stipulat că selectarea/combinarea tehnologiilor educaţionale pentru fiecare formă/acţiune educativă se va face în baza mai multor principii: a) corelării experienţiale – cu valorile comunicative/literare/lectorale achiziţionate de elevi anterior; b) adecvării la standardele de conţinut şi la standardele de competenţă; c) corelării cu specificul materiilor de predare – învăţare (ştiinţifice, artistice, tehnologice); d) angajării competenţelor, conţinuturilor şi tipului evaluării; e) particularizării în funcţie de psihologia vârstei şi individualitatea elevilor; f) adecvării la mediile sociolingvistic şi cultural-estetic ale unităţii de învăţământ şi ale elevilor; g) corelării cu tipurile comunicării (utilitară, cognitivă, literar-artistică) şi cu tipurile de limbaj (comun, poetic, ştiinţific); h) gradualităţii demersurilor didactic-educaţional şi comunicativ-literar/lectoral; i) caracterului personalist-interactiv al demersului tehnologic [4, p. 7].

Menționăm în această ordine de idei și principiile educației lingvistice și literar-artistice, stipulate de curriculum: a) centrarea educației lingvistice pe comunicarea în diverse sfere ale cotidianului, pe formarea competențelor comunicative; b) întemeierea educației literare pe legile și fenomenele receptării și pe interpretarea textelor literare, pe formarea competențelor literare/lectorale; c) educația prin valori și pentru valori; d) prioritatea abordării hermeneutice (interpretative) a materiilor studiate; e) corelarea sistemelor instrumentale, comunicative/literare/lectorale; f) diferențierea sistemelor de activitate a elevilor în funcție de: textul abordat/elaborat, situația de comunicare, competența urmărită, vârsta elevilor [4, p. 5].

Având în vedere că fenomenul migrației este o realitate tot mai des întâlnită, școlii îi revine sarcina de a forma indivizi capabili să se înscrie într-un sistem coerent în care respectul pentru ceilalți, toleranța, cooperarea și acceptarea diversității trebuie să devină valori supraordonate. În

acest sens, curriculumul la disciplina Limba și literatura română, elaborat în conformitate și cu recomandările Consiliului Europei, ale Comisiei Internaționale UNESCO pentru Educația secolului XXI, prevede formarea la elevi și a competențelor culturale și interculturale: aptitudinea de a comunica (a asculta și a vorbi); cooperarea și instaurarea încrederii în cadrul grupului, respectul de sine și al altora, toleranța față de opiniile diferite, luarea deciziilor în mod democratic – acceptarea responsabilității, soluționarea problemelor interpersonale, evitarea altercațiilor. Dezvoltarea comunicării interculturale presupune, în primul rând, formarea competențelor de comunicare în cadrul culturii proprii. Or, pentru a respecta o altă cultură, elevii trebuie să cunoască și să respecte cultura proprie, limba maternă. Evident, comunicarea interculturală trebuie să aibă la bază conștientizarea propriei identități culturale. Promovarea pluralismului cultural în contextul unei societăți diverse și al unei lumi interdependente devine un alt principiu director al educației lingvistice și literar-artistice a elevilor, care contribuie la cunoașterea de către acești subiecți a sistemului de valori culturale și etice al societății umane.

Totodată, întrucât operele literare sunt diverse din punct de vedere tematic, din cel al formulelor estetice, genurilor și speciilor literare, formulelor narative etc., curriculumul disciplinar precizează și câteva principii de selectare/structurare a conținuturilor educației literare, cum ar fi: a) adecvarea la teleologia și tehnologia ELA; b) valoarea artistică certificată: valoarea națională/universala a operei/creației scriitorului; c) convergența/coerența în promovarea valorilor fundamentale ale *humanitasului*, a valorilor naționale și în formarea axiologică a elevilor; d) valorificarea de către operă a surselor folclorice și mitologice naționale; e) adecvarea la interesele de lectură ale elevilor și asigurarea zonei proxime de dezvoltare literară; f) diversitatea poetică (tematică, de gen, stilistică etc.); g) instrumentarea riguroasă a activității de lectură a elevilor; h) plinătatea axiologică: coerența valorilor fundamentale (Adevărul. Binele. Frumosul. Dreptatea. Libertatea), a valorilor specifice creației artistice (estetice, morale, religioase, teoretice), coerența valorilor contextuale; i) plinătatea și coerența sistemului de elemente ale limbajului poetic: forma, structura, figurile de stil, versificația; j) convergența/coerența cu structura sistemului de activitate lectorală a elevilor; k) accesibilitatea sau adecvarea structurii conținuturilor la structura actelor de receptare poetică a elevilor; l) concentrismul si istorismul; m) coerența cu conținuturile educației lingvistice și artistic-estetice (educației muzicale, artistico-plastice etc.); n) coerența și continuitatea în raport cu structura sistemului național de învățământ.

Deoarece „testarea caracterului privilegiat al destinatarului în comunicarea umană este un principiu metodologic” [13, p. 171], „în elaborarea tehnologiilor educaţionale, după afirmaţia cercetătorului Vlad Pâslaru, prioritatea o deţine subiectul comunicant, care, însă, este determinat gnoseologic, socioprofesional, teleologic, axiologic, motivaţional să exploreze valoarea şi funcţiile subiectului receptor şi ale obiectului comunicat” [11, p. 201]. Acest principiu ni se pare definitoriu, mai ales dacă îl raportăm la conceptul de tehnologii ale educaţiei literar-artistice. Or, formă artistică de cunoaştere a realităţii, literatura, ca gen cu funcţii şi valoare estetică universală, impune principiul priorităţii receptorului de literatură şi artă, determinată şi de natura creaţiei-receptării artistice, care, după Şt. Lupaşco, are următoarele caracteristici: a) unitatea/diversitatea/complementaritatea subiect-obiectului (imaginea este simultan subiect şi obiect), b) originea artei în psihism (imaginea este „produs al psihismului pur”), c) originea libertăţii imaginii artistice în caracterul omogen al energiei celulelor nervoase şi în manifestările şi posibilităţile diferite ale acestei energii, în funcţie de intenţionalitatea şi modalitatea subiectului receptor, a factorilor de influenţă asupra receptorului), d) reflectarea fenomenului psihic în imagini care constă în capacitatea acesteia de a fi simultan real şi ireal, e) imaginea este totdeauna dinamică şi niciodată sigură; f) imaginea este o realitate interioară conştientizată; g) arta este un elan către libertate; h) în artă subiectul tinde să se contopească cu obiectul sau invers; i) imaginaţia creatoare îl eliberează pe om de tirania subiectului (sau eului) ca şi a obiectului (universul ambiant); j) în imaginaţia creatoare totul este adevărat, pentru că totul este posibil şi orice posibilitate este una adevărată; k) arta este prin excelenţă o activitatea conceptuală; l) emoţia pentru artă este iminentă; arta fără emoţie nu există; afecţiunea este un dat al fiinţei, deci arta este esenţială fiinţei [9, p. 102]. Sintetizând, menţionăm că această concepţie estetică a lui Şt. Lupaşco impune abordarea creaţiei literare ca pe o unitate a sensului şi interpretării, din care generează valoarea iminentă a ei. Anume acest fapt a revendicat perspective noi, un alt mod şi alte modalităţi de instruire, de formare literară şi lectorală a elevilor. Teoria receptării a lui Iser a deschis calea unei antropologii generale a lecturii. Consideraţiile lui vizează funcţia pe care o are literatura, ca funcţie mijlocită prin actul lecturii pentru viaţa omului. Mai întâi, trebuie de menţionat că pentru W. Iser opera literară este comunicare, dar nu una simplă, cotidiană, de tipul emiţător-receptor, nici una de informaţii sau care „slujeşte” cititorul. Este o comunicare a cărei limbă nu poate funcţiona ca simplu vehicul, al cărei cod nu este unul comun împărtăşit şi exterior situaţiei şi a cărei situaţie de comunicare nu este decât abia una virtuală. Wolfgang Iser o numeşte comunicare-eveniment şi o înzestrează cu o dublă exigenţă: cea dintâi priveşte sesizarea faptului că mesajul comunicat este unul foarte structurat în care se intenţionează – prin toate strategiile textului literar – o semnificaţie, iar

cealaltă exigență e menită să împiedice reificarea acestei semnificații fie în text, fie în actul lecturii. În viziunea autorului, opera literară nu este textul așa cum a fost el ivit de către autor, ea, prin faptul de a fi citită, există, capătă viață grație cititorului, care, prin actul lecturii, constituie sensul operei și în același timp își reconstituie orizontul vieții: „Opera este mai mult decât textul, deoarece prinde viață de-abia în concretizare, iar aceasta, la rândul ei, nu este pe deplin liberă de dispozițiile pe care le aduce în operă cititorul, chiar dacă astfel de dispoziții sunt activate cu condiționarea textului" [8, p. 83]. Această idee o găsim și în lucrările lui Umberto Eco, pentru care textul este un act de co-producere, care funcționează în parteneriat și este jalonat de două postulate: „Ce trebuie să înțeleagă cititorul?" și „Ce vrea să spună autorul?". Pornind de la ideea că între actul narării și cel al interpretării există o legătură indisolubilă, savantul susține: „Textul este întrețesut cu spații albe, cu teritorii ale non-spusului. Cine le-a lăsat albe a procedat așa din două motive: în primul rând, pentru că un text este un mecanism leneș care trăiește din plusvaloarea de sens introdusă în el de destinatar. În al doilea rând, pentru că, pe măsură ce trece de la funcția didactică la cea estetică, un text vrea să-i lase cititorului inițiativa interpretării, chiar dacă, de obicei, dorește să fie interpretat cu o garanție suficientă de univocitate" [6, p. 83]. Conform lui Umberto Eco, Cititorul Model și Autorul Model sunt cele două strategii textuale, fiecare încercând să deducă intențiile celuilalt. Autorul Model lansează propuneri de cooperare, care să-l ghideze pe Cititorul Model în actul de actualizare a tuturor potențialităților textului, adică să-l determine să se manifeste din punct de vedere interpretativ la fel cum el însuși s-a manifestat din punct de vedere generativ [6, p. 87]. Dacă opera literară este o expresie esențializată a umanului, a ceea ce este mai profund, mai caracteristic și mai durabil în ființa umană, o receptare a acesteia impune o pedagogie a lecturii. Percepută ca un „eveniment al cunoașterii", lectura este un act de educație și de formare, astfel încât cititorul trebuie să aibă conștiința că mesajul estetic al operei literare nu este numai traductibil, ci și transmisibil. Din partea cititorului, opera nu este numai așteptare, ci și provocare, nu numai receptare, ci și angajare. Or, după cum afirmam mai sus, aflat într-o continuă stare de comunicare, cititorul realizează prin lectură nu un act de reproducere, ci unul de creație. Mai mulți cercetători în domeniu, T. Vianu, R. Ingarden, M. Dufrenne, S. Iosifescu, P. Cornea au subliniat importanța primului contact revelator cu opera de artă, când subiectul intră sub fascinația ei nemijlocită. Acest moment al „alunecării" consimțite și uneori neconștiente, după opinia lui Tudor Vianu, debutează într-o puternică excitație, printr-o ieșire din indiferență, printr-un brusc elan simpatetic. El poate interveni după o frază, după două pagini sau după cincizeci. Reacția e spontană, confuză, saturată de senzații organice. Are loc o distanțare din sfera intereselor practice imediate, cititorul evadează din timpul profan și din

ambianța cotidiană. Pe parcursul lecturii, asemenea momente de fervoare pot reveni. Și chiar dacă lucrul nu se întâmplă, cititorul le păstrează memoria și nostalgia. În orice caz, regăsirea stării de fericită contopire cu lumea ficțiunii, pe care unii o compară cu extazul, constituie un stimulent puternic al lecturii [14, pp. 305-307]. Ținând cont de aceste deziderate, menționăm că, la nivel aplicativ, actul educaţional, conforma datelor experimentului de constatare desfăşurat de noi, continuă într-o mare măsură să contravină epistemologiei artei şi educaţiei, studentului/elevului atribuindu-i-se valoarea *de obiect* al acţiunii educaţionale, iar literaturii – de *materie de studiu*. Literatura însă, atât la etapa creației, cât și la cea a receptării, prezintă o activitate creatoare prin definiție, adică atât obiectul de cunoaștere (opera literară), cât și subiectul cunoașterii (receptorul – elevul/studentul) nu există a priori, ci sunt create-recreate în timpul receptării (cunoașterii). În acest proces elevului/studentului nu i se transmit, pur și simplu, informații despre operele și fenomenele literare, ci i se *comunică* opinii, atitudini și viziuni ale interpreților literari (critici, cercetători, profesori), căci opera literară devine ca atare doar în cazul în care valorii ei imanente cititorul îi adaugă o valoare proprie, numită și *valoare in actu*. Altfel spus, predarea – învățarea/studiul literaturii nu trebuie să opereze doar cu informații, ca în cazul științelor, ci, în primul rând, cu imagini, opinii, concepte, viziuni etc., fapt care impune adoptarea unei viziuni specifice, în care să se opereze atât cu valorile imanente (create de autori) ale operelor literare, cât și cu valorile in actu (valoarea cititorului, valoarea adăugată).

Justeţea ideii despre rolul de al doilea subiect creator al operei literare este demonstrată şi de diversitatea principiilor ce stau la baza tehnologiei educaţiei literar-artistice, înaintate de cercetătorii în domeniu pe parcursul mai multor ani. Astfel, o serie de savanţi ruşi, a căror activitate de cercetare ţine, în mod special, de ultimele trei decenii ale secolului XX (E.V. Kviatkovski, I.G. Maranţman, V.I. Leibson, . V.R. Şcerbina, M. Cerkezova, M. Kaciurin, T. Kurdiumova ş.a.) propun următoarele principii metodice ale educaţiei literar-artistice: înţelegerea limbajului artistic, dezvoltarea percepţiei, imaginaţiei, gândirii şi emotivităţii artistice, abordarea sistematică a educaţiei artistice, analiza formei artistice în unitate cu mesajul, corelarea formelor (lecţie, ore facultative, cercuri) de studiere a artelor, înţelegerea limbajului artistic prin studiul teoriei literare şi teoriei artei în vederea apropierii mesajelor operelor studiate (E. Kviatkovski, B. T. Lihaciov), analiza literară a operei ca structură artistică (Doleţkaia), transferul cunoştinţelor şi competenţelor în alte domenii de activitate umană (V.I. Leibson), raportarea fenomenelor literare la viaţa reală (V.R. Şcerbina), istorismul (T. Kurdiumova, V.A. Nikolski), pătrunderea în mesajul operei artistice prin forma artistică (M. Cerkezova), intercondiţionarea cunoştinţelor şi activităţii, interrelaţia celor mai

importante procese ale cunoaşterii artistice: percepţiei, analizei, evaluării (E. Krasnovski, E. Volkova), unitatea eticului cu esteticul (V. Samohvalova), comunicarea interpersonală a profesorului şi elevului, dezvoltarea capacităţilor creative, centrarea pe activitatea artistică – temelie a dezvoltării estetice, educaţia artistică în conformitate cu legile artei, instruirea artistică dinspre modurile mai generale ale activităţii artistice către caracteristicile de genuri ale artei, abordarea multiaspectuală a textului artistic drept formă specială a activităţii colective distribuite (V.S. Sobkin, V.A. Levin) ş.a. Metodiştii români V. Goia, I. Drăgătoiu, C Bărboi, C. Ionescu, G. Lăzărescu, A. Panfil, ş.a. insistă mai mult pe principiile didacticii generale, deşi îl scot în prim-plan pe cel al valorificării literaturii ca artă. Spre deosebire de savanții nominalizați mai sus, C. Parfene, în studiile sale, propune ca principii metodice receptarea operei literare în corelaţie cu perspectivele gnoseologică, axiologică, sociologică, psihologică, identificarea procesului de receptare a literaturii în şcoală cu procesul de formare şi de dezvoltare la elevi a interesului artistic cu cele trei trepte ale sale: curiozitate, plăcere, nevoie spirituală, sensibilizarea elevilor prin intermediul forţei sugestive a limbajului poetic [10, p. 74], iar Paul Cornea consideră că la baza tehnologiei educaţiei literar-artistice a elevilor trebuie să stea principiul percepţiei etapizate a textului literar [2, p. 138]. Marilena Pavilescu, abordând problema în cauză, [12, p. 88] remarcă următoarele principii de selectare a tehnologiilor didactice: a) valorile acumulate anterior (criteriul experențial), mediul sociolingvistic general (al comunității), tipurile comunicării (utilitară, cognitivă, interumană, intraumană, interculturală, spirituală), mediile comunicării (interpersonal, familial, școlar, public, cultural-artistic, social-politic), obiectivele și standardele comunicării cultivate, tipurile de limbaj (comun, politic, științific, religios), principiile didactice de structurare a elementelor de conținut (valoarea științifică/practică, demersul pentru dezvoltarea intelectuală, motivațional-volitivă, coerența, accesibilitatea etc.).

O contribuţie esenţială în determinarea principiilor tehnologiei educaţiei literar-artistice a adus-o V. Pâslaru în studiul său *Introducere în teoria educaţiei literar-artistice*. Conform opiniei savantului, „tehnologia ELA trebuie să angajeze un sistem de principii care să răspundă dinspre epistemologie la întrebarea cum este corect să se realizeze educaţia literară”, autorul propunând următoarele: a) natura specifică a obiectului abordat, a fenomenelor literare, a literaturii ca sistem (mimesisul, universalitatea, convenţionalitatea, caracterul metaforic, conotaţia etc.), b) valorificarea textelor literare prin decodarea graduală a limbajului poetic, c) receptarea – instrument al educaţiei literare (creativitatea receptării, sensibilitatea, valorizarea subiectului receptor, intersubiectivitatea, contemplaţia etc.), d) inter-/transdisciplinaritatea, ca cerinţă descendentă din universalitatea artei şi

educaţia multiculturală, e) adecvarea tehnologiilor ELA la caracteristicile subiectului receptor (particularităţile psihologice, de vârstă, nivelul de dezvoltare a percepţiei, imaginaţiei, gândirii artistice etc.), la structura conştiinţei artistice a acestuia, f) identificarea actelor de receptare cu actele de formare a cititorului, g) validarea socială a receptării, h) valorizarea personalităţii subiectului mediator (a profesorului) [11, pp. 178-179]. Menţionăm că sistemul respectiv de principii satisface, de fapt, obiectivul-cadru al ELA stipulat de curriculum – „formarea şi dezvoltarea competenţelor de comunicare/lingvistice, conjugate organic şi cu formarea competenţelor lectorale şi valorice, fără a ignora însă şi competenţele cognitive, metodologice (inerente oricărui studiu riguros, sistemic, organizat) şi competenţele sociale, de neconceput în afara celor de comunicare" [4, p. 9].

Sintetizând, considerăm importante pentru o metodologie a educației literar-artistice și alte principii, acestea, în majoritatea lor, vizând dezvoltarea aptitudinilor creative, a spiritului critic al elevilor, cum ar fi: a) stimularea gândirii creative (conforma acestuia, întrebările/sarcinile propuse elevilor trebuie să fie generatoare de informaţii, mai ales acelea care vizează posibilităţile de simplificare a problemei, de reorganizare a părţilor ei); b) operaţional (sarcina, propusă elevului pentru a fi îndeplinită, trebuie să necesite mai multe operaţii de gândire: comparare, analiză, sinteză, o abstractizare pe verticală pentru a se ajunge la categorii ori integratori); c) estetic (în formularea sarcinilor de lucru se va ține cont de esenţa literaturii ca artă (literatura este o artă a cuvântului, ea transfigurează realitatea prin intermediul imaginilor concret-senzoriale, relevabile în conştiinţa cititorului cu ajutorul forţei expresive a cuvintelor); d) actualizarea, utilizarea experienţei estetice şi de viaţă a elevilor în noi situaţii, a reevaluării prin stabilirea de noi raporturi între cunoştinţe, a apropierii problemelor operei literare de cele care îi frământă pe ei; e) abordarea literaturii în maniera unei curiozităţi nestăvilite şi permanente, precum şi a unei căutări neobosite, cu scopul de a cunoaşte şi de a învăţa (elevul nu va ajunge la sensurile şi semnificaţiile profunde ale operei artistice, decât dacă se va lăsa condus de această sete mistuitoare. „Prin ce se deosebeşte opera ce urmează a fi studiată de cea studiată deja?", „Cum se rezolvă conflictul?", „Ce tip uman reprezintă personajul?"); f) testarea cunoaşterii prin experienţă (raportat la receptarea literaturii, acest principiu impune tipul de învăţare prin descoperire); g) dorinţa de a trăi întru ambiguitate, de a îmbrăţişa paradoxul şi nesiguranţa (pe măsură ce elevului îi este trezită puterea curiozităţii, pe măsură ce el îşi probează profunzimile experienţei şi îşi ascute simţurile, poate ajunge să se confrunte cu necunoscutul. În această „ipostază", secretul cel mai mare al dezlănţuirii potenţialului creativ este a menţine starea de receptivitate, iar cheia acestei descătuşări este dorinţa de a trăi întru ambiguitate,

de a îmbrăţişa paradoxul şi nesiguranţa. Conceptul de operă deschisă al lui Umberto Eco rămâne a fi călăuzitor în această ordine de idei); h) dezvoltarea deopotrivă a laturii ştiinţifice a individului /elevului şi a celei artistice, a logicii şi a imaginaţiei, necesitatea echilibrului dintre ele (necesitatea acestui principiu este determinată de faptul că arta, ştiinţa sunt, în definitiv, două forme de activitate prin care omul îşi afirmă modelele mentale, simbolurile – fie ele artistice sau matematice – reflectând aceleaşi schimbări la nivel de înţelegere şi reprezentare a realităţii care îl înconjoară); j) recunoaşterea şi aprecierea interrelaţiei tuturor lucrurilor şi fenomenelor (structura oricărei opere literare presupune integrarea elementelor constitutive (de conţinut şi formă) într-un tot închegat (coerent la suprafaţa textului ori numai în profunzimile lui), înţeles ca sistem al relaţiilor dintre părţi).

În concluzie subliniem că definirea unor principii ale metodologiei educației literar-artistice, cum sunt cele indicate, trebuie să urmeze anumite rigori, și anume să ia în considerație subiecții antrenați în activitate, natura specifică a obiectului abordat și a activității subiecților.

Bibliografie:

1. Bontaș I. Pedagogie. București: ALL, 1996.
2. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Iași: Polirom, 1998.
3. Cucoș C. (coord.). Psihopedagogie. ed. a III-a. Iași: Polirom, 2009.
4. Curriculum disciplinar pentru limba și literatura română, clasele a V- IX –a. Chișinău: Știința, 2010.
5. De Landsheere G. Definirea obiectivelor educaţiei. Bucureşti: EDP, 1979 (apud Sorin Cristea, Dicționar de termeni pedagogici, București: EDP, 1998.
6. Eco U. Lector in fabula. Cooperarea interpretativă în textele narative. București: Univers, 1991.
7. Jinga I., Istrate E. (coord.) Manual de pedagogie, ed. a III-a. București: ALL, 2008.
8. Iser W., Actul lecturii. O teorie a efectului estetic. Trad. în l. rom. Romanița Constantinescu. Pitești: Paralela 45, 2006.
9. Lupașco Șt. Legea dinamică a contradictoriului, București: Editura Politică, 1982.
10. Parfene C. Teorie şi analiză literară. București: Editura Ştiinţifică, 1993
11. Pâslaru V. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Sigma, 2013.
12. Pavilescu M. Metodica predării limbii și literaturii române. București: Corint, 2010.
13. Radu C. Artă și convenție. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989.
14. Vianu T. Estetica. București. 1968.

Abordări teoretice privind tehnologiile educației literar-artistice

Constantin Șchiopu, *dr., conf. univ.*,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *There is emphasized the literary-artistic education problem, from a theoretical point of view. So, there are pointed out several theories regarding methodology concept definition, regarding the criteria of classification the instruction methods, regarding functions and types of them. There is also insisted on some requirements for training methodology; there are analysed different categories of didactical methods specific for reaching/learning language and literature. There are underlined the advantages and disadvantages of modern and traditional methods and formulated the conclusions.*

Keyword: *methodology, training methods, criteria, classification, traditional, modern, literary-artistic education, creativity, advantages, disadvantages*.

Un concept frecvent întâlnit în literatura de specialitate şi foarte apropiat de conceptul „tehnologii didactice" este cel de „metodologie a instruirii", acesta desemnând „ansamblul de principii normative, de reguli şi procedee aplicabile diverselor discipline şi forme de instruire" [7, p. 308], „teoria care vizează definirea, clasificarea şi valorificarea metodelor-procedeelor-mijloacelor didactice în vederea optimizării permanente a activităţii de predare – învăţare – evaluare" [4, p. 308] sau „teoria care precizează natura, funcţiile şi clasificările posibile ale diferitor metode de învăţământ, descrie caracteristicile operaţionale ale metodei, în perspectiva adecvării lor la circumstanţe diferite ale instruirii, şi care scoate în evidenţă posibilităţile de ipostaziere diferenţiată ale acestora, în funcţie de creativitatea şi inspiraţia profesorului" [6, p. 290].

În această ordine de idei, subliniem că cercetătorii în domeniu definesc metoda didactică drept „o acţiune cu funcţie (auto) reglatorie proiectată conform unui program care anticipează o suită de operaţii care trebuie îndeplinite în vederea atingerii unui rezultat determinat" [7, p. 190], „ansamblu de procedee şi mijloace integrate la nivelul unor acţiuni implicate în realizarea obiectivelor pedagogice concrete ale activităţii de instruire/educaţie proiectată de educatoare, învăţător, profesor" [4, p. 306], „drum sau cale de urmat, în activitatea comună a educatorului și educaților, pentru îndeplinirea scopurilor învățământului, adică pentru informarea și formarea educaților" [14, p. 343], „mod de acțiune transformatoare exercitată asupra celui educat în procesul de învățământ, având ca însușiri normativitatea, finalitatea, caracterul conștient" [12, p. 37]. Sintetizând mai multe definiţii ce aparţin diferitor pedagogi, profesorul George Văideanu afirmă că metoda de învăţământ

„reprezintă calea sau modalitatea de lucru: a) selecţionată de cadrul didactic şi pusă în aplicare în lecţii sau activităţi extraşcolare cu ajutorul elevilor şi în beneficiul acestora; b) care presupune, în toate cazurile, cooperarea între profesor şi elevi şi participarea acestora la căutarea soluţiilor, la distingerea adevărului de eroare etc.; c) care se foloseşte sub forma unor variante şi/sau procedee selecţionate, combinate şi utilizate în funcţie de nivelul şi trebuinţele sau interesele elevilor, în vederea asimilării temeinice a cunoştinţelor, a trăirii valorilor, a stimulării spiritului creativ etc.; utilizarea metodelor nu vizează numai asimilarea cunoştinţelor; d) care-i permite profesorului să se manifeste ca purtător competent al conţinuturilor învăţământului şi ca organizator al proceselor de predare – învăţare; în cursul desfăşurării acestora, el poate juca rolul de animator, ghid, evaluator, predarea fiind un aspect al învăţării" [16, p. 34]. După cum lesne se observă, din caracteristicile respective, putem distinge o serie de factori cu rol determinant în conturarea eficienței unei metode și anume: implicarea activă a elevilor în procesul instruirii și autoinstruirii, formarea/stimularea deprinderilor, a capacităților și a unui sistem coerent de valori, adaptarea la specificul fiecărui ciclu, domeniu de cunoaștere, necesitatea de a alterna metodele.

În acelaşi timp, specialiştii din domeniul metodologiei didactice [4, p. 303; 5, pp. 12-170] scot în evidenţă mai multe funcţii specifice metodelor de instruire: funcţia cognitivă (metoda constituie pentru elev o cale de acces spre cunoaşterea adevărurilor şi a procedurilor de acţiune, spre însuşirea ştiinţei şi tehnicii, a culturii şi a comportamentelor umane, un mod de a afla, de a cerceta, de a descoperi); funcţia formativ-educativă (metodele supun exersării şi elaborării diversele funcţii psihice şi fizice ale elevilor, prin formarea unor noi deprinderi intelectuale şi structuri cognitive, a unor noi atitudini, sentimente, capacităţi, comportamente, metoda de predare fiind nu numai calea de transmitere a unor cunoştinţe, ci şi un proces educativ); funcţia instrumentală (sau operaţională, în sensul că metoda serveşte drept tehnică de execuţie, mijlocind atingerea obiectivelor instructiv-educative), funcţia normativă (sau de optimizare a acţiunii, prin aceea că metoda arată cum trebuie să se procedeze, cum să se predea şi cum să se înveţe astfel încât să se obţină cele mai bune rezultate); funcţia operaţional, care corespunde „polului praxiologic" al activităţii de predare – învăţare – evaluare.

De reținut că metodologia didactică este condiţionată de schimbările ce au loc în componentele procesului instructiv-educativ, calitatea ei fiind determinată de flexibilitatea şi deschiderea faţă de situaţiile şi cerinţele noi ale învăţământului contemporan. În această ordine de idei, C. Cucoş [6, pp. 293 -295] relevă o serie de exigenţe spre care ar trebui să evolueze

metodologia de instruire:

a) punerea în practică a unor noi metode şi procedee de instruire care să soluţioneze adecvat noile situaţii de învăţare; dezvoltarea în „cantitate" a metodologiei, prin adaptarea şi integrarea unor metode nespecifice, din alte spaţii problematice, dar care pot rezolva satisfăcător unele cerinţe (de pildă, folosirea în învăţământ a brainstormingului, care este – la origine – o metodă de dezvoltare a creativităţii); creşterea în cantitate a metodelor nu este, însă, soluţia cea mai fericită;

b) folosirea pe scară mai largă a unor metode activ-participative, prin activizarea structurilor cognitive şi operatorii ale elevilor şi prin apelarea la metode pasive numai când este nevoie;

c) extinderea utilizării unor combinaţii şi ansambluri metodologice prin alternări ale unor caracteristici (în planurile activitate-pasivitate, abstractizare-concretizare, algoritmicitate-euristicitate etc.) şi nu prin dominanţă metodologică; renunţarea la o metodă dominantă în favoarea unei varietăţi şi flexibilităţi metodologice, care să vină în întâmpinarea nevoilor diverse ale elevilor şi care să fie adecvate permanent la noile situaţii de învăţare;

d) instrumentalizarea optimă a metodologiei prin integrarea unor mijloace de învăţământ adecvate care au un aport autentic în eficientizarea predării-învăţării; nu este vorba de o simplă adăugare a unui mijloc de învăţământ, oricât de sofisticat ar fi el, ci de o redimensionare, o pregătire a acestuia în perspectivă metodologică (aşa cum ar fi diferitele programe structurate explicit pentru învăţarea asistată de ordinator);

e) extinderea folosirii unor metode care solicită componentele relaţionale ale activităţii didactice, respectiv aspectul comunicaţional pe axa profesor-elevi sau pe direcţia elevi-elevi; atenuarea tendinţei magistrocentriste a metodologiei didactice; întărirea dreptului elevului de a învăţa prin participare, alături de alţii;

f) accentuarea tendinţei formativ-educative a metodei didactice; extinderea metodelor de căutare şi identificare a cunoştinţelor, şi nu de transmitere a lor pe cont propriu; cultivarea metodelor de autoinstrucţie şi autoeducaţie permanentă; promovarea unor metode care efectiv îi ajută pe elevi în sensul dorit; adecvarea metodelor la realitatea existentă, „pragmatizarea" metodologiei.

Reforma curriculară a presupus, în mod firesc, o serie de modificări şi la nivelul metodologiei.

Dezvoltarea creativității elevilor, a activismului, a relațiilor interpersonale, a gândirii lor critice sunt câteva dintre cerințele zilei de astăzi, care au impus schimbări de optică în ceea ce privește folosirea, în procesul studierii/receptării literaturii, a metodelor didactice. Or, un elev este activ în măsura în care încetează a fi un simplu receptor, un destinatar al informației gata preluate de

la profesor și în care încearcă să ajungă la noile informații prin eforturi proprii. În acest context, rolul metodelor utilizate în cadrul lecțiilor este enorm de mare, mai ales în ideea în care ele trebuie să devină, într-adevăr, o cale de învățare realizată efectiv de elevi. Evident, orice metodă este o virtualitate, care devine eficientă doar prin priceperea profesorului de a o folosi. Deci, în viziunea noastră, nu există metode bune sau rele, responsabile de eșecul sau de succesul didactic. Mai mult. Nu se poate vorbi despre un proces eficient de instruire, de o proiectare eficientă fără existența unei corelații între metode, procedee, mijloace, obiective.

În literatura de specialitate din R. Moldova și din România există multe exegeze [15; 5; 11] referitoare la tipologia metodelor de învățământ, în care sunt propuse diferite clasificări ale acestora. Cât privește cunoașterea criteriilor de clasificare a metodelor, Sorin Cristea afirmă: „Problema criteriului de clasificare a metodelor didactice presupune înţelegerea caracterului de sistem al acestora, angajat în plan operaţional, la nivelul activităţilor de predare – învăţare – evaluare proiectate şi realizate în cadrul procesului de învăţământ” [4, p. 306]. Drept criterii, autorul propune următoarele: a) criteriul vechimii (metode tradiţionale/clasice – metode moderne/noi); b) criteriul gradului de generalitate exprimat (metode generale/aplicabile la toate disciplinele şi treptele de învăţământ); c) metode particulare/aplicabile doar la unele discipline şi trepte de învăţământ; d) criteriul formei de organizare (metode individuale – metode de microgrup – metode frontale); e) criteriul psihologic (metode inductiv-deductiv-analogice, metode de analiză, sinteză, abstractizare, generalizare, comparaţie, concretizare logică, metode algoritmice-euristice” [4, p. 306]. „În alte situaţii, susține S. Cristea, criteriile specifice propuse destramă structura unitară a acţiunii didactice, avansând ideea existenţei disparate a unor: metode de predare, metode de învăţare, metode de evaluare; metode de transmitere a cunoştinţelor, metode de formare a priceperilor şi deprinderilor, metode de consolidare a cunoştinţelor, metode de aplicare a cunoştinţelor etc.” [4, 306]. Cercetătorul I. Nicola mai propune drept criteriu de grupare a metodelor didactice programarea externă (modul în care este prelucrată, ordonată și prezentată informația didactică de către profesor) și programarea externă (registrul componentelor psihice antrenate în procesul de învățare a informațiilor de către elev). Conform acestui criteriu, autorul deosebește metode algoritmice (algoritmizarea, instruirea programată, exercițiul), acestea fiind folosite în cazul când programarea externă și cea internă se suprapun, și metode expozitiv-euristice (povestirea, explicația, prelegerea, conversația, problematizarea, demonstrația, descoperirea, modelarea, lucrul cu manualul, lucrările experimentale, lucrările practice și aplicative, lucrul în grup), care sunt solicitate când nu se produce suprapunerea programării interne cu cea externa [9, p. 307]. Menționăm de asemenea și criteriul

propus de I. Cerghit „principalul izvor al învățării”, care, conform opiniei autorului, constă „fie din experiența de cunoaștere a umanității, fie din experiența individuală directă sau indirectă, perceptivă dedusă din contactul cu lumea obiectelor și fenomenelor, fie din experiența practică individuală sau colectivă” [5, p. 110]. Astfel, autorul delimitează următoarele clase/categorii de metode: 1) metode de comunicare și dobândire a valorilor socioculturale, ce corespund sursei (metode expozitive – narațiunea, descrierea, explicația, demonstrația teoretică, prelegerea școlară, prelegerea universitară etc., metode interactive/interogative, conversative, dialogate – conversația euristică, discuția-dialog, consultația în grup, preseminarul, seminarul, discuția în masă, dezbatere de tipul „mesei rotunde”, asaltul de idei, dezbaterea pe baza jocului de asociație de idei, discuția liberă ș.a.); 2) metode de explorare organizată a realității (metode de explorare directă – observare, experimentul, cercetarea documentelor și relicvelor istorice, studiul de caz, ancheta de teren, efectuarea de studii comparative, elaborarea de monografii, metode de explorare indirectă – demonstrative, de modelare); 3) metode bazate pe acțiune (metode de acțiune efectivă – exercițiile diverse, grup-treningul, lucrările practice/experimentale, studiul de caz, lucrările de atelier, elaborare de proiecte, activități creative, participarea la munca de producere a bunurilor și metode de acțiune simulată – jocurile didactice, jocurile de rol, învățarea dramatizată, învățarea pe simulatoare); 4) metode de raționalizare a conținuturilor și operațiilor de predare – învățare (metode algoritmice – instruirea programată, instruirea asistată de calculator, învățarea electronică) [5, p. 111 și următoarele].

Pornind de la unele sugestii ale cercetătorilor americani [1, pp. 67-101], Constantin Moise și Elena Seghedin consideră drept criteriu de coordonare a metodelor și „opoziția dintre învățarea prin receptare și învățarea prin descoperire”. În baza acestui criteriu autorii delimitează metode de învățare prin receptare (expunerea verbală, demonstrația fără solicitarea elevului) și metode de învățare prin descoperire (observarea independentă, studiul de caz independent, rezolvarea de probleme, rezolvarea creativă de probleme). Astfel de metode ca lucrul dirijat cu manualul, conversația euristică, demonstrația cu solicitarea elevului, observarea dirijată, instruirea programată, exercițiul dirijat, studiul de caz dirijat sunt considerate de autorii respectivi ca „metode de compromis între elementele ce aparțin receptării și cele aparținând descoperirii” [8, p. 347]. O clasificare a metodelor didactice specifice predării/studierii limbii și literaturii române o propune și Marilena Pavelescu în studiul său „Metodica predării limbii și literaturii române” [13]. Astfel, autoarea divizează metodele în următoarele clase: metode de învățare bazate pe colaborare (lucrul în perechi, predarea reciprocă, mozaicul, metoda piramidei, turul galeriei, Philips 6-6 ș.a.), metode folosite pentru dezvoltarea capacităților de receptare și producere a mesajului oral și scris (tehnica

fotolimbajului, ascultarea activă, producerea discursului oral, dialogul oral), metode și tehnici ale predării-învățării bazate pe comunicare (expunerea, explicația, prelegerea, prelegerea interactivă, conversația, discuția, controversa academică, dezbaterea, procesul literar, problematizarea), metode de comunicare scrisă (lectura, lucrul cu cartea, metoda RICAR, lectura mediatoare/inocentă/explicativă/interpretativă/evaluativă), strategii și metode folosite în postlectură (blițul, triada VAS), metode de dezvoltare a gustului pentru lectură (lectura predictivă, presupunerea prin termeni), metode de comunicare interioară (reflecția, scrierea liberă), metode de explorare (demonstrația, modelarea/producerea de texte), metode și tehnici de producere a unui text scris (rezumatul, conspectul, comentariul), tehnici utilizate în predarea unor conținuturi diverse (cuvintele-valiză, margareta lexicală, binomul imaginativ, tunelul imaginilor, vorbirea în doi, istorii începute, revizuirea circulară, reclama), metode de raționalizare (algoritmizarea), metode de acțiune (exercițiul, învățarea prin descoperire), metode și strategii specifice gândirii critice (maratonul de scriere, cvintetul bulgărele de zăpadă, blazonul personajului, metoda cadranelor, metoda RAI, metoda Graffiti, explozia stelară, brainstormingul, diagrama Venn ș.a.), metode și tehnici de evaluare (probleme orale/scrise, testele), metode complementare de evaluare (investigația, referatul, observația sistematică a comportamentului elevilor, metoda proiectelor, evaluarea și autoevaluarea portofoliului).

Dincolo de numărul impresionant de grupuri și de metode propus de autoare, menționăm că această clasificare pune mai multe semne de întrebare. În primul rând, sunt clase/grupuri care includ doar o metodă sau două și în acest caz nu mai pot fi considerate grupuri/clase (ex.: metode de raționalizare, metode de acțiune, metode de comunicare interioară). În al doilea rând, sunt o serie de metode, care se regăsesc în două-trei grupuri, aceste din urmă și ele dublându-se (ex.: metode și tehnici de producere a unui text scris și metode de comunicare scrisă). Cu toate acestea, trebuie să remarcăm diversitatea metodelor la care face referință autoarea (aproape 100), modul în care ele sunt raportate la disciplina Limba și literatura română.

Dat fiind faptul că sunt metode cu îndelungată vechime, de „heterostructurare”, cum le numește Mark Bru [3, p. 123], acestea alcătuiesc clasa celor tradiționale. Cea de-a doua clasă o alcătuiesc metodele moderne sau „de dată mai recentă” și „de ultimă generație” [8, pp. 343-344]. Cât privește metodele tradiționale, acestea, foarte eterogene, au în comun ideea transmiterii cunoștințelor de către profesor elevilor. Având caracter pasiv, expozitiv, ele urmăresc obiectivul „a învăța să cunoști”/„să știi”. O analiză din perspectiva ansamblului scoate în evidență următoarele caracteristici ale

metodelor tradiționale: a) obiectivele sunt prioritar cognitive; b) informațiile teoretice sunt în exces, solicită ca operații ale gândirii memorarea, reproducerea, definirea; c) conținuturile pe care trebuie să le însușească elevii au caracter pregnant teoretic, nesatisfăcând orizontul lor de așteptare; c) comunicarea este unilaterală, profesorul, deținând informația, dirijează procesul, impune propriul model/punct de vedere; d) elevul achiziționează cunoștințe; e) întrebările, sarcinile de lucru, formele de organizare a activității elevilor au caracter închis, algoritmic; f) evaluare este fixată pe cantitatea de cunoștințe.

Cu toate acestea, metodele tradiționale au și avantajele lor și anume: a) cunoștințele asimilate sunt de durată; b) informația transmisă este destul de consistentă; c) oferă profesorului un sentiment de securitate, întrucât reacțiile elevilor pot fi previzibile; d) posedând un număr cât mai mare de cunoștințe, elevul poate face diferite conexiuni de ordin superior între fenomene, obiecte etc.; e) profesorul oferă modele de structurare a informației.

Dincolo de toate criticile care li s-au adus metodelor tradiționale, mai ales în ultimul timp, menționăm că ele nu pot fi neglijate, ci mai degrabă restructurate, reevaluate, revitalizate. Așa cum menționam ceva mai sus, eficiența oricărei metode depinde nu de vechimea sau noutatea ei, ci de felul în care profesorul știe s-o aplice. Nu caracterul de noutate în sine sau spectaculozitatea, nu folosirea unei metode la modă trebuie să fie prioritare, ci subordonarea acesteia scopului, obiectivelor lecției, posibilitățile metodei da a trezi curiozitatea elevilor, spiritul lor creativ și de investigație. „Calitatea pedagogică a metodei didactice presupune transformarea acesteia dintr-o cale de cunoaştere propusă de profesor într-o cale de învăţare realizată efectiv de preşcolar, elev, student, în cadrul instruirii formale şi nonformale, cu deschideri spre educaţia permanentă”, afirmă în această ordine de idei Sorin Cristea [4, p. 303].

O analiză a studiilor cu caracter didactic a arătat că majoritatea cercetătorilor scot în evidență următoarele metode tradiționale: expunerea, prelegerea, algoritmizarea, analiza gramaticală, exercițiul, observarea, definirea, recunoașterea, lectura, comentariul literar, conversația, demonstrația, rezumatul, explicația, lucrul cu manualul, activitatea în sala de clasă, conspectul, modelarea didactică.

Cât privește metodele moderne/activ-participative/de ultimă generație, acestea sunt „capabile să-i angajeze pe elevi în activitate concretă sau mentală, cu puternice valențe formative și cu impact ridicat asupra dezvoltării personalității” [13, p. 70]. Cu certitudine, ele au foarte multe avantaje în

raport cu metodele tradiționale. Printre prioritățile lor, sintetizate din studiile din domeniul respectiv, putem evidenția următoarele: a) obiectivele aparțin nivelurilor superioare ale taxonomiei lui Bloom; b) metodele respective contribuie la formarea de competențe prin care se construiesc cei patru piloni ai cunoașterii: „A învăța să știi/să înveți", „A învăța să trăiești împreună cu ceilalți", „A învăța să fii", „A învăța să faci"; c) sarcinile, întrebările adresate elevilor au caracter deschis, așteptându-se și răspunsuri deschise, problemele formulate prezintă mari posibilități de transfer, diminuează teama de eșec, sporește stima de sine, facilitează relațiile interpersonale; d) profesorul este un mediator, care facilitează accesul elevilor la cunoștințe, la instrumente de lucru, la diferite surse de informație, creează un climat favorabil de lucru, stimulează răspunsurile originale, activitatea lor de creație și de construire a propriei înțelegeri; e) evaluarea este realizată prin metode active și este una preponderent formativă; f) elevul, fiind în centrul învățării, are o mare libertate de manifestare a personalității sale. Căutând diverse modalități de rezolvare a problemei, implicat în activități de colaborare cu alții, el devine subiect al propriei deveniri. Mai mult. Folosind experiența sa de lectură și de viață, el demonstrează o mai bună capacitate de înțelegere a materiei, preia controlul asupra propriei învățări.

Deși metodele activ-participative, după cum am arătat, au un șir de avantaje, totuși nu trebuie să le considerăm perfecte, cu atât mai mult că și în acest caz rămâne valabilă observația deja făcută că nu metoda în sine este eficientă, ci racordarea ei la situație, obiective, elevi, conținuturi, forme de organizare a activității. De reținut de asemenea că aceste metode sunt mari consumatoare de timp, că volumul de informație pe care îl achiziționează elevii este mult mai redus, că există riscul ca informația, fiind puțin sau deloc structurată, să fie greșit înțeleasă. Întrucât profesorul apare doar în funcția de moderator, e posibil să apară dificultăți în învățare din cauza interpretărilor diverse și chiar contradictorii, de multe ori. Și nu în ultimul rând, obiectivele privind procesele superioare ale gândirii nu pot fi evaluate cu exactitate.

Cât privește metodele trecute în revistă de către cercetători, subliniem că în majoritatea lor sunt aceleași: problematizarea, modelarea figurativă, instruirea programată, lectura anticipativă, sinectica, simularea, studiul de caz, învățarea prin descoperire, tehnica argumentării și contraargumentării, jocul de rol, jocurile verbale, brainstormingul, ciorchinele, diagrama Venn, scrierea liberă, jurnalul de lectură, predarea reciprocă, turul galeriei, mozaicul ș.a. Unele dintre aceste metode, conform unei clasificări făcute de Constantin Moise, cum ar fi brainstormingul, Phillips 6-6, brainwrittingul, 6-3-5, cubul, mozaicul, acvariul, SINELG-ul fac parte din grupul

„Metode de ultimă generație”. Confuzia ni se pare cu atât mai mare cu cât autorul include algoritmizarea, problematizarea, modelarea, învățarea prin descoperire, metodele de simulare în clasa „Metode de dată mai recentă” [8, p. 344]. Desigur, sintagma „de dată mai recentă” este destul de pretențioasă, dacă o raportăm la anii `60-`70 ai secolului trecut, când metodele respective erau frecvent folosite în învățământ. Problema nu se epuizează aici, deoarece, în același studiu al său, Constantin Moise divizează metodele de evaluare în metode de verificare (verificarea orală curentă, verificarea scrisă curentă, verificarea periodică, verificarea cu caracter global – examenul) și metode de apreciere (aprecierea verbală, aprecierea prin notă), creând astfel confuzii nu numai în ceea ce privește raportul „evaluare-apreciere”, dar și atribuirea statutului de metodă unei atitudini/acțiuni („aprecierea”) a profesorului.

Un alt concept ce ține de metodologia învățământului este acela de „procedeu”. Conform unei definiții date de Ioan Cerghit, procedeele didactice reprezintă „operaţiile subordonate acţiunii declanşate la nivelul metodei de instruire propusă de profesor şi adoptată de elev; ele includ tehnici mai limitate de acţiune, care contribuie la practicarea unei metode în diferite condiţii şi situaţii concrete [5, pp. 11-12]. În aceeași cheie definește procedeul și Constantin Cucoș: „o componentă sau chiar o particularizare a metodei, care condiţionează – din interior sau din exterior – calitatea acesteia; din interior, prin capacitatea de reordonare a operaţiilor în cadrul acţiunii declanşate la nivelul metodei; din exterior, prin preluarea unor responsabilităţi ale metodei în situaţia în care aceasta intră într-un anumit impas sau blocaj pedagogic” [6, p. 290]. După cum lesne se poate de observat, ceea ce apropie aceste două definiții este faptul că procedeul didactic reprezintă o secvență a metodei, un detaliu, o tehnică mai limitată în acțiune, că metodele apar ca ansambluri de procedee folosite în funcție de oportunitatea lor într-o situație concretă. Nu trebuie de pierdut din vedere și faptul că relația dintre metodă și procedeu este una dinamică în sensul că o metodă poate deveni procedeu în cadrul altei metode și un procedeu este capabil să îndeplinească funcția de metodă prin raportare la alte procedee. În această ordine de idei, Sorin Cristea menționează: „Asemenea raporturi de convertire potenţială între metodă şi procedeu, existente, în diferite variante la nivelul sistemului de metode didactice, pe verticala şi orizontala acestuia, afirmă Sorin Cristea, probează deschiderea şi mobilitatea deosebită a discursului metodologic propriu activităţii de predare – învăţare – evaluare, susţine caracterul plurifuncţional al procedeelor didactice” [4, p. 374]. Mai mult. În opinia lui I. Nicola, „în perspectivă curriculară, fiecare metodă, fiind concepută ca metodă de predare – învăţare – evaluare, include procedee de evaluare, aplicabile în diferite contexte şi situaţii didactice” [10, pp. 397- 409].

În concluzie menţionăm că modernizarea procesului de învăţământ, în general, şi a predării literaturii române, în special, se poate înfăptui atât prin aplicarea, în procesul de interpretare a operei literare, a unor metode, procedee noi de lucru, cât şi prin îmbogăţirea celor vechi cu noi posibilităţi de organizare şi transmitere a informaţiei. Desigur, din diversitatea de tehnici, profesorul le va alege pe acelea care îi vor ajuta pe elevi, mai uşor, să descifreze semnificaţiile textului artistic.

Bibliografie:

1. Ausubel D. și Robinson F. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. București: EDP, 1981.
2. Bernat S., Tehnica învățării eficiente. Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2003.
3. Bru M. Metode în pedagogie. București: Grafoart, 2007.
4. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998.
5. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006.
6. Cucoș C. Pedagogie, ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014.
7. De Landsheere G. Definirea obiectivelor educaţiei. Bucureşti: EDP, 1979 (apud S. Cristea, Dicționar de termeni pedagogici), București: EDP, 1998.
8. Moise C., Seghedin E., Metode de învățământ. În: Psihopedagogie, coord. C. Cucoș. Iași: Polirom, 2009.
9. Nicola I. Pedagogie. București: EDP, 1994.
10. Nicola I. Tratat de pedagogie şcolară. București: EDP, R.A, 1996.
11. Nicu A. Strategii de dezvoltare a gândirii critice. București: EDP, 2007.
12. Parfene C. Literatura în școală. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 1997.
13. Pavelescu M. Metodica predării limbii și literaturii române. București: Corint, 2010.
14. Psihopedagogia. Coord. C. Cucoș. Iași: Polirom, 2009.
15. Silistraru N. Note de curs la pedagogie. Chişinău, 2002.
16. Văideanu G. Pedagogia. București: Ed. Fundaţiei „România de Mâine”, 1986.

Формирование информационной культуры современного педагога дошкольного образования

И. К. Мардарова,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики
Государственного учреждения,
«Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского», Одесса, Украина

Abstract

In the article considers the formation of *information culture of the modern pedagogue of preschool education*. Author *analyzes* the experience of using the *information technologies* in the theory and practice of preschool education; describes the concept «*information culture*», «*computer literacy, «pedagogue of preschool education before using information technologies*».

Keywords*:* *information culture, pedagogue of preschool education, information* technologies.

В условиях вхождения Украины в европейское пространство, реформирование образования зависит от повышения эффективности процессов обучения и воспитания уже начиная с дошкольного образования. Модернизация современного дошкольного образования обусловливает необходимость существенных изменений в управлении педагогическим процессом дошкольного образовательного учреждения, поиска новых нетрадиционных форм, средств и способов его организации. Вполне очевидно, что модификация дошкольного образования, так или иначе, связана с широким использованием в учебно-воспитательном процессе средств информационных технологий для педагогического сопровождения детей дошкольного возраста. Необходимым условием решения этой проблемы должна стать достаточная профессиональная готовность педагогов к применению информационных технологий в дошкольном образовательном учреждении как средства работы с детьми, родителями, педагогическим коллективом и т.д.

Под готовностью педагогов дошкольного образования к использованию информационных технологий понимаем: совокупность научно педагогических, специальных знаний, профессионально педагогических умений, навыков, а также качеств личности, которые дают им возможность эффективно использовать информационные технологии в своей профессиональной деятельности. Важно отметить, что готовность педагога к

использованию информационных технологий предполагает наличие у него «информационной культуры».

Существует достаточно большое количество определений термина «информационная культура». В педагогических словарях этот феномен рассматривают как знания и навыки эффективного пользования информацией. Она предполагает разностороннее умение поиска нужной информации и ее использования – от работы с библиотечным каталогом, компьютерной грамотности до просмотра информации в сети Интернет [1, с. 113]. Так же, ее определяют как свод правил поведения человека в информационном обществе, способы и нормы общения с системами искусственного интеллекта, ведение диалога в человеко-машинных системах «гибридного интеллекта», пользование средствами телематики глобальными и локальными информационно-вычислительными сетями. Информационная культура включает способность человека осознать и освоить информационную картину мира как систему символов и знаков, прямых и обратных информационных связей, свободно ориентироваться в информационном обществе, адаптироваться к нему. Формирование информационной культуры осуществляется, прежде всего, в процессе организованного обучения информатики и информационным технологиям, включением современных электронных средств передачи информации в учебно-воспитательный процесс [5, с. 150].

Исходя из этого, выделяют совокупность обязательных умений и навыков педагога, которые определяют его информационную культуру, необходимую для эффективного применения средств новых информационных технологий в учебно-воспитательном процессе дошкольного образовательного учреждения.

Возможности применения информационных технологий, как средства организации педагогического процесса ДОУ, рассмотрены в исследованиях Н. Лысенко и Н. Кирсты [6]. Ученые предлагают внедрять информационные технологии в трех направлениях: в работе с детьми, воспитателями, родителями. Реализацию первого направления они предлагают осуществлять в таких формах: а) применение компьютера как средства деятельности ребенка: проведение компьютерных развивающих игр с детьми от трех до пяти лет во второй половине дня по подгруппам; б) занятие в компьютерном зале со старшими дошкольниками один раз в неделю по подгруппам. Второе направление – работа с воспитателями, которая рассматривается, как проведение семинаров-практикумов для ознакомления с педагогическими условиями организации работы в компьютерном зале, программно-методическим обеспечением и т.д. Работа с родителями, как третье направление,

предлагается реализовать как проведение родительских собраний в компьютерном зале, предоставление родителям возможности увидеть фрагменты занятий, ознакомление их с компьютерными программами и т.д. [6].

По мнению ведущих исследователей (Ю. Горвиц, Е. Зворыгина, Л. Леонова, С. Новосьолова, Н. Поддъяков, Л. Чайнова М. Чопорова, Л. Яворончук и др.), внедрения информационных технологий в педагогический процесс современного ДОУ необходимо предъявлять соответствующие квалификационные требования к педагогу дошкольного образования, а именно:

- знания программы воспитания и обучения в ДОУ, альтернативных программ развития детей дошкольного возраста;
- готовность педагога к проведению компьютерной игры: а) умение определить готовность детей к компьютерной игре и подготовить их; б) умение подготовить предметно-игровую среду с учетом содержания занятия; в) умение поставить игровую задачу, ввести детей в конкретную игровую ситуацию; г) умение организовать самостоятельную деятельность за компьютером;
- знание состава и технических характеристик персонального компьютера, умение выполнять основные операции: запуск программ, создание каталогов, удаление программ и т.д.;
- знание программно-методических средств для детей, их состава, назначения, дидактических целей, принципов, систематизации и основных характеристик;
- знание функционирования (правил использования) программ для детей;
- способность применять в ходе занятия разнообразные педагогические приемы, оценивать их эффективность;
- умения использовать разные формы организации работы с детьми: фронтальные, с подгруппой, индивидуальные;
- знания и умения использовать разные типы занятий: комплексное – комбинированное (например, занятие по ознакомлению с окружающим организуется в компьютерном, игровом зале и зимнем саду), интегрированное – объединение разных видов занятий, связанных одной тематикой и др.;
- умения выбирать оптимальный для различных ситуаций стиль общения с детьми;
- умение увидеть, проанализировать и оценить особенности поведения всех детей, каждого ребенка и своевременно учитывать их в текущей работе с детьми;

- умение переключать детей на другие виды деятельности; грамотное оформление документации и целесообразное применение ее в текущей работе; умение работать с воспитателями, методистами, администрацией и другими специалистами;
- проведение систематической работы с родителями: а) подготовительная работа (снятие психологического барьера); б) консультативная работа; в) родительские собрания; г) открытые занятия;
- повышение квалификаций, самообразование; знание правил техники безопасности и т.д. [7, с. 280-281].

Все выше сказанное говорит о том, что необходимо осуществлять специальную подготовку педагогов дошкольного образования, относительно приобретения ими «компьютерной грамотности», как элемента информационной культуры и готовности использовать информационные технологии в своей профессиональной деятельности. Под «компьютерной грамотностью» (computer literacy) понимается способность использовать компьютерную технику, знание основ информатики, информационных технологий [8, с. 15].

В педагогических исследованиях отечественных и зарубежных авторов, выполненных за последнее время, только начинают рассматриваться проблемы подготовки педагогов дошкольного образования к использованию информационных технологий в учебно-воспитательном процессе ДОУ. Однако, в исследовании Л. Габдулисламовой [2] отмечено, что современный воспитатель дошкольного образовательного учреждения должен быть осведомленный с основами дошкольной компьютеризации, что, по ее мнению, является базой для психологической готовности детей к последующей деятельности с компьютерной техникой в школе, а также должен уметь использовать компьютер как средство воспитания и развития творческих способностей ребенка. Таким образом, воспитателю необходимы знания дошкольной педагогики и психологии, а также знания современной компьютерной техники и методики организации компьютерных занятий [2, с. 5].

Н. Диканской рассмотрена подготовка студентов педагогических факультетов к использованию новых информационных технологий (НИТ) в профессиональной деятельности. Автор отмечает, что на первом этапе подготовки основными заданиями являются: приобретение студентами теоретических знаний об информационных технологиях в образовании, их структуре; знакомство со средствами информационных технологий и многообразием педагогических программных средств; с открытыми программно-методическими системами, которые предназначены для создания педагогических

программных средств; с возможностями использования компьютера в управлении учебно-воспитательным процессом и т.д. На втором этапе подготовки студенты приобретают практические умения и навыки использования информационных технологий в учебно-воспитательном процессе ДОУ и апробации их в ходе педагогической практики, а именно: с поиском и подготовкой материала к занятиям с использованием компьютерных средств, ведения учета успеваемости или усвоения материала, различных видов диагностики с применением средств новых информационных технологий [3, с. 88].

Анализируя вопросы подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, С. Дьяченко подчеркнула, что студенты должны быть мотивированы на овладение информационными технологиями. Поэтому, одним из ключевых направлений процесса формирования данной готовности студентов ею было определено воспитание ценностного отношения к информационной культуре. Приоритетными в исследовании были задания относительно обеспечения будущих воспитателей теоретическими знаниями относительно технологизации учебно-познавательной деятельности дошкольников, формирования у них теоретико-практической основы информационных умений и навыков превращения информации в любой отрасли производительной деятельности человека, самоорганизации и самоусовершенствования, в будущей профессиональной деятельности благодаря полученному опыту. Важно, по ее мнению, чтобы студенты овладели компьютерной грамотностью как основой информационной культуры, а также имели общие умения технологического характера (постановка цели и формулировка заданий педагогической деятельности, определение ее содержания, подбор средств реализации, которые обеспечивают выработку новых форм и методов проведения учебных занятий) [4, с. 116].

Исходя из высшее сказанного, отметим что внедрение информационных технологий в учебно-воспитательный процесс современного дошкольного образовательного учреждения происходит по таким направлениям: активизация познавательной деятельности детей дошкольного возраста (занятие в компьютерном зале, использование компьютерных игр, презентаций и т.д.); работа с родителями (on-line или web-консультирование, посещение сайта ДОУ, родительские собрания, с использованием компьютера как инструмента обучения и т.д.); оформление учебно-методических материалов (документации ДОУ, раздаточного дидактичного материала, презентаций и публикаций, для детей и родителей и т.д.); повышение квалификации (поиск психолого-педагогической, методической информации с

помощью локальной сети Internet, web-конференции, дистанционное обучение и т.д.). Их реализация нуждается в специальной подготовке будущих педагогов дошкольного образования к использованию информационных технологий, под которой мы понимаем: целенаправленный процесс формирования представлений о возможностях и способах использования информационных технологий в работе с детьми, обучение педагогов, практическим умениям и навыкам внедрения информационных технологий в педагогический процесс дошкольного образовательного учреждения.

Формирование информационной культуры педагогов дошкольного образования осуществляется с помощью разработанного нами спецкурса «Использования компьютерных технологий в работе воспитателей дошкольных образовательных учреждений». Данный спецкурс расширяет и углубляет знание студентов относительно использования компьютерных технологий, подкрепляет умение применять современные компьютерные технологии (программы Microsoft Office (PowerPoint, Microsoft Word, Microsoft Publish), Opera (или Internet Explorer), Windows Movie Maker) с целью активизации познавательной деятельности дошкольников, в работе с родителями, педагогическим коллективом ДОУ и т.д. Теоретические представления студентов относительно применения информационных технологий с целью организации педагогического процесса в ДОУ апробируются на педагогической практике.

Таким образом, важнейшим условием эффективности профессиональной деятельности педагога дошкольного образования в современных условиях становится высокий уровень развития у него информационной культуры. Показателями сформированности информационной культуры являются: знания о сущности и особенностях использования информационных технологий в педагогическом процессе ДОУ как средства организации работы с детьми; формах и методах организации познавательной деятельности дошкольников средствами информационных технологий, оценивания эффективности разработанных электронных учебных материалов для детей; возможностях и способах применения информационных технологий в учебно-воспитательном процессе ДОУ; установка на применение компьютерных технологий в работе с детьми; желание применить информационные технологии в профессиональной деятельности; стремление совершенствовать организацию педагогического процесса современного ДОУ, используя компьютер и информационные технологии; создавать дидактичный материал для работы с дошкольниками средствами информационных технологий; работать на персональном

компьютере, применять информационные технологии в решении познавательных и практических заданий в своей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика/С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. Габдулисламова Л. М. Подготовка студентов педвуза к реализации дошкольной компьютеризации: дисс. … кандидата пед. наук: 13.00.08/Габдулисламова Любовь Михаловна. – Уфа, 1999. – 228 с.
3. Диканская Н.Н. Формирование готовности студентов педагогического факультета к использованию новых информационных технологии в профессиональной деятельности: дисс. … кандидата пед. наук : 13.00.08/Диканская Надежда Николаевна. – Ставрополь, 2000. – 175 с.
4. Дяченко С.В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників: дис….кандидата. пед. наук : 13.00.04/Дяченко Світлана Володимирівна. – Луганськ, 2009. – 225 с.
5. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике/Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
6. Лисенко Н.В. Педагогіка українського дошкілля : навч. посібник/Н.В. Лисенко, Н.Р. Кирста. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – Ч. 2. – 360 с.
7. Новые информационные технологи в дошкольном образовании/[Ю.М. Горвиц, Л.Д. Чайнова, Н.Н. Поддъяков, Е.В. Зворыгина и др.]. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 328 с.
8. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности/А.В. Федотов. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.

The author`s individuality in the structure of the novels «The whore» by Panas Mirniy and «Tess of the d'Urbervilles» by Thomas Hardy

Katherine Melnikova, *post-graduate student of the State Institution „South Ukrainian National Pedagogical Ushinsky University",*

Odessa, Ukraine

Abstract

The peculiarities of the author's individuality in the artistic systems of the novels by Thomas Hardy «Tess of the d'Urbervilles» and Panas Mirniy «The whore» are investigated in the article.

Keywords: *the character of the conflict, the author's individuality, the scene and the composite level, the stylistic tendencies, the narration, the metaphorized description.*

Thomas Hardy and Panas Mirniy as prose writers in the end of XIX century – beginning XX cent. The attempt of historical and typological analysis. What is the aim of it? The aim is to understand deeper the creative individualities of both writers.

Generally known that Lessing identified literature as temporal arts. So the history and the literature as well are connected with time internally. Their closeness is determined by dominating character of historism for the human activity and thought. There are many circumstances which unite history and literature. The prominent French historian Mark Blok discusses rather fairly in his book «The apology of history» that the history is the science about people in time. The same pattern we can observe in literature (such works of art as «Fathet Goriot» by Balzac, «The red and the black» by Stendhal, «Jacquerie» by Prosper Merimee, «The war and the peace» by Leo Tolstoy, «The crime and punishment» by F. Dostoevsky, «The black board» by P. Kylish, «The whore» by Panas Mirniy, «Tess of the d'Urbervilles» by Thomas Hardy and so on). The historians are always focused on moral choice of man, his deeds, but writers pay special attention to moral factor, because the morality will be defective without historism.

The historism of the European literature of XIX century becomes the compulsory component of any realistic art. In this sense we should consider the novels «The whore» by Panas Mirniy and «Tess of the d'Urbervilles» by Thomas Hardy. We can absolutely confirm that these novels have passed the test of time and have not lost their cognitive and aesthetic significance. They really demonstrate the historical authors' attitude towards the events of that time. What is the secret of magical artistry of these novels? The secret of their poetry is based on lively sense of human sad and tragic fate which manifests in every line of these novels.

One of the main problem in the investigation of poetics of novels «The whore» by Panas Mirniy and «Tess of the d'Urbervilles» by Thomas Hardy was and remains the problem of the author's individuality in the structure of these novels. The solution of it would make impossible to exist the conflicting interpretations of particular characters and the whole sense of novels, would permit to read them pathetically and profoundly. The relevance of question raised is based on it.

We can observe the author's individuality in the architectonics of texts, in the manner of their interpretation, and in the peculiarities of time-space, which together reproduce the specificity of the author's outlook. So the dominant of text (composite, conceptual, emotional, content) is closely connected with the title of works as the reflection of the author's consciousness. The title is one of the most important component of literary text, because it helps the reader to begin familiarity with the work. The title can also call the main hero of the novel («Tess of the d'Urbervilles» by Thomas Hardy) or provide a through image of the text («The whore» by Panas Mirniy). In the novel «The whore» the word the «whore» is presented as a form of main image, which creates the structure of the whole text.

In the end of the novel the image «The whore» directly connected with the motifs of death. «The whore» has become the symbol of death. The general meaning of this title is revealed gradually in the text, but the semantics of the word the «whore» extends and deepens. So, in the context of the title of the novel «The whore» represents not only „dark", sad beginning, but the cruel fate.

Thomas Hardy considered that the titles and the headlines of the works of art are presented as the reference points, how we should read that, which follows them. The author adds the epigraph (as the provocative subtitle) to the title of his novel «Tess of the d'Urbervilles»: „Poor wounded name! My bosom as a bed/ Shall lodge thee". The title and subtitle give us the opportunity to understand that the image of Tess and the text are similar for the author, because in the text of the novel we can observe that the author sympathizes with the heroine, he is sure that Tess (the remote variant of the whore) was the honest woman. Actually the title of the novel from the beginning leads us to view that the heroine belongs to the noble family of d'Urbervilles, and not to the distorted name of Durbeyfield. In this case the name of Tess has a deep meaning and its essence isn't consisted of ordinary identification, but lies in the individualization of the phenomena. Thomas Hardy emphasized that the name of the main heroine occupies the dominant position in the artistic novel system. So the main peculiarities of the title are dynamics, the connection with the whole content of the text and the interaction of the specificity and the generalization in it.

The inner monologues and the improper direct speech of Tess and Christ are peculiar self-characterization of their spiritual and mental qualities, which are transferred with the help of the special linguistic «clothes»; these metaphorized descriptions are rather natural and appropriate. The originality of view on the displayed object is connected with its original and emotional estimation, so it inevitably influences the style, the manner of the representation of both writers. The artistic world of their novels is the set of components, which convey the integrity of the objective reality in its various aspects. These components are determined by the specificity of the artistic outlooks of the authors, the peculiarities of the problematic and thematic complex, which disturbs them. These components determine the motive imagery system and the system of the metaphorysation and the symbolism of the novels. They are combined in definite aspects and create the unity, which is subordinated to the common artistic idea. So, we should consider the analyzed novels as the artistic integrity, which includes the whole number of macro- and microelements. We can observe it in some bright fragments of novels: «Всюди почорнілий сніг береться водою. Біжить вона з крутих бурт у глибокі долини, риє задубілу кору землі і мчиться ярами до річки. Там уже її так повно, що й криги не видно. Ще такий один день і – вода здійме ту кригу угору, порве – поламає і понесе вподовж себе, б'ючи одну об одну… Загуде – заклекоче вода, ламаючи містки,зносячи хисткі перепони, несучи за собою людям шкоди та втрати…Гірка та важка ти, хліборобська доле!» [4, с. 80]. Or: «July passed over their heads, and the Thermidorean weather which came in its wake seemed an effort on the part of Nature to match the state of hearts at Talbothays Dairy. The air of the place, so fresh in the spring and early summer, was stagnant and enervating now. Its heavy scents weighed upon them, and at mid-day the landscape seemed lying in a swoon. Ethiopic scorchings browned the upper slopes of the pastures, but there was still bright green herbage here where the watercourses purled» [1, с. 162].

Both writers rather rarely use such metaphorized descriptions. Thomas Hardy with the help of them reveals the inner world of his heros (Tess, Clare); but Panas Mirniy pays his attention to the heavy country fate.

We can observe the localization of internal imageries of Thomas Hardy and Panas Mirniy around the theme of «road» (in the direct meaning of this concept and in the figurative as the road is life), which are linked by common emotional atmosphere of heroines' lyrical statements, which hated the dark and hostile world. This resemblance determines the similar interpretation of the situation – opposition «love and death».

It goes without saying that some metaphorical and symbolical interpretations of „road" were creatively adopted from the traditions of world literature by both authors (Dante, Chaucer, Swift, Cervantes and so on). But in the novels of Panas Mirniy and Thomas Hardy the totality of these interpretations creates the special variant (the symbolism of protest, rebellion, the new moral and physical trials and so on) and leads to semantic transformations of motives. For instance the motive of „thorny path", which was put in the structure of novels, changes its content and functional intention. Of no doubt the author's individuality is revealed in the numerous components of the structure of novels.

Panas Mirniy and Thomas Hardy declared themselves as the authors of talented psychological letter. The sufferings and the pain of the village girls (Christie and Tess), daily joy, not often flashes of fun of working population are expressed truly with understanding of the delicate movements of the soul.

Most of all we can observe the author's individuality in the texts of analyzed novels on the level of manifestation of the author's consciousness, their moral and ethical criterions, also on the level of the literary form. So the restraint in the descriptions and too many subjective details or the exaggerated metaphorysation were born. Everything in the novels is individual, everywhere we can feel the author. The most important thing for the reader is to enter this state, compare the author's expressed thoughts with the essence of the described subject.

The author's consciousness is revealed in the tendency towards the synthesis of two beginnings – social and educational. We can insist that the process of objectification is immeasurable, in which the idea of self-education is shown in the heroines' life collisions. The idea of self-education in the widest meaning of this notion is dissolved in the social circumstances of both novels. The feeling of the permanent improvement (is the own perception of „I" as the commitment) – is objectified in both heroines. The authors of the analyzed novels focused on the creation of a broad panorama of social life, tend to deep reflection of the individual world.

Anastas'ev reflects on „the satiation of lyrical forms by the epic content", he also emphasizes „the constant correlation of the objective view with the lyrical self-manifestation of the character" in the structure of the novels, as the result we can observe the novel panorama which includes the history and historical weekdays of nowadays" [5, c. 207].

Kant named the novel „one of the most stable form of human self-demands". He investigates the human experience and the new individual feeling of life, reveals the process of forming of

personality on the background of public transformations, so the novel helps the reader to understand himself deeper and his time [2, c. 205].

This deep thought is very important in the philosophical analysis of texts. „The philosophy of deed" and „the moral differentiation" are regarded dominant in the novels «The whore» and «Tess of the d'Urbervilles», which include the connection of deeds and their comprehension. So in the images of Clare and Protcenko the authors use the popular formula of importance of moral principles in human life, but also they reveal the violation of these postulates in the relationships with Tess and Christie.

In the novel «Tess of the d'Urbervilles» we can observe some philosophical discussions but at the same moment the religious-moral problems have displaced them into the background. In many cases the religious plots, motives and characters serve as the necessary „keys" to understand the author's idea, to reveal the moral and philosophical content of the novels. Here we can observe the motive of the snake-tempter, which is directly connected with Alec, the episode in the reserve, the marriage of Tess and Angel, the crowing of a cock during their marriage and so on, which develop the author's ideas of physical and spiritual purity, which is presented in the epigraph to the I section. So the novel is regarded wider than its acting content. This „width" is achieved due to the biblical components, which cause the significant aspect of associations, create the deep subtext. These associations produce the definite motives, which directly influence the structure of novel, complicate its imagery, deepen the ideological and compositional manner.

In «The whore» Panas Mirniy skilfully uses the different details of human culture, characterizing with their help the epoch, the psychology of the characters, the main conflicts of his novel. This bright episode of Easter celebration at Zahnybidy is quite appropriate here to refer: „Після сієї уже не примічали, як слід співати, якої держатись. Дячиха завела „Удівоньки"; крамарих – „Куми"; червонопика Колісникова кума – „Не чіпайте мене, хлопці, – по телята я йду"… Товстий крамар, схилившись на плече до дячихи, плакав…; Колісник підгукував Загнибіциній кумі" [4, с. 112]. Or: „Христя… запримітила, що пані все якось тихо цілувала Маринку і хижо світила очима на Івася, на старшого сина, що скидався на батька; а найбільше тоді, як він, наливаючи чай у блюдце, схлюпнув трохи на стіл, – лице її скривилося, якась зла смуга пробігла коло уст… У той час вона, здається, не тільки ненавиділа сина, а разом і батька. Та тільки то на одну хвилину появилося – і скрилося зразу; і знову вона тиха, ясна, ласкава, щебетлива" [4, с. 196-197].

In both fragments we can observe the author's antipathy in the description of analyzed characters: the shop-keeper, the sexton, the master and the mistress. The author pays his attention on the immoral relations between them: the mistress not only hates her husband and son, but has lovers and daughter of him. Panas Mirniy criticizes the Protcenko, the Kolisnikiv, the Loshakovih for their cruel attitude, the author praises the whore Christie, which is humane, kind-hearted, always shows spontaneous and true feelings (Christie resembles Pishka from Maupassant's novel by this trait).

Panas Mirniy truthfully describes those times of life of Ukrainian people with the help of the metaphorysation of the nature images, the inner characters' speech, the improper direct speech, the dream method, the folklore literature. The Christie's story of life turns into the tragic story of the lost woman. All these details are revealed in the novel on the broad social background and soon become the description of people's difficult life without rights.

Both writers use the different poetical means and see the sad victims of social despotism in their characters of Tess and Christie, they sympathize with them and also praise. The authors take them from «the purgatory of debauch and spiritual sufferings to the top of moral purity and feminine heroism» [3, c. 142].

According to the tradition of the social everyday novel and the novel of education the narration concentrates on the fates of the main heroines. But this circumstance does not bound their opportunities. There are no reasons to pass the epic, the magnitude of the image and the broad coverage of the events over in silence (all these things don't contrary to the genre specificity, its enough to recollect «Jean Christophe» by R.Rolland), if the novel «The whore» has many characters, the novel by T. Hardy quite the contrary has few ones. The revealing pathos of both novels has universal character, runs through not only the „image of the world", but directs its destructive action to the personality. The dramatic form of conflict of the personality with the society (let it be passive), which leads to death of both heroines.

The authors of the analyzed novels manifest themselves differently in the role of creators. Panas Mirniy in Flaubert's objectified manner does not show his presence and closeness to the main heroine, but Thomas Hardy with publicistic directness always interferes with the narration. There are many similarities and differences in the manner of writing of both authors, but we should emphasize the main common social motives, first of all the status of the poor people without rights.

The persistent searches of the positive program and the positive character, the attempts of his modeling in the way of the objectification of the subject, the personal authors' experience with the universal and historical one express the deep processes in the public consciousness, its activization

in modern times and have significantly expanded the artistic opportunities of the critical realism, pave the way for the new ideas and creative purposes. All these details have defined some traits of poetics of the novels by Panas Mirniy and Thomas Hardy, particular the special truthfulness of many episodes and images, being warmed by the author's personal concern, being passed through the authors' life material. It manifests itself in different ways in the narration, finding expression in the dynamics of the boundaries between the authors and the heroines, in the peculiarities of the authors' individualities. The subjective and introspective author's beginning expresses in the closing in the heroine's fate: the comprehension of herself, of her life experience, the sense of life in the artistic form.

The need to express themselves more and to show the heroines more profoundly has led to the definite innovations in the methods of narration. Its typical that on the small historical segment of the genre's life, in its horizontal aspect the inner transformation of the building of the plot occurs, the correlation of the components of the compositions takes place: the event, the meetings, the coincidences are displaced by the introspective plan.

The introspective tendencies manifest themselves in the deepening of the conflict, which has acquired many-sided nature, not only in the collisions of the heroines with the hostile circumstances, but the struggle of the ideal and the things of reality in their souls.

These types of heroines let speak about the definite models of personality, having been produced by the crisis of the social consciousness of those times and having been realized in the artistic form, built on the literary tradition and the author's plan. The main dominants of the personality's evolution are the loss of the wholeness, its searches and finds. The conflict in the analyzed novels shows the precise typology in its movement and development.

The analyzed novels are combined by the genre's nature, which manifests itself in the principles of the building of the plot, the hero's concepts, the character and structure of the conflict, the movement of some slylistic tendencies. The typological commonness of these genre's dominants makes it possible to talk not only about the genre's system, but its bright expression in the literary process of England and Ukraine in the end of the XIX century. The author's individuality in the artistic system of both novels is the most important in the understanding of the moral and philosophical problem on the different levels: subject, composite and figurative. All these things let speak about the definite artistic wholeness of the idea and the peculiarities of the analyzed novels.

Literature

1. Hardy Thomas. Tess of the d'Urbervilles/T. Hardy. – Moscow: Foreign Languages Publishing House, – 1950. – 415 c.
2. Кант Г. Форма человеческого самоопроса/Г.Кант//Вопросы литературы. – 1978. – № 12. – С. 205-209.
3. Люксембург Р. О литературе/Р. Люксембург. – М.: Гослитиздат, 1961. – 351 с.
4. Мирний Панас. Твори: в 3-х т./Панас Мирний. – К.: Дніпро, – Т. 3. – 512 с.
5. Млечина И.В. Типология романа ГДР/ И.В. Млечина. – М.: Наука, 1985. – 302 с.

Personajul ca *ființă dialogală* în romanul „Zbor frânt" de Vladimir Beșleagă

Oxana Gherman, *doctorandă, AȘM, Institutul de Filologie*

Abstract

This article develops a dialogical model of analysis and interpretation of the characters from Vladimir Besleaga's novel Interrupted flight. The study relies on observing the direct and indirect dialogical interaction of the textual voices. The established relations between the protagonist and other characters reveal his human essence. His existance is determined by the connections with the others, by the collision of conceptions, ideologies, points of view in which he is engaged. Around the protagonist are concerned the whole system of textual and extratextual voices and the novel's authentic significations' spectrum.

Keywords: *dialogic relation, voice, bivocal word, poliphony, point of view, contradiction*.

Sistemul de personaje din romanul *Zbor frânt* a cunoscut o diversitate paradoxală de interpretări. În critică s-a încercat schițarea trăsăturilor caracteriale din perspectiva ideologiei umanist-socialiste, atitudinilor și acțiunilor civice, problemelor etico-morale, sociale etc., care distingeau (ori omogenizau) eroii în mediul lor. Multe din abordări, unilaterale și arbitrare, au redus analiza la descriere, încheindu-se în percepții înguste și eronate. O deficiență fundamentală care se atestă în perimetrul interpretărilor monologice este determinarea esenței umane în limitele unei individualități finite, izolate de lume. Această modalitate de a trata personajul nu face decât să-l fixeze în conturul artificial al unei „ființe de hârtie" (R. Barthes).

Natura spirituală a protagonistului din romanul *Zbor frânt* este o problemă care, în pofida multitudinii de elucidări exegetice, a rămas nerezolvată. În primul rând, în roman Isai nu este prezentat în devenire, așa cum s-a considerat mult timp în critica literară, devenire pe care s-au

imprimat semnele războiului. El apare în sincronie, în interacţiune cu alte personaje, aici şi acum. Trecutul lui nu e depăşit, ci retrăit, adus în prezentul interior şi opus sieşi. Chiar dacă îşi retrăieşte experienţele, eroul nu evoluează, caracterul lui nu se modifică, ci doar se întregeşte.

Complexitatea eului său a fost intuită odată cu cercetarea romanului prin prisma unui nou mod de gândire artistică – gândirea dialogică. În acest context, accentele nu cad pe ființă, pe interioritate sau pe exterioritate (natură, societate), ci pe relația nemijlocită dintre ele. Evenimentul ontologic care merită cea mai mare atenție este „relația", fiindcă „spațiul ei este locul de manifestare a Spiritului, dimensiunea principală a existenței umane" [2, p. 14]. Relaţiile lui Isai cu lumea, interacţiunea cu *celălalt* şi cu sinele subconştient oferă posibilitatea descoperirii „omului din om".

Vladimir Beşleagă sondează cu o deosebită pătrundere conştiința dialogic structurată a eroului său. Interacțiunea dintre existența interioară a lui Isai și a copilului din el reprezintă „dialogul dintre Eu-Acesta cu Eu-Acela" [3, p. 28]. Ipostazele protagonistului sunt pe spații egale în memoria interioară, reactualizându-se cu aceeași intensitate. Amalgamul de evenimente, situații, scene, ideologii etc. se oglindește în conștiința ambilor, viziunile se întrepătrund, se exclud sau se complinesc. Isai-copilul este prins în acțiunile groaznice ale maturilor, pe care le trăiește acut, iar Isai-maturul retrăiește senzațiile copilului. Imaginea realității exterioare se constituie din fuziunea mișcărilor spirituale, percepțiilor și experiențelor lor.

Fundamentală pentru înțelegerea omului din Isai este deschiderea lui către *altul.* Raporturile celor două voci interioare sunt cu atât mai complexe, cu cât implică interacțiunea lor cu alte voci. Isai-copilul contactează vocea bunelului, a mamei, a lui Timoșa, a ofițerului german, a căpitanului rus ș.a., pe care le racordează la sine sau le respinge; Isai-maturul intră în interacțiune cu altă rețea de voci: a soției, a fiului, a fratelui, a sătenilor ș.a. Astfel, firea lui se evidențiază în reacțiile semnificative la stimulii ideologici, morali, spirituali etc., care vin din exterior, adică în accederea lui „dincolo de sine" (M. Buber).

În raport cu lumea, Isai-copilul este un idealist. El vine în contact cu ea, o interiorizează şi o modifică în conformitate cu aşteptările lui. Mintea lui e un adevărat generator de proiecţii ale unei realităţi ideale. Mai ales în circumstanţe tensionate, Isai îşi constituie în conştiinţă varianta perfectă a lucrurilor, faptelor, comportamentelor celor din jur. Atunci când este prins de neamţ, el imaginează situaţia în care Timoşa l-ar fi salvat: „...«Aşa? D-apoi acela Isai era, prietenul meu. Şi unde e el?» «L-au dus cu dânşii» «Încotro?!» «Încolo, în grădini, de unde au venit». Şi Timoşa îi spune repede căpitanului că uite-aşa, căpitanul îi dă un grup de soldaţi, cei mai buni, şi vin şi mă scapă." Iar atunci când îl roagă pe Timoşa să convingă căpitanul să-l lase în sat, el aşteaptă, ca de la

un prieten, să i se îndeplinească dorinţa. În imaginația lui, vocea lui Timoşa şi a căpitanului ajung la consens, în realitate nu poate fi ceva de acest gen. Şirul de întâmplări, dialoguri închipuite formează o utopie în antiteză cu realitatea, o lume în care binele învinge mereu. În acest mod, Isai „încearcă să se rupă de răul ontologic, pentru a putea să existe într-o dimensiune a absolutului...” [7, p. 39]. Lumii reale el îi opune lumea sa imaginară. Contrastul dintre ele are un efect artistic deosebit.

Excepționala disponibilitate a copilului de a se proiecta în diferite lumi îi potențează interacțiunea cu vocile posibile. Dualitatea sa interioară se accentuează cel mai mult în situaţii critice, când Isai își închipuie cum ar fi apreciat de un *tu* (pe care-l numește „frate”) şi-i dezminte impresia înainte ca ea să se producă: „Ia aminte, Isai – linişte de jur împrejur. „Ia, măi frate, ce spaimă am tras. Mai să intru în pământ, când m-am trântit jos. Dar să nu mă crezi un fricos!...”. Adresarea conține cuvântul-apreciere al lui *tu,* pe care, în aparență, Isai îl respinge. Însă, de fapt, „anticipând replica altuia și răspunzându-i, eul îi demonstrează mereu celuilalt, ca și sieși, dependența de el. Conștiința și cuvântul său intră într-un cerc vicios: un original *perpetuum mobile* al polemicii interioare cu altul și cu sine, un nesfârșit dialog care bate pasul pe loc” [8, p. 111]. Isai vrea să-și păstreze ultimul cuvânt despre sine, dar se privează însuși de el. Acest fapt îi cauzează instabilitate, tensiune interioară.

În lumea reală și față de persoanele reale, de cele mai dese ori, Isai își impune rezerve, fiind critic: „Oare dacă i-ar spune lui Timoşa pentru ce a venit, l-ar înţelege? Dar... nu, nu-i spune. Că şi Timoşa aşa zice: «Măi Isai, uneori îmi pare că suntem fraţi, aşa m-am împrietenit cu tine». Vezi: fraţi, dar când e la o adică...”. Bivocitatea cuvântului *fraţi* este dovedită de viziunile opuse asupra relației, de atitudinea diferită față de *celălalt:* egoistă și altruistă. Pentru Timoşa, „frate” e omul alături de care se simte bine. Pentru Isai, „frate” înseamnă persoana pentru binele căreia face totul. Această concepție etică (și axiologică), scoasă în evidență prin confruntarea de viziuni, se va accentua și în relația Isai – Ile.

Un raport dialogic cu totul special este cel dintre Isai şi bunelul său. Este relația ontologică fundamentală EU – EL, în care Eul se confruntă cu „o structură gata constituită, în raport cu care se modelează, conform unei opțiuni axiologice, prin tendința de identificare” [4, p. 15]. Captarea interacțiunilor dialogice dintre Isai și bunelul lui are o însemnătate primordială în definirea personalității protagonistului. Natura ființială a bunelului este o matrice spirituală pentru Isai, un model cu care tinde să se identifice prin asimilarea valorilor, convingerilor și idealurilor lui. În maturitate, Isai îl descoperă conştient pe EL în sine, își asumă identitatea acestuia, moartea fiind percepută ca o altă formă a existenței.: „Port în mine două morţi, a mea şi a bunelului...”.

Isai se află sub „raza de acțiune” (Bahtin) a vocii bunelului. Constituind o autoritate morală atât în fața copilului, cât și a maturului, vocea lui îl orientează permanent către un scop: „Pe unde umbli, măi băiete? De ce ai lăsat-o pe maică-ta şi bulihăieşti cine ştie pe unde? Oh, băiete, băiete, mare uşernic mai eşti, nu ţii la mama asta a ta, nu tragi la casa ta, nu ţii la fraţii tăi, la neamul tău.” Ideea pe care o susţine bunelul şi care revine sub forma unor imagini şi trăiri intense în conştiinţa lui Isai este cea a unităţii, a integrităţii familiei. Deciziile pe care le ia Isai ulterior trădează complementaritatea lui cu bunelul: „poate că în Germania mă duce? – de aceea mi-a legat ochii – așa a ordonat domnul ofițer, să nu nimeresc drumul înapoi – știe că dacă m-am unit să mă duc, apoi nu chiar cu toată inima – oricine ar pleca din țara lui tot înapoi se trage...” Construcția hibridă amintește de lupta dintre cele două tendințe ale lui Isai: de a pleca cu ofițerul pentru „viitorul strălucit” pe care i-l promite sau de a rămâne să lupte pentru unitatea neamului său, așa cum îl îndeamnă bunelul. Până la urmă, Isai se decide și urmează calea bunelului. Ultima parte a afirmației citate va fi reluată, sub diferite forme și în diferite contexte, de vocile ambilor.

Bunelul pare o ființă arhaică. El dă dovadă de o altă înțelegere a lumii. În interiorul lui mustește filosofia existențială şi mentalitatea țărănească, mioritică. El se realizează plenar în cadrul celor trei sfere fundamentale ale existenței: natura, societatea și Dumnezeu.

Bunelul se află într-un continuu dialog cu natura, pentru că a fost cioban. O simte fără s-o vadă şi fără s-o audă. Prin asociere cu elementele naturii, el îşi înţelege sensul existenţei: „...la ce se gândeşte, pomii ştiu, că-s şi ei ca dânsul: cât îs tineri şi în putere şi sănătoşi să aducă rod bun şi dulce, dacă îmbătrânesc, să fie măcar buni de făcut nişte proptele şi asta se cheamă că ajută şi ei să se umple şi să se îndulcească poamele”. Pentru bunel, natura este un *tu* cu care comunică, se compară, tinde să se identifice și să se contopească.

El întreține o relație armonioasă cu mediul său, cu oamenii din sat. Imaginea sa în conștiința colectivă este asociată unui sfânt: „Se vedea licărind printre copaci, printre tufele de vie, capul lui ca o lumină argintie, şi unii, cei bătrâni, când îl vedeau, ziceau că seamănă chipul lui cu sfinţii de demult, aşa cum au rămas să ni-i arate icoanele.” Dar și în visul lui Isai, în care bunelul îl ghidează cum să iasă din încurcătură, e transfigurat un motiv biblic, care subtextualizează atribuția personajului: „Și i se arată în fața ochilor bunelul venind pe sus, peste apă, sprijinindu-se în toiag...” . Pentru Isai, bunelul este un fel de păstorul Isus. E salvatorul, e cel care-și caută „oițele rătăcite”. Nu o singură dată i-a spus: „Dacă aş avea picioarele celea de demult, te-aş lua de mânuţă şi te-aş repezi la mă-ta, iar pe urmă m-aş duce să-l caut şi să-l aduc şi pe dânsul.” Bunelul se manifestă ca o forţă protectoare şi unificatoare a familiei. În acest context, se deschide o perspectivă asupra

existenței umane în raport cu Dumnezeu, specifică esenței umane a bunelului: „omul e chemat să-și pună „interioritatea" în relație cu divinitatea întru executarea diverselor acte existențiale, încercând să atingă pragul sfințeniei" [2, p. 11] . Raportul bunelului cu neamul său, cu familia sa, felul lui de a fi și de a percepe lumea, imaginea eului său în viziunea celorlalți sunt profund marcate de „chemarea" lui, de aspirația spre Absolut.

Fiind „un stejar de om", cu rădăcinile adânc înfipte în pământul natal, bunelul percepe moartea ca reintegrare în substanța lui. El crede impetuos în perpetuarea neamului său, moartea nefiind un impediment al continuităţii, ci, din contra: „ ...vreun strănepot dintr-al zecelea rând are să beie ori are să mănânce din ţărâna mea şi are să mă viseze şi dacă are să se ducă şi el undeva departe prin lume, prin străini, negreşit are să simtă că-l trage acasă şi are să vie şi el ca mine, măcar şchiop, pe jos are să vie acasă şi aşa nu ni s-a stinge neamul niciodată." Pentru el, pământul natal este centrul universului, locul unde este posibilă continuarea sa, a valorilor şi concepţiilor sale, prin urmaşi. El este modelul verticalității și stabilității neamului: „Dacă o fi să mor, aici să mor unde m-am născut, dac-o fi să trăiesc, tot aici vreau să trăiesc. Din casa asta nu ies!" Isai deprinde subconștient acest tip de mentalitate, fiind „conștiința-oglindă" (G. Ibrăileanu) care reflectă „conștiința-fenomen" a bunelului și care va tinde, la rândul său, să devină „conștiință-fenomen" pentru fiul lui.

Impactul spiritualității bunelului asupra destinului protagonistului, în contextul societății totalitare, este trist. Isai luptă cu îndârjire pentru realizarea valorilor strămoșești, se jertfește, suferă, ca, la un moment dat, să se pomenească singurul „purtător" al acestora. El este atacat de o multitudine de voci opuse, bănuitoare, răutăcioase, ironice. Sătenii îl tachinează cu întrebări stupide și luări în derâdere. El se manifestă ofensiv: „Bre, eu am murit odată, bre! Am văzut moartea cu ochii... Am fost în mâinile ei... Moartea-i în mine, bre! Acu-i zic să iasă şi să v-apuce de gât!". El reacționează inadecvat, fiind irascibil permanent. Până la urmă, cedează, nu mai întreprinde nimic; pierde lupta și pe sine odată cu ea. Isai-maturul a pierdut mecanismul interior de autoapărare prin anticiparea părerii străine, prin dezbaterea imaginii sale în opinia altuia.

Din lumea pestriță a *celorlalți* face parte și soția lui Isai. Ea este străină pentru el, o voce care i se opune. Relația lor e departe de afecțiune și susținere reciprocă, iar căsnicia li-i un cuib de ură și neînțelegeri. Când „unii din sat" consideră că Isai a fugit pe front de frica mamei lui, care vroia „să-l chelfăneze", soția lui adoptă aceeași părere derizorie: „Și mai totdeauna îi aducea aminte cât de *cuminte* a fost Isai când era băietan și că nu degeaba a vrut să-l gâtuie mamă-sa, și nu degeaba a fugit el peste front, că pe astă parte totuna l-ar fi găbjit..." Cuvântul accentuat în text constituie

unitatea de viziune a soției și sătenilor în privința lui Isai, marcând, totodată, și accentul ironic al naratorului față de ea.

Soția lui Isai se arată dezgustată de nenumăratele-i mărturisiri despre trecut: „Când se întâmpla să vorbească Isai cu cineva de vremea aceea și era și ea de față, numaidecât îi striga: „Dar mai taci odată cu nemții tăi, că mi-ai umflat capul! Crezi că tare le mai trebuie oamenilor să știe? Măcar dac-ai fi făcut vreo treabă acolo, dar așa numai lauda de tine." Și se ducea luând copiii cu dânsa să nu mai învețe și ei de la tatăl lor *a spune minciuni.*" De remarcat aici plurivocitatea sintagmei *a spune minciuni* – sătenii, fratele şi soţia lui Isai nu cred în tot ce relatează acesta. De altfel, și gura satului, și soția îi provoacă lui Isai aceeași reacție. El își manifestă virulent dezgustul față de sătenii batjocoritori: „Măi! Am vrut să mă duc cu nemții să nu ajung să te mai văd și pe tine!", iar aversiunea față de soție și-o exteriorizează printr-un umor negru: „Am vrut, fa, să-l prind pe Hitler... să-l leg de-o postoroncă și să-l port desculț prin tot satul și să-l opresc pe la toată casa unde a fost ucis un om... Să-l port așa până ce-oi rămânea cu funia în mână și cu umbra lui legată de dânsa. Ori, dacă vrei, jupuiam pielea de pe dânsul și-ți făceam ție ciubotele, că așa a făcut cu alții... Ha-ha-ha!..." De fapt, Isai este destabilizat de multitudinea reflexelor deformate ale imaginii de sine în *celălalt,* de neconcordanța dintre eu-pentru mine și eu-pentru altul. Aceasta tot va fi o cauză a crizei sale de identitate.

De partea opusă a baricadei este și „fratele" lui Isai. Ile este un individ slab, mânat de interese materialiste, deviat. Profită de bunătatea lui Isai şi îl lasă să-i ispăşească vina la închisoare, iar mai apoi nici nu vrea să recunoască: „tu, tu-mi eşti frate?" „Frate." „Frate?! Te întreb. Dacă-mi eşti frate, de ce m-ai vândut?..." „Da nu te-am vândut, bade, zău... Alţii te-au grăit". „De unde ştiu alţii ce-a fost cu mine? Numai tu ştii, numai ţie ţi-am spus". „Nu, bade, n-am spus nimănui... Poate...". Revenim la plurivocitatea cuvântului *frate* – punct în care converg diferite voci: Isai, Ile, Timoșa, oficialii etc. Sistemul de semnificații al cuvântului *frate* se conturează prin intermediul „relației active dintre sensurile expuse de diferiți subiecți verbali" [6, p. 39], în condiția în care aceștia nu ajung la consens. Interacțiunea sensurilor are un efect remarcabil, mai ales prin trimiterea la realități extraliterare, de exemplu, la legătura basarabenilor cu „frații lor de peste Prut" (formulă devenită clișeu astăzi). În cheia gândirii bahtiniene, Beşleagă accentuează un cuvânt „deja populat cu intenții sociale străine, silindu-l să servească noilor sale intenții" [1, p. 156].

Orgolios şi impulsiv, Ile respinge reproşurile fratelui, se comportă brutal cu el, nu-şi asumă responsabilitatea pentru situaţia lui jalnică, considerându-l singurul vinovat de starea în care a ajuns: „Dracu' te-a rugat să te bagi? Te-am rugat eu? Dacă n-ai avut cap şi ai fost un prost şi jumătate şi n-

ai şezut binişor cum au şezut alţii. Ce te-ai pornit să mă cauţi?" „M-am pornit că nu ştiam ce-i cu tine, m-am pornit să te-aduc acasă, să nu te mănânce cioroii ori peştii, măi! ..." „Mai bine te mâncau cioroii ori peştii pe tine!". Contradicţiile lor denotă o divergenţă de concepţii existenţiale. Pentru Isai, *alții* sunt străinii din mijlocul cărora trebuia să-l smulgă pe Ile, pentru a-l întoarce acasă, iar pentru Ile *alții* („n-ai șezut binișor cum au șezut alții") constituie un model comportamental.

Foarte vag, Ile simte că relaţia lui cu Isai este degradată, dar limitele sale îl fac să nu înţeleagă rădăcina lucrurilor: „...Ile l-a legat cu funia, l-a trântit pe Isai în mijlocul casei şi i-a turnat câteva găleţi de apă... l-a legat Ile ca pe un hoţ oarecare şi pe urmă, după ce a adormit Isai, s-a aşezat lângă dânsul şi a plâns. A plâns de necaz că iaca ce zile au ajuns ei, fraţii, de trebuie să se bată unul cu altul... " El nu are nici o mustrare de conştiinţă, nu întreprinde nimic pentru a schimba situaţia, pentru că nu înțelege rădăcina lucrurilor. Drept urmare, Isai ajunge să-l perceapă pe Ile ca pe un străin, asociindu-l cu dușmanii: „...și el se zbătea și nu se da și striga că așa l-au legat nemții atuncea pentru dânsul, pentru Ile, și acuma fratele lui de sânge își bate joc de dânsul." Raportul dintre cei doi frați devine non-moral.

La început, Isai tinde să se identifice în Ile, în TU-ul său. Neînţelegând că Ile este o fire opusă, Isai aşteaptă ca acesta să acţioneze în acelaşi fel. El vrea să creadă că Ile, de fapt, a pornit în căutarea tatălui, că Ile poate să-l asculte, să-l înţeleagă şi să aprecieze sacrificiile pe care le-a făcut pentru el. În virtutea concepţiilor „neam", „familie", „frate", pe care i le-a format bunelul, Isai nu-l poate percepe pe Ile ca pe un *celălalt:* „Ce cai aţi ascuns la voi?" „Cai? Nu ştiu nici un fel de cai!" „A, nu ştii?" Şi odată strigă către uşă: „Aduce-ţi-l pe celălalt!" „Pe celălalt? S-a gândit Isai. Cine-i celălalt?" Când a văzut că păşeşte peste prag nu altul decât Ile, a rămas cu gura căscată...". Pentru Isai familia este o unitate, membrii ei sunt identici şi, prin aceasta – solidari. Mintea sa nu poate concepe posibilitatea trădării între fraţi. Iată de ce rămâne pierdut în faţa realităţii: „Când se gândea Isai mai vârtos: dar ce-i aceea *vreme,* ce-i aceea *soartă*? Nu se ştie de ce în faţa ochilor îi răsărea Ile, şi de-acuma nici din vreme, nici din soartă nu mai rămânea nimic, ci rămânea Ile, şi Ile era vinovat de toate." Conexiunile intertextuale au o contribuție colosală la concentrația semantică a textului: „Ile l-a pârât, Ile l-a dat de gol, Ile l-a vorbit, Ile l-a vândut (Cum au zis cei doi: „Frate-tu te-a vândut!")". Aluzia la imaginea biblică (a lui Cain și Abel sau a lui Iuda, care l-a vândut pe Isus) și la cea baladescă (motivul mioritic al complotului dintre „frați") intensifică deznodământul tragic al romanului lui Beşleagă.

La nivel discusiv, vocea lui Ile contribuie substanțial la explorarea adevărului în *păţania* lui Isai. Firul narativ se desfăşoară între realitățile prezentate de aceste două voci, care se contrazic şi se

complinesc succesiv: „Măi Isai, măi, nu-i drept ce spui. Ascultă, bre, omule, să-ţi spun eu cum a fost. Şi către om: când a văzut pe neamţ la spatele lui, nu să fugă, dar nici să ţiuie n-a ţiuit. S-a trântit jos, s-a apucat de pântece şi a început a plânge şi a striga că ii foame." „De unde ştii tu, bre Ile, de unde ştii mai bine decât mine?... N-am fugit, m-am lăsat jos şi m-am apucat de picior, măi, că aveam un deget însângerat şi i l-am arătat. N-am zis nimica de foame..." „...Măi Isai, iar le încâlceşti. Cum să le spui, dacă chiar din capul locului ai zis că te-ai pornit prin grădini să cauţi vaca pe care ai prăpădit-o?" „Drept, măi Ile, drept. De unde, dracu', ştii aşa bine?...". Aceste perspective asupra realităţii formează o structură dialogică deschisă, care solicită implicarea tuturor instanţelor textuale şi extratextuale în dezbaterea adevărului.

Relația tată – fiu determină înțelegerea personalității protagonistului sub un alt aspect. Pe de o parte, Isai păstrează cu sfinţenie imaginea tatălui său, pe care o apără (cel puțin în sine, pentru sine) de insulte şi păreri *străine*. Astfel, atunci când oficialii care îl interoghează îi spun: „Te ştim noi din ce sămânţă eşti... Să nu te trimitem după tată-tău...", Isai se tulbură: „Dacă ar fi încercat să ponegrească numele tatălui care s-a pierdut fără veste şi fără nicio vină, dacă ar fi încercat, Isai era gata să înhaţe un scaun şi să li-l trântească în cap...". Pe de altă parte, relația sa cu propriul fiu este mai mult decât o simplă filiație.

Legătura cu fiul este un remediu sufletesc pentru Isai. Fiul este unica persoană la care speră, persoana care ar putea să-l asculte cu interes și înțelegere. Isai este convins: „Lui, lui trebuie să-i spun tot ce a fost, ce am gândit și am simțit în ora aceea de groază și întuneric. Lui să-i spun, lui.". Între ei se desfășoară „comunicarea existențială" (K. Jaspers), în care „evenimentul principal îl constituie nu schimbul de informații, cunoștințe despre obiect, ci anume înfiripareа și consolidarea unei relații interpersonale, care marchează profund destinul, schimbarea existenței unice, a felului de a fi al fiecărui participant" [5, p. 23].

„Pățania" mult prea discutată, dezbătută de către toate vocile romanului apare într-o altă viziune când Isai o povesteşte imaginar fiului. Ea conţine alte detalii decât cele povestite de către Isai *celorlalți,* este pătrunsă de un spirit moralizator. E păţania lui Isai-copilul ,văzută din punctul de vedere al lui Isai-maturul: mai mult o analiză, decât o simplă relatare. Curiozitatea copilărească a fiului face din Isai un povestitor dezinvolt. Confesiunea ia formele unui dialog spiritual.

Dar conversația nu poate fi întru totul senină, atâta timp cât conștiința lui Isai rămâne deschisă vocilor din exterior. Frica obsedantă a lui Isai de cuvântul batjocoritor îl face să prevadă infiltrarea acestuia în cuvintele fiului său: „Dacă nu credea, înseamnă că..." „Ce înseamnă?" „Înseamnă că spuneai minciuni". „Cine? Bade-tu Ile te-a învăţat să grăieşti aşa? Ori mamă-ta?" Isai

ar lăsa pumnii amândoi pe ce s-ar nimeri – gard, masă, fund de poloboc – iaca, a ajuns să înveţe oul pe găină, nici plodul tău nu vrea să te creadă, te face mincinos...". Dar pentru că dialogul are loc în lumea sa interioară, unde este stăpân pe situaţii, va aplana uşor conflictul: „Deodată îşi dă seama că vorbeşte Isai nu cu un străin, ci cu fiul lui. „Ascultă şi caută să pătrunzi adâncimea lucrurilor şi să nu te împiedici de un fir de colb, ca nerozii care se anină de un cuvânt al omului şi caută să-l umfle, să-l răsucească şi să-l întoarcă în fel şi chip, cuvântul, după firea lor plină de răutate şi să-l îngroape pe om, lăsând uitării bunătatea şi suferinţele lui..." „Am să încerc, tată...". Toate aceste izbucniri ale conştiinţei fac parte din lumea posibilului, a realităților potențiale, care trimit „dincolo" de punctul pus de autor la sfârșitul romanului.

Aşadar, natura ființială a protagonistului se conturează, pe de o parte, la granița diluată dintre realitate și potențialitate, dintre lumea existentă și lumea imaginată de el, iar pe de altă parte, se dezvăluie în spațiul relațiilor dialogale ale întregului sistem de voci. Conștiința lui Isai oglindește concepțiile despre lume și existență, care derivă din relația bunelului cu familia, neamul, comunitatea, din dialogul lui cu natura și cu Dumnezeu. Axiologia spirituală, pe care o apără instinctiv și aproape inconștient protagonistul, conține fundamentele mentalității originare a poporului. Coliziunile de opinii, ideologii, viziuni, care implică vocea lui Isai, pun în lumină trăsăturile lui umane. Isai rămâne vertical în fața forței dominatoare a deviantului totalitar prin vigoarea interioară, prin capacitatea excepțională de interacțiune, opoziție, rezistență și prin sacrificiul „zborului" său în numele spiritualității strămoșești.

Referințe bibliografice:

1. Bahtin M. *Probleme de literatură și estetică.* București: 1982.
2. Buber M. *Eu și Tu.* București: 1992.
3. Burlacu A. *Vladimir Beşleagă. Po(i)etica romanului.* Chișinău: 2009.
4. Indrieș A. *Polifonia persoanei.* Timișoara: 1986.
5. Gavrilov A. *În căutarea de noi repere pe drumul gândirii.* Chișinău: 2013.
6. Grati A. *Cuvântul celuilalt. Dialogismul romanului românesc.* Chișinău: 2011.
7. Grati A. *Vladimir Beşleagă: Cronotopul zborului frânt.* Chișinău: 2013.
8. Tonoiu V. *Omul dialogal.* București: 1995.

Analiza comparata a softwarelor educaționale din perspectiva formării competențelor

Natalia Burlacu,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract

The author made a comparative analysis of educational softwares (ES) from perspective of transversal competences' formation: digital computer skills and specific competences of Romanian Language and Literature. There are proposed some solutions to solve problems of implementing in educational practice the provisions recommended by series of documents and legislation in force, including those issued by the European Commission regarding the formation skills's set, through own conception's ES in this article.

Keywords: *Educational softwares' (ES) analysis; digital computer skills; specific competences of Romanian Language and Literature; own conception's ES.*

1. Premise de implementare a softwarelor educaționale. Comisia Europeană (CE) evidenţiază continuu potenţialul tehnologiei informaţiei şi comunicaţiilor (TIC) și al SE, încurajând inovarea în abordarea predării şi învăţării [11]. Oportunităţile oferite de TIC, cum ar fi: crearea de reţele, interacţiunea, regăsirea informaţiei, prezentarea şi analiza sunt considerate elemente de bază în structura competenţelor în secolul XXI. Diverse documente ale CE trec în revistă următoarele concluzii relevante referitoare la conjunctura de aplicare TIC și SE în experiența cotidiană de predare – învățare – evaluare în școala modernă:

A. TIC este adesea recomandat pentru evaluarea competenţelor, dar *documentele directoare rareori arată modul în care trebuie aplicat.*

B. De obicei, profesorii obţin *competenţele de predare în domeniul TIC* prin educaţia lor iniţială, dar *dezvoltarea lor* profesională ulterioară este mai puţin întâlnită [13, pp. 9-15].

Ideile tangente formării de competențe digitale (CD), în general, și a competențelor specifice disciplinei (CSD) Informatica, în particular, sunt reflectate și în curriculumul național 2010 la majoritatea disciplinelor școlare.

Astfel, una dintre competenţele-cheie pe care învăţământul din Republica Moldova tinde să le formeze este şi *CD în domeniul TIC.* Concretizată pentru disciplina limba şi literatura română, drept competenţă specifică apare Manipularea suporturilor audiovizuale şi informatice în calitate de surse sau mijloace de învăţare a limbii de instruire [12; 5].

Competențele stipulate în curriculumul de Informatică se extind la:

– ***CD în domeniul TIC,*** care vizează: competenţe de a utiliza în situaţii reale instrumentele cu acţiune digitală; competenţe de a crea documente în domeniul comunicativ şi informaţional şi de a utiliza serviciile electronice, inclusiv reţeaua Internet, în situaţii reale.

– ***CSD la Informatică,*** ce prevăd: formarea unei viziuni ştiinţifice asupra componentei informatice în societatea contemporană; cunoaşterea proceselor, principiilor şi metodelor de codificare şi decodificare a informaţiei în scopul realizării comunicării interumane – sistem informatic [6].

Problema este cum implementăm în practica educațională realizată la clasă și/sau în afara clasei prevederile recomandate de seria de documente și acte normative existente, unele dintre care au fost listate mai sus.

Ghidul de implementare pentru curriculumul [10] de Informatică în vigoare propune soluții de genul: instrumente Google pentru mediul individual de învăţare (*Google mail, Google docs, Google sites, Google blogs, Google scholar, Google books, Google translate, Google toolbar, Google maps);* resurse educaţionale digitale on-line şi locale: *www.solvemymath.com; www.myphysicslab.com; http://campion.edu.ro; http://wikipedia.org; http://books.google.com; http://lemill.net;* repozitorii specializate: *www.scribd.com; www.slideshare.net; www.youtube.com.*

Sugestiile date, în opinia noastră, nu constituie o modalitate de soluționare a problemei de formare a competențelor digitale nici la elevi, nici la cadrele didactice, deoarece, nefiind recomandate direct de CE, nu pot fi considerate drept mijloace valoroase din punct de vedere metodologic și funcțional, pentru a le semnala în mod particular atenției comunității pedagogice.

O altă posibilitate de implementare TIC în educație, promovată pe larg la noi în țară, o prezintă produsele AeLeContent, oferit de SIVECO România.

Conform prezentării elaboratorilor, „Conţinutul digital AeL oferă un mix optim de pedagogie şi divertisment… vizând motivarea diferitor tipuri de cursanţi", unde „Procesul de învăţare este, prin urmare, transformat într-o activitate interesantă, o modalitate de a descoperi şi explora […]" [9].

Suntem de acord cu ideea producătorilor AeLeContent, prezentată pe site-ul lor oficial, precum că „Educaţia modernă înseamnă, de fapt, posibilitatea de a descoperi prin experimentare (learning-by-doing), decât de a primi un transfer de informaţii directe (learning-by-memorizing)" și că „Scenariile de învăţare moderne au rolul important de a forma abilităţi practice şi de a asigura un transfer eficient de competenţe integrate" [Ibidem]. Analiza metodologică, informațional-tehnologică și psihopedagogică a conținuturilor didactice oferite de SE în cauză ne motivează să

venim cu anumite opinii referitoare la dezvoltarea de SE care să ridice la un nivel mai înalt de performanță calitatea *competențelor*, atât *specifice disciplinelor școlare (CSDȘ),* cât și celor digitale, celor formate în final la utilizatorii produsului AeLeContent.

2. Analiza comparată de SE pentru studierea limbii și literaturii române. SE destinate instruirii lingvistice, la modul general, constituie un domeniul explorat, ba chiar exploatat de unii producători și cercetători, spre regret, nu întotdeauna reușit din punct de vedere al focusării adecvate pe factorii semnificativi, cum ar fi: principiile elaborării de SE; asamblarea conținutului educațional; modul de proiectare a lecţiilor electronice; acoperirea și/sau potențialul de acoperire curriculară; caracteristicile şi cerințele tehnice ale SE; cerințele software; realele și eventualele probleme de exploatare a SE etc.

În majoritatea SE dezvoltate pentru studiul limbii și/sau literaturii române la treapta gimnazial-liceală se face abstracție de:

2.1. Principiile sistematizate de Ioan Cerghit [8, pp. 177-180] referitoare la includerea sistemelor de calcul, actual supranumite electronice sau digitale, sunt de mare importanță în instruirea tradițională. După Ioan Cerghit, într-un SE, materia de învăţat este prezentată „sub forma unui *program* sau a unei *programe"* și *„*cu cât programele sunt mai bune, cu atât şansele de succes sunt mai mari, de aceea elaborarea lor cere competenţă, timp şi eforturi sporite, muncă de echipă care reuneşte cadre ce cunosc foarte bine programele de organizare a cunoştinţelor, atât din punct de vedere logic, cât şi psihologic" [Ibidem].

În viziunea aceluiași savant, la baza elaborării unui SE stau următoarele principii:

2.1.A. Principiul paşilor mici, care presupune fracţionarea riguroasă a conținuturilor educaționale într-o serie de mici unități elementare, simple, uşor de asimilat, relaționate într-un mod logic şi organic. Adică, spune autorul, „…materia prevăzută pentru o anumită temă se descompune şi se ordonează într-un număr finit de secvenţe (unităţi de lucru), denumite în limbajul programatorilor *paşi mici* sau *cuante de informaţie*". În corespundere cu opinia savantului, dispunerea dată permite o trecere strict programată de la o dificultate la alta"…din aproape în aproape" [Ibidem].

2.1.B. Principiul participării active. Întrucât fiecare pas înglobează o informaţie (explicaţie), o aplicare de competenţe gata formate, „*elevul trebuie să lucreze* cu *flecare unitate* în parte; el este solicitat, de fiecare dată, să dea un răspuns pozitiv, să adopte o *reacţie activă.* În felul acesta, elevul participă activ şi în permanenţă la procesul pedagogic la nivelul fiecăruia dintre elementele programate" [Ibidem].

2.1.C. Principiul verificării (confirmării) imediate *şi directe a corectitudinii* răspunsului la flecare item. Achiziţionarea cunoştinţelor (depăşirea dificultăţii) este verificată, de fiecare dată, prin faptul că elevul îşi confruntă propriul răspuns cu răspunsul enunţat în spaţiul indicat.

2.1.D. Principiul ritmului propriu de studiu (al individualizării proceselor de învăţare). Lucrând direct, pe baza SE propus, fiecare cursant are posibilitate să progreseze în ritmul propriu şi optim pentru el, fără a fi circumscris în restricţiile referitoare la timpul de derulare a activității de învățare-evaluare-autoevaluare, fapt care în „[…] instruirea tradiţională nu se poate, practic, realiza decât parțial. Elevii cu o gândire mai rapidă parcurg secvenţele educaționale mai rapid, cei mai lenţi le parcurg mai încet. Elevul nu se află, aşadar, în concurenţă cu colegii săi" [Ibidem].

2.1.E. Principiul reuşitei, pe baza validării indispensabile a SE. Orice SE trebuie verificat şi perfectat în baza unor probe experimentale sistematice, unor testări penetrante, fapt care asigură optimizarea şi obiectivizarea proceselor didactice.

Prin urmare, programele, odată alcătuite, se supun unor verificări experimentale şi se revizuiesc de aşa manieră, încât să creeze condiţii de succes pentru toţi elevii, să prevină eşecul, ajutându-i să răspundă corect la majoritatea temelor" [Ibidem].

2.2. Evidența factorilor implicit caracteristici produselor program este de ordin: *(1) informațional-tehnologici*, determinați de algoritmizarea orientată spre universalizarea programelor, și *(2) metodologici,* cum ar fi posibilitatea de aplicare a unor ansambluri personalizate de metode, procedee și, de aici, strategii educaționale orientate spre individualizarea și creativitatea procesului de predare – învățare – evaluare-autoevaluare desfășurat în școala epocii digitale.

De exemplu, software-ul educațional (SE), supranumit și *conţinut digital educaţional AeL eContent,* aflat deja în circulație în aria școlară din Republica Moldova, oferit de SIVECO România, la disciplina limba și literatura română, conform publicității „[…] este special dezvoltat pentru a sprijini procesul de predare – învăţare, fiind proiectat şi prezentat într-o manieră atractivă, modernă şi motivantă" și „[…] poate fi tradus în orice limbă şi localizat pentru a respecta curricula şi specificul cultural al oricărei ţări/regiuni […]" [9].

Menționăm că AeL eContent furnizează conținuturi educaționale doar la literatura română. Limba și literatura română sunt doar declarate în sumarul SE dat.

E știut că literatura este o artă, iar examinarea a SE AeL eContent scoate la iveală lipsa totală a unor conținuturi didactice de literatură română. AeL-ul nu furnizează în mod special conținuturi de literatură română, ci doar secvențe încorporate de video, de teatru, de cinema – toate acestea fiind niște produse ale unor altor arte decât literare. Este bine dacă elaboratorii AeL eContent la disciplina

limba și literatura română și-au propus să demonstreze elevilor impresionabilul joc al actorilor și/sau originala viziune a regizorilor de teatru sau cinema asupra operelor în cauză, deși acestea ar fi binevenite la lecțiile de istorie a artelor și nu în sistemul preuniversitar, ci, poate, foarte îngust, în cel universitar de profil specific.

Elevul, având în față AeL eContent la disciplina limba și literatura română, nu face decât să tasteze de câteva ori mouse-ul, de la începutul și până la finele lecției, pe butonul de lansare a aplicației; în meniul de selectare a modulului propus, după care trebuie să stea cuminte și că citească fragmentele de texte de operă literară, critică sau comentariu literar în format *.html și să vizioneze scenele video încorporate. Astfel, manipulațiile sunt efectuate de elev într-un mod absolut pasiv, pentru că acesta nu depășește decât faza de citire, care, după Ioan Cerghit, corespunde cu cea mai de jos treaptă de dezvoltare a unui SE, supranumită corespondentă cu „principiului paşilor mici" [8, pp. 177-180]. Pentru un demers didactic interactiv, este necesară conexiunea cu spiritul creativ al unui bun profesor de limbă și literatură română, care ar trebui să se adapteze la conținuturile rigide impuse de SE AeL eContent. Așadar, aici adaptabilitatea SE este invers proporțională unei adaptabilități normale, unde conținutul de predat-învățat-evaluat este adaptiv utilizatorilor, și nu invers.

Mai mult decât atât, scenariul AeL eContent nu prevede includerea și dezvoltarea la utilizatori a reacţiilor active; verificarea imediată şi nemijlocită a răspunsurilor, corectitudinea îndeplinirii însărcinărilor; întărirea pozitivă a cunoștințelor și abilităților formate și de aici este clar care competențe CSDȘ și CDT pot fi formate prin intermediul SE AeL eContent la disciplina limba și literatura română. Astfel, AeL eContent formează doar CSDȘ – citirea textului literar și științific în limba română – și CDT – butonarea mouse-lui; tastarea pe butoanele și meniurile de navigare a aplicației; lansarea și oprirea mediaplayer-ului.

Conținuturile didactice AeL eContent la disciplina limba și literatura română includ următoarea ofertă cantitativă pentru: clasa a V-a – 13 teme de predare a câte 1 oră fiecare; clasa a VI-a – 7 teme de predare a câte 1 oră fiecare; clasa a VII-a – 2 teme de predare a câte 1 oră fiecare; clasa a VIII-a – 10 teme de predare a câte 1 oră fiecare; clasa a IX-a – 5 teme per item, a câte 1 oră fiecare; clasa a X-a – 5 teme per item, a câte 1 oră fiecare; clasa a XI-a – 5 teme per item, a câte 1 oră fiecare, în care, de exemplu, *Geneza interioară a poeziei eminesciene* este expusă într-un conținut educațional de circa 154 de cuvinte.

Pentru clasa a XII-a**,** anul la finele căruia trebuie susținut examenul de bacalaureat, este propusă o singură temă, cu durata de 1 oră.

În conformitate cu conținutul și consecutivitatea principiilor după Ioan Cerghit, expuse mai sus, în cadrul unui SE „momentele învățării” sunt organizate în următoarea succesiune: cursantul se familiarizează (citește) cu conţinutul educațional inclus într-o secvenţă, eventual cu cadrul de predare – învățare – evaluare – autoevalure; realizează însărcinarea propusă, înregistrând răspunsul solicitat, gestionându-l și corectându-l, în cazul în care scenariul SE prevede acțiunile date; după care merge la următoarea secvenţă educațională.

Așadar, conform părerii lui I. Cerghit, „[…] *cititul* corespunde principiului paşilor mici, scrisul – reacţiilor active; *controlul* – verificării imediate şi nemijlocite; *mersul înainte* – întăririi pozitive” [Ibidem]. Astfel, examinarea conţinutului educaţional AeL eContent, la disciplina limba și literatura română, corespunde doar principiilor paşilor mici ale unui SE, unde utilizatorul poate doar citi conținuturile didactice.

Analiza comparată a cadrului curricular la cursul integrat de limbă și literatură română (CILLR) și a conţinutului digital AeL, furnizat pentru disciplina nominalizată, ne-a determinat să concluzionăm că în AeL eContent, după SIVECO România, se face abstracție de unele modalități, metode, procedee de formare a CSDȘ, aici făcându-se trimiteri la CILLR, precum și a CDT cu potențial de transpunere în format de SE. De exemplu, dictările (*de cuvinte/selective, libere, autodictările, comentate, instructive, de control, grafice, explicative* etc.) nu sunt deloc valorificate în AeL eContent, deși rămân o modalitate eficientă şi necesară de formare a competenţei ortografice şi sunt recomandate pentru aplicare în şcoala atât la noi, în Republica Moldova, cât și în România, prin actele respective [12; 5]. „Dictarea, ca activitate de evaluare şi/sau autoevaluare, oferă o corespundere perfectă unităţilor de conţinut (module, părţi, capitole, paragrafe, teme etc.) curricular, în şcoala naţională şi în cea alolingvă, care, fiind concepute drept entităţi didactico-educaţionale, integrează următoarele domenii de referinţă: texte de bază şi auxiliare; analiză de text, elemente de semiotică şi hermeneutică literară; probleme de comunicare orală şi scrisă; vocabular şi gramatică funcţională; ortoepie şi ortografie; punctuaţie şi stilistică” [3].

Studiului lecturii expresive, în cadrul studierii CILLR, îi revine o importanță majoră. La orele de studiu al modulelor de limbă și literatură română se face lectura expresivă de trei tipuri: *lectura expresivă a profesorului, a cursanților și lectura artistică a maeștrilor cuvântului în imprimare sonoră*. O importanță crucială o are lectura profesorului. Profesorul nu poate preda o artă pe care nu o stăpânește. Raționamentul este valabil și pentru arta de a citi expresiv o operă literară, indiferent că e proză sau poezie, text epic sau liric.

Drept urmare a analizei actelor normative, inclusiv a cadrului curricular al cursului integrat de limbă şi literatură română în şcoala naţională şi alolingvă, ce „vizează, aşadar, activităţile de predare – învăţare – evaluare în diversitatea lor formativă, asigurându-se interesul permanent al elevului pentru preformarea sa ca vorbitor şi cititor elevat, cult, pentru stimularea şi dezvoltarea sa ca receptor/producător de mesaje şi interpret de texte diverse, ce au o funcţionalitate evidentă în contextul actual” [12], a apărut ideea de a elabora și implementa un software educațional complex, interactiv-multimedia, de concepție proprie, intitulat în faza finală *Laborator digital specializat pentru studierea limbii române (LDSSLR)* [1-4; 7-8]

Denumirea SE ne vorbește despre faptul că acesta este dedicat studierii unor module de limbă și literatură română. SE dat a fost dezvoltat de elaboratori în mediul de programare Borland Delphi, mediu care oferă multiple mijloace instrumentale şi componente de programare a produselor program. Complexul SE „LDSSLR” include mai multe aplicații, printre care:

A. Aplicaţia „DictEl”, în care efectul dictărilor electronice puse la dispoziţia utilizatorilor softului educaţional dat echivalează cu o multitudine de lecţii interactive de limbă română, desfăşurate în timp şi spaţiu real cu profesori reali. Dictările electronice de față reprezintă o metodă didactică originală pentru sporirea studierii şi asimilării ortografiei şi punctuaţiei limbii române la elevii din ciclul gimnazial şi nu numai.

Atât practicarea dictărilor, cât şi organizarea acestora impune anumite eforturi: în cazurile în care dictările nu sunt efectuate la lecţiile de limbă română, trebuie găsită o persoană competentă, care să dicteze textul; trebuie bine stabilit locul efectuării dictării; la momentul dictării fiind necesară o liniște absolută, care să permită deslușirea textului de către elevi şi concentrarea acestora la exerciţiu. Performanţa dictărilor electronice ne permite să facem abstracție de condiţiile enumerate mai sus. Astfel, e nevoie doar de a însuşi softul educaţional, calculatorul la care va fi derulat programul şi, bineînţeles, de dorinţa elevului de a cunoaşte.

Programul poate fi utilizat atât de către profesorul de limbă română în cadrul orelor, cât şi de sine stătător, de către elevi. Utilizarea dictărilor electronice de către profesor permite organizarea lecţiilor într-un alt format decât cel tradiţional; oferă realizarea adaptiv-individuală a obiectivelor educaţionale; contribuie la optimizarea controlului dictărilor, reducând considerabil timpul de verificare a lucrărilor şi excluzând tratarea şi notarea subiectivă a lucrărilor.

În timpul lecţiilor de limbă română aria de utilizare a dictărilor electronice poate fi diferită, în funcţie de temă, proiect, viziune a profesorului etc. Astfel, este posibilă efectuarea dictărilor:

a) colectiv; b) în grup; c) individual.

B. Aplicaţia „RecitalMaster”. În cadrul studierii cursului integrat de limbă şi literatură română o importanţă majoră îi revine lecturii expresive. La orele de studiu al modulelor de limbă şi literatură română se face lectura expresivă de trei tipuri: lectura expresivă a profesorului, a cursanţilor şi lectura artistică a maeştrilor cuvântului în imprimare sonoră. O importanţă decisivă o are lectura profesorului. Profesorul nu poate preda o artă pe care nu o stăpâneşte. Raţionamentul este valabil şi pentru arta de a citi expresiv o operă literară, indiferent că e proză sau poezie, text epic sau liric.

Delimitarea metodologică a învăţării lecturii expresive (LE) ne-a determinat să examinăm activitatea educaţională dată în următoarele trei ipostaze: *(1) lectura expresivă – artă în cadrul şcolar; (2) lectura expresivă a profesorului; (3) lectură expresivă a elevilor.* Pentru a acoperi, la nivel de SE, toate necesitățile didactice de predare – învățare – evaluare – autoevaluare a competenței de a percepe, reproduce (citi și reciti expresiv) orice tip de text artistic și/sau non-artistic, aplicaţia proiectată de noi „RecitalMaster” funcţionează în trei moduri: *Modul 1.* Audierea model a fişierului sursă; *Modul 2.* Imprimarea de către utilizator a fişierului cu texul destinat LE; *Modul 3.* Salvarea rezultatelor imprimării audio.

C. Seria de aplicaţii „ResursCreator”. În corespundere cu consecutivitatea acțiunilor de pregătire prealabilă de lecții a profesorului, acesta, în viața reală, se pregătește din timp pentru lecția ce urmează a fi ținută într-un cadrul tradițional în sala de clasă. La un moment dat, s-a conturat exigenţa de a proiecta şi implementa pe calculator succesiunile situaţiilor de învăţare. Funcţia dată, de la bun început, a fost menită, excepţional, doar pentru uzul profesorilor de limbă şi literatură română. Aplicaţiile compartimentului „ResursCreator” reprezintă mecanismul de elaborare, prelucrare, criptare a conţinuturilor educaţionale iniţial stocate sub formă de date textuale în diverse formate de fişier, cum ar fi: *.txt, *.doc, *.docx şi/sau audio, predominant în formatele: *.WAV sau *.MP3, în vederea machetării grupurilor de materiale sintetizate pentru eventuala furnizare a conţinuturilor de predare – învăţare – evaluare compatibile cu aplicaţiile utilizator ale software-lui educaţional interactiv-multimedia „LDSSLR”: DictEl şi RecitalMaster.

Conform accepției noastre, la etapa respectivă, aplicaţia pentru elaborarea resurselor didactice compatibile cu aplicaţiile utilizator la nivelul conţinutului ecranelor are acelaşi design vizual, determinat de două principii: (1) claritate, concizie, precizie; (2) prezentare completă sau minimală, aplicate aici cu scopul de a evalua sarcinile (întrebările, exerciţiile, problemele etc.) şi proiectarea unui scenariu de feedback adecvat de încorporat în macheta softwarelor educaţionale, în cazul nostru, a componentelor SE prezent: DictEl şi RecitalMaster.

Astfel, aplicaţiile seriei „ResursCreator” pot derula în două formulare: *(1) panoul de prezentare a aplicaţiei; (2) interfaţa de lucru a aplicaţiei pentru elaborarea resurselor educaţionale*.

După lansarea şi selectarea din interfaţa panoului de prezentare a aplicaţiei pentru care vor fi elaborate eventualele resurse didactice, conform tipului activităţi preconizate de efectuat în cadrul lecţiei planificate de profesor la cursul integrat de limbă şi literatură română, va fi afişată interfaţa de lucru a aplicaţiei, care poate fi gestionată datorită unui meniu specializat.

Integrarea componentelor elaborate şi realizarea informatică a complexului software educaţional interactiv-multimedia pentru studierea limbii române au fost marcate de unitatea conceptuală a efectivului de elemente formative al „LDSSLR”. De aici, elaborarea prototipului adecvat al produsului educaţional digital dat a fost definită de necesitatea stringentă de a proiecta şi programa o interfaţă comună, unitară la nivel de funcţionare, Design Visual, controale similare, motoare de securizare şi hărţi de navigare pentru întreg setul de aplicaţii al „LDSSLR”. Pentru crearea unui dialog eficient cu utilizatorul în ambele aplicaţii propuse – „DictEl” şi „RecitalMaster” –, în cele mai bune tradiţii de dezvoltare software, ele deţin *interfeţe cu aspect unitar*, înzestrate cu: *bare de meniuri comune; suprafeţe de lucru; motoare de gestionare a resurselor*, care sunt menite să faciliteze interacţiunea eventualului solicitant de a utiliza produsul dat cu sistemul intern al aplicaţiilor examinate, organizarea fişierelor sursă, mecanismul de corectare a erorilor, procesul de imprimare şi reproducere electronică a rezultatelor activităţilor de învăţare [2; 4]. În vederea securizării SE elaborat, a fost urmărită protejarea de: *conţinuturi didactice; rezultatele activităţilor didactice* prin intermediul programării; *accesul prin parole* și aplicarea de *tehnici criptografice* corespunzătoare în toate aplicaţiile integrate în „LDSSLR”.

3. Aria competențelor formate prin intermediul softwarelor educaționale. Pentru stabilirea gradului de eficienţă a aplicaţiilor date în cadrul procesului de studiere a cursului integrat de limbă și literatură română în școala naţională (ȘN) și alolingvă (ȘA), în perioada anilor de studii 2012 – 2013 în liceele teoretice „Liviu Rebreanu” (ȘN) și „Olimp” (ȘA) din oraşul Chişinău au fost realizate experimente pedagogice cu implementarea aplicaţiilor integrate în complexul SE „LDSSLR” elaborat. Experimentul pedagogic (EP) a demarat cu implementarea direcţionată a aplicaţiilor „DictEl” şi „RecitalMaster”: (1) în sala de curs, de contact şi (2) la nivel de lucru individual, la lecţii şi/sau acasă. Finalitatea EPF rezidă în a determina gradul de eficienţă a software-lui educaţional interaciv-multimedia de concepţie proprie – „LDSSLR” – în procesul de studiere a limbii române de către *persoanele a căror limbă maternă este limba română*, precum şi de

persoanele alolingve, în perioada 1.02.2013 – 25.05.2013 în liceele teoretice (LT) „Liviu Rebreanu” (ȘN) [4] şi „Olimp” (ȘA) [2] din oraşul Chişinău.

Pe parcursul experimentului au fost urmărite efectele variabilelor independente: modalităţile de promovare a formelor de organizare în sensul formării şi dezvoltării abilităţilor scrise şi orale de limbă română, asigurarea elevilor cu materiale didactice în format electronic – furnizarea aplicaţiilor sus-numite, a fişierelor sursă în formatele: *.mp3, *.doc, *.wav – criptate anterior cu scopul de a proteja datele şi de a interzice accesele nesancţionate la conţinuturile educaţionale, care pot fi uneori de evaluare curentă sau finală a cunoştinţelor; livrarea informaţiilor de asistenţă referitoare la cazurile de aplicabilitate a software-lor etc. asupra variabilelor dependente: progresul de abilităţi digitale ale elevilor şi al abilităţilor de pregătire lingvistică în materie de limbă şi literatură română, formate în contextul unui proces didactic tradiţional dotat adiţional cu aplicaţii interactiv-multimedia specializate. Suplimentar, a fost comparat nivelul de motivaţie al participanţilor la experiment, acesta fiind desemnat drept variabilă intermediară.

Obiectivele experimentului:

– Demonstrarea eficienţei software-lui educaţional interactiv-multimedia „LDSSLR” şi a aplicaţiilor integrate aici: „DictEl”, „RecitalMaster” şi „ResursCreator”.

– Formarea şi dezvoltarea abilităţilor digitale în cadrul interacţiunii cu modulele aplicaţiilor „DictEl” şi „RecitalMaster”.

– Formarea şi dezvoltarea abilităţilor de scriere corectă din punct de vedere ortografic şi punctuaţional.

– Formarea şi dezvoltarea abilităţilor de reproducere artistică adecvată şi expresivă a diverselor genuri de texte literare, atât epice, cât şi lirice.

– Stabilirea nivelului de formare şi dezvoltare a competenţei specifice de elaborare şi realizare spontană, fluentă, exactă a diverselor acte de comunicare orală şi scrisă în limba română la elevii EE şi EC participanţi la experiment.

De-a lungul EP, calculatorul, laolaltă cu celelalte componente – dispozitivele periferice şi software educaţionale implementate – nu a fost inclus în activitatea educațională cu scopul de a substitui profesorul şi rolul acestuia în procesul didactic. Înglobarea sistemelor digitale în studiul şcolar cotidian al cursului integrat de limbă şi literatură română a format un ansamblu armonios de instrumente chemate să favorizeze, să amelioreze, să perfecţioneze, să fertilizeze, să varieze, să

întregească formele tradiţionale de predare – învăţare – evaluare prin intermediul aplicaţiilor educaţionale componente ale complexului interactiv-multimedia „LDSSLR”.

În cadrul EP, profesorului îi revine rolul de persoană autorizată de a exercita rolul de instructor/formator IT ce dirijează activitatea elevului. Totalitatea acţiunilor de învăţare ale elevului este fundamentă pe metode si tehnici activ-participative, interactive de grup şi constructiviste. Astfel, intră în joc următoarele elemente ale învăţării: (1) descoperirea ghidată, mediată de software educaţionale interactiv-multimedia; (2) învăţarea prin cooperare, uneori versus competiţie, exprimată în finalităţi precum: (a) interdependența pozitivă; (b) promovarea învăţării prin interacţiune directă; (c) răspunderea individuală a elevului, manifestate predominant pe parcursul interacţiunii cu aplicaţiile setului educaţional „LDSSLR”; deprinderile de comunicare interpersonală şi în grupuri mici, atestate mai ales în activitatea de înregistrare a secvenţelor dialogate de texte literare din genul epic, dramatic, liric în cadrul lucrului cu aplicaţia „RecitalMaster”; monitorizarea activităţii de prelucrare a informaţiei în grup (group processing). Toate acestea sunt valide şi pentru software-ul educaţional „DictEl”. Competenţele profesionale şi digitale ale profesorului de limbă şi literatură română au exercitat o influenţat pozitivă asupra succesului EP, confirmând posibilitatea coexistenței metodelor educaţionale tradiţionale şi digitale. Scenariul EP a prevăzut evaluări la clasă şi a lucrului individual, ale competenţelor digitale şi de comunicare la populația EE şi EC atât din şcoala naţională, cât şi din şcoala alolingvă. Evaluările au prevăzut testarea competenţelor stipulate încă în cadrul EPC, măsurarea cărora continuă şi pe parcursul EP:

CDT vizează abilităţile:	**CSDŞ *(de comunicare)* vizează abilităţile:**
– De a lansa o secvenţă audio emisă prin intermediul robotului interactiv-multimedia al aplicaţiilor educaţionale „DictEl” sau „RecitalMaster”; – De a manipula cu o secvenţă audio lansată şi emisă prin intermediul robotului interactiv-multimedia al aplicaţiilor educaţionale „DictEl” sau „RecitalMaster”; – De a stoca propria înregistrare a dictării (de cuvinte/selective, libere; autodictări; comentate; instructive; de control; pre-dictare) efectuate în	– De a reproduce corect în scris un text emis prin intermediul robotului interactiv-multimedia al aplicaţiilor educaţionale „DictEl” sau „RecitalMaster”; – De a scrie dictări (de cuvinte /selective, libere; autodictări; comentate; instructive; de control; pre-dictări) în baza unui un text emis prin intermediul robotului interactiv-multimedia al aplicaţiei educaţionale „DictEl”; – De a verifica corectitudinea propriei înregistrări a dictării (de cuvinte /selective,

baza audierii conținutului unui fişier audio emis prin intermediul robotului interactiv-multimedia al aplicaţiei educaţionale „DictEl”; – De a înregistra într-un format de fişier audio un text literar, expus oral, conform modelului de lectură expresivă emis prin intermediul robotului multimedia al aplicaţiei educaţionale „RecitalMaster”; – De a verifica propria înregistrare efectuată într-un format de fişier audio a unui text literar, expus oral, conform modelului de lectură expresivă emis prin intermediul robotului multimedia al aplicaţiei educaţionale „RecitalMaster”; – De a stoca propria înregistrare efectuată într-un format de fişier audio a unui text literar, expus oral, conform modelului de lectură expresivă emisă prin intermediul robotului multimedia al aplicaţiei educaţionale „RecitalMaster”.	libere; autodictări; comentate; instructive; de control; pre-dictări) efectuate în baza audierii unui fişier audio emis prin intermediul robotului interactiv-multimedia al aplicaţiei educaţionale „DictEl”; – De a expune în formă orală un text literar (liric, epic sau dramatic) emis prin intermediul robotului multimedia al aplicaţiei educaţionale „RecitalMaster”; – De a răspunde în scris la un set de întrebări formulate în baza textului literar (liric, epic sau dramatic) emis prin intermediul robotului interactiv-multimedia al aplicaţiilor educaţionale „DictEl” sau „RecitalMaster”. – De a verifica propria înregistrare de lectură expresivă efectuată într-un format de fişier audio a unui text literar emis prin intermediul robotului multimedia al aplicaţiei educaţionale „RecitalMaster”.

A fost înregistrată şi o incrementare substanţială a abilităţilor digitale antrenate în cadrul EPF, mai ales în rândul populaţiei EE a ambelor contingente – de vorbitori nativi de limbă română şi de vorbitori alolingvi –, iar comparaţia competenţelor iniţiale şi a competenţelor finale ale progresului academic la cursul integrat de limbă şi literatură română a elevilor din EE şi EC a remarcat o creştere vizibilă.

4. Concluzii. Este cert că AeL eContent poate fi utilizat în unele circumstanțe didactice, dar o alternativă sănătoasă rigidității, inadaptabilității conținutului educațional, specificului de vârstă și particularităților individuale de învățare ale elevului, suplinirii de creativitate a profesorului și a elevului o prezintă softwarele educaționale de concepție proprie, care dețin toate condițiile esențiale de formare a CSDȘ și CDT mult mai performante, decât cele dezvoltate prin intermediul utilitarelor recomandate [10]. Astfel, cel mai indicat instrument, cel mai flexibil, cu potențial adaptabil la particularitățile conținuturilor educaționale, ale creativității și măiestriei profesorului (de diverse

discipline şcolare, nu doar de informatică) de a transpune materia de studiu într-un format compatibil cu produsul educațional digital, precum și cel individual de învățare al elevului este, după părerea noastră, în această conjunctură de idei, softwarele educațional de concepție proprie. De aici, învățarea este un proces de autoreglare, iar activitatea de predare – învățare reprezintă un proces de reglare persistentă.

Bibliografie

1. Agenţia de Stat pentru Proprietatea Intelectuală a Republicii Moldova. Certificat de înregistrare a obiectelor drepturilor de autor şi drepturilor conexe. Seria PC nr. 3854 din 14.01.2014. Nr. cererii: 55. Denumirea: Laborator digital specializat pentru studierea limbii române. Autori şi titulari ai drepturilor patrimoniale: Burlacu Natalia, Balmuş Nicolae.
2. Burlacu Natalia. Educaţional software: Linguistic Training method for foreign languages' speakers. In: The-8th-International conference on virtual learning. October 25-26, 2013. Editura Universităţii din Bucureşti. 2013, pp. 275-281. 366 p. ISSN 1844-8933.
3. Burlacu Natalia. Ponderea dictărilor de limbă română în curriculum naţional 2010. În: Revista ştiinţifică – Studia Universitatis, nr. 5 (45), 2011. Chişinău. CEP USM. pp. 185-190. 214 p. ISSN 1857-2103.
4. Burlacu Natalia. Produsele educaţionale „DicEl" şi „RecitalMaster": aspecte de elaborare şi implementare pentru studierea limbii române în şcoala naţională. În: Materiale din a XI-a Conferinţă Naţională de Învăţământ Virtual „Virtual learning – virtual reality. Tehnologii Moderne în Educaţie şi Cercetare. Models & methodologies, technologies, software solutions", Bucureşti, România, 25-26 octombrie, 2013. Editura Universităţii din Bucureşti. 2013, pp. 237-243. 362 p. ISSN 1842-4708.
5. Cazacu T., Nicolaescu-Onofrei L., Feteasco R., Vlas L., Caproş I., Roşcovanu V. Curriculum naţional pentru disciplina Limba şi literatura română. Instituţiile de învăţământ preuniversitare cu limba rusă de instruire. Clasele a V-a – a IX-a. Chişinău, 2010.
6. Căpăţână Gh., Gremalschi An., Ivanov L. Informatică: Curriculum pentru cl. a 10-a – a 12-a. ME al R. Moldova. Chișinău: ÎEP, Ştiinţa, 2010 (Tipografia „Elena V.I." SRL). 44 p. ISBN 978-9975-67-685-4.
7. Ceobanu Marius-Ciprian. Instruire asistată de calculator. Universitatea „Alexandru Ioan Cuza". Iași, 2012. În: https://www.scribd.com/doc/146836826/Instruire-Asistata-de-Calculator (Vizitat: 26.12.2014).
8. Cerghit Ioan. Metode de învățământ. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976. 196 p. În: https://www.scribd.com/doc/153112983/Ioan-Cerghit-Metode-de-Invatamant (Vizitat: 26.12.2014).
9. Conţinut educaţional. În: http://www.advancedelearning.com/index.php/articles/c32 (Vizitat: 26.12.2014).
10. Corlat S., Ivanov L., Bârsan V. Informatica. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Ediţia I. Editura Cartier. Chișinău, 2010. 112 p. ISBN 978-9975-79-647-7 37.016.046:004. În: http://columna.org.md/img/programe/ghid_info_l.pdf (Vizitat: 26.12.2014).

11. European Commission, 2008. Commission Staff Working Document on The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report on progress. SEC (2008) 2629 final. Brussels, 09/10/2008. În: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc/sec2629.pdf (Vizitat: 26.12.2014).
12. Ghicov A., Cartaleanu T., Cosovan O., Bolocan V. Curriculum naţional pentru disciplina Limba şi literatura română. Clasele a V-a – a IX-a. Chişinău, 2010. În: http://www.columna.org.md/img/programe/romana_g.pdf (Vizitat: 26.12.2014).
13. Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011. 124 p. În: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129en.pdf (Vizitat: 26.12.2014). ISBN 978-92-9201-184-0.

Despre atitudinea savanţilor faţă de interferenţă

Larisa Pancenco,
doctorandă, UPS „Ion Creangă”

Abstract

Interference is viewed in different ways by different scientists. Some of them consider that it is a positive phenomenon, the other think that it inhibits all the processes in both communication and language. Still the other point out its existence and do not show their attitude towards the phenomenon.

Keywords: *bilingualism, interference, language contact, the role of interference.*

Una dintre consecințele contactului lingvistic și bilingvismului, ca și schimbarea de cod, transferul și împrumutul, este interferența. Apariția ei poate fi explicată apelând la cuvintele lui L. Șcerba, care a afirmat că în procesul de învățare al limbii străine „se observă o luptă permanentă și vigilentă cu limba maternă” [Apud: 19, p. 7].

Termenul *interferență* (din lat. *inter* „între” și *ferens* (*ferentis*) „cel care poartă, transportă”) a fost preluat din fizică și înseamnă „un fenomen de suprapunere și de compunere a efectelor a două (sau a mai multor) mișcări vibratorii provenite din surse diferite” [28].

În primul rând, trebuie remarcat faptul că interferența are sens dublu în lingvistică: este în același timp un proces și rezultatul acestui proces. Interferența a fost abordată din perspectiva mai multor științe, drept: contaminare de comportament în psihologie, accident de bilingvism în lingvistică sau tip special de eroare în pedagogie.

În literatură, putem găsi multe păreri contradictorii despre noțiunea de „interferență”, despre importanța acestui fenomen atât pentru persoanele bilingve, cât și pentru dezvoltarea limbii, precum și despre termenul *interferență* ca atare.

Există savanți care înțeleg interferența numai ca un fenomen negativ, care inițial afectează doar abilitatea vorbitorului de a comunica, dar, cu timpul, poate deteriora şi structura limbii.

Astfel, psihologul și filozoful Serghei Rubinstein, în lucrarea „Основы общей психологии”, publicată pentru prima dată în anul 1946, descrie interferența din punct de vedere psihologic ca „o interacțiune inhibitoare a abilităților, când competențele deja existente împiedică formarea celor noi sau reduce eficacitatea lor” [25, p. 487].

O. Kimîn, în „Особенности русской речи корейцев” (1964), menționează că interferența este un fenomen al vorbirii într-o limbă străină, care rezultă din „neeliberarea” de la competențele în limba maternă, din cauza diferențelor fundamentale din limbile care se ciocnesc binar [Apud: 10, p. 81].

J. Fishman, în „Readings in the sociology of language” (1968), susține că interferența este o interacțiune sau fuziune a două limbi, ceea ce este vătămător, dăunător și nociv [Apud: 5, p. 47].

Victor Rosenzweig consideră că interferența este „încălcarea regulilor de coexistență a limbilor în contact de către un bilingv, ceea ce apare în vorbirea lui ca o abatere de la norme” [24, p. 4].

Veaceslav Ivanov susține că interferența este un fenomen negativ, care, într-un fel sau altul, împiedică comunicarea liberă. Potrivit lui, interferența apare din cauza „prezenței în capul” unui bilingv a limbii lui materne [17, p. 67]. Mai mult decât atât, interferența este activă doar în etapele inițiale de cunoaștere a unei limbi străine și devine mai slabă în etapele avansate, dar, în general, este o caracteristică a bilingvismului.

Lidia Colesnic-Codreanca propune să numim interferența bilingvă o situație când un individ bilingv confundă cele două limbi, adică atunci când limba în care-și ține discursul conține elemente provenite din cealaltă limbă [2, p. 27]. După părerea ei, termenul *interferență* se referă atât la interacțiunea a două procese psiholingvistice, care funcționează obișnuit în mod independent la un individ bilingv, cât și la produsul lingvistic conștient al acestei interacțiuni. Acest produs este definit în toate cazurile drept o deviere în raport cu normele a două limbi în contact.

În „Dicționarul de științe ale limbii” găsim următoarea definiție a interferenței: „interferența este o abatere de la normele uneia dintre limbile în contact, prin introducerea unor particularități din cealaltă limbă” [1, p. 270]. După părerea autorilor, introducerea de elemente străine în sistemul unei

limbi are ca efect unele reamenajări locale ale acestuia sau o reorganizare mai amplă, implicând modificări ale întregului ansamblu de opoziții. Aceștia consideră că conceptul de „interferență” se suprapune cu acela de „transfer negativ”.

E. Zgârcibabă-Bogdan notează despre interferență următoarele: „interferențele sunt mutațiile dintr-o limbă sub influența unui „agent” exterior, de natură tot lingvistică, dintr-o altă limbă” [9, p. 84].

V. Panchin și A. Filippov consideră că interferența este „influența limbii materne a bilingvului sau a celui care învață o limbă străină asupra discursului său într-o altă limbă sau asupra percepției ei” [23, p. 42]. Autorii afirmă că această influență este negativă și duce la erori și alterări.

Unii oameni de ştiinţă, dimpotrivă, susțin că interferenţa este un fenomen pozitiv, care îmbogăţeşte limba şi duce la dezvoltarea ei continuă.

Astfel, E. Ahunzeanov menționează că interferența este „schimbarea în structura sau componentele structurii unei limbi sub influența unei alte limbi și nu contează dacă se are în vedere limba maternă, nativă pentru persoana dată, sau a doua limbă, deoarece interferența poate să apară în ambele direcții” [10, p. 82].

Potrivit autorului, interferența trebuie să fie considerată „un fenomen pozitiv, care contribuie la îmbogățirea reciprocă a limbilor în contact prin apariția trăsăturilor comune pentru dezvoltarea lor convergentă, penetrarea elementelor structurale dintr-o limbă în alta și creează condiții propice pentru îmbunătățiri calitative în dezvoltarea sistemelor lor”. După părerea savantului, nu interferența, ci transferența are caracter negativ, pe care o defineşte ca „transferul elementelor, caracteristicilor și regulilor dintr-o altă limbă”; considerând că anume transferența generează redundanță lingvistică, creează obstacole semnificative în însușirea a două limbi. Acest punct de vedere contrazice opiniile majorității oamenilor de știință și încă o dată confirmă ambiguitatea conceptului în cauză.

L. Aiupova consideră că interferența este o consecință necesară a oricărui contact dintre limbi [11, p. 18]. În opinia ei, interferența la nivel de limbă poate fi considerată un fenomen pozitiv, pentru că ea „promovează îmbogățirea reciprocă a limbilor în contact”. Interferența la nivel de vorbire este adesea menționată ca un fenomen negativ, asociindu-se cu erorile din a doua limbă. S. Romaine preferă termenul *transfer* și face distincție între transferul pozitiv și cel negativ, deși atenția lingviștilor implicați in cercetarea bilingvismului este concentrată mai mult pe transferul negativ [6, p. 52].

J. Swann, ca și S. Romaine, preferă termenul *transfer*, afirmând că acesta este „influența primei limbi a individului asupra limbii studiate ulterior, limbii-țintă" [7, p. 317]. Termenul *interferență*, care este familiar pentru noi, autorul îl numește învechit, preferând termenul *transfer negativ*; deci lingvistul face distincție între transferul pozitiv și cel negativ. Transferul pozitiv are loc atunci când caracteristicile primei limbi și ale limbii-țintă coincid. Transferul negativ apare atunci când un model sau o caracteristică a primei limbi este greșit păstrată pentru un model diferit din limba-țintă.

Cu toate acestea, majoritatea oamenilor de ştiinţă au atitudine neutră faţă de fenomenul interferenței și în lucrările lor descriu numai procesele care au loc în limbă și comunicare sub influenţa unei sau mai multor limbi.

Astfel, B.P. Haşdeu, în „Principie de lingvistică" (1881), scria că interferența („amestec primar") este procesul când „două vocabulare și două gramatici se reduc prin cernerea afinității elective, într-un lexic și într-o gramatică unice" – fonetica, morfologia, sintaxa, ideologia (semantica), totul se combină într-un plan nou, totul se schimbă mai mult sau mai puțin" [Apud: 9, p. 84].

Uriel Weinreich defineşte termenul *interferență* ca o abatere de la normele unei limbi existente în vorbirea bilingvilor din cauză că ei știu mai mult decât o limbă, deci ca o urmare a contactului lingvistic [14, p. 22].

Potrivit savantului, interferența implică reconstrucția modelelor, ca urmare a introducerii elementelor unei limbi străine în acele domenii ale limbii care au o organizare structurală mai înaltă (nucleul sistemului de foneme, morfologie, sintaxă, unele aspecte ale vocabularului).

Lingvistul american Einar Haugen, în articolul său „Language Contact" (1957), constată că interferența apare atunci când două sisteme lingvistice se suprapun în procesul de comunicare și a definit-o drept „cazurile de abatere de la normele limbii care apar în vorbirea indivizilor bilingvi, ca urmare a cunoașterii a două sau a mai multor limbi" [26, p. 62]. Savantul constată, de asemenea, că cercetările în domeniul interferenței trebuie să aibă, inevitabil, nu numai caracter lingvistic, ci şi psihologic și sociologic.

Lingvistul australian Michael George Clyne, în cartea sa „Transference and Triggering" (1967), constată că preferă mai mut termenul *transferență* decât *interferență* și l-a definit ca adoptarea oricăror elemente sau caracteristici dintr-o altă limbă [Apud: 6, p. 52]. Termenul *transferență* este neutru, el înglobează atât aspectele negative ale fenomenului, cât și pe cele pozitive.

M. Mihailov a descris interferență ca „fenomenul de abatere de la normele lingvistice, care are loc atunci când o persoană (sau un grup de oameni) utilizează regulat două sau mai multe limbi” [22, p. 61]. Savantul susține că interferența se referă numai la vorbire. Sigur, interferența apare în procesul de comunicare, dar în cazul în care limbile sunt în contact de mai mult timp, ea poate afecta și modifica și limba.

I. Rusu, în cartea „Elementele autohtone în limba română. Substratul comun româno-englez” (1970), susține că interferența constituie un aspect al difuzării culturale [Apud: 5, p. 48].

János Juhasz, în „Probleme der Interferenz” (1970), a dat, probabil, cea mai scurtă definiție interferenței, caracterizându-o ca „o abatere de la norme” [Apud: 16, p. 58].

Iurii Jluctenco consideră că interferența lingvistică include „toate modificările în structura limbii, precum și în semnificația, proprietățile și compoziția unităților ei, care apar în urma interacțiunii cu limba care intră în contact cu ea” [16, p. 61].

Lidia Barannicova, în „Сущность интерференции и специфика ее проявления” (1972), oferă o definiție destul de simplă interferenței, având în vedere că noțiunea dată înseamnă „schimbările în structura sau componentele structurii unei limbi sub influența unei altei limbi” [Apud: 11, p. 18].

M. Copîlenco și Z. Ahmetjanova, studiind interferența fonetică la kazahii care vorbesc limba rusă, au ajuns la concluzia că interferența „însoțește în mod inevitabil bilingvismul” [21, p. 4].

Lluis Payratoscria menționează, în anul 1985, că interferența se întâlnește în cazul vorbitorilor bilingvi, care utilizează într-o limbă trăsături fonetice, morfologice, sintactice sau lexicale caracteristice altei limbi [Apud: 5, p. 48].

Manfred Üsseler a descris interferența din punct de vedere sociolingvistic ca „o influență reciprocă a limbilor și dialectelor, ca urmare a contactelor lingvistice și bilingvismului, care se manifestă în împrumutul de elemente lexicale, reguli gramaticale și fonetice de către o limbă din altă limbă” [27, p. 187].

Lingviștii Ion Dumeniuc și Nicolae Matcaș, în „Introducere în lingvistică” (1987), consemnează că interferența limbilor trebuie considerată „orice modificare fonetică, semantico-lexicală, gramaticală și stilistico-funcțională a elementelor unei limbi, operată de persoane bilingve în una din limbi sub influența modelelor de expresie din limba de contact” [3, p. 67].

T. Baliașvili a descris interferența din punct de vedere psihologic, ca un rezultat al interacțiunii competențelor lingvistice, cu alte cuvinte, aceasta este interferența competențelor [12, p. 75].

A. Carlinschi definește interferența ca „o abatere de la norme într-un discurs în limba a doua, care rezultă sub influența primei limbi în procesul de comunicare în condițiile de bilingvism” [18, p. 97].

В.И. Беликов și Л.П Крысин afirmă că interferența este „orice influență a unei limbi asupra alteia, precum și rezultatul acestei acțiuni” [13, p. 32]. Autorii consideră interferența un fenomen caracteristic pentru persoane aparte, dar au subliniat faptul că în cazul bilingvismului colectiv aceleași procese de interferență duc la schimbări in limbă.

Peter Tudgill consideră că interferența (*admixture*) este pătrunderea elementelor dintr-o limbă sau dialect în altă limbă sau dialect [8, p. 5].

Nicolai Vahtin și Evghenii Golovco, doctori în filologie, antropologi, au definit interferența ca „interacțiunea și influența reciprocă a celor două sisteme lingvistice în condițiile de bilingvism” [15, p. 135]. Ei afirmă că în cazul interferenței apar caracteristici care nu au fost observate anterior sau existau doar la nivel de tendințe în fonetică, morfologie și sintaxă înaintea contactului lingvistic.

Conform autorilor „Dicționarului de termeni sociolingvistici”, interferența în sens larg înseamnă „interacțiunea dintre sisteme lingvistice în condițiile bilingvismului, exprimată ca o abatere de la normele oricărei limbi care apare în vorbirea persoanelor bilingve” [20, p. 82]. Interferența în sens restrâns este definită ca abatere de la normele a două limbi sub influența celei materne în discursul scris și oral al bilingvului.

Doina Ivanov menționează că interferența este „o abatere de la normele lingvistice ale limbii a doua care apare la vorbitorii nativi ai primei limbi ca rezultat al contactului dintre cele două sisteme lingvistice și al influenței limbii materne asupra limbii străine” [4, p. 73].

Unii savanți nu sunt de acord cu termenul *interferență* și propun să fie înlocuit cu alți termeni.

Astfel, lingvistul englez Stephen Pit Coder, care a studiat unele greșeli comise de către studenți, notează în articolul său „A role for the mother tongue” (1983) că este categoric împotriva termenului *interferență* în special și chiar a termenului *transfer* în general, afirmând că acești temeni sunt asociați cu o teorie simplistă de învățare a limbii pe baza deprinderilor. În locul lor, se propune sintagma *rolul limbii materne* [Apud: 4, p. 75].

Mike Sharwood-Smith și Eric Kellerman, în cartea „Crosslinguistic influence in second language aquisition” (1986), propun termenul care este, după părerea lor, neutru – *crosslinguistic influence* (influența interlingvistică) –, pentru a numi cazurile când o limbă afectează o altă limbă [Apud: 6, p. 52].

Indiferent de atitudinea faţă de interferenţă, problema contactelor lingvistice și a fenomenelor asociate a devenit relevantă pentru aproape fiecare țară. Interacțiunii limbilor și interferenței le sunt dedicate numeroase lucrări în întreaga lume. Într-adevăr, aceste procese complexe și, în același timp, foarte interesante, merită cea mai mare atenție din partea lingviștilor, sociologilor, psihologilor, antropologilor, profesorilor etc.

Bibliografie

1. Bidu-Vrânceanu, A., Călărașu C. ș.a., *Dicţionar de ştiinţe ale limbii*, București, Nemira, 2005.
2. Colesnic-Codreanca, L., *Sociolingvistica. Mic dicționar terminologic*, Chișinău, Museum, 2002.
3. Dumeniuc, I., Matcaș, N., *Introducere în lingvistică*, Chișinău, Lumina, 1987.
4. Ivanov, D., *Interferențe între limba română și limba engleză în învățarea limbii engleze de către români*, București, Editura Universitară, 2011.
5. Jieanu, I., *Interferențe lingvisitce româno-spaniole*, Iași, Lumen, 2012.
6. Romaine, S., *Bilingualism*, Oxford, Blackwell, 1995.
7. Swann, J., Deumert, A. et al., *A dictionary of Sociolinguistics*, Tuscaloosa, The University of Alabama Press, 2004.
8. Trudgill, P., *A Glossary of Sociolinguistics*, Oxford, Oxford University, Press, 2003.
9. Zgârcibabă-Bogdan, E., *Introducere în lingvistică*, Cahul, Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu”, 2010.
10. Ахунзянов, Э.М., *Двуязычие и лексико-семантическая интерференция*, Казань, Изд-во Казанского университета, 1978.
11. Аюпова, Л.Л., *Вопросы социолингвистики: типы двуязычия в Башкирии*, Свердловск, Изд-во Уральского университета, 1988.
12. Балиашвили, Т.С., *Интерференция как проблема двуязычия*, Тбилиси, Изд-во Тбилисского университета, 1988.
13. Беликов, В.И., Крысин, Л.П., *Социолингвистика*, Москва, РГГУ, 2001.
14. Вайнрайх, У., *Языковые контакты*, Киев, Выща школа, 1979.
15. Вахтин, Н.Б., Головко, Е.В., *Социолингвистика и социология языка*, Санкт-Петербург, Гуманитарная Академия, 2004.
16. Жлуктенко, Ю.А., *Лингвистические аспекты двуязычия*, Киев, Вища школа, 1974.
17. Иванов, В.В., Иванова, В.А. и др., *Грамматическая интерференция в условиях национально-русского двуязычия*, Москва, Наука, 1990.
18. Карлинский, А.Е., *Основы теории взаимодействия языков*, Алма-Ата, Гылым, 1990.
19. Кашкуревич, Л.Г., *Формирование универсальных умений билингва*, Москва, Высшая школа, 1988.
20. Кожемякина, В.А., Колесник, Н.Г. и др., *Словарь социолингвистических терминов*, Москва, Институт языкознания РАН, 2006.
21. Копыленко, М.М., Ахметжанова, З.К., *Фонетическая интерференция в русской речи казахов*, Алма-Ата, Наука, 1984.

22. Михайлов, М.М., *Двуязычие (принципы и проблемы)*, Чебоксары, Чувашский государственный университет, 1969.
23. Панькин, В.М., Филиппов, А.В., *Языковые контакты: краткий словарь*, Москва, Флинта, 2011.
24. Розенцвейг, В.Ю., *Языковые контакты*, Ленинград, Наука, 1972.
25. Рубенштейн, Л.С., *Основы общей психологии*, Санкт-Петербург, Питер, 1999.
26. Хауген, Э., „Языковой контакт", в *Новое в лингвистике*, Москва, Прогресс, 1972, с. 61-80.
27. Юсселер, М., *Социолингвистика*, Киев, Вища школа, 1987.
28. http://dexonline.ro/definitie/interferenta (08.08.2014).

Письменная литература и развитие национального самосознания гагаузов Юго-Восточной Европы в конце XIX – нач. XX вв.

Степан Булгар

Abstract

In the article „Written literature and development of national identity in the Gagauz South-Eastern Europe XIX – beg. XX centuries" is examined the problem of written literature of Gagauzians in the Southeast Europe. This topic is poorly explored in the historical development of the Gagauz ethnic group.

Orthodox Gagauzians read religious books in the language of „Karamanli" in Turkish using Greek letters during the XIX century. At the end of the XIX century in Bessarabia appear first texts in the Gagauz language. In 1907, the Government of the Russian Empire permitted the printing of Orthodox books in the Gagauz language in Cyrillic in the 1907. An Orthodox priest Mihail Chakir Gagauz was the translator and author of the majority of these texts. The appearance of books in Gagauz language contributed to the development of the Gagauz identity in Gagauzian Bessarabia.

Письменная литература гагаузов Юго-Восточной Европы конца XIX – нач. XX вв. и ее роль в формировании национального самосознания гагаузов – малоизученная тема в историческом развитии гагаузского этноса.

В конце XIX века у гагаузов Юго-Восточной Европы конца XIX – нач. XX вв. были христианские православные книги, написанные на турецком языке, с использованием греческого алфавита. На гагаузском языке книги эти назывались «Караманжа», т.е. «Караманлийские книги». По определению профессора Н.К. Дмитриева, этот язык представлял собой турецкий говор с элементами анатолийских диалектов, напоминал язык

балканских гагаузов, но назывался караманлийским[1]. Некоторые ученые характеризуют караманлийский язык как синкретический язык, который вобрал в себя элементы разных диалектов турецкого языка. Книги на караманлийском языке издавались, в основном, в пределах Османской Империи, а некоторые печатались в различных городах Европы, например, в Лондоне, Вене, Одессе и др. Необходимо отметить, что караманлийскую литературу издавали как представители православной церкви, так и протестантской. Вместе с религиозными книгами стала появляться и светская литература[2]. С 1711 по 1935 гг. вышли в свет около тысячи наименований книг на языке «караманли»[3]. Некоторые произведения караманлийской литературы в конце XIX в. стали частью духовной культуры гагаузов.

В этнографических очерках «Гагаузы Бендерского уезда» русского этнографа В.А. Мошкова также рассказывается о караманлийской литературе: *«Книги свои они печатают по-турецки* – отмечает Мошков – *но греческими буквами, и вот эти-то книги, которые они приносят с собой на продажу в Бессарабию, и привлекают к ним симпатию гагаузов. Свои книги караманли ценят довольно дорого, а поэтому редкому из гагаузов удаётся их приобрести, но у кого они есть, тот, как говорится, ценит их на вес золота»*[4]. Этнограф подчёркивает, что книги имели духовное содержание: главы из Библии, Евангелие, псалтирь, молитвенник. В сборниках духовных стихов шла речь о Богатом и Лазаре, об Алексее, божьем человеке, о принесении Авраамом в жертву Исаака. Любопытен рассказ автора о любителе караманлийских книг из селения Бешалма на юге Бессарабии; при этом поясняет, что подобных знатоков в селе было несколько. Одним из них был крестьянин Пётр Капсыз. Ревностное участие в богослужениях помогло ему овладеть русским и молдавским языками, на которых он свободно читал и писал. Молитву же Господу и Символ веры Петр Капсыз читал на наречии караманли. «Надо было видеть, какую сенсацию вызывало всякий раз между гагаузов это чтение» – пишет Мошков и замечает, что *«стих об Аврааме, приносящем в жертву своего сына Исаака, некоторые из гагаузов переделали с караманлийского*

[1] Дмитриев Н.К. Материалы по османской диалектологии. Фонетика «караманлийского» языка, «Записки коллегии востоковедов»//1928, т. III. С. 417-458; т. IV. С. 107-159.
[2] Мошков В.А. Турецкие племена на Балканском полуострове (Отчёт о поездке на Балканский полуостров летом 1903 г.)//Известия русского географического общества. Т. X, СПб., 1904, с. 424.
[3] Balta E. Periodisation et typologie de la production des livres karamanlis//Deltio cendru mikrasiatikon spudon. T. XII, Afina, 1997-1998.
[4] Мошков В.А. Гагаузы Бендерского уезда// Этнографическое обозрение. Кн. XLIV, № 1, 1900; кн. XLVIII, № 1, кн. XLIX, № 2; кн. LI, № 4, 1901; кн. LIV, № 3, кн. LV, № 4, 1902.

печатного текста на свой язык и поют его в сильном искажении и с большими пропусками»[5].

Болгарский учёный И. Градешлиев пишет, в связи с христианством гагаузов, что *«его поддержание связано с особенным видом церковной литературы – караманлийской, с помощью которой, очевидно, утверждается часть религиозной лексики греческого происхождения»*[6]. Это подтверждает С. Кабакчиев, который пишет о периоде крымской войны 1853-1856 гг., что в г. Варна *«среди христиан преобладали гагаузы, а турецкий язык используется в обиходе всеми народностями, включая церковную службу»*[7].

Болгарский учёный Манжо Стоянов, в своей статье «La literature bulgare-grecque-turque „Karamanlienne"», рассказывает о караманлийских книгах, найденных на территории Болгарии (Etudes Balkaniques, 2, 1979, Sofia).

Музыковед и фольклорист Василий Ёкюзчю, повествуя о своей жизни в Бессарабии 30-х годов, вспоминал о хождении среди гагаузов караманлийских книг[8].

Кое-что из этого наследия дошло до настоящего времени. Фрагменты изданий караманлийской религиозной литературы сохранились в фондах Национального гагаузского историко-этнографического музея им. Д.Н. Кара Чобана (село Бешалма)[9]. Жительница села Баурчи Каушанского района, Карапиря Ольга Марковна, сохранила перешедшую ей от отца старинную книгу «Алексиос Аллахын адамы» («Алексиос – божий человек»[10]). В селе Томай, Чадыр-Лунгского района, в семье хранится «Евангелие» на караманлийском языке, которую читал отец семейства, уроженец села Джолтай. Некоторые письменные памятники на «караманли» сохранились и у гагаузских священников. Конечно же, сегодня караманлийская книга – большая редкость, но до сих пор фольклористы записывают у жителей гагаузских сёл Бессарабии христианские песни, молитвы, фрагменты текстов жития святых, имеющих караманлийскую основу[11]. Об этом свидетельствуют некоторые материалы, опубликованные в книге Е. Квилинковой «Moldova gagauzları halk türküleri» («Народные песни гагаузов Молдовы») (2003 г.).

---

[5] Мошков В.А. Гагаузы Бендерского уезда// Этнографическое обозрение. Кн. XLIX, № 2, 1901, с. 42.
[6] Градешлиев И. Гагаузы//Одесса, 1998. с. 70.
[7] Кабакчиев С. Спомени за града Варна от времето на Крымската война 1853/56 год//ИВАД, 1910, с. 33.
[8] A.R. Önder. Veysel Arseven//Türk Folklor Araştırmaları Dergisi. Ocak 1970, s. 5120.
[9] Квилинкова Елизавета. Православие – стержень гагаузской этничности. Комрат-София, 2013, с. 304-306.
[10] «Алексиос Аллахын адамы», книга на караманлийском языке. Книгу автору передала Ольга Марковна Карапиря из с. Баурчи Каушанского района (из архива С.С. Булгара).
[11] E. Kvilinkova. Moldova gagauzları halk türküleri//Kişinöv, 2003, s. 7.

Исследователи гагаузского языка и фольклора отмечали влияние, которому подвергся гагаузский язык в период проживания гагаузов в пределах Османской империи. Учёный В.А. Сычёва выявила в современном гагаузском языке более тысячи арабских и персидских слов, признавая при этом самостоятельность гагаузского языка[12].

Исследователь гагаузского языка и фольклора Л.А. Покровская изучала влияние на гагаузский язык караманлийской религиозной литературы и обнаружила целую группу религиозных терминов мусульманского происхождения[13]. Но при этом учёный подчёркивает, что, *«несмотря на территориальную и лингвистическую близость гагаузских и турецких говоров в северо-восточной Болгарии, трудно предположить, что гагаузы-христиане могли заимствовать арабские и персидские термины устным путём от турок мусульман в процессе непосредственных контактов. Все эти мусульманские термины переосмыслены в гагаузском языке в соответствии с понятиями христианской религии».* Анализируя гагаузскую христианскую терминологию, Л.А. Покровская пишет, что *«религиозная терминология у караманлийцев и гагаузов почти полностью совпадает», «влияние караманлийской религиозной литературы на гагаузские религиозные термины является бесспорным»*. Таким образом, можно сделать вывод, что как на Балканах, так и в Бессарабии, проникновение караманлийской литературы в культуру гагаузов, в первую очередь, происходило посредством православной церкви. Если печатная продукция на «караманли» имела ограниченное хождение среди гагаузов, то чтение в церкви молитв, символа веры и других православных текстов приобщало к караманлийской христианской литературе широкие массы прихожан.

Кроме книг на караманли, выходила и другая религиозная литература на гагаузском языке. Известен «Псалтырь», напечатанный в 1810 г. в Австрии[14]. В библиографическом справочнике П. Драганова находим информацию, что в 1875 г. в городе Варна был издан гагаузский молитвенник, издатель которого – некто Паничков[15]. В 1927 г. в Софии священником И. Тодоровым и доктором С. Томовым было издано «Евангелие от Иоанна»[16].

[12] Сычёва В.А. Арабские и персидские лексические заимствования в гагаузском языке//Материалы научно-практической конференции, посвящённой 7-ой годовщине Гагауз Ери (Гагаузии). Часть I. Т. II.
[13] Покровская Л.А. Мусульманские элементы в системе христианской религиозной терминологии гагаузов//Советская этнография, 1997, № 1, с. 139.
[14] Чеботарь П.А. Гагаузская художественная литература (50-80-е годы XX в.)//Кишинёв, 1993, с. 6-7.
[15] Драганов П. Bessarabiana//Кишинёв. 1911, с. 688.
[16] Тодоров И., Томов С. Евангелие от Иоанна//София. 1927.

Продолжателем традиций христианской тюркоязычной литературы, принесённой с Балкан, стало гагаузское православное духовенство на территории Бессарабии.

В 1907 г. в неофициальном разделе Кишиневских Епархиальных Ведомостей была опубликована заметка *«Одна из духовных потребностей гагаузов»,* в которой отмечалось, что *«в Бендерском, Аккерманском, Измаильском уездах проживает гагаузов около 70000. Письменности своей не имеют, обучаются в русских школах на русском языке, в храмах – на славянском языке, обыденный язык – турецкий народный»*[17]. Представители православного духовенства предлагали *«печатать молитвы, Евангелие и другие душеспасительные книги на гагаузском языке»*[18]. Во многом это случилось благодаря видному гагаузскому просветителю протоиерею Михаилу Чакиру, который начал переводить богослужебные книги на гагаузский язык еще в конце XIX в. В очерках «Гагаузы Бендерского уезда», в главе «Верования», В. Мошков пишет: *«В бытность мою в Бессарабии (это было в 1895 году) я слыхал, что священник-гагауз отец Михаил Чакир работает над переводом всего богослужения на гагаузский язык»*[19]. В 1907 г. вышло специальное разрешение Синода Русской православной церкви, в соответствии с которым разрешалось печатание христианской литературы на гагаузском языке[20]. В предисловии к книге «Священная история Нового Завета по-русски и гагаузски (по древне-турецки), ени баалатынын айезлалы историясы русча хем гагаузча (ескитюркчя)» (Составил и перевел законоучитель протоиерей Михаил Чакир, Кишинев, Епархиальная типография), с параллельными текстами на русском и гагаузском языках, читаем: *«1) предоставить Кишиневскому епархиальному начальству через посредство Кишиневского православного Христо-Рождественского братства печатать на гагаузском языке славянским шрифтом, на первых порах, Евангелие, Акафист и Часослов, а Молитвенник, листки, брошюры и книжки религиозно-нравственного содержания на русско-гагаузском языках (в параллельных переводах) русским текстом, 2) учредить переводческую комиссию, под председательством члена местной Духовной Консистории протоиерея Михаила Чакира, для перевода Евангелия, Акафистов, молитв, песнопений, листков и т.д. на гагаузский язык* и *3) поручить цензурование книг и листков, переводимых на гагаузский язык, тому же протоиерею Чакиру, как знатоку гагаузского*

[17] Кишиневские Епархиальные Ведомости. 1907, № 27-28, с. 900-901.
[18] Там же.
[19] Мошков В.А. Гагаузы Бендерского уезда (Этнографические очерки и материалы). Кишинев, 2004, с. 226.
[20] Булгар С. Протоиерей Михаил Чакир 1861-1938//Страницы истории и литературы гагаузов. Подготовил к переизд. Булгар С.С. Chişinău, 2005, с. 64.

языка»[21]. Необходимо отметить, что поддержку Михаилу Чакиру в деле печатания христианских книг на гагаузском языке оказывал уроженец Чадыр-Лунги, статский советник Харлампий Афанасьевич Монастырлы, который в 1884 г. окончил Санкт-Петербургский императорский университет[22]. Х.А. Монастырлы был включен в специальную комиссию Министерства просвещения Российской империи, которая занималась проблемами просвещения народов Российской империи, в том числе и гагаузов[23]. В книге «История гагаузов Бессарабии» Михаил Чакир пишет: *«Из Симферополя симферопольский инспектор татарских и турецких школ, гагауз Харлампий А. Монастырлы, который является крупным лингвистом и знатоком многочисленных тюркских и татарских языков, пишет, что эти гагаузские книги, которые напечатаны в Бессарабии: Гагаузские книги переведены правильно, хорошо, потому, что они написаны на подлинно гагаузском языке, точно на том языке, на котором говорят гагаузы. Книги нужно переводить на тот язык, на котором говорят гагаузы. Какое большое счастье и радость даны гагаузам, что и они получили Божьи слова на родном языке. Перевод Божьих слов на гагаузский язык аналогичен трудам Мефодия и Кирилла»*[24].

В 1907 г. в Кишинёве была учреждена переводческая комиссия, которую возглавил протоиерей Михаил Чакир. В комиссию вошли архимандрит греческой церкви в Кишиневе Софроний, священник Федор Чакир, священник Константин Статов, член местной духовной Консистории протоиерей Спиридон Мураневич, протоиерей Кирияк Топалов, иеромонах Ново-Немецкого монастыря Никанор, уроженец с. Томай Комратской волости Бендерского уезда[25]. Появились переведённые на гагаузский язык «Евангелие», «Псалтырь», «Часослов», «Акафист», «История святых» и других церковных книг[26]. Одновременно Чакир издавал православную газету на гагаузском языке «Хакикатын сеси»[27] («Голос истины»). Употребление им арабо-персидских слов и выражений доказывает, что переводчик использовал в своей работе арсенал караманлийского языка. Архиепископ Владимирский и

[21] Bulgar S. Mihail Çakir hem Harlampiy Monastırlı//Jurnal Sabaa Yıldızı", 2008, № 40, s. 19.
[22] Булгар С.С. Историческое наследие гагаузского просветителя протоиерея Михаила Чакира//VI Международные Общеобразовательные Чакировские чтения. Комрат. 2013, с. 109-116.
[23] Bulgar S. Monastırlı Harlampiyin biografiyasının etapları//Jurnal „Sabaa Yıldızı", 2008, № 40, s. 2.
[24]Чакир Михаил. История гагаузов Бессарабии//Страницы истории и литературы гагаузов. Подготовил к переизд. Булгар С.С. Chişinău, 2005, с. 105.
[25] Кишиневские Епархиальные Ведомости. 1908, № 36, с. 8.
[26]Ciachir M. Basarabiealâ Gagauzlarân istorieacâ. Chişinău. 1934, p. 36.
[27] Булгар С. Гагаузские судьбы//Кишинёв, 2003, с. 27.

митрополит Макарий (с обоими протоиерей Чакир встречался в 1907 году) высоко оценили христианскую литературу на гагаузском языке.

С 1907 по 1913 год Михаил Чакир перевел и издал ряд религиозных книг на гагаузском языке, также с параллельными текстами на гагаузском и на русском языках[28]. В книге «История гагаузов Бессарабии» Михаил Чакир описывает приезд в Бессарабию Митрополита Макария в 1907 году: *«Митрополит Макарий нашел, что книга молитв, молитвы и Евангелие очень хорошо и правильно, понятно переведены на гагаузский язык, чисто тюркский язык. Митрополит очень удивился, что символ веры переведён гораздо лучше и понятнее, чем перевод Казанской Академии, и взял одну книгу с гагаузскими молитвами, показать ее профессорам из Москвы и Казани»*[29].

Вот некоторые издания на гагаузском языке и двуязычные издания (параллельно на русском и гагаузском языках), осуществленные Михаилом Чакиром:

«Краткий славяно-гагаузский молитвенник. Кыса дуа-китабы славянджа (хем) гагаузча». Кишинев. Епархиальная типография. 1908 г.[30]; «Евангелие гагаузча тюркчя». Кишинев. Епархиальная типография. 1910 г.; «Акафист». Кишинев. Епархиальная типография. 20 января 1911 г.; «Литургия». Кишинев. Епархиальная типография. 9 сентября 1911 г.; «Священная история Нового Завета по русски и гагаузски (по древне-турецки), ени баалатынын айезлалы историясы русча хем гагаузча (ескитюркчя)». Для чтения Бессарабиялы гагаузлара окумак ичин. Составил и перевел законоучитель … дизди хем талмачлады шериатюредиджи протоиерей Михаил Чакир. Кишинев (Епархиальная типография), 1912 г. (на русском и гагаузском языках).

Традицию издания книг на гагаузском языке протоиерей Михаил Чакир продолжает в 20-30-е годы после воссоединения Бессарабии с Румынией. Просветитель издал православные книги, религиозно-нравственные очерки на гагаузском языке на латинской графике. Перечислим ряд наименований книг и публикаций просветителя Михаила Чакира, напечатанных в этот период: „Aı (aıozlu) Evanghelieasa hani Apostol Matfeidean eazaea ghecitmis", Chişinau, 1932. («Евангелие от Матфея»); Profesor-protoierei Mihail Ciachir „Istoria găgăuzilor din Basarabia" («История гагаузов Бессарабии»), Chişinău. Tipografia „Tiparul

[28] Чакир Михаил. История гагаузов Бессарабии//Страницы истории и литературы гагаузов. Подготовил к переизд. Булгар С.С. Chişinău, 2005, с. 94.
[29] Там же, с. 105.
[30] Страницы истории и литературы гагаузов. Подготовил к переизд. Булгар С.С. Chişinău, 2005, с. 252.

Moldovenesk", 1934 г./Profesor-protoierey Mihail Çakir "Besarabiyalı gagauzların istoriyası". (на двух языках); „Aı (Aıozlu) Evangheliea Marcudan" gagauzcea (eschı tıurccea), Chişinau, 1935. («Святое Евангелие от Марка» на гагаузском (старо-турецком); Profesor-protoierei Mihail Ciachir „Despre religiozitatea găgăuzilor" («О религиозности гагаузов»), (Din revista „Viaţa Basarabiei", nr. 3, 1934 г./Profesor-protoierey Mihail Çakir „Gagauzların Allaha inanması için". (на двух языках); Prot. M. Ciachir, profesor pensionar „Obiceiurile găgăuzilor la nunţi" («Свадебные обычаи гагаузов»). („Viaţa Basarabiei", Anul V, nr. 3-4, martie-aprilie, 1936 г./Prot. M. Çakir „Gagauzların düün adetleri". (на двух языках); „Psaltır" găgăuzcea-(tiurccea) găgăuzlar icin hem tiurclear icin". Bu Psaltiri ghecirdi gagauz dilinea profesor pensionar Protoierei Mihail Ceachir. («Псалтырь» на гагаузском-(турецком) для гагаузов и турок). Chişinău. Tipografia „Tiparul Moldovenesc", 1936 г.

В целях облегчения изучения гагаузами румынского языка, Михаил Чакир издает гагаузско-румынский словарь „Laflık gagauzçä (türkçä) hem romınca (moldovanca) Besarabiyalı gagauzlar için". Dizdi hem talmaçilada profesor pensionar protoierey Mihail Çakir. 1938.

В 1934 г. была опубликована книга «Basarabiealâ Gagauzlarân istorieacâ» («История гагаузов Бессарабии»). В 1936 г. М. Чакир опубликовал на румынском языке статью «Obiceiurile Găgăuyilor la nunţi» «Свадебные обряды гагаузов». В 1935 г. была напечатано в Бухаресте «Евангелие от Марка» на гагаузском языке „Ai (Aiozlu) Evangheliea Markudan"[31].

В своей книге «История гагаузов Бессарабии» Михаил Чакир, в главе «Государство гагаузов», представил материалы, гипотезы, мнение различных историков и исследователей. Некоторые гипотезы Михаил Чакир по-своему анализирует и приводит контраргументы. Он уделяет большое внимание теориям болгарского и греческого происхождения этногенеза гагаузов, в то же время, придерживаясь теории тюркского происхождения гагаузов, которую он старается подкрепить собранными ими материалами. Михаил Чакир ссылается на исследования болгарского историка А. Манова, который писал о гагаузском государстве Добротича в XIV в. на территории Северо-Восточной Болгарии[32].

«История гагаузов Бессарабии» была опубликована на гагаузском и румынском языках, что дало возможность получить историческую информацию, доступную на тот период

[31] Doerfer G.. Die gagausische literature//Philologiae Tucicae fundama, t. 1. Wiesbaden, 1959, pp. 260-272.
[32] Никогло Д.Е. Очерки протоиерея М. Чакира в контексте современных исследований по гагаузоведению//Материалы VI международных общеобразовательных Чакировских чтений. Том I, Комрат, 2013, с. 35-36.

времени. Из очерков М. Чакира *«можно почерпнуть целый спектр сведений по различным вопросам: по элементам традиционной обрядности, некоторым поведенческим аспектам, народной психологии, этнической и религиозной идентичности гагаузов»*[33]. Это позволяет говорить о том, что работы Михаила Чакира содержат ценный материал для современных исследований, ведущихся в сравнительно-историческом аспекте.

Библиографический справочник П. Драганова содержит сведения о том, что в 1879 г. германский генеральный консул в Одессе Блау Отто Г. опубликовал в журнале «Zeitschrift der Deutchen Morgenländisch en gesellschaft B.XXIX» статью «Volksthum und Sprache der Kumanen»[34], в аннотации к которой П. Драганов о первоисточниках по языку гагаузов сообщает, что «была сделана попытка перевести на этот язык одну трагедию Еврипида и этот отрывочный перевод напечатан греческими буквами». Фольклор, собранный В.А. Мошковым, впервые появился в 1896 году в сборнике «Известий Общества Археологии, Истории и Этнографии при Императорском Казанском университете» в статье «Материалы этнографические. Гагаузские тексты»[35]. Самый объёмный материал по гагаузскому фольклору «Наречия бессарабских гагаузов» вышел в 1904 г. в сборнике «Образцы народной литературы тюркских племён», изданном академиком В.В. Радловым[36]. Устное народное творчество, собранное А. Мановым, вошло в его книгу «Происхождение гагаузов, их обычаи и нравы»[37]. Этот труд появился в Варне в 1938 г. В 1891 г. братья Фазлы перевели стихи А.С. Пушкина[38].

Жившие в Турции в 20-30-е годы XX в. гагаузы являются авторами некоторых произведений. Среди них – писатель Доган Дан, автор повести «Akıncılar». Уроженец села Кубей П.С. Заврак опубликовал собранные им народные песни и фольклорные тексты в журналах[39]. В турецкой музыкальной энциклопедии 1947 г. появилась статья музыковеда Василия Ёкюзчю «Gagauz halk türküleri»[40] («Гагаузские народные песни»). Кроме специального музыковедческого содержания, там есть ряд сведений этнографического характера. Вторая часть этого материала представляет собой краткий этнографический очерк.

---

[33] Там же, с. 39.
[34] Драганов П. Bessarabiana//Кишинёв. 1911, с. 80.
[35] Мошков В.А. Материалы этнографические. Гагаузские тексты//Известия Общества Археологии, Истории и Этнографии при Императорском Казанском университете. Казань.1896. т. 12, вып. 2.
[36] Мошков В.А. Наречия бессарабских гагаузов//Образцы народной литературы тюркских племён (сборник, изд. Акад. В.В. Радловым), т. X, СПБ., 1904.
[37] Манов А.И. Потеклото на гагаузите и тъхните обичаи и нрави//Варна, 1938.
[38] Чеботарь П.А. Гагаузская художественная литература (50-80-е годы XX в.)//Кишинёв, 1993. с. 7.
[39] Doerfer G. Die gagausische literaturen//Philologie Tucicae fundama, t. 1. Wiesbaden, 1959, pp. 260-272.
[40] V. Arseven. Gagauz kompozitörü müzikoloğu ve folklorcusu//Ankara, 2004, s. 35.

То, что гагаузского просветителя Михаила Чакира признавали как писателя и публициста, свидетельствует тот факт, что в ноябре 1937 года Михаил Чакир вошел в Инициативный комитет по созданию Союза писателей и публицистов Бессарабии. 13 мая 1938 года Союз писателей Бессарабии был зарегистрирован. В Союз писателей входили известные личности Бессарабии, такие, как Пан Халипа, Николай Спатару, Николай Костенко, Михаил Чакир и др.[41]

На наш взгляд, представляет интерес неисследованный до сих пор жанр религиозно-нравственного эссе Михаила Чакира, которые печатал в газете под названием «Хакикатын сеси». В своих статьях, напечатанных в газете «Хакикатын сеси» («Голос истины»), Михаил Чакир обращается к гагаузам на их родном языке. Автор статей рассуждает о проблемах морали, защищает православные христианские ценности, пишет о национальных традициях и обрядах. Газету свою Михаил Чакир начал издавать еще в тот период, когда Бессарабия входила в состав Российской империи, и продолжал издавать в румынский период. В период с 1907 по 1937 год вышло в свет около 30 номеров газеты. Статьи, которые печатал в газете «Голос истины», писал сам Михаил Чакир.

В своих статьях Михаил Чакир воспитывал народ в соответствии со своими убеждениями, как духовное лицо, беззаветно преданное православной вере, посвятивший свою жизнь служению гагаузскому народу. Статьи свои он подписывал в газете как *«протоиерей Михаил Чакир, старый гагауз».* Газета выходила на доступном народном гагаузском языке. Газета доставлялась в гагаузские села и бесплатно раздавалась прихожанами в православных церквях. Несмотря на то, что газета Михаила Чакира имела подзаголовок «Миссионерский листок», в этой газете было немало было размышлений о культуре и морали, политических мыслей и идей. В своей книге «История гагаузов Бессарабии» Михаил Чакир пишет: *«Гагаузы с прошлых времен научились заниматься политикой»*. Жизнь заставляла Михаила Чакира заниматься политикой, чтобы защищать и воспитывать гагаузов в сложных переломных моментах истории. К своему народу Михаил Чакир обращался на родном гагаузском языке. Главным, по его мнению, было сохранение в народе крепкой православной веры. Отказ от православной веры Михаил Чакир считал смерти подобным: *«Некоторые из гагаузов нерасчётливо стали отказываться от родительской веры, отрекаться от православной христианской веры, подобно Иуде,*

[41] Брысякин С.К. Культура Бессарабии 1918-1940. Кишинев. 1978, с. 115.

предавать крест Христа, становиться баптистами, адвентистами, сектантами. Среди глупых гагаузов станут появляться такие безрассудные люди, которые станут коммунистами-атеистами, дикими безбожниками. Нерасчётливость – недостаток гагаузов, их несчастье, беда. Прежние гагаузы были расчётливы, осторожны, каждому человеку не верили, прежде чем что-то сделать, всё взвешивали, советовались, и прислушивались к советам священников и старых людей». В газете «Голос истины» № 6 Михаил Чакир пишет: *«Братья мои гагаузы! Не сдавайтесь врагам! Боритесь с ними, будьте борцами как ваши отцы. Не позорьте отцов. Не позорьте гагаузский народ. Покажите свою силу. ... Протоиерей Михаил Чакир, старый гагауз»*.

В газете «Голос истины» под № 14 Михаил Чакир пишет о королях, министрах, буржуях, капиталистах, сектантах, протестантах, которые хотят создать правительство для всего мира, предостерегая гагаузов, чтобы не поддавались различным агитациям и не вовлекались в чужие идеи. В назидание он приводит басню о козле, который завел доверчивых овечек в чужой огород, за что овечки понесли наказание.

В газете «Голос истины» под № 25, которая вышла с использованием латинской графики, Михаил Чакир рассказывает о Святом Дмитрии Басарабовском, которого многие считают гагаузом по происхождению. По преданию, Святой Дмитрий Басарабовский творил чудеса. Мощи Святого Дмитрия Басарабовского хранятся в Бухаресте, он является покровителем Бухареста. Михаил Чакир рассказывает историю жизни Святого Дмитрия Басарабовского, который был пастухом, а за свои чудесные деяния стал святым и говорит, что пример Святого Дмитрия Басарабовского показывает, что каждый православный христианин может стать святым.

Для того, чтобы гагаузы жили достойной и нравственной жизнью, Михаил Чакир составил нравственный кодекс на гагаузском языке из четырнадцати правил, которые должны были соблюдать гагаузы, как народ православной веры, люди честные, достойные и справедливые.

К числу религиозно-нравственные эссе с включением в текст небольших поучительных новелл и притч, которые носят художественный характер, можно причислить такие произведения как „Ayoz eni Dimitrinin ömürü yaşaması”, „Nazaretlilär için, eni çikmış eretiklär

için", „Evangeliya okuyacak gagauzlara nasaat sözü"[42], а также предисловия в отдельных книгах. По всем признакам литературного жанра, авторские произведения Михаила Чакира являются одними из первых произведений гагаузской литературы. Это дает основание считать Михаила Чакира не только гагаузским просветителем, но и одним из основоположников гагаузской письменной литературы.

Также необходимо отметить роль сподвижников гагаузского просветителя Михаила Чакира – членов переводческой комиссии в деле печатания книг на гагаузском языке. Это архимандрит Софроний, священник Федор Чакир, протоиерей Константин Статов, протоиерей Спиридон Мураневич, протоиерей Кирияк Топалов, иеромонах Никанор. Помощь в благородном деле национального возрождения Михаилу Чакиру оказывал Харлампий Монастырлы.

Интерес к письменному наследию Михаила Чакира проявляют и зарубежные ученые. Например, в Англии в 2011 г. вышла монография английского ученого Джеймса Александера Каполло[43], где часть исследований посвящена материалам протоиерея, отца Михаила Чакира.

Михаил Чакир сформулировал и объяснил, что означает этническое наименование гагаузов. Михаил Чакир так объяснял наименование *гагаузы*: *«Название народа «гагаузы» означает дословно «Люди правого слова, люди веры, держащие данное ими слово, люди, которым стоит доверять»*[44].

Выдающийся молдавский журналист и писатель Николай Костенко, друг Михаила Чакира, писал: «Деяния этого человека должны быть вписаны золотыми буквами в историю Молдаван, это поистине Великий Дух Гагаузов»[45].

Необходимо отметить, что еще в конце XIX века процессы роста национального самосознания среди гагаузов запаздывали[46]. На протяжении XIX – начала XX вв. в процессе

---

42 Gagauz aydınnadıcısı Mihail Çakirin gagauz hem romın (moldovan) dilindä yazıları. Bilgi tarafından hazırladı S. Bulgar. Kişinöv-2012, s. 57.

43 James Alexander Kapalo. Text, Context and Performance. Gagauz Folk Religion in Discourse and Plastice. Leiden-Boston. 2011, p. 72.

44 Çakir Mihail. Gagauzlar: istoriya, adetlär, dil hem din//Chişinău-2007, s. 149.

45 Костенко Н. Апостол протоиерей Михаил Чакир//Страницы истории и литературы гагаузов. Подготовил к переизд. Булгар С.С. Chişinău, 2005, с. 79.

этногенеза гагаузов доминирует религиозная, православная идентификация. Просветительская деятельность протоиерея Михаила Чакира, который связывает историю гагаузов и историю тюркского мира, книги, газета на гагаузском языке становятся свидетельством проявления роста национального самосознания гагаузов.

Reforma agrară şi împroprietărirea cu pământ a Bisericii Ortodoxe din Transilvania

Sorin Trîncă, *doctorand*

Abstract

In 1918, the national aspirations of Romanians took shape by the creation of the Unitary National State. „Romania Mare" (the Greater Romania) was a multi-confessional polyglot state with a complex confessional issue, that was to be given an urgent solution by the State.

Between 1918-1928 there were convergences but also contrasts between the State and the Church, projected into the state legislation of the first inter-war decade. A deficiency which altered the dynamics of State-Church relationship was property distribution in favour of the Orthodox Church in Transylvania, through the provisions of Land Reform in 1921.

Ordinary Synods Acts of the Archdiocese *of Vad,* Feleac and Cluj, *and also the Protocols of Synods of the Romanian Orthodox Archdiocese of Alba Iulia and Sibiu in the years 1923-1928, and the picture of the forests of the communes, counties, compossessorates from across different forest ranges in Transylvania, which were to be subject to the forest regime, depicted in the most faithful way, the disproportion between the land and forest areas owned by the Orthodox people compared to other religions: Evangelical Lutheran, Greek Catholic and mostly Catholic. All these were an obvious reason to demonstrate the inability of the Romanian state to equitably resolve this issue, but also to evoke the unfair treatment applied to Orthodoxy compared to other confessions in the country.*

Keywords: *Dominant church, parochial property, ecclesial servants, Uniate ecclesial servants, cord feet, the land reform, legal personality, land privileges, serfdom, clergy income.*

Într-o convieţuire bimilenară cu statul, Biserica Ortodoxă Română a adus nepreţuite servicii neamului şi statului român, Ortodoxia fiind plămada din fiinţa sufletului românesc. Biserica Ortodoxă de pe ambele laturi ale Carpaţilor a fost iniţiatoarea şi purtătoarea stindardului cultural al neamului, preotul ortodox român stând întotdeauna în fruntea acţiunilor de redeşteptare şi eliberare naţională, de multe ori fiind mucenicul acestor mişcări.

[46] Папцова А.К. Феномен религиозности гагаузов//VI международные общеобразовательные Чакировские чтения//Комрат. 2013, с. 69.

Biserica percepută într-o astfel de lumină, atitudinea statului român faţă de aceasta era una mult aşteptată şi se dorea din perspectiva ortodoxă a se concretiza pozitiv şi în plan legislativ. Din această postură legislativă, în Constituţia din anul 1923, statul român, ţinând cont de numărul credincioşilor, a jertfelor materiale şi morale pe care Biserica Ortodoxă le-a adus pe altarul ţării, de-a lungul zbuciumatei sale istorii, o decreta pe aceasta ca Biserică dominantă[47].

În Legea şi Statutul de organizare a Bisericii Ortodoxe Române din anul 1925, în articolul 21, Statul era acela care punea la dispoziţia Bisericii sumele necesare pentru a completa, după norme generale stabilite prin lege şi în armonizare cu salariile funcţionarilor publici, veniturile clerului şi plata funcţionarilor ecleziastici, de asemenea şi pentru acoperirea altor lipsuri materiale[48].

În aceeaşi notă, articolul 31 din Legea pentru regimul general al cultelor din anul 1928 preciza că „ajutoarele acordate de către stat cultelor vor fi în raport cu numărul credincioşilor, cetăţeni ai lor, faţă de populaţia totală a ţării, cu situaţia materială a cultelor respective şi cu nevoile lor reale”[49].

Cu surprindere s-a putut constata că, pe cât de favorabile, juste şi echitabile erau aceste demersuri legislative, pe atât de revoltătoare şi nedreaptă era aplicabilitatea ei în bugetul Ministerului Cultelor. E drept că, prin unirea Transilvaniei la România-mamă, statul român a fost pus în faţa unei biserici ardelene având o mare diversitate în spectru confesional, pe lângă ortodocşi şi uniţi, fiinţând aici şi confesiunile minorităţilor naţionale (maghiari şi germani): reformată, calvină, unitariană, luterană şi romano-catolică[50].

Atitudinea statală *vis-á-vis* de Ortodoxia transilvăneană era cu atât mai aşteptată, cu cât se ştie că această Biserică venea cu o zestre de mari suferinţe şi răni, pe când confesiunile minoritare aveau la activ bogăţii nenumărate, transpuse în instituţii şi fundaţii, în bani, clădiri, averi, moşii şi păduri. Această Biserică a îndurat un tratament duşmănos, deşi avea numărul cel mai mare de

[47] Art. 22 din Constituţiunea promulgată cu decretul regal No.1360 din 28 martie 1923. În: Monitorul Oficial, nr. 282 din martie 1923, Bucureşti, Imprimeria Statului, 1923, p. 615.

[48] Art. 21 din Legea pentru Organizarea Bisericii Ortodoxe Române. În: Ioan Mateiu, Politica Bisericească a Statului Românesc,Tiparul Tipografiei Arhidiecezane, Sibiu, p. 156.

[49] Art. 31 din Legea pentru Regimul General al Cultelor (promulgată prin înaltul decret regal nr. 1093 din 1928). În: Monitorul Oficial, nr. 83 din 22 aprilie 1928, cu instrucţiunile pentru aplicarea articolului 45, 47, 48, 49 şi 50 din această lege. În: Monitorul Oficial, nr. 149 din 10 iulie 1928, Cluj, Tiparul Tipografiei Eparhiei Ortodoxe Române, p. 11.

[50] Virgil Pană, Biserica Ortodoxă şi cultele minoritare între cele două războaie mondiale. În: Angustia, nr. 6, 2001, p. 180.

credincioşi dintre toate confesiunile de aici; cât despre starea materială, aceasta era cea mai precară. Ortodocşii deţineau cele mai puţine episcopii, mai puţini consilieri eparhiali, protopopi şi preoţi, raportat la numărul lor. Situaţia nedreaptă rezida şi din atitudinea statului ungar, care n-avea intenţia ca tocmai ortodocşilor să li se confere o mai bună organizare, ci se urmărea dezvoltarea celorlalte confesiuni, mai patriotice şi mai maghiarofile. Pentru aceasta, nevoile ortodocşilor au fost totdeauna subevaluate, pe când cele ale celorlalte confesiuni, supraevaluate.

În raportul său cu Biserica Ortodoxă, statul român avea datoria să constate, mai întâi, numărul exact al credincioşilor fiecărei confesiuni şi să cerceteze temeinic starea lor materială, acordându-le ajutor în conformitate cu nevoile reale, şi nu după situaţia moştenită de la statul maghiar. Biserica Ortodoxă nu cerea statului roman un tratament preferenţial, defavorabil celorlalte confesiuni ale ţării, deşi nedreptăţile trecutului ar fi îndreptăţit-o, dar se pronunţa pentru o deopotrivă protecţiune pentru toate cultele ţării. Se va putea constata însă un lucru cât se poate de contrastant şi dureros pentru ortodocşi, anume că statul român va prelua ca bună situaţia primită de la statul ungar, continuând să ajute cultele după aprecierile şi graficele întocmite în fosta eră maghiară. Nedreptăţirea elementului ortodox era evidentă în ceea ce priveşte împroprietărirea cu pământ în urma reformei agrare, alocarea sumelor bugetare anuale, în chestiunea salarizării sau a emiterii unor legi care au nedreptăţit Biserica Ortodoxă naţională.

În anul 1918, situaţia bisericilor minoritare din Transilvania, privită din perspectivă economică, era net superioară Bisericii Ortodoxe. În materie de proprietate funciară, bisericile minoritare posedau terenuri de cultură agricole jurisdicţionale de către episcopi şi parohii, case parohiale şi imobile de mare valoare, la ele adăugându-se şi diferite fundaţii. Pe temeiul acestor privilegii, Biserica Romano-Catolică, susţinută de către statul ungar, stătea cel mai bine, fiind înzestrată cu vaste domenii.

Bazându-se pe o statistică întocmită de către Ministerul ungar al Agriculturii în anul 1895, Virgil Pană reliefa contradicţia enormă care exista între ortodocşi şi minoritarii aparţinători ai cultelor neortodoxe din Ardeal. Conform statisticii, domeniile eclesiastice ale Ungariei antebelice se extindeau pe o suprafaţă de aproximativ 1 711 507 (aproape un milion de hectare) jugăre cadastrale, din care aproximativ 600 000 de jugăre erau repartizate bisericilor neortodoxe din Ardeal[51]. La toate aceste privilegii funciare se adăugau fondurile catolice: Fondul religionar şi Fondul de studii, care în spaţiul transilvănean dispuneau de 61 330 de jugăre.

[51] Ibidem.

Potrivit recensământului din anul 1895, Biserica Romano-Catolică dispunea, în medie, de un jugăr pentru 10 credincioşi greco-catolici, 1 jugăr pentru 7 credincioşi unitarieni, 1 jugăr pentru 78 de credincioşi reformaţi, 1 jugăr pentru 89 de credincioşi luterani, 1 jugăr pentru 325 de credincioşi, iar ortodocşii primeau 1 jugăr pentru 1 777 de credincioşi[52]. Din această statistică putem desprinde evidenta stare de inferioritate a ortodocşilor în raport cu celelalte confesiuni, la aceasta adăugându-se şi faptul că românii ortodocşi nu primeau donaţii din partea statului maghiar.

În mod cu totul de neînţeles pentru nivelul de expectanţă al Ortodoxiei româneşti a fost acţiunea întreprinsă de statul român, din necunoaştere sau din rea-voinţă, care, potrivit reformei agrare din anul 1921, a expropriat vastele domenii ale minorităţilor confesionale. Statul se găsea într-o stare anacronică, aceea de a plăti Bisericii Catolice o rentă de expropriere, ca şi oricărui proprietar, dar pentru terenuri care constituiau propriul său bun, dobândit prin succesiune de la fostul stat maghiar. Sumele plătite de stat în cadrul rentelor de expropriere se ridicau la sume fabuloase, de mai multe sute de milioane de lei.

Pentru a vedea starea umilitoare în care se afla Biserica Ortodoxă naţională, este relevant tabloul oferit de ministrul Cultelor Alexandru Lapedatu cu prilejul discutării în Senat a Legii de organizare a Bisericii Ortodoxe. Bazat pe inventarul făcut de statul român în anul 1925, care avea ca scop evidenţierea proprietăţilor religioase şi a capacităţii de contribuţie pentru susţinerea parohiilor, exista următoarea statistică: proprietatea funciară (pământ arabil, păşuni, livezi, viţă-de-vie etc.) era repartizată astfel: 17 ha Bisericii Ortodoxe din Ardeal, 26 ha pentru Biserica Greco-Catolică, 33 ha pentru Biserica Unitariană, 34 ha pentru Biserica Reformată, 62 ha pentru Biserica Evanghelică. În privinţa veniturilor declarate, se permanentiza aceeaşi situaţie anacronică: 1 000 de lei de parohie pentru bisericile ortodoxe din Transilvania, 10 500 de lei pentru Biserica Unită, 47 500 de lei pentru bisericile unitariene, 64 600 de lei pentru cele reformate, 67 000 de lei pentru bisericile romano-catolice şi 176 000 pentru bisericile evanghelice[53].

În privinţa capacităţii de contribuţie a credincioşilor pentru susţinerea parohiilor, puteau să se întreţină în mod integral din resurse proprii 2% din parohiile ortodoxe din Transilvania, 3% din parohiile ortodoxe din Regat, 5% din parohiile greco-catolice, 21% din parohiile unitariene, 23% din parohiile reformate, 53% din parohiile romano-catolice şi 85% din parohiile luterane[54].

[52] Ibidem.

[53] Ibidem, p. 181.
[54] Ibidem.

Contradicţiile mari în ceea ce privea baza materială a Ortodoxiei Româneşti transilvănene, raportată la acea a minorităţilor confesionale, erau cu atât mai contrastante, cu cât se ştie că în timpul regimului maghiar salarizarea preoţimii era făcută doar parţial de către stat, pe când în România interbelică salarizarea era asigurată în întregime de către stat.

Referitor la înzestrarea mitropoliilor şi episcopiilor cu teren de cultură şi pădure, acestea erau cuprinse în dispoziţiile legii agrare privitoare la pământurile date Bisericii şi clerului din anul 1921. Astfel, mitropoliile şi episcopiile primeau de la stat spre folosinţă: câte 200 de hectare fiecare mitropolie şi câte 100 de hectare fiecare episcopie, teren de cultură care să constituie sesiunea mitropolitană sau episcopală, administrate în conformitate cu articolul 125 din Statut. Aceste dispoziţii îşi aveau aplicabilitate şi pentru mitropoliile şi episcopiile ardelene. În privinţa pădurilor, mitropoliile ortodoxe primeau fiecare câte 500 de hectare de pădure, iar episcopiile, 300 de hectare, aceste suprafeţe putând a fi exploatate conform normelor ocolurilor silvice[55]. Legea agrară dispunea ca pentru Transilvania fiecare parohie ortodoxă să fie împroprietărită cu câte 50 de jugăre cadastrale, din care pentru preoţi 32 de jugăre, 10 pentru biserică şi 8 pentru cantor[56].

Ministrul Alexandru Lapedatu a fost un apărător al acestor drepturi pentru Ortodoxie, împotriva acuzelor acide venite din partea unor deputaţi cum ar fi Nicolae Lupu, ce propunea ca amendament doar câte 20 de hectare teren pentru o parohie. Cu toate acestea, dispoziţiile articolului 44 din Legea pentru organizarea Bisericii Ortodoxe Române şi-au găsit cu greu aplicabilitatea în spaţiul transilvănean, pentru lipsitele parohii ortodoxe[57].

Legea pentru reforma agrară dispunea ca acolo unde existau suprafeţe funciare îndestulătoare, pentru cei îndreptăţiţi, să fie întregite porţiunile canonice până la 32 de jugăre şi să se creeze sesiunile cantorale şi învăţătoreşti. În anul 1922, exproprierea era finalizată, punându-se în

[55] Articolul 44 din Legea pentru Organizarea Bisericii Ortodoxe Române. În: Chiru C. Costescu Colecţiunea de legiuiri bisericeşti şi şcolare adnotate. Legea şi Statutul pentru organizarea Bisericii Ortodoxe din 6 Mai 1925. Adnotate cu dezbaterile parlamentare şi jurisprudenţele referitoare. Cu expunerea de motive a Domnului Al. Lapedatu, Ministrul Cultelor şi Artelor, cu rapoartele şi discuţiunile generale de la Senat şi Cameră şi cu un index alfabetic. Tipografia Curţii Regale F. GÖBL FII 19, Bucureşti,1925, vol. II, p. 43 şi 63.Vezi şi articolul 44 din Lege pentru Organizarea BOR. În: Prof. Ioan Mateiu. Politica Bisericească a statului românesc, Tiparul Tipografiei arhidiecezane, Sibiu, 1931, pp. 165-166.

[56] Actele Sinodului Ordinar al Eparhiei Vadului, Feleacului şi Clujului, ţinut la Cluj, în anul 1923, Institutul de Arte Grafice „Ardealul", Cluj, 1924, pp. 97-98.

[57] Actele Sinodului Ordinar al Eparhiei Vadului, Feleacului şi Clujului, ţinut la Cluj în anul 1924. Institutul de Arte Grafice „Ardealul", Cluj, p. 104; vezi şi idem, pe anul 1925, p. 23.

vederea parohiilor, din partea organelor abilitate ale statului, că dorinţele lor vor fi satisfăcute, prin împroprietărirea din suprafeţele ce întreceau necesităţile de împroprietărire ale ţăranilor. Aceste promisiuni însă au rămas doar la stadiul de paliative pur teoretice, nu şi practice.

După cum, cu durere, s-a putut constata, prin aplicarea dispoziţiilor Legii Agrare, statul român lovea încă o dată în interesul atât de vitregitei Biserici Ortodoxe ardelene, toate moşiile fondurilor arhidiecezane ortodoxe fiind date în arendă forţată sătenilor, din dispoziţiile forurilor agrare competente. Consistoriul Arhidiecezan de Alba Iulia şi Sibiu, deşi a înaintat la timp recursuri împotriva deciziilor de arendare forţată, acestea nu au fost luate în considerare[58].

Rapoartele întocmite în toate eparhiile ortodoxe ale ţării constatau că în întreaga Biserică Română existau aproximativ 800 de parohii lipsite cu desăvârşire de pământ pentru folosinţa clerului. Acest drept al personalului clerical al parohiilor rurale asupra terenurilor, cu care parohiile au fost înzestrate prin diverse legi de împroprietărire, era stipulat de articolele 42 şi 47 din Legea clerului mirean şi de articolul 48 din Legea de organizare a Casei Bisericii. Prin toate aceste legi, se crea un regim în care se stabilea că, în cazul lipsei în folosinţă a terenului bisericesc, era acceptat pentru personalul clerical un spor de 25% din leafa bugetară. Deoarece ele îşi aveau aplicabilitatea înainte de război, acest spor de 25% din salariul de bază nu mai corespundea nevoilor preoţilor şi cântăreţilor bisericeşti din parohiile rurale. Pentru a remedia situaţia, foarte mulţi preoţi cereau statului român să sancţioneze prin lege ca sporul de 25% să fie majorat şi calculat la leafa întreagă, prin aceste cerinţe avându-se a se modifica articolul 42 din Legea clerului mirean. Chestiunea despăgubirii preoţilor lipsiţi de sesia parohială (bisericească) prezenta un mare interes, cu toate că a intrat în dezbaterile Congresului naţional bisericesc abia în anul 1929[59].

Prin Raportul Consistoriului mitropolitan numărul 260/1919, adresat Consiliului Dirigent al Transilvaniei, se cerea repararea nedreptăţilor din trecut faţă de Biserica Ortodoxă Română din Transilvania. Aceste demersuri vor fi continuate şi în cadrul Congresului naţional-bisericesc ordinar al Mitropoliei românilor ortodocşi din Ardeal, întrunit în Sibiu, la 10-12 februarie 1920. Cu acest prilej, Consistoriul mitropolitan era invitat a continua demersurile începute, pregătind Consiliul

[58] Protocolul Sinodului Arhidiecezei Ortodoxe Române de Alba-Iulia şi Sibiu. Sesiunile Ordinare din anii 1918-1922 şi sesiunea extraordinară din 1919, Sibiu, 1924, p. 505.

[59] Dezbaterile Congresului Naţional Bisericesc. Sesiunea Ordinară din 18, 19, 20, 21 noiembrie 1929. Anexe şi Regulamentul pentru funcţionarea Consiliului Central Bisericesc. Regulamentul pentru înstrăinarea imobilelor bisericeşti, Bucureşti, Tiparul Cărţilor Bisericeşti, 1930, pp. 187-188.

Dirigent un conspect cu situaţia deficitară a parohiilor ortodoxe ardelene în privinţa împroprietăririi, spre a servi ca bază de pornire pentru un ajutor extraordinar, venit a repara nedreptăţile trecutului[60].

Aceste demersuri vor continua şi în anii următori, chestiunea măsurilor de împroprietărire a aşezămintelor bisericeşti ortodoxe ardelene făcând obiectul discuţiilor sinoadelor arhidiecezane ale fiecărui an. Pentru o mai bună îndrumare a lucrărilor în privinţa împroprietăririi, Congresul mitropolitan va da dispoziţii ca în fiecare eparhie ortodoxă să fie instituit temporar un referent special în domeniul afacerilor de împroprietărire, care să raporteze centrului mitropolitan date concrete despre rezultatele realizate în cuprinsul eparhiilor, dar şi în comunele bisericeşti.

Biserica Ortodoxă din Transilvania era profund nemulţumită de modalităţile în care statul român a rezolvat aplicarea reformei agrare, prin împroprietărirea cu pământ a bisericilor. În loc ca acestea să fie ajutate, în mod paradoxal, au fost năpăstuite, fiind deposedate prin dispoziţiile de aplicare a reformei agrare de sute de mii de jugăre. Jandarmii molestau pe reprezentanţii Bisericii Ortodoxe din Transilvania, organele administrative transilvănene îi persecutau, agronomii şi consilierii reformei agrare îi nedreptăţeau atunci când dispoziţiile reformei agrare trebuiau aplicate în teritoriu.

Deşi informaţi periodic de către consistoriile ortodoxe ardelene despre starea precară a parohiilor din perspectiva dotării lor cu sesii parohiale, politicienii români nu au reuşit a-i da o soluţionare fericită problemei. Situaţia era cu atât mai dureroasă cu cât, în anul 1925, când Bisericii strămoşeşti Ortodoxe i s-au pus noi temelii de organizare, prin înfiinţarea Patriarhatului ortodox, criza împroprietăririi cu teren pentru parohii era departe de a fi rezolvată. Sfântul Sinod al Bisericii Ortodoxe Române, în mai multe rânduri, semnala că populaţia românească din părţile de nord ale Transilvaniei, care a făcut trecerea de la greco-catolicism la ortodoxie, este persecutată de către funcţionarii uniţi şi catolici şi excluşi în mod tendenţios de la beneficiile reformei agrare[61].

În cadrul Sinodului Ordinar al Eparhiei Vadului, Feleacului şi Clujului, ţinut în aprilie 1925, pentru a evalua realităţile religios-morale, culturale, fundaţionale şi financiare pentru anul 1924, se punea în discuţie problema împroprietăririi, cerându-i-se consistoriului eparhial să intervină din nou la Ministerul Agriculturii, pentru a soluţiona greşelile de executare ce s-au făcut în paguba

[60] Protocolul Congresului Naţional Bisericesc Ordinar al Mitropoliei românilor ortodocşi din Ardeal, Banat, Crişana şi Maramureş. Sesiunea ordinară din 1920, Sibiu, Tiparul Tipografiei Arhidiecezane 1923, pp. 52-53.

[61] Arhiva Arhiepiscopiei Vadului, Feleacului şi Clujului. Act. nr. 4467 din 18/VII 1925, dosar III-78/1925.

intereselor Bisericii, la executarea reformei agrare[62]. Acest lucru nu s-a realizat, ştirbindu-se încă o dată prestigiul Bisericii Ortodoxe. Credincioşii ortodocşi, împreună cu organele ierarhice, îşi motivau nemulţumirile în privinţa defectuozităţilor prin care statul a înţeles să aplice această împroprietărire a parohiilor, aducând dovezi cât se poate de concludente. Astfel, protopopiate ortodoxe ca cele ale Abrudului, Câmpeniului şi Lupşei, în loc să primească din cele 5 822 de jugăre pământ expropriat, 2 270 de jugăre ori, cel puţin, pădure şi bunuri pentru biserici, cimitire sau case parohiale, au fost expropriate de la Biserică un total de 122 de jugăre (Feneş, 10 jugăre; Sartrăş ,112 jugăre); alte exproprieri au fost realizate la bisericile din Cojocna, 6 jugăre, Dumbrava, 120 de jugăre, şi Râpa de Sus, 151 de jugăre, în total 399 de jugăre; parohiile aflate sub jurisdicţia Eparhiei Clujului erau îndreptăţite în temeiul reformei agrare la o suprafaţă totală de 14 394 de jugăre pământ, dar au fost împroprietărite cu doar 3 617 jugăre, 60 de stânjeni adică, procentual, doar cu 25%[63].

În raport cu Ortodoxia transilvană, bisericile minorităţilor confesionale, deşi mult diminuate numeric faţă de aceasta, erau mult mai bogate, dispunând de pământuri primite înainte de aplicarea reformei agrare, şi anume 7 365 de jugăre şi 93 de stânjeni (aproape cât ale ortodocşilor), şi prin reforma agrară li s-au mai dat încă 796 de jugăre. Pământul expropriat pe teritoriul Eparhiei Vadului, Feleacului şi Clujului, conform datelor incomplete ale organelor parohiale, ar fi fost de 105 628 de jugăre, 806 stânjeni, afară de păduri. Dacă ortodocşii ar fi primit prin împroprietărire doar 10% din această cifră, parohiile ortodoxe afiliate Diecezei Clujului ar fi fost împroprietărite cu maximul prevăzut de lege[64].

În anul 1925, în Eparhia Ortodoxă a Clujului, împroprietărirea cu pământ s-a efectuat în foarte puţine locuri şi cu foarte puţin teren. Consistoriul eparhial ortodox al acestei eparhii va interveni prin numeroase adrese şi intervenţii personale la forurile de împroprietărire, prin adresa cu numărul 3448 din 19/VI 1925 şi printr-un memoriu destinat Ministerului Agriculturii, prin care dovedea cu cifre elocvente nedreptatea ce i se făcea acestei Biserici; aceea de a nu fi împroprietărită cu maximul prevăzut de Legea agrară, nici chiar acolo unde existau rezerve de stat. Stăruinţele ortodocşilor clujeni au rămas fără efect şi în anul 1925, comparativ cu anul 1924, sesiunile parohiale

[62] Actele Sinodului ordinar al Eparhiei Vadului, Feleacului şi Clujului, ţinut la Cluj în anul 1925, Cluj, Tiparul Tipografiei Eparhiale Ortodoxe Române, 1926, 74.

[63] Ibidem.
[64] Ibidem.

ortodoxe necompletându-se decât cu 794 de jugăre şi 285 de stânjeni de pământ, în loc de 14 394 de jugăre, la cât îndreptăţea reforma agrară[65]. Mai dureros este faptul că în cursul anului 1925 ortodocşilor li s-a luat înapoi şi bruma de pământ pe care o aveau şi pe care au primit-o înainte în mod provizoriu. Astfel de exemple negative le putem desprinde în parohiile Bistriţa, deposedată de 35 jugăre, Baia-Mare, 5 jugăre, Săcelul Marmaţiei, 6 jugăre, parohii care au rămas fără vreo palmă de pământ[66].

Într-o astfel de situaţie Ortodoxia Românească se prezenta în România Mare, într-o stare înjositoare sub aspectul înzestrării materiale, fiind cu mult în urma celorlalte culte. Toată această nedreptate se derula contrastant după anul 1918, când ortodocşii din Transilvania considerau că a venit vremea să fie reparate nedreptăţile şi umilinţele din trecut. Deşi o oarecare îmbunătăţire a bazei materiale, prin reforma agrară, se putea desprinde, la aplicarea acesteia, bisericile greco-catolice au fost favorizate de către funcţionarii uniţi, însărcinaţi a veghea pentru buna aplicare a reformei agrare. Foarte multe biserici unite, comparativ cu cele ortodoxe, aveau proprietăţi bisericeşti semnificativ mai vaste; cu toate acestea, au mai primit şi alte suprafeţe, în măsură egală cu ortodocşii, aceştia din urmă neprimind pământ nici acolo unde rezerva de stat o permitea. În mod cu totul justificat, Biserica Ortodoxă aruncă responsabilitatea pentru o astfel de umilinţă pe umerii guvernelor care s-au succedat la conducerea ţării în perioada 1918-1928.

Statistica împroprietăririi parohiilor prin reforma agrară din cuprinsul Eparhiei Vadului, Feleacului şi Clujului consemna un bilanţ catastrofal: dintre cele 486 de comune ale Eparhiei (377 matere, 109 filii), au fost împroprietărite în anul 1925 abia 186, dintre care definitiv doar 29 şi provizoriu 160, 297 de comune neprimind din punerea în practică a reformei agrare nimic[67]. Până la data de 31decembrie 1926, din cele 494 de parohii ortodoxe matere şi filii ale Eparhiei clujene, au primit suprafaţa integrală de 50 de jugăre, prevăzute de dispoziţiile reformei, doar 67 de parohii, de această suprafaţă nebeneficiind 427 de parohii [68]. Au fost şi parohii care, până la această dată, n-au primit nimic. Este vorba de 262 de parohii şi filii, dintre acestea 108 n-au avut, nici n-au primit vreo

[65] Actele Adunării Eparhiale Ordinare a Episcopiei Vadului, Feleacului şi Clujului, ţinută la Cluj în anul 1926, Cluj, Tiparul Tip. Eparhiale Ortodoxe Române, p. 62.
[66] Ibidem.
[67] Ibidem.
[68] Actele Adunării Eparhiale Ordinare a Episcopiei Vadului, Feleacului şi Clujului, ţinută la Cluj în anul 1927, p. 81.

palmă de pământ, în ciuda numeroaselor sesizări ale episcopului Nicolae Ivan, trimise Ministerului Cultelor şi celui al Agriculturii[69].

În anul 1927, în jurisdicţia Eparhiei Vadului, Feleacului şi Clujului, statistica noilor împroprietăriri arăta că acest proces s-a făcut doar în 14 parohii, acestea primind în total 202 jugăre, 1210 stânjeni; în schimb, 5 parohii ortodoxe au fost deposedate de cele 49 de jugăre primite înainte[70].

Tablourile vizând împroprietărirea în Eparhia Clujului descifrau, pentru anul 1927, o situaţie derizorie: 67 de parohii aveau întreaga suprafaţă de 50 de jugăre, 436 de parohii nu aveau în întregime suprafaţa, 74 de parohii matere nu aveau sesia parohială deloc, în 192 parohii nu exista sesiune cantorală[71].

Pentru anul 1928, completări parţiale în Dieceza Clujului s-au făcut în 22 de parohii, care au primit împreună 376 de jugăre, 800 de stânjeni, 8 parohii au fost deposedate de 48 de jugăre, din ceea ce li se atribuise înainte. Situaţia împroprietăririlor era aceeaşi ca la 31 decembrie 1927: au fost puse în posesie cu suprafaţa totală de 50 jugăre 69 de parohii, 436 de parohii şi filii fiind împroprietărite cu suprafeţe mai mici decât cele prevăzute, dintre acestea 35 de parohii matere şi 71 filii nu aveau nici un fel de sesie parohială[72] .

Pentru a putea desprinde cu o mai mare uşurinţă starea de netă inferioritate a Ortodoxiei sub aspectul înzestrării cu sesiuni parohiale, raportată bisericilor cultelor minoritare, edificator este bilanţul oferit de către protopopul ortodox Gheorghe Ciuhandu şi de către istoricul Silviu Dragomir. Din bilanţul acestora reieşea cu stupoare faptul că, din terenurile obţinute de la statul maghiar de către Biserica Catolică, reveneau câte un jugăr la 6 credincioşi, la greco-catolici câte un jugăr la 7 credincioşi, pe când la ortodocşi (români şi sârbi ortodocşi la un loc) le revenea câte un jugăr la 1777 credincioşi, de 254 de ori mai puţin decât li se cuvenea[73].

În jurisdicţia Arhidiecezei Ortodoxe de Alba Iulia şi Sibiu, statisticile întocmite pe baza împroprietăririi parohiilor ortodoxe cadrau în aceeaşi notă pesimistă.

---

[69] Actele Adunării Eparhiale Ordinare a Episcopiei Vadului, Feleacului şi Clujului, ţinută la Cluj în anul 1927, p. 81.
[70] Actele Adunării Eparhiale Ordinare a Episcopiei Vadului, Feleacului şi Clujului, ţinută la Cluj în anul 1928, p. 59.
[71] Ibidem.
[72] Actele Adunării Eparhiale Ordinare a Episcopiei Vadului, Feleacului şi Clujului, ţinută la Cluj în anul 1929, p. 54-55.
[73] Preoţimea Ortodoxă din Ardeal şi chestiunea cultelor din România. Apel public din partea Asociaţiunei „Andrei Şaguna" a clerului din Mitropolia Ardealului. Arad, Tiparul Tip. Diecezane Ortodoxe Române, p. 4 şi Dr. Silviu Dragomir. Nedreptăţirea Elementului Ortodox În Ardeal, Bucureşti, Tip. Cărţilor Bisericeşti 1930, p. 9.

Încă din anul 1922, această arhidieceză cerea statului român împroprietărirea cu pământ în judeţele Sibiu, Alba de Jos şi Făgăraş. Se cerea 50 de jugăre pentru gospodăria Seminarului „Andreian" şi a internatului arhidiecezan, 200 de jugăre pentru arhiepiscopia mitropolitană, 100 de jugăre pentru şcoala normală „Andrei Şaguna" şi pentru orfelinat, 80 de jugăre pentru înfiinţarea unei mănăstiri de călugăriţe, se cerea, de asemenea, 100 de jugăre pentru înfiinţarea unei şcoli de cântăreţi bisericeşti şi câte 32 de jugăre pentru vicarul arhiepiscopal şi pentru cei 4 asesori consistoriali[74]. Din toate aceste cereri, statul i-a acordat Arhiepiscopiei Ortodoxe de Alba Iulia şi Sibiu, până-n anul 1923, doar 200 de jugăre pentru sesiunea mitropolitană, în hotarul comunei Drasău (judeţul Alba de Jos), 40 de jugăre pentru şcoala normală „Andrei Şaguna"; 20 de jugăre pentru Orfelinatul arhidiecezan în hotarul comunei Loamnăş din judeţul Alba de Jos; 76 de jugăre cadastrale pentru înfiinţarea unei mănăstiri de călugări, iar celelalte cereri rămânând nerezolvate de către stat[75].

Preotul Ioan Crăciun şi profesorul universitar Silviu Dragomir au expus în date concise nedreptăţile răsfrânte asupra Bisericii Ortodoxe din Ardeal din partea organelor reformei agrare, în cadrul dezbaterilor Congresului naţional bisericesc, în sesiunea ordinară din 18-21 noiembrie 1929 şi în cadrul Congresului al X-lea, cu caracter cultural, al Asociaţiei clerului „Andrei Şaguna", ţinut la Braşov în zilele de 11 şi 12 noiembrie 1930. Dezbaterile acestor două foruri au prezentat cât se poate de clar statutul de nedreptăţire a elementului ortodox transilvănean, statut inserat cu largul concurs al statului român. Concluziile au reliefat următoarea situaţie:

- Mitropolia Ortodoxă din Sibiu a fost deposedată de pădurea Trufari; în schimb, în alte locuri parohii unite cu câteva familii au primit sesii parohiale de zeci de jugăre;

- Parohiile greco-catolice din Valea Ampoiului, cu filiile lor de câte 2-3 familii, au primit sesii parohiale de zeci de jugăre, de asemenea cele din Sfântul Andrei, Troiţa, Roteni şi Bolintineni, pe când ortodocşii de aici n-au primit nimic;

- Parohia unită din Gusu (judeţul Sibiu) primea ca sesie parohială 11 jugăre din rezerva statului de la Alămor, iar parohiei ortodoxe Topârcea, ce avea 2500 suflete, învecinată cu Alămoru, nu i s-a dat nimic;

[74] Raportul epitropesc nr. 2448/1923. În: Protocolul Sinodului Arhidiecezei Ortodoxe Române de Alba Iulia şi Sibiu. Sesiunile Reglementare din anii 1923-1924, Sibiu, Tiparul Tip. Arhidiecezane, 1924, pp. 112-113.
[75] Ibidem.

- Parohiile ortodoxă şi cea unită din Chesler (judeţul Târnava-Mică) au cerut să li se dea din rezerva statului pădurea, greco-catolicii au primit pădure în valoare de peste 350 000 de lei, ortodocşii n-au primit nimic, pe motivul ilegalităţii[76].

În judeţul Alba, din rezerva statului, în comuna Vingard, au fost împroprietăriţi greco-catolicii din Alba Iulia, pe când Bisericii Ortodoxe din Boz, protopopiatul Miercurea, foarte aproape de această rezervă, deşi n-avea nici o brazdă de pământ, nu i s-a dat nimic, din lipsa eclejiei parohiale, parohia fiind lipsită de preot[77].

Parohiile ortodoxe au fost nedreptăţite şi prin deposedări de pământul primit prin reforma agrară. Exemplu cât se poate de elocvent este acela al parohiei Bretea Mureşană din protopopiatul Ilia, care a primit în anul 1927 20 de jugăre sesie parohială – din care i s-a luat 17 jugăre prin hotărârea Casei generale de împroprietăriri, nr. 17716/1929; parohia Sârbi din acelaşi protopopiat a fost deposedată de 5 jugăre primite conform aceluiaşi ordin; parohiile ortodoxe Runcşor şi Branişca din protopopiatul Ilia au fost deposedate astfel: Runcşor cu 4 jugăre dintr-un total de 8 jugăre, iar Branişca de 7 jugăre din totalul de 10 jugăre, la ordinul Consilieratului agricol Deva[78].

Un caz cât se poate de pilduitor pentru suferinţele Ortodoxiei ardelene a fost consemnat în parohia Fizeşti, protopopiatul Jiu. Această parohie, înainte de Primul Război Mondial, a cumpărat 70 de jugăre pe seama bisericii, după expropriere a fost împroprietărită cu 34 de jugăre[79].

În mod paradoxal, reforma agrară, făcută sub auspiciile dispoziţiilor de stat, nedreptăţea tocmai preoţimea celei mai oropsite biserici în trecut, cea ortodoxă, cu toate aspectele ei benefice transpuse în faptul că multe parohii sărace au fost înzestrate cu sesiuni parohiale care au pus temelie solidă unei existenţe cinstite a preotului. Acesta, scutit de grijile zilei de mâine, putea să se dăruiască cu mai mare ardoare chemării sale pastorale, fiind un factor al culturii naţionale şi, în acelaşi timp, un servitor devotat al Bisericii neamului. Împroprietărirea preotului cu pământ trebuia privită şi dintr-o altă perspectivă, anume că acesta, ca luminător cultural, va căuta ca şi în privinţa chivernisirii pământului său să fie un factor instructiv pentru enoriaşii pe care-i conducea în respectiva parohie.

[76] Protocolul Sinodului Arhidiecezei Ortodoxe Române de Alba Iulia şi Sibiu. Sesiunile Reglementare din anii 1923-1924, pp. 112-113.
[77] Actele Congresului al X-lea, p. 96.
[78] Actele Congresului al X-lea, p. 97
[79] Ibidem.

Dacă ar fi să le luăm din perspectiva lor economică, am putea stabili că majoritatea comunelor transilvănene au avut ca îndrumător un preot, care i-a îndrumat pe enoriaşii săi să crească vite de rasă mai productive, fie să folosească pentru culturi seminţe, plante furajere sau soiuri mai productive de poame, care să aducă producţii superioare şi să crească în acelaşi timp bunăstarea comunală.

Dacă ar fi să privim din această perspectivă, înfiinţarea de noi sesiuni parohiale era benefică pentru întreaga latură economică a satului, care avea numai de câştigat, întrucât preotul transpare nu numai în luminător al credincioşilor, în privinţa însuşirii învăţăturilor evanghelice, dar şi ca un îndrumător al vieţii economice a ţăranului, nu doar cu cuvântul, dar şi cu fapta.

Însuşi preotul putea să se îndeletnicească cu unele ramuri rentabile, cum ar fi albinăritul; de foarte multe ori venitul de pe urma acestuia depăşea salariul anual a unui preot. Dar şi atunci când ţăranilor li se dădea eclejia parohială pentru a o lucra în parte sau în arendă, sfaturile şi îndrumările preotului nu lipseau. În această „împreună lucrare", poporul descoperea în preot nu numai pe păstorul bunurilor sufleteşti, dar şi pe binefăcătorul şi pronatorul care se îngrijeşte de creşterea bunăstării sale materiale[80] .

Rezultatul condiţiilor vitrege de trai ale preoţilor ortodocşi din parohiile din Transilvania, lipsa ecleziei parohiale, a medicului, a mijloacelor de transport, izolarea de lume au făcut aproape imposibilă viaţă pentru preot şi pentru familia sa. Într-o astfel de situaţie, mai ales în parohiile din Munţii Apuseni, foarte puţini tineri cutezau a îmbrăţişa cariera preoţească[81].

Ortodoxia îşi manifesta protestul, pornind de la constatarea înzestrării net superioare a Bisericii Romano-Catolice şi a celei Unite, de către statul ungar, cu moşii întinse, luate din corpul ţării, precum şi cu numeroase fonduri, care, la rândul lor, constau în vaste suprafeţe de teren şi care erau puse şi după anul 1918 la dispoziţia acestor biserici. Concret, Biserica Ortodoxă cerea imperios statului român revizuirea averilor acestor biserici şi constituirea unui fond regnicolar, care să fie pus la dispoziţia tuturor cultelor din ţară, pentru motivul întemeiat că toate acele averi au fost rupte din bunul obştesc al tuturor cetăţenilor şi puse la dispoziţia intereselor exclusive ale catolicilor.

Din aceste fonduri, averi sau din veniturile lor, ortodocşii cereau ca să se distribuie o cotă tuturor confesiunilor, pe baza principiului proporţionalităţii, al ponderii numerice. Soluţia pe care

[80] Ioan Oţoiu, Preoţimea şi reforma agrară. În: Renaşterea, Cluj, anul II, nr. 3, din 20 ianuarie 1924, pp. 5-6.
[81] Lipsa de preoţi în Ardeal. În: Dacia Traiană, nr. 238 din 26 decembrie 1920, p. 3.

ortodocşii o întrezăreau în tendinţa de uniformizare a înzestrării materiale echitabile a tuturor cultelor era aceea a exproprierii totale a tuturor moşiilor bisericeşti romano-catolice şi greco-catolice, fără acordarea de despăgubiri. Ortodocşii îşi motivau cererea ţinând cont de antecedentele situaţiei, evident privilegiate, pe care romano-catolicismul şi greco-catolicismul au primit-o în fostele stăpâniri. Odată cu formarea Statului Naţional Unitar, aceste exorbitante averi, puse la dispoziţia Bisericii Catolice de către principii ardeleni sau regii ungari cu dreptul de uzufruct, în mod firesc, trebuiau să între în stăpânirea statului român[82].

Strigătul Ortodoxiei Româneşti, pusă într-o postură de vizibilă inferioritate în raport cu Catolicismul, era pe deplin fondat. Pornind de la acest anacronism, avocatul Tudor Popescu a tras un serios semnal de alarmă asupra acestui lucru. Avocatul amintit face referiri ample la articolul IX al Concordatului semnat de statul român cu Vaticanul în anul 1927, care recunoştea personalitatea juridică a Bisericii Catolice în legitimele ei autorităţi ierarhice. Conform acestui articol, catolicismului îi era susţinută intenţia de a-şi strânge averi fie din donaţii în bani, fie în natură, de la particulari sau de la stat[83].

Pentru a-şi motiva afirmaţia, avocatul ortodox aducea ca dovadă cazul episcopului greco-catolic din Oradea-Mare Traian Frenţiu. La aplicarea exproprierii din Ardeal, înaltului prelat i s-a constatat proprietatea asupra a 140 000 hectare de pământ (vii, păduri etc.)[84].

La existenţa unui astfel de caz ortodocşii nu puteau rămâne insensibili, estimând că, cu suprafaţa deţinută de înaltul prelat unit, s-ar fi putut împroprietării 40 000 de ţărani cu câte 7 pogoane fiecare (un pogon fiind măsurat la aproximativ o jumătate de hectar)[85].

Astfel de constatări au stârnit protestul energic al ortodocşilor împotriva unui stat român ce încuraja şi după anul 1918 abuzuri în detrimentul existenţei materiale a poporului român transilvănean, atât de sărăcit. Bilanţul statistic al proprietăţii înaltului prelat unit, la care se adaugă maiestuosul palat episcopal din Oradea şi faptul că acesta primea şi salariul de episcop senator şi

[82] Dr. G. Ciuhandu. Patronatul eclesiastic ungar – Neoiobăgia României, I. În: Telegraful Român, Sibiu, anul LXXI, nr. 101, din 12/25 decembrie 1923, p. 1-2.; idem. Patronatul eclesiastic ungar – Neoiobăgia României, II. În: Telegraful Român, Sibiu, anul LXXI, nr. 102, din 16/29 decembrie 1923, p. 1-2.

[83] Popescu Tudor. Cea mai mare primejdie naţională actuală a României. Concordatul cu Papa. Istoric. Proiectul Legii Regimului General al Cultelor. Proiectul Concordatului. Explicarea fiecărui articol. Concluzii, Bucureşti, Institutul de Arte Grafice „Răsăritul", Societate anonimă, 1927, p. 57.
[84] Ibidem.
[85] Ibidem.

membru sinodal, nu putea scăpa de ochiul nostalgic sărăcit al ortodoxului. Cu toată această situaţie privilegiată, episcopul Frenţiu n-a ezitat a veni în faţa comisiei de expropriere, cerând scutirea de la expropriere[86]. Discrepanţa dintre catolicism şi ortodoxie în materie de deţinere de suprafeţe funciare era deosebit de contrastantă în părţile de nord ale Ardealului. Abuzurile fără echivoc, lăsate de către statul român cu o pasivitate de neînchipuit în detrimentul elementului ortodox năpăstuit, pot fi desprinse cu o evidenţă de necontestat în judeţul Bihor, aici, cele două episcopii catolice şi ordinele călugăreşti posedând moşii şi păduri mult mai extensibile decât suprafaţa prevăzută prin dispoziţiile reformei agrare[87].

În anul 1927, statisticile specialiştilor inspectorilor silvici sintetizând modalitatea aplicabilităţii reformei agrare, se trăgea un semnal de alarmă, amintind că: în părţile Bihorului s-a expropriat aproape întreg domeniul forestier, cu o suprafaţă de peste 150 000 jugăre de stat, pentru crearea de păşuni şi păduri comunale pentru 78 de comune din ţinutul Bihorului. Pe seama Episcopiei romano-catolice s-a rezervat circa 3 200 jugăre cadastrale, valoarea suprafeţei expropriate de către stat valorând la cursul pieţei anului 1927, 153 000 000 lei[88]. La astfel de stimări, comentariile sunt de prisos, Ortodoxia fiind şi în acest demers al statului cenuşăreasa confesiunilor.

---

[86] Ibidem. Vezi şi Dr. G. Ciuhandu, Op. cit., p.1-2.
[87] Monitorul Oficial, nr. 188 din 21 noiembrie 1923, pp. 9605-9610.
[88] M.P. Florescu. Exproprierea pădurilor Episcopiei greco-catolice din Oradea. O afacere de 153 milioane! În: Cuvântul, anul al III-lea, nr. 968, din 28 decembrie 1927, p. 2. Vezi şi: Episcopiile romano-catolice din Ardeal. În: Renaşterea, Cluj, anul II, nr. 7, din 17 februarie 1924, pp. 3-4.

Constituţia din 1923 şi Biserica Ortodoxă

Sorin Trîncă, *doctorand*

Abstract

The 1923 Constitution represented a benchmark in the evolution of the relation between the State and the Orthodox Church as well as between the latter and other denominations. Also called the „Constitution of Union", it was issued on the 28th of March, and made reference to confessional and minority issues. Its importance also resided in the fact that it regulated the relations of the Orthodox Church with other orthodox churches outside Romania, deciding that it maintained its unity with the Eastern Ecumenical Church in what concerned dogmas.

Our study presents the debates organised on the project of the 1923 Constitution. They bring to the fore the opinions of influential ecclesiastical and secular personalities of Romanian society between the two World Wars such as Miron Cristea, Nicolae Bălan, Onisifor Ghibu, Ion Mateiu, Ioan Lupaş, Nicolae Iorga, Nae Ionescu, Ion C.Brătianu. Specialists in church and state law rallied their opinions in this debate.

Even if the provisions of the 1923 Constitution did not satisfy the uncompromising side of the Orthodoxy, its frame generated the new patterns along which the ancient Orthodox Church was to develop during the turbulent period between the two World Wars.

Keywords: *religious benediction, the Greek-Catholic Church, the orthodox Church, the Constitution of Union, primacy over other faiths, ethnic minorities, uncomfortable dominant position, anachronistic privilege, the dominant religion of the Romanian State, legal system, Orthodox State.*

Un moment de referinţă în ceea ce priveşte raportul dintre stat şi Biserica Ortodoxă, precum şi cel dintre Biserica Ortodoxă şi celelalte culte, l-a avut Constituţia din 1923. Numită şi „Constituţia unificării", promulgată la data de 28 martie, aceasta a fost a doua legiuire care făcea referire la problema confesională şi cea minoritară. Mai mult chiar, Constituţia din anul 1923 reglementa raporturile Bisericii Ortodoxe faţă de celelalte biserici ortodoxe din afara fruntariilor ţării noastre, hotărând că ea îşi păstrează unitatea cu Biserica Ecumenică Răsăriteană în ceea ce priveşte dogmele ei[89].

---

[89] Onisifor Ghibu. Unirea celor două biserici româneşti şi reunirea lor cu Biserica creştină universală. În: O imperioasă problemă naţională: unitatea religioasă a românilor, Tiparul Tipografiei „Ateneul ", Beiuş, 1931, p. 11.

Această lege esenţială pentru destinele ţării trebuia să aducă o rezolvare viabilă şi pentru destinele Ortodoxiei, dar şi ale celorlalte confesiuni din cuprinsul ţării, problematica religioasă a unui popor nefiind doar o chestiune strict religioasă, care să vizeze doar preoţimea şi pe credincioşii ei, ea fiind şi o stringentă problemă de stat. La această concluzie ajunge profesorul Onisifor Ghibu, când motivează că, „religia este liantul sufletesc cel mai profund care vizează moralitatea unui stat, a unei naţiuni".

În redactarea noii constituţii, nivelul de expectanţă a Ortodoxiei Româneşti se grupa în jurul unor probleme esenţiale, cum ar fi: poziţia Bisericii Ortodoxe în stat, dreptul Bisericii de a deţine averi şi a le administra liber şi armonizarea legilor de stat cu cele bisericeşti în privinţa căsătoriei. Tuturor acestora, statul român trebuia să le confere o justă soluţionare.

O problemă extrem de delicată şi mult aşteptată de către Biserica Ortodoxă era modalitatea în care noua legiuire a statului va legifera în privinţa regimului actelor stării civile şi a binecuvântării religioase. Importanţa limpezirii unor astfel de chestiuni rezulta şi din aceea că, de-a lungul timpului, problema obligativităţii căsătoriei religioase a dat naştere unor mari controverse sub aspectul doctrinei şi al jurisprudenţei, una prelungită în timp de la domnitorul Alexandru Ioan Cuza până la legiuirile constituţiilor din anii 1866 şi 1923. Delicateţea subiectului deriva şi din aceea că, încă din anul 1865, prin introducerea Codului Civil, s-a desfiinţat obligativitatea căsătoriei religioase, impunându-se căsătoria civilă.

Cât priveşte Biserica Ortodoxă din Transilvania, aceasta s-a condus multă vreme, în astfel de aspecte, după legiuirile codului civil austriac. Pentru dovada durabilă a contractului de căsătorie, şefii bisericilor, inclusiv ai celei ortodoxe, aveau datoria să înscrie căsătoriile în registrul matrimonial. Registrul trebuia să conţină rubrici care să redea, printre altele, cu exactitate informaţii despre: numele şi prenumele soţilor, domiciliul, vârsta, menţiunea dacă au mai fost căsătoriţi sau nu, numele martorilor, ziua încheierii căsătoriei, numele parohului care a oficiat căsătoria şi menţionarea documentelor prin care au fost înlăturate impedimentele la cununie[90].

După făurirea României Mari, soluţionarea tuturor acestor aspecte trebuia să prindă contur unitar pentru toate provinciile ţării.

---

[90] Laday Ştefan. Codul civil austriac în vigoare în Ardeal, completat cu legile şi regulamentele modificatoare cuprinzând şi jurisprudenţa. Vol. I, Cluj, Editura Ministerului Justiţiei, Directoratul General, 1924, p. 79.

Ortodocşii au considerat ca fiind o coincidenţă fericită alegerea lui Constantin Dissescu ca raportor al comisiei mixte, desemnat de Senat şi Adunarea Deputaţilor pentru alcătuirea proiectului de constituţie. Dissescu, un ortodox şi un reputat jurist specializat în dreptul bizantin bisericesc, pornind de la principiul conservator al obligativităţii căsătoriei religioase, a întocmit Anteproiectul de Constituţie, urmând pas cu pas prevederile Constituţiei din anul 1866. După finalizarea acestui Anteproiect, l-a prezentat Comisiei mixte, împreună cu un raport complex, în care-şi exprima motivele pentru care articolele în cauză necesită menţinerea, modificarea sau înlocuirea lor cu un text nou[91].

În privinţa formei finale a articolului 23 din Constituţia din anul 1923, au izbucnit controverse inevitabile în privinţa binecuvântării religioase şi a valabilităţii căsătoriei nereligioase. Analizându-se textul articolelor 22 al Constituţiei din anul 1866 şi 23 al Constituţiei din anul 1923, s-a putut desprinde faptul că acestuia din urmă i s-a suprimat cuvintele finale „care pentru căsătorie va fi obligatorie, afară de cazurile ce se vor prevedea prin anume lege", stipulate în articolul 22 din Constituţia de la 1866[92].

Un alt specialist în dreptul canonic, Ioan Mateiu, considera că la această suprimare s-a ajuns ca urmare a schimbării de optică a raportorului Dissescu în această chestiune; din rapoartele prezentate de către acesta Senatului şi Adunării Deputaţilor se putea desprinde cu claritate faptul deloc îmbucurător pentru ortodocşi de a vedea cum acest jurist a părăsit vechiul său punct de vedere, susţinând ideea perceperii căsătoriei ca fiind un contract pur civil[93].

Această metamorfoză n-a satisfăcut nivelul de expectanţă al Bisericii Ortodoxe, care susţinea că nu doar obligativitatea binecuvântării religioase trebuia să-i revină ei, dar şi celelalte acte de stare civilă, inclusiv divorţul.

Această schimbare a generat ample dezbateri în Senat, provocate cu preponderenţă de către ierarhia ortodoxă, care nu putea să se împace cu ideea subsidiarităţii instituţiei bisericeşti în materie de regim al actelor de stare civilă şi binecuvântare religioasă[94].

---

[91] Arhiva Mitropoliei Sibiu, Fondul Ioan Mateiu, Act. nr. 535, p. 44.

[92] A. Lascarov, Sergiu D. Ionescu. Constituţiunea României din 1923, adnotaţii cu dezbateri parlamentare şi jurisprudenţe, Ed. Tipografia „Cuvântul Judiciar", Soc. Anonima, Bucureşti 1925, p. 215.

[93] Arhiva Mitropoliei Sibiu, Fondul Ioan Mateiu, Act. nr. 535, p. 46.

[94] Idem, p. 47.

În aceste circumstanţe, Mitropolitul Primat Miron Cristea a replicat dur, considerând că Înalta Curte de Casaţie a greşit atunci când, contrar textului din vechea constituţie, a declarat căsătoria ca fiind valabilă şi fără binecuvântarea bisericească, acest lucru ducând în mod aleatoriu la creşterea numărului divorţurilor; poziţia sa fiind îmbrăţişată şi de mitropoliţii Basarabiei şi Bucovinei[95].

Cât priveşte argumentele reprezentanţilor statului român pentru această temă, trebuie amintit faptul că ele îmbrăţişau un punct de vedere deosebit de cel ortodox. Juristul Grigore Procopiu desprinde trei motive pentru care obligativitatea căsătoriei religioase trebuia să fie scoasă din uz:

1. Prevederile articolului 22 al vechii Constituţii din anul 1866, care cadrau cu poziţia ortodoxă, au fost introduse pentru a potoli spiritele alarmate ca urmare a introducerii Codului Civil în anul 1865.

2. Obligativitatea căsătoriei religioase era inutilă, deoarece stătea în firea lucrurilor faptul că nici un creştin nu s-a considerat valabil căsătorit, fără a primi şi binecuvântarea Bisericii, precum n-au fost cazuri în care cineva să fie botezat sau înmormântat numai civil, chiar şi în cazurile de suicid.

3. Existenţa în România întregită a unui cadru complex în ceea ce priveşte naţionalităţile şi confesiunile, acestea neputând să fie obligate a îmbrăţişa prin căsătorie credinţa unuia sau altuia dintre soţi; tocmai din respectul libertăţii conştiinţei şi a confesiunilor, obligativitatea căsătoriei religioase nu trebuia învederată în Constituţia din anul 1923[96].

Pentru neobligativitatea căsătoriei religioase a optat, în cele din urmă, Constantin Dissescu, în mod cu totul surprinzător pentru un filoortodox. El aducea următoarele argumente:

1. Căsătoria fiind o taină, se înscrie în logica lucrurilor ca ea să fie celebrată şi bisericeşte, dar această celebrare nu se poate face pe baza unor reguli scrise, ci prin tradiţie. Drept pentru care cine-i recunoaşte caracterul de taină, şi în speţă de taină ortodoxă, n-are decât să se căsătorească şi bisericeşte.

2. Credinţa soţilor trebuie să fie liberă.

[95] Ibem, p. 48.
[96]Constituţiunea României din 1923, adnotaţii cu dezbateri parlamentare şi jurisprudenţe, Ed. Tipografia „Cuvântul Judiciar ”, Soc. Anonima, Bucureşti 1925 , p. 217.

3. Neputinţa ca şi divorţurile să fie judecate de tribunalele bisericeşti.

4. Imposibilitatea de a transforma sancţiunile instanţelor bisericeşti care erau mai mari în sancţiuni civile[97].

Un alt reprezentant al statului care s-a pronunţat în chestiunea în cauză a fost Ministrul Agriculturii şi Domeniilor Alexandru Constantinescu. Invocând principiul libertăţii conştiinţei, el consideră ca neavenită ideea impunerii credinţei ortodoxe şi a căsătoriei religioase cetăţenilor de altă credinţă. În acelaşi timp, el avertiza că „noi nu facem Constituţia pentru ortodocşii din Regatul Român, ci pentru toţi fiii României Mari şi sunt cetăţeni şi de altă confesiune decât a noastră”[98].

Tezei juristului Procopiu, care învedera libertatea conştiinţei şi neobligativitatea căsătoriei religioase pe motivul apartenenţei soţilor la confesiuni deosebite, i se puteau aduce şi contraargumente. Reprezentanţii Bisericii Ortodoxe atenţionau că este greşit a se crede că minorităţile naţionale ar fi potrivnice căsătoriei bisericeşti, unele minorităţi având puternice tradiţii religioase, căsătoria fiind percepută ca fiind sacră. Se putea exemplifica apoi faptul că între minoritari erau frecvente căsătoriile între aparţinători a două confesiuni diferite, lucru care nu i-a împiedicat a le săvârşi în faţa Altarului, în conformitate cu acordul prealabil dintre ei.

Pornind de la aceste constatări, profesorul Ion Mateiu a fost de părere că minorităţile etnice mai mult, departe de a protesta pentru impunerea benedecţiunii religioase, ar fi salutat-o cu deplină satisfacţie[99].

Surprinzătoare a fost şi afirmaţia conform căreia obligativitatea căsătoriei religioase era reclamată exclusiv de către ortodocşi, cu scopul de a-i sili pe cei de altă credinţă să se cunune în Biserica Ortodoxă. Şi această supoziţie era una lipsită de suportul probator. Biserica a înţeles actul căsătoriei religioase ca fiind un liant, un principiu de bază al vieţii morale a statului şi a familiei, nicidecum un privilegiu în favoarea ei, folosit în scopul sporirii numărului credincioşilor, prin siluirea conştiinţei minorităţilor confesionale. Menţinerea binecuvântării religioase a căsătoriei era cerută în mod expres de către ierarhia ortodoxă pentru a eradica flagelul imoralităţii, care a pus stăpânire acută pe societatea românească interbelică.

[97]Idem, pp. 219-220.
[98] Arhiva Mitropoliei Sibiu, Fondul Ioan Mateiu, Act. nr. 535, p. 50.
[99]Arhiva Mitropoliei Sibiu, Fondul Ioan Mateiu, Act. nr. 535, p. 52.

Juristul şi omul politic Matei Cantacuzino, în lucrarea sa ,,Elementele Dreptului Civil", una dintre operele fundamentale ale literaturii noastre juridice, scrisă în anul 1921, referindu-se la articolul 22 al Constituţiei din 1866, remarca: ,,Astăzi, sub imperiul legislaţiei constituţionale şi civile, starea civilă în genere şi căsătoria în special este din domeniul exclusiv juridic. Şi cu toate acestea influenţa tradiţională a fost atât de precumpănitoare, încât, în articolul 22 al Constituţiunii noastre, s-a strecurat o dispoziţie care declară obligatorie benedecţiunea religioasă, care ar consfinţi întocmirea actului civil de căsătorie. O asemenea dispoziţie nu poate să aibă rezolvare decât ca enunţare a unui principiu tradiţional pus în concordanţă cu dispoziţiile Codului Civil"[100]. Pe aceeaşi linie de percepţie s-a înscris şi poziţia prim-preşedintelui Înaltei Curţi de Casaţie Andrei Rădulescu. El amintea că, deşi Constituţia anului 1866 prevedea benedicţiunea religioasă obligatorie la căsătorii, după anul 1870, s-a vehiculat tot mai mult necesitatea modificării unor texte ale codului referitor la căsătorie, jurisprudenţa fiind de părere că nu este nevoie de căsătoria religioasă obligatorie[101].

Foarte interesantă a fost părerea ilustrului cunoscător al Codului Civil, profesorul Gheorghe Plastara. Deşi aceasta venea mult mai târziu, în anul 1939, el punea suprimarea obligativităţii binecuvântării religioase a căsătoriei de către articolul 23 al Constituţiei din anul 1923 şi pe seama materialismului excesiv, care domina epoca interbelică. Oamenii săraci de la oraş sau de la ţară, neputând suporta cheltuielile solemnităţilor legate de cele două căsătorii, civilă şi religioasă, au renunţat la cea din urmă[102].

Din toate aceste luări de poziţii ale reprezentanţilor statului care s-au pronunţat în această chestiune delicată, putem observa că majoritatea adversarilor obligativităţii căsătoriei religioase invocau dificultăţile practice ivite ca urmare a neconcordanţei dintre dispoziţiile Codului Civil şi cele ale Dreptului canonic. O renunţare la cele dintâi nu se putea concepe, odată ce constituţia a consacrat regimul actelor de stare civilă. Profesorul Ioan Mateiu era de părere că şi aşa menţinute existau mari nelămuriri, în sensul compatibilităţii ambelor legiuiri civile şi religioase, deoarece ceea ce o legiuire putea admite cealaltă putea să refuze. Acest lucru s-a şi întâmplat în chestiunea

[100] Matei Cantacuzino. Elementele Dreptului Civil, Bucureşti, 1921, p. 674.
[101] Andrei Rădulescu. Şaizeci de ani de cod civil, Editura Cultura Naţională, Bucureşti, 1926, p. 23.

[102] George Plastara. Drepturile patrimoniale în spiritul şi în litera noii Constituţiuni. În: Analele Facultăţii de Drept din Bucureşti, nr. 2-3, 1939, p. 76.

impedimentelor la căsătorie, unde Codul Civil le limita la patru grade de rudenie, pe când canoanele bisericeşti – la şapte grade de rudenie[103].

Din punctul de vedere al canonistului ortodox Mateiu, existau şi alte probleme din care se puteau desprinde nelămuriri şi care cereau o abordare atentă din parte celor doi poli: Stat şi Biserică. Spre exemplu, dacă în privinţa căsătoriei era realizată o bună colaborare între cele două instituţii, logic ar fi fost ca să fie admisă o aceeaşi sinergie şi la desfacerea căsătoriei, la divorţ. Acest lucru nu era sancţionat în constituţie şi, mai mult, ar fi necesitat înfiinţarea tribunalelor bisericeşti, pe care reprezentanţii statului le-au perceput într-o lumină nefavorabilă[104].

Au avut loc ample dezbateri şi pe fondul locului pe care Biserica Ortodoxă trebuia să-l ocupe în stat în cadrele constituţionale. Această chestiune s-a problematizat în Senat şi în Camera Deputaţilor. În şedinţa Senatului de la 9 martie 1923, cu prilejul discuţiilor generale ale proiectului de constituţie, au avut loc polemici aprinse pe tema termenului *religiune dominantă*.

Discuţii ample pe acest fundal constituţional s-au purtat şi în cercurile bisericeşti ortodoxe, ele s-au axat cu preponderenţă în jurul modalităţii de încadrare a Ortodoxiei în această legiferare politică de mare importanţă a României Întregite. De apreciat faptul că Guvernul Român a consultat ierarhia ortodoxă în faza redactării Anteproiectului de Constituţie, sesizând din start faptul că poziţiile acestora oscilau, neînscriindu-se pe o linie unitară.

Ţinând cont de considerentul strânselor legături dintre popor şi Biserică, Mitropolitul Miron Cristea a recomandat ca în viitoarea constituţie acestei instituţii divino-umane să i se recunoască întâietatea faţă de celelalte culte şi să fie declarată ca Biserică naţională[105].

Nu de aceeaşi părere era episcopul Râmnicului şi Noului Severin, Vartolomeu Stănescu, care nu se împăca cu termenii *dominantă* şi *naţională,* cel mai potrivit termen fiind *Biserica poporului român*, doar într-o astfel de încadrare evidenţiindu-se întâietatea între celelalte culte[106].

[103] Arhiva Mitropoliei Sibiu, Fondul Ioan Mateiu, Act. nr. 535, p. 38.
[104] Ibidem.
[105] Brusanowski Paul. Autonomia şi Constituţionalismul în dezbaterile privind unificarea Bisericii Ortodoxe Române (1919-1925), Presa Universitară Clujeană, 2007, p. 285.

[106] Ibidem.

Din partea unora dintre ortodocşi a existat o vădită opoziţie faţă de neajunsurile reglementărilor cu caracter confesional ale Constituţiei de la 1923, pe acest traiect înscriindu-se intransigenţii Onisifor Ghibu, Ioan Mateiu şi Ioan Lupaş.

Potrivit profesorului Onisifor Ghibu, modalitatea în care statul român a fost chemat să reglementeze atât de delicata problematică confesională nu a fost nici pe departe calea cea mai viabilă şi mai norocoasă. Mai mult, ea era greşită sub un întreit aspect:

1. Constituţia venea să pronunţe o stare de lucru dureroasă şi nefirească, împotriva căreia conştiinţa neamului nostru a luat act de indignare dintotdeauna, de-a lungul veacurilor. Onisifor Ghibu crede că această lege fundamentală sub aspect juridic sancţionează ruptura religioasă a poporului român în două biserici (Ortodoxă şi Greco-Catolică), în loc să readucă pentru totdeauna unitatea spirituală a fiilor aceluiaşi neam, despărţiţi unii de ceilalţi ca urmare a vicisitudinilor vremurilor.

2. Constituţia nu făcea altceva decât să recunoască izolarea noastră de una din laturile esenţiale ale Bisericii lui Hristos, cea apuseană, legându-ne pentru viitor doar de latura răsăriteană a ei. Astfel, se intră în conflict cu mărturisirea făcută în Simbolul Credinţei, în care spunem „şi-ntr-una sfântă, sobornicească şi apostolească biserică".

3. Constituţia intră în dezacord şi cu credinţa căreia preoţii ambelor rituri îi dădeau expresie, atunci când, la Sfânta Liturghie, se roagă nu numai pentru Biserica din Răsărit, precum nici pentru Biserica din Apus, ci „pentru pacea a toată lumea şi pentru bunăstarea sfintelor lui Dumnezeu biserici şi pentru unirea tuturor, Domnului să ne rugăm"[107]. Eruditul profesor merge până într-acolo încât cataloghează Constituţia din 1923 ca fiind neromânească, argumentând acest lucru prin faptul că ea lasă pe fiii aceluiaşi popor în două tabere adverse, în loc să se propage tendinţa unionistă a fiilor aceluiaşi neam într-un singur mănunchi, lăsând pe mai departe o stare încordată între ei, gata oricând să răbufnească[108]. Conform percepţiei sale, ca urmare a noilor realităţi bisericeşti şi politice, raportul dintre Stat şi Biserică a fost încadrat într-un sistem juridic nou, care avea, pe lângă ameliorările ei fundamentale, şi neajunsuri pentru Biserica Ortodoxă. Dificultăţile apărute în primii ani după realizarea Marii Uniri de la 1 Decembrie 1918 vor duce la o schimbare de mentalitate în concepţia tradiţională a statului român în raport cu Biserica Ortodoxă[109].

[107] Onisifor Ghibu. Unirea celor două biserici româneşti şi reunirea lor cu biserica creştină universală. În: O imperioasă problemă naţională: unitatea religioasă a românilor. Tiparul Tipografiei „Ateneul", Beiuş, 1931, p. 11.

[108] Ibidem.

[109] Ioan Mateiu. Politica bisericească a statului românesc, Tiparul Tipografiei Arhidiecezane, Sibiu, 1931, p. 11.

În Constituţia din anul 1866, una ce avea ca model principiile constituţiei belgiene, în articolul 21, după ce se garanta libertatea tuturor cultelor care nu aduceau o atingere ordinii publice sau bunelor moravuri, se stipula că religia ortodoxă „este religiunea dominantă a statului român”[110].

Pornind de la această prevedere, Ioan Mateiu cataloga religia ortodoxă ca fiind religie de stat, aşa încât, sub aspect constituţional, statul român se proclama ca stat ortodox[111]. Formula nu făcea altceva decât să permanentizeze acel concept bizantin de percepţie a statul laic, ce urmărea să-şi consolideze unitatea şi vigoarea sa pe temelia credinţei şi a colaborării profunde cu Biserica Ortodoxă.

În perioada Principatelor Româneşti, raportul Statului cu Biserica Ortodoxă a evoluat atât de mult, încât termenii *stat* şi *ortodoxie* erau aproape sinonimi. Biserica a fost sufletul, pulsarul neamului românesc, ce s-a plămădit sub aripa ei. De la primele licăriri de viaţă, poporul român a îmbinat în chip minunat în sufletul său credinţa în Părintele Ceresc şi dragostea de glie, contopindu-le în două cuvinte: *legea românească*[112].

După anul 1918 ortodocşii aşteptau ca vechea doctrină politică referitoare la ea să rămână neschimbată. Partidul Naţional Liberal, în „Anteproiectul său de Constituţie”, prevedea, la articolul 138, că „Biserica Creştină Ortodoxă este dominantă a statului român”, motivând această atitudine astfel: „Biserica Ortodoxă nu poate fi pusă pe acelaşi picior de egalitate cu restul confesiunilor, deoarece ea face parte integrantă din sufletul neamului. În tinda ei s-au instruit în trecut atâtea generaţii; ea a contribuit la cimentarea vieţii noastre naţionale; ea reprezintă, în acelaşi timp, credinţa majorităţii populaţiei”[113].

În anul 1925, când Biserica Românească Ortodoxă a fost ridicată la rangul de Patriarhie şi a păşit pe un nou făgaş al organizării ei, preşedintele Consiliului de Miniştri Ion C. Brătianu saluta înfiinţarea Patriarhiei Ortodoxe de la tribuna Parlamentului astfel: „Nu putem privi către trecut fără ca aceste simţăminte să nu ne umple sufletul, pentru că Neam şi Biserică împreună au răzbit prin vicisitudinile şi primejdiile Ţării, pentru că ele împreună au întâmpinat greutăţile şi împreună au

[110] Ioan Scurtu, Ion Alexandrescu, Ion Bulei, Ion Mamina. Enciclopedia de Istorie a României, ediţia a III-a, Ed. Meronia, Bucureşti, 2002, p. 10.

[111] Ioan Mateiu. Politica bisericească a Statului românesc, Sibiu, Tiparul Tipografiei Arhidiecezane, 1931, p. 13.
[112] Ion Bunea. Frăţia credinţei şi Frăţia naţională, Cluj, Ed. Episcopiei Ortodoxe Române, 1946, p. 4.
[113] Politica bisericească a statului românesc, Sibiu, Tiparul Tipografiei Arhidiecezane, 1931, p. 15.

învins şi au sporit în noua şi hotărâtoarea fază a statului naţional român”[114]. Cuvintele erau de mare sensibilitate şi ofereau ierarhiei ortodoxe nădejde că Biserica se va înscrie pe o linie ascendentă, sub aspectul organizării interne şi în ceea ce privea evoluţia raportului cu statul român. Pentru profesorul Mateiu, un specialist în drept bisericesc, formula Constituţiei din anul 1923 referitoare la Biserica Ortodoxă înseamnă însă „răsturnarea totală a doctrinei statului şi a concepţiei tradiţionale şi renunţarea la caracterul său de biserică de stat”. Acest lucru s-a realizat prin schimbarea unui singur cuvânt, a unei singure litere, „a”, cu „în”, prin aceasta statul român dezbrăcându-se de atributul de „stat ortodox”[115].

Înflăcăraţii apologeţi ai Ortodoxiei Onisifor Ghibu, Ioan Lupaş şi Ioan Mateiu recunoşteau unanim faptul că biruinţa era, de fapt, a Bisericii Greco-Catolice, prin trecerea ei în constituţie ca biserică românească. Mai mult, prin acest lucru se punea stavilă procesului de revenire a uniţilor la sânul Bisericii Ortodoxe.

În acelaşi ton al problematicii rezona profesorul şi senatorul Constantin Dissescu. Fidel principiului recunoaşterii bisericii strămoşeşti ca Biserica statului român, el declara, în raportul său, că articolul 23 nu face altceva decât să „constate un fapt, fără a determina condiţia Bisericii Răsăritului şi raporturile ei cu Statul”[116]. În formula *dominantă în statul român*, Ortodoxia era dominantă în stat nu în sensul dat de o lungă tradiţie politică, ci în sensul superiorităţii numerice faţă de celelalte culte.

Analizând textul constituţiei, istoricul Ioan Lupaş socotea că statul a urmărit, cu siguranţă, să micşoreze prăpastia dintre Ortodoxie şi Greco-Catolicism, dar „nu a fixat ţinta ultimă a acestei apropieri, adică revenirea credincioşilor Bisericii Unite la sânul Bisericii Ortodoxe mame, din comunitatea sufletească a căreia au fost smulşi la anul 1700” [117].

Ortodocşii motivau însuşirea de dominantă, conferită Bisericii lor, prin sancţionarea constituţională din anul 1923, nu numai în înţelesul unei superiorităţi numerice a credincioşilor acestei Biserici, raportată la celelalte culte, dar şi la rolul acesteia de cimentare a vieţii naţionale, ca factor religios-moral, educaţional şi cultural. Pornind de la astfel de premise, cu ocazia Congresului

[114] Citat din Ion I.C. Brătianu. În: Tit Simedrea. Patriarhia Românească. Acte şi Documente, Bucureşti, Tipografia Cărţilor Bisericeşti, 1926, p. 66.
[115] Ioan Mateiu. Politica bisericească a statului românesc, Sibiu, Tiparul Tipografiei Arhidiecezane, 1931, p. 19.
[116] Citat din prof. C. Dissescu. În: Ioan Mateiu. Op. cit., p. 17.
[117] Ioan Lupaş. Istoria Bisericii Românilor, Ed. Scrisul Românesc, Craiova, 1941, p. 165.

delegaţilor preoţimii, ţinut în data de 6-8 februarie 1923 la Bucureşti, profesorul Boroianu aprecia că „cererile clerului ortodox sunt foarte legitime, foarte modeste şi cu totul îndreptăţite. Într-adevăr, dacă e totdeauna mai greu să faci un pas înainte, să adaugi ceva la ce a fost, să convingi pe altul că trebuie o înnoire, în schimb e aşa de simplu şi aşa de modest să spui: nu cer nimic, vreau ce a fost. În vechea constituţiune a fost cuvântul că Biserica noastră e dominantă. Ce minune este să laşi ce ai găsit. Ce lucru nou îţi cer eu? Nimic”[118].

Pentru avocatul Popescu Tudor, Biserica nu era doar ajutătoarea statului, ci, mai mult de atâta, ea este însăşi creatoarea statului românesc. Atunci când românii s-au constituit în state, ei au reuşit acest pas din pricina simţirii lor ortodoxe[119].

Mitropolitul Primat Miron Cristea dorea şi el ca prevederile constituţionale din anul 1866 să fie menţinute pe mai departe, Bisericii Ortodoxe atribuindu-i-se în continuare statutul de dominantă; această încadrare era argumentată prin indicele proporţionalităţii credincioşilor ortodocşi, aşa încât cuvântului *dominantă* nu i-am dat niciodată înţelesul lui medieval. Noi nu ne-am gândit şi nu ne vom gândi nicicând să dominăm pe celelalte culte. Noi am fost totdeauna cei mai toleranţi din toată lumea”[120].

Congresul preoţilor ortodocşi, convocat în zilele de 6-8 februarie 1923 pentru a dezbate atitudinea şi poziţia Ortodoxiei în statul român, a formulat propunerea ca aliniatul 2 din noul proiect de constituţie să fie redactat astfel:

a) religiunea ortodoxă a Răsăritului este religiune dominantă a statului român. Prin această expresie se păstra vechea formulare a articolului 21 din Constituţia din 1866. Motivaţia atributului *dominantă* se regăseşte în următoarele considerente:

b) ideea de „dominantă” nu implică în sine stăpânirea celorlalte confesiuni, nici impietatea libertăţii conştiinţei;

c) Biserica Ortodoxă este făuritoarea statului român (statul român apare ortodox, trăieşte ortodox şi trebuie a-şi păstra caracterul religios ortodox);

---

[118] Cit. din prof. dr. D.G. Boroianu. În: Arhimandrit Scriban. Congresul delegaţilor preoţimii, Biserica Ortodoxă Română, anul XL, seria II, nr. 6, martie 1923, p. 459.
[119] Popescu Tudor. În: Op. cit., p. 459.
[120] I.P.S. Mitropolit primat Miron. În: Arhimandrit Scriban. Discuţiile despre biserică în Senat şi Cameră cu prilejul întocmirii nouăi Constituţiuni a României. În: Biserica Ortodoxă Română, seria II, anul XLI, nr. 6, martie 1923, p. 449.

d) aceasta a păstrat naţionalitatea, limba şi pământul românesc prin literatură, artă şi îndemn la vitejie; şcoala era tinda Bisericii, istoria se însăilează prin însemnările din mănăstiri şi biserici, arta neîntrecută se făcea în biserici, limba se menţinea şi se cultiva tot aici şi tot acolo, în vreme de restrişte, voievod, bour, popor şi ierarh se roagă sprijinului dumnezeiesc;

e) ea este şi acum Biserica celor ce domină în această ţară[121].

Dacă au existat voci printre ortodocşi ce nu puteau accepta compromisuri considerând articolul 23 al Constituţiei ca evidenţiind o stare de lucruri nefericită pentru Biserica lor, trebuie remarcat faptul că majoritatea ortodocşilor au primit această reglementare legislativă ca fiind un pas înainte făcut de către statul român în privinţa destinului viitorului raport dintre Stat şi Biserică.

„Biserica noastră a plămădit sufletul românesc, l-a hrănit, de-a lungul veacurilor, şi, mai presus de toate, ea are mândria de a spune tuturor că a creat chiar sufletul unitar al neamului românesc”[122], sunt cuvintele pătrunzătoare ale ierarhului Miron Cristea, un ardelean a cărui expunere de argumente pentru Ortodoxismul românesc a impresionat auditoriul din Camera Senatului. Distinsul prelat motiva semnificaţia termenului *dominantă* astfel: „Noi nu dăm prin cuvântul *dominantă* Bisericii noastre altceva decât aceea ce de fapt are. Cuvântul consfinţeşte o stare de fapte evidentă, deoarece, din cele 17-18 milioane de locuitori ai României, în această perioadă, aproape 14 milioane dintre ei erau ortodocşi”[123].

În şedinţa din Senat, era aşteptat cu ardoare discursul Mitropolitului Ardealului, Nicolae Bălan, capul suprem al Bisericii transilvănene. Declaraţiile sale admirabile au primit ovaţiunile senatorilor, aşa după cum, peste doar cinci ani, cu ocazia Marii discuţii parlamentare în jurul Legii Cultelor din anul 1928, va susţine un discurs epocal. „Democraţie şi naţionalism, spunea Nicolae Bălan, iată ceea ce văd la baza proiectului de Constituţie şi iată pentru ce Biserica, în numele căreia vorbesc, va binecuvânta munca dumneavoastră dusă spre bun sfârşit”[124]. Pentru ortodocşi, acestea erau direcţiile principale pe care trebuia să se contureze viitorul raport dintre cele două instituţii

[121]Arhimandrit Scriban. Congresul Delegaţilor Preoţimii. În: Biserica Ortodoxă Română, anul XL, seria II, nr. 6, martie 1923, p. 463; vezi şi pr. I. Popescu-Mălăieşti. Biserica Ortodoxă şi Constituţia. În: Telegraful Român, anul LXXI, 6 martie 1923, p. 2.

[122] I.P.S. Mitropolit primat Miron. Congresul Delegaţilor Preoţimii. În: Biserica Ortodoxă Română, anul XL, seria II, nr. 6, martie 1923, p. 448.

[123]I.P.S. Mitropolit primat Miron. Congresul Delegaţilor Preoţimii. În: Biserica Ortodoxă Română, anul XL, seria II, nr. 6, martie 1923, p. 450; vezi şi A. Lascarov, Sergiu D. Ionescu. Constituţiunea României din 1923, adnotaţii cu dezbateri parlamentare şi jurisprudenţe, Bucureşti, Tipografia „Cuvântul Judiciar”, Soc. Anonima, 1925, p. 176.

[124] I.P.S. Mitropolit Nicolae Bălan. Op. cit., p. 446.

după anul 1918. După acest an, Biserica Ortodoxă din România Mare nu mai putea rămâne cu vechea ei organizare în aşa- numitul „sistem statist”[125].

Pentru însuşirea de „dominantă”, istoricul Nicolae Iorga şi-a dat acceptul prin cuvinte elogioase la adresa acestei Biserici: „Dar aşa-numita ortodoxie, termenul e grecesc şi-mi e indiferent, dacă n-a fost stabilit de noi, a crescut cu noi şi a fost aşa de adânc înrâurită şi pătrunsă în noi, încât face parte din fiinţa noastră naţională”[126]. De asemenea, este interesantă părerea sa atunci când se opreşte la actul Uniaţiei de la 1700: „Oricâte efecte fericite a avut, oricât sufletul românesc s-ar fi închis în decurs de o sută de ani într-însa, a fost în intenţia promotorilor ei un mijloc de a robi naţia noastră politicei Habsburgilor, cu cari s-a sfârşit. Iar în ce priveşte pe credincioşi, ei au rămas în tot felul lor de a concepe religia tot ce-au fost înainte de Unire[127].

Despre intens discutatul atribut, după părerea sa, el nu prejudicia prestigiul nici unei Biserici şi atunci „când aveam cuvântul dominantă, de ce să-l înlăturăm? Această ţară a trăit în Ortodoxie, nu pentru că Ortodoxia este o dogmă, ci pentru că sufletul celor mai mulţi români este intrat în Ortodoxie, care este religia naţională. Când ziceţi „religiune dominantă”, nu apăsaţi pe nimeni, dar în acelaşi timp nu lipsiţi de prestigiu o Biserică, ce are nevoie, ca şi statul însuşi, de acest prestigiu”[128]. Cel mai convingător argument pe care N. Iorga îl aduce în sprijinul poziţiei sale este acela că „într-o Biserică aparţinându-ne numai nouă şi alta care aparţine Papei, preferăm pe cea dintâiu[129].

Biserica Unită a reacţionat negativ, fiind împotriva formulei *dominantă*, conferită Bisericii Ortodoxe. Uniţii îşi justificau această atitudine prin faptul că se abandona temeiul egalei îndreptăţiri între Biserici şi se accepta pentru uniţi un privilegiu anacronic, acela de a avea „întâietate faţă de celelalte culte”, care n-avea să fie de niciun folos. Mai mult, prin această stipulaţie s-a recunoscut,

[125] Telegraful Român, anul LXXI, nr. 22, 10 (23 martie) 1923, p. 2.

[126] Ibidem.
[127] Ibidem.

[128] Cit. din: A. Lascarov, Sergiu D. Ionescu. Op. cit., pp. 187-188.

[129] Ibidem.

de fapt, o „dominaţie odioasă a Ortodoxismului intolerant, care va fi exploatată la maximum de către acesta în dauna greco-catolicismului”[130].

Nu de aceeaşi părere este istoricul Ovidiu Bozgan. Pentru el, acuzele uniţilor sunt dureroase şi nejustificate, pentru că, în întreaga perioadă interbelică, s-a putut observa faptul că Biserica Ortodoxă avea o poziţie dominantă, dar inconfortabilă. O. Bozgan îşi apără teza, amintind opozanţilor faptul că statul român nu inova nimic din punctul de vedere al legislaţiei şi al raportului său cu Biserica naţională dominantă; mai mult, exercita o tutelă apăsătoare asupra ei. Această situaţie anacronică făcea ca formula de „dominantă” să fie mai mult festivă, cuprinzând în esenţa ei numeroase ambiguităţi[131].

Pentru ortodocşi, repararea unor astfel de sinuozităţi nu se putea înfăptui decât prin legiferarea din partea statului român a unui ansamblu de legi pentru slujitorii şi credincioşii acesteia, ce trebuiau garantate administrativ, financiar şi politic de către stat.

Din păcate, nu s-a întâmplat acest lucru. În perioada următoare, excepţie făcând legea şi statutul de organizare ale Bisericii Ortodoxe Române şi înfiinţarea Patriarhiei Ortodoxe Române, din anul 1925, momente de graţie pentru această instituţie divino-umană, ce au fost votate de forurile politice ale timpului, pentru ortodocşi se vor abate nori negri, care vor coborî Ortodoxia în plan subsidiar raportat celorlalte confesiuni.

În tabăra nemulţumiţilor greco-catolici se aflau mitropolitul Vasile de la Blaj, episcopul Valeriu Traian Frenţiu, care propuneau următoarele:

a) ar fi mai de folos pentru neamul românesc, dacă ar primi credinţa catolică;
b) se propunea ca ambele Biserici, Ortodoxă şi Unită, să aibă întâietate în stat[132].

Reacţia Ortodoxiei a fost promptă, refuzând propunerea uniţilor şi apărându-şi punctul de vedere prin aceea că greco-catolicii îşi aveau şeful suprem în afara statului, această dependenţă ridicându-i dreptul de a fi pe picior de egalitate cu ortodocşii. Nemulţumiri existau şi în tabăra

[130] Al. Rusu. Noua formulă. În: Unirea, Blaj, anul XXXIII, 24 martie, 1923, p. 1.

[131] Ovidiu Bozgan. Politică şi Biserică în România Mare. În: Dosarele Istoriei, anul 2003, nr. 11 (87), pp. 45-47.

[132] Arhimandrit Scriban. Discuţiile despre biserică în Senat şi Cameră cu prilejul întocmirii nouăi Constituţiuni a României. În: Biserica Ortodoxă Română, seria II, anul XLI, nr. 6, martie 1923, p. 446; vezi şi: Biserica şi Şcoala, Arad, anul XLVII, nr. 8, 19 februarie (4 martie) 1923, p. 6.

minorităţilor naţionale, predilecţie având cea maghiară, care considera că prima constituţie a României Mari diferenţiază minorităţile naţional-religioase, ierarhizându-le. Baza acestei discriminări o constituie diferenţierea naţională[133]. Dacă primul aliniat al articolului 22 invoca garantarea din partea statului a libertăţii şi protecţiunii pentru toate cultele, aliniatul 3 al articolului 22, prin care „Biserica Ortodoxă Română, ca religie a majorităţii românilor, este Biserică dominantă în statul român, iar cea Greco-Catolică are întâietate faţă de celelalte culte", făcea o discriminantă ierarhizare a Bisericilor în: „principale" şi „de rangul doi"[134].

Împotriva însuşirii de „dominantă" a Ortodoxiei era şi Nae Ionescu, redactorul ziarului „Cuvântul". Pentru el, Biserica Ortodoxă n-are dreptul să fie dominantă, acest atribut fiind, mai degrabă, o calitate, o decoraţie, decât o funcţie[135]. Au existat păreri mai tranşante, care aduceau în vedere faptul că Bisericile creştine Ortodoxă şi Unită, fiind considerate biserici româneşti, se sublinia neromânitatea altor confesiuni, ce aveau aderenţi nu numai cu cetăţenie, dar şi naţionalitate română[136].

Poziţia intransigentă a Bisericii Greco-Catolice cu privire la articolul 22 din Constituţie, reflectarea stării tensionate între cele două confesiuni româneşti răzbat şi din paginile oficiosului mitropolitan blăjean „Unirea". Acesta titra cu gravitate faptul că stipulaţia legislativă în cauză vine să confirme tendinţa Ortodoxiei de a-şi extinde jurisdicţia dominantă peste teritorii cum ar fi Transilvania, unde ea n-a avut această calitate niciodată, fiind în minoritate[137].

Polemica acidă dintre cele două Biserici pe palierul încadrării constituţionale a tensionat relaţiile dintre ele. Mai mult, în timp, s-a putut constata în mod evident faptul că exerciţiul constituţional din anul 1923, deşi a fost un act măgulitor, la prima vedere, pentru ortodocşi, s-a concretizat a fi doar o amăgire, statutul de dominantă în Stat al confesiunii lor nefiind decât teoretică, nu şi practică. Pentru Biserica Ortodoxă, efectele nocive în privinţa raportului ei cu statul român s-au desprins cu uşurinţă în întreaga perioadă dintre cele două războaie mondiale, prin

---

[133] Attila Varga. Reglementarea constituţională a bisericilor din România începând cu 1918. În: Altera, anul II, 1996, p. 118.

[134] Ibidem.

[135] Nae Ionescu. Cine provoacă? În: Telegraful Român, Sibiu, anul LXXVII, nr. 46 din 22 iunie 1929, p. 2.

[136] Dorin Dobrincu. Naţiune şi confesiune. Reflecţii asupra coabitării spaţiului românesc. În: Xenopoliana, V, 1997, 1-4, p. 86.

[137] Iarăşi Concordatul. În: Unirea, Blaj, anul XXXI, nr. 9, 26 februarie 1921, p. 1.

menţinerea vechii şi apăsătoarei subordonări faţă de stat, una vizibilă în spectru religios, cultural şi fundaţional[138].

Trecând peste toate „defecţiunile" de interpretare ale unor articole constituţionale, Biserica Ortodoxă Română va primi caracterul de „dominantă", unul pe care şi l-a revendicat în mod justificat, precum şi autonomia bisericească. Reglementările constituţionale din anul 1923, coroborate cu Legea şi Statutul de organizare al Bisericii Ortodoxe Române şi actul înfiinţării Patriarhiei Ortodoxe (1925), au deschis un orizont pozitiv în privinţa organizării interne bisericeşti, a sporit autoritatea şi prestigiului său în ţară, dar şi peste hotare.

Creangă în dialogul textelor

Iraida Baicean,
drd., Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți,
Alexandru Burlacu,
prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă"

Scriitorul de azi a ajuns să înțeleagă că „[…]orice text trece printr-un pre-text; orice text este un intertext; orice text este produs prin „transformarea" unui alt text; orice text este chiar „o maşină de produs texte". Aceste idei fundamentale sunt conştientizate şi aplicate în scriitura modernă şi postmodernă mai cu seamă în a doua jumătate a secolului trecut.

„Un text se scrie cu texte şi nu cu fraze sau cuvinte", afirmă Philippe Sollers. O altă figură importantă a noii critici franceze, Julia Kristeva, exprimă un adevăr, aproape fără paternitate: „Orice text se construieşte ca un mozaic de citate, orice text este o absorbţie şi transformare a unui alt text".

Fenomenul intertextualităţii este vechi cât lumea, dar cunoaşte o amplificare deosebită în literatura secolului al XX-lea, în special în a doua jumătate. De regulă, relaţii intertextuale descoperim la orice scriitor, în orice capodoperă canonică.

Cei mai reprezentativi prozatori basarabeni – Vasile Vasilache, Aureliu Busuioc, Vladimir Beşleagă, Ion Druţă, Spiridon Vangheli – stabilesc relaţii intertextuale cu opera lui Ion Creangă la

[138] Brusanowski Paul. Autonomia şi constituţionalismul în dezbaterile privind unificarea Bisericii Ortodoxe Române (1919-1925), Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2007, p. 295.

nivel de expresii, motouri, citate ascunse, la nivel de imitaţie a spectacolului existenţial, de asimilare a artei narative, acestea eşuând uneori în pastişe sau în plagiat de diferit ordin.

La nivel de adaptare, prelucrare, parafrază sau parodie se fac exemplare nuvela cinematografică a lui Vlad Ioviţă „Se caută un paznic", o transpunere intertextuală, cu subtext subversiv, primul roman postmodernist din Basarabia, „Povestea cu cocoşul roşu" de Vasile Vasilache, ambele cu trimiteri aluzive la realităţile societăţii totalitare, proza lui Spiridon Vangheli, romanul panerotic „Gesturi" şi „Ţesut viu" de Em. Galaicu-Păun, la fel de autobiografice ca şi „Totul despre mine" sau „Sex & perestroika" de Constantin Cheianu, toate superludice, dar şi prozele semnate de Anatol Moraru („Noul tratat de igienă", „Turnătorul de medalii"), Ştefan Baştovoi („Iepurii nu mor"), Alexandru Vakulovski, Vasile Ernu, Dumitru Crudu, Iulian Ciocan şi alţi douămiişti cu experimente nu tocmai deosebit de revelatorii.

Ceea ce se vede la suprafaţa acestor proze este că relaţiile intertextuale se stabilesc, cu precădere, la nivel de temă, motiv, personaj, fabulaţie, atmosferă, discurs, spectacol carnavalesc etc. Şi cum se ştie, tocmai oralitatea, erudiţia paremiologică, simţul genial instinctiv al limbii şi al etosului popular, plăcerea de a povesti constituie repere sigure ale unui model inconfundabil – Creangă. Desigur, modelul nu este reductibil doar la aceste componente, fie ele şi esenţiale.

Cultul povestitorului – în linia lui Neculce, Creangă, Sadoveanu – este la el acasă în scrisul lui Paul Goma, Ion Druţă, Vasile Vasilache, Aureliu Busuioc, Serafim Saka, Spiridon Vangheli, Anatol Moraru, Constantin Cheianu etc., dar nu suntem atât de siguri că acest fetiş al povestitorului ar spori, de exemplu, ontologia fiinţială sau poeticitatea romanului basarabean, care nu se bucură de mare prestigiu în Ţară. Iată de ce ne interesează aici mai mult impactul benefic al modelului narativ asupra scrisului din spaţiul dintre Prut şi Nistru.

Catalogând scenele din „Amintiri" preluate de scriitorii basarabeni, observăm că moderniştii au preferinţă pentru peripeţiile – în partea întâi, la şcoală (mai multe episoade cu şcoala în viziunea lui Paul Goma ne duc cu gândul la Creangă), fuga de frica Sfântului Nicolai (sunt citabile mai multe pasaje din Ion Druţă sau „Totul despre mine" de Constantin Cheianu), prinderea cu arcanul a Bădiţei Vasile (Constantin Stere), călătoria la Pipirig cu David Creangă, bunicul (călătoria cu căruţa la Gheorghe V. Madan, la Ion Druţă în „Horodişte"), în fine, episodul cu caprele râioase ale Irinucăi („Nou tratat de igienă" de Anatol Moraru); în partea a doua, colindatul de Sfântul Vasile („Ignatul" de Gh.V. Madan), furtul cireşelor, apoi pupăza din tei şi scăldatul fără încuviinţarea mamei (Paul Goma) sunt scenele transpuse, de regulă, într-o manieră jucăuşă, histrionică sau narcisiacă, o proză

care se hrăneşte din amintiri, cu pătăranii şi scene luminoase, idealizând într-o cheie general-umană „copilul etern”.

Aceste segmente de realităţi cu personaje tipice în situaţii tipice, produse în serie, rămân totuşi în umbra modelului consacrat. În acest context, cu adevărat mult mai inedite, cum observă Nicolae Manolescu, sunt „Întâmplări în irealitatea imediată” (1936) de M. Blecher, întâmplări atipice.

Din punctul de vedere al omului normal, s-a spus totul sau aproape totul. Literatura modernă şi postmodernă este interesată de elementul patologic, de limitele de manifestare a omenescului în om. Inovaţiile subite vin acum din zonele tenebre ale fiinţei umane, lucru pe care îl conştientizăm cu întârziere, pentru că altfel cum am putea explica dificultăţile de receptare a copilului din capodopera lui M. Blecher? Expunerea schizoidă din „Întâmplări din irealitatea imediată” trebuie concepută, în contextul evoluţiei literare, ca o replică la trilogia lui Ionel Teodoreanu „La Medeleni” (1925-1927).

Proza tradiţională mizează, de fapt, pe tirajarea şi diversificarea locurilor comune, a unor poncife sacre, a unei întregi galerii de personaje crengiene sau sadoveniene. Un exemplu luat aproape la întâmplare este cel cu popa Vasile, din „Smaragda Theodorovna” (prologul romanului-fluviu „În preajma revoluţiei”) de Constantin Stere. Între personajele rebelaisiene (între care se diferenţiază „urieşul” Iorgu Răutu, un „zmău” sau un „leu”) aflăm pe un popă beţiv, care aleargă călare prin sate, spărgând casele gospodarilor şi crezându-se Suvorov. Smintitul popă, cu barba în vânt, numai în cămaşă şi izmene, este legat buştean şi aruncat într-o şarabană din care „porneşte un răget de fiară feroce”, apoi udat cu numeroase găleţi de apă, în fine ţinut sub cheie până la botez într-o cameră specială a conacului. Reminiscenţe crengiene atestăm la Gh.V. Madan, povestirile căruia sunt animate cu personaje humuleştene.

Se ştie că „Amintirile” se constituie aproape exclusiv din „scene”, secvenţe evenimenţiale. Arta narativă a lui Creangă, în latura ei strategică, este preluată mimetic de Ion Druţă chiar începând cu „De la noi din sat” (1953). De aici încolo cele mai multe povestiri ale prozatorului cu şcoala la Creangă sunt centrate pe o scenă care se încheie cu un rezumat narativ, altele nu sunt altceva decât o înşiruire de scene cu analepse, silepse, elipse, rezumate şi alte figuri ale timpului sau modului narativ, în care naraţiunea ca reprezentare alternează cu naraţiunea ca expunere etc. De regulă, povestirea lui Druţă este alcătuite de o scenă cu un rezumat narativ sau viceversa: rezumatul narativ stă în capul unei scenei.

Oralitatea şi spiritul crengian animă povestirea autobiografică „Horodişte”, dar care nu se ridică la nivelul capodoperei lui Creangă. Scriitura lui Druţă aminteşte mereu de un *deja vu*. Iată doar câteva reminiscenţe păstrate de memoria epică: „Să-i spui ginerelui că-i al soacrei, asta putea să

ţi-o facă numai cei din Horodişte, şi asta tata n-a vrut să le-o ierte consătenilor până la moarte". Sau: „Eram mezin, al patrulea copil, ori, cu cele două surori ce au murit de mici, al şaselea, aşa încât, atunci când m-am ridicat şi eu copăcel, rămase puţin din frumoasele gâţe negre pe care le avusese mama de fată mare. Mai erau însă tineri şi plini de viaţă ochii negri, faţa bălaie, încununată de un zâmbet plin de bunătate – sfinte Dumnezeule, atâta bunătate creştinească, încât orice cerşetor, ori pui rătăcit de cloşcă, orice fir de iarbă călcat de roţi pe-o margine de drum găseau înţelegere şi compătimire în inima ei".

Următoarea scenă începe cu un rezumat: „Aş zice că era harnică şi silitoare ca o furnică mama" ş.a.m.d. Ceea ce este modern la Druţă e naratorul îndoielnic. La Creangă, în „Amintiri" naratorul matur, ca organizator al textului, se distanţează de naratorul copil cu umor jovial. Desigur, interesul povestirii nu stă în moralitatea acţiunilor, ci în caracterul neobişnuit al cauzelor şi efectelor.

Departe de noi gândul că aceste „amintiri din copilărie", mutate în secolul XX, sunt rescrise într-o cheie strict individuală, cum o face, de exemplu, Paul Goma. Ceea ce fascinează la Creangă este „copilăria copilului universal" (G. Călinescu). Întâmplările din „Amintiri" sunt valabile şi fermecătoare şi azi. (Într-un interviu, acordat lui Ion Ciocanu, Vasile Vasilache se destăinuia: „Copil, fiecare dintre noi se scaldă în Ozana sa proprie, nu? În clipa când îl citim pe Ion Creangă, Ozana lui devine un fel de Gange, râul sfânt al indienilor, îi aruncăm jerbe, îl hrănim cu petale de roze. Tot aşa bojdeuca din Ţicău […]."")

Exemplar este şi „copilul teribil" (Dan Grădinaru) în romanul lui Paul Goma „Din calidor" nu numai în memorabila scenă la scăldat. Un alt însemn al modelului narativ este „cheful lexical" (Vl. Streinu) la Creangă, preluat şi rescris original de Vasile Vasilache, la care remarcăm grija clasică pentru modul de a spune.

Generatoare de idei este „cultura populară a râsului" (Mihail Bahtin) (tratată în plan dialogic de Constantin Trandafir), care stă la baza imaginii „lumii pe dos" la Vasile Vasilache. De altfel, cele mai izbutite pagini de rescrieri crengiene ne dau Vlad Ioviţă, Vasile Vasilache, Ion Druţă.

Nu putem face abstracţie nici de scrierile proletcultiste, când reminiscenţe ale modelului apar în „Mama", „Dimineaţa pe Nistru" de Ion Canna, „Hartene", „Pe Valea Socilor" de G. Adam sau în „Podurile" lui Ion Constantin Ciobanu, un roman antiromânesc. Apele murdare ale istoriei îneacă hibridul din amintirea din copilărie cu ideologia totalitară.

O parodiere a „Amintirilor" la vârsta adolescenţei, din partea a treia şi a patra, sunt prozele lui Alexandru Vakulovski, Iulian Ciocan, Vasile Ernu, cu lecturi din Salingerer „De veghe în lanul de secară", dar fără interes şi oarecum vulgare. Este adevărat, nu chiar atât de triviale ca parodia lui

Mircea Nedelciu după „Povestea poveştilor”. Un anume curaj, în scenele erotice, descoperim la Constantin Cheianu în „Sex & perestroika”, acestea strivite de „Povestea lui Ionică cel prost”, în care se joacă o farsă în spiritul „Decameronului” de Boccaccio, amintindu-ne de iapa rămasă fără coadă.

„Se caută un paznic” de Vlad Ioviţă (scenariu cinematografic care rescrie povestea „Ivan Turbincă”), alături de romanele „Povestea cu cocoşul roşu” de V. Vasilache şi „Viaţa şi moartea nefericitului Filimon sau anevoioasa cale a cunoaşterii de sine” de V. Beşleagă, constituie partea turbulentă a „literaturii subversive” (Ion Simuţ). În ultimă instanţă, „raiul”, la poarta căruia personajul lui Ioviţă trebuia să străjuiască, reprezintă, de fapt, o parodie a imperiului sovietic. Nu întâmplător, la un moment dat, sfântul Petru (în regim aluziv, membru al biroului politic al c.c.) chiar îi sugerează divinităţii (secretarului general al p.c.u.s.) că „surdomuţii sunt cei mai buni păzitori. Numai în ei poţi avea încredere”. Este puţin spus că transpar aici erorile regimului de ocupaţie, nerăbdător să instaleze prin teroare, cu orice preţ, raiul pe pământ:

„- Lămureşte-ne, Doamne, că nu mai înţelegem nimic, îl rugară apostolii pe Dumnezeu.

- Nici eu, dădu din umeri Dumnezeu, întunecându-se la faţă.

- Cine altul să ştie, dacă nu tu, Doamne, se năpustiră atunci apostolii asupra lui. Tu le-ai făcut pe toate, nu noi.

- Da, zise Dumnezeu, frecându-şi fruntea cu pumnul. Aşa-i […]. Dar nu ţin minte. Am uitat. Demult a fost asta. Şapte mii de ani în urmă. Pare-mi-se că, totuşi, înger-femeie şi înger-bărbat n-am făcut. Am făcut ceva de mijloc […]. Şi aşa putea să se întâmple […]. Fiindcă înţelegem cu toţii că nu-i uşor să faci lumea în şapte zile […].”

Un mod complex de dialog artistic cu opera lui Creangă aflăm la Vasile Vasilache sau la Paul Goma. „Ţesătura dialogală dintre cuvinte”, pe care Anatol Gavrilov o ilustrează într-un articol cu observaţii pertinente, reprezintă un aspect inedit în impactul modelului narativ al lui Creangă asupra prozei de azi. Un exemplu revelator este arta narativă a lui Paul Goma. Romanul „Din calidor” se remarcă nu numai prin documentarism sau naturalism, ci şi prin dialogismul intens nu numai în interiorul cuvântului, al citatelor în citate şi în alte structuri dialogice, dar şi prin polemici artistice cu alte texte despre drama Basarabiei şi, mai ales, cu „Biserica albă” şi „Povara bunătăţii noastre” de Ion Druţă. Este adevărat, într-un dialog subtil cu Paul Goma intră Aureliu Busuioc cu „Hronicul Găinarilor”. „Calidorul” devine treptat o Agora a literaturii române din Basarabia.

Acest „excepţional poet al cruzimii” (Ion Negoiţescu) este şi un mare explorator al **cuvântului bivoc**, al **construcţiilor hibride**, al **plurilingvismului**. Dialogismul prozei sale face, la

drept vorbind, calitatea cea mai de preţ a poeticii sale. Iată de ce valoarea romanului lui Paul Goma nu se reduce la documentarism sau la naturalism, ea stă, în primul rând, în **dialogismul** poeticii sale.

Confuzia dintre autor şi narator, mai bine-zis, identificarea autorului cu naratorul, aşa cum observă Ion Negoiţescu (pentru care „Din calidor" este un roman al amintirii), este încurajată nu numai de memoria lui Paul Goma copilul, ci şi de memoria lui Paul Goma scriitorul (disidentul), aflat într-un permanent dialog nu numai cu sine însuşi, dar şi cu părinţii, cu istoria, cu cititorii. Este o memorie specifică. Aşa cum observă Ion Negoiţescu, naratorul, „amintindu-şi, deşi se situează iniţial în vârsta contemplaţiei lui de atunci, împleteşte şi completează propria sa memorie, mărginită, desigur, cu memoria părinţilor săi şi chiar cu memoria istoriei". Memoria lui Paul Goma „actualizează" mai multe scene, lucruri, evenimente la care a fost martor ocular protagonistul sau narează ceea ce a auzit acesta de la alţii. Important este că deschide spaţii şi teme absolut noi pentru literatura română.

Dialogul se instituie, mai întâi, între Goma scriitorul şi Goma copilul, apoi între aceşti doi (minorul şi maturul) şi părinţii săi, Moş Iacob, vecinul – „premar" –, alţi locutori extrem de memorabili şi pitoreşti prin limbaj, prin maniera lor de a interpreta lumea.

Discreditarea oricărei identităţi de sens prin jocul de cuvinte, distrugerea parodică a structurilor sintactice, citatele ascunse, discursul altuia în limbajul altuia sunt cele mai simple şi mai frecvente procedee de intensificare a vocilor. Cuvântul se umple de rezonanţe dintre cele mai neaşteptate, dar farmecul acestui roman stă, mai mult, în orchestrarea vocilor personajelor. Romanul este, cu adevărat, un ansamblu de voci, de stiluri aflate într-un dialog continuu. Plurilingvismul este marca unui roman autentic. Limbajul personajelor este puternic individualizat, un fenomen foarte rar în romanul basarabean. Cu funcţii diferite în ansamblul întregului, limbajul personajelor amalgamează stilurile, distrug graniţele dintre ele.

Literatura postmodernistă, trecând mai multe dialoguri cu marii prozatori ai lumii, rămâne memorabilă şi esenţial inedită mai întâi în dialogul ei cu Creangă, Sadoveanu, Rebreanu, Hortensia Papadat-Bengescu, Camil Petrescu sau, mai rar, Mateiu I. Caragiale (în cazul lui Ghenadie Postolache). În ultimă instanţă, modelul narativ asumat creator conferă prozei basarabene şansa de a ieşi din provincialismul vetust şi anacronic.