

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA**

UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI



**TRADIȚIE ȘI INOVARE
ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ**

Ediția a VIII-a

**Materialele
COLLOQUIA PROFESSORUM**

din 12 octombrie 2018

Bălți, 2019

CZU: 082:378.4(478)=00

T 80

Comitetul științific:

Președinte:

Natalia GAȘÎTOI, dr., conf., univ., rector

Membri:

Valentina PRIȚCAN, dr., conf. univ., prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale
Pavel TOPALĂ, dr. hab., președintele Consiliului Științific al Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți

Lilia TRINCA, dr., conf. univ., decanul Facultății de Litere

Ina CIOBANU, dr., conf. univ., decanul Facultății de Științe Reale, Economice și ale Mediului

Lora CIOBANU, dr., conf. univ., decanul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte

Vitalie RUSU, dr., conf. univ., decanul Facultății de Drept și Științe Sociale

Elena HARCONIȚA, categorie de calificare superioară, directorul Bibliotecii Științifice

Colegiul de redacție:

Valentina PRIȚCAN, dr., conf. univ., prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale

Liubov RAZMERIȚA, lector superior universitar

Elena SIROTA, dr., conf. univ.

Viorica CEBOTAROȘ, dr., conf. univ., șeful catedrei de filologie engleză și germană

Diana IGNATENCO, dr., lector universitar

Alexandra MELNIC, metodist, Secția Știință

Coperta: Arcadie PREPELIȚĂ, șef birou comunicare și media

Corector și tehnoredactor: Liliana EVDOCHIMOV, master în filologie

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

„Tradiție și inovare în cercetarea științifică”, colloquia professorum (8; 2018; Bălți). Tradiție și inovare în cercetarea științifică, Ediția a 8-a: Materialele Colloquia Professorum din 12 octombrie 2018 / com. șt.: Natalia Gașitoi (președinte) [et al.]; col. red.: Valentina Prițcan [et al.]. – Bălți: US „Alec Russo”, 2019. – 358 p.: fig., tab.

Antetit.: Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Texte: lb. rom., engl., ucr., alte lb. străine. – Rez.: lb. rom., engl., fr. – Bibliogr. la sfârșitul art. – Referințe bibliogr. în subsol.

– 90 ex.

ISBN 978-9975-50-235-1.

082:378.4(478)=00

Responsabilitatea pentru conținutul și corectitudinea articolelor revine autorilor.

Tiparul: *Tipografia Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți*

© *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2019*

ISBN 978-9975-50-235-1.

SUMAR

Diana VRABIE. Ioan Ianov: un junimist uitat	6
Liliana GROSU. <i>Spectrul modelelor feminine în proza lui Vasile Alecsandri (partea I).</i>	8
Ludmila BALȚATU. <i>Literatura în oglinda timpului</i>	16
Ala BODLEV-TABARANU. <i>Incursiuni în literatura deportărilor staliniste</i>	21
Lilia TRINCA. <i>Tipologia variației frazeologice</i>	25
Victor AXENTII. <i>Comunicarea metodică-științifică și managerială</i>	30
Iraida COSTIN. <i>Paul Goma: (r)evoluția modelului</i>	34
Хатуна АМАГЛОБЕЛИ, Ирма ЗАКАРАЯ. «Вертикальное» и «горизонтальное» наследие (К вопросу об идентичности)	42
Ludmila RĂCIULA. <i>Metafora conceptuală în construcțiile idiomatice românești</i>	45
Viorica CEBOTAROȘ. <i>Teaching the language of advice in EFL classrooms.</i>	49
Viorica CONDRAT. <i>Establishing meaningful relationships within a small discourse community to enhance students' academic writing skills</i>	54
Viorica CONDRAT. <i>An Analysis of Students' Perception of Plagiarism: The case of Alecu Russo Balti State University</i>	58
Елена СИРОТА. Синкретизм в сложноподчиненных предложениях разных видов как одно из явлений современного синтаксиса	63
Мария НИКОЛА. Тема цивилизации и варварства в романе Джона Максвелла Кутзее «В ожидании варваров»	67
Татьяна СУЗАНСКАЯ. Повествовательные формы новейшего русского романа	71
Федор ГОРЛЕНКО. «Слова выходят коротки и смачны» (К вопросу о формировании стилистической компетенции учащихся)	78
Лариса ПАСКАРЬ. Принципы построения системы упражнений в современном учебнике русского языка как иностранного	81
Вера ФРОЛОВА. Особенности функционирования жаргонной лексики в современной молодежной среде	88
Ольга ПУНИНА. Психічно-інтелектуальна сутність письменника: бачення Василя Стуса	92
Марія РЕУТОВА. Бароківі ремінісценції у драмі Юрія Косача «Дійство про Юрія Переможця»	96
Віра ПРОСАЛОВА. «Кобзар 2000» Віталія і Дмитра Капранових: виклик попереднику чи продовження традицій	102
Valeriu CABAC. <i>Teoria dialogului dezvoltativ în practica formării continui</i>	106
Radames EVDOCHIMOV. <i>Unele aspecte privind organizarea și desfășurarea olimpiadei universitare TIC în cadrul USARB</i>	110
Aurelia CRIVOI, Iurie BACALOV, Elena CHIRIȚA, Ana ILIEȘ, Adriana DRUȚA, Iona POZDNEACOVA, Iulian PARA. <i>Contribuții la evaluarea unor principii bioactive de origine vegetală cu efect hipoglicemiant și hematoprotector</i>	113
Ștefan STADNIC, Stanislav STADNIC. <i>Oportunitățile dezvoltării agroturismului în Republica Moldova</i>	117
Petru PLEȘCA. <i>Valorificarea potențialului hidroenergetic în zona mun. Bălți</i>	124
Igor EVTODIEV, Daniel SIREȚANU, Felicia MORARU, Silvia EVTODIEV. <i>Experimental Investigations in Environmental Engineering</i>	128
Mihail POPA. <i>Cercetări privind aplicarea unor straturi subțiri de compuși semiconductori A^{II}B^{VI} în celulele solare pe bază de perovskite</i>	133
Boris COROLEVSKI, Igor POSTOLACHI, Andrei TIRON. <i>Proprietăți fotoelectrice a filmelor subțiri de GaSb(Fe)</i>	139
Mihail POPA. <i>Tehnologii moderne de preparare a celulelor solare excitonice cu perovskit</i>	142
Mihail FLOREAN. <i>Laborator real versus virtual la orele de fizică</i>	148
Nelli AMARFII-RAILEAN. <i>Aplicarea tehnologiei Blockchain în managementul financiar-contabil</i>	151

Irina MOVILĂ. Metode de analiză a riscului financiar al întreprinderii în condițiile incertitudinii	154
Lilia DUMBRAVANU. Instrumente de finanțare pentru exportatori în Republica Moldova	157
Rodica SLUTU. Activități și practici specifice marketingului resurselor umane în cadrul întreprinderilor	161
Irina MOVILĂ. Îmbătrânirea populației și evaluarea indicelui sarcinii demografice în regiunile Republicii Moldova	164
Роман КУЛИНИЧ, Юлія ПРИДАННИКОВА. Комплексна статистична оцінка взаємозв'язку економіки та матеріального добробуту населення	168
Tatiana ȘOVA. Provocări pentru o cultură a inovării în organizația școlară	172
Victoria COJOCARU. Formarea competenței de inovare prin cercetare a viitorilor pedagogi	174
Ilie NASU. Tehnologizarea învățământului: aspecte actuale și de perspectivă	179
Tatiana DUBINEANSCHI. Dimensiunea metacognitivă a competenței a învăța să înveți. Abordare din perspectiva formării la elevii claselor primare în cadrul lecțiilor de matematică	184
Efrosinia HAHEU-MUNTEANU, Maria TOIA. Practici internaționale de formare a părinților rezilienți la abuz asupra copiilor	191
Adriana CERNEI. Instituția Publică Liceul Teoretic Văratice abordat ca o organizație ce învață	196
Marianna SAVVA. Alegerea profesiei didactice – actualități și tendințe	201
Alina SLOBODANIUC. Noțiunea de „pedagogie a erorii” în formarea competenței de exprimare verbală/orală în limba franceză la studenți	204
Elena STAMATI. Formarea culturii ecologice la preșcolari	208
Luminița SECRIERU. Reprezentarea mintală a selfului la tineri	211
Жана ПАКУ. Особенности уверенности в себе и самоэффективности у старшеклассников	215
Elena LOSÎI. Manifestarea agresivității la preadolescenții din mediul urban și rural	218
Iulia RACU, Sergiu LECA. Studiul inteligenței emoționale la preadolescenții din diferite tipuri de familie	224
Nicolae SILISTRARU, Viorica FLOREA. Diagnosticarea oportunității proiectării și organizării activităților în instituțiile de învățământ extrașcolar prin intermediul experimentului de constatare	228
Inga BACIU. Rolul particularităților individuale al tânărului specialist în formarea reprezentărilor viitorului profesionist	242
Viorica CRIȘCIUC. Implicații metodologice ale evaluării criteriale prin descriptori în clasele gimnaziale	250
Marina CALIGA. Caracterul sistemic al activităților muzical-didactice prin dramaturgia lecției de Educație muzicală	253
Aurelia BETIVU. Postulate ale axiologiei educației ca știință pedagogică	256
Iulia POSTOLACHI. Aspecte conceptuale cu referire la competențele artistice ale cadrelor didactice intercalizate în învățământul primar din perspective diferite	259
Veaceslav PÎNZARI. Aspecte critice cu privire la reglementarea procreării medical asistate în legislația Republicii Moldova	263
Alexandru PRISAC. Temeiurile casării și modificării hotărârii de instanța de apel	267
Anatolie FAIGHER. Unele referiri cu privire la conceptul și trăsăturile criminalității	273
Valentin CAZACU, Stella NEGRU. Contractele privind pachetele de servicii de călătorie și serviciile de călătorie asociate în reglementarea Directivei 2015/2302/UE	278
Dumitru DUMITRAȘCU. Particularitățile apărării părâtului prin intermediul obiecțiilor material-juridice în procesul civil	283
Tatiana CRUGLIȚCHI. Diversitatea sancțiunilor procedurale civile	287
Olesea BLAȘCU. Noțiuni generale privind actul administrativ fiscal	290
Valentin CAZACU. Contractul de vânzare a bunurilor de consum și propunerea modificată de Directivă privind anumite aspecte referitoare la contractele de vânzări de bunuri	294

Ефим МОХОРЕ. Проблема соотношения права и закона в философии И. Канта и Г. Радбруха	300
Valeriu PARNOVEL. Cu privire la conceptul „sfârșitul / moartea filosofiei” din perspectiva fenomenelor cultural-didactice actuale	306
Ana MOSASHVILI. Georgian-American Political Relations during President Bill Clinton’s Presidency	310
Violeta COTILEVICI. Colaborarea moldo-franceză în cadrul parteneriatului francofon ...	313
Valentina PRIȚCAN. Managementul strategic și internaționalizarea învățământului superior	319
Victoria ȚARĂLUNGĂ. Unele dificultăți în materia asistenței juridico-penale internaționale: abordare teoretico-normativă	323
Mariana SPATARI. Unele reflecții privind dreptul infractorului la împăcare cu partea vătămată	330
Алексей ШУМИЛО. Орхусская конвенция как правовой инструмент общественных природоохранных организаций Украины и Молдовы	335
Nelli AMARFII-RAILEAN. Reinforce the entrepreneurial and digital skills of students enhancing the modernization of higher education. Critical Satisfaction on students target group.	344
Elena SIMCIUC. SMART CAFFES – spațiu creativ pentru întărirea abilităților de management inovațional a studenților din Moldova, Armenia și Belarus	347
Valentina PRIȚCAN. Fostering university-enterprise cooperation and entrepreneurship of students via SMART Caffes. Students needs	351

IOAN IANOV: UN JUNIMIST UITAT

Diana VRABIE, dr., conf. univ.,
Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Resumé: *Ioan Ianow représente l'un des junimists fidèle, qui a pris part aux réunions de la société jusqu'à la fin de sa vie. Écrivain, député, sénateur, avocat, conseiller communal, figure représentative dans la société de Iași, il est aujourd'hui pratiquement oublié. Son oeuvre littéraire, composée de créations occasionnelles, d'intérêt intime ou public n'a pas bénéficié pour l'instant de la réception objective, étant perdue dans la presse du temps. Cet article a pour but de ramener le profil de cet écrivain dans l'actualité, en accentuant les registres esthétiquement résistants de sa création. Nous considérons qu'étant contextualisée de manière inspirée et rapportée à son époque, la créations poétique d'Ioan Ianow implique des textes suffisants qui peuvent passer avec succès la validation esthétique.*

Mots-clés: *Junimea, Ioan Ianow, poésies occasionnelles, chansons comiques.*

Una din figurile populare și pitorești, din rândurile junimiștilor rămâne, în mod indiscutabil, Ioan Ianov(w), care, începând cu anul 1865, începe să ia parte la ședințele societății Junimea, al cărei membru devotat rămâne până la moarte. Avea toate calitățile perfectului junimist – flerul, spiritul critic, volubilitatea, gluma, vorba de duh, intrând foarte repede în atmosfera asociației, dar și în întreaga viață culturală a Iașului. Sunt de reținut, în acest sens, mărturiile lui Petru V. Grigoriu, publicate în numărul 1 al revistei „Arhiva”, din 1903: „Născut în vechea capitală a Moldovei, din părinți moldoveni de origine basarabeană, aproape jumătate de veac omul acesta eminent simpatice, o adevărată grădină sufletească, a luat parte aproape necurmat și a solidarizat mai la toate evenimentele strălucite ale poporului român în manifestările lui de existență națională și mai cu seamă în sfera literaturii născându-se a celor viguroși scriitori și poeți români care simțeau și cugețau conform aspirațiilor, a idealului ce hrănea pe atunci neamul românesc” [5, pp. 85-86]. Același scriitor îi completează ulterior portretul cu următoarele mărci: „Ianow a fost un tip distins al timpului său, un tip interesant, veșnic vesel, veșnic surâzător și totdeauna cu-n cuvânt de spirit pe buze; el era de o fire sociabilă, care știa să subjughe pe om de la prima vedere, cu toate că i-a plăcut să se cam înșinueze într-o atmosferă socială înfumurată și ridicolă, al cărei rost, cu pretențiile vechi de a mai fi ceva, pare o plantă exotice pe terenul sincer inteligent și curat național din zilele noastre” [5, p. 87].

Cu prilejul așezării bustului său la Teatrul Național din Iași, în ziarul „Frăția românească” sunt înregistrate cele mai importante merite pe care le-a avut acest om de politic și de cultură al Iașului, care la acea oră nu era nici un nume necunoscut și nici un nume uitat: „Cine dintre ei, în adevăr, n-a cunoscut pe acest fiu adevărat (nu „adoptiv”, ca atâția alții) al Iașului (s-a născut aici, din părinți basarabeni de origine, la 24 iunie 1836), care era, în același timp, și una din „figurile” cele mai populare ale Capitalei Moldovei. Și cum ar putea ei uita, atât de ușor, pe acela care, ca trimis al lor în parlament, a fost părtaș la atâtea acte din viața noastră politică, pe acela care, până la sfârșitul vieții lui (7 februarie 1903), a rămas același spiritual „Ilanowitzki” de la Junimea, pe acela care, în perioada începuturilor literaturii noastre dramatice, a scris canțonete pline de spirit, ca: *Moș Ion Zurba*, *Una sută lei pe lună*, *Herr von Kalikenberg*, *Rugină Șmichiurescu*, *alegătorul și atâtea altele*, a căror reprezentare pe scena vechiului Teatru Național a stârnit, pe vremuri, un adevărat entuziasm?” [4, pp. 52-53].

Figură de duh a timpului său, astăzi acest junimist influent este practic dat uitării. De profilul lui de scriitor, de deputat și senator (între 1884-1895), de vicepreședinte al Senatului (la un moment dat), de avocat și viceprimar al Iașului, de consilier comunal, mai amintește anemic doar bustul din curtea Muzeului „Nicolae Gane”, executat de sculptorul gălățean Vasile Scutari în 1901, dat fiind faptul că personalitatea sa e patronată de Muzeul Literaturii Române din Iași. Casa în care a locuit junimistul o vreme, trecut ulterior în proprietatea lui Petru Bogdan, membru al Academiei Române și rector al Universității din Iași, este cunoscută sub numele de „Casa Ianov” sau „Casa Bogdan-Culianu” și este înscrisă pe Lista monumentelor istorice din județul Iași în anul 2004 sub numele incorect de „Casa prof. Ivanov”. Această casă, în care s-a născut și a locuit Petru Culianu, a fost distrusă în 2010. O vagă amintire despre elegantul junimist de odinioară mai aduce o stradă din Iași, situată în Cartierul Păcurari, ce poartă numele de „Strada Ioan Ianov” etc. Din păcate, numele lui Ioan

Ianow este astăzi practic dat uitării, iar opera sa nu și-a găsit încă exegetul care s-o adune din presă și s-o organizeze într-o ediție critică completă, comentată profesionist.

Născut în 1834, Ioan Ianow (1834-1903), se impune treptat în câmpul literelor cu versuri sentimentale și patriotice. Devine cunoscut mai ales prin „cânticele comice”, concepute după modelul lui Vasile Alecsandri, distingându-se prin ușurința versificației, al cărei model este mai ales poezia populară. „Neglijată de posteritate (în unele cazuri pe bună dreptate), producția poetică a lui Ioan Ianow se întinde pe trei decenii, incluzând în special *creații ocazionale, de interes intim sau public*” [1, p. 446].

O încercare de recuperare a activității și creației acestui scriitor a realizat-o criticul și istoricul literar Dan Mănuță, care îi oferă un spațiu consistent în *Dicționarul literaturii române de la origini până la 1900*, cercetând cu acuritate paginile sale literare și oferind, în consecință, o evaluare pertinentă a contribuției sale literare: „*Tânăr și zdruncinat de moartea surorii sale, poetul vorbește de deșertăciunea lumii, amestecând termenii biblici cu cei mondeni și încercând să dea romanței un ton meditativ*” [1, p. 446]. Mai remarcă Dan Mănuță (cu referire la „cânticele comice”, dar valabil și pentru o bună parte din creația poetică): „*fluentele versului, tonul glumeț și o jovialitate sănătoasă*” [1, p. 446].

Recuperarea integrală a creației acestui scriitor s-ar înscrie în seria de acțiuni duse în vederea completării unor goluri evidente din istoria literaturii noastre, dar mai ales din istoria culturală a Iașului.

Junimist devotat încă de la începuturi, este unul dintre puținii care s-au afirmat prin scris încă din perioada premergătoare apariției Societății Junimea, colaborările sale susținute la gazetele epocii („Calendarul pentru români”, „Gazeta de Moldavia”, „Stea Dunărei”, „Săptămâna”), încă de la 20 de ani, relevându-l ca pe un bun posesor al limbajului poetic, în același timp îmbrățișând și elemente din motivele recurente ale epocii: *Învățăture religioase și morale, Junimei literare, Învieră lui Hristos, Hora reorganizării, Tânărul din Sărărie* etc.

Mai târziu, evident și sub influența lui Vasile Alecsandri, al cărui apropiat a fost, s-a reliefat ca un propagator de frunte al direcției cânticelor comice (*Eclisiarhul Colivărescu, Moș Ion Zurba, Nae Sacatureanu – Ministru, Advocatul Corciocărescu, Pareatca sau Asesorul Schivernisală, Rugină Șmichirescu, alegător, Von Kalikenberg – Concesionar, Stosachi*), toate publicate în „Convorbiri literare”.

Categoria poeziilor ocazionale cade, în mare parte, sub incidența unor informații de natură familială: *La ocazia citirii Manifestului Imperial din 9 februarie a acestui an, La ocazia trecerii Armiei I-le a Rusiei peste Dunăre, în 11 martie 1854, Învieră lui Hristos, Vox populi, vox Dei, Nașterea lui Hristos* (toate în 1854), *Romanță* (1855), *Răstignirea lui Hristos, Adio. La mormântul Demoașelei Maria de Ianov*, 24 mai 1856, *Romanță* (din Viena, octombrie – toate în 1856), *Hora reorganizării și O suvenir* (1859), *Strofe la ocaziunea deschiderii Universității din Iași* (1860), *trei Sonete adresate domnișoarei Artemisa Plitos* (1864), *Odă la statua lui Ștefan cel Mare și Pe albumul doamnei Hareclia Hartulary* (1883). Remarcăm că poeziile sale vor apărea în diferite calendare ale epocii, în „Convorbiri literare” sau în Anuarul Universității din Iași pe anul școlar 1885-1886.

Unele producții, de mai largă întindere, cum ar fi *O sută lei pe lună* (datată 1858, apărută în „Convorbiri literare” în 1867), *Tânărul din Sărărie* (1862), *Cavalerul de bon-ton* (1864) sunt veritabile satire sociale: „*Toată ciuda mea mai mare/ Este numai pe cei care/ Nici o artă zău nu știu;/ Însă-n palme-n veci n-ar bate./ Ci cârtesc pe toți și toate./ De mă-ngroapă chiar de viu*” (*Tânărul din Sărărie*); „*Cum mă scol de dimineață/ Mă tot spăl și ghilosesec/ Pun pomadă pe musteață/ Și obrazul mi pudruiesc./ [...] Căci mai mult, mai mult îmi pasă/ Să pot luxul să-l susțin./ Decât s-am de toate-n casă/ Și stomacul de tot plin*” (*Cavalerul de bon-ton*).

O categorie aparte va fi constituită de „cânticele comice”. Scrise sub formă de monolog, alternând proza cu versul, ele îl au drept model pe V. Alecsandri, urmat cu destulă fidelitate. Subiectele sunt extrase din viața societății românești dintre anii 1860-1880, ale cărei defecte le ridiculizează prin intermediul unor personaje caracteristice: micul funcționar, omul de afaceri, politicianul, țărănul etc. „*Expunându-și însă prea deschis pasiunile și resentimentele, personajele lui Ianow nu sugerează, ci explică totul cu lux de amănunte, de unde aspectul de caricatură groasă*” [1, p. 446]. Aceste aspecte pot fi lesne decodificate în următoarele rânduri:

„...Noi țărani, din buni și străbuni, știm una și bună, că de-o bucată de vreme, de când a ieșit vorba că suntem tot una, ni se sporesc dările într-o una și ne scad mijloacele cât două; mai cu seamă de când s-au lățit prin sate puzderia de cântălăriști, care rod din munca noastră – știi, mai dihai decât omizile primăvara mugurul și frunza pomilor!

Astă țară românească
 S-a umplut de logofeți,
 Care toți vor să trăiască
 Din buget cu orice preț.
 Cei care n-ajung cu nasul
 Pân-la oala cu buget,
 Ca să nu ridice glasul,
 Pe la sate ni-i trimet..." (Moș Ion Zurba)¹.

Cel mai apreciat segment în epocă al creației sale au fost „cânticele comice”, care s-au bucurat de succes și au beneficiat de unele aprecieri critice. De pildă, în numărul aniversar al „Convorbirilor literare” din 1927, Alexandru Naum face următoarea apreciere: „*O figură cu totul aparte, originală însă, a fost Ion Ianov, a cărui adevărată vocațiune și-a găsit-o în acele cântice comice în genul lui Vasile Alecsandri. Ianov știe totuși să rămâie original; fiecare tip al timpului său e adus pe scenă să vorbească despre întâmplările zilei, într-o limbă foarte plastică și firească*” [6, p. 210].

Contextualizată în mod inspirat și raportată la epoca sa, creația poetică a lui Ioan Ianov presupune suficiente texte care pot trece cu succes validarea estetică, printre acestea numărându-se, *Odă la inaugurarea Teatrului Național din Iași*², *Strofe cu ocaziunea deschiderii universității din Iași în 26 octombrie 1860*³, *O sută lei pe lună*,⁴ *Tânărul din Sărărie* [2, pp. 118-119], *Cavalerul de Bon-ton* [3, p. XXXI], dar și multe altele. Orchestrare inspirat, ele ar putea oferi o judecată de valoare asupra efortului literar a unuia dintre membrii onorabili ai Junimii.

Bibliografie:

1. *Dicționarul literaturii române de la origini până la 1900*. București: Editura Academiei, 1979.
2. *Calendarul pentru români pe anul 1862*, Iași, p. 118-125.
3. *Calendarul pentru români pe anul 1865*, Anul al XXIV-lea, Iași, p. XXXI-XXXVII.
4. *Frăția românească*, Iași, 1908, An. I, nr. 4-5, 11 mai, p. 3.
5. GRIGORIU, Petru V. Ioan Ianov. In: *Arhiva*, 1903, An. XIV, nr. 1 și 2, ian.-feb., p. 85-87.
6. NAUM, Alexandru. *Vechii colaboratori ai „Convorbirilor”*. In: *Convorbiri literare*, 1927, ianuarie-aprilie p. 210.

SPECTRUL MODELELOR FEMININE ÎN PROZA LUI VASILE ALECSANDRI (PARTEA I)

Liliana GROSU, dr., conf. univ. inter.,
 Facultatea de Științe Umaniste și Pedagogice,
 Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul

Abstract: *The female models created by V. Alecsandri in his prose, can be brought into the twenty-first century, though created in the classical age. The modernity of the model created by V. Alecsandri can be explained by its characteristic of satisfying and corresponding to the spirit, tendencies, taste and scale of modern values. V. Alecsandri's art of depicting feminine images will show that the feminine can be ranged within a complex spectrum of models, which are powerful through their psychology, dignity and appropriate behaviour. V. Alecsandri's prose reveals several female models that transcend the human model: the model of the romantic woman, the model of the artistic woman, the model of the intellectual woman, the model of the family-oriented woman, the model of the tolerant woman, etc.*

Keywords: *model, feminine, prose, intellectual, artistic, romantic.*

Orice eu uman este un eu existențial, care își proiectează un orizont de așteptare, este în căutarea, în asumarea unui model cultural, întrucât acesta definește (precum se afirmă în științele socio-umane și psiho-sociale) statusul și rolul nostru de actanți în diversele sociomuri umane și îi conferă substanță care se manifestă în jocul nostru de rol. După cum afirma R.G. Țeposu în capitolul *Emanciparea per-*

¹ Moș Ion Zurba. Cântecel comic. Dedicat d-nei Lucia Rosetti Roznovanu, născută Principesa Conachi Vgoridi [Iassi, 1879, extras din „Convorbiri literare”].

² Cf. „Evenimentul”, An. IV, nr. 1114, 3 dec. 1896, p. 3.

³ Cf. „Evenimentul” (Iași), An. V, nr. 1356, 4 oct. 1897, p. 2.

⁴ Cf. „Viitorul”, An. I, nr. 91, 23 iun. 1902, p. 1.

sonajului al lucrării *Viața și opiniile personajelor*, „personajul a simțit mereu necesitatea de a pune altceva în locul dogmei uzurpate și astfel s-a născut nevoia de *modele*, de regulă literare” [9, p. 195].

Deși fiecare dintre noi tinde să fie original în felul său, mai mult sau mai puțin, fiecare se apropie tangențial de un model pe care-l urmărește, idealizându-l, și de la care preia unele trăsături care plac mai mult. Fiecare generație, fiecare epocă vine cu un model al său, fie preluat din trecut, fie creat în baza unor îmbinări de elemente eterogene din diverse culturi și epoci. În acest proces, un accent se pune pe modelul feminin perfect.

Fiecare epocă impune societății un model de femeie, ea reprezentând un principiu activ: femeia cultă, femeia intelectuală, femeia artistă, femeia gospodină, femeia de afaceri, femeia de succes, femeia iubită etc.

Conturarea imaginii feminine V. Alecsandri o face în funcție de valori, iar valorile, cel mai adesea, se reprezintă, se încorporează în modele culturale. În acest scop, autorul creează și contexte relevante, angajează personajul în situații concrete, în funcție de idealul fixat la orizontul de așteptare, atât al autorului, cât și al societății.

Petrașcu Nicolae, om de cultură contemporan cu Vasile Alecsandri, spunea că „adevărații poeți au simțit dragostea adevărată, adică iubirea sentimentală, iubirea sufletească dintre bărbat și femeie, ca un dar minunat al naturii, ca o comoară de armonii și fericiri, în dorința ei de a fi unică, eternă, absolută, ei au văzut un elan al ființei noastre spre infinit, infinit de bine, infinit de frumos, de simplitate; în dorința dragostei de a fi eternă, ei au văzut un simbol, o verigă de aur, prin care circulă curentul din lanțul eternității” [10, p. 89].

Pentru V. Alecsandri dragostea de femeie a fost un bun atât de prețios și atât de sfânt, încât el simțea această dragoste întinerindu-l, dându-i aripi, idealizându-l și chiar, îndumnezeindu-l. Pentru el, femeia avea o menire supremă și de aceea ea era o faptură vrednică de admirație și de respect pentru frumusețea ei, superioară bărbatului în simțirea, în gustul, în aristocrația ei firească și eroismul suferințelor ei în urma dragostei. Astfel că, pentru fiecare model se conturează valori simbolice deosebite, se definește, într-un final, *femeia-model uman*, ceea ce ne-a demonstrat V. Alecsandri în proza sa.

V. Alecsandri aparține epocii clasice, dar ținând cont de faptul că modelele apar și reapar în timp, putem afirma, pe bună dreptate, că modelele feminine prefigurate de scriitor în proza sa pot fi reactualizate, pentru că modernitatea unui scriitor se verifică prin conștiința literară modernă, care respinge principiul conformismului și al imitației. Noțiunile și realitățile clasice și moderne nu se exclud, ci cooperează. Nu putem vorbi de superioritatea absolută a principiului clasic sau modern, când ambele poziții se dovedesc a fi valabile, viabile, legitime și egale în drepturi. În ordinea estetică, valorile clasice tradiționale (simplitatea, gustul rafinat, naturalețea etc.) devin norme, imperative indiscutabile și absolute.

Modernitatea modelului creat de V. Alecsandri se explică prin însușirea de a satisface și corespunde spiritului, tendințelor, gustului și scărilor de valori moderne.

Mediul și societatea influențează tânăra femeie în formare, totuși spiritul feminin e cel care creează mediul, nuanțându-l, femeia e cea care pune accente pronunțate în mentalitatea generațiilor viitoare prin comportament, îmbrăcăminte, prin inteligență și gusturi rafinate, prin spiritul înalt, care privește dincolo de natura și viața primară, deși nu se detașează de ea, ci o tolerează.

Perpessicius proclamă, din chiar primele rânduri ale cronicii sale literare, înțâietatea prozatorului asupra „versificatorului”, în cazul lui V. Alecsandri. Comparația sumară a unui fragment poetic din *Dridri* – fără alt ecou decât al unui „zornăit de silabe de steclă” – demonstrează cum proza poate suplini toată lipsa de culoare a poeziei, conferind scriitorului, anume proza și nu lirica, acea „insignă a romanticilor”, amintită de critic.

Analiza tematică evidențiază dubla importanță a prozei lui V. Alecsandri: prin ea însăși, pentru materialul documentar și „variațiunile de spirit ale povestitorului”, iar în al doilea rând, prin raportarea acestui material la mărturiile altor scriitori ai epocii sau de mai târziu, slujind deci acelei „operațiuni de situare estetică în evoluția prozei românești de expresie” [6, p. 49].

Pentru G. Călinescu, de asemenea, partea durabilă a operei scriitorului o reprezintă proza: „Libertatea divagației îngăduie aici valorificarea tuturor resurselor: umor, pictură, înlesnire orientală de povestitor. Lipsită de invenție, proza păstrează aparențele jurnalului de călătorie al unui „reporter superior”, atent la detalii inedite, la exotic și grotesc. Verva prevestindu-l pe Creangă, „vocația pentru spațiul somptuos”, „pictura strălucită de exotisme” sunt tot atâtea calități în sprijinul opțiunii

acriticului pentru proza scriitorului” [4, p. 112-113]. Proza lui V. Alecsandri denotă acel spirit liber de a trata anumite teme, motive din perspectiva realităților obiective inaugurate de literatură, sau mai bine zis, născute din necesitățile epocii, când, cu precădere se preferă poezia și mai puțin proza, ca formă de redare a gândurilor, simțămintelor scriitorilor. Personajul feminin asistă la toate schimbările sociale, suferă, simt în ele o fatalitate, și dacă poezia redă foarte puțin din aceste sentimente, proza surprinde toată psihologia feminității și manifestările ei.

Chiar în primele scrieri în proză ale lui Alecsandri se întâlnesc două tendințe distincte: „una – de redare realistă a vieții înconjurătoare, și anume atunci când autorul observă realitatea din jur și relatează impresiile produse de această realitate, și alta – romantică, mult mai evidentă, în spiritul literaturii la modă atunci, cu eroi ce ne poartă de la o extremă la alta, cu atmosferă de mister, cu personaje tainice, cu forțe supranaturale ș.a.m.d.” [11, p. 69-70]. Aceasta demonstrează, încă o dată, natura romantică a personajului feminin. Construită ideal, femeia răspunde atât unor imagini pure ale scriitorului despre tipul feminin vizat, cât și unor aspecte caracteristice din stilul sufletesc reprezentat de epocă, surprins în redarea realistă a vieții înconjurătoare și impresiile produse de ea.

Nuwelele și începutul de roman *Dridri* „au intrigă mai complicată, iar eroii lor, aflându-se în prada unui mare zbucium sufletesc, posedă toate însușirile eroilor romantici: exaltarea, dragostea nemărginită față de un anumit ideal, înclinația spre lirism, admirația pentru marele opere de artă, pentru tot ce-i frumos și înălțător. O ușoară atmosferă de melancolie domină în toate povestirile romantice ale lui Alecsandri. Ca prozator, Alecsandri se caracterizează prin două trăsături distincte și rar întâlnite: puterea de imaginație creatoare și arta de a povesti, de a nara întâmplările, faptele, adică de a nu se pierde de amănunte de prisos și de a ține atenția încordată fără a-l obosi pe cititor. Nimeni n-a fost în stare să redea atât de amplu în opera sa epoca cum a făcut-o V. Alecsandri. Ceea ce caracterizează opera lui este optimismul, dragostea de adevăr și libertate. Optimismul mereu tineresc, limpezimea cristalină a sentimentelor l-au determinat pe Eminescu să-i atribuiască epitetul foarte semnificativ de „acel rege-al poeziei” [5, p. 173].” Aceste perspective ce străluminează opera lui V. Alecsandri se proiectează și asupra conceptului feminității și asupra imaginii femeii, problema pe care o vom analiza și expune în următoarele pagini.

„Ca și Eminescu mai târziu, Alecsandri va lua o lecție din trăirea intensă a sentimentului de dragoste care nu încetează nici după moartea femeii, unica rațiune de a exista pe pământ și care dă un rost existenței, de la Conachi. Va face și el din a sa Elenă, o ibovnică slăvită când acesta nu va mai fi, deocamdată gustând bucuria iubirii mai presus de orice îngrădiri lumești și neliniști, raportând totul la un destin fatal, metafizic, absorbind realitatea în proză și poezia sa” [8, p. 13].

Așadar, arta lui V. Alecsandri de a zugrăvi imagini feminine, ne va demonstra că femininul poate desfășura un spectru complex de modele, puternice prin psihologia lor, prin ținuta demnă și comportamentul adecvat. Femeia văzută prin prisma modelului alecsandrian știe să îmbine utilul cu plăcutul, etica grijii de familie și cea a dragostei, și știe care sunt prerogativele ei în societate. E de menționat și faptul că toate modelele transcend spre *femeia-model uman*.

Modelul femeii romantice. Un model uman feminin creează V. Alecsandri în *Buchetiera din Florența*, modelul *femeii romantice* – Cecilia, întruchipând eleganța, frumusețea, noblețea. După cum se știe, V. Alecsandri urzește intriga nuvelei pornind de la un fapt real: dragostea Josephinei Beppa pentru Costache Negri în timpul aflării acestuia în Italia.

Episodul „buchetierei” rămâne viu în amintirea poetului, care trebuie să fi fost profund emoționat chiar și după ce trecuse aproape 4 decenii, când *buchetiera de la Florența*, aflând de moartea lui Negri (Josephina, „buchetiera” adevărată ori poate cântăreața îndrăgostită de Negri), trimite un buchet de flori pentru a fi depus pe mormântul acestuia.

În *Buchetiera de la Florența* (1840), cugetările stărnite de priveliștea vreunei capodopere de „zugrăvire” sau de arhitectură, oricât de „maiestoasă”, sunt repede abandonate, întrucât tânărul călător își simte ființa cufundată într-o mirare îndelungată și plină de plăceri. Este modul propriu lui V. Alecsandri de a gusta o viață nouă, necunoscută, de a se lăsa furat, aici, în Italia, dar și mai târziu, la Nisa sau Biaritz, de o „somniație ușoară”, de știuta „lene poetică”, numită *dolee far niente*, pentru el creație a impresiei de plutire, „întins pe un leagăn de flori, din nouri încet, fără a vedea măsura care te desparte de pământ”.

La vederea Ceciliei, lumea o privește cu admirație, văzând în ea un aer nobil, superior: „...o femeie de o frumusețe îngerească, zâmbind cu o grație deosebită...”. Alecsandri insistă asupra acestei

ființe, făcându-i un portret chiar: „Părul său negru și luciu ieșea în bucle unduioase de sub o capelă de paie subțire și se împrăștia împrejurul gâtului său alb ca crinul, ochii săi mari și negri avea mândria ochilor de vultur, dar totodată luminile lor înotau într-un foc limpede și misterios, prin care se zărea o îndoișoare nemărginită. Gura ei legăna un zâmbet melancolic, talia sa zvultă și delicată, mâinile sale mai fragede decât florile ce le ținea... toate aveau o atragere ascunsă, care îți aprindea închipuirea” [1, p. 53].

Alecsandri evidențiază, în mod special, frumusețea ei sufletească, spiritul ei intelectual, dar incluzând și unele detalii de îmbrăcăminte: „...văzui o ființă albă și cerească, o comoară de grații, de tinerețe și de poezie, un înger a cărui glas dulce, limpede și armonios îmi pătrunse inima” [1, p. 59].

În *Buchetiera din Florența*, Alecsandri ridică femeia la statutul de icoană sfântă, conferindu-i acesteia grație, frumusețe și eternitate. El vedea femeia într-o ipostază de statuie, parcă oprind influențele naturale ale timpului (de ex. îmbătrânirea) și păstrându-i mereu chipul tânăr, fraged și luminat, asemenea icoanei sfinte Cecilia, luminată de razele unei candelă de argint: „Îngerească expresie a figurii, culorile melancolice ale obrazilor și mai ales duișia tipărită în ochii acelei icoane îmi părură atât de măiestoasă...” [1, p. 51]. Existența acelei ființe e o dovadă de cea mai mare intensitate că există momente când în fața frumuseții femeii „mintea se cufundă în meditații plăcute, inima înnoată în extazii dumnezeiești, sufletul aprins de sperare își întinde aripile și se leagănă pe plaiurile unei lumi necunoscute. Acum e ceasul sfânt, când toată ființa omenească se adapă la izvoarele cerești și binecuvintează mâna ce au zidit-o”, sufletul zdrobit de frumusețe tresaltă în exclamații: „O! Cecilio, te văd, strălucind ca o stea în seninul limpeziu a creierului; îmi zâmbești ca un înger de blândețe, îmi faci semn cu mâna să te urmez...” [1, p. 55-56].

V. Alecsandri îmbină armonios arta cu cântecul, nu în zadar în finalul acestei nuvele romantice, Cecilia intonează „Cvasta Diva”, evidențiind și mai mult, și mai profund, frumusețea feminină înconunată de talent. Gustul pentru muzică se dezvăluie în același timp cu dragostea.

Atunci când Cecilia începu a cânta rugăciunea, V*** exclamase prietenului său: „ea seamănă cu o ființă din altă lume, frumoasă și răpitoare ca geniul armoniei cerești!”. Încercând să afle originea acestei frumuseți, Alecsandri conchide: „Frumoasă ca un înger pe care Dumnezeu l-a creat în cele mai înfocate avânturi ale sale de dragoste” [1, p. 59].

Cu toate că eroul principal din nuvelă pare a fi tânărul V., cel care acaparează interesul cititorului este, de fapt, scriitorul pentru că, în timp ce primul „leșină, zdrobit de vreo durere secretă”, al doilea se întoarce discret, amuzat spre noi, cu gândul de a ne împărtăși acest lucru, și altele, desigur, amplificate în explicații, asigurări, comentarii ironice de felul „V. cu ochii plini de lacrimi, întinse mâinile spre ceruri” [1, p. 56] – menite să facă din cititor un veritabil confident.

Modelul femeii intelectuale. Modelul feminin prefigurat în proza lui V. Alecsandri este modelul femeii intelectuale, culte, grațioase, rafinate. Un model ce corespundea în totalmente rigorilor timpului atât prin comportamentul ei modest, cât și prin felul de a se îmbrăca: un stil elegant, mătasuri fine, dantele, ceea ce scoate în evidență, și mai mult, femininul din ea.

Femeia din proza lui V. Alecsandri constituie un model cultural: femeia cultă, elevată, cu o educație aleasă (ceea ce a încercat să facă și Alecsandri cu fiica sa Maria, vorbindu-se chiar de „arta de a fi tată” a lui Alecsandri), femeia pentru care familia, copiii sunt priorități incontestabile, femeia care e sensibilizată de muzică (artă), femeia pentru care cultura e un factor indispensabil pentru a se include în societate, femeia care e receptivă la frumusețile lumii și ale cuvântului, e de o sensibilitate nostalgică și romantică, cu un spirit liniștit, e un căutător de frumusețe, răscolită uneori de stări contradictorii, dar față de care rămâne calmă și demnă.

Cred că modelul feminin creat de V. Alecsandri își are proveniența din propriile trăiri alături de Elena Negri, cea care i-a marcat existența poetului, cea care i-a inspirat operele sale. Astfel că 10 ani mai târziu după moartea Elenei, Alecsandri mărturisea că ei îi datorează ce a făcut mai bun și dacă nu ar fi avut nenorocirea s-o piardă, ar fi realizat capodopere.

Calitățile văzute în Elena Negri și evidențierea acestora în *Corespondențe* sunt transfigurate în operele de mai târziu ale lui V. Alecsandri, prefigurând femeia intelectuală, rafinată, cu un aer nobil și elegant, așa cum, de altfel, o vede el pe Elena făcându-i și un portret: „Elena, demon spiritual, încântător, ironic, figură malițioasă și plină de grație”, „fire bogat înzestrată, generoasă, sensibilă, inimă de înger, fantezie înflăcărată și vie”, iar mai târziu, într-o scrisoare către Zulnia Sturza (sora

Elenei Negri), Alecsandri scria: „...doamna Negri întrunește cele mai frumoase calități ale sufletului și ale spiritului...”, „fiecare din noi aduce partea sa de inteligență, spre a înlesni trecerea zilelor, iar mai cu seamă dna Elena, prin varietatea cunoștințelor sale fine și spirituale, ne face a nu simți nici-decum zborul timpului” [3, p. 64].

Romanul iubirii poetului cu Elena Negri este reluat în *jurnalul* său de călătorie, dar în *Lăcrimioare*, „printr-o simțire sinceră, refugiată în dimensiunile adânci ale vocabularului și în declarații, de felul: „frumoasă îngerelă cu albe aripioare”, „dulce înger de blândețe”, „picior de crin”, „dulce guriță”, în care regăsim aleanul, jinduirea și repezile euforii ale dragostei. Ce-i drept, combinate cu lăuntrism și sentimentalism romantic, cu frazele rostite grav, dând iluzia profundității – „tu, care ești pierdută în neagra veșnicie” [2, p. 543].

Poetul a simțit cele mai profunde sentimente, așa cum aflăm din următoarea mărturisire: „Negreșit, este cu neputință ca două inimi tinere și însuflețite de una și aceeași dragoste să simtă mai multe emoții plăcute, mai multă fericire adevărată decât acelea pe care le-am cunoscut în timpul celor două luni de ședere în Veneția!” [2, p. 221].

Într-una din corespondențele din Constantinopol, din 1855, Alecsandri menționează „despre „un adorabil căpșor”, care s-a gândit la el, pribeagul „căpșor” pe care el îl iubește și pentru care îi place să împletească cununi alcătuite din florile cele mai „semnificative”, ca trandafiri, lăcrimioare și, mai cu seamă, mărgărite. Să fie acest „căpșor” pentru a cărui cunună împletește mai cu seamă mărgărite, acea femeie, care a fost a doua lui iubire, pe care a cântat-o în Mărgăritele? Să fie, așadar, acea încântătoare Mărgărită, pe care poate o chema Eliza, acea Mărgărită, care era eroina nuvelei sale cu același nume sau poate era Elena Negri? Credem că da” [7, p. 23-24].

Erotica din poezia alecsandrină este mai profundă în intenții, dar rămâne totuși senzuală. Gândindu-se la „steluță”, își amintea „plăcerile încântătoare”, „dulci sărutări” pe care le trăise alături de Elena. Ea fusese „o frumoasă îngerelă cu albe aripioare”, „o comoară de visuri fericite”, „un vis de aur”. Pentru V. Alecsandri, Elena a fost femeia care i-a marcat profund existența, dar și opera. O femeie cu lumea ei de taine descoperite și nedescoperite încă. Seamănă cu un dar al destinului, chipul ei îl însoțește în cele mai adânci depărtări, raza existenței ei îl urmărește pretutindeni, în viață, în operă, oriunde: „Dorul ei mă urmărește pretutindenea și mi-o arată prin valul depărtării mai frumoasă și atrăgătoare... pe Elena Negri trebuie s-o regretăm, hrănindu-ne cu spiritul ce o insufla, făcând fapte mărețe și laudate, după inima sa” [3, p. 79].

Sub impresia aceluiasi tulbure presentiment, momentele de dinaintea plecării sunt recapitulate cu dorința „de-a nu uita nimic” din marile aventuri și încântarea trăite la Veneția, valorând „cât o viață întreagă de fericire”, pentru că aici „visul cel mai frumos al tinereții noastre, speranțele cele mai luminoase ale dragostei noastre s-au realizat zi de zi, oră de oră” [4, p. 52]. Elena Negri trăia același sentiment, dovadă a armoniei de stări și sentimente dintre cei doi care se adorau: „Părăsesc Veneția cu părere de rău, căci aici mi-ai dat mai multă fericire decât am putut visa vreodată” [6, p. 15-16].

Despre sentimentul exemplar pe care-l avea Alecsandri față de Elena, modelul feminin intelectual care i-a definit atitudinea în general față de femeie ca simbol al virtualității masculine, au mărturisit mulți contemporani de-ai poetului, dar din toate exemplele, nici unul nu va putea egala arderea intensă și pură a scrisorii lui Bălcescu din 1 octombrie 1847: „Știam și știu că rana unei asemenea pierderi este adâncă și înveninată și nu se poate lesne vindeca. Crez însă că n-ar trebui să ne lăsăm a fi biruiți de durere, dar păstrând necurmat în noi viu aducerea-aminte a prietenii ce plângem, să căutăm a ne purta bărbătește, a trăi astfel ca și cum ea ar fi de față a ne privi. Eu crez că pre o ființă de rând este curat a o regreta ca oamenii de rând, iar pe E. Negri trebuie s-o regretăm, hrănindu-ne de spiritul ce o insufla, făcând fapte mărețe și laudate după inima sa. Și-apoi, când vom vedea-o odată, căci eu nu mă îndoiesc că o vom vedea într-o lume mai fericită, nu trebuie oare să-i putem mărturisi că am fost vrednici de dragostea ei și după ce ne-a lăsat singuri?” [10, p. 85.]

Precum se poate vedea din cele expuse mai sus, Elena Negri a fost o adevărată valoare a entității feminine, un adevărat model feminin intelectual, care va trăi în memoria scriitorului, pentru că, nu putea ca ființa ei țesută din echilibru, din grație, din măsură, din devotament statornic, din armonii intime, dintr-o conștiință și încredere pașnică în mersul lucrurilor, să nu-l marcheze pentru toată viață.

Pentru V. Alecsandri, femeia avea o menire supremă, misterioasă și de aceea ea era o faptură vrednică de admirație și respect pentru frumusețea ei, pentru divinitatea ei, superioară bărbatului în

simțire, îngustul, în aristocrația ei firească și erotismul suferințelor ei fizice de pe urma dragostei. A creat chiar un cult al femeii, pentru că dragostea ce l-a pasionat și l-a inspirat a fost cea sentimentală, cea ideală, iar această idealitate, poetul a văzut-o în Elena Negri, alături de care se face „a nu simți nicidecum zborul timpului”, femeia care zidește în sufletul poetului un castel de lumină, de grație, gingășie și candoare.

Modelul femeii artiste. Un alt model prefigurat de V. Alecsandri e *modelul femeii artistice*, transpus foarte delicat în *Dridri*, femeia care se impune în societate grație talentului său și ținutei ei demne. Prin talentul ei, Dridri a fermecat publicul parizian: „Veselă și grațioasă, ea posedă calitățile inimii și ale spiritului ...o artistă de talent și un model perfect de eleganță și istețime pariziană...” [1, p. 412].

În *Dridri*, roman abia început, notabil este stilul de epocă, după cum subliniază G. Călinescu. În primul rând, apar imagini din lumea teatrelor pariziene în perioada din jurul anului 1848, deși nu se eliberase cu totul de clișee, izbutind o înfățișare vie, un dialog plin de vervă, uneori cu replici de un scânteietor și rafinat spirit, dovedind capacitatea de a înregistra amănunte caracteristice de teatru.

Femeia, ca principiu etic și estetic la Alecsandri, capătă înfățișarea unei ființe demne de apreciat, nu doar datorită calităților fizice, dar, în special, cele spirituale. Principiul feminin este atestat frecvent în opera scriitorului. De exemplu, Dridri e prezența feminină în mai multe sfere de activitate: teatru, pe plan social, pe plan general-uman: „... ea posedă calitățile inimii și ale spiritului”, acestea demonstrează prezența ei activă pe plan sentimental-afectiv, dar și ca principiu moral, nota dominantă a existenței ei.

La începutul romanului, Alecsandri o înfățișează pe Dridri ca o adevărată patriotă: „Cetind aceste rânduri, mulți din românii care au fost emigrați la Paris în anul 1848 își vor aduce aminte de acea dragălașă copilă, atât de pariziană în spiritul său, atât de română în inima sa...” [1, p. 412].

În începutul romanului *Dridri*, Alecsandri introduce și elementul biografic, pentru a vedea proveniența acestui talent și dezvoltarea lui. Dridri avea un comportament cu totul deosebit, pentru că, deși „deprinsă a trăi în luxul și plăcerile modernei Babilone”, ea nu uită niciodată de cei care i-au deschis acest drum – celebra actriță Dejaset și mătușa ei.

Alecsandri cu măiestrie știe să surprindă cuvintele de admirație ale celor din jur, la adresa noii celebrități – Dridri: „grațioasă regină”; „un model perfect”; „Dejaset II” etc. Dridri, deși și-a însușit cu performanță statutul de pariziană, aplicând manierele pariziene, gustul acestora, felul de a se comporta, de a reacționa, totuși în inima ei a rămas română.

Spiritul național pe care-l moștenise se face evident și chiar e în plină acțiune, departe de a se eschiva de la situație sau a se îndepărta de cei de un neam, de un sânge: „Ea s-a unit la toate aspirațiile patriotice ale generației antuziaste de acum 20 de ani, care a dat semne de viață națională la Iași și București; ea a împrăștiat adeseori cu farmecul veseliei sale negurile posomorâte de pe fruntea celor descurajați și a lucit ca o dulce rază de soarele patriei în ochii multor emigrați din țările noastre” [1, p. 412].

Această putere de voință, acest curaj de a amâna sau a îndepărta o negură, acest imbold interior de viață și schimbare a transformat inimile celor emigrați din Țara Românească într-un imn de veselie, le-a transmis o rază de lumină, „o rază din soarele patriei”, care a avut puterea de a încălzi și mângâia inimile „fugare”, distruse de atâta frig, de atâta distanță, de atâta descurajare.

Alecsandri se întreabă retoric: „Prin ce mister însă caprițioasa natură sădise o inimă română în gingașul sân al unei pariziene?” [1, p. 412] – care rămâne fără un răspuns, „mister”, dar care poartă o încărcătură semantică deosebită, pe care Alecsandri o traduce astfel: „Pe când publicul francez se găsea în cea mai deplină ignoranță despre Moldova și Valahia, pe când aceste țări erau considerate ca pământuri aflătoare în fundul Asiei, pe când un deputat al Constituției din Franța declară că Bucureștii au capitala Bucureii, și un ministru al republicii confunda Cronstadtul din ardeal cu portul de lângă Peterburg, Dridri cunoștea România mai bine decât compatrioții săi și chiar decât mulți dintre compatrioții noștri” [1, p. 412-413]. Principiul feminin e prezent chiar în politică: „Era părtașă la toate secretele politicii românilor din Paris și se simțea mândră de a o putea servi prin influența ce avea asupra unor corifei ai presei franceze” [1, p. 413].

Mare patriot, tot atât de mare literar, așa-l prezintă Mihai Dragomirescu atunci când ne îndemnă să-l recitim pe V. Alecsandri, asigurându-se că pentru cine vrea să înțeleagă „energia specifică” a marii generații făuritoare a României moderne, pentru cine vrea să contureze o imagine vie a idealurilor și aspirațiilor ce-au însuflețit-o, scrierile autorului reprezintă îndreptarul „cel mai bun, mai amabil, mai complet în același timp”, ceea ce a încercat să nuanțeze și în ființa tinerei actrițe în devenire, Dridri.

Aceasta pentru că „primul și ultimul personaj al operei literare este, totuși scriitorul însuși”. El, „joacă” zeci și sute de roluri, el „intră” în pielea personajelor sale, trăiește viața lor, simte tot ce simt ele; personajul e formula critico-literară folosită pentru prezentarea omului cuprins de frământări permanente, stăpânit de spirit profund, așa cum a fost V. Alecsandri. Este de la sine înțeles că personaje vii, veridice, putem aștepta, numai și numai, de la scriitori cu structură sufletească și intelectuală bogată și capabilă de a se revărsa darnic în cât mai multe creațiuni de aceeași plenitudine interioară.

Dridri revarsă generos prin talentul entuziast, talentul ei rar, înzestrat cu o finețe deosebită și, mai ales, prin valoarea ei de „rezumat al cugetării și simțirii românești dintr-o jumătate de veac.

Prin aceasta, se demonstrează criteriile aprecierii omului, criterii comune generației, fiindcă Dridri înfățișează o lume aparte prin felul de a fi, prin natura ei veselă. Vârsta pe care i-o atribuie Alecsandri (18 ani) e una de tranziție de la adolescență la maturitate. Dridri e tocmai femeie în devenire și apoi: „La Paris, la Paris! ... Cine poate spune iluziile, sperările, visurile seducătoare care flutură prin mintea unei fete care se simte în primăvara vieții și în deplina înflorire a frumuseților atunci când intră în atmosfera îmbătătoare a Parisului !” [1, p. 413].

Dridri știe să înfrunte orice replică. Alecsandri creează din ea o ființă foarte matură la cei 18 ani ai ei, replicile ei poartă o nuanță de maturitate, o maturitate deplină, capabilă să stopeze anumite valuri. La cuvintele contelui de Farol: „Cavalerii v-ar duce în triumf ca pe o grațioasă regină, însă damele v-ar scoate ochii fără milă...”, Dridri răspunde: „Doamnele care ar voi să mă orbească m-ar nenoroci foarte mult, condemnându-mă astfel a nu mai putea admira grațiile lor” [1, p. 415-416]. Se întrevede în această replică o calitate superioară a ființei umane și anume, modestia. Dridri nu pronunță o sentință de răzbunare, nu-și evidențiază calitățile ei în defavoarea altora și nici superioritatea ei, ea alege calea de mijloc prin care poate nu doar să dea în schimb ceva din grațiile ei, ci și să primească, ceea ce observă și contele de Farol: „... pe cât sunteți de gentilă, atât sunteți de generoasă” [1, p. 416].

Alecsandri știe când să introducă în text o replică, când e nevoie de ea și când aceasta nu ar servi la nimic. Acest punct de cotitură în viața actriței, „calea de a-ți face un nume, avere și poziție”, devine unul important, mai ales, raport la spusa protectoarei sale Dejazel: „o bună reputație este pentru o actriță coroana talentului și a carierei sale” [1, p. 416], fapt ce devine evident în viața și cariera actriței în devenire.

Dridri dobândește totul prin muncă. Principiul feminin din ea străbate toate sferile de etalare, inclusiv munca: „... triumful alungă somnul” sau „se ocupa cu ardoare de arta sa.” Ea are la dispoziție totul: lux, plăceri, satisfacții, dar pentru ea sunt nimicuri: „ea intră pe cărarea unei noi experiențe de lux, de plăceri, de nebunii pariziene, o viață în care amor-propriu găsea toate satisfacțiile dorite fără ca inima-i să fie părtașă la ele” [1, p. 417].

Alecsandri pune în contrast principiul masculin și cel feminin pentru că: „Pe când bărbatul are nevoie de ani întregi spre a se ciopli și ajunge la un oarecare grad de distingere, femeia în câteva săptămâni se metamorfează ca prin vârguța unei zâne și se aproprie de perfecție” [1, p. 424]. Femeia, prin natura ei, e mai predispusă schimbărilor, transformărilor, mai ușor deprinde anumite lucruri și mai ușor se adaptează la un mediu nou. Sensibilitatea ei se întărește odată ce vine în contact cu o nouă lume, o nouă cultură, pe care o asimilează cu ușurință, face parte componentă a propriului destin, o însușește până la o contopire cu ea.

Dridri își însușește repede acest rol, știind că „...fie o femeie înzestrată cu darurile cele mai frumoase, dacă ea nu are norocul a se face cunoscută în Paris, sârmana! Rămâne părăsită, deoparte, ca o comoară neștiută!”. Dridri a înfruntat cu demnitate acest destin, pentru că: „...mari lupte între ambiție și spaimă se petrec în sufletul unei june artiste la începutul carierei sale, atunci când sala e plină de spectatori, când celelalte actrițe privesc la dânsa cu ochi pizmași și întrebunțează toate manevrele pentru ca să împiedice succesul ei” [1, p. 414].

Dridri avea anumite rezerve față de unii din admiratorii ei „...puțini însă se bucurau de favoarea de a pătrunde în sanctuarul divinității ei și aceștia erau numai amicii intimi ai contelui” [1, p. 425].

Alecsandri o înfățișează pe Dridri înconjurată de bărbați, dar, față de care, oricum, se ține la distanță, luându-i drept „decor” pentru anturajul ei: „Toți făceau împrejurul ei un concert de complimente, de suspinuri, de declarații amoroase, încât Dridri îi numea orchestrul meu, precum o regină zicea curtea mea ...” [1, p. 425].

Cuvintele care urmează, dezvăluie într-o anumită măsură un principiu fundamental pentru orice tânără: „Un axiom pretinde că: a vorbi despre amor este a face amor. S-ar putea cu drept adăogi

că a cânta amorul este a-l dori!...” [1, p. 427], ceea ce face Dridri: „ea suspină și începuse a cânta o romanță cu următorul refren: Amor, amor / Încântător! / Amor, amor / Te chem cu dor” [1, p. 427].

Alecsandri susține ideea că, oricât de multă autoritate, mândrie, apreciere nu ar avea în ochii celorlalți, o femeie are nevoie de cineva lângă ea, o forță protectoare, fapt pe care îl traduce cu fidelitate el însuși în viața proprie, căsătorindu-se cu mama fiicei lui, Maria.

Dezlegarea o aflăm și aici dintr-o scrisoare adresată actriței Dridri: „Sunt tânăr, am o avere colosală, fac parte din aristocrația cea mai înaltă a Angliei, sunt membru parlamentului și cu toate acestea nu am nici destul merit, nici destulă elocvență pentru ca să înduplec în favoarea mea inima unei copile!...” [1, p. 433]. Prin aceasta, V. Alecsandri demonstrează tentațiile unui suflet tânăr pentru a obține inima unei femei, care e gata să renunțe la orice, dar și o etică a femeii: atunci când e prea solicitată, prea puțin să accepte și să dea lovitură fatală: „Mie îmi stau înfipite în inimă ca niște pumnare: „Prea târziu, mylord, mi-ai zis o zămbire grațioasă, dar crudă, acum cunosc distanța care există între amicie și amor!” [1, p. 433-434]. Pentru Dridri necesitățile fundamentale nu sunt cele expuse de mylord în scrisoare, ci grija, înțelegerea, respectul, devotamentul, dar acestea manifestate la timp, când femeia e dispusă a le accepta. Pentru o femeie „distanța dintre amicie și amor” este o barieră pe care nu poate să și-o impună a trece, ea depinde de cealaltă parte – masculină, singură ea e incapabilă a o dobândi, nu-i ajunge puterea de voință și puterea de înfăptuire. Femeia ar fi gata să dea totul pentru a obține fericirea de a fi alături de cineva, deși în inima ei se duc lupte pentru a obține ceva.

Inima actriței Dridri se împarte, în final, în două părți: una ce ar reconstitui onoarea familiei contelui de Farol și păstrarea onorului acestuia, și una care ar reconstitui fericirea ei, viitorul ei, alături de lordul F.: „Oricum să fie însă, sufletul meu va fi în veci cu tine, Vali, tu, care mi-ai dat cea mai mare fericire pe pământ”, fericirea de care avea nevoie când eram singură, săracă, invidiată: „...permite-mi în viitor ca să am ca în trecut, un loc cât de mic în inima ta...” și „Lord F. face acum pregătirile necesare pentru cununia noastră. În ziua când vom fi uniți, vom pleca împreună ca să ne așezăm în Italia... Iată, Scumpul meu, tot adevărul!...” [1, p. 435-436]. Oricât de dureros nu ar fi, Dridri nu ascunde adevărul de aceea și apreciază V. Alecsandri superioritatea femeii prin eroismul suferințelor ei fizice de pe urma dragostei. Femeia e capabilă a trece această barieră psihologică și de a începe viața de la capăt. Ea era puterea de a justifica aceste sentimente dureroase, fie asumându-și-le, fie punându-le pe seama altcuiva. Prin reprimarea controlată a sentimentelor, natura ei oscilatorie îi permite să evolueze de la o stare la alta, evitând impulsurile negative și primind sprijinul afectuos de care are nevoie la moment.

„Acea jună artistă, admirată pe scenă, era desprinsă a trăi în luxul și în plăcerile modernei Babilone, „regina banchetelor pariziene”. Este o visătoare, aflăm din scrisoarea ei către amici: „Adio! Plec într-o călătorie la care am visat adeseori; mă duc să cunosc o lume nouă de unde nu cred că m-oi întoarce printre voi” [1, p. 413] – nota dominată a misteriosului, fantasticului.

„Dridri avu norocirea de a produce o impresie favorabilă asupra publicului chiar de la prima sa intrare în scenă: un murmur înconjurat se ridică în sală când ea apărură cu figura sa vie, cu talia sa elegantă, cu farmecul tinereții sale. Ea-și juca rolul foarte natural, și la cel întâi cuplet ce cântă, glasul ei argintiu deșteaptă un răsunet voios în inimile spectatorilor” [1, p. 415], dar aceasta este o mare cucerire pentru o femeie. Deși avea toată lumea la picioare, Dridri: „jună veselă, spirituală, seducătoare în toată puterea cuvântului, a trăit o viață în simplitate, simplitatea unei vieți lipsită de avere, cu toate că ar fi putut-o avea aricând” [1, p. 425].

Modelul femeii artiste, creat de V. Alecsandri, ne surprinde grație talentului, grație armoniei interioare dezvoltate în personajul Dridri, care a știut întotdeauna locul ei, care și-a cultivat un gust estetic capabil să dăruiască și altora din grațiile ei, dar și să împrumute din grațiile altora, fiind un suflet deschis spre înnoiri de ordin social, moral, cultural etc.

Bibliografie:

1. ALECSANDRI, Vasile. Opere, vol. IV, Chișinău: Hyperion, 1992. ISBN5-368-00960-7.
2. ANINEANU, Marta. *V. Alecsandri, Scrisori, Însemnări*. București: Editura Tineretului, 1964, p. 543. ISBN: 821.135.1-6; 821.135.1-94.
3. BĂLCESCU, Nicolae. *Corespondență*. IV, ediție îngrijită de Gh. Zane, București, 1964, p. 64. ISBN: 973-27-0112-9; 973-27-0113-7.
4. CĂLINESCU, G. V. *Alecsandri*. București: Editura Tineretului, 1965, p. 112-113. ISBN: 978-973-596-999-8.

5. COROBAN, Vasile. V. *Alecsandri. Studiu critico-literar*. Chișinău: Editura de Stat a Moldovei, 1957, p. 174-175.
6. CURTICĂPEANU, Doina. V. *Alecsandri – prozatorul*, București: Editura Minerva, 1977, p. 49. ISBN 978-973-697-758-9.
7. IBRĂILEANU, G. *Scriitori români și străini*. vol. I, București, 1968, p. 23-24. ISBN: 978-606-555-092-6.
8. PIRU, Alexandru. *Surzătorul Alecsandri*. București: Editura Minerva, 1991, p. 13.
9. ȚEPOSU, Radu G. *Viața și opiniile personajelor*. Bacău: Editura Cartea Românească, 1983, p. 195. ISBN: 821.135.1-95.
10. *Vasile Alecsandri văzut de contemporani* (alcătuire, prefață, note și indice de P. Zavulan). Chișinău: Editura Știința, 1971, p. 89.
11. ZAVULAN, Petru. *Proza lui Alecsandri*. Chișinău: Secția de redactare și editare a Academiei de Științe a RM, 1970, p. 69-70.

LITERATURA ÎN OGLINDA TIMPULUI

Ludmila BALȚATU, dr., conf. univ.,
Facultatea de Științe Umaniste și Pedagogice,
Universitatea de Stat din Cahul „B. P. Hașdeu”

Abstract: *Literature is a form of the artistic creation within which there are rendered ideas, feelings, images, facts taken from the real life by means of the language.*

The origin and the maintenance of some traditions in literature are established, as a rule, due to the famous literary creations and writers.

Throughout centuries, the literary genres have undergone an evolution and have been integrated to a variety of literary styles.

Every literary style, by means of its literature, promotes a human and a social model that is adapted to the contemporary life features. by making use of a special language register, forms and structural techniques, a dominating profile of the character, things that necessarily result from the author's vision.

Keywords: *literature, tradition, literary style, writer, generation, historical background, idea.*

Vom începe de la incontestabilul adevăr formulat de exegeții în materie: „Literatura este un domeniu care a generat, în timp, intense controverse, nu numai prin operele pe care le-a dat umanității, ci și chiar ca definire a termenului, a artei sale de acoperire și a interferențelor cu alte discipline și arte.” [1, p. 13].

Apelând la *Dicționarul explicativ al limbii române*, am găsit următoarea definiție dată literaturii: ea este o formă de creație artistică în care se redau idei, sentimente, imagini, fapte din realitate cu ajutorul limbii.

Ceea ce este esențial de reținut, în contextul dat, constă în faptul că începutul și permanența unor tradiții în literatură îl pun, de regulă, opere și scriitori consacrați.

Anume una dintre ramurile fundamentale ale științei literaturii – istoria literaturii – se referă mai întâi de toate la evoluția artei scrisului de la apariția primelor texte literare până la perioada actuală.

Cert e că, de-a lungul secolelor, evoluând, genurile literare s-au înscris în diverse curente literare. Iar: „Fiecare curent literar va promova prin literatura sa, explicit sau implicit, un model uman și social adoptat contemporaneității, ca și o matrice de creație, implicând un limbaj anume, tehnici de construcție și de compoziție, un profil predominant de personaj ș.a.m.d., ceea ce derivă, cu necesitate, din viziunea autorului” [2, p. 20].

Pentru clarificarea situației este necesară o notă istorică, dat fiind faptul că literatura e în indisolubila corelație cu istoria.

Vom întreprinde o încercare, în contextul dat, de a elucida, pas cu pas, etapele apariției și dezvoltării artei literare.

„Originile, izvoarele literaturii fiecărui popor sau neam trebuie căutate în creația sa populară orală” [3, p. 10]

Așadar, începem de la antichitate, de la mitologie, care reprezintă prin sine mai degrabă o filosofie, mai precis fie spus, e o încercare a omului primitiv de a cunoaște și de a da o explicație tuturor fenomenelor cu care el se confruntă zi de zi. Anume prin intermediul miturilor omul primitiv

caută o explicație a evenimentelor ce au loc în viața personală, o modalitate de a-și supune fenomenele naturii etc.

Să ne amintim, în acest context, și de patru mituri fundamentale ale literaturii române, formulate de G. Călinescu.

În mare, vom observa că dezvoltarea literaturii antice are loc în baza mitologiei. Anume din mituri s-au inspirat poezii acelor timpuri și nu numai. Și în zilele noastre mitologia constituie un izvor de inspirație pentru cei ce-s înzestrați cu talentul scrisului.

Urmează perioada Evului Mediu, care-i situat în istorie între căderea Imperiului Roman de Apus și celui de Răsărit. În perioada acestei epoci apare, se dezvoltă și decade orânduirea feudală. Tot în Evul Mediu se formează popoarele europene: italian, german, rus, român, francez, spaniol, englez ș. a.

Modul în care se dezvoltă societatea în această perioadă de timp e oglindit convingător nu doar în cultura, ci și în literatura epocii.

E de subliniat următoarele: în Evul Mediu apare o cultură a claselor privilegiate având un caracter laic, de inspirație cavalească și religios. Există și o cultură a poporului. Un fapt pe deplin explicabil e că, deși se deosebesc una de alta, aceste culturi sunt în indisolubilă legătură una cu alta, fiindcă tratează teme și motive corespunzătoare, plasând în centrul atenției omul.

Or, o parte considerabilă din scrierile Evului Mediu sunt anonime, fiindcă abia din secolul al XII-lea au început să se afirme marile personalități din domeniul scrisului.

În corespundere cu cerințele timpului, ce-i marcat de războaie și cuceriri, la lumina zilei apare o literatură care pune în deosebi pe prim plan evenimentele istorice, faptele eroice, ce și-au găsit o convingătoare oglindire în poemele eroice: „Cântecul Nibelungilor”, „Cântecul lui Roland”, „Cântecul Cidului”, „Cântecul oastei lui Igor”, „Beowulf” etc.

Înflorirea orașelor, dezvoltarea burgheziei, marile descoperiri geografice, inventarea tiparului – acestea-s condițiile istorice esențiale care au adus, în perioada Renașterii, la apariția Umanismului, ce propagă interesul pentru om și pentru valorile antichității, având așa caracteristici ca: încrederea acordată rațiunii, demnitatea, admirația pentru antichitate, perfectibilitatea și libertatea ființei umane, anticlericalismul, corelația dintre om și natură etc.

De ce Renașterea apare mai întâi în Italia? Dat fiind faptul că aici sunt create mai din timp condițiile economice și social-politice corespunzătoare. Mai mult ca atât: apariția aici a tiparului contribuie în mod substanțial la propagarea nu doar a cunoștințelor științifice, ci și a valorilor literare.

La cele relatate considerăm necesar să adăugăm următoarele considerații ale savanților în domeniu: „Promovând rațiunea, cunoașterea științifică a naturii și a omului, Renașterea se opune dogmatismului și fanatismului medieval” [4, p. 77]

Dovadă elocventă a acestor afirmații sunt operele, ce au văzut lumina zilei în perioada de timp menționată: „Canțonierul” lui Francesco Petrarca, „Decameronul” apărut de asemenea sub semnătura unui alt scriitor italian – Giovanni Boccaccio. Un larg răsunset în inima cititorilor a găsit și romanul scriitorului francez François Rabelais ce-i intitulat „Gargantua și Pantagruel” în care ca un fir roșu trece ideea afirmării vieții plene și a cunoașterii.

Iar în Anglia unul dintre cei mai de vază reprezentanți ai Renașterii e W. Shakespeare sub pana căruia au apărut dramele istorice: „Richard III”, „Henric IV”, „Henric V”, comedii ca „Îmblânzirea scorpiei”, „Visul unei nopți de vară”, „Neguțătorul din Veneția” etc.

Încrederea în capacitatea omului de a învinge răul, în genere în virtuțile omenești este redată de către W. Shakespeare în tragediile sale: „Hamlet”, „Regele Lear”, „Othello” ș.a.

În contextul dat, nu vom lăsa în umbră nici Renașterea spaniolă, clasificată ca „secol de aur”, concentrându-ne, în deosebi, atenția la opera lui Cervantes „Don Quijote de la Mancha” din care spicuim fapte reale ale Spaniei timpului.

Dacă e să ne referim la literatura română, în lista celor mai de vază umaniști români îl vom include pe D. Cantemir. El a creat un număr impunător de opere, ce-s actuale până-n zilele noastre: romanul alegoric „Istoria ieroglifică”, lucrarea de tip enciclopedic „Descrierea Moldovei”, opera de factură filosofică „Divanul sau Gâlceava Înțeleptului cu Lumea sau Giudețul Sufletului cu Trupul” etc.

Și literatura secolului al XVII-lea, de altfel ca literatura perioadei precedente – Renașterea, e axată pe ideea despre o personalitate umană autohtonă, ce-i liberă de dogmele Evului Mediu.

„Secolului al XVII-lea îi revine un loc aparte în evoluția literaturii universale, remarcă savantul Sergiu Pavlicenco. În această perioadă istorică, marcată de destrămarea vechilor rânduieli feudale,

de mari cataclisme, cum au fost revoluția burgheză din Anglia, războiul de treizeci de ani din Germania, răscoala țăranilor ruși în frunte cu Stepan Razin etc., concepția umanistă, renașcentistă despre lume și despre om se schimbă. În locul armoniei, al valorii ființei umane, se afirmă treptat concepția în care prevalează discordanța dintre interesele personale și cele generale, dintre idealurile înălțătoare și realitatea prozaică. Altfel spus, din ideile umanismului tragic al Renașterii se desprind de un sentiment tragic al vieții” [5, p. 11]

Dovadă convingătoare a opiniilor de mai sus sunt și operele dramatice apărute în această perioadă de timp – „Cidul” de P. Corneille, „Andromaca” de J. Racine, „Avarul” de Molière etc.

Iar secolul ce urmează – al XVIII-lea – a favorizat apariției iluminismului, sentimentalismului, preromantismului.

Dintre condițiile istorice și culturale ce au contribuit la dezvoltarea literaturii vom remarca doar câteva: izbucnirea Revoluției Franceze, dezvoltarea burgheziei și a științei: apariția materialismului mecanicist.

Condițiile enumerate au contribuit la crearea operelor în care se promovează raționalismul, o bună parte dintre ele având un caracter laic și anticlerical, fiind totodată preocupate de probleme sociale și morale.

Ne conving de aceste adevăruri scrierile lui J. Swift, D. Defoe – Anglia, Voltaire, D. Diderot, Montesquieu – Franța, Goethe, Schiller – Germania etc.

Dacă e să facem referire la literatura română, pe prim plan îi vom plasa pe corifeii Școlii Ardelen, care au contribuit în mod substanțial la promovarea limbii și culturii autohtone.

O largă și multilaterală dezvoltare capătă literatura universală în sec. XIX, ce se remarcă și prin diversitatea curentelor literare: romantism, realism, parnasianism, naturalism, simbolism.

„Niciodată în istoria culturii europene n-a apărut un fenomen mai larg cuprinzător sub raport artistic și mai zgomotos afirmat de susținătorii teoriei decât romantismul” [6, p. 42], ține să sublinieze academicianul Z. Dumitrescu – Bușulenga. Or, această mișcare artistică și literară, ce a căpătat o largă răspândire în sec. al XIX-lea în Europa, extinzându-se și în alte continente, a apărut ca o reacție față de clasicismul rigid.

Printre trăsăturile caracteristice acestui curent fac parte: cultul sentimentului, a fanteziei creatoare, evadarea din realitatea obiectivă, pătrunderea în tainele sufletului, redarea sentimentelor profunde ale scriitorului, un interes sporit pentru pitorescul naturii, pentru creația populară, pentru tradițiile naționale.

La scriitorii romantici, spre deosebire de cei ce au creat în perioada clasicismului, personajele din operele lor provin din toate mediile sociale. Mai precis fie spus: în creațiile lor depistăm eroi excepționali ce acționează în condiții excepționale.

Mai mult ca atât, romanticii, având prim scop de a reda într-un mod cât mai convingător culoarea locală, verosimilul, renunță la principiile clasicismului care interzicea amestecul genurilor.

Revenind la afirmația că literatura este o oglindă a necesităților timpului, îndeosebi ne vom concentra atenția la condițiile în care s-a dezvoltat romantismul, care au fost factorii ce au favorizat apariției și dezvoltării lui.

În contextul dat e de reținut opinia lui V. Hugo, ce o găsim în prefață la „Hernanii”, că romantismul reprezintă prin sine liberalismul în literatură.

Acest curent literar a găsit o largă răspândire mai întâi în Anglia, în Germania și în Franța. Fapt pe deplin explicabil. În Franța au loc frământări pe plan social, Anglia e marcată de entuziasmul spiritului liberal față de idealurile revoluțiilor etc.

Or, „Mișcarea de eliberare națională și socială, lupta împotriva rânduiei feudale-sclavagiste, împotriva noilor forme de exploatare, ce s-au răspândit pe întregul continent european încă din epoca marii revoluții din Franța, capătă în țările balcanice și, mai ales, în Moldova și în Muntenia o manifestare deosebit de pregnantă”. [7, p. 3].

E important, în contextual dat, de sublinia că la noi romantismul, în virtutea împrejurărilor specifice în care a luat naștere, apare pe la mijlocul secolului XIX ca o mișcare literară, ce-i alimentată de ideile patriotice și de libertate ale reprezentanților patruzecioptismului.

Culmea romantismului românesc o marchează marele nostru geniu – Mihai Eminescu.

În genere, sec. al XIX-lea, bogat în evenimente istorice, a dus, cum am mai menționat, la apariția mai multor curente literare. Astfel, după romantism apare realismul, apoi naturalismul, în poezie – parnasianismul, simbolismul.

Realismul se dezvoltă pe fondalul dezvoltării progresului în științele naturii, a consolidării burgheziei – cuceritoare a puterii politice și economice, a revoluției industriale de la începutul secolului al XIX-lea.

E de reținut, în acest context, următoarele: „Spiritul” secolului al XIX-lea noi îl putem intui mai profund și mai veridic prin intermediul romanului realist. Ne conving în aceste adevăruri capodoperele literaturii universale create de scriitorii francezi: Stendhal, G. Flaubert, Gui de Maupassant, H. de Balzac. Reprezentanții de vază ai romanului englez din sec. al XIX-lea sunt: Ch. Dickens, surorile Brontë etc.

Iar în Rusia – N. V. Gogol, F. M. Dostoievski, L. N. Tolstoi ș.a. Important e de luat în calcul și următoarele: în afară de multitudinea curentelor literare din secolul al XIX-lea, în 1827 a fost formulat și valorificat conceptul de literatură universală de către scriitorul german Goethe.

Conform opiniei lui, prin intermediul literaturii universale „are loc un dialog între națiuni, o dăruire și primire reciprocă a unor bunuri ale minții” [8, p. 3].

Trebuie reținut, pe de altă parte, și faptul că: „Prima sau una din primele definiții ale literaturii comparate (1854), este tocmai aceea a unei istorii literare comparate, formulă cu mare viitor” [9, p. 37].

Or, ține să sublinieze exegetul A. Marino, obiectul teoriei literare comparatiste îl constituie știința generală a literaturii, totalitatea literaturii și nu specificitatea sa locală sau particulară.

Începuturile comparatismului datează cu sec. al XVIII-lea, dar o mai profundă teoretizare și aplicare constată secolele ce vor urma.

Să apelăm, în contextul dat, la unele dintre studiile actuale: Pageaux D. H. „Literatura generală și comparată”, Marino A. „Comparatism și teoria literaturii”, Radian S. „Corelații între literatura română și literatura universală.”

În rândurile ce urmează vom reproduce câteva secvențe din cartea ce a apărut sub semnătura Sandei Radian: „Studiul literaturilor cu ajutorul comparatismului oferă posibilități de a înțelege raporturile între diferitele fenomene nu doar în domeniul beletristicii, dar și în alte domenii, stimulând spiritul de sistematizare și sinteză” [10, p. 4].

Autoarea opiniilor sus expuse e de părere că anume literatura comparată pune cu acuitate problema relațiilor dintre general și particular în literatură, dintre universal și specific național. Și, dacă la începuturile comparatismului problema influențelor a fost pusă în mod simplificator, îndeosebi sub aspectul căutării sursei exterioare străine a operei literare, în prezent s-a ajuns la o înțelegere mai complexă și mai nuanțată a conceptului de influență.

Influența, ține să sublinieze S. Radian, acum nu e privită în sensul unui împrumut mecanic, ci ca o întâlnire de talente înrudite, provocată de necesități istorice similare.

Pe fondalul unor asemenea realizări în domeniul științei literaturii, în condiții istorice complicate, marcate de două războaie mondiale, cu implicațiile lor ulterioare, se dezvoltă literatura secolului XX, „integrând în forme noi nouăsprezece secole de tradiție” [11, p. 119].

Tot în secolul al XX-lea, ce-i marcat printr-un climat social-politic în care are loc afirmarea națiunilor în context internațional, când au loc noi descoperiri în domeniul tehnicii și științei, fiind elaborate legi fundamentale, precum teoria relativității, a expansiunii universului, principiile psihanalizei fundamentate de Sigmund Freud, apar noi modalități de a înțelege psihicul uman, ce se răsfrânge direct și asupra creației literare.

Asupra literaturii o influență considerabilă execută și alți factori: noile orientări în artele plastic (cubismul, fovismul, suprarealismul etc.), se dezvoltă arta cinematografică, împrumutându-i literaturii multe dintre procedeele specifice.

Un loc aparte, în acest context, revine și filosofiei epocii, ce-i marcată printr-o serie de tendințe ideologice, variate și contradictorii.

Lecturând scrierile literare, create în această perioadă de timp, te poți convinge că fenomenele sus enumerate au influențat-o direct. Astfel, suntem pe deplin de acord cu afirmațiile M. Coșofan că literatura s-a complicat ideatic, a renunțat la autonomia expresiei, generând o zonă de interferență, de interdisciplinaritate cu finalitate estetică: războiul a devenit temă curentă, relativitatea – o perspectivă asupra lucrurilor, principiile freudiene – o modalitate de a interpreta psihicul personajului, filosofia absurdului – cauzalitatea dramei omului modern.

Ne vor convinge în aceste adevăruri capodoperele literaturii universale, ce au văzut lumina zilei în această perioadă de timp create de M. Proust, W. Faulkner, F. Kafka, E. O' Neill, L. Pirandello și mulți alții.

Înainte de a elucida trăsăturile distinctive ale literaturii secolului în care trăim, vom face o sintetizare a celor relatate până acum cu ajutorul exegeților în materie: „Fiecare curent literar manifestă predilecții pentru o temă sau alta, în funcție de ideologia epocii sau de concepția estetică predominantă: Antichitatea – destinul (tragediile lui Eschil, Sofocle, Euripide); Renașterea – omul ideal (Shakespeare, Petrarca, Boccaccio, Dante); clasicismul – lupta dintre datorie și pasiune (Corneille, Racine, Beaumarchais, Goldoni); romantismul – geniu (Eminescu, Byron, Lermontov); realismul – războiul, familia, tare sociale precum parvenirea, avariția, snobismul (Slavici, Rebreanu, Balzac, Flaubert, Tolstoi, Stendhal); modernismul – dilemele și crizele eului modern: singurătatea, libertatea, moartea, comunicarea etc. (Camil Petrescu, Mircea Eliade, Franz Kafka, Fiodor Dostoievski)” [12, p. 16].

La început de secol XXI au apărut multe nume noi în literatură. Deși critica literară a dat o înaltă apreciere unor opere literare, scrise de autorii contemporani, timpul va demonstra durabilitatea lor.

E salutar faptul că, în timpul de față, în presa literară au loc discuții principiale în privința particularităților procesului literar contemporan, știința literară se soldează cu un șir de studii și monografii temeinice. Editurile iau în calcul incontestabilul adevăr ca: „Opera înaintașilor devine un puternic factor cultural din momentul, când ea este pusă la dispoziția cititorului în ediții bine întocmite și bine comentate” [13, p. 47].

Important pentru scriitorul contemporan să ia în calcul și următoarele: „Trăim într-o lume digitală, internetul face posibil un schimb cultural de un volum, o profunzime și o calitate fără precedent. Difuzarea literaturii în varianta WEB cu ajutorul tehnologiei multimedia, discuțiile pe forum oferă șanse nelimitate celor care, din anumite motive, nu au avut acces la procesul literar contemporan, s-au creat premise suficiente și pentru o literatură care să-și construiască demersul nu numai pe dorința de a comunica ceva, ci și a comunica cu *Altul* în vederea investiției cu sens a acelui *ceva*” [14, p. 29].

Drept urmare, conceptul de *comunicare artistică* nu-i limitat doar la transmiterea informațiilor și cunoștințelor, ci, după cum subliniază Craig R.T, devine un proces în care se formulează și se reformulează simbolic identitatea, legăturile și relațiile noastre sociale, lumea noastră comună de obiecte și evenimente semnificative, senzațiile și gândurile, modalitățile noastre de exprimare a realităților sociale.

În lumina acestor evidențe, vom sublinia că literatura contemporană trece prin perioade atât de echilibru, cât și transformări. Se continuă modernizarea și diversificarea temelor, a mijloacelor de exprimare, viziunea de ansamblu a producțiilor literare constituind-o principiile democratice.

Astăzi istoria omenirii e marcată de radicale schimbări la nivel de societate ce au dus la evidente transformări în multe domenii, printre care și în literatură.

E de semnalat că, dacă în secolele precedente întreaga cultură s-a dezvoltat sub semnul unei permanente izolări, într-un cerc prea puțin deschis spre realitățile sociale și imediat necesare oamenilor: „Scriitorii au învățat că arta lor e cu atât mai valabilă, cu cât nu trece mai departe de marginile ei însăși, cu cât e mai pură, mai gratuită. Consecințele acestei false concepții se pot citi în toate capitolele de estetică: arta în sine – primatul spiritului – demnitatea scriitorului etc.

La etapa actuală, civilizația și umanitatea însăși se găsesc în stare de alarmă, de luptă. Demnitatea scriitorului suferă o mutație dintre cele mai categorice: este demn scriitorul care participă, care se integrează, care se alătură semenilor lui, care respiră și luptă odată cu ei, pentru o stare de bucurie comună și mare.

Scriitorul de azi se convinge și învață că locul lui nu mai este în saloane, că opera lui depășește un perimetru de numai patru pereți.

Scriitorul de azi este un muncitor și roadele muncii sale se revarsă, circulă, pătrund...

Scriitorul trebuie să renunțe la „inițiativa cuvintelor” și să scrie pe înțelesul tuturor” [15, p. 378].

Din același studiu am reținut și următoarele adevăruri incontestabile: „A produce valori estetice, îmbrăcate în spiritul timpului, dar cu un nivel mai înalt decât cel al epocilor precedente: acesta trebuie să fie idealul adevăratului scriitor și artist mai modern. El trebuie să-și însușească organele tot ce s-a alcătuit înaintea sa și să mai adauge de la sine ceea ce are” [16, ibidem p. 42].

Formulând concluziile cu privire la rolul literaturii și scriitorului în societatea actuală, am apelat la săptămânalul „Literatura și Arta”, în care sunt inserate știrile de ultimă oră din domeniu. Mi-au

atras atenția următoarele rânduri: „Premiera învingătorilor clasați în Topul celor mai citite 10 cărți în anul 2017 a fost făcută de Elena Pinteliei, directorul general al BNRM, după un clasament alcătuit din preferințele cititorilor din întreaga republică în următoarea ordine (N. Dabija, „Te blestem să te îndrăgostești în mine! Cartea iubirilor imposibile”, Aurelian Selivestru, „Îngerii dispar în ploaie”, N. Caranfil „Bărbații din viața mea”, Ion Hadârcă „Perfectul (des) compus” etc. – n.a.)” [17, p. 4].

În contextul dat, este evidențiat îndeosebi faptul că autorii cărților de top au venit cu mesaje pro-lectură și de ce viitorul nostru depinde de bibliotecă și lectură. Cărțile nominalizate se disting printr-o manieră narativă captivantă, dar și prin atitudine; modul ferm, intransigent și neobosit pentru triumful unor adevăruri fundamentale... pentru că știu să așeze cuvintele, să le însuflețească, să le dea putere de convingere.

Mereu aplecați asupra hârtiei de scris, chiar și atunci când sunt implicați în activități politice și sociale. Toți sunt scriitori străluciți, devotați cu totul literaturii, lideri și formatori de opinie pe acest segment al culturii și, care au datoria în continuare să construiască punți între oameni.

În lumea literelor care zidesc îți trebuie curaj, demnitate, viziune, perseverență, creativitate și ambiție bună.

Bibliografie:

1. GAVRILA, C., DOBOȘ, M. *Receptarea textului: noțiuni de teorie literară, limbă și comunicare*, Iași: Polirom, 2010.
2. Ibidem, p. 20.
3. PAVLICENCO, S. *Caiet de studii la istoria literaturii universale*, nr. 1 Chișinău: Litera3.
4. DRĂMBA, O., IONESCU, C. *Literatura universală*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1993 p. 77.
5. PAVLICENCO, S. *Caiet de studii la Istoria literaturii universale*, nr. 3 Chișinău: Litera, 2006.
6. IONESCU, C. *Antologie de literatură universală*, București: Sigma, 2000.
7. CIOBANU, L. *Romantismul în poezia moldovenească din anii 1840 – 1850*. In: CORBU, H., LEVIT, F.. *Studii despre romantismul și realismul moldovenesc din sec. XIX*. Chișinău: Tipografia A.Ș., 1970.
8. DRĂMBA, O., IONESCU, C. *Literatura universală*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1993.
9. MARINO, A. *Comparatism și teoria literaturii*. Iași: Polirom, 1998.
10. RADIAN, S. *Corelații între literatura română și literatura universală*, București: Editura Didactică și pedagogică, 1977.
11. COȚOFAN, M., BALAN, I. *Compendiu de literatură universală*. Iași: Polirom, 2000.
12. GAVRILA, C., DOBOȘ, M. *Receptarea textului: noțiuni de teorie literară, limbă și comunicare*, Iași: Polirom, 2010.
13. CORBU, H. *Continuitate*, Chișinău: „Cartea moldovenească”, 1974.
14. GRATI, A. *Romanul postmodernist din Republica Moldova și modelul european*, In: „Revistă de lingvistică și știință literară”, nr. 1-2, 2008.
15. OMĂT, G. *Modernismul literar românesc*, v. 2 București: Institutul cultural român, 2008.
16. Ibidem, p. 42.
17. JIOARĂ, M. *Topul celor mai citite cărți*, In: *Literatura și Arta* nr. 40, 4 oct., 2018.

INCURSIUNI ÎN LITERATURA DEPORTĂRILOR STALINISTE

Ala BODLEV-TABARANU, lect. univ., magistru,
Facultatea de Științe Umaniste și Pedagogice,
Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul

Abstract: *The literature about Stalinist deportations has a wide sense of scope and complexity, as it supposes, besides texts, an important documentary corpus. These writings are distinguished by the special quality of the authors, that of the witnesses and the prison theme universe. Published after the fall of the communist dictatorship, these writings reveal shocking revelations, unimaginable situations, atrocious and dehumanizing images of the Stalinist prison universe. Condemning forever an oppressive system that had made hundreds of thousands of victims, the memorialist of Stalinist deportations is a kind of literature that marks the symbolism of human suffering.*

Keywords: *prison universe, literature about concentration, traumatic memory.*

Violențele și ororile sistemului comunist totalitar, în primul rând cele din închisorile și lagărele de detenție staliniste, au găsit o oglindă fidelă în numeroase memorii și amintiri publicate de victime.

Memorialistica deportărilor sunt opere scrise în urma experienței carcerale din perioada stalinistă. Memoriile, jurnalele, amintirile foștilor deportați au fost redactate mult timp după revenirea acasă din Siberia. Explozia editorială de după 1990 a adus în circuitul valorilor literare o diversitate de scrieri inspirate din experiențele dramatice trăite în perioada stalinistă, perioada celor trei mari deportări din istoria Basarabiei. Intensitatea apariției acestor scrieri, odată cu dezmembrarea URSS, semnaleză o memorie colectivă rănită ale căror părți inhibitate își revendică dreptul de a vorbi. Scrierile lui Nicolai Costenco, Alexei Marinat, Dumitru Crihan, Svetlana Țîgîrlaș, Boris Vasiliev etc. relevă un efort de interpretare a amintirilor represiunilor staliniste și ale GULAG-ului, amintiri traumatizante ale terorii staliniste și ale opresiunii sovietice.

Ruxandra Cesereanu menționează că, datorită lui Alexandr Soljenițin, cuvântul Gulag a trecut dintr-o terminologie birocratic-funcționarească (gulag – Direcția Generală a Lagărelor de Muncă din URSS) într-una emblematic-simbolică, semnificând spațiul prototipal al detenției comuniste sub toate formele ei: lagăr de muncă, închisoare, colonie. Exilul și deportarea sunt și ele tot o formă a Gulagului, chiar dacă nu sunt strict legate de încarcerare. Cuvântul *Gulag* a devenit astfel un termen-efigie, deoarece conținutul său s-a amplificat față de accepția de origine [2, p. 93].

Numărul mare de cărți și nenumăratele articole ne-au familiarizat, măcar la nivelul de martori, cu ideea de închisoare și cu realitatea carcerală implicată, aproape, în viața fiecărui individ. Ele constituie un material bogat pentru studiul afectelor pe care cenzura le-a avut asupra dinamicii naturale a memorialisticii, dar și al modului de funcționare a unui regim totalitar.

Închisoarea, care a marcat destinul atâtor persoane (de la oameni politici, până la indivizi obișnuți), devine nu doar o componentă firească a vieții cotidiene, dar și un element valorizator al acesteia.

Cei care scriu nu sunt din necesitate scriitori. Cel care se confesează a fost și martorul, și victima unei experiențe tragice, pe care acum o reconstituie fără intenția de a face literatură. Memorialistica este privită de către cei care au scris-o drept formă de supraviețuire, de rezistență asupra uitării, pentru generațiile care au trăit măcar o parte a vieții lor în comunism. Majoritatea confesiunilor aduc, în afara textelor propriu-zise, un important corpus documentar constituit din materiale de arhivă. Memoriile de detenție se disting prin calitatea specială a autorilor, aceea de martori ai întâmplărilor evocate, și prin universul tematic configurat.

Nefiind lucrări ale scriitorilor, operele memorialistice ale detenției comuniste pot fi puse, totuși, pe aceeași treaptă valorică, estetică sau moralizatoare cu orice alt tip de scriere confesivă, autorii lor având același merit ca orice scriitor, același talent narativ cu al celor care scriu, pur și simplu, din impulsul destăinuirii sau al sensibilității estetico-creatoare. Ion Simuț consideră memorialistica detențiilor drept una dintre cele mai interesante din istoria literaturii confesive [12, p. 84].

În aceste opere vom întâlni fragmente de narațiune, de eseistică, portretistică, descrieri de înaltă ținută literară, fiecare cu stilul sau limbajul său, cu sensibilitatea sa, cu destinul său, arătând tuturor ororile lumii carcerale îmbrăcate în haină literară.

Strategiile lor narrative sunt elaborate original, fiecare scriitură având particularitățile care îi conferă unicitatea, oferind „o perspectivă narativă amplă, panoramică asupra evenimentelor trăite” [7, p. 98].

Teme recurente ale detenției sunt boala, frigul, foamea, memoria, timpul, libertatea, moartea, singurătatea, dintre toate acestea remarcându-se imaginea rece, opacă a închisorii din perioada comunistă. Mărturiile celor care au trecut prin deportările staliniste sunt diverse și nu întotdeauna egale ca valoare.

Dan I. Mihăilescu consideră că memoriile au alură nu explicativă, ci vindicativă. Nicidecum de autodisculpare, ci de „condamnare: a foștilor tovarăși metamorfozați, a prietenilor trădători, a turnătorilor, ... a iluziilor înșelate, a ideologiei ucigașe, pe scurt: a sistemului, dar nu a destinului” [9, p. 79].

Subliniem că memoriile deportărilor sunt cărți situate la frontiera dintre literatură și documentul istoric, în miezul lor aflându-se eul mărturisitor. Acesta construiește o scriitură circulară ce propune o dublă perspectivă, privirea îndreptându-se atent atât spre sinele profund, ca punct central, cât și spre lumea exterioară, întunecată. Maria Hulber precizează că nivelul documentar al memoriilor de detenție reprezintă cea mai importantă particularitate a acestor scrieri, în măsura în care ele sunt confirmate științific de documente și acte oficiale, fapt înțeles de mărturisitorii înșiși care se străduiesc să depășească posibilele capcane ale memoriei, aducând dovezi în sprijinul celor relatate [7, p. 215].

Trebuie să precizăm că nu toată memorialistica închisorilor are valoare estetică, chiar dacă ea ține de sfera literarității. Autorii pot avea sau nu o dotare artistică, astfel că există talente spontane, scriitori plicticos-metodici sau naratori naiv-stângaci, care își transcriu experiența pentru că ea este una la limita umanului. Unii memorialiști au vocația sintezei, fiind mai aproape de condiția istoriografului, alții sunt analiști prin excelență, fiind mai aproape de literați. Relevanța narativă în memorialistica deținuților punctează stilul narativ specific și multitudinea formelor de realizare concretă, multe din aceste scrieri dovedindu-se a fi opere literare de valoare, realizate după toate rigorile textului literar. Că există o tratare conștient sau involuntar literară, acest lucru nu ține de autenticitatea și sinceritatea transcrierii experienței, ci de temperamentul estetic al memorialistului. Memorialistica de detenție este o fiică vitregă a literaturii [3, p. 92].

Mihai Rădulescu, aplicând criteriul valorii estetice, distinge două tipuri: narațiuni artistice cu valoare literară, probând un real talent scriitoricesc și o înaltă conștiință estetică, și narațiuni simple ale unor autori fără vocație literară și fără „un exercițiu al scrisului, dar care au manifestat grijă pentru formă și expresie” [11, p. 57].

Cercetătorul acestei literaturi de frontieră Bernardette Morand, a observat că există anumite constante și similitudini tematice în scrierile deținuților politici (evoluția tematică fiind următoarea: arestarea, tortura, dificultatea adaptării la viața carcerală, tehnicile de supraviețuire, raporturile deținuților cu autoritățile, înfruntarea morții, credința, perspectiva asupra libertății, eliberarea) și că, în general, a depune mărturie în scris înseamnă *a face un semn lumii* și a semna: „Cuvintele rămân singura putere a deținutului; singura sa armă” [10, p. 14]. Funcția terapeutică a acestor scrieri este, de aceea, inerentă: scriind și mărturisind, foștii deportați / deținuți *se vindecă* încetul cu încetul.

Fără îndoială că închisoarea a fost dintotdeauna un loc al abuzurilor și al intimidării, dar în timpul dictaturii totalitare ea devine un mijloc de anihilare, de represiune și, în primul rând, de distrugere [5, p. 25].

Din punct de vedere stilistic, emotiv și structural, memoriile despre Gulag alcătuiesc un Turn Babel [3, p. 90]. Unele opere sunt deghizate înglobând frânturi despre detenție, un stil incomod, radical, fără cosmetice al suferinței.

Detenția obligă victimele să ducă o existență lipsită nu numai de bunurile materiale, ci și de ocupațiile unei vieți normale: pentru un intelectual, absența cititului, a scrisului, a unei activități spirituale cu care era obișnuit este una dintre torturile cel mai greu de suportat.

Majoritatea amintirilor de acest tip sunt redactate după detenție. Unele mărturii de detenție sunt camuflate, dar mascarea este transparentă. Adrian Marino ne vorbește despre două modalități esențiale de abordare a detenției ca temă literară: „prin literaturizare, stilizare, întreg ansamblul de procedee literare tipice, și prin mărturie directă, documentare pe cât posibil obiectivă” [8]. Cele două modalități nu reprezintă formule standard, perfect încadrabile. Astfel Adrian Marino mai menționează: „Și această relatare rece..., poate fi recuperată până la urmă tot ca *literatură*...” [8]. Însuși Paul Goma va menționa că, deși amintirile despre detenție sunt documente subiective, ele nu impietează asupra corectitudinii evenimentelor narate. Astfel ele sunt subiective, dar oneste, deși variante ale adevărului.

Literatura închisorilor – spune Mircea Anghelescu – este o literatură a oamenilor care s-au găsit într-o situație excepțională: „nimeni nu este pregătit pentru o astfel de experiență, de aceea ea produce revelații și reacții neașteptate” [1, p. 56].

Considerăm această literatură drept documentul cel mai autentic al trăirii celui încarcerat, forma cea mai sinceră și condensată a suspinului și a surâsului. Ea păstrează acuitatea senzorială a suferinței.

Întreaga literatură a detenției, fără excepții, este retrospectivă. Cel mai important agent narativ este, în toate cazurile, amintirea. De aceea, indiferent cât de dureroase sau de atroce sunt amintirile, mărturiile pun în evidență momentul arestării, drumul în vagoane pentru vite, identitatea martorului care povestește, a victimei.

Valoarea documentară a memoriilor este firească, dar, din punct de vedere al artei literare, e cu desăvârșire irelevant a denunța inexactitățile memorialistului. Memorialistul, ca orice mare scriitor, nu „reproduce” pur și simplu realitatea obiectivă, ci îi imprimă marca geniului său. El instaurează o imagine a societății și a epocii a cărei veridicitate profundă nu pierde, ci din contra, câștigă prin pasiunea autorului. A contesta adevărul unei mari opere de memorialistică pe temeiul inexactităților de amănunt e incorect. Opera e cu atât mai adevărată, cu cât imaginația memorialistului e mai puternică. Adevărul estetic nu îl infirmă, ci îl întărește pe cel istoric.

La baza literaturii carcerale stă voința de a depune mărturie, dar ele nu vizează doar rememora-rea crimelor regimului comunist și a suferințelor îndurate de victimele lor. Mesajul profund al acestor narațiuni constă în revelația demnității umane, a rezistenței la suferințe.

Veridicitatea faptelor consemnate în memorii este probată, relevându-se strânsa legătură dintre confesiune și document, dintre mărturisirea subiectivă și adevăr. Mărturisirea celor supuși regimului carceral, pe lângă funcția terapeutică și morală, mai are și o altă funcție „efortul ei este recuperator, compensator, justițiar” [4, p. 59].

Deși cu intenție informativă și fără pretenție de literatură, adesea declarate, aceste scrieri depășesc limita documentului prin faptul că în actul de rememorare a trecutului traumatic, implicarea, oricât de nedorită, devine resort incontrollabil al psihicului.

Subliniem că memoriile deportărilor sunt cărți situate la frontiera dintre literatură și documentul istoric, în miezul lor aflându-se eul mărturisitor. Acesta construiește o scriitură circulară ce propune o dublă perspectivă, privirea îndreptându-se atent spre sinele profund, ca punct central, cât și spre lumea exterioară, întunecată. Maria Hulber precizează că nivelul documentar al memoriilor de detenție reprezintă cea mai importantă particularitate a acestor scrieri, în măsura în care ele sunt confirmate științific de documente și acte oficiale, fapt înțeles de mărturisitorii înșiși care se străduiesc să depășească posibilele capcane ale memoriei, aducând dovezi în sprijinul celor relatate [7, p. 58].

O analiză minuțioasă a textului memorialistic va conduce la descoperirea unor realități sumbre ale regimului comunist, dar, în egală măsură, ne va familiariza cu mentalitatea acelor vremuri.

Aceste cărți înglobează experiențele traumatizante ale victimelor închisorilor comuniste sau ale celor care, fără să fi fost încarcerati ei înșiși, prin investigațiile minuțioase pe care le-au făcut asupra mediului penitenciar în perioada comunistă, au creat lucrări memorialistice de mare impact. Majoritatea memoriilor par a se fi născut din nevoia de a purifica cea mai teribilă experiență, cea a detenției în închisorile comuniste. Așadar, dintr-o necesitate, cei care au trecut prin Gulag, își transcriu experiențele infernale, în egală măsură din simțul unei datorii morale și justițiare. Rememorarea rămâne încă o revanșă târzie și într-o mică măsură recuperatoare pentru cei ale căror vieți au fost marcate într-un mod tragic de trecerea prin spațiul concentraționar. Din păcate, victimele au părăsit sau părăsesc încet-încet scena acestei lumi.

Ca specie literară, scrierile aparținând acestui gen se află între istorie și literatură, deși sunt mai degrabă tributare spațiului literar decât celui istoriografic. Ruxandra Cesereanu observă că acestea sunt constituite, în primul rând, dintr-o selecție subiectivă de amintiri, nu dintr-o redare cât se poate de precisă a unor evenimente istorice [2, p. 9].

Dar memoriile singure nu sunt probe suficiente în sens juridic, susceptibile fiind de subiectivitate. Prin memoriile acelei perioade sinistre, cititorii sunt chemați să nu uite asemenea monstruoziități.

Bibliografie:

1. ANGHELESCU, Mircea. *Poarta neagră. Scriitorii și închisoarea*. București: Ed. Cartea românească, 2013.
2. CESEREANU, Ruxandra. *Călătorie spre centrul infernului. Gulagul în conștiința românească*. București: Editura Fundației Culturale, 1998.
3. CESEREANU, Ruxandra. *Gulagul în conștiința românească. Memorialistica și literatura închisorilor și lagărelor comuniste*. București: Polirom, 2005.
4. COZEA, Liana. Foamea, Frigul, Frica. In: *Familia*, 2015, nr. 11-12.
5. CRISTEA, D.M. O scurtă introducere în memorialistica detenției românești. In: *Philologica Jassyensis*, 2008, An IV, Nr. 2.
6. GOMA, Paul. *Ostinato*, București: Ed. Univers, 1991.
7. HULBER, Maria. *Memorialistica detențiilor postbelice românești*. Oradea: Ed. Ratio et Revelatio, 2015.
8. MARINO, Adrian. O carte de sertar. In: *Tribuna Ardealului*, 1993, nr.68.
9. MIHĂILESCU, Dan C. *Literatura română în postceaușism*. Iași: Polirom, 2004.
10. MORAND, Bernardette. *Les écrits des prisonniers politiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.
11. RĂDULESCU, Mihai. *Istoria literaturii române de detenție. Memorialistica reeducărilor*. București: Ed. Ramida, 1998.
12. SIMUȚ, Ion. Memoriile din închisorile comuniste. Literatură sau document? In: *Cultura literară*, 2015, 5 noiembrie, Nr. 540.

TIPOLOGIA VARIAȚIEI FRAZEOLOGICE

Lilia TRINCA, dr., conf. univ.,
Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Phraseology, as an important language compartment, has a dynamic character. The dynamics of phraseology is manifested by the increasing number of phraseological units and by their modification, as well as by a very productive phenomenon of phraseological variation, "phraseological derailment", which is a type of reorganization (by de-structuring / re-structuring the signifier and the signified of the phraseological unit) that occurs spontaneously or with a stylistic intent. "Phraseological derailment", the emergence of phraseological duplicates, whether ephemeral or occasional, is a testimony to the fact that phraseological units are dynamic models. The perpetual competition between canonical forms alias traditional ones as well as between various duplicates and innovative variants catalyses multiple changes in expression and content. The article focuses on the dynamics of phraseological units with archaic elements in modern Romanian from the perspective of the phenomenon of "phraseological derailment" and related phenomena, highlighting, as much as possible, a series of changes of form and meaning of some phraseological models consecrated by use as canonical and traceable forms in Romanian dictionaries.*

Keywords: *repeated discourse, phraseological unit, phraseological derailment, deconstructed phraseological unit*

Limba este și va rămâne dinamică în toată evoluția sa, atâta timp cât va servi nevoilor de comunicare și de cogniție ale unei comunități. Caracterul dinamic al limbii e condiționat, în special, de faptul că „activitatea lingvistică nu înseamnă a vorbi și a înțelege o limbă, ci înseamnă a vorbi și a înțelege ceva nou prin mijlocirea unei limbi” [3, p. 96]. Limba este într-un proces perpetuu de înnoire, întrucât se axează pe modele anterioare pe care le folosește și le dezvoltă și chiar „se depășește prin actualitatea lingvistică, pentru că vorbirea este întotdeauna nouă; și limba se reînnoiește pentru că înțelegerea înseamnă a înțelege ceea ce se știa în limba dinaintea actului vorbirii” [*ibidem*]. Frazologia, ca un compartiment important al limbii, de asemenea, comportă un caracter dinamic. Dinamismul frazeologiei se manifestă prin sporirea și modificarea fondului frazeologic, precum și printr-un fenomen extrem de productiv la ora actuală a variației frazeologice, „deraiere frazeologică”, care reprezintă un tip de reorganizare – prin de-structurare/ re-structurare a semnificativului și a semnificatului frazeologic – produsă spontan sau cu intenție stilistică (de a eufemiza, a parodia, a ironiza sau doar de a provoca ilaritate) prin valorificarea funcției ludice a limbajului. Îmbogățirea frazeologiei românești, apariția dubletelor frazeologice, fie ele și efemere, ocazionale, constituie o mărturie a faptului că frazeologismele sunt modele dinamice. Concurența perpetuă între formele canonice, *alias* tradiționale și diversele dublete și variante inovative, uneori doar coexistența acestora catalizează multiple modificări la nivelul expresiei și cel al conținutului.

În contextul variației frazeologice, merită să amintim că, din perspectiva construirii textului, frazeologismele sunt niște „prefabricate de vorbire”, reprezentând o varietate a ceea ce numea E. Coseriu „discurs repetat” [2, p. 55]. În cazul unor asemenea construcții, conform definiției, „uzajul îți interzice să schimbi ceva”, întrucât sunt „gata făcute”, adică „date ca atare de tradiție” [3, p. 136]. Cu alte cuvinte, frazeologismele, ca niște clișee cu formă „canonică”, nu se pretează, în mod obișnuit, modificărilor. Contestarea însă ca atitudine creatoare – în special în vorbire – în numele sensibilizării și conferirii de originalitate (chiar clișeului sesizat deja ca fiind banal) nu a putut să nu afecteze enunțurile despre care discutăm.

Asemenea reacții sunt, de fapt, „manifestări ale universalilor limbajului, și anume *creativitatea* – dimensiune în care limbajul dispune de posibilități nelimitate” [4, p. 127]. Considerând vorbirea drept un teren de verificare a universalității formelor mentale ce ghidează „de-structurarea” discursului, credem că modificarea structurii frazeologismelor cu elemente arhaice este un paragraf aparte în capitolul „destructurarea” discursului repetat. Firește, recurgerea la astfel de procedee are un profund substrat psihologic: stabilirea unui contact favorabil pentru a se ajunge la intenția de manipulare prin mijloace de incitare și seducție. Adică, utilizând frazeologisme în comunicarea lui, locutorul intenționează să stabilească un contact aparte cu publicul (receptorul), situându-se pe un segment comun de experiență idiomatică.

Cu privire la cauzele producerii fenomenului variației frazeologice în limba română, am putea releva 1) cele de natură lingvistică și 2) cele de natură extralingvistică. Printre primele consemnăm procesul de evoluție și modernizare a limbii, inclusiv la nivel fonetic, gramatical, derivativ, lexical. Printre cauzele extralingvistice, am menționa cele de ordin psihologic, pragmatic: or, revitalizarea expresiilor canonice, pe lângă adecvarea la o intenție fatică, de captare a atenției destinatarului prin instituirea unui „contact de comunicare” *sui-generis*, implică un nou potențial comunicativ și conotativ.

Variația frazeologică se poate produce atât în planul expresiei, cât și în cel al conținutului, ceea ce ne permite să distingem următoarele tipuri:

- Variația formală: fonetică; gramaticală; derivativă; lexicală.
- Variația semantică.

Ambele aceste tipuri de variație, din perspectiva intenției vorbitorului de a le produce, pot fi atât spontane, cât și intenționate.

În articolul de față ne propunem să relevăm expresiile susceptibile de a fi actualizate prin dublete/variante frazeologice spontane, explicabile prin intervenția inconștientă a locutorului asupra modelului frazeologismului inițial, condiționată de evoluția limbii, a uzului. Or, e axiomatic faptul că varietatea internă a unei limbi e surprinsă de nivelul ei istoric, de aceea fenomenul particular de variație, inclusiv variația frazeologică, are caracter istoric și se poate realiza atât în plan diacronic, cât și în cel sincron. Dacă în sincronie putem fi martorii „coexistenței” unor dublete frazeologice, atunci în sincronie – ținând cont de limba văzută ca *enérgeia*, *activitate* – asistăm la selecția preferențială, a unor frazeologisme (ca rezultat al concurenței), ale căror elemente sunt conforme normelor uzului și devin canonice, pe de o parte, și căderea în desuetudine a dubletelor sale, pe de altă parte. Bunăoară, sinonimele frazeologice obținute prin variație diacronică, *a-i face (pune) conețul / a-i face (pune) capătul* au coexistat o perioadă în limbă, după care, drept rezultat al concurenței sinonimice, primul a fost eliminat și s-a depus în rezerva pasivă. În subsidiar, susținem că orice variație frazeologică este, în mod obligatoriu, și diacronică, deoarece modificările în cadrul frazeologismului survin treptat, la diferite faze de evoluție a limbii, și nu sincronice.

Analiza variației frazeologice formale de tip spontan implică precizarea că unele frazeologisme ce conțin elemente arhaice, odată cu evoluția limbii, au fost concurate de dubletele sale, care – datorită poziției privilegiate a unor elemente componente, ce au căpătat girul normei literare actuale – au obținut câștig de cauză și au impus arhaizarea primelor. Amintim, în acest context, că influenței de reglementare îi sunt supuse elementele componente ce n-au rupt legăturile cu diverse nivele ale limbii și viceversa, componentele ce s-au izolat de sistemul de relații lingvistice rămân a fi inerte influenței sistemului lingvistic⁵. Variațiile formale de acest tip a unităților frazeologice nu au cauzat, de obicei, modificări la nivelul conținutului, iar preferința pentru o anumită variantă în detrimentul alteia e determinată de apartenența la un anumit grai, la o categorie de vârstă sau la o categorie socială.

Astfel, identificăm următoarele tipuri de variație formală spontană, determinată de oscilații, respectiv, concurența dintre fenomenele/elementele lingvistice la diferite nivele glotice⁶:

- **Fonetică:** *a aduce la (în, întru) săvârșire / a aduce la (în, întru) săvârșit; a fi la buchi / a fi la azbuchi / a fi la buche; a pune (sau a ascunde, a ține etc.) ceva sub obroc / a pune (sau a ascunde, a ține etc.) ceva sub oboroc; a-l scoate la vezală / a-l scoate la vezeală / a-l scoate la vedere ș.a.*
- **Gramaticală:**
 - ce vizează forma de plural a substantivului: *a fi cu trei roate la car / a fi cu trei roți la car; a fi cu trei roate la căruță / a fi cu trei roți la căruță; a bate câmpii / a bate câmpurile; a avea două tăișe / a avea două tăișuri; a călca (a merge) în (pe) pasurile cuiva / a călca în pașii cuiva; a urma pasurile cuiva / a urma pașii cuiva ș.a.*
 - ce vizează forma determinată sau nedeterminată a substantivului: *a păți o alagea / a păți alagea; a-l tăia pe cineva la ramazan / a-l tăia pe cineva ramazanul; a trage un ibrișin / a trage ibrișinul cuiva ș.a.*

⁵ După cum e lesne de observat, cele două tendințe (de *conservare* și de *schimbare*) se opun reciproc, sunt în perpetuă rivalitate, în vederea sferei de influență.

⁶ Acceptarea unei variante a fost motivată de fixarea în limbă a unei anumite forme a termenului component respectiv, în detrimentul alteia/altora.

- ce vizează forma de singular/plural: a juca (cuiva) renghiul / a juca (cuiva) un renghi / a juca (cuiva) renghiuri; a *primi plocon* / a *primi plocoane*; a lua plocon / a lua plocoane; a ieși (a scoate) la obraze / a ieși (a scoate) la obraz; a umbla cu furțișag / a umbla cu furțișaguri ș.a.
- ce vizează forma de gen a substantivului: a da zvoană / a da zvon ș.a.
- ce vizează forma exprimarea sintetică sau analitică a cazului: a-i da brânci la pas / a-i da brânci pasului ș.a.
- **Derivativă:** de prisoseală / de prisosință / de prisosit / de prisos; a face cercare / a face încercare; a umbla (a se duce) cu daiboj(ul) / a umbla (a se duce) cu daibojală (daibojeli); a-și omori plictisul / a-și omori plictiseala ș.a.
- **Lexicală:**

Analiza materialului faptic pentru variația frazeologică lexicală relevă posibilitatea substituirii unui element al unității frazeologice respective cu:

1) Un cuvânt sinonim (fie și contextual): a avea **parapon** pe cineva / a avea **supărare** pe ineva; a-i fi **pita** și cuțitul în mână / a-i fi **pâinea** și cuțitul în mână; a avea (a-i fi cuiva) **hasnă** de cineva (ceva) / a avea **folos** de cineva (ceva); a călca **pravila** / a călca **legea**; a da cu mâna prin **șperlă** / a da cu mâna prin **spuză**; a da jos de pe **scaun** pe cineva / a da jos de pe **tron** pe cineva; a avea **trebuință** de cineva / avea **nevoie** de cineva; a fi cal de **poștă** / a fi cal de **olac**; a trăi ca un **nabab** / a trăi ca un **bimbașa** / a trăi ca un **boier** / a trăi ca un **prinț**; a nu face nicio **lețcaie** frântă / a nu face nicio **para** frântă; a da ultimul **franc** / a da ultimul **ban**; a nu face nicio **lețcaie** chioară / a nu face nicio **para** chioară / a nu plăti nici un **zlot** rău în ochii cuiva / a nu plăti nici un **sfânt** în ochii cuiva / a nu plăti nici două **parale** / a nu plăti două **parale** / a nu plăti doi **bani**; a-și bate (rupe, răci) gura de **clacă** / a-și bate gura **degeaba**; a lua în (prin, sub) **paloș** pe cineva / a lua în (prin, sub) **sabie** pe cineva ș.a.

În acest context, e important să consemnăm că nu putem considera drept sinonime, în sensul tradițional al termenului, unitățile care se pot substitui reciproc în expresiile frazeologice, întrucât, *de facto*, se atestă nu termeni sinonimi, ci frazeologisme sinonime, care au la bază imagini diferite, pornind de la alt tipar formal. Greșeala, după cum menționează Cr. Munteanu, rezidă, probabil, în tendința de a acorda statut de sinonime cuvintelor ce se înlocuiesc conform principiului: două sau mai multe unități sunt sinonime dacă propozițiile care rezultă din înlocuirea uneia cu cealaltă au sens” [6, p. 68]. O asemenea abordare a lucrurilor denotă însă ignorarea faptului că frazeologismul, *alias* discursul repetat, se distinge net de discursul liber.

2) Un cuvânt apropiat ca înțeles sau ca sferă semantică și valoare expresivă: (a dormi) somnul (cel) de **veci** / a adormi **mort** / a adormi pe **vecie** întru Domnul; a-și da **ortul** popii / a-și da **pielea** popii; a fi cu două **obraze** / a fi cu două **fețe**; de când **muscalii** cu coadă / de când **nemții** cu coadă; a se pune de (la, cu) **price** / a se pune de (la, cu) **pricină**; a sta **posâclit** / a sta **posomorât**; a înjura ca un **birjar** / a înjura ca un **surugiu** / a înjura ca la ușa cortului / a înjura **zdravăn**; a-l băga în **tamină** / a-l băga la **fund** / a-l băga la mare **adâncime**; a înșira la **gogleze** / a înșira la **gogoși**; a lega **fedeleş** / **burduf** pe cineva; a-l lua în **bașchioală** / a-l lua în **băscălie**; a ajunge la **giurumea** / a ajunge de **bațjocură**; a purta **jalba** în proțap / a purta **hârtia** în proțap; a ajunge la (un) **liman** / a ajunge la un **mal** / a ajunge la un **sfârșit** bun; a-și lua (a apuca) **câmpii** în cap / a-și lua **munții și pustiile** în cap / a lua **lumea** în cap; a arunca cu **șperla** în ochi / a arunca cu **nisip** în ochi; a-l lua la **răsuială** / a-l lua în **râs**; a o lua cu **otuzbirul** / a o lua cu **forța**; a lua pe cineva (ceva) în **periplizon** / a lua pe cineva (ceva) în **râs**; a intra în **delă** / a intra în **necazuri**; a intra în **chichion** / a intra în **belea**; a avea **hatâr** / a avea **trecere**; a da (sau a fi) de **șugubină** / a da (sau a se face) de **rușine** / a (se) face de **râs** / a (se) face de **ocară**; a da o **rumejină** de ploaie / a da o **spârçuială** de ploaie / a da o ploaie **slabă**; cu **ruptoare** / cu **toptanul** / cu **ridicata**; a merge (treaba, lucrul) **ibrișin** / a merge **găitan** / a merge **brici** ș.a.

3) Un cuvânt asemănător ca sens sau doar apropiat ca formă, dar care este clar vorbitorului și, implicit, mărește gradul de motivare a frazeologismului: a aduce pe cineva la **prochimen** / a aduce pe **calea** ce bună; a fi gol **scripcă** / a fi gol **pușcă**; a însemna la **răboj** / a însemna în **grindă**; a avea bani la **chimir** / a avea bani la **ciorap** / a avea bani la **saltea**; a merge (treaba, lucrul) **ibrișin** / a merge **găitan** / a merge **brici**; a fi gol **scripcă** / a fi gol **pușcă**; a arăta ca o **măcioală** / a arăta ca **ca moartea**; a-l lua la **refenea** / a-l lua la **zor** / a-l lua la **rost**; a o lua cu **otuzbirul** / a o lua cu **forța** ș.a.

Impunerea unor variante frazeologice a fost favorizată de asimilarea unor neologisme latino-romanice, care au concurat în limba română contemporană cu sinonimele lor turcești, grecești, slave etc. din fondul vechi al limbii. Cf. *parapon* / *supărare*; *pită* / *pâine*; *pravilă* / *lege*; *paloș* / *sabie* ș.a.

Există și situația inversă, când o unitate frazeologică de proveniență franceză, ce conținea un cuvânt împrumutat tot din franceză, neacceptat însă în română, a avut o variantă, adoptată astăzi de uz, în care elementul component respectiv a fost tradus uneori cu un echivalent latino-romanice.

Cf. *A avea încredere*, înv. *a avea confiență* (fr. *avoir confiance*) „a se încrede în ceva sau în cineva”: *Se duce la un medicin în care crede că poate să aibă confiență*. (Ion Ghica, 395).

Pe cuvânt de onoare, înv. (sau rar) *pe parolă de onoare* (fr. *sur parole d'honneur*) „în mod solemn, sigur”: *I-am promis pe parolă de onoare că nu-l mai întreb nimic*. (I.L. Caragiale, 791).

Alte frazeologisme de proveniență franceză care conțineau un cuvânt împrumutat tot din franceză au avut o variantă, impusă, în cele din urmă, în care elementul component respectiv a fost calchiat. Consemnăm următorul calc lexico-frazeologic:

Cf. *A deschide ședința*, înv. *a deschide seanța* (fr. *ouvrir une seance*) „a face să înceapă o reuniune publică”: *Noi (...) am deschis seanțele noastre la București*. (M. Kogălniceanu, 98) (pentru detalii a se vedea [5, p. 61-73]).

Cele mai des exploatate mecanisme ale deconstrucției frazeologice sunt elipsa – suprimarea unor elemente – și expansiunea – adăugarea unor elemente noi. Trebuie să menționăm însă că distincția între variantele frazeologice formate prin elipsă sau expansiune este greu de realizat, întrucât numai un studiu istoric în domeniul frazeologiei, bazat pe atestări de material faptic, ar putea arăta dacă la origine este vorba de o expresie de tipul *a avea burta carabă*, la care s-a adăugat ulterior segmentul (propoziție subordonată consecutivă) *de să omori puricele pe ea*, pentru a mări gradul de expresivitate al DR sau, dimpotrivă, expresia a fost de la bun început *a avea burta carabă de să omori puricele pe ea*, iar varianta mai scurtă a apărut în urma elipsei. Prezentăm în continuare următoarele variante frazeologice: *sărac (calic) lipit pământului* / *sărac (calic) lipit*; *a avea bani la chimir* / *a avea la chimir*; *a avea burta țifloaie de să omori puricele pe ea* / *a avea burta țifloaie*; *a avea sad bun la vorbă* / *a avea sad la vorbă*; *a-i pune opinca în obraz* / *a-i pune opinca*; *a fi (a intra, a se tocmi etc.) slugă fără (cu) simbrie* / *a intra în simbria cuiva*; *a-i trage un perdaf de ceartă* / *a-i trage un perdaf*; *a mânca pită și sare la o masă cu cineva* / *a mânca pită și sare*; *a nu avea (nici o) leșcaie (lăscaie) frântă (chioară)* / *a nu avea (nici o) leșcaie (lăscaie)*; *a nu avea (nici o) para chioară* / *a nu avea (nici o) para*; *a lua pe cineva în pleasna biciului* / *a lua pe cineva în pleasnă*; *a o duce la liman bun* / *a o duce la liman*; *a face mici fărâme* / *a face fărâme*; *a-i trage cuiva un ibrișin pe la nas* / *a trage un ibrișin cuiva*; *a umbla tălălău Tănase* / *a umbla tălălău*; *a fi (a se afla, a se găsi) la ananghie* / *a fi (a se afla, a se găsi) la mare ananghie*; *a ajunge (a fi / a rămâne / a se face) de pomină* / *ajunge (a fi / a rămâne / a se face) de pomina lumii*; ș.a.

Variația prin expansiune are, ca urmare întărirea semnificației frazeologismului, precizându-se circumstanța locului: *a da șfară în țară* / *a da șfară în târg* / *a da șfară în mahala* / *a da șfară în sat*; *a da (a trage) o raită* / *a da o raită prin oraș*; *a lua pe cineva în pleasna biciului* / *a lua pe cineva în pleasnă*; *n-are sfanț* / *n-are sfanț în buzunar* ș.a.

Variația prin distribuție sau prin schimbarea topicii permite utilizarea unor frazeologisme în care unele elemente componente sunt permutabile, ceea ce permite vorbitorilor a scoate în evidență un anumit segment al construcției frazeologice respective. Cf. *a ieși din răboj* / *a ieși afară din răboj* / *a ieși din răboj afară* ș.a.

Menționăm că frazeologismele eliptice au, incontestabil, un avantaj față de frazeologismele „complete”: pe lângă faptul că sunt la fel de inteligibile, posedă și o doză mare de afectivitate, ce atrage preferința vorbitorilor (în special, emoționați). Expresivitatea sporită e determinată atât de formula econoamă și de caracterul ei eliptic, precum și de pierderea legăturilor sintactice (dar și semantice) anterioare dintre elementele componente ale frazeologismelor. Renunțarea la anumite segmente provoacă efecte de ordin stilistic. De cele mai multe ori, ca rezultat al contragerii frazeologismelor arhaice, sunt eliminate diverse tipuri de complemente: *șfară în țară*, în loc de *a da șfară în țară*; *a nu avea glagore* în loc de *a nu avea glagore în cap*; *a fi sărac lipit* sau *a fi lipit pământului*, în loc de *a fi sărac lipit pământului* etc. Aceste frazeologisme au avut o largă circulație, determinată de caracterul motivat, la începuturi, adică de transparența imaginii ce stă la baza lor. Cu timpul însă,

ele își pierd motivarea, ceea ce permite elidarea unor elemente componente ale frazeologismului. Bunăoară, expresia *a fi sărac lipit pământului*, la origine, este o formulă juridică (< lat. *glebae astrictus*) cu care erau calificați șerbii sau țăranii neliberi – adevărați robi ai pământului (moșiei, satului), unde se născuse (mai detaliat a se vedea cap. *Sensuri arhaice*). În urma desființării șerbiei, expresia își pierde sensul său „oficial”, devenind sinonimă cu „sărac”. Dar în conștiința vorbitorilor a rămas vie amintirea despre mizeria șerbilor și, de aceea, frazeologismul *sărac lipit pământului* denotă gradul maxim al sărăciei. În așa fel, abia în momentul în care formula juridică a fost uitată, expresia pierde sensul literal (în sens material, „alipit pământului”), prin suprapunerea metaforei. Opacizarea semnificației implică modificări formale, în particular elipsa.

Frazeologismul *a da șfară în țară*, care la fel constituie un veritabil document istoric, e afectat de elipsă (*a da șfară* sau *șfară în țară*) abia după ce devine expresie idiomatică, adică când imaginea (ce stă la baza ei) devine opacă. Mai mult decât atât, considerăm că elipsa elementului component al expresiei, *în țară*, poate fi explicată și prin analogia cu expresiile sinonime mai noi: *a da de veste*, *a da de știre* etc., care sunt private de determinanți verbali de circumstanță. Similar e și cazul expresiei *a avea glagore în cap*, care, în urma contragerii (*a avea glagore*), e privată de complinirea circumstanțială (*în cap*)⁷.

După cum arată cercetările, elipsa, în cadrul frazeologismelor, este cauzată de mai mulți factori: de legătura cu *situația de vorbire* sau *contextul*, dar, mai ales, de structura internă a frazeologismului, de gradul de coeziune dintre elementele lui. Cu cât gradul de coeziune e mai înalt, cu atât șansele apariției elipsei sunt mai mari, întrucât (dacă îmbinarea de cuvinte este bine „pietrificată”) rostirea numai a unei părți a ei „reînvie” în memorie „continuarea necesară”. Deci în anumite situații, pentru a intensifica și a stimula interesul ascultătorilor se recurge la elipsă. Cu timpul, folosirea eliptică se stereotipează, așa încât în limbă încep a coexista două expresii: una completă, integrală și cealaltă în formă eliptică. Unele dintre acestea din urmă, intrate în uzul general, capătă girul normei literare. Fiind folosite în context, ele întruchiează sensul „integral” al frazeologismului. Restabilirea părții elidate, inițial este simplă și firească, iar odată cu scurgerea timpului, restabilirea acestor elemente-lipsă devine anevoioasă.

„Deraierea frazeologică”, apariția dubletelor frazeologice, fie ele și efemere, ocazionale, constituie o mărturie a faptului că frazeologismele sunt modele dinamice. Concurența perpetuă între formele canonice, *alias* tradiționale, și diversele dublete și variante inovative, uneori doar coexistența acestora catalizează multiple modificări la nivelul expresiei și cel al conținutului. Studiul acestui aspect determină procedeul comparației dintre formele oferite de dicționar și dubletele/varianțele discursive reperabile în limba română actuală.

Bibliografie:

1. CANDREA, Ion-Aurel. *Dicționar de proverbe și zicători* (ediția a II-a, închipuită de Ion Aurel Candrea și realizată de Ion Bratu). Târgoviște: Bibliotheca, 2002. 298 p.
2. COȘERIU, Eugen. *Prelegeri și conferințe*. Iași: Ed. Institutul de Filologie Română „A. Philippide”, 1994. 190 p.
3. COȘERIU, Eugen. *Sincronie, diacronie și istorie*. București: Ed. Enciclopedică, 1997. 253 p. ISBN: 973-45-0203-4.
4. DUMISTRĂCEL, Stelian. *Limbajul publicistic românesc din perspectiva stilurilor funcționale*. Iași: Ed. Institutul European, 2006. 276 p. ISBN: 978-973-611-440-3.
5. GROZA, Liviu. *Dinamica unităților frazeologice în limba română contemporană*. București: Ed. Universității, 2005. 156 p.
6. MUNTEANU, Cristinel (editor). *Discursul repetat între alteritate și creativitate*. Volumul omagial Stelian Dumistrăcel, Iași: Ed. Institutul European, 2007. 367 p. ISBN: 978-973-611-509-7.

Opere:

KOGĂLNICEANU, Mihail, *Opere alese*, vol. I, București, Ed. Cugetarea, 1946.
CARAGIALE, Matei I., *Craii de curtea-veche*, București-Chișinău: Ed. Litera, 2001.

⁷ Probabil, prin analogie cu expresiile *a avea minte*, *a avea creier* etc.

COMUNICAREA METODICO-ȘTIINȚIFICĂ ȘI MANAGERIALĂ

Victor AXENTII, dr., conf. univ.,
Departamentul Limbi și Literaturi,
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Résumé: *L'auteur aborde un sujet d'actualité: communication méthodique-scientifique et managériale. Il est bien connu que la communication méthodique-scientifique, la formation et la formation continue sont incluses dans un ensemble d'actions et domaines dans lesquels les éducateurs effectuent d'une manière permanente leur vocation de formateurs.*

La gestion pédagogique individuelle ou de groupe remplit une fonction administrative avec de hautes responsabilités professionnelles, sociales et émotionnelles. La performance de gestion s'adresse à une population de tous les groupes d'âge et implique des domaines sensibles de la vie et de l'activité: accès à l'école et chances de réussite, parcours scolaire, formation professionnelle, formation continue, prestige social etc.

Mots-clés: *communication méthodique, scientifique, managériale, gestion pédagogique.*

Comunicarea reprezintă un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale ale informațiilor între două entități (indivizi sau grupuri) ce-și asumă simultan sau succesiv rolurile de emițători și receptori, semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ. Comunicarea pedagogică presupune o interacțiune de tip feedback, privind atât informațiile explicite, cât și cele adiacente (intenționate sau formate chiar în cursul comunicării).

Noțiunea de comunicare implică o anumită reciprocitate, fiind mai generală și mai completă decât informarea, pe când aceasta din urmă nu este decât o varietate sau o latură a comunicării. Comunicarea presupune o procesualitate circulară, care se înscrie într-o anumită temporalitate de care ține cont și care, la rândul ei, o modelează.

Pornind de la definiții diverse asupra comunicării didactice, Luminița Iacob [2, p. 238] realizează o serie de sublinieri ce se dovedesc deosebit de utile în acest context.

Astăzi, actul comunicării este văzut ca o unitate a informației cu dimensiunea relațională, aceasta din urmă fiind purtătoare de semnificații, contextualizând informația; de pildă, o informație verbală imperativă, în funcție de situație și de relația dintre actorii comunicării, poate fi: poruncă, provocare, îndemn, sugestie, ordin, sfat, rugămintă, renunțare etc.

Perspectiva telegrafică asupra comunicării este înlocuită de modelul interactiv, care analizează actul comunicativ ca o relație de schimb între parteneri care au fiecare, simultan, un statut dublu – emițător și receptor; ca urmare, atribuirea mai veche a rolului de emițător profesorului și a celui de receptor elevilor devine discutabilă.

Comunicarea, ca formă de interacțiune, presupune câștigarea și activarea competenței comunicative, care este deopotrivă aptitudinală și dobândită; absența acesteia sau prezența ei defectuoasă explică eșecul sau dificultățile pe care profesorii, unii dintre ei foarte bine pregătiți științific, le au în activitatea curentă; a fi profesor înseamnă nu numai a poseda cunoștințe de specialitate, dar și capacitatea de a le transpune și traduce didactic.

Profesia de educator, ca multe alte profesii cu specific de relație interumană, se poate perfecționa pe tot traseul practicării ei. Opțiunea aparține persoanei care își alege o carieră didactică.

În primii ani de activitate, în confirmarea deloc ușoară cu cerințele de rol-status, cel în cauză – dar nu numai el – decide pentru continuarea drumului ales. Intrat definitiv în sistem, urmează traseul devenirii profesionale, tinzând continuu la perfecțiune și autorealizare, la recompense morale și materiale. Totodată, subiectul se implică într-o rețea managerială cu fluxuri de comunicare, în interiorul căreia își găsește un loc bine stabilit (profesor, director de unitate, inspector, funcționar public etc.).

Din perspectiva fenomenului de comunicare, sunt relevante câteva ipostaze în care educatorul se manifestă ca agent receptor și furnizor de informație științifică sau managerială, după cum cerințele de rol-status îi impun o anumită conduită în sistem⁸.

Comunicarea metodic-științifică, de perfecționare și continuă formare se include într-un ansamblu de acțiuni proprii domeniului în care educatorii își desfășoară activitatea într-o permanentă săvârșire a vocației lor de formatori.

⁸ Enăchescu, Eugenia. Comunicarea în mediul educațional. București: Ed. Aramis, 2008.

Acestea pot fi: documentarea de specialitate; interasistența; referatul metodic; comunicarea științifică și articolul de presă; lucrarea metodic-științifică, doctorat, carte de autor publicată prin editură ș.a.

Documentarea este obligatorie oricărui intelectual cu atât mai mult unui educator a cărui informare în domeniu este practic nelimitată.

Ca modalitate de comunicare, documentarea înseamnă a prelua pentru sine informația stocată în tezaurul cultural, OH adaptări creative la domeniul de interes profesional. Orice lectură înseamnă o stare de spirit și un univers.

Un specialist în domeniu include în documentarea sa: dicționare și enciclopedii; literatură română și universală; lucrări de specialitate: tratate, istorii, ghiduri, cataloage etc.; studii și articole din domeniul educației; alte apariții editoriale sau de presă tangente domeniului; lecturi preferate.

Lectura se asociază cu consemnarea celor mai selecte, interesante și utile texte întâlnite în paginile parcurse.

Documentarea începe în anii de formare (școală normală, colegiu, institut de învățământ superior), când predomină conspectul. Apoi, în primii ani de activitate, continuă informarea de specialitate, cu îmbogățirea treptată a bazei de date din domeniul psihopedagogiei și metodicii. Educatorul se înscrie astfel într-un circuit informațional propagat în interiorul categoriei profesionale în care a pătruns și la care el însuși va contribui în vreun fel.

Fișierul bibliografic (bibliografie personală) se alcătuieste alfabetic și tematic într-un spațiu special amenajat și se dimensionează după nevoile de studiu, de activitate metodică sau de cercetare științifică.

Fișele de lectură se elaborează după regulile de eficiență: extrase, adnotări, note critice etc. ce vor conta ca surse de internare în legătură cu o problemă sau alta tratată anterior de către diferiți autori.

Mapa cu instrumente de lucru didactice, educative sau de cercetare științifică colectează variante de ghiduri, chestionare, probe, teste, grafice utilizate de către cadre didactice și cercetării științifice în realizarea unor studii și lucrări publicate în presă sau edituri.

Interasistența. Asistența reciprocă este cea mai sigură sursă de prelucrare a experienței didactice în anii de formare și apoi în primii ani de activitate sau chiar și mai târziu. Interasistența se constituie ca punct de sprijin în discuții profesionale privitoare la îmbunătățiri continue ale actelor didactice.

Psihologic, interasistența privește observarea, înțelegerea și interpretarea comportamentului profesorului și deopotrivă al elevilor în procesul de predare/învățare.

Metodic, interasistența furnizează modalități de predare/învățare cu intenții de sporire a eficienței lecției în multiplele ei aspecte.

Managerial, asistența reciprocă este o formă de autoperfecționare bazată pe remarci avizate ale unor observatori externi cu privire la propria prestație, dar și de perfecționare a celor care au posibilitatea să asiste la o lecție cu elemente inedite.

Folosirea termenului de „interasistență” și nu doar „asistență” conduce la faptul că fiecare profesor este în poziția celui ce asistă, dar va fi asistat la rândul său. Termenul de „asistență” se păstrează atunci când este vorba de tinerii care se formează prin preluarea de modele sau în cazurile asistenței manageriale (directorul școlii sau inspectorul școlar).

„A asista” înseamnă a participa la ceva pentru a te edifica cu privire la ceea ce se întâmplă. Asistența la oră este doar aparent pasivă. În fapt, o participare cu folos înseamnă: ascultare activă; observare perceptivă de nuanțe, expresii, atitudini; sesizarea detaliilor de metodă; proiecția rapidă a ceea ce ar putea fi; consemnare succintă a datelor de observație.

Două aspecte sunt importante în interasistență:

- capacitatea observatorului de a pune în valoare lecția în toată complexitatea ei, adică a reuși comentarea profesorului asistat și obiectivă a celor ce s-au petrecut pe parcursul ei în prezența profesorului asistat și a celorlalți participanți;
- priceperea celui în cauză de a utiliza rațional informația venită dinspre colegii săi, corectându-și astfel propria prestare.

Pentru ca interasistența să fie cât mai bine valorificată în planul perfecționării și autoperfecționării, se recomandă respectarea unor reguli de comunicare, astfel: fișa de asistență completă, clară (vizibilă), relevantă, astfel încât, în timp, să se constituie într-un adevărat material documentar pen-

tru analize și sinteze de specialitate, exemple concrete folosite în discuții sau articole de presă, argumente în formularea de propuneri și sugestii legislative etc.; discursul de apreciere exprimat metodic, clar și concis, argumentat, obiectiv și binevoitor; atitudinea demnă, responsabilă a tuturor celor implicați de la începutul activității până la încheierea ei.

Interasistența se anunță din timp, se pregătește în detaliu de o parte și de alta, dar cu deosebire de către cel care va lucra demonstrativ, și se finalizează cât mai folositor pentru participanți. În practica profesională nu se admit asistarea înopinată, neanunțată, pe motiv că, luat prin surprindere, profesorul se dezvăluie mai bine, printr-un comportament nestudiat și o activitate neregizată. Lecția este un act de creație care își cere dreptul de a se manifesta în condițiile care-i sunt proprii inițiatorului⁹.

În același timp, produsul de creație poate și trebuie să circule în favoarea celor interesați, dar numai cu acordul autorului și la dorința acestuia. Altfel, asistența pierde din valoarea ei instrumentală, se resimte ca intempestivă, constrângătoare și coercitivă, ceea ce nu este de dorit.

De asemenea, nu sunt permise întârzierile, indiferența sau implicarea exagerată, grimasa de orice fel, șoaptele și orice ar putea deranja pe profesor sau pe elevi.

Nici profesorului asistat nu i se admit superficialitatea și rutina, improvizarea acolo unde nu este cazul, regizarea oricărui detaliu sau repetiția „ca și cum”. Emoțiile și efectele lor sunt tratate cu îngăduință, dar se apreciază stăpânirea de sine, naturalețea, siguranța, care pot domina tracul inerent prestației în fața unui public avizat. Elevii, la rândul lor, trebuie deprinși cu conduite firești, dezinvolve, favorabile reușitei lecției, prestigiului profesorului și a clasei de elevi.

Ca orice act de comunicare, și interasistența cunoaște factori de eficiență, dar și surse de diminuare a acesteia. În mod obiectiv, eficiența ei sporește atunci când sunt asigurate condițiile unei bune documentări, informarea reciprocă în perioade de pregătire, consultarea cadrelor care au trăit experiențe asemănătoare, procurarea mijloacelor de învățământ necesare lecției ș.a.

Prin urmare, interasistența impune evidente abordări manageriale, de gestionare a soluțiilor materiale, dar și a reușitei umane care o pot face viabilă, utilă, agreabilă ori, dimpotrivă, apăsătoare, incomodă și răuvoitoare. De aceea interasistența trebuie să fie ca o situație de intercomunicare, unde se pune la încercare spiritul de echipă și se perfectează un stil oricând dispus la alternative. Comunicarea managerială funcționează după modelul organizațional, unde:

- emitentul este managerul de sistem sau subsistem: persoană (ministru, inspector, director etc.) sau colectiv de specialiști;
- mesajul este informația oficială: acte normative (instrucțiuni, regulamente, măsuri) sau documente interne (note, rapoarte, informări etc.);
- destinatarul este personalul în subordinea managerului emitent;
- feedbackul este revenirea la sursă a mesajului ca efect asupra primitorului;
- zgomotul, orice perturbație care dăunează circuitului informațional (divergențe, deformări, reacții adverse etc.).

În literatura de specialitate se face referire și la componenta feed-award ca anticipare a fenomenelor ce vor prinde viață în cursul firesc al evenimentelor școlare, ceea ce în educație contează ca garanție de oportunitate a demersurilor manageriale¹⁰.

Managerul de sistem (subsistem) este persoana sau grupul de persoane cu atribuții precise de comunicare ierarhică:

- furnizarea de informație necesară menținerii sistemului (subsistemului) în stare de funcționare optimă (sau cât mai aproape de aceasta);
- obținerea de informație, pe cale ascendentă, pentru a avea controlul asupra fenomenului educațional gestionat prin atribuțiile specifice.

Managerul educațional individ sau grup îndeplinește funcție administrativă, cu responsabilități de mare încărcătură profesională, socială și emoțională. Prestația de management se adresează unei populații din toate categoriile de vârstă și implică laturi sensibile ale vieții și activității: accesul la școlarizare și șansele de reușită, ruta școlară, pregătirea profesională, formarea continuă, prestigiul social ș. a.¹¹

⁹ Nicolescu, Ovidiu (col.), Management. București: EDP, 1992

¹⁰ Nicolescu, Ovidiu (col.), Management. București: EDP, 1992

¹¹ Enăchescu, Eugenia. Comunicarea în mediul educațional. București: Ed. Aramis, 2008

De aceea managerul de educație este necontestat numai dacă întrunește criteriile de competență profesională, asociate celor de bun organizator în tot ceea ce întreprinde în folosul școlii și al resurselor ei.

Mesajul de comunicare în managementul educațional are conținut:

- normativ, de reglementare;
- de informare;
- corectiv.

Actul normativ reglează mecanismul din sistem.

Documentele de informare mențin la zi pulsul sistemului.

Materialele corective formulează îmbunătățiri atunci când se impun și acolo unde sunt bine primite.

Mesajul educațional are nevoie – ca orice mesaj managerial – de claritate, precizie și acuratețe. Dar, mai mult decât în alte domenii, într-un sistem educațional mesajul trebuie să fie oportun, novator, viabil în timp.

Destinatarul mesajului este un public deosebit de interesat, mereu „în priză” pentru a se informa, instruit, pregătit intelectual pentru o corectă interpretare, reactiv, dispus la cooperare, furnizor de opinie, sensibil la efecte, participativ.

Destinatarul mesajului managerial este constituit din grupul de inspectori, directori de școli și categoria largă a cadrelor didactice, la care se adaugă personalul auxiliar din învățământ. Prin natura sa, mesajul ajunge la masa de oameni implicați indirect în problemele de învățământ, cum sunt părinții elevilor și așteptările lor.

Destinatarii mesajului educațional trimit inevitabil semnale de feedback dovedite în orice împrejurare ca pertinente, realiste și binevenite pentru managementul de sistem.

Feedbackul în managementul educațional funcționează continuu ca retroacțiune a mesajului receptat de primitor. Feedbackul se constituie în: răspuns la solicitare; reacții spontane, globale sau izolate; atitudini de acceptare sau, dacă este cazul, protestatare, mai frecvente situații de feedback în fluxuri ascendente sunt exprimarea opiniilor în mod verbal, prin luare de cuvânt sau în forme scrise, publicistice, în presă; formularea de propuneri în domeniul de specialitate, administrative sau legislative la solicitări ierarhice sau din proprie inițiativă; manifestări cu caracter revendicativ.

La acestea, managementul de sistem trebuie să intervină cu receptivitate și interes, competență și abilitate, eleganță.

Perturbația comunicării manageriale nu poate fi exclusă deși, în acest domeniu, profesionismul își spune cuvântul. Elaborarea minuțioasă până la cele mai mici detalii, lucrul în echipă, distins de adresare, calitatea destinatarului ameliorează „din start” riscurile apariției factorilor perturbatori. Aceștia se fac, totuși, prezenți în situațiile:

- complexe, dificile, de importanță majoră, unde riscul de a cădea în eroare este mai crescut (managerii nu sunt „super”);
- incerte pentru cei mai mulți (mesajul poate fi interpretat subiectiv);
- izolate, de la caz la caz.

Educația cunoaște o gamă mult prea mare de nuanțe manageriale fiale pentru a ne putea opri la unele dintre ele. Totuși, la o analiză atentă, pot fi surprinși factori de incomodare a comunicării eficiente sau surse de distorsiune cu efect probabil, aleator sau izolat, aceasta, deoarece în educație nu se atinge lesne perfecțiunea din cel puțin trei motive:

- actul comunicării incumbă un înalt grad de complexitate;
- resursa umană este greu controlabilă la nivel de sistem;
- efectele în timp nu pot fi previzibile cu exactitate.

Sursele de perturbare a comunicării în educație sunt cunoscute (și recunoscute) a fi: supraîncărcarea informațională; acest fenomen provine din dificultatea reală de selecție și dozare a informației; în general, managerul (educatorul) tinde să furnizeze cât mai multe lucruri unor parteneri care nu reușesc să le absoarbă în mod convenabil; imprecizia căilor (mijloacelor, metodelor) alese în circuitul informațional; oricât de minuțios și de atent ar fi pregătii un demers managerial, există riscuri greu de evitat ca pe traseele de intercomunicare să apară distorsiuni ale mesajului din cauze de felul: complexitate sau simplism, incitare sau rutină, exacerbari sau minimalizări și altele bine cunoscute de către toți cei im-

plicați, indiferent de poziția pe care o ocupă în sistem. Asemenea surse de blocare pot fi ameliorate printr-o receptivă preluare a semnalelor venite prin feedback, dacă acesta funcționează performant; feedbackul incomplet; în sistemul educațional sunt atrași numeroși participanți. La nivel managerial ar însemna ca circuitul informațional să funcționeze cât mai aproape de perfecțiune, ceea ce practic este dificil de realizat. De asemenea, este greu de crezut că un copil sau un tânăr poate furniza - prin feedback - semnalele de care educatorul ar avea nevoie pentru a se asigura de efectul scontat¹².

Alte riscuri de blocare sunt doar potențiale și ele privesc în mod separat una sau alta dintre componentele procesului de comunicare:

- managerul cu limitele și slăbiciunile lui (nimeni nu-i perfect);
- cadrul de desfășurare, departe de a fi totdeauna impecabil;
- resursa umană: un copil nu este modelul ideal pe care și l-ar dori educatorul; educatorul, la rândul său, este într-o continuă căutare și departe de a fi cu adevărat mulțumit.

În cazuri particulare, riscurile de blocare aparțin unor condiții nefirești în care, dintr-un motiv sau altul, se desfășoară procesul de învățământ: profesionismul îndoielnic, mediu neprielnic educației, atitudini subiective de refuz și abandon etc.

În încheiere, menționăm că circuitul informațiilor în mediul educațional se realizează prin formele de comunicare cele mai frecvent utilizate în management: materiale scrise – concepute, elaborate, **redactate**, corectate și expediate spre a fi consultate – și intervenții orale (dispoziții, de exemplu) sau reciproce în schimburile de idei practicate în mod organizat.

Bibliografie:

1. ENĂCHESCU, Eugenia. *Comunicarea în mediul educațional*. București: Ed Aramis, 2008.
2. IACOB, Luminița. *Comunicarea didactică, în Psihopedagogie*. Iași: Editura Spiru Haret, 1994, p. 238
3. NICOLESCU, Ovidiu (col.). *Management*. București: EDP, 1992.

PAUL GOMA: (R)EVOLUȚIA MODELULUI

Iraida COSTIN, asist. univ.,

Facultatea de Litere,

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *This paragraph examines the impact of Creangă's narrative model on Paul Goma's prose. The relationship between the character and the author, the narrative figures, the stylistic dominants of the story „Amintiri din copilărie” by Ion Creangă and the novel „Din calidor” by Paul Goma are analysed. It examines the dialogical poetics of the novel, the dialectical relations of the bivoc word, the hybrid construction, plurilingvism, the instinctive genius sense of the language, the intrinsic elements of the narrative model in the line of the Creangă-Sadoveanu tradition.*

Keywords: *narrative model, bivoc word, hybrid construction, plurilingvism.*

1. Dialogul textelor. Un model subtil și complex de dialog artistic cu opera lui Creangă aflăm nu numai la Ion Druță, Vasile Vasilache, Vlad Ioviță, Spiridon Vangheli, dar, în primul rând (și nu mai puțin original!), la Paul Goma, cu precizarea că Goma face parte din categoria scriitorilor care realizează tradiția. Conform propriilor afirmații referitoare la universul tematic al romanelor sale, acestea descriu două cicluri autobiografice: unul dedicat experiențelor copilăriei, ținutului natal, rememorate în condițiile exilului, celălalt surprinde experiența universului carceral.

Examinarea prozei lui prin prisma modelului narativ Creangă ar putea părea, la prima vedere, oarecum deplasată sau total eronată, dar, cel puțin, romanele „Din calidor” și „Arta refugii”, care recuperează primul copilăria, al doilea, adolescența, prin evocarea figurii memorabile a mamei, a bunicii, „adoptiv” Moș Iacob, prin nostalgia spațiului paradisiac a românului fără țară, atât de inerent unui idiosil inconfundabil Paul Goma, nu pot fi receptate în toată splendoarea și semnificația lor fără ca să fie raportate la tradiția crengiană. Însuși autorul la un moment dat, spre sfârșitul romanului, ni se destăinuie: „Aveam de gând să povestesc – din calidor – culesul viilor; și după aceea să povestesc bine-bine tescuitul; și după aceea să povestesc tulburelul; și după aceea culesul păpșoiului

¹² Enăchescu, Eugenia. *Comunicarea în mediul educațional*. București: Ed Aramis, 2008

și, după ce dă omătul, să povestesc șezătorile – unde se șede în mai multe feluri: și așa, și așa, și altfel – dar mereu bine – ; și să povestesc iarna-pe-uliță; și sara-pe-deal; și întreg Creangă.

Singurul lucru în viață, care se poate re-face re-lua, re-prefira: copilăria.

S-o cred eu. Creangă însuși zice că nu poți face sită de mătase din coadă de mătură; nici chiar de șopârlă. Ei și? Zicea una, alta fuma” [1, p. 377 - 378].

Este adevărat, modelul narativ Creangă e asumat creator într-un fel de *mixtum compositum* original, într-o „unitate în eterogenitate”, în formula Alionei Grati, care observă că P. Goma întreprinde „un dialog cu modelele ce fac parte din același grup genetic, printre care cel al lui Creangă se profilează cu o deosebită pregnanță” [2, p. 238]. Exegeții consideră că acest dialog al modelelor „poate fi interpretat ca un manifest, o profesiune de credință a acestui prozator care își etalează structurile narrative modelatoare ce determină caracterul proteic, eterogen, social, dialogic al romanului. În cele din urmă, autorul ajunge fenomenologic la arhetipul care îi modelează *ex profundis* morfologia narativă – modelul Creangă – la rândul lui poliorfic și inepuizabil” [2, p. 238].

Polemizând cu unii oponenți ai idiostilului Paul Goma, Alexandru Burlacu susține că „acest „excepțional poet al cruzimii” (Ion Negoitescu) este și un mare explorator al **cuvântului bivoc**, al **construcțiilor hibride**, al **plurilingvismului**. Dialogismul prozei sale face, la drept vorbind, calitatea cea mai de preț 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” [3, p. 155].

Aliona Grati, cea mai subtilă interpretă a romanului, își centrează discursul exegetic pe câteva elemente intrinseci ale modelului Creangă: „Scriitorul proferează o modalitate aparte de menținere a „focului sacru din vatră”, preluând de la valorile folclorului atitudinea popular-carnavalescă ca viziune asupra lumii. „Din calidor” vine cu o biografie organizată în sistemul de imagini și simboluri carna-va-lești, care îi reliefează legătura genetică cu povestitorii rabelaisieni și crengieni” [2, p. 230 - 231].

Cercetătoarea romanului dialogic, A. Grati, a lansat teza că Paul Goma dă o „altă imagine artistică a basarabeanului”, o imagine care ne sugerează că acesta este Goma. Astfel, în galeria de portrete ale „copilului universal”, alături de Nică al lui Ștefan a Petrei din Humulești își află loc și micuțul Păulică din Mana.

Pornind de la tezele lui Mihail Bahtin despre „cultura populară a răsului”, A. Grati a intuit exact natura fenomenului Paul Goma, plasând prozatorul în familia lărgită de spirite de care aparține Creangă. Dacă suntem bine informați, e prima încercare de a-l include pe Paul Goma în descendența rabelaisiană-crengiană. Între altele, cu adevărat: chiar și mănenii lui Goma sunt concepuți și evocați ca nepoți ai renumiților „Pasăre-Lăț-Lungilă, Ochilă, Gerilă sau Flămânzilă, doar că imaginea lor grotescă se construiește nu prin descrierea fizicului diform și hidos ci, în primul rând, prin limbajul buf” [2, p. 233 - 234].

Se știe că maestrul carnalescului, ai ludicului ca sărbătoare populară, în opoziție fățișă cu sărbătorile oficiale, oferă, în formula lui Nicolae Manolescu, un „spectacol enorm și parodic al lumii pe dos”. Ceea ce e inedit în tratarea romanului e tocmai „sistemul de imagini și simboluri *carnava-lești*” [2, p. 231]. În „bogatul repertoriu carnalesc” al romanului impresionează „comportamentul oarecum excentric al personajelor și, mai ales, al copilului cu preocupări de matur” [2, p. 232].

Privite din această perspectivă, concluziile sunt pe cât de inedite, pe atât de exacte: „Autorul carnavalizează „amintirile din copilărie”, propunând o alternativă artistică de biografie. Cu aceeași luciditate, el **carnavalizează morala, istoria, politica** și chiar frica față de moarte, gesturi pe care le interpretăm ca pe o tentativă de inversare a ierarhiilor, afirmând **puterea celui slab**. E vorba aici de valorificarea dimensiunii subversive a carnavalului, în rezultatul căreia **basarabeanul slab, vulnerabil, marginalizat**, călcat în picioare de istorie capătă o **bizară măreție**” [2, p. 232].

Problematizând taxonomia și terminologia, Mihai Cimpoi, dimpotrivă, e de părere că Paul Goma „repudiază formula lirico-simbolică de tip crengian-sadovenian, „sămănătorismul”, „regionalismul”, „mioritismul” [4, p. 7]. Fără a intra în polemică, amintim un singur exemplu cu simbolicul șarpe, luat aproape la întâmplare: „Și nu era vis: mie n-avea cum să-mi intre șarpele, fiindcă eu eram; eram singur acasă mai zilele trecute, Ileana a venit să împrumute niște gaz; ori niște sare – sau poate zahăr, nici ea nu mai știa de ce venise, eu i-am zis să caute și singură în bucătărie de ce are nevoie, după o vreme ea m-a strigat, că nu găsește, s-o ajut, am ajutat-o, am ținut scaunul să ajungă până mai sus, pe bufet la nu știu ce și când s-a dat jos de pe scaun, m-am trezit sub fusta ei, cu poalele-n cap, ea s-a speriat, a strâns

tare picioarele, dar eu știam de la Tecla cum se descurie ușa asta, i-am făcut așa de frumos, că m-a lăsat să-i intru, șarpele pe gură și a mai venit încă de două ori, i-am intrat eu ei, de aceea nu mă temeam...”.

Nu e cazul să insistăm pe alte elemente ale modelului narativ Creangă, cum ar fi: râsul, grotescul, facilitarea *întâlnirilor ontologice*, puse deja în stabilirea raportului dintre modelul narativ crengian și romanul lui Goma. Tot așa nu e cazul să punem în plan comparativ „cruzimea” lui Creangă, scoasă la iveală de Valeriu Cristea și „cruzimea” lui Goma etc. Afinitățile sunt evidente și în planul explorării fondului paremiologic, a jocului de limbaj, remarcabil prin simțul instinctiv al limbii.

2. Cuvânt bivoc și plurilingvism. Textul lui Goma ca și cel al lui Creangă e înțesat cu alte structuri și relații dialogice, cum ar fi: **cuvânt bivoc, construcție hibridă, plurilingvism**. Creangă, așa cum a demonstrat Anatol Gavrilov în studiul „Cuvânt propriu, cuvânt străin, cuvânt bivoc în *Amintiri din copilărie*” [5, p. 304-331], fascinează prin poetica dialogică. Aceeași poetică e specifică, în mod incontestabil, și lui Paul Goma.

Dintre mai multe invenții de cuvinte reținem „Fărăarabia”, titlul unui capitol obținând o bogată interioritate. În „băjbăirea” (dacă e să apelăm la un cuvânt în spiritul de limbaj al prozatorului) intențiilor semantice ale acestui **cuvânt bivoc** „Fărăarabia”, pe care străinii, ne-românii îl „rostesc, scriu: *Be-sarabia* și nu *Ba-sarabia* ca noi...”. Ivan-Pravoslovan, Minciunovan are „etimologia” lui: „Tătucă, frățioare, suflețel! Dar nu-i deloc adevărat că numele ținutului ar veni de la un Basarab de-al vostru – de care n-am auzit și, dacă n-am auzit eu, înseamnă că nici n-a fost... Să-ți spun eu, *pravda* mea, rusească! Să-ți dezvălui eu de unde vine numele pământului – pe care noi, Rușii l-am cucerit de la păgânul Turc, stropindu-l cu sânge de-al nostru, roșu, rusesc... Pe drept se cheamă Bessarabia – fiindcă noi, Rușii, nu altceineva i-am alungat cu sabia pe Arabi – că așa le mai zicem noi păgânilor Turci și Tătari... După ce n-a mai rămas picior de... acesta, zi-i pe nume... Arab, i-am zis ținutului cum se cuvenea, adică: *Bez-Arabia* – cum ar veni în limba voastră, moldavinească: *Fără-Arabi(a)*...”. În scrisul lui Goma cuvântul bivoc e luat între ghilimele, evidențiat cu caractere italice: *liberat, mamalijniki, tovarișci prafiesăr, svoboda* etc. Cuvântul bivoc, construcția hibridă, plurilingvismul fac tot farmecul discursului cu multe trimiteri la „textul lumii”.

Textele lui Goma sunt scrise cu alte texte între care se stabilesc relații dialogale ironizând sau parodiind: „Și ca să nu mai fugim și mai încolo, ne vânează prin păduri – cu ajutorul prețios al **cioabanului român, cel cu miorita și cu vânzarea de frate** – ne predau Rușilor, să facă ei borș din noi, să ne... **repatrieze în Siberia**”, sau: „**Îi dai nas lui Ivan?**, și se suie pe... pe unde **simte că e hazai-kă**... (...) Mie-mi iei **jumătate de țară**, măi nerușinatele și **porcule de câine** ce ești tu...? (...) Cum răspunde Ivan – decât ivănește: „**Tătucă, frățioare, prieten scump**, alinare a sufletului meu zbuciumat și viscolit – dar cum rostești tu asemenea vorbe grele – nu-ți crapă obrazul de rușine, că uite: mie a început să-mi sângere inima de durere... Vrasăzică eu mă ostenesc, mă străduiesc, **în numele lui Hristos** (și dă-i, trei crucioaie, din creștet până-ntr-o picioare, de-ai zice că desenează o troiță...) să te scap de sub jugul blăstămatului de Turc păgân și tu nerecunoscător ce ești...” și plânge Ivan, plânge cu lacrimi cât pearja... Și tu, **moldovan-cap-de-bou-omenos**, te simți dintr-odată **nu-știu-cum, că l-ai nedreptățit, l-ai obijduit, l-ai ocărât pe creștin**... Și te pomenești cerându-i iertare, tu lui, rugându-l să te ierte – el pe tine...”, sau: „... apoi noi suntem Români, măi frate: rezistenți, nu există alt neam care să reziste mai mult și mai tăcut și mai cuminte, la... ce-o fi – apoi povestea **cu apa care trece, pietrele... român**... O să vedem noi, peste veacuri, ce mai rămâne din cei care ne-au tot lovit, ne-au tot umilit, ne-au tot dat la cap: ni-mic: **câtă-frunză-câtă-iarbă – toți-o-apă-și-un-pământ!** Pe când noi... E-hei, căci **Românul are șapte vieți (în pieptu-i de aramă?)**: oricât l-ar strivi strivitorii, el nu mișcă, nu crâcnește – astfel supraviețuiește el, Românul...”.

Ironiile, parodiile și paradoxurile intensifică forța de expresie a relațiilor dialogice: „numai liberal lucrează ca un rob”; „... și doamna Y și domnișoara Z și dumneavoastră, doamnă” în continuare subliniat cu italice de autor: „*sunteți doamne, vă permiteți să faceți pe servitoarele, dar eu sunt țărancă, doamnă, eu nu-mi permit...*”.

3. Copilul teribil față în față cu autorul. Este cazul să încercăm a pune în lumină un alt aspect ale modelului narativ, referitor la raportul dintre **autor** și **personaj**. Prin aventurile școlarești, prin calchierea situațiilor și tonalitate ironică romanele „Din calidor” și „Arta refugii” amintesc la tot pasul de *Amintirile* lui Ion Creangă, iar „jocurile copilului Paul Goma surclasează pe alocuri manifestările predecesorului literar” [6, p. 93]. Cu referire la natura prozei autobiografice a lui Goma, Daniela

Sitari-Tăutu consideră că dificultatea interpretării pe text rezidă în insuficiența asimilării graniței dintre **ficțiune** și **non-ficțiune**, precum și cantonarea analiștilor în clișee tipologice perimate: „Paul Goma transgresează convențiile discursive ale romanului, ca specie narativă. Astfel, textele sale narative nu pot fi încartiruite unidirecțional și limitativ pentru că nu sunt doar memorialistică, pact autobiografic, confesiune pură sau biografie romanțată, ci mai degrabă ceea ce Gail Whiteman și Nelson Phillips (The Role of Narrative Fiction and Semi-Fiction in Organisational Studies (ERIM, Report Series Research in Management, decembrie, 2006) numesc semi-fiction, adică o narațiune care înglobează atât caracteristicile textelor de graniță, non-literare, cât și pe acelea ale ficțiunii, ca suport și ingredient necesar diegezei. Ne aflăm așadar în fața unor date reale, rememorate de către adultul care folosește empatia față de eu-cel-de-atunci, dar și grila mentală a insului matur ce mimează inocența pentru a denunța strâmbătatea lumii sau pentru a medita asupra situației politice și istorice” [6, p. 92].

E o idee lansată ceva mai înainte de Eugen Simion, care înclina să creadă că romanul memorialistic al lui Constantin Stere ar fi un posibil model epic, că Paul Goma „și-a pus, cum se zice, viața în roman și că, în genere, scrie numai ceea ce a trăit...”, tratând literatura aceasta ca pe „o epică de tip biografic, un document, în fine, uman și politic în consens cu o bună parte din literatura Estului (de la Soljenițin la Kundera)” [7, p. 8]. E o observație în jurul căreia se va reveni pe parcursul re-ceptării în contradictoriu a romanului.

Ficțiunea biograficului este nuanțată: „Faptele narate aici s-au întâmplat sau s-ar fi putut întâmpla. Ceea ce interesează, la lectură, este puterea lor de sugestie, capacitatea de a impune o atmosferă și un destin (acela al naratorului) credibil în ordine existențială” [7, p. 8]. Este important, așa cum observă Eugen Simion, că „autorul nu ascunde niciun moment faptul că personajul despre care e vorba este chiar el, Paul Goma, fiul lui Eufimie și al Mariei Goma, învățători în satul Mana, comuna Vatici, județul Orhei...”, dar „asta nu înseamnă că trebuie să punem semnul identității între cel care povestește (naratorul ajuns la o anumită vârstă) și personajul său, copilul pe care îl reinventează după 50 de ani” [7, p. 8].

Cu adevărat, „între timpul acțiunii și timpul narațiunii se întinde un spațiu enorm pe care îl acoperă numai fantezia autorului. Unele date sunt din chiar timpul în care este scrisă cartea (informații, anecdote pariziene), altele privesc istoria Basarabiei și nu au decât o relație indirectă cu viața naratorului” [7, p. 8]. Precizările lui Eugen Simion vin să limpezească unele lucruri despre natura cărților lui Goma, să stabilească raportul dintre ficțiune și document, să explice anumite prudențe ale criticii literare în abordarea unui fenomen greu de calificat. Astfel, problema care se impune aici e raportul dintre autor și personaj.

E o situație aproape identică, păstrând proporțiile, cu memorabilul incipit din *Amintirile* lui Creangă: „Stau câteodată și-mi aduc aminte ce vremi și ce oameni mai erau prin părțile noastre pe când începusem și eu, drăgăliță - Doamne, a mă ridica băiețuș la casa părinților mei, în satul Humuleștii, din târg drept peste apa Neamțului; sat mare și vesel, împărțit în trei părți, care se țin tot de una: Vatra satului, Delenii și Bejenii”. Protagonist al *Amintirilor* nu este Ion Creangă, ci Nică a lui Ștefan a Petrei. La Goma, „Stau în calidorul casei din Mana”, un enunț devenit laitmotiv. Între **autor** și **personaj** se stabilește un raport dialogic, un raport cronotopic între Eu-Acesta și Eu-Acela.

Martin Buber, unul dintre fondatorii noii antropologii filozofice, și anume a orientării dialogice în ea, în lucrarea de sinteză „Eu și Tu” (una din „marele mici cărți ale gândirii universale” în formula lui Anatol Gavrilov), formulează ideea dualității omului, a socialității lui interne, în „enunțuri de o concizie aforistică”:

„Pentru om lumea este dublă după cum și atitudinea lui este dublă.

Atitudinea omului este dublă în funcție de dualitatea cuvintelor fundamentale pe care este în stare să le rostească.

Un asemenea cuvânt fundamental este perechea verbală Eu-Tu.

Un alt cuvânt fundamental este perechea verbală Eu-Acela (...)

În felul acesta, și Eu rostit de om este dublu la rândul său.

Căci Eu din cuvântul fundamental Eu-Tu este altul decât cel din cuvântul fundamental Eu-Acela. (...)” [8, p. 29].

Mai spicuim câteva enunțuri, insistând pe natura raportului dialogic:

„Nu există nici un Eu în sine, ci numai Eu din cuvântul fundamental Eu-Tu, și Eu din cuvântul fundamental Eu-Acela.

Când omul rostește Eu, el se gândește la unul din cele două. (...)

Chiar când zice Tu sau Acela, este prezent Eu din unul dintre cele două cuvinte fundamentale.

(...)

Cine rostește un cuvânt fundamental intră în acel cuvânt și sălășluiește acolo”.

„Cuvântul fundamental Eu-Tu poate fi rostit numai cu întreaga ființă.

Cuvântul fundamental Eu-Acela nu poate fi niciodată rostit cu întreaga ființă” [8, p. 30].

Cu alte cuvinte, Martin Buber face delimitarea dintre două tipuri de raporturi fundamentale ale omului ca Eu cu alți oameni și alte realități: Eu și Tu, în raport dialogic, precum și Eu-Acesta cu Eu-Acela. Raportul dintre Eu și Tu (Tu care este de asemenea un Eu) și care este privit nu ca ceva străin, ci ca o altă posibilitate de „a fi” a mea ca om, care se realizează în altul. Fiecare Eu are Tu-ul său și conștiința de sine a mea nu se poate forma și dezvolta decât în proces de comunicare dialogică cu tu-ul meu. Conștiința mea este știința despre mine și lumea mea pe care eu o pot dobândi numai împreună cu altul.

„Noul raport dialogic, subliniază Anatol Gavrilov, ce se stabilește între autor și personaj ca un raport Eu-Tu a dus la schimbarea statutului funcțional atât al personajului, cât și al autorului. Autorul-demiurg al romanticilor, omniscient și omniprezent în universul artistic creat de el, se coboară benevol la dimensiunea umană, devenind conștient de finitudinea conștiinței umane ca ființă-în-lume, fără să-și piardă însă identitatea Eului său, fără să devină doar o instanță narativă impersonală, conform unor naratologi formalisti. Dimpotrivă, în romanul dialogic cu cât Eul autorului își manifestă mai puternic individualitatea personalității sale umane și artistice, cu atât el devine mai sensibil la granițele dintre identitatea sa și alteritatea Eului personajului, cu atât simte mai imperios necesitatea artistică și stilistică de a da cuvânt personajului, de a țese textura romanului nu numai din cuvinte proprii, ci și din cuvinte străine, mai exact din relații dialogice dintre cuvântul propriu auctorial și cuvântul străin auctorial care generează bivocitatea sau dialogismul intern al „structurii intraatomice” a cuvântului enunț” [5, p. 20].

Pornind de la aceste sugestii, trebuie remarcat că raportul dintre personaj și autor se află în cronotopi diferiți, e raportul dintre Eu-Acesta cu Eu-Acela, dintre autorul-disident de la Paris și personajul din paradisul din Mana cu galeria casei părintești, care este pentru autorul și protagonistul romanului cu adevărat un *axis mundi*. Romanul debutează cu o „Pre-mergere” semnificativă pentru strategia unei scriituri caleidoscopice cu o apologie a **punctului de vedere**:

„Galeria casei părintești din Mana este buricul pământului.

Totul îmi pleacă de acolo și de atunci, toate mi se întorc, după ocoluri largi, perfect rotunde, după definitive dusuri – atunci și acolo.

I-am spus: galerie, ca să se înțeleagă despre ce este vorba, în realitate, casa avea ce avea: pridvor, prispă, cerdac, verandă – însă nu i se spunea nici prispă, nici pridvor (slavisme țărănești); și nici cerdac (cu eventual geamlâc...) – turcism târgoveț. Casa noastră din Mana avea (domnilor) *calidor*.

Deși tata îmi explicase doct, ca un învățător de țară ce era, „de unde, pe unde ne-a venit cuvântul” (de la Francezi, prin Ruși); deși, mai târziu, la Universitate, acceptasem evidența lingvistică: francezul *corridor* (numind coridorul, culoarul nostru) devenise, în rusă: *karidor*, sub această formă trecând în Basarabia rusificată, unde româna îl... înmuia (oleacă) – totuși, etimologia propusă, la început de tot, de mama era atât de mult mai frumoasă, încât în mod necesar era și răpitor de adevărată:

„*Calidor*, carevasăzică: *dor-frumos*”.

(Carevasăzică) grecescul *kali* și românescul *dor* se întâlnesc pe-o cărare (spre izvor), se văd, se plac, se iau, se cunună (ca mama mamei, grecoica luându-l pe Popescu de bunicul-meu) – iar din unitatea lor a rezultat, nu doar mama și cu frate-său, dar și dorul cântat, dorul jeli, dorul oftat între Nistru și Prut după 1812, mai mult decât în oricare alt ținut românesc; dorul frumos, acel dor special care te prinde, cuprinde, străprinde; te năpădește, copleșește, bate, răzbate, străbate – atunci când (de sus, din *calidor*) cu privirea aburită de durere, cați încolo, -nspre-Asfințit unde bănuiești Prutul – râu blăstămat care-n două ne-a tăiat, de când Moscalii ne-au furat jumătate din Țara Moldovei și au botezat-o Bessarabia...

Prea puțin timp și doar în câteva întâmplări cheie am stat cu-adevărat, la noi, în *calidor* (chiar așa: cum să ne vină *calidorul* de la Franțuji, când ei nu au esențialul – și dulcele – verb *a sta?*), însă mă întorc fără odihnă și fără efort spre mereu același punct de plecare: *calidorul*.

Desigur, pictura, literatura – mai cu seamă poezia – au zugrăvit, cântat, consacrat, alt punct-de-plecare; de-privire: fereastra. Ca pușcăriaș am cunoscut-o, frecventat-o, în felul meu am celebrat-o; însă calidorul... Pe măsură ce mă îndepărtez de el, punct-de-plecare, mă apropii de punctul-de-sosire, timpul fiindu-mi ca drumul, rotund.

Ca mai toți copii băieți, mai legat am fost și rămas de mama, prin ombilicul intact. De aceea, poate, locul meu de întoarcere nu este înăuntrul de tot, ca încă-nenăscuții, ci în calidor, acel vestibul deschis spre ambele părți, acel afară proxim și nu definitiv, acel loc la aer și lumină și umbră și căldură expus agresiunilor – dar nu mortale: oricând pot face pasul înapoi, la adăpost (cel refuzat, de pildă, lui Rilke, poetul - Fiu din *Pietă*: „Acum îmi zaci, cruciș, în poală / Acum nu te mai pot naște”...)

Pe mine mama nu m-a trimis: m-a adus pe lume: nu m-a expulzat, m-a condus, de mână. Iar atunci când a plecat, când a reintrat, ea, definitiv în mama ei, pe când își desprindea o mână de o mână a mea, cu cealaltă mână îmi puneă, în cealaltă mână a mea, mâna fiului meu, Filip (după treisprezece ani de agonie, mamei i se micșorase trupul, obrazul îi scăzuse, involuase, căpătând trăsăturile unui nou-născut; treisprezece luni mai târziu îmi venise Filip, ca toți nou-născuții cu obraz de babă – dar nu al oricăreia, ci al mamei, la ducere).

Așadar, de mână, din, în, spre calidorul casei din Mana: buricul Pământului. Osia lumii”.

„O copilărie basarabeană” e structurată în următoarele 22 de capitole: *Pre-mergere, Casa, Școala, Satul, Fărăarabia, Trăiască Gutenberg!, Vin românii, În refugiu, Au venit românii, Ah, fetele!, Pești și pălării, Parașute, Nu mai sunt orfan, Minciuna bună, Numele, Fărănumele, Moș Iacob, Ultimul Crăciun, Din calidor, Pre-plecare, Plecarea*.

Romanul se constituie dintr-un mozaic de scene, evenimente, destine încadrate în capitole, transfigurând artistic copilăria prozatorului, viața părinților săi, a mănenilor, casa, școala, istoria satului Mana, pe scurt, destinul Basarabiei în fața terorii istoriei. Întâmplător sau nu, 22 e un număr ce simbolizează, cum se știe, manifestarea ființei în diversitatea și istoria sa, adică a *Ba(Be)sarabiei* și a „*ba(be)sarabenilor*”.

De aici încolo cuvântul autorului se va identifica sau diferenția cu/de cuvântul protagonistului Păulică. Prozatorul simte imperios necesitatea pentru a preciza: „Dacă **acum, după aproape cincizeci de ani** (aici și în continuare sublinierile ne aparțin – I. B.) nu va mai fi existând nici casa-școală cea făcută de tata cu mâinile lui – n-are importanță: ea continuă să fie (ca podul nou, cel de pe-râu-în jos-unul-mai-trainic-și-mai-frumos), în amintirile mele directe, în amintirile alimentate de amintirile părinților, de fotografii – de aer... Ceea ce-mi lipsește, **acum**, este ceea ce încetase de a mai fi încă înainte ca memoria să înregistreze, fie și imagini statice...” [1, p. 32]. Sau: „**Acum** înțeleg cum stăm cu ochiul minții...”.

Accentuarea cronotopilor diferiți este evidențiată cu insistență pe tot parcursul narațiunii: „Așa că mă întorc. De la distanță de patruzeci de ani și trei mii de kilometri – la început, nu chiar în Mana mea, în universul ei rotund și pentru eternitate rotunjit, ci „pe-acolo”; prin jur – cât mai prin-jur târcolul. Dorința care nu are nimic din „căutarea rădăcinilor” (oare?), nici din „confruntarea” unui trecut care numai pentru mine există cu un prezent care numai există pentru nimeni”.

La un moment dat, Paul Goma se întreabă: „la urma urmei, de ce n-ar avea dreptul să fie considerate memorie și lucrurile, evenimentele la care, totuși, am fost martor, însă pentru că în **acel moment** aveam mai puțin de cinci ani, **acum** mi se spune că **atunci** nu puteam înregistra, păstra – pentru **acum**? De acord: anume „amintiri” mi s-au alcătuit, făcut, apoi fixat – din amintirile altora, povestite de aceia, adulții; sunt însă altele: scene statice, scene cheie, scene-sâmbure: momente, stări care „atinse” mai apoi (**chiar azi**) cu doar suflarea gurii înspre arama aceluia clopot, prind să răspundă, să vibreze, să sune, declanșând o adevărată ținere-de-minte a mea: succesiune, coborâre din treaptă-n (sau: din piatră-n piatră), depășind în colo, îndărăt, nu doar pragul vârstei de la care, cică, poți avea amintiri „directe”, ba chiar hotarul nașterii – sunt convins: o parte din memoria noastră e intrauterină; iar dacă nu fac deosebite eforturi de stăpânire (în aceasta n-ai nevoie de motor; numai de frână), atunci înaintez – retrăgându-mă și dincolo; în sămânță, în grăunțele de grâu – pentru cine are urechi de auzit”.

4. Autoficțiunea între memorii și amintiri. Cu privire la problema confesiunii și a caracterului subiectiv sau nesubiectiv al „Amintirilor din copilărie”, Eugen Simion clasează scrierea în „compartimentul spațios al *autoficțiunii*”: „O scriere, cu alte cuvinte, în care naratorul se identifică fără echivoc cu autorul și cu personajul (eroul) său, cum observă un cercetător al problemei (D. Couty),

o narațiune în care există o relație de identitate <între un element textual, naratorul determinat prin existența lui pur lingvistică, și un element extratextual, autorul, o persoană umană social determinată>... Orice autobiografie înțeleasă în acest fel, își poate asuma propoziția lui Montaigne din *Eseuri* (1580): „Je suis moi-même la matière de mon livre”... Este și cazul *Amintirilor* lui Creangă” [9, p. IX]. Deosebirea dintre confesiunea de tip biografic și memorialistică stă în accentul pus în narațiune pe funcția artistică și mai puțin pe funcția istorică și obiectivă. Comentariile lirice și morale de tipul „Stau câteodată și-mi aduc aminte”, „Nu știu alții cum sunt”, „Vreau să-mi dau seama despre satul nostru, despre copilăria petrecută în el, și atâta-i tot...”, considerate nepotrivite, stângace, prea „literare” își „au totuși un rol în narațiunea autobiografică („autodiegetică”), și anume acela de a sugera distanța mare dintre timpul trăirii și timpul scrierii. Este tema naratorului și este, într-un anumit sens, drama lui: el trebuie să scrie (să povestească) fapte care s-au petrecut cu mult timp în urmă și să facă portretele unor indivizi care n-au rămas decât în memoria lui. O înstrăinare peste care Creangă trece repede, cu umorul lui care nu-i totdeauna așa de îndepărtat de tragicul existenței și nici (cum s-a văzut) de cruzimile realului” [9, p. LXII].

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 alții. Confuzia dintre autor și narator, mai bine zis, identificarea autorului cu naratorul, așa cum s-a mai observat, e încurajată nu numai de memoria lui Paul Goma, copilul, ci și de memoria lui Paul Goma, scriitorul (disidentul), aflat într-un permanent dialog nu numai cu sine însuși, dar și cu părinții, cu istoria, cu cititorii. E o memorie specifică, i-am spune dialogizată.

Dialogul se instituie, mai întâi, dintre Goma, scriitorul, și Păulică, apoi dintre acești doi (minorul și maturul) și părinții săi, Moș Iacob, vecinul - „**premar**”, alți locutori extrem de memorabili și pitorești prin limbaj, prin maniera lor de a interpreta lumea. Autorul, în caracterizarea lui Moș Iacob, de exemplu, împrumută cuvintele personajului: „Nu știu dacă Dumnezeu i-a dat lui Moș Iacob **oleacă de mână de-agiutoriu**’, dar știu de la părinți că **luatul cu ghinișoru** i-a, vorba lui, **mărs**”.

Deosebit de memorabile sunt paginile cu evocarea mamei lui Păulică. „Mama a dansat, a dansat, până când boala a ținut-o la pat (...) O mai țin minte, dansând la balurile sâtești – mai des cu tata, mai ales vals. Fiecare din ei în parte dansa foarte bine; împreună și mai foarte bine, nu e de mirare că s-au luat în timpul unui bal, nu-i de mirare că-și vor fi spus că, din moment ce se potrivesc la vals, de ce nu s-ar potrivi în viață?

Mi-a rămas mai puțin imaginea ei, dansând pe muzică, încălțată cu pantofi ușori – cât bocancii grosolani, cizmele de cauciuc, mutându-se, în ritm, pe podea, în fața mașinii de gătit, ori sub masă, când era așezată... Și încă: „avântul” rotunjit cu care pornea, dintr-un loc în altul, în casă, după un obiect (să zicem: un borcan dintr-un bufet) și încă: ochii, în acele momente, nu a capului, ci ai bocancilor, ai cizmelor dansânde, dansatrice”.

De regulă, secvențele memorate cuprind atât cuvintele proprii ale autorului, cât și cele „străine”. Iată o scenă, din multe altele, în care raportul dialogic se manifestă prin **cuvântul propriu auctorial** și **cuvântul actorial**, al personajului, contopindu-se într-o singură voce: „Mai văzusem, aveam să văd butnari bătând cercuri – dar nu ca Moș Iacob. Toți ceilalți băteau cercuri – cu mai multă, mai puțină meserie; știință; îndemânare – dar atâta tot, pe când Moș Iacob... Chiar înainte de a atinge cu „gura de șarpe” vreun cerc (iar cu ciocanul mânerul „gurii”), intra în ritm – pe care-l marca din tot trupul, mai ales cu tălpile bătute de pământ. După ce se încălzea bine, pe loc, pornea în jurul polobocului, ciocnind doar ciocanul de coada gurii: încolo, încoace; apoi, la patru pași, o lovitură în cerc, dar ștearsă, mai mult de formă decât de bătut cercul acela); încolo, încoace; apoi o ștearsă tot la doi pași; apoi la fiecare pas – încolo, încoace. Timp de... mai mult nu se atinge de butoi, decât așa, că venise vorba, ar fi putut bate cercul acela cu o ștearsă și în genunchiul lui – de pildă. Ai fi zis că vrea să-l, mai întâi, îmblânzească, farmece, amețească – înainte de a-l, lovi cu ade-vărat. Lovituri ciocan-daltă și pause și contratimpuri marcați de strigături scurte, mai degrabă icnete împușcate din familia «hă!»-ului de dimineată. Amețeam eu, primul. O amețeală specială, cu o specială durere de cap – dar nu supărătoare – biciuită, ciocabocănită, lipăită, hă!-uită, icnită. Dar chiar așa, îmi dădeam seama că, de la o vreme (dacă nu cumva înaintea mea) amețea el, Moș Iacob. Ca să nu se piardă, să nu nimerească cine știe unde și în ce, ca să nu se izbească de vreun perete ori gard – sau să dea peste polobocul-osie – ori să cadă la pământ, Moș Iacob avea o singură – de astă dată,

adevărată – soluție: să continue; să nu se oprească. Dacă părinții erau acasă, ieșeau în calidor și ei. Dacă în acele momente se aflau prin apropiere oameni, se lipeau de gard și priveau. Dacă din întâmplare, erau clase, atunci se dădea recreație și copiii năvăleau la ferestre (de obicei bătrânul tânțuia când nu erau cursuri, dar se mai înșela și el...). Eu, din calidorul meu, știam că Moș Iacob pentru mine face ce face. Și, în felul meu, îl ajutam să ție, îl sprijineam în încercare: păstrând și eu ritmul, ținându-l cu toată ființa. Mai ales îl ajutam pe Moș Iacob să nu-și piardă pălăria și capul. Erau două părți ale corpului său care i s-ar fi putut desprinde de rest și cădea – în timpul tanțului: întâi pălăria: mă încordam, mă concentram asupra pălăriei, o păstram pe capul Moșului; fiindcă știam: dacă-i pică pălăria, capul, rămas fără acoperiș, are să-și piardă și temelia; are să se desprindă de gât și are să se rostogolească în colbul bătăturii. Și-atunci, chiar că Moș Iacob cel fără de cap n-are să mai poată fi oprit din ciocănit și tănțuit cine știe câtă vreme – poate ani, dacă nu cumva până la sfârșitul lumii, ceea ce, pentru mine, atunci, însemna cam multcel. Ca ucenic ajutor de (și) butnar știam că Moș Iacob n-ar fi avut nevoie să îmbuneze astfel polobocul, l-ar fi putut cercui pe dată. Da, dar Moș Iacob era Moș Iacob. Butoiul acela n-avea mare importanță; important era, nici măcar tanțul ci, pe de-o parte tănțuitorul; pe de alta, cred și acum că eu, privitorul, eram cel mai important. De pe lume”. E un fragment de poem în care nu se mai pune problema „ficțiune sau non-ficțiune”, o sinteză a artelor: muzică, mișcare plastică, teatru, cinematografie.

Raportul dialogic dintre Eu și Tu, dintre tată și fiu se poate ilustra în disputa asupra istoriei Basarabiei „faptu-i fapt și raptu-i rapt!” (Capitolul *Fărăarabia* poate fi citat integral ca unul exemplar), sau dintre Păulică, orfănelul, și fetele în inițierile și aventurile erotice, relațiile dintre identitate și alteritate etalându-se palpabil în capitole ca *Ah, fetele!* și *Din calidor*, cele mai palpante pagini în relevarea „paradisului pierdut” al copilăriei.

Protagonistul e „martor și judecător” (M. Bahtin), având propriul cuvânt și propria idee despre lumea care îl înconjoară: Tuza e „frumoasă și când e urâtă, adică toată vremea. Săraca de ea, pe lumină i se vede rău obrazul bine buburos. Și merge ca un bărbătoi. Și-i tare slabă – adică picioarele i-s ca fusesse, încolo curu’ i-i destul de lărguț. Și are, **cum se spune, un ochi la slănină** – însă dacă te uiți la ea dintr-o parte, nu bagi de seamă făina”. Peste propriul cuvânt se suprapune „cuvântul autoritar” al tradiției (cum se spune, un ochi la slănină...); Lina „a terminat cele patru primare demultișor, să aibă doisprezece-treisprezece ani, dar e destul de făcută – pentru mine. Iarna, când e foarte frig, sau ne-iarnă, când e urât afară, ne ascundem la ei, într-o odaie neîncălzită, printre baloturi de lână; vara găsim adăpost în glugile de ciocleje; sau în fân; sau în paie – depinde. Lina nu prea vorbește (nici nu trebuiește), de altfel **e poreclită Muta**... (...) Mama nu mă lasă să mă joc cu Lina, i-a fost elevă și **zice că are să ajungă rău de tot fata asta**. Eu nu-nțeleg de ce s-ajungă ea rău, când ajung eu atât de bine cu ea – numai să nu mă prindă mama cu ea, că mă bate”; Cu Duda – altceva. „A fost, dar nu mai este. De când a trecut frontul peste noi nici nu mă mai bagă în seamă – **cred că din pricina pântecului nu mă mai vede, i-a crescut, uite-așa i s-a făcut!**”; Tecla e „Mărunțică, frumoasă, de pică: părul negru-negru, cu ape albăstrui, **ochii verzi-verzi, de mătă – nu de pisică**, de mătă; verzi, cu stele de aur”. După scena cu Bălana capitolul se încheie, ca orice scenă la Creangă, cu un **rezumat narativ**: „Doamne, ce fete frumoase și mustoase și parfumoase și bune!” În această orchestrare de cuvânt propriu și cuvânt străin se produce dialogismul poeticii unui roman egocentrist, experiențialist.

Impactul lui Creangă asupra prozei lui Paul Goma nu trebuie exagerat, dar nici subestimat. Așa cum am încercat să demonstrăm, Goma a asimilat creator elemente intrinseci ale modelului narativ crengian, mai exact poetica lui dialogică. Cum cu șapte note sunt compuse toate simfoniile din lume, tot așa cu elementele intrinseci ale unui model consacrat s-a constituit idiostilul inconfundabil Paul Goma.

Bibliografie:

1. GOMA, Paul. *Din calidor. O copilărie basarabeană*. Chișinău: Editura Basarabia, 1993.
2. GRATI, Aliona. *Cuvântul celuiilalt. Dialogismul romanului românesc*. Chișinău: Profesional Service, 2011.
3. BURLACU, Alexandru. Paul Goma: voci în calidor. In: Burlacu, A. *Refracții în clepsidră*. Iași: Tipo Moldova, 2013.
4. CIMPOI, Mihai. Paul Goma: întoarcere la Ithaka. In: *Metaliteratură*, 2010, nr. 5-6.
5. GAVRILOV, Anatol. Contribuția filozofiei dialogului la reinterpretarea raportului clasic obiect-subiect. In: Gavrilov, A. *În căutarea de noi repere pe drumul gândirii: studii, articole, comunicări, prelegeri, fragmente*. Chișinău: Profesional Servis, 2013.

6. SITAR-TĂUT, Daniela. Lecția de literatură a Astrei. In: *Metaliteratură*, 2010, nr. 5-6.
7. SIMION, Eugen. Proza autobiografică. In: *România literară*, 1991, nr. 9, 28 februarie.
8. BUBER, Martin. *Eu și Tu*. București: Humanitas, 1992.
9. SIMION, Eugen. Introducere. In: *Ion Creangă, opere*, col. „Opere fundamentale” a Academiei Române, București, 2000.

«ВЕРТИКАЛЬНОЕ» И «ГОРИЗОНТАЛЬНОЕ» НАСЛЕДИЕ (К ВОПРОСУ ОБ ИДЕНТИЧНОСТИ)

Хатуна АМАГЛОБЕЛИ, ассоциированный профессор,
Сухумский Государственный Университет, Грузия
Ирма ЗАКАРАЯ, ассоциированный профессор,
Тбилисский гуманитарный учебный университет, Грузия

Abstract: *After the collapse of the Soviet Union, Georgian people stood up for big challenges – We on the one hand had to consider our cultural heritage, as a basis for our identity and on the other hand, clearly and obviously show our belonging to the civilized world by presenting our unique culture. The civilized world has established a whole new value system and we must take this system, so that we cannot lose our own. Today's world offers to use the resources (regardless of their cultural attributes) that allow them to create a common culture of tomorrow. The common culture of tomorrow is unimaginable without understanding the identity problem. In the present work, we tried to identify the problem of identity based on Amin Maalouf's opinions regarding the "vertical" and "horizontal" elements.*

Keywords: *"vertical" heritage, "horizontal" heritage, identity, Amin Maalouf.*

Освободившись от тисков железного занавеса, мы оказались перед огромным вызовом – с одной стороны, необходимостью поделиться с другими своим культурным наследием как основой нашей идентичности, а с другой стороны, необходимостью четко и ясно показать нашу принадлежность к цивилизованному миру путем демонстрации нашей уникальной культуры. Казалось бы, это не так уж и сложно осуществить, ведь нам постоянно доказывали, что мы живем в стране, которая являет собой добровольный союз культур множества этнических групп и наций, что культурное многообразие, интернационализм и уважение к культурам других народов являют собой основную магистральную линию внутренней (а также внешней) политики этой страны. В целях иллюстрации данного дискурса проводились фестивали дружбы народов, культурные мероприятия и встречи. Грузия была если не инициатором, то одним из самых страстных сторонников этих встреч. И это вполне понятно, так как своим появлением на фестивалях она очаровывала аудиторию, и, казалось бы, говорила ей, что является представителем самобытной культуры и никому не удастся убить национальную душу в народе, создавшем эту культуру. Однако, несмотря на такую своего рода открытость мы были заперты в собственной скорлупе, и создавалось ощущение того, что процессы, происходящие в современном мире, проходят мимо нас.

Как мы справляемся с отмеченными выше вызовами? Это сложный вопрос, и обсуждать его непросто. Естественно, семидесятилетняя изолированность оставила на нас свой отпечаток. Цивилизованный мир внедрял совершенно новые системы ценностей (и внедряет их по сей день), а мы должны были принять эту систему. Мы должны были самоутвердиться в «глобальной цивилизации, находящейся в процессе создания» [2, с. 124], и сделать это таким образом, чтобы не утратить себя, свое собственное лицо, иметь возможность распознавания этой цивилизации. Стало очевидным, что затворничество и отчуждение от современной реальности равносильно уничтожению.

И мы стали впитывать те ценности, которыми так манил и соблазнял нас глобализированный мир. Это было похоже на своего рода опьянение, так как мы осознавали, что нашей давней мечте о становлении частью мирового сообщества суждено было исполниться. Это лишь одна сторона медали. Другой стороной медали оказалось осознание того, что глобализированный мир подразумевал не только многообразие культур, но прежде всего сосуществование людей разного культурного происхождения в одном, мультикультурном пространстве. Это, в свою очередь, означало развитие такого интеркультурного общества, в котором не просто будут на-

лаживаться активные связи между культурами, но представители разных культур будут пользоваться одинаковыми правами. Появилось ощущение того, что национальной, локальной культуре грозит опасность и ее нужно защитить. На первый взгляд, создается тупиковая ситуация.

Такое чувство, наверное, в той или иной степени, овладевает каждой малочисленной нацией. И выход из этой тупиковой ситуации – это осознание того, что мир принадлежит тем, кто хочет занять свое место в нем: не одной определенной нации, расе или этносу, а всем тем, «кто пытается овладеть новыми правилами игры – как бы сильно ни сбивали с толку эти правила – использовать их себе во благо» [2, с. 128]. Конечно, глобализация – это процесс, в котором культурным различиям, культурному многообразию, разнообразию языков и образу жизни грозит опасность. Однако, вместе с тем, современный мир дает культурам возможность бороться за выживание. И эту возможность следует использовать. Современный мир предлагает людям использовать те ресурсы (независимо от их культурной принадлежности), которые позволят им создать общую культуру завтрашнего дня.

Общая культура завтрашнего дня немыслима без понимания проблемы идентичности. Этот вопрос подробно рассмотрен Амином Маалуфом, арабским писателем, родившимся в Ливане и воспитывавшемся в христианстве, позднее эмигрировавшим во Францию.

«Моя принадлежность – это предопределение того, что я не идентичен никому другому» [2, с. 22], – пишет автор. Однако эта идентичность ни в коем случае не означает того, что существует только одна принадлежность, раз и навсегда определенная при рождении, неизменная и вечная, так называемая глубинная принадлежность, являющаяся «в большинстве случаев религиозной, национальной, расовой или этнической» [2, с. 14], и, казалось бы, какое значение может иметь то, чем занимается человек на протяжении всей своей жизни: профессиональный рост и карьера, приобретенные мысли, настроения, эмоции, стремление к расширению сферы знаний и т.д. Но разве это немаловажно, и разве эти факторы не формируют нашу идентичность?! – спрашивает Маалуф. Сведение идентичности к какой-либо одной принадлежности есть не что иное, как язык фанатиков.

Множественная принадлежность является не просто «обогащенным и плодотворным опытом» [2, с. 15], который вызывает в человеке гордость, она также ставит его лицом к лицу перед тяжелым выбором вследствие того, что эти принадлежности часто сталкиваются и противостоят друг другу. Следует отметить, что ни одна из принадлежностей не превосходит в абсолютной степени другую. Ни одна из принадлежностей, передаваемая нам при рождении в наследство от родителей, не является вечной и неизменной. Человек, являясь членом социума, существует и социализируется только в обществе. Личностный рост и развитие зависят от большинства факторов. Именно в процессе социализации, под воздействием внешних факторов, человек приобретает те настроения, эмоции, навыки, мысли, которые обуславливают его самостоятельность, самобытность, уникальность и, соответственно, предопределяют его идентичность. Эти принадлежности не являются только лишь религиозными, этническими, лингвистическими, социальными. Этот перечень является более полным, практически бесконечным: люди могут обладать более или менее сильной привязанностью к одному определенному городу, селу, району, к одной спортивной команде, одной профессии, партии, ассоциации, единству и другим аспектам повседневной жизни. Все эти принадлежности не являются «абсолютно ничтожными, они являются составной частью личности» [2, с. 23]. Именно эти отношения создают и определяют внутреннее богатство каждого человека как личности, его систему ценностей. Вот почему мы упоминали выше, что невозможно признать абсолютную доминантность одной принадлежности над другой. Например, турки и курды – это мусульмане, но между ними уже несколько десятилетий длится кровавый конфликт. Чехи и словаки, живущие в самом сердце Европы, придерживаются одного вероисповедания, однако это не стало фактором, способствовавшим их единому сосуществованию.¹³ В

¹³ Мы можем привести также другие примеры, в частности, самое беспрецедентное политическое решение, принятое Каталонией в связи с отделением от Испании в 2017 году. В смысле религиозной принадлежности, и один и другой являются прихожанами католической церкви, однако этот фактор не сработал в их пользу. Кроме того, несмотря на общую религиозную

силу этого, если мы в определенной дозе признаем своего рода иерархию между элементами идентичности, мы должны будем добавить, что эта иерархия не является неизменной. Отношения между этими элементами изменяются в течение времени, более того, меняются они «глубинно» [2, с. 25]. И, благодаря этим глубинным изменениям, то, что на первый взгляд казалось «маловажным, несущественным», становится важным и превалирующим над другими принадлежностями личности. «Принадлежность, которая попадает под удар, будь то цвет кожи, вероисповедание, язык, классовая принадлежность, либо что-то еще, в данном случае захватывает целиком всю идентичность» [2, с. 36].

Маалуф утверждает, что не существует какой-то «основной» принадлежности, посредством которой можно было бы осознать самого себя [2, с. 27]. «Идентичность – это не данность, установленная раз и навсегда: она выстраивается и трансформируется в процессе экзистенции... Элементы идентичности, заложенные в нас уже при рождении, не очень многочисленны – несколько физических признаков, пол, цвет кожи... хотя, даже эти свойства, между прочим, не полностью врожденные. Конечно, социальная среда четко не определяет пол, но именно это обстоятельство все же определяет значение этой принадлежности» [2, с. 33]. Родившаяся в Праге и родившаяся в Кабуле женщина – это данности, обладающие совершенно различными значениями женственности. Человек формируется тем, кем он есть, постепенно, «он не довольствуется «осознанием» своей идентичности»: он накапливает ее шаг за шагом» [2, с. 34].

Идентичность, которая сводится лишь к одной принадлежности (к сожалению, это видение все еще сохраняет свое преимущество во всем мире), является пагубной. Такое осознание идентичности как раз и является опасным в той самой степени, в которой совершенно легко, будто «само по себе», и без того происходит деление на «мы» и «другие». «Мы» – это люди одной принадлежности, а «другие» – те, кто выступает против этой принадлежности, и, согласно нашим «оценкам» и восприятию, те самые «другие» создают угрозу нашему этносу, вере, языку и т.д. Поэтому для предотвращения этой угрозы любые действия (включая насилие) считаются вполне законными. «Мы», согласно дефиниции, неизменно являемся невинной жертвой, «они» – обязательно виновными, более того, виновными с давних пор, независимо от того, что претерпевают «они» в настоящий момент» [2, с. 42-43]. Необходимо искупить то оскорбление, которое совершают «они», и ничего более. И именно это «ничего более» оправдывает то человекоубийство, человеконенавистничество (окрещенное неизбежностью исторического пути), которое существовало в истории и которое имеет место по сей день. «У нас» появляется страх перед нашей идентичностью, потому что мы думаем, что в том виде, в каком нам ее оставили и в какой мы восприняли ее в детстве, ей угрожает опасность. Поэтому необходимо защитить ее от «других».

Исходя из вышесказанного, Амин Маалуф говорит о «вертикальной» и «горизонтальной» принадлежностях. У каждого из нас есть две принадлежности, – пишет Маалуф. Первая – это «вертикальная», которую мы унаследовали от предков, от традиций нашего родного народа и от религиозных общин: традиции, вера, этническая принадлежность, язык, цвет кожи и волос. Вертикальная идентичность помогает нам укрепить семью, создать ощущение уюта, «мы похожи», «мы понимаем друг друга», «у нас есть общий опыт». Вторая – «горизонтальная», которую мы получаем от нашей эпохи и современности, от развития профессий и технологий; то есть все то, что жизненно важно для каждого из нас. Однако в случае горизонтальных идентичностей дело обстоит сложнее, поскольку все эти приобретенные принадлежности воспринимаются как потеря личностью собственной самобытности и, следовательно, как своего рода «недостаток», «дефект», как своего рода униформизация.

Маалуф задается вопросом: почему для людей важнее то, что они получают именно от «вертикальной», а не от «горизонтальной» наследственности? Почему у нас сильнее принадлежность к «вертикальной», а не к «горизонтальной» наследственности? Может, это пропасть между тем, «кто мы такие и кто, нам кажется, что мы есть»? [2, с. 109]. Ощущение того, что мы постепенно приближаемся к тому, что называется однообразным обсуждением, заставляет

принадлежность, очевидно сколь велика разница между образом жизни турецких женщин и женщин Саудовской Аравии; рождение женщиной в этих двух странах далеко не равнозначно.

людей становиться более сенситивными и чувствительными к «вертикальному» наследию. Наверное, у многих людей возникает ощущение, что модернизация – это обедняющая униформизация и своего рода угроза, «против которой необходимо бороться для спасения собственной культуры, собственной идентичности, сохранения собственных ценностей» (Маалуф, 2007, 109).

На самом деле, реально есть два пути: универсальность и единообразие. Это два различных способа, которые, однако, идут бок о бок друг с другом. Постулат *универсальности* – это ингерентные (унаследованные) права личностного достоинства человека – цвет кожи, национальность, пол, религия и т.д., отрицание которых во имя частной традиции (например, религиозная традиция) противоречит духу универсальности. «Последнее было бы бессмысленным, если бы оно не означало существование ценностей, которые относятся ко всем людям без исключения» [2, с. 111]. И эти ценности следующие: доступность знаний, здравоохранение, достойная и уважаемая жизнь, право получения знания и опыта, соответствующий труд и другие социальные выгоды. Одним словом, принцип универсальности – это признание универсальных ценностей, попытка их учреждения и их адаптации ко всем людям, независимо от их религии, цвета кожи, национальности или других признаков.

Параллельно таким универсальным ценностям «необходимо бороться против обедняющего однообразия – униформизации» (Маалуф, 2007, 112); борьба с тем, что отрицает многочисленные лингвистические, интеллектуальные, творческие проявления. Эти проявления, напротив, необходимо защищать и оберегать. Следует понимать, что универсальность не обязательно подразумевает отказ человека от его старого и устоявшегося образа жизни, поскольку именно из него состоит не только духовное бытие человека, но и его повседневная жизнь. Уважения заслуживает борьба за улицу, за район во имя сохранения традиционных признаков, характеристик и символов. «Именно это и есть законный... бой. Но это не должно мешать нам видеть картину в целом» [2, с. 113]. Универсальность не равносильна однообразию, одноличности. Вертикальная идентичность должна действовать только так, чтобы не перевесить горизонтальную. Мы не должны идти на поводу у соблазнов – сводить нашу идентичность к единственной, доминирующей принадлежности. Человек является существом многомерным, и недопустима его визуализация как существа одностороннего. Генерирование единичной идентичности в качестве уникальной приводит к эскалации насилия. «Видение личности в рамках эксклюзивной идентичности – интеллектуально глубоко ошибочный ход» [3, с. 194]. Недопустима миниатюризация человеческой сущности так же, как невозможно ограничение горизонтов нашего сознания.

Наша эпоха – это эпоха индивидов. Именно поэтому в бережливости и защите нуждаются выжившие до настоящего момента многочисленные языки и локальные диалекты, множество сплетенных из цветных нитей традиций и правил, совершенно разные достижения материальной, социальной или духовной культуры, поведение или нормы, присущие различным этносам.

Литература:

1. БОГИШВИЛИ, Д., ГАВАШЕЛИШВИЛИ, Е., ОСЕПАШВИЛИ, И., ГУГУШВИЛИ, Н. Грузинская национальная идентичность: конфликт и интеграция. Издательство «Некери», Тбилиси, 2016.
2. МААЛУФ, А. Убивающие идентичности. Издательство «Импресс», Тбилиси, 2007.
3. СЕН, А. Идентичность и насилие: иллюзия судьбы. Государственный университет имени Ильи Чавчавадзе, 2014.

METAFORA CONCEPTUALĂ ÎN CONSTRUCȚIILE IDIOMATICE ROMÂNEȘTI

Ludmila RĂCIULA, asist. univ.,

Facultatea de Litere,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The present article is an attempt to apply the Theory of Conceptual Metaphor to the analysis of idiomatic phraseological units of the Romanian language. We have already established that most of the idioms reflect in their form some cultural and historical information that is known to the native bearers of the Romanian language. At the same time, we believe that there is a group of idioms that can be analysed taking into account the conceptual metaphor that is of a universal nature. To this end, we shall make a*

distinction between the individual and conceptual metaphors and will apply the conceptual metaphor "mind is a container" to the Romanian phraseology, providing a linguocultural analysis of the idiom.

Keywords: phraseological unit, Theory of Conceptual Metaphor, linguocultural analysis.

Analizând materialul idiomatic, am constatat că expresiile idiomatice, prin conținuturile lor, sunt motivate de unele fenomene extralingvistice bazate pe: concepții pre-științifice despre lume, simboluri culturale, intertextualitate, aspecte ale culturii materiale și aspecte ale interacțiunii social-culturale, pe de o parte și, de unele cauze intralingvistice, cum ar fi metafora sau metonimia, pe de altă parte.

Din perspectiva lingvoculturală, expresiile idiomatice sunt abordate prin prisma segmentării și-tuațiilor stereotipice din viața cotidiană a românilor ce au servit drept prototipuri în formarea semnificației frazeologice. Lexemele ce denotă realii, simboluri și etaloane culturale în componența expresiei idiomatice fac parte din conținutul semnificației frazeologice și totodată, sunt mijloace de interpretare lingvoculturală. Astfel, însăși imaginea la baza frazeologismului poate servi drept indice pentru interpretarea lingvoculturală cu condiția că ea oglindește caracteristicile naționale ale viziunii asupra lumii. Diferența principală între această resursă intralingvistică și resursele extralingvistice constă în faptul că însăși frazeologismele, percepute în calitate de modele tropice ale unor fapte, situații sau particularități ale lucrurilor nu sunt semne ale culturii și nu formează taxoane culturale. Însă în cazul când aceste frazeologisme reflectă, prin imagine la baza lor, particularități culturale ale viziunii asupra lumii, ele pot executa rolul semnelor culturale cu condiția interpretării lor prin intermediul codurilor culturale [8, p. 247].

Una din cele mai importante surse intralingvistice a interpretării culturale a expresiilor idiomatice este metafora la baza lor. Renumitul lingvist român Lazăr Șăineanu, fiind în mod deosebit preocupat de metaforă, susține că metafora lexicologică este cel de al doilea factor considerabil în dezvoltarea limbii. Savantul explică „transferarea de la o noțiune la alta se face pe baza unui termen de comparațiune, care scapă de multe ori, căci unele din aceste imagini s-au șters cu timpul, pierzându-și transparența primitivă”. Totodată, în viziunea lui Șăineanu, metaforele dau specificul unei limbi istorice: „În metaforele și expresiunile metaforice stă originalitatea și geniul limbei și într-însele se oglesc particularitățile spiritului național.” [7, p. 153] „Nimic nu poate scoate mai bine în relief fizionomia specială a unui popor ca un studiu asupra expresiunilor sale metaforice. În aceste creațiuni populare rezidă tot geniul unei limbi și ele dau tiparul propriu fiecărei idiome” [7, p. 224].

Ceva mai târziu, E. Coșeriu înaintează ipoteza cu privire la caracterul fundamental al creației metaforice, care este „inerent esenței cognitive a limbajului”. Savantul postulează că finalitatea metaforei nu este figurativă sau expresivă, ci este o „încercare de a clasifica realitatea” și o cunoaștere a ei prin „imagini” [2, p. 17-18]. Cu alte cuvinte, funcția principală a metaforei nu este de a ornamenta expresia, ea însăși fiind concomitent expresie și conținut al unui fapt experiențial nou, care nu poate fi surprins în alt mod.

În continuare, cognitiști G. Lakoff și M. Johnson (1987, 1990, 2008) lansează ideea „metaforei convenționale”, conform căreia metafora „este prezentă pretutindeni în viața de fiecare zi, nu doar în limbaj, ci și în gândire și acțiune”¹⁴ [6, p. 4]. Atât E. Coșeriu, cât și Lakoff și Johnson oferă metaforei un rol cardinal în definirea realității cotidiene, iar modul în care funcționează sistemul conceptual se reflectă în vorbirea cotidiană, deci, în mod evident și în frazeologisme. În viziunea cognitivistă, „esența metaforei” constă în „a permite înțelegerea a ceva (și a experimenta acel ceva) în termeni a ceva diferit”¹⁵ [6, p. 5], apelând la alte concepte mai bine cunoscute vorbitorului, pentru a desemna obiecte, fenomene, situații din realitatea imediată, sentimente sau relații interumane. Putem concluda că rolul metaforei constă în a configura ceea ce înseamnă realitatea pentru fiecare dintre noi [6, p. 140].

În scopul cercetării de față, e necesar să distingem între metafore conceptuale și metafore lingvistice sau poetice. Dacă metaforele conceptuale sunt o oglindire, o replică a modului nostru de a gândi, atunci metaforele poetice sunt creații personale. Astfel, Kövecses susține că „expresiile

¹⁴ „[...] metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature” – Lakoff – Johnson 2003, p. 4.

¹⁵ „The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another”, *ibidem*, 5.

lingvistice (i.e., modul de a vorbi) sunt manifestări ale metaforelor conceptuale (i.e., moduri de agândi)” [5, p. 7]¹⁶. Studiile cognitive se bazează, în marea lor parte, pe analiza metaforelor conceptuale¹⁷, cele personale fiind lăsate domeniului de stilistică.

Teoria Metaforei Conceptuale (TMC) a contribuit la studiul culturologic cu un metalimbaj bine stabilit, oferindu-ne termeni de tipul *metafora conceptuală*, *model metaforic*, *domeniu sursă* și *domeniu țintă*, *reprezentare* etc., care s-au dovedit a fi eficienți în analiza expresiilor metaforice de diverse tipuri, de la metafore poetice la metaforele conceptuale (cu un caracter universal). Aplicarea Teoriei Metaforei Conceptuale ne permite să identificăm serii de expresii idiomatice, apărute pe baza unei metafore conceptuale fundamentale. Drept exemplu, în acest sens, ne va servi metafora conceptuală, propusă de Lakoff și Johnson, MINTEA ESTE UN CONTAINER.

În tezaurul frazeologic al limbii române, am identificat următoarele expresii care, după părerea noastră, sunt bazate pe această metaforă conceptuală: *a-și aduna gândurile*, *a-și băga mințile în cap*, *a-i veni (cuiva) mințile acasă (sau la loc, la cap) sau a-și băga mințile în cap*, *a-i ieși din gând*, *a scoate ceva (sau pe cineva) din gând*, *a-i da (sau a-i trece, a-i veni) cuiva (ceva) prin (sau în) gând* (loc considerat ca sediu al cugetării; minte), *a avea (pe cineva sau ceva) în minte*, *a-i lua (sau a-i suci, a-i fura) cuiva mintea (sau mințile)*, *a nu(-i) intra (cuiva) în cap*, *a nu-i mai ieși (cuiva ceva) din cap*, *a-i deschide (cuiva) capul etc.* Astfel, dacă e să aplicăm schema propusă de G. Lakoff și M. Johnson (2003), ajungem la concluzia că mintea omului este un container în care mintea/ gândurile/ ideile intră/ iese/ trec/ sunt băgate/ scoase etc. de către individ în mod voluntar sau involuntar, fiind lăsate să iasă la libertate (sau din potrivă, ținute să nu iasă). Prin analogie, putem propune o metaforă conceptuală adițională, ce ține de modul de a exprima sau a nu exprima aceste gânduri și idei. GURA/ LIMBA ESTE UN TRANSMIȚĂTOR este metafora conceptuală care, după părerea noastră, este la baza următoarelor expresii: *a-l lua gura pe dinainte*, *a trage pe cineva de limbă*, *a avea (a fi) gură spartă*, *a-și pune lacăt la gură*, *a întinde vorba*, *a scăpa la iveală*, *a (nu) sufla o vorbă*, *a se amesteca (sau a umbla, a-și băga nasul) unde nu-i fierbe oala*. Astfel, gura/ limba este acel canal prin intermediul căruia gândurile/ ideile ies din container. În frazeologia românească, gura devine un organ independent, care poate să acționeze neținând cont de dorința omului, spre exemplu, *a-l lua gura pe dinainte*, *a avea (fi) gură spartă*, *a-și pune lacăt la gură* etc.

Totodată, D. Dobrovolskiy și E. Piirainen (2005), Gibbs (1990) au ajuns la concluzia că expresiile idiomatice și cele metaforice ce au la bază aceeași metaforă conceptuală adesea dau dovadă de diferențe semantice ce nu pot fi explicate pe baza modelelor conceptuale datorită caracterului abstract al acestora. Dacă e să analizăm expresiile *a-l lua gura pe dinainte* (= a destăinui ceva fără voie, a spune ceva ce n-ar fi trebuit să spună) și *a întinde vorba* (=a divulga un lucru care ți-a fost încredințat ca un secret), observăm că prima expresie se distinge de cea de a doua prin semul „involuntar”, pe când, în componența semică a celui de al doilea frazeologism există semul „secret”, de exemplu, „a divulga un lucru care ți-a fost încredințat ca un secret”. Expresia *a trage pe cineva de limbă* invocă lipsa de dorință a persoanei de a divulga informații; iar *a (nu) sufla o vorbă* se deosebește de celelalte frazeologisme din această serie prin semele „încet” și „pe ascuns”, deci a (nu) informa pe ascuns. O astfel de analiză servește drept confirmare a necesității unui instrument de precizie mult mai avansată pentru a explica diferențele semantice ale frazeologismelor sus menționate. Prin urmare, este evident faptul că se cere o îmbinare armonioasă a metodelor de cercetare lingvistice și non-lingvistice pentru a descifra conținutul conotației culturale a unităților frazeologice.

Totodată, observăm că în multe cazuri, informațiile socioculturale ce stau la baza frazeologismelor tind să se suprapună cu mijloacele intralingvistice ce le motivează. Pentru a demonstra acest lucru, vom lua drept exemplu metafora conceptuală FURIA ESTE UN FLUID AFLAT ÎNTR-UN CONTAINER, considerată de G. Lakoff și M. Johnson extrem de productivă în multe limbi europene (a se vedea Lakoff, 1987; Kovecses, 1990, Gibbs, 1990). După părerea unanimă a cognitiștiștilor

¹⁶ „[...] the linguistic expressions (i.e., ways of talking) make explicit, or are manifestations of, the conceptual metaphors (i.e. ways of thinking) [...]” – Kövecses 2010, p. 7.

¹⁷ A se vedea Tomoiagă M. A. *Metaforele conceptuale în limba română contemporană* //Dacoromania. Serie nouă [online] Disponibil pe: [http://www.dacoromania.inst-puscariu.ro/articole/2015_1/22_XX_\(2015_nr.%201\)%20\[Pages%2055%20-%2067\].pdf](http://www.dacoromania.inst-puscariu.ro/articole/2015_1/22_XX_(2015_nr.%201)%20[Pages%2055%20-%2067].pdf) accesat la 9.06.17

Lakoff, Kovecses și Gibbs această metaforă este fundamentată de experiența fiziologică a omului și este prezentă în majoritatea culturilor. Astfel, în limba română identificăm următoarele expresii frazeologice construite pe baza acestei metafore conceptuale: *a fierbe în sine*, *a fierbe sângele în vine*, *a fierbe mânia*, *a muri/ a crăpa/ a plesni de ciudă*, *a-și vărsa veninul*, *a-și vărsa focul (sau sufletul, amarul)*, *a-și descărca conștiința (sau inima)* etc. Existența expresiilor de acest gen în mai multe limbi se explică prin procesele fiziologice ale omului. Ținem să menționăm că informațiile la baza acestor frazeologisme se suprapun cu un alt tip de informații, menționate anterior, în particular, cunoștințe preștiințifice despre lume. Conform *Doctrinei celor patru umori*, flegma, bilă neagră, bilă galbenă și sângele determină cele patru tipuri de temperamente: coleric, sangvin, melancolic și flegmatic. Temperamentul coleric se manifestă prin furie și irascibilitate, fapt ce ar putea explica apariția frazeologismelor de acest tip. În mod tradițional, temperamentul se asociază cu bila galbenă, după cum reiese și din expresiile românești cu componenta „venin”, în cel de al doilea sens, purtător de mărșile *anat.*; *pop.* „fiere; fig. supărare, mahnire, necaz; furie”, i.e., *a-și vărsa veninul* „a-și manifesta supărarea, mânia, furia față de cineva”; *a face venin* „a se supăra foarte tare, a-și face sânge rău”; *a pune (cuiva) venin la inimă* „a face ca cineva să se supere foarte tare”; *a deveni verde la față* „a deveni foarte palid de frică, de furie sau de mânia”.

Considerăm că majoritatea vorbitorilor de rând, nu stabilesc o relație directă între culorile verde/ negru sau galben) și furie sau emoție apropiată furiei, invidie, dar presupunem că există conexiuni asociative, care ar explica existența expresiilor de acest gen.

Un alt exemplu este seria de frazeologisme *a fi (a se crede) în al șaptelea/ nouălea cer*; *a sări de bucurie*; *a fi în culmea fericirii*, *a ridica moralul* și altele, fundamentate de metafora conceptuală FERICIREA ESTE SUS. Dacă e să ne referim la frazeologismul *a fi în al șaptelea / nouălea cer*, ar trebui să luăm în considerație atât cunoștințele bazate pe credințele populare, cât și simbolismul numerelor. Ciușanu descrie credințele poporului român despre cer în felul următor: „unii țărani cred în existența mai multor ceruri care, zic ei, sunt de la noi până la cerul lui Dumnezeuși anume, *nouă ceruri*, tot la fel făcute, ca și cerul pe care îl vedem noi [1, p.23]. Și tocmai în cerul al nouălea locuiește [Dumnezeu] cu îngerii lui”. Pe de altă parte, D. Dobrovol'skij și E. Piirainen ne atrag atenția asupra rolului simbolismului cultural în analiza frazeologismelor fundamentate de metafora conceptuală FERICIREA ESTE SUS [3, p. 33]. Lingviștii susțin că multe frazeologisme ce conțin un număr în structura lor componentială pot fi interpretate doar în contextul cunoștințelor culturale, care asigură motivarea între sensurile *ad litteram* și cele figurate ale componentelor frazeologice. Spre exemplu, existența frazeologismelor de tipul *a fi în al șaptelea / nouălea cer* în limbile română, rusă, engleză, germană, lituaniană nu poate fi explicată decât prin factorul cultural. Prin urmare, cuvântul *cer* și echivalentele lui în limbile nominalizate supra se asociază în mintea vorbitorului cu conceptul religios de „paradis”, care are un rol semnificativ în explicarea relației de motivare între semnificația frazeologismului și imaginea la baza lui. Funcția imaginii date este de a evoca astfel de asociații religioase și, în același timp, de a indica conceptul „SUS”, pe când numerele *șapte* sau *nouă* contribuie la indicarea unei distanțe enorme dintre cer și pământ¹⁸. Despre importanța numărului *șapte* în cultura românească putem judeca și după următoarele expresii *a mânca/ bea cât șapte*, *a munci cât șapte*, *a veni (fi) cu șapte (nouă) lupi*. Folosirea numeralului *șapte* se datorează, pe de o parte, cosmogoniei antice, conform căreia universul se credea a fi constituit din câteva sfere concentrice (numărul variază de la șapte la 11, de aici și diverse variante ale expresiei). Totodată, cabaliștii susțineau că există șapte ceruri, fiecare înălțându-se asupra celuilalt, cel de al șaptelea fiind locul unde locuiește Dumnezeu și îngerii săi. Cel de al șaptelea cer, atestat pentru prima dată în *Apocrypha*, este descris în Talmud [apud 3, p. 34].

După cum se știe, diferența între numerele *șapte* și *nouă* se explică prin contextul istoric. *Șapte* este un număr special în culturile de vest. Originile acestui număr se trag din tradițiile simbolice ale iudaismului și creștinismului, din Testamentul Vechi și cel Nou, din exegeza biblică și alte coduri religioase ce au dominat societatea de-a lungul secolelor. În prezent, simbolismul țărilor europene atribuie numărului *șapte* un rol mult mai important decât celui de *nouă*. Astfel, Ciușanu susține că „numărul *șapte* necesită o atenție deosebită, deoarece *Cartea Destinelor* era compusă din

¹⁸ A se vedea Ciușanu, p.55 despre distanța între cer și pământ.

șapte tăblițe; brahmanii aveau șapte inele profetice și pe fiecare inel era săpat numele uneia din cele șapte planete; în Laconia găsim șapte pietre consacrate planetelor; șapte caste erau adoptate de indieni și egipteni din cea mai adâncă vechime; șapte sunt idolii pe care bonzii îi duc, în fiecare zi în șapte temple; șapte zile are săptămâna la toate popoarele; șapte ramuri avea candelabru din templul de la Ierusalim, care era înconjurat de șapte curți; șapte porți avea orașul Teba; naiul lui Pan avea șapte țevi; lira lui Apollo avea șapte coarde etc.” [1 p. 210]. Pe de altă parte, numărului *nouă* i se atribuia o importanță majoră în mitologia germanică veche. Cosmogonia nord-germanică postulează existența a *nouă lumi*, iar perioadei de *nouă zile* se deosebea de o importanță specială; *noua zile și noua nopți* constituiau o perioadă semnificativă de timp. Însă, pe parcursul timpului, acest număr simbolic a fost treptat înlocuit cu numărul *șapte*, care a devenit un simbol religios.

În acest mod, putem concluziona ca frazeologismul *a fi în al șaptelea/ nouălea cer* este motivat prin metafora conceptuală, credințele populare și preștiințifice despre lume, simbolismul numerelor *șapte / nouă* și fenomenul intertextualității. Este greu de stabilit totuși ce a generat întregul lanț: cunoștințele preștiințifice despre lume sau metafora conceptuală. Luând în considerație cele expuse în acest articol, considerăm că identificarea aspectelor culturale a frazeologismelor necesită o îmbinare armonioasă a metodelor lingviculturale și pur lingvistice, astfel contribuind la o înțelegere mai bună a viziunii românilor asupra lumii.

Bibliografie:

1. CIAUȘANU, Gh. F. *Superstițiile poporului român în asemănare cu ale altor popoare vechi și noi cu ale altor popoare vechi și noi*. București: SAECULUM VIZUAL, 2014. 335 p. ISBN: 973-8455-55-9
2. COȘERIU, E. *Creația metaforică în limbaj*. Dacoromania, 11-33. [online] [cit. 12.09.2018]. Disponibil: http://www.dacoromania.inst-puscariu.ro/articole/2000-2001_1.pdf.
3. DOBROVOL'SKIJ, D., PIIRAINEN, E. *Figurative language cross-cultural and crosslinguistic perspectives*. Amsterdam etc.: Elsevier, 2005.
4. GIBBS Jr, RAYMOND W., and O'BRIEN, Jennifer E.. "Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning." *Cognition* 36.1 (1990): 35-68.
5. KOVECSES, Zoltan. *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press, 2010. 396 p. ISBN 978-0-19-537494-0
6. LAKOFF, George, and JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. University of Chicago press, 2003. 256 p. ISBN: 9780226468013
7. ȘĂINEANU, Lazăr, *Încercare asupra semasiologiei limbei române: studii istorice despre tranzițiunea sensurilor*. Cu o alocuțiune-prefață de B.-P. Hașdeu, Ediție îngrijită, studiu introductiv și indice de Livia Vasiluță, de Editura de Vest, 1999. 146-263 p.
8. TELIJA, Veronika N. *Russkaja frazeologija: semantičeskij, pragmatičeskij i lingvokul'turolo-gičeskij aspekty*. Škola" Jazyki russkoj kul'tury", 1996. 284 z. ISBN:5887660473

TEACHING THE LANGUAGE OF ADVICE IN EFL CLASSROOMS

Viorica CEBOTAROȘ, PhD,
Faculty of Philology,
Alecru Russo Bălți State University

Abstract: *The article discusses the role of pragmatic instruction in EFL classrooms, with a focus on the speech act of advice. After revealing some peculiarities of advice in the Anglo and Romanian cultures, it offers some activities that may contribute to raising learners' pragmatic awareness regarding the functioning of this speech act in the Anglo culture.*

Keywords: *advice, culture, pragmatic competence, pragmatic failure, pragmatic instruction.*

1. Importance of pragmatic instruction

Learning a foreign language involves learning different aspects of the language: pronunciation, vocabulary, grammar. However, mastery of these aspects is not sufficient in order to communicate successfully in a foreign language. Although many foreign language learners can produce grammatically correct speech, in conversation with native speakers they may fail to render their message appropriately, which may lead to breakdowns in communication. Of equal importance in speaking a foreign language, alongside accuracy in grammar, vocabulary and pronunciation, is the ability to

use the language appropriately in a variety of contexts. The ability “to communicate your intended message with all its nuances in any socio-cultural context and to interpret the message of your interlocutor as it was intended” is referred to as pragmatic competence [5, p. 15]. It is true that pragmatic competence “has come to be viewed as an essential part of learners’ competence” [6, p. 145]. Since the aim of foreign language instruction is developing students’ ability to use it successfully in communication, developing students’ pragmatic competence should become a must.

My teaching experience shows that one area which seems challenging for Romanian students of English is speech act production. What I witness in most cases is a transfer of the norms from the students’ mother tongue when formulating speech acts in English. Researchers refer to it as pragmatic transfer and explain it as „the influence exerted by learners’ knowledge of languages and cultures other than L2 on their comprehension, production and learning of L2 pragmatic information” [9, p. 5]. Jenny Thomas makes a distinction between two types of pragmatic transfer: pragmalinguistic and sociopragmatic. She explains pragmalinguistic transfer as

the inappropriate transfer of speech act strategies from one language to another, or the transferring from the mother tongue to the target language of utterances which are semantically/syntactically equivalent, but which, because of different ‘interpretive bias’, tend to convey a different pragmatic force in the target language [13, p. 101].

An example of pragmalinguistic transfer from Romanian into English is the use of imperative sentences to formulate requests in English. Students use the syntactic structure of Romanian requests when making requests in English, being unaware that an imperative conveys a different pragmatic force in English, and namely, that of an order or a command.

Sociopragmatic transfer goes beyond language, being seen as “the interface of linguistic actions and social structure” [2, p. 8] As Elite Olshtain and Andrew Cohen explain,

speakers may transfer their perceptions about how to perform in given situations from native language behavior to a second language situation. Such transfer could effect whether they would use a given speech act, and if so, how frequently, and how much prestige they afford other participants in the encounter [11, p. 61].

As examples of sociopragmatic transfer noticed at Romanian learners of English may serve the scarce use of certain speech acts and the overuse of others. Thus, apologies and thanks may sometimes be absent from the linguistic repertoire of students of English when required in the Anglo culture, while unsolicited advice may be used too often, in situations which are considered inappropriate in the Anglo culture.

The two types of pragmatic transfer often result in two kinds of pragmatic failure: pragmalinguistic and sociopragmatic [13]. It is worth pointing out that researchers prefer to use the term ‘pragmatic failure’ rather than ‘pragmatic error’. As Jenny Thomas explains,

the nature of pragmatic ambivalence is such that it is not possible to say that the pragmatic force of an utterance is ‘wrong’. All we can say is that it failed to achieve the speaker’s goal [13, p. 94].

Pragmalinguistic failure occurs when there is a difference in the way a native speaker and a non-native speaker assign pragmatic force to a certain linguistic structure or when speech act strategies are inappropriately transferred from L1 to L2 [13, p. 99]. In many cases it is the result of a pragmalinguistic transfer.

Sociopragmatic failure refers to “the social conditions placed on language in use” [13, p. 99]. It arises from different cultural perceptions of what constitutes appropriate linguistic behaviour. When foreign language learners speak the target language, they tend to interpret utterances according to their own cultural norms and understanding of the world, which often differs from the target language cultural norms. This fact may lead to sociopragmatic failure and hence to breakdowns in cross-cultural communication.

While pragmalinguistic failure represents a linguistic problem and as such, can be corrected, dealing with sociopragmatic failure is a “far more delicate matter” since it is related to cultural norms concerning the size of imposition, cost/benefit, social distance, relative rights and obligations [13]. Such a failure, as researchers note, requires cautious discussion rather than correction [3]. Overcoming sociopragmatic failure turns to be quite difficult since it often involves changing one’s system of beliefs and values.

What has been discussed so far confirms the idea that since language cannot be separated from culture, teaching language in use requires teaching two systems of knowledge: of language and of culture. Teaching the former seems to be less problematic than teaching the latter. Another important issue is the teacher's role in dealing with errors that arise when students use these two systems of knowledge. From the perspective of a foreign language teacher, the students' errors which result from using language resources are easier to deal with. Cases of cultural failure are more difficult to solve since they reflect the student's system of values and beliefs about the world.

The differences in cultural norms, which are reflected in the way speech acts are performed in English and Romanian, may lead to failures in communication between native speakers of English and non-native speakers. To fill this gap, more attention should be paid to pragmatic instruction, with a focus not only on the linguistic realization of speech acts, but also on the sociopragmatic features such as the setting, the context, the relationship between speakers and addressees since these factors shape the way individuals speak to each other.

An area which seems challenging for Romanian students of English is the production and use of directive speech acts, which represent "attempts (...) by the speaker to get the hearer to do something" [12, p. 11]. The challenges that are connected with this type of speech acts stem from differences in the cultural values characteristic of Anglo and Romanian cultures. A major concept in the Anglo culture is privacy, which refers to the autonomy of every individual. It is one of the Anglo cultural values which influences not only the Anglo behaviour in general, but also the Anglo communicative behaviour. This cultural value explains many peculiarities of the way people belonging to the Anglo culture communicate. It is the reason why there are more taboo topics (family problems, health, money) in English than in other languages. In addition, some questions that are appropriate in other cultures, seem intrusive in the Anglo culture. Tatiana Larina gives the following example: the question *Are you getting off?* asked by a passenger on a bus may seem too personal to a representative of the Anglo culture [15]. The reaction it may cause is: *Why should you know that?* The appropriate thing to say in this situation would be: *Excuse me, could I get by, please?* Other examples of language use influenced by this cultural value are: the use of interrogative sentences to issue directive speech acts such as requests (*Could you help me, please?*), suggestions (*Why don't we have a picnic tomorrow?*), invitations (*Would you like to go to the cinema tonight?*); speaker-oriented requests (*Can I have your book, please?*) rather than hearer-oriented requests (*Can you give me the book, please?*); avoidance of the imperative; avoidance of performative verbs (*I advise you to ..., I invite you ..., I ask you ..., I congratulate you ...*); the higher frequency of certain speech acts (such as apology, thanks) and a lower frequency of others (such as advice-giving). All these characteristics should be taken into account when teaching English as a foreign language.

2. Peculiarities of advice in the Anglo and Romanian cultures

Our discussion of peculiarities of advice in English and Romanian will start with an examination of the semantics of the English word *advice* and of its Romanian equivalent *sfat*. Oxford Advanced Learner's Dictionary offers the following definition to *advice* – "an opinion or a suggestion about what somebody should do in a particular situation". The explanatory dictionary of Romanian defines *sfat* as "vorbe, argumente spuse cuiva pentru a-l convinge să procedeze într-un anumit fel, într-o împrejurare dată; povață, îndemn, îndrumare". As can be seen, there is a difference between the semantics of the English word *advice* and of the Romanian word *sfat*. While the English word *advice* represents just an opinion or a suggestion (a suggestion being an idea or a plan that you mention for somebody else to think about), its Romanian equivalent implies persuading somebody to act in a particular way. This difference is further noticed in the linguistic structures of English and Romanian advice. While English has a preference for indirect ways of expressing advice, which makes it hard to be distinguished from suggestions (*Why don't you go to the doctor?*), in Romanian it is appropriate to use direct strategies, which sound more like orders (*Mergi neapărat la medic!*).

In her book *Русские проблемы в английской речи*, Lynn Visson has a chapter entitled *Когда и кому даются советы*. Comparing the American and Russian communicative behaviours, she points out that Americans consider that people should solve their problems by themselves. For this reason, when offered advice, they tend not to follow it and they seem not to take into consideration the others' opinion about their problems [14]. As Leo Jones notes, North Americans like to "do their

own thing” and “mind their own business”. He also mentions that “advice on personal matters is usually given only to close friends or when someone asks for advice” [8, p. 61]. In everyday life, representatives of Anglo culture are guided by the principle of non-interfering in other people’s affairs. The old English proverb which runs “Give not counsel or salt till you are asked” confirms this cultural peculiarity related to advice giving.

Another important thing is the last part of the advice. As pointed out by Lynn Visson, a person offering advice finishes it with the following remarks: *But after all, it’s up to you; It’s your decision; That’s just what I would do; You’ve got to decide this for yourself* [14, p. 61]. These formulae stress the concern Americans have not to intrude into their interlocutor’s privacy.

Romanian seems to place fewer restrictions on advice giving. It is true that some people may be “too generous” in offering advice and as a result create discomfort in communication, but sometimes advice is treated as a sign of closeness, as willingness to offer help, as an expression of concern for the interlocutor. An important distinction between the language of advice in English and Romanian is that while English favours to soften the force of the advice by using indirect formulations (*Why don’t you ...?*) or by using softeners (*It might be better for you to ...*), in Romanian the force of the advice is often strengthened by using intensifiers (*Mergi la medic imediat!*). The use of intensifiers in Romanian advice does not sound bossy. On the contrary, it seems to emphasize the speaker’s concern for the interlocutor. Another thing is that Romanian people may give advice even when they have not been asked to, which is not characteristic of Anglo culture.

Thus, the perception of the speech act of advice in the two communicative cultures is different. While people from the Anglo culture perceive it as an intrusion into their privacy, Romanians treat it as a sign of closeness, which says *I care about you, You are not indifferent to me*. For this reason, advice occurs more frequently in the Romanian culture than in the Anglo culture. This difference may lead to misunderstandings (or even breakdowns) in cross-cultural communication. For example, if someone belonging to Romanian culture gives advice to someone from the Anglo culture, especially unsolicited advice, he/she may be perceived as intrusive. His/her goodwill and intention to help the interlocutor may be taken as an invasion of the interlocutor’s privacy.

Taking into consideration the nature of advising, Eli Hinkel proposes the following definition for advice, which includes rules for the successful performance of this speech act:

The giving of advice is a complex speech act that should be performed with caution when the speaker is reasonably certain that the hearer is likely to do what is being advised, that all advice must be hedged and never given explicitly to avoid offending the hearer, and that the speaker is presupposed to have the right or the authority to give advice [7, p. 5].

This definition reflects some important peculiarities characteristic of advice in the Anglo culture, which show a respect for every individual’s privacy: caution is required when giving advice, direct advice may offend the hearer, all advice must be hedged. In addition, there is a restriction on the speaker’s status: he/she is presupposed to have the right or the authority to give advice.

3. Advice strategies in English

Researchers classified the linguistic structures used to give advice in English into several categories. What follows is Alicia Martinez-Flor’s typology, which contains indirect, conventionally indirect and direct strategies of advice-giving [10, p. 144]:

Type	Strategy	Structure
Indirect	Hints	<i>You want to pass, don’t you?</i>
Conventionally indirect	Conditional Probability	<i>If I were you, It might be better for you</i>
	Specific formulae	<i>Why don’t you ...? Isn’t it better for you ...?</i>
Direct	Imperative Negative imperative	<i>Be careful! Don’t worry.</i>
	Declarative	<i>You should ... You ought to ...</i>
	Performative	<i>I advise you to ...</i>

As this table illustrates, advice-giving may be realized in a variety of ways: by using a hint, a conventionally indirect strategy, or a direct strategy. Of these three strategies, the direct one seems to be in contradiction with the cultural value *privacy*, which requires respect for an individual's freedom of action. The conventionally indirect strategies show more concern for the interlocutor's privacy, by letting him/her make the choice they consider best.

A study conducted by Andrea DeCapua and Joan Findlay Dunham revealed that in giving advice American speakers of English seldom use grammatical forms with the verb *should*, opting out for a variety of different discourse strategies and embedding advice in larger narrative contexts [4]. It is curious that namely this structure is presented in many English grammar books as an advice-giving formula.

4. Teaching the language of advice in EFL classrooms

The cultural differences between advice giving in English and Romanian stress the need to pay more attention to this topic in the process of teaching English. A question that arises is which pragmatic norms to teach since English is spoken in so many different parts of the world and these norms may vary. In answer to it, researchers suggest that ELT classrooms should provide opportunities for learners to develop intercultural awareness, but which norms to teach is less a matter for concern. Successful intercultural encounters depend upon awareness that different socio-pragmatic norms do exist. What matters is to help language learners understand the interplay of culture and language and how their socio-pragmatic behavior is just one way language is used in communicative situations [4]. If the chief goal of instruction in pragmatics is to help learners increase their pragmatic awareness language teachers should give them choices about their interactions in the target language. By increasing pragmatic awareness researchers mean a variety of things – helping learners listen to interactions, watch for reactions, consider what may result from one choice of words over another [1]. A focus on pragmatics in the classroom also offers learners tools to interpret and to respond to a variety of speech acts when they are addressed to them [1].

Language educators have suggested different techniques and activities to teach speech acts. This section presents several activities that can be incorporated into the classroom to develop students' pragmatic competence in the speech act of advising. They include both awareness-raising activities and production activities.

Pragmatic instruction will start with awareness-raising activities, in which the speech act of advice is discussed. To begin with, learners are encouraged to think about how advice functions in their own language and culture. Students may be offered several questions regarding advice:

1. Whom do you usually give advice to?
2. How often to you give advice to others?
3. Do you sometimes give advice without being asked?
4. What do you say to give advice in your mother tongue?
5. Do you ask others for advice? Whom?
6. How do you feel when the person you gave advice to did not follow it?

Students discuss these questions in small groups and then as a class. They may also be given several situations which require giving advice and asked to make dialogues in their mother tongue. The situations will involve different relationship between the speakers, e.g. friends, parent and child. As students listen to each others' dialogues, they note down the formulae used to give advice and point out the differences in dialogues which involve different relationships between interlocutors.

Depending on the available material, a second activity may be reading or listening to English dialogues which contain the speech act of advice. Students are asked to note down the structures that are used to give advice in English. They compare the language of advice in English to that in their mother tongue and point out the differences. The teacher draws the students' attention to the linguistic structures used to give advice in English and to the way the relationship between the speakers may influence the choice of formulae.

As homework assignment, students may be asked to pick examples of advice and responses to them from films or from advice columns. They are also asked to pay attention to the relationship between the speakers.

Apart from awareness-raising techniques, tasks involving productive activities are also necessary since learners need to be provided with opportunities for communicative practice. Role plays

seem to be the most appropriate in this respect. In role plays, students assume certain roles in hypothetical scenarios and interact with peers to practice giving and responding to advice.

5. Conclusion

Since students' mother tongue influences their acquisition and use of the foreign language, cases of inappropriate use of the target language are nearly unavoidable. Inappropriate language use may lead to communicative failures in cross-cultural communication. To avoid them, teachers should incorporate pragmatic instruction in foreign language classrooms. Pragmatic instruction does not imply insisting on conformity to a particular target-language norm, but rather helping learners become familiar with the range of language devices regarding the production of certain speech acts in the target language and the way they vary depending on context. In other words, EFL learners should be offered opportunities to see the interplay of language, culture, and communication.

References:

1. BARDOVI-HARLIG, Kathleen. Pragmatics and language teaching: bringing pragmatics and pedagogy together. In: Bouton, Lawrence F. (ed.) *Pragmatics and language learning*. Monograph series, 1996, vol.7, pp. 21-39.
2. BARRON, Anne. *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning how to Do things with Words in a Study Abroad Context*. Amsterdam:Benjamins, 2003. 403 p. ISBN 9789027253507.
3. BOU FRANCH, Patricia. On pragmatic transfer. In: *Studies in English Language and Linguistics*, 1998, 0, pp. 5-20.
4. DECAPUA, Andrea; DUNHAM, Joan Findlay. The pragmatics of advice giving: cross-cultural perspectives. In: *Intercultural Pragmatics*, 2007, nr. 4-3, pp. 319-342.
5. FRASER, Bruce. Pragmatic competence: the case of hedging. In: Kaltenboeck G., Mihatsch W. and Schneider S. (Eds.), *New approaches to hedging*, 2010, pp. 15-34.
6. GRANGER, Sylviane. Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. In: A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis, and applications*, 1998, pp. 145-160.
7. HINKEL, Eli. Appropriateness of advice: DCT and multiple choice data. In: *Applied Linguistics*, 1997, nr. 18, pp. 1-26.
8. JONES, Leo. *Functions of American English. Communication activities for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 150 p. ISBN 0-521-28528-3.
9. KASPER, Gabriele. Pragmatic Transfer. In: *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 1992, vol.11, no. 1, pp. 1-34.
10. MARTINEZ-FLOR, Alicia. Non-native speakers' production of advice acts: the effects of proficiency. In: *RESLA*, 2003, nr. 16, pp. 139-153.
11. OLSHTAIN, Elite, & COHEN, Andrew. Speech act behavior across languages. In: H. W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Transfer in language production*, Norwood, N.J.: Ablex, 1989. pp. 53-67.
12. SEARLE, John. A Classification of Illocutionary Acts. In: *Language in Society*, 1976, vol. 5, no. 1, pp. 1-23.
13. THOMAS, Jenny. Cross-cultural pragmatic failure. In: *Applied linguistics*, 1983, vol. 4, no. 2, pp. 91-112.
14. ВИССОН, Линн. *Русские проблемы в английской речи*. Москва: Р. Валент, 2007. 115 с. ISBN 978-5-93439-220-9.
15. ЛАРИНА, Татьяна. *Категория вежливости и стиль коммуникации*. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 516 с. ISBN 978-5-9551-0297-9.

Dictionaries:

Dicționar explicativ al limbii române <https://dexonline.ro/>

Oxford Advanced Learner's Dictionary <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

ESTABLISHING MEANINGFUL RELATIONSHIPS WITHIN A SMALL DISCOURSE COMMUNITY TO ENHANCE STUDENTS' ACADEMIC WRITING SKILLS

Viorica CONDRAT, PhD,
Faculty of Philology,
Alecu Russo Bălți State University

Rezumat: *Abilitatea de a crea texte coerente este o componentă esențială în formarea academică a studentului. Procesul de scriere în scopuri academice este unul anevoios, care este considerat de către*

studenți ca fiind unul nesemnificativ. Studenții deseori nu sunt pregătiți să producă texte coerente în scopuri academice. Mai mult, ei nu realizează importanța scrisului academic în formarea lor profesională. Articolul de față examinează factorii ce ar contribui la crearea unei comunități discursive, care, la rândul ei, ar spori calitatea scrisului academic la studenți.

Cuvinte-cheie: comunitate discursivă, interacțiune academică, scris academic.

The notion of discourse community has been defined by Swales (1990) who believes that there are six criteria to be met in order to be able to state what a discourse community is. Thus a discourse community:

1. has common goals,
2. has its own mechanisms of interaction,
3. is participatory and provides information and gives feedback,
4. has one or more genres to communicate its aims,
5. operates with a specific lexis,
6. has expert members.

In 2016 this definition was revised and other two criteria were added to the list (Swales, 2016). Therefore, a discourse community has to develop a sense of the so-called ‘silential relations’ (Becker, 1995). Quite often, there are things which remain ‘unsaid’ and, yet, the text is coherent and appropriately decoded. There is a tacit agreement within a discourse community as to what is to be included and what is to be implied in a research paper.

The eighth criterion introduces the notion of horizons of expectations which are to be developed in the process of academic interaction. This is possible only if the sender of the message is aware of the other’s presence while encoding it. On the other hand, the receiver is expected to have developed the sender’s awareness in the process of decoding the message. In this way communication is possible in an academic context, where very often the channel of communication is the written text (i.e. research papers, articles etc.)

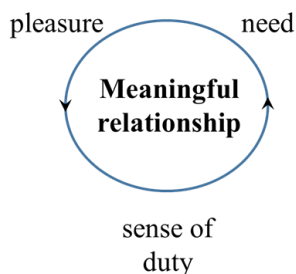
While conducting my PhD research (Condrat, 2017) I noticed that students need to feel the sense of affiliation to a discourse community in order to succeed in producing coherent texts. Thus, the concept of discourse community is central to academic writing as it helps to make writing more purposeful. Feeling affiliated to a particular discourse community empowers the students to contribute their own knowledge to it.

In the conducted research, blogging was used as a platform which enabled the students to communicate and gradually gain their authorial voice. Thus, they tried to build their own small discourse community where they communicated their thoughts and ideas. The interaction that took place between them helped them gain confidence as writers for academic purposes, on the one hand, and make the process of writing more purposeful, on the other.

It is assumed that in order to make every educational process a success, all the participants involved in it should build meaningful relationships (Caon, 2006: 25). In Figure 1, it is evident that what makes a meaningful relationship is:

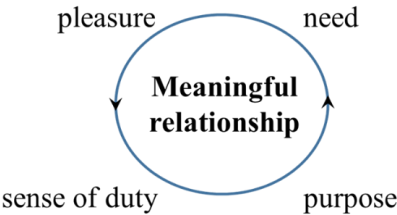
1. the awareness of the need why one is doing it (i.e. writing a text),
2. the feeling of pleasure in doing the action (i.e. writing);
3. the development of the sense of duty (the participant should realize the paramount importance of the action for his/her academic development).

Figure 1: Caon's motivational model



While working with the students it became evident that one more factor substantially contributes to the creation of meaningful relationships. The participants should clearly understand the purpose of the interaction. Thus as long as the students do not see any purpose in writing for academic purposes, no meaningful relationships can be built. Therefore, it is essential to add this component to the model above, which is meant to boost students' motivation. Figure 2 displays the completed model.

Figure 2: Motivational model in the education process

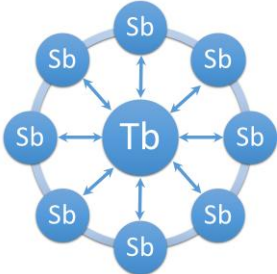


During the conducted experiment in 2014-2015, which aimed to determine whether or not blogging could contribute to the students' enhancement of academic writing skills, it was observed that while practicing blogging students managed to form their small discourse community and thus make their interaction more purposeful. They built meaningful relationships not only with the teacher but also among themselves. It appears that their writing skills improved due to the interaction happening above all between the teacher and the students. However, it is believed that their confidence as academic writers increased due to the meaningful relationships they built within their small discourse community.

Although the students were encouraged to regularly post comments on each other's posts, it was noticed that they preferred to interact face-to-face. They would write feedback to a peer's writing, but would continue to verbally discuss their results whenever they met at the university. Although the students had a highly developed sense of duty and they understood why they needed to develop their academic skills, it was seen at first that they found little pleasure in writing for academic purposes, moreover, the purpose was not totally clear to them. However, at the end of the experiment it was possible to conclude that the students found the process of academic writing more pleasurable and purposeful. Consequently, their motivation to write for academic purposes has increased too. They admitted to have finally understood what the purpose of writing for academic purposes is, becoming more empowered and confident academic writers. They also acknowledged the tremendous role their peers played in the process of their writing. The written communication stopped being viewed as a one-direction process of communication. They developed a better reader awareness and were trying to meet the horizons of expectations of their readers.

It was also interesting to note that within this small discourse community, the participants formed a sub-community. The interaction pattern differed every time the students interacted. One interaction model is shown in Figure 3.

Figure 3: Interactional model within the discourse community 1



As seen, in this model the students centred their communicative interaction on the teacher. The teacher was believed to be the expert member who could provide valuable feedback. It can be stated that during written interaction the students waited namely for the teacher's feedback and would reluctantly write their own as they trusted the teacher more than the other members of their discourse community. That could explain the relatively small number of student's comments as compared to those of the teacher.

Figure 4: *Interactional model with the discourse community 2*

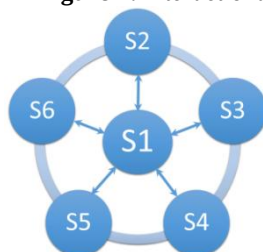


Figure 4 displays a second interaction model within this discourse community. This time the interaction was centred on one member of the group. Indeed, Student 1 was perceived as an authority within the discourse community, her expertise was most trusted. Students would often talk to her when they faced some challenges in their process of academic writing. She showed more enthusiasm than the other members and was always willing to help. The interaction they preferred to have was mostly face-to-face, every time they met. They would talk about academic writing and their drafts during breaks at the university or while walking home.

The last interaction pattern is shown in Figure 5, where it is possible to trace the nuanced interactional relationships within even smaller groups.

Figure 5: *Interactional model within the discourse community 3*



As seen, even within such a small discourse community there were three pairs having closer relationships. It is to be noted that even this pair grouping is centred on the pair of Student 1. Actually, Student 1 and Student 6 were believed to be the most experienced among the other members.

Figure 5 displays a possible way of establishing meaningful relationships in a small, local discourse community. This community is expected to fulfil the eight main criteria as described by Swales (2016). Consequently, it shall have:

1. common goals: to tell knowledge / transform knowledge;
2. intercommunication: face-to-face (during classes), online (writing academic assignments);
3. participatory mechanisms: giving feedback to the peers' posts;
4. genres: writing essays, reporting on an assigned topic, articles, analyses, research papers;
5. specific lexis: the use of academic, discipline-related vocabulary;
6. members of expertise: teachers, more experienced colleagues;
7. silential relations: the tacit acknowledgement of things unsaid but implied, which in most cases would make sense only to this particular context;
8. horizons of expectations: by building meaningful relationships within their small discourse community students were more likely to meet the expectations of their fellows.

It should be pointed out that such discourse communities should be fostered by the teacher. Moreover, the teacher should be prepared to be part of the discourse community as he/she will always be referred to as the member with a higher degree of discourse expertise. Similarly, he/she will be able to motivate students to become more confident and self-reliant.

Academic interaction is of extreme importance in the students' growth as academic writers. Although nowadays much emphasis is put on encouraging students to take responsibility for their

own learning, the teacher's presence is essential at least at the initial stage. It appears students need to get constant feedback from their teachers in order to gain more confidence and overcome writing apprehension. That is why the teacher needs to be actively involved in the students' discourse community, establishing meaningful relationship with all its members.

Bibliography:

1. CAON, F., *Pleasure in Language Learning: A Methodological Challenge*, Perugia: Guerra Edizioni, 2006.
2. CONDRAT, V., Teaching Writing in EAP Contexts: A case study of students' reactions to the use of blogs for academic writing tasks. in: *La didattica delle lingue nel nuovo millennio: Le sfide dell'internazionalizzazione* (Eds. Carmel Mary Coonan, Ada Bier, Elena Ballarin). Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 2018, pp. 577-598.
3. CONDRAT, V., *Parallel blogging as an interactive pedagogical tool to enhance writing skills in EAP contexts*, 2017, <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/10349/956102-1189134.pdf?sequence=2>. Last access: 29/10/2018.
4. SWALES, J. M., "Reflections on the concept of discourse community". Concepts and Frameworks in English for Specific Purposes, 2016. <https://asp.revues.org/4774?lang=en>. Last access: 29/10/2018.
5. SWALES, J. M., *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
6. SWALES, J. M., FEAK, C. B., *Academic writing for graduate students: essential tasks and skills: a course for nonnative speakers of English*, Michigan: University of Michigan Press, 1994.

AN ANALYSIS OF STUDENTS' PERCEPTION OF PLAGIARISM: THE CASE OF ALECU RUSSO BALTI STATE UNIVERSITY

Viorica CONDRAT, PhD,
Faculty of Philology,
Alec Russo Bălți State University

Rezumat: *Una din problemele stringente ce țin de scrisul academic este plagiatul. Studenții par a nu înțelege gravitatea actului în sine, plagiind ori de câte ori le este greu să își formuleze propriile gânduri sau nu știu ce exact trebuie să facă. Astfel, ei nu realizează că încalcă normele academice comițând o infracțiune. Articolul prezintă o analiză a percepțiilor față de plagiat ale studenților de la Facultatea de Litere din anul 4 de la Cicul Licență și anul 1 de la Cicul Masterat care studiază limba engleză ca limbă principală. Rezultatele indică lipsa de conștientizare a gravității unui asemenea act la studenți. Atitudinea lor pare a fi una superficială față de scrisul academic, iar însăși actul de sfidare a normelor academice pare a fi nesemnificativ pentru studenți.*

Cuvinte-cheie: *plagiat, infracțiune, integritate academică, norme academice.*

Plagiarism can be considered as attempted theft of intellectual property, when a person knowingly claims authorship of a piece of writing which belongs to somebody else. This act of stealing violates the norms of academic integrity and shatters the academic credibility of the plagiarist whose reputation can be hardly recovered. Institutions adopt strict policies against plagiarism. The punishment varies from case to case, the most severe being the exclusion of the plagiarist from the discourse community he/she is affiliated to. Institutions also rely on various plagiarism detecting software which helps them fight against this type of crime.

However, when it comes to students' plagiarism the issue seems to be more complex. Scholars (Eckstein, 2013; Kolich, 1983; Pennycook, 1996; Sutherland-Smith, 2008; Wilhoit, 1983) seem to struggle to offer the exact definition of plagiarism which will clearly show what is to be considered plagiarism in students' academic writing. The very notion of the students contributing new knowledge to their discourse community implies transforming knowledge which has already been assimilated most probably through extensive reading. Indeed students might not even be aware of the complex network of intertextual relationships existing between different texts which they have internalized throughout their course of study. In this case, it becomes difficult for the students themselves to understand that they have plagiarized somebody's work. Therefore, the process of detecting plagiarism should be thoroughly considered.

Another controversy regarding plagiarism is whether the act itself should be criminalized or dealt with more consideration (Eckstein, 2013). There are cases when people might not even be aware of having plagiarized. If rote learning is the main technique of learning in some cultures (Pennycook, 1996) then it might become difficult for the student to discriminate between one's own genuine ideas against the ones memorized, which eventually have been internalized.

Western higher education institutions realize the seriousness of blaming students for plagiarism, as well as the consequences such a blame might have on the student's academic and professional development. That is why, apart from using plagiarism detecting software, they have suggested that a series of other steps be taken in order to determine whether the student has intentionally plagiarized his/her work.

Purdue University has created the online writing lab which assists students in their process of writing. It is one of the most useful resources to be used by students worldwide who want to improve their academic writing skills. In addition, it provides an overview of the basic steps to be taken while conducting primary research. When it comes to plagiarism, the creators of this writing lab emphasize what to do in order to avoid plagiarism. They clearly state the severe consequences of plagiarism in the American academic context (https://owl.purdue.edu/owl/purdue_owl.html).

Harvard University has created the Harvard College Handbook for Students 2018-2019 page where such issues as Harvard College Honor Code, and Plagiarism are described among others. Thus students have the possibility to get acquainted with what they are expected to write throughout the course of study and what norms should be followed in order to succeed. Special emphasis is placed on academic integrity and its importance in the students' academic development. Plagiarism is viewed as infraction, which can result in the students' withdrawal from the College (<https://handbook.fas.harvard.edu/book/academic-integrity>).

The University of Oxford has created a web page devoted exclusively to Oxford students. Students can have first-hand access to useful information in their course of study. A comprehensive overview on plagiarism is given there enabling students to avoid plagiarism in their work. Developing one's own voice is viewed as essential in students' academic growth. One of the suggestions says:

You should avoid plagiarism because you aspire to produce work of the highest quality. Once you have grasped the principles of source use and citation, you should find it relatively straightforward to steer clear of plagiarism. Moreover, you will reap the additional benefits of improvements to both the lucidity and quality of your writing. It is important to appreciate that mastery of the techniques of academic writing is not merely a practical skill, but one that lends both credibility and authority to your work, and demonstrates your commitment to the principle of intellectual honesty in scholarship.

(<https://www.ox.ac.uk/students/academic/guidance/skills/plagiarism?wssl=1>)

It is interesting to note the overall recommendatory tone of the instructions written on that page. Moreover, students are given a very detailed account of the steps to be taken when suspected of plagiarism. Although the university clearly states its stance on plagiarism (which can result in expulsion from the University), the focus seems to be on helping students avoid plagiarism in their writing. Similarly, a thorough explanation is offered to enable students to defend their case if there is suspicion of plagiarism in their work.

As stated, plagiarism is unacceptable worldwide that is why universities take several measures to prevent plagiarism among students. Higher education institutions in the Republic of Moldova also appear to acknowledge the gravity of such an infraction. Yet, the process of assisting students in avoiding plagiarism seems to be vague and poorly-defined. In addition, it is rather difficult to determine what penalties are actually applied to those who have violated the norms of academic integrity.

Alecu Russo Balti State University has elaborated the guidelines for writing a research paper. They refer exclusively to the final research papers students are expected to produce by the end of the second and third cycles of study. The guidelines reflect what a research paper should normally include. The issue of plagiarism is briefly mentioned in the section 'Exigențe etice' ('Ethical Requirements'). Yet, it is not clear what happens if the students are thought to have plagiarized (usarb.md/wp-content/uploads/2018/08/Recomandari_de_realizare_a_tezei_de_licenta_si_de_master_in_USARB.compressed.pdf).

The Department of the English and German Philology has elaborated the internal guidelines for writing a research paper where a more comprehensive overview is given regarding what is to be considered plagiarism. The guidelines also suggest three 'simple' rules students should follow in order to avoid plagiarism. Yet, it is again rather difficult to understand the steps taken to prevent plagiarism in students' works.

The present study aims to determine how Moldovan students understand the notion of plagiarism. It is an attempt to trace the possible causes of students' plagiarism as this can help tutors prevent students from plagiarizing in the future. The following questions have been posed to address the main goals:

1. What concepts do students associate with plagiarism?
2. What are the instances (if any) when plagiarism is considered acceptable by the students?
3. How serious is the act of plagiarizing in students' understanding?

A questionnaire has been created in order to answer the research questions. It consists of 10 questions which could be grouped in two parts. The purpose of the first was to determine what students know about plagiarism, whereas the second to understand their attitude towards this act. 57 participants took the questionnaire: 35 students were first cycle students (hereafter, BA students), and the remaining 22 students were second cycle students (hereafter, MA students).

The first question of the questionnaire aimed to establish what plagiarism is in the respondents' opinion. The students were invited to write down their understanding of this concept. While analysing the answers it was possible to draw the semantic field of the students' perception of the act of plagiarizing. Consequently, the most frequent actions BA students thought the act implied were: copying (32%), using (22%), and taking (16%). The MA students' beliefs were that plagiarizing involves copying (29%), presenting (18%), stealing (15%), using (13%), and taking (11%).

We can see that both BA and MA students understand that plagiarizing means producing something so that it is the same as an original piece of work. It also involves taking advantage of the fact that information can be easily accessed and there is little chance of being caught, and finally it means removing something without permission. It is interesting to note that a considerable number of MA students used even a more concrete action, i.e. that of stealing, which highlights their understanding of taking something without the permission or knowledge of the owner and keep it. Although on the whole students seem to understand that plagiarizing is wrong, they appear to diminish the gravity of such an act. The results also revealed a disturbing fact. Some of the students tend to plagiarize even when asked to state their own opinion. Thus, 5 BA and 2 MA students are believed to have copied their answers from the Internet.

In the second question, we wanted to find out when and what the students learned about plagiarism. This information might help draw certain conclusions regarding the students' tendency to reduce the seriousness of plagiarism. Thus the BA students admitted that they learned about plagiarism at the university (43%) and at school (37%). The MA students claimed the same thing, yet 64% of the respondents learned about it at the university, whereas 32% at school. The results seem to indicate that students learn quite late about plagiarism. And if the act has not been punished in their experience, they tend to believe that there is nothing wrong in doing so.

The third question aimed to determine whether or not plagiarism can be accepted by students for academic purposes. 63% of BA students and 59% of MA students said that plagiarism cannot be accepted. The others thought that it can be accepted under certain conditions. Upon analysis, the students' answers reflect their lack of proper understanding of what plagiarism is. For example, one of the most commonly encountered justification was that one can plagiarize if he/she mentions the source. Such answers appear to emphasize that students do not know what plagiarism is at all.

In the fourth question the students were asked to name the cases when they plagiarize. 37% of BA students admitted that they do so when they do not know what knowledge they should contribute. 23% admitted that whenever they are asked to write essays/reports/analyses, they turn to plagiarism. 9% said they plagiarize in various academic subjects. 11% claimed they do so when they can. Only 8% of the respondents said they never plagiarize.

When it comes to MA students, the results seem to be more encouraging as 28% claimed they never plagiarize. Yet, just like in the analysis above, when the students do not know what know-

ledge to tell/transform, they plagiarize (24%). With MA students it was quite difficult to understand what exactly they wanted to say. Thus 24% could not produce a concrete answer to this question. On the whole, we could say that the students' answers are disturbing as they appear to indicate that students approach writing for academic purposes superficially.

The fifth question aimed to unveil the students' writing habits. The results were supposed to reflect either what process is involved in writing for academic purposes or what strategies students use while writing. Yet, the results seem to indicate that the respondents misperceive the concept of writing with that of conducting research. Thus, 54% of BA students and 32% of MA students claimed that they write by reading, an answer which could suggest that they are more likely to plagiarize. Yet, some of the respondents wrote some of the strategies they use while writing. Thus, 8% of BA students and 23% of MA students quote; 17% of BA students and 18% of MA students paraphrase. There were cases where the students stated that they consult their teacher while writing (6% of BA students and 9% of MA students). However, there were students who could not produce clear answers to the questions (9% BA students and 18% MA students). 6% of BA students admitted to plagiarizing while writing, i.e. they consider it as an appropriate strategy to be used in the process of writing for academic purposes.

The purpose of the second part of the questionnaire was to elucidate the students' attitudes towards plagiarism and what actions they would most probably take to avoid it. Thus in Question 6 students were asked to state to what degree they agreed with the statement 'Plagiarism is unacceptable in an academic environment'. 66% of BA students and 38% of MA student agreed with this statement. It appears that MA students are more aware of the gravity of plagiarism as 43% of MA students strongly agreed with the statement whereas only 14% of the BA students did so. The percentage of those who are undecided or disagree is more or less the same for both BA and MA students (11% BA vs 9% MA – undecided; 9% BA vs 10% MA – disagreed).

Question 7 aimed to determine the students' attitude towards what extent plagiarism is difficult to avoid. Thus, 67% of BA students and 48% of MA students agreed that plagiarism is difficult to avoid. Whereas 3% of BA students and 9% of MA students strongly agreed with the statement. 14% of BA students and 29% of MA students disagreed with the statement. Only 11% of BA students and 14% of MA students strongly disagreed with the statement. Such answers are disturbing as they seem to indicate students' lack of clear understanding of what plagiarism is and of how serious the act itself is.

The answers to the 8th question seem to reflect the students' value of honesty. They were asked to state to what degree they agree to the following statement: 'I don't see anything wrong in plagiarizing if I don't get caught'. Although there was quite an impressive number of undecided students (26% BA and 20% MA), on the whole the students seem to disagree (49% BA and 40% MA) and to strongly disagree (11% BA and 30% MA). Yet, 11% of BA students and 10% of MA students agreed with the statement. Moreover, there were 3% among BA students who strongly agreed with the statement.

Question 9 aimed to elicit how often (if ever) students plagiarize. A disturbing 54% of BA students and 70% of MA students admitted to have seldom plagiarized. Only 12% of BA students and 20% of MS students claimed they never plagiarize. There were students who acknowledged that they usually plagiarize (3% BA and 5% MA) or that they plagiarize about half of the time (31% BA and 5% MA). The results are discouraging as they appear to reflect the students' lack of academic integrity although they understand that plagiarizing is wrong.

Due to the easiness of accessing a variety of materials on the Internet, the 10th question aimed to determine how often (if ever) students plagiarize from the Internet. The hypothesis that students tend to turn to the Internet in order to plagiarize seems to be confirmed by the answers the respondents gave. Thus, 43% of BA students and 57% of MA students admitted that they seldom plagiarize from the Internet as compared to 8% of BA students and 14% of MA students who stated they never plagiarize from the Internet. However, 29% of BA students and 15% of MA students said that they usually plagiarize from the Internet. The remaining number of students admitted to doing so about half of the time. These answers are also quite disturbing as they appear to indicate that the easier it is to plagiarize the more likely the students are to do so. It seems that writing has turned into an effortless process of copy-pasting something from the Internet.

On analysis, we can state that students' understanding of plagiarism is rather hectic. They cannot properly define what plagiarism is and what it is not. The majority of the respondents do not

see anything wrong in 'taking', 'using', and 'copying'. The very fact that they give sometimes contradictory answers seems to reflect their misperception of plagiarism. Moreover, it seems that very few are aware of the gravity of such an act.

It appears that they learn about plagiarism quite late, whereas what they learnt seems to be quite difficult for them to define. That is why it should become a priority to raise the students' awareness of plagiarism at an early stage. The moment they are asked to prepare some additional information on a particular subject, the teacher should explain what exactly is expected from the students. It may also be the case of establishing a set of rules together with the students, e.g. a list of dos and don'ts while writing the assigned task.

The fact that students tend to justify their act of plagiarizing instead of looking for ways to avoid it may be due to their misperception of plagiarism. Another reason could be found in the fact that very often students might not know what exactly they are expected to produce. They might be confused not knowing how they can contribute to the already existing knowledge.

The results also seem to indicate that the Internet is a source of plagiarism among students. Having the possibility to easily access the needed information, the students see nothing wrong in 'taking', 'using', and 'copying'. We could assume that the very fact that it is online seems to give the students the belief that they have more right to plagiarize. The information is in open access, there is no one to trace their wrong-doing. In addition, another disturbing tendency has surfaced: students seem to look for easy ways of writing for academic purposes. They do not want to put any additional mental effort into the process of writing, which is extremely complex and sometimes time consuming.

On the positive side, it appears MA students seem to be a little bit more aware of the gravity of plagiarism than BA students are. This confirms the assumption that the earlier students understand what plagiarism is and what it is not the less likely students are to plagiarize.

In conclusion, we could state that while raising awareness of plagiarism the emphasis should not be primarily put on criminalising the act, but rather on satisfaction one gets in creating something original. Students should be encouraged not to be afraid to state their own points of view provided they give strong arguments. While relying on someone else's opinion the students should give the reference immediately. There is absolutely nothing wrong in quoting or paraphrasing as long as the proper citation is given. Teachers should also emphasize the role of such strategies, thus helping students acquire their own authorial voice. Indeed, while quoting or paraphrasing, what students are actually doing is providing arguments to their opinions and beliefs.

Another important suggestion would be to give the necessary explanations to the students as to what exactly they are supposed to produce. It would be good if students had feedback, which is extremely valuable. Students tend to erroneously believe that writing is a one-way-direction communication process. Not being given immediate feedback might make students disregard the process of writing for academic purposes.

Finally, students should understand the essence of academic writing. They are to be helped to distinguish the two fundamental processes in their academic development: conducting research and writing a research paper. These two notions are sometimes used interchangeably by the students. The very fact that extensive reading equals conducting research in the students' opinion might also be a reason why they plagiarize. That is why it is paramount to help students understand the differences and similarities of the two processes, but above all, how one complements the other.

Bibliography:

1. BERLINCK, R. G. S., The academic plagiarism and its punishments - a review. In *Revista Brasileira de Farmacognosia*, Vol 21, No. 3, 2011. pp: 365-372.
2. CONDRAT, V., Plagiarism in academic foreign language writing, in: *Tradiție și inovare în cercetarea științifică. Ediția a VII-a (Materialele COLLOQUIA PROFESSORUM din 12 octombrie 2017)*. Bălți: Indigou Color, 2018, pp. 61-64.
3. CREME, P., LEA, M. R., *Writing at University: A guide for students*, McGraw-Hill: Open University Press, 2008.
4. ECKSTEIN, G., Perspectives on Plagiarism. In *Writing on the Edge*, Vol. 23, No. 2, 2013. pp. 99-104
5. KOLICH, A. M., Plagiarism: The Worm of Reason. In *College English*, Vol. 45, No. 2, 1983. pp. 141-148.

6. KRUSE, O., Getting Started: Academic Writing in the First Year of a University Education. In L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker and S. Jörgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 2003. pp. 19-28.
7. PENNYCOOK, A., Borrowing Others' Words: Text, Ownership, Memory, and Plagiarism. In *TESOL Quarterly*, Vol. 30, No. 2, 1996. pp. 201-230.
8. SUTHERLAND-SMITH, W., *Plagiarism*, New York and London: Routledge, 2008.
9. WILHOIT, St., Helping Students Avoid Plagiarism. In *College Teaching*, 42: 4, 1994. pp. 161-164.
10. <https://handbook.fas.harvard.edu/book/academic-integrity>. Last access: 07/10/2018
11. http://usarb.md/wp-content/uploads/2018/08/Recomandari_de_realizare_a_tezei_de_licenta_si_de_master_in_USARB.compressed.pdf. Last access: 07/10/2018
12. https://owl.purdue.edu/owl/purdue_owl.html. Last access: 07/10/2018
13. <https://www.ox.ac.uk/students/academic/guidance/skills/plagiarism?wssl=1>. Last access: 07/10/2018

СИНКРЕТИЗМ В СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ РАЗНЫХ ВИДОВ КАК ОДНО ИЗ ЯВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО СИНТАКСИСА

Елена СИРОТА, доктор филологии, конференциар,
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо

Abstract: *The problem of the definition of the term “syncretism” is considered, its differential features are identified, the causes of its occurrence are established. This phenomenon is studied on the syntactic tier of the language at the level of complex sentences; possible types of combining meanings within the subordinate clauses are defined as belonging to one structural-semantic type, the conclusion of the frequency of syncretic formations in contemporary artistic discourses, which is due to the effect of a common linguistic tendency towards the realization of a non-differentiated connection is made.*

Keywords: *syncretism, contamination, complex sentence, semantic relations, structural-semantic classification of complex sentences, syntactic level of the language.*

Статья посвящена выяснению семантики одного из терминов, которым оперирует современная наука, термину «синкретизм» и его уточнению применительно к сложноподчиненному предложению. Актуальность исследования обусловлена следующими факторами: недостаточной изученностью данного явления на уровне сложного предложения, возрастающим интересом лингвистов к определению границ типов придаточных предложений и их классификации.

Целью работы является определение основных типов синкретичных придаточных предложений.

Современная лингвистика, рассматривая язык как знаковую систему, проникает в сущность одной из специфических особенностей языкового знака – асимметричность соотношения его плана выражения и плана содержания. Системный характер языка и особенности его функционирования находят свое выражение в категориях симметрии и асимметрии. Язык, будучи системой особого рода, качественно отличается от искусственной системы знаков тем, что используется во всех сферах деятельности человека, и в этом проявляется его уникальность. Среди типов формально-содержательной асимметрии языка лингвисты называют и такой тип, как синкретизм. Вместе с тем необходимо заметить, что, подобно другим терминам, которые использует современная лингвистика, термин «синкретизм» применяется языковедами не однозначно, диапазон его употребления колеблется от широкого понимания синкретизма как любого типа нерасчлененности до понимания его в узком смысле как совмещение двух или более функций / значений однородного категориального ряда в одной единице выражения. Как нам представляется, очевидность столь широкого использования данного понятия для обозначения «совмещенности», «недифференцированности», «переходности», «диффузности», «пограничности» в определенной степени имеет под собой основания, потому что во всех случаях отражается основная особенность указанного специфического проявления асимметрического соотношения формы и содержания. Тем не менее мы считаем необходимым определить место термина «синкретизм» в системе понятийно-терминологического аппарата со-

временной синтаксической науки, выявить его дифференциальные признаки, отграничить от таких понятий, как: переходность, полисемия, дуплексив.

Термин «синкретизм» использовался в теологии, политике, философии, логике, психологии. Но, как справедливо отмечают исследователи, невозможно прямое экстраполирование из данных наук выявленных характеристик синкретизма. Чрезвычайно важным, на наш взгляд, является строгое отграничение специфики лингвистического синкретизма для установления его статуса и объяснения его причин в языке.

После появления термина «синкретизм» сфера его применения ограничивалась обозначением совпадений падежных форм в парадигме [2], [1]. После появления работы Л. Ельмслева «Прологомены к теории языка» открываются чрезвычайно широкие возможности применения данного понятия при рассмотрении нерасчлененных явлений разного порядка и на разных уровнях, так как достаточно большое количество явлений в языке характеризуется синкретичностью, «любая единица по своей природе синкретична» [6, с. 28].

Трактовка понятия «синкретизм» в лингвистике относится к числу дискуссионных проблем, что обусловлено полиаспектностью явлений языка. Так, одни исследователи трактуют понятие синкретизма в лингвистике как слияние ранее различавшихся грамматических значений в одной форме, которая в результате данного процесса превращается в полисемантическую / полифункциональную. При таком понимании синкретизм противопоставлен нейтрализации оппозиции по следующим признакам: а) синкретизм – понятие парадигматики, нейтрализация происходит в синтагматике; б) синкретизм можно рассматривать как необратимое системное изменение в языке, а нейтрализация является живым процессом, сопровождающим функционирование языковых единиц в речи.

Ряд исследователей предлагает весьма расплывчатое понимание синкретизма, акцентируя внимание на количественном аспекте соотношения формы и содержания. При такой трактовке синкретизм – это соответствие одного элемента выражения нескольким элементам содержания (Жихарев, Власов) или более обобщенно: синкретизм – это «нерасчлененность, совмещение в одной единице элементов плана выражения или содержания двух (или более) других языковых единиц [7, с. 2]. Излишняя неопределенность данных определений способствует тому, что данную дефиницию можно применить к определению полисемантической и полифункциональности, что, безусловно, не проясняет, а затрудняет установление специфики понятия.

В лингвистических исследованиях явление синкретизма рассматривается в рамках общей теории процессов переходности, которые действуют на разных языковых уровнях: морфологическом, синтаксическом. Однако и в рамках теории переходности лингвисты по-разному определяют его роль в языке и его сущность. Так, в работах В.В. Бабайцевой наблюдаем отождествление понятий синкретизм, контаминация, гибридность, другие лингвисты разграничивают синкретизм и контаминацию, понимая под синкретизмом нерасчлененность состояния единицы, под контаминацией – совмещенность в результате «скрещивания» двух ранее различавшихся единиц [8], [9]. В центре внимания исследователей находится вопрос и о генезисе таких явлений, как синкретизм. Синкретизм трактуется как сокращение единиц плана выражения вследствие парадигматической нейтрализации (или по иным причинам) и характеризуется как явление прогрессивное [3].

Обобщая изученные дефиниции понятия «синкретизм», можно констатировать следующее: все определения характеризуют основной дифференциальный признак данного явления – план содержания не соотносится однозначно с планом выражения.

Необходимо отметить, что исследователи рассматривали явление синкретизма на морфологическом уровне. Одним из важных достижений современной лингвистики следует считать признаки существования явлений синкретизма на синтаксическом уровне. Следовательно, синтаксическим единицам как сложным знакам свойственны те же основные признаки и тенденции, что и знакам вообще.

В ряде лингвистических работ по синтаксису языковеды отмечают случаи обнаружения синкретизма на данном уровне, пытаются объяснить причины его существования, средства актуализации, предпринимают попытки вскрыть механизм его порождения. В этом плане

можно отметить исследования В.А. Белошапковой, В.Л. Медынской, В.В. Бабайцевой, М.В. Всеволодовой, И. Высоцкой, С.И. Дружининой.

Виды синтаксического синкретизма разнообразны, однако лингвисты в основном занимаются изучением случаев данного явления на уровне словосочетания и уровне простого предложения. Так, отмечают случаи синтеза дифференциальных признаков разных членов предложения в одном члене, формального неразличения предложения и обращения, неразграничения типов односоставных предложений.

В связи с использованием в синтаксисе термина «дуплексив» считаем необходимым разграничить данные понятия. Синкретизм – это изначально нерасчлененное состояние единицы, в которой синтезируются два или несколько значений. У дуплексива иная природа появления совмещения значений, она обусловлена «одновременностью отношений к двум разным грамматическим словам (обычно к глаголу и имени) и обладанием свойства двойной зависимости от имени и глагола» [11, с. 3]. Таким образом, речь идет о разных причинах появления неразличения значений.

В последнее время лингвисты стали обращать внимание на синкретизм в рамках сложного предложения. Предметом нашего исследования являются синкретичные явления в сфере сложноподчиненного предложения (СПП).

Синкретичными считаем такие СПП, в которых совмещаются два или несколько значений, одно из которых является инвариантным, а другое/другие – дополнительными. Необходимо отметить, что инвариантное значение в синкретичных конструкциях оказывается ослабленным в силу того, что данные СПП приобретают дифференциальные признаки иных структурно-семантических типов. В нашей работе будем использовать один из вариантов структурно-семантической классификации СПП, предложенной В.А. Белошапковой в работе «Синтаксис сложного предложения» [4].

Проанализировав современную лингвистическую литературу, мы отметили, что есть только несколько работ, в которых представлен многоаспектный анализ этого явления. Это работы С.И. Дружининой (на материале русского языка), О.Ю. Никулиной (на материале французского языка), остальные исследования касаются лишь отдельных аспектов этой проблемы, в частности явление синкретизма рассматривается по отношению лишь к определенным типам придаточных. Особо следует отметить исследование С.И. Дружининой, в котором СПП представлены в виде функционально-семантических полей с их структурированием на ядро и периферию.

Исследователи выделяют синкретизм семантико-синтаксического значения, обладающий своими особенностями и характеризующийся следующими дифференциальными признаками:

- одновременная реализация двух или более значений в рамках одного знака;
- сохранение дискретности значений, совмещаемых одной структурой;
- усиление сложности содержательной стороны синтаксической единицы;
- отражение взаимодействия синтагматики и парадигматики.

Таким образом, синкретизм СПП понимаем как совмещение в придаточном предложении двух или более значений при одной синтаксической функции.

Явление синкретизма в рамках СПП наблюдаются как внутри одного структурно-семантического типа, например, расчлененности и нерасчлененности, так и между разными структурно-семантическими типами: между СПП, относящимися к нерасчлененным структурам, и СПП расчлененных структур.

Так, СПП обусловленности принадлежат к расчлененным структурам. В.Б. Евтюхин определил специфику семантики обусловленности, выделив дифференциальные признаки данных структур: предикативность, биситуативность, несимметричность [5, с. 141-142].

Рассмотрим синкретичные СПП с семантикой обусловленности. В данных конструкциях возможны совмещения значений причины и следствия, условия и причины, времени и условия, условия и уступки, условия и следствия:

- условие и причина: *«Раз вы начальник, вы должны понимать во всех искусствах»* (Д. Гранин);
- условие и уступка: *«Впрочем, я съел все – так полагалось, даже если еда, которую дают, невкусная»* (А. Лиханов);

- условие и следствие: *«Если она хочет познакомиться со мной, значит, имеет на отца далеко идущие планы»* (Л. Бородин).

На синкретичность семантики в данных типах СПП влияет соотношение видовременных форм глаголов-сказуемых и модальных планов предикативных единиц, характер союзных средств. Так, исследованный фактический материал показал, что для выражения условно-причинных отношений оптимально приспособлен союз реальной модальности *раз*, который служит средством репрезентации семантики реализованного условия – факта реальной действительности, обладающего способностью быть и условием, и причиной.

В рамках СПП нерасчлененных структур возможны следующие совмещения значений: изъяснения и образа действия, атрибутивности и изъяснения:

- атрибутивность и изъяснение: *«Мысль о том, как меняется человек в разных условиях, Саша написал на обложке тетради»* (А. Рыбаков);
- субъектность и изъяснение: *«Всем известно, что эта увертюра начинается барабанными соло»* (Ю. Нагибин).

Синкретизм смысловых отношений в СПП данного структурно-семантического типа объясняется характером союзных средств: так, наиболее частотными союзами являются союзы *что, чтобы, будто*, - наличием глагольных лексем с акциональной семантикой, употреблением коррелятов *так, таким образом*.

Явление синкретизма наблюдается и между СПП, относящимся к разным структурным типам, – предложениям расчлененного и нерасчлененного типа. Так, фактический материал показал комбинации следующих значений:

- атрибутивность и локальность: *«Он шел к разрушенному зданию, откуда тянуло знойной травой...»* (Ю. Бондарев);
- сравнения и образа действия: *«Он и сам ... был когда-то не последний ходок в строю, но нынче маршировал, будто бы мазурку танцевал»* (В. Астафьев);
- сравнения и степени: *«Вдруг потемнело, точно наступили сумерки»* (К. Станюкович);
- сравнения и причины: *«Он шевелил губами, как будто произносил речь»*. Одной из особенностей СПП, где отсутствуют соотносительные слова, а сказуемые двух предикативных единиц выражены глаголами в форме прошедшего времени является появление каузальной семантики.
- сравнения, образа действия, меры и степени: *«... шел он молча и только кривовато усмехался, как усмеваются, когда стыдно за самого себя...»* (В. Маканин);
- сравнения, атрибутивности, степени: *«В одном месте пробивался свет, как будто Сын Божий светил фонариком в этот угол земли»* (В. Токарева).

Таким образом, анализ фактического материала показал, что в современных художественных дискурсах наблюдается высокая частотность синкретичных образований, что связано с действием общей языковой тенденции к реализации недифференцированной связи, предусматривающей активизацию полифункциональных структур, общей эмотивностью речи. В процессе анализа языковых фактов прозы конца XX века было установлено, что синкретизм является собой активную сущность, точку взаимодействия синтагматики и парадигматики. Причина синкретизма заключается в уплотненной содержательной стороне синтаксического знака и, следовательно, проявлении экономии синтаксических средств. Синкретизм в системе СПП обусловлен различными контекстуальными факторами: семантикой составных компонентов предикативных единиц, негативной формой предиката, общим содержанием всех СПП, незамещенностью синтаксической позиции в главной предикативной единице, валентными свойствами и синтаксической функцией опорного компонента, соотношением видовременных и модальных планов предикативных единиц.

Библиография:

1. BRUGMANN, K., DELBRUCK, B.A. *Abrégé de grammaire comparée des langues indo-européennes, d'après le Précis de grammaire comparée*, Paris, 1905. 856 с.
2. PAUL, H. *Deutsche Gramatic. Halle / Saale. Veb Max Wiemeyer Verlag*, 1956. 456 с.
3. БАБАЙЦЕВА, В.В. Явления переходности в грамматике русского языка и методике их изучения, М: Дрофа, 2000. 640 с.

4. БЕЛОШАПКОВА, В.А. *Сложное предложение в современном русском языке*, М.: Просвещение, 1967. 160 с.
5. ЕВТЮХИН, В.Б. Категория обусловленности, СПб: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1997. 200 с.
6. КОМЛЕВ, Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова, М.: Изд-во Московского государственного университета, 1969. 192 с.
7. КУДРИНА, Н.А. *Каузальный синкретизм значений в причастных и герундиальных оборотах современного французского языка*. Автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд. филол. наук, Воронеж, 1975. 20 с.
8. МЕДЫНСКАЯ, В.Л. *Анализ категории причины с точки зрения контаминации и синкретизма: По данным русского языка первой половины XIX столетия* // Ученые записки: Филологические науки, Бельцы, 1970, Выпуск 14, с. 43-68.
9. МИГИРИН, В.Н. *Очерки по теории процессов переходности*, Бельцы, 1971. 199 с.
10. *Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность*, Санкт-Петербург: Наука, 1996. 230 с.
11. ЧЕСНОКОВА, Л.Д. *Семантические типы членов предложения с двойными отношениями*, Ростов-на-Дону, 1973. 102 с.

ТЕМА ЦИВИЛИЗАЦИИ И ВАРВАРСТВА В РОМАНЕ ДЖОНА МАКСВЕЛЛА КУТЗЕЕ «В ОЖИДАНИИ ВАРВАРОВ»

Мария НИКОЛА, доктор филологических наук, профессор,
Московский педагогический государственный университет

Abstract: *The article explores two texts with the same title: the poem "Waiting for the Barbarians" by the Greek poet K. Cavafy and the novel by the contemporary South African writer J.M. Coetzee. Both texts are united by the common theme of civilization in its nonstandard comprehension and artistic decision. Using the same title, J.M.Coetzee deliberately creates an allusion to the poem of Cavafy, because he develops the concept of the Greek poet in his novel. If Cavafy describes a cultural world that has exhausted itself and lacks its own dynamic potential, then in the novel of J.M.Coetzee, a metropolis in a state of stagnation goes on asserting its priority position, through violence and cruelty. In the novel J.M. Coetzee appeals to the state of the modern world, in which false notions of civilization and barbarity continue to form the basis for the development of dramatic conflicts.*

Keywords: *civilization, barbarism, Cavafy, Coetzee, "Waiting for the Barbarians", poem, novel.*

Своеобразное художественное решение тема цивилизации и варварства нашла в романе нобелевского лауреата 2003 года, южноафриканского писателя Дж. М. Кутзее «В ожидании варваров». Название романа Кутзее заимствовал из знаменитого стихотворения греческого поэта К. Кавафиса (1863-1933), чье творчество также приходится на рубеж эпох. Текст стихотворения, написанного Кавафисом в 1904 г. в форме драматического диалога, близок Кутзее своей мрачной, пессимистической концепцией состояния общества. В стихотворении Кавафис представляет некое государство, скорее всего имея в виду позднеантичное, лишенное плодотворных устремлений, внутренней энергии, исчерпавшее себя. Отсюда и «ожидание варваров», единственная надежда на вмешательство внешней силы, пусть даже и варварской. На русский язык стихотворение «В ожидании варваров» переводилось многократно. Среди переводчиков этого стихотворения С. Ильинская, Г. Шмаков, И. Жданов, М. Гаспаров, А. Величанский, И. Ковалева и др. Ситуация такого внимания к отдельному тексту просто уникальная, пожалуй, в истории русского перевода сопоставимая лишь с количеством переводов «Памятника» Горация («Я памятник себе воздвиг...»). Вместе с тем эти переводы, выполненные в 70-90-е годы, симптоматичны. Внимание к указанному тексту отражает ощущение переводчиками застойности, истощенности своей среды, своего государства. В данной статье приведем два перевода «В ожидании варваров» Кавафиса. Один выполнен профессиональным переводчиком и исследователем творчества Кавафиса С. Ильинской, другой – современным поэтом Игорем Ждановым:

Ожидая варваров пер. С. Ильинской

- Зачем на площади сошлись сегодня горожане?

Сегодня варвары сюда придут.

- Так что ж бездействует сенат, закрыто заседание,
сенаторы безмолвствуют, не издают законов?

Ведь варвары сегодня прибывают.
Зачем законы издавать сенаторам?
Придут варвары, у них свои законы.

- Зачем наш император встал чуть свет
и почему у городских ворот
на троне и в короне восседает?

Ведь варвары сегодня прибывают.
Наш император ждет, он хочет встретить
их предводителя. Давно уж заготовлен
пергамент дарственный. Там титулы высокие,
которые пожалует ему наш император.

- Зачем же наши консулы и преторы
в расшитых красных тогах появились,
зачем браслеты с аметистами надели,
зачем на пальцах кольца с изумрудами?
Их жезлы серебром, эмалью изукрашены.
Зачем у них сегодня эти жезлы?

Ведь варвары сегодня прибывают,
обычно роскошь ослепляет варваров.

- Что раторов достойных не видеть нигде?
Как непривычно их речей не слышать.

Ведь варвары сегодня прибывают,
а речи им как будто не по нраву.

- Однако что за беспокойство в городе?
Что опустели улицы и площади?
И почему, охваченный волнением,
спешит народ укрыться по домам?

Спустилась ночь, а варвары не прибыли.
А с государственных границ нам донесли,
что их и вовсе нет уже в природе.

И что же делать нам теперь без варваров?
Ведь это был бы хоть какой-то выход.

*Перевод Софьи Ильинской.
Журнал "Иностранная литература", 1967, № 8.*

В ожидании варваров пер. И. Жданова

- Зачем народ на площади толпится?
- Все говорят, что варвары нагрянут.
- А почему сенат не заседает?
Или уже упразднены законы?
- Да варвары должны явиться вскоре.
Зачем же нам решения сената?

Пусть варвары приходят и решают.
 - Вы слышали?.. Встревожен император:
 С утра пораньше в тоге и в короне
 Сидит на троне - будто ждет чего-то.
 - Всё варвары, от них и беспокойство, -
 Пергамент император заготовил -
 Вождю пришельцев титулы и звания,
 А заодно и власть вручить собрался.
 - Вон консулы и преторы выходят
 В одеждах дорогих, золототканых,
 Смотри - блестят серебряные жезлы,
 Сверкают изумруды на браслетах...
 К чему такая пышность и поспешность?
 - К нам варвары идут... Иль ты не знаешь,
 Что диких укрощает блеск сокровищ?
 - Где ж гордые ораторы, трибуны,
 Способные заворожить речами?
 - Ведь варвары на подступах к столице,
 А их не остановишь красноречьем.
 - Опять в народе шум и недовольство,
 Сенаторы насупились внезапно,
 Расходится толпа - спешат укрыться
 Все по домам... Чего они бояться?
 - Да ночь уже, а варваров не видно.
 Сейчас гонцы вернулись от границы
 И говорят, что в мире все спокойно, -
 Нас покорять никто не собирался...
 Как жить теперь? Какой придумать выход?
 На варваров - одна была надежда! [1, с. 51].

Роман Дж. М. Кутзее – роман-притча. Художественный мир романа лишен узнаваемых исторических, географических реалий, в нем реализуется та же архетипическая ситуация, что и в стихотворении Кавафиса: мир, претендовавший на положение цивилизованного, предстает перед перспективой вторжения варваров. Заметим, что сама оппозиция «цивилизация-варварство» в исторической памяти ассоциируется, прежде всего, с античностью и, в частности, с концом античного мира. Ассоциации с античной историей возникают и по поводу ряда конкретных эпизодов романа. Примечательно, к примеру, как в романе варвары защищаются против экспедиционных войск империи. Уцелевший воин из экспедиционного корпуса так свидетельствует о стратегии варваров: «Они с нами не воевали – просто завели в пустыню, а сами исчезли... Они заманивали нас все глубже и глубже, мы никак не могли их догнать» [1, с. 234]. Эта картина очень напоминает описание Геродотом стратегии скифов в борьбе с войском персидского царя Дария. О том, что Кутзее не чужд интереса к античной истории и философии, свидетельствует, к примеру, эпиграф из Гераклита Эфесского, избранный писателем для своего самого известного романа «Жизнь и время Михаэля К.»:

Раздор – отец всем общий
 и всем общий царь,
 и одних богами объявляет он,
 а других – людьми,
 одних рабами сотворяет он,
 а других – свободными. [3, с. 248].

Гибельность раздора, противостояния – это главная тема романа «В ожидании варваров». Основное действие романа развивается в отдаленной точке империи, на границе с варварским миром. Примечательно, что здесь, на границе, в течение трех десятилетий затишья уже начинается процесс сближения двух миров, и характеризует это, прежде всего, отноше-

ния простых людей. Они естественным образом вступают в соприкосновение и взаимодействие: присматриваются друг к другу, прислушиваются, приспосабливаются, занимаются товарообменом, готовы даже прибегнуть к взаимной помощи. Так, первые жертвы внезапно «взорванного» мира – старик и мальчик, которого старик вел в город в надежде получить для него медицинскую помощь, как это уже не раз бывало. Но на этот раз ожидание милосердия обернется встречей с бесчеловечной жестокостью. «Седая борода слиплась от засохшей крови. Губы разбиты и оттянуты к деснам, зубы переломаны. Один глаз закатился, вместо другого кровавая дыра» (2, 16) – таково описание умершего после пыток старика. Мальчик же, изуверенный ножевыми ранами, оставлен в живых только для того, чтобы сделаться проводником карательного отряда.

Примечательно, что равновесие нарушено той стороной, которая мнит себя цивилизацией. Разрушительный импульс идет от империи, а именно, от ее центра, который желает «творить историю», не может жить без агрессии как способа самоутверждения, без нанесения «превентивного удара» как способа демонстрации своей силы. Развенчание цивилизации, которая как раз и оборачивается подлинным варварством, – вот главное зерно авторской концепции в романе. Картины изуверского насилия, попрания закона, растления мирного населения, привлекаемого к палаческим функциям, переданы в романе с большой драматической силой.

В романе Кутзее использует определенный потенциал постмодернистской эстетики (сны, эротические фантазии героя и т.д.), но этот опыт потеснен. В романе восстанавливается линейное повествование, он строится как история героя, повествование ведется от имени «я». Главный герой – персонаж, наделенный саморефлексией, историческим мышлением. Неслучайно он увлекается археологией, а найденные им во время раскопок таблички с загадочными письменами, вызывают ассоциации с находками крито-минойской письменности. Но особенно важно, что присутствие этого героя в романе снимает безнадежный ход событий. Слуга империи, судья в этом небольшом пограничном городке, он отказывается быть покорным орудием насилия и решается на бунт «один за всех». Плоды этого бунта как будто невелики: одна спасенная и утешенная душа, одна варварка, которую герой возвращает в ее родной мир, рискуя не просто должностью, но и жизнью. За «изменнические связи с врагом» судья арестован, подвергнут пыткам и публичному поруганию.

Важная часть романа – описание пребывания девушки в доме судьи. Кутзее не упрощает истории этих двоих. Герой и девушка до конца так и не поняли друг друга. Однако их временное сожительство было отмечено взаимной терпимостью, уважением, жадой взаимного познания. Что касается героя, то ему открылось притягательное богатство варварской души. Когда в финале романа имперская армия потерпела поражение, остатки армии покинули город и он стал открытым для варваров, жители ждут в страхе и в смутной надежде. Что же касается героя, в его мыслях и словах надежда звучит как чаяние. «Кто знает, – говорю я, может быть, когда прискачут варвары, среди них будет и она. – Рисую себе эту картину: во главе отряда всадников она въезжает в открытые ворота, сидит в седле прямо, глаза сверкают; их предтеча, их проводник, она показывает своим товарищам, как куда проехать в этом чужом городе, где она некогда жила. – Уж тогда-то все будет по-другому» [2, с. 241].

Тема исторической памяти своеобразно преломляется и в этом романе. На протяжении романа герой пытается разгадать письменность на табличках, оставленных представителями древней цивилизации, обитавшей на этой земле. Одновременно он ведет и свои записи, но чем дальше, тем строже оценивает их как поверхностные, далекие от глубин правды. Устремляясь мысленно в будущее, герой убежден, что для потомков письма аборигенов окажутся гораздо более ценными и значимыми: «Когда однажды здесь появятся люди и начнут копать в руинах, древности, которые они отыщут в пустыне, заинтересуют их гораздо больше, чем любое оставленное мною послание» (245). Тем самым герой еще раз признает за варварством духовную силу и цивилизующее начало, и, как следствие, перспективу будущего. Имперский же мир, претендовавший на цивилизованность, целиком развенчан в романе. Цивилизация, основанная на пристрастии к материальным благам, на потреблении, потеряла свои духовные основы. Об этом красноречиво свидетельствует поведение жителей пограничного города, которых карательный отряд легко смог превратить сначала в зрителей, а затем и соучастников жестокой расправы с пленниками.

Не случайно действие разворачивается на границе двух миров, где они находятся лицом друг к другу, что, соответственно, особым образом ставит героев романа перед выбором своей позиции. Из представителей старого мира отстаивать в себе гуманность и человечность решится только один герой. Ход изображенных событий убедительно свидетельствует, что старой цивилизации необходимо обновление. В финале романа эта мысль выражена символически в «акте творения»: герою снится сон о том, как дети лепят из снега нового человека: «Посреди площади играют дети: они мастерят снеговика. Осторожно, боясь их напугать, но при этом охваченный неизъяснимой радостью, бреду к ним через снег. Они ничуть не пугаются, они так увлечены, что даже не глядят в мою сторону. Они уже соорудили большое круглое туловище и сейчас катают из снега шар для головы.

– Ну-ка найдите что-нибудь для глаз, носа и рта, – распоряжается командующий ими мальчик. Снеговику нужны и руки, думаю я, но вмешиваться не хочу.

Дети ставят голову на туловище и втыкают камешки туда, где должны быть глаза, уши, нос и рот. Сверху один из мальчишек водружает свою шапку.

Что ж, совсем неплохой снеговик. [2, с. 270-271].

Стремление современных писателей к освоению проблем и перспектив нашей современной эпохи закономерным образом ведет их к обращению к историческому материалу. Что касается периода поздней античности, то она оставила один из самых великих уроков в истории. Стремительное восхождение Рима к масштабным культурным достижениям, вершинам мирового господства сменилось постепенным угасанием и погружением во мрак, хаос и варварство, что представляет одну из величайших драм в истории. Приведу лишь одно из суждений на эту тему, принадлежащее американскому культурологу Вилу Дюранту, в глазах которого судьба Рима «чрезвычайно напоминает, иногда с пугающей ясностью, цивилизацию и проблемы наших дней. В том и состоит преимущество изучения полного жизненного охвата некоторой цивилизации, что здесь появляется возможность сравнить каждую стадию или каждый аспект ее деятельности с соответствующим моментом или элементом нашей собственной культурной траектории; развитие в древности ситуации, которая аналогична нашей, может ободрять нас или служить предостережением. Здесь, в борьбе римской цивилизации с внешним и внутренним варварством, мы видим нашу собственную борьбу; римские трудности, связанные с биологическим и моральным упадком, – это указательные знаки на нашем сегодняшнем пути...» [4, с. 8].

Библиография:

1. КАБАФИС, Константинос. Полное собрание стихотворений. Пер. с греч. М.: ОГИ, 211. 504 с. ISBN 978-5-94282-530-0.
2. КУТЗЕЕ, Джон Максвел. В ожидании варваров. СПб.: Амфора, 2004. 256 с. ISBN 5-94278-669-0.
3. КУТЗЕЕ, Джон Максвел. Жизнь и время Михаэла К. М.: Эксмо, 2012. 239 с. ISBN 978-5-699-54952-8.
4. ДЮРАНТ, Вил. Цезарь и Христос. Пер. с англ. В.В. Федорина. М.: КРОН-ПРЕСС, 1995. 736 с. ISBN 5-8317-0136-0.

ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ НОВЕЙШЕГО РУССКОГО РОМАНА

Татьяна СУЗАНСКАЯ, доктор педагогики, конференциар,
Бельцкий государственный университет им. А. Руссо

Abstract: *The Russian novel of the beginning of the twenty-first century is characterized by a variety of discursive practices, a variety of idiolect (individual style of the writer), various narrative forms which, according to the theory of the English researcher P. Labbock, fall into the following types: "panoramic survey", "dramatized narrator", "dramatized mind", "pure drama". The article provides a brief overview of the authors' narrative features and speech practices of the characters in the novels "Laurus" by E. Vodolazkin, "Resident" by Z. Prilepin, "Fortress" by P. Aleshkovsky, "Winter Road" by L. Yuzefovich, "Zuleikha Opens her Eyes" by G. Yakhina and others. Research focuses more on Alexandra Nikolayenko's lyrical reflections and schizophrenic discourse in the novel "To Kill Bobrykin. The Story of a Murder", winner of the Russian Booker independent literary prize in 2017.*

Keywords: *narrator, discourse, speech characteristic of the character, author's point of view, the system of "voices".*

Классифицировать особенности авторского повествования и речевых практик персонажей в русском романе начала XXI в. весьма сложно. Новейший русский роман (мы рассматривали, доверяя видным российским критикам и учёным, романы-лауреаты авторитетных литературных премий: «Большая книга», «Русский Букер», «Ясная Поляна», «Книга года», «Национальный бестселлер», «Дебют» и др.) – это яркое, интересное, высокохудожественное явление в современном литературном процессе.

Цель данной статьи – выявить типологические особенности нарратологии в новейшем русском романе. Научной предпосылкой этого небольшого исследования стала теория нарративной типологии английского исследователя П. Лаббока (Lubbock: 1957) и классификация нарративных форм американского учёного Нормана Фридмана, его последователя, [5, с. 64-67]. Их принципы были разработаны на основе анализа творчества Толстого, Флобера, Теккерея, Диккенса, Мередита и Бальзака. П. Лаббок: определил для себя задачу – выявить основные повествовательные формы, которые могут обладать бесконечным числом возможных комбинаций. Он исходил из базовой дихотомии между «показом» и «рассказом» и различал два модуса презентации романной «истории»: «сцену» и «панораму». Отметим, что понятие «панорамы» у П. Лаббока неотделимо от таких качеств повествователя, как всезнание и вездесущность. Важнейшая нарративная категория – «голос»: «Иногда автор говорит своим собственным голосом, иногда он говорит устами одного из персонажей книги», при этом «он пользуется своим собственным языком и своими собственными критериями и оценками» или «знанием, сознанием и критериями кого-нибудь другого» [5, с. 64]. Учёный выделил четыре повествовательные формы:

- 1) панорамный обзор (panoramic survey);
- 2) драматизированный повествователь (dramatized narrator);
- 3) драматизированное сознание (dramatized mind);
- 4) чистая драма (pure drama).

«Панорамный обзор» предполагает присутствие всеведущего, стоящего над своими персонажами объективного автора, исключенного из действия, стоящего над персонажами. Он своим голосом и со своей точки зрения через «картинный» модус представляет панорамное изображение романных событий, например, в романах «Война и мир» Толстого, «Тихий Дон» Шолохова.

«Драматизированный повествователь» – это повествователь, интегрированный в романное действие: «Если рассказчик истории присутствует в этой истории, то автор оказывается драматизированным; ...автор тем самым отодвигает от себя бремя ответственности за повествование, которое теперь находится там, где его сможет найти и дать ему свою оценку читатель» [5, с. 65]. В этом случае нарратор рассказывает, как правило, в первом лице, свою историю в «картинном» модусе с позиции индивидуализированного, личностного восприятия описываемых событий, например, романы-репортажи Драйзера, Хемингуэя, отличающиеся документализмом, публицистичностью, или роман Г.Г. Маркеса «История похищения»¹⁹. По Лаббоку, особенность этой формы – в доминировании рассказа над «показом», в невозможности непосредственно изображать сознание персонажей, достоверно передавать внутреннюю «психическую жизнь» даже самого рассказчика, чему мешает «описательность», «репортажность» ретроспективного изложения событий. В русской литературе – это романы Светланы Алексиевич «У войны не женское лицо», «Цинковые мальчики».

Этой особенности (недостатка, с точки зрения Лаббока) лишена повествовательная перспектива «драматизированного сознания», «которая позволяет непосредственно изобра-

¹⁹ В 1990 наркобароны Колумбии во главе с легендарным Пабло Эскабаром, объединившись, организовали похищение девяти знаменитых журналистов. В обмен на освобождение заложников они потребовали отмены правительственного решения об отправке арестованных членов наркокартеля в США, где им грозило пожизненное заключение или смертная казнь. Перипетии этой удивительной трагичной истории и изобразил Габриэль Гарсиа Маркес, выступающий в романе не только как писатель, а в большей степени как журналист.

жать психическую жизнь персонажа, соединяя в себе "картинный модус" внешнего мира с "драматическим модусом" показа мира внутренних переживаний героев» [там же, с.65]. Можно предположить, что к такой повествовательной форме П. Лаббок отнёс бы классический русский роман XIX-XX вв.: «Идиот» Ф. Достоевского, «Анну Каренину» Л. Толстого, «Доктора Живаго» Б. Пастернака, «Жизнь и судьбу» В. Гроссмана, «Прокляты и убиты» В. Астафьева и др. По мнению ученого, сознание повествователя оказывается драматизированным в тот момент, когда он добивается у читателя впечатления присутствия на *сценическом представлении* внутренних переживаний персонажа, на спектакле «театра сознания».

Нарративная форма "чистой драмы" в значительной степени соответствует театральному представлению, так как повествование предстаёт в виде сцен и диалогов, «в результате читатель лишается доступа к внутренней жизни действующих лиц и может лишь догадываться о ней по косвенным намёкам, исходя из "видимых и слышимых знаков", когда их мысли и побудительные мотивы передаются действием» [5, с. 66]. Такую нарративную форму Лаббок считает самой совершенной. В качестве примера приведём прозаическую миниатюру И. Бунина «Первый класс». Можно также назвать прозу А. Чехова, например, рассказ «Спать хочется». Пример романа найти не удалось.

Безусловно, теория Лаббока не является безукоризненной в научном плане, нам она дала толчок для размышлений. Не она явилась отправной точкой анализа, исходным моментом стал исследовательский интерес и попытка выявить, в каком направлении движутся нарративные «технологии», если можно так выразиться, романа XXI в. Рассматривая их, мы имели в виду, что нарратология каждого отдельно взятого талантливого романа уникальна и не может отвечать абсолютно рамкам и параметрам типологической характеристики; та или иная особенность повествовательной формы лишь преобладает в ней, а новые нарративные формы новых романов возникают в результате «бесконечного числа возможных комбинаций».

Обратимся к примерам. Сегодня русская новейшая литература представлена множеством авторов, «хороших и разных», которые выступают с очень интересными и талантливыми произведениями, в их высокой оценке вполне можно довериться авторитетным критикам и литературоведам, членам жюри престижных литературных премий. Назовём некоторые. Романы-лауреаты «Большой книги» последних лет: 2012 – Д. Гранин «Мой лейтенант»; 2013 – Е. Вололазкин «Лавр»; 2014 – З. Прилепин «Обитель»; 2015 – Г. Яхина «Зулейха открывает глаза»; 2016 – Л. Юзефович «Зимняя дорога»; 2017 – Л. Данилкин «Ленин. Пантократор солнечных пылинок»; 2018 – О. Славникова «Прыжок в длину».

Романы-лауреаты «Русского буккера»: 2016 – П. Алешковский «Крепость»; 2017 – Александра Николаенко «Убить Бобрыкина». Ранее лауреатами этой премии были: В. Маканин «Стол, покрытый сукном с графином посередине» (1993), Б. Окуджава «Упразднённый театр» (1994), Л. Улицкая «Казус Кукоцкого» (2001), А. Чудаков «Ложится мгла на старые ступени» (2011) и др.

К первой типологической группе («панорамный обзор») сегодня **ни одно произведение отнести нельзя**. Возникает вопрос: почему? Ответы напрашиваются следующие: а) **нет гениальных авторов**, подобных Льву Толстому (но, наверное, есть те, имена которых останутся в историко-литературном процессе); б) **нет событий**, эпический масштаб которых, переломный характер которых заинтересовал бы современного романиста (а как же проблемы русской и мировой миграции, перестройки, падения СССР, мирового терроризма, влияния на человека и мир цифровых технологий, вопросы: «кто он, герой нашего времени, герой XXI в.?», «кто виноват?» «что делать?» «кому на Руси жить хорошо?» «Куда ж нам плыть?» и др.); в) **нет читателя**, который исчез в результате резко изменившейся социокультурной ситуации: она перестала быть литературоцентричной и стала даже не киноцентричной, а СМИ-центричной, гаджетоцентричной, цифровой, т.е. книга сегодня не так востребована, зачем же её писать, известно, что спрос определяет предложение, а спроса нет. Очевидно, все три ответа правомерны, хотя и в разной степени.

Ко второй группе («драматизированный повествователь») можно причислить роман Леонида Юзефовича «Зимняя дорога» [6], лауреат «Большой книги» - 2016. Книга рассказы-

вает о малоизвестном эпизоде Гражданской войны в России – героическом походе Сибирской добровольческой дружины из Владивостока в Якутию в 1922-1923 годах. Книга основана исключительно на архивных источниках, которые автор собирал около 20 лет, но написана она в форме документального *романа*. Главные герои этого увлекательного и необычного произведения – две неординарные исторические личности: белый генерал, правдоискатель и поэт Анатолий Пепеляев и красный командир, анархист, будущий писатель Иван Строд. В центре романа – их трагическое противостояние среди сибирских снегов, история их жизни, любви и смерти.

Л. Юзефович появляется как рассказчик лишь на первых страницах, а затем сразу же исчезает из повествования. История похода складывается из дневников, писем, мемуаров, стихотворений Пепеляева и фрагментов произведений Строда, а также следственных протоколов. Л. Юзефович убедительно показывает, что в упорном противостоянии Пепеляева и Строда потерялось главное, исчезли его цели, оно стало значимо само по себе и превратилось в нечто иррациональное. Повествование сосредотачивается не на борьбе идей, политических программ, отстаивании будущей прекрасной жизни, писатель объективно, без единой вымышленной реплики, изображает страшное, кровавое месиво без цели и смысла, невероятное упрямство воли, борьбу двух характеров, которые не испытывают личной ненависти друг к другу (напротив, на публичном процессе в Чите герои будут подчеркивать взаимное уважение).

Как видно из заглавия, роман Л. Юзефовича и сюжетом, и содержанием внутренней жизни героев намекает на одноимённое пушкинское стихотворение. Взаимодействие действительности (дороги) и будущей желанной встречи с любимой – основной нерв повествования. Для пушкинского героя зимняя дорога уныла и тосклива, он хочет вернуться в домашний уютный мир. Однако в финале стихотворения оказывается, что герой возвращается из воображаемого будущего («завтра, Нина») на ту же зимнюю дорогу. Герои романа Юзефовича, Пепеляев (чью жену, как и героиню пушкинского стихотворения, зовут Нина) и Строд, – тоже вечные скитальцы и при этом мученики идеи. Писатель не навязывает авторскую точку зрения, он выступает как объективный рассказчик о гражданской войне. Её страшные детали передаются без утайки, со всеми подробностями. Лишь однажды Л. Юзефович допустил отклонение от общей объективной линии рассказа и выступил как человек, сочувствующий поверженному и слабому: «За Стродом стояла вся мощь красной Москвы, за Пепеляевым – не было никого, но мы всегда более сочувствуем осаждённому, чем осаждающим. Как бы все ни обстояло в большом мире, в этой точке пространства они в меньшинстве, они страдают... а нам свойственно верить, что правда – на стороне слабейших. <...> Чем труднее им оставаться людьми, тем сильнее наша вера в их человечность» [6, с. 238]. Роман «Зимняя дорога» – это роман о том, что подлинная человечность всегда выше любых противостояний.

К третьей группе («драматизированное сознание»), в которой легче всего выявляются самые различные комбинации и подвиды повествования, относится, по нашему мнению, большинство произведений: и «Лавр» Е. Водолазкина, и «Обитель» З. Прилепина, и «Крепость» П. Алешковского, и «Зулейха» Г. Яхиной и др. Кроме того, романы, входившие в короткий лист различных премий, например, «Патриот» А. Рубанова, «Июнь» Дм. Быкова также отличаются нарратологией «драматизированного сознания».

Как было отмечено выше, повествовательные формы романов данной группы наиболее открыты различным комбинациям: например, в «Обители» Захара Прилепина [4] наблюдается синтез «"драматизированное сознание" / "драматизированный повествователь" / "чистая драма"». В романе также проступают элементы «панорамного обзора»: изображены Соловки на пике репрессивных лет как модель России. В авторской предыстории правнук вспоминает прадеда, основателя родовой деревни, и ловит себя на желании отыскать его тулуп, чтобы снова в него закутаться. Более того, узнав, что люди, которых Захар Петрович всю жизнь уважительно помнил, были не однополчане, не односельчане, а заключённые, он хочет ещё больше узнать о них.

Главный герой, Артем Горяинов, осуждён за непреднамеренное отцеубийство. Соловецкий лагерь показан его глазами, а его жизнь в лагере (стычки с уголовниками и блатными, постоянное ожидание расправы, спортивная рота, лазарет, невероятный роман с особисткой, неудачный побег, новый срок) и феноменальная везучесть являются двигателем сюжета. Критика отнесла Горяинова к «низким героям». Он инфантилен, в Бога верит своеобразно:

считает, что Господу он ничем не обязан; вступает в любовную связь с чекисткой Галиной Кучеренко, любовницей начальника лагеря Эйхманиса, к которой после неудавшегося побега испытывает равнодушие, очевидно, что подлинного чувства он к ней и не испытывал. Критик и литературовед К. Степанян считает, что автор показывает процесс расчеловечивания человека. Это момент спорный.

Отчасти «Обитель» можно отнести к авантурным романам, но с поправкой: «авантурный роман о лагере». В нарратологии произведения намеренно смешиваются документальное и вымышленное: история Артёма Горяинова, рассказанная прадедом, связана с дневниками его возлюбленной, а также с документальной биографией начальника СЛОНа (Соловецкого лагеря особого назначения) Фёдора Эйхманиса. Наибольшее эмоциональное впечатление производят перипетии неудавшегося побега Артёма и Галины: они плывут на катере в бескрайнее холодное море и попадают не в свободный мир, а в ледяную неизвестность: «у свободы не было предела и не было жалости, она была голой и пустой». Замёрзшие беглецы возвращаются в лагерь (как оказалось, в нём единственное спасение!), ориентируясь на маяк на Секирке, где находился самый страшный соловецкий изолятор. «Потом будут говорить, что здесь был ад. А здесь была жизнь. Смерть – это тоже вполне себе жизнь: надо дожить до этой мысли, её с разбегу не поймёшь. Что до ада – то он всего лишь одна из форм жизни, ничего страшного» [4, с. 179].

В романе Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» [7] также поднимается тема выживания обычного человека в бесчеловечных условиях репрессий. Можно заметить устойчивую тенденцию обращения писателя XXI в. к истории именно XX в.: революция и гражданская война, репрессии и культ личности Сталина, Россия накануне 2-й мировой войны. Об этом, кроме З. Прилепина и Г. Яхиной, пишет также Е. Водолазкин в «Авиаторе». Дм. Быков в «Июне» раскрывает тему противостояния молодого интеллигента и власти накануне 2-й Мировой войны. Наблюдается устойчивая повествовательная тенденция объяснить современность через прошлое.

Авторское повествование в новейших романах отличается стремлением писателя максимально проникнуть во внутренний мир частного человека, заговорить от его имени, но так, чтобы при этом не утратить авторскую идентичность, в некоторых романах (например, Г. Яхиной, А. Николаенко, Дм. Быкова) авторская нарратология и речь главного персонажа взаимопроницаемы и не отделимы друг от друга. Кроме того, современные прозаики используют повествовательные формы повышенной эмоциональной тональности, психологически заострённые, вызывающие мощный читательский отклик, уходящие в философский и социально-исторический подтекст. Приведем в качестве примера фрагмент из романа **Гузели Яхиной «Зулейха открывает глаза»**: «За четырнадцать тревожных лет Зулейха, скрываясь на женской половине от этих непрошенных гостей, наблюдала сквозь складки чаршау множество лиц... <...> У этих лиц было много имён, одно другого непонятнее и страшнее: хлебная монополия, продразвёрстка, реквизиция, продналог, большевики, продотряды, Красная армия, советская власть, губЧК, комсомольцы, ГПУ, коммунисты, уполномоченные... Зулейхе сложно давались длинные русские слова, значения которых она не понимала, поэтому называла всех этих людей про себя – красноордынцами. Отец много рассказывал ей про Золотую Орду, чьи жестокие узкоглазые эмиссары несколько столетий собирали дань в этих краях и отвозили своему беспощадному предводителю – Чингисхану, его детям, внукам и правнукам. Красноордынцы тоже собирали дань. А кому отвозили – Зулейха не знала» [7, с. 49].

Вечные темы звучат в «**Лавре**» **Е. Водолазкина** [2]. Лавр – средневековый врачеватель, травник, целитель. Его жизнь представлена повествователем в нарратологии жития. Обладая даром исцеления, он, тем не менее, не может спасти ни свою возлюбленную, ни своего сына и принимает решение пройти земной путь вместо неё: выхаживает больных чумой, раненых, убогих, немощных, спасает целые поселения от мора. Лавром (он же Арсений, Устин, Амвросий) движет любовь, память о возлюбленной и самопожертвование. «Увидев Смерть, душа Арсения сказала: не могу вынести твоей славы и вижу, что красота твоя не от мира сего. Тут душа Арсения рассмотрела душу Устины. Душа Устины была почти прозрачна и оттого незаметна. Неужели я тоже так выгляжу, подумала душа Арсения и хотела было прикоснуться к душе Устины. Но упреждающий жест Смерти остановил душу Арсения. Смерть уже держала

душу Устины за руку и собиралась её уводить. Оставь её здесь, заплакала душа Арсения, мы с ней срослись. Привыкай к разлуке, сказала Смерть, которая хотя и временна, но болезненна. Узнаем ли мы друг друга в вечности, спросила душа Арсения. Это во многом зависит от тебя, сказала Смерть: в ходе жизни души нередко черствеют, и тогда они мало кого узнают после смерти. Если же любовь твоя, Арсение, неложна и не сотрется с течением времени, то почему же, спрашивается, вам не узнать друг друга там, идеже несть болезнь, ни печаль, ни воздыхание, но жизнь бесконечная» [2, с. 99-100].

В эту же группу – «драматизированное сознание (dramatized mind)», – по нашему мнению, следует включить и романы о современности: «Крепость» П. Алешковского [1] и «Патриот» А. Рубанова.

Роман **Александры Николаенко «Убить Бобрыкина. История одного убийства»** [3] заинтересовал и языком, и стилем, и нарратологией, привлёк мастерством раскрытия тем безысходной любви и одиночества, темы маленького человека, необычностью использования тропов и стилистических фигур, удивительным умением оригинально решать художественную проблему традиций и новаторства в литературе. А. Николаенко ничего напрямую из русской классики не заимствует. Особенность повествования в романе такова, что читатели сразу уловили подтекст произведения, в котором явственно и подспудно проступают аллюзии на романы и повести Н. Гоголя («Записки сумасшедшего»), Ф. Достоевского («Двойник»), Ф. Сологуба («Мелкий бес»), Саши Соколова («Школа для дураков»), П. Санаева («Похороните меня за плинтусом»), Веничкой Ерофеевым («Москва – Петушки»), на прозу Д. Хармса. Текст действительно литературоцентричен, как отмечено критикой, но читатель, по нашему мнению, испытывает от этого особенное интеллектуально-эстетическое удовольствие, а не раздражение. Прочитаем, например, фрагмент, отсылающий к роману В. Каверина «Два капитана»: «Я летчиком полярным стану. Бобрыкин ненавистный Тане скажет, что меня убили, а я пока открою Северную землю и назову её в честь Тани – Таней! И однажды придет ко мне она, где я полярным летчиком работать буду, и скажет «Здравствуй, Саня... это я!» Да, так и скажет: «Здравствуй, Саня, это я!» И думал Шишин о любви прекрасной, вечной, верной дружбе и вспомнил вдруг, что Саней звали его когда-то люди, а теперь все Шишиным зовут они его... «Бороться и искать, найти и не сдаваться!» – сказала Таня. – Поклянись!» И в домике зелёном, под горкой ржавой во дворе, поклялся Шишин бороться и искать, найти и не сдаваться... – Ты навсегда клянись! – сказала Таня. – Я навсегда! – поклялся он» [3, с. 28-29]. Нарративная сложность данного фрагмента (и всего романа) усугубляется тем, что речь персонажа неуловимо проникает в авторское повествование. В целом текст создаётся по законам потока сознания, шизофренического дискурса и лирической рефлексии, а в ритме отчётливо звучит ямб, напоминающий детскую речь или детский стишок.

Упрёк некоторых критиков в отсутствии социальной остроты в романе нам представляется необоснованным, так как социальная жизнь общества, школы, семьи рисуется сквозь призму восприятия маленького и нелюбимого человека, т.е. социальный план романа просто другого масштаба. Приведём пример: «Что смотришь, идол? Продай, растащи Россию? – спросила мать, и Шишин вздрогнул, обернулся, но мать спросила президента, не его. – Ты, Саша только посмотри, какую лялю наел на наши деньги, паразит! На наши кровные наел, не на свои! – сказала мать, и Шишин равнодушно посмотрел на президента, который продал, растащил, наел.

– Страна переживает..., – начал президент.

– Кровопийца, – сказала мать, и выключила президента пультом» [3, 90].

История несчастного душевнобольного Саши Шишина рассказывается от 3-го лица, главный герой, Саша Шишин, живёт с мамой, похожей на бабушку из повести Павла Санаева «Похороните меня за плинтусом»: жёсткой, деспотичной, «токсичной», запрещающей общаться с Таней. Герой погружён в свои дошкольные и школьные годы: влюблённый в соседскую девочку Таню, он терпел притеснения от успешного и благополучного соседа и одноклассника Бобрыкина. Таня вышла замуж за Бобрыкина и родила дочку Оленьку. Саша охвачен идеей убить «Бобрыкина ненавистного». В повествовательной практике помимо авторской речи представлены диалоги, портреты персонажей, пейзажные зарисовки, а также даны *вставные элементы* – сны, религиозные речи матери и евангельские цитаты, письма Тани к любимому

Саше. Они являются продуктом сознания маленького наивного человечка, почти юродивого, потерявшегося в жестоком и злом мире, в котором даже мать не является опорой. Её ругань, неприглядный быт, соперник «Бобрыкин ненавистный», враждебный школьный и взрослый мир контрастируют со светлым обликом девочки-одноклассницы Тани и картинами природы. Спустя годы Саша по-прежнему в неё влюблён, комическое, трогательное, наивно-детское и шизофреническое, жутковатое соединяются в обрисовке героя.

Изображения природы, детские воспоминания удивительно лиричны: «цветы не вянут, зимы жарки, и можно заблудиться в белом яблочном саду». Описания игр Танюши и Сани особенно трогательны: «На бортике песочницы котлеты. К чаю куличичи. Из одуванчиков компот. Картошка из камней. И Шишин камни чистил, а девочка из тридцать третьей снизу их в ведре варила. И посыпала всё укропом из травы. Поели супа, стали чай варить. Но чаю оказалось мало в ближней луже, и вместе к морю Чёрному пошли, под горкой». Детские клятвы воспринимаются читателем наиболее эмоционально: «А я умру когда, возьму с собой на память ржавый гвоздь, четырехлистный клевер, старый ключ и пёрышко рябое, что ты мне подарил, автобусный билет счастливый, чёртов палец... и если ты пойдёшь со мной – тебя. «Пойду», – подумал он».

Финал загадочный – убийство всё-таки произошло, но кого: матери? Бобрыкина? Тани?

«И там её увидел. Она сидела на ступеньке и ждала.

– А ты взяла зубную щётку, Таня? Сахар, соль и спички?

– Взяла, – *молчала*²⁰ Таня.

– Тогда пойдём скорей.

– Немножко посидим, устала, – *не сказала* Таня.

«Ладно, – согласился Шишин. – Посидим»

Был ясный день апреля.

Шишин и Танюша на лестнице сидели рядом, по площадке металась семечная шелуха. «Как чёрный снег...» – подумал. Голова ее лежала на его коленях, и от волос ее, как в детстве, пахло мылом земляничным. И медленно накручивал на палец стружки, пружинки, вопросительные знаки золотых волос.

А вверх по лестнице с газетой поднимался Бобрыкин ненавистный.

А вниз по лестнице спускалась мать с ведром» [3, 285].

Все события и размышления происходят в больном сознании Саши. Он постоянно разговаривает с Таней (значит, с собой), рисует их счастливое будущее и вспоминает школьные годы, когда они вдвоём искали Изумрудный город (как и все дети, смотрели через зелёное бутылочное стёклышко) и мечтали бежать в Австралию.

Как видим, в нарративной практике русского романа XXI в. преобладает такой тип, как «драматизированное сознание» и различные его комбинации. Напрашивается утверждение, что современная русская проза отличается стремлением писателя максимально проникнуть во внутренний мир обычного, частного человека, живущего сегодня не просто драматически, а на грани трагедии.

Библиография:

1. АЛЕШКОВСКИЙ, Пётр. *Крепость*. М.: АСТ, 2017. 592 с. ISBN 978-5-17-092687-9.
2. ВОДОЛАЗКИН, Евгений. *Лавр*. М.: АСТ. Редакция Е. Шубиной, 2013. 448 с. ISBN 978-5-17-078790-6.
3. НИКОЛАЕНКО, Александра. *Убить Бобрыкина*. М.: РИПОЛ классик, 2018. 285 с. ISBN 978-5-386-106-22-5.
4. ПРИЛЕПИН, Захар. *Обитель*. М.: АСТ. Редакция Е. Шубиной, 2014. 752 с. ISBN 978-5-17-084483-8.
5. СОВРЕМЕННОЕ ЗАРУБЕЖНОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. Энциклопедический справочник. – М.: Интрада, 1996. 317 с. ISBN 5-248-00162-5.
6. ЮЗЕФОВИЧ, Леонид. *Зимняя дорога*. М.: АСТ. Редакция Е. Шубиной 2015. 432 с. ISBN 938-5-17-090038-1.
7. ЯХИНА, Гузель. *Зулейха открывает глаза*. М.: АСТ. Редакция Е. Шубиной, 2015. 512 с. ISBN 978-5-17-090436-5.

²⁰ Выделено нами. – Т.С.

«СЛОВА ВЫХОДЯТ КОРОТКИ И СМАЧНЫ» (К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ)

Федор ГОРЛЕНКО, доктор филологии,
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Abstract: The articles deals with the problem of forming of stylistic competence of students; cited the reasons for the lack of linguo-didactic system up till now that aims at forming students' stylistic skills and abilities. A good example of forming of the students' stylistic competence is demonstrated in the poem written by V. Vysotsky; essential conclusions are drawn about the didactic role that determine the components of the educational process: selected linguo - didactic materials, methods and techniques of its delivering and stylistic analysis, as well as the forms of organizing of the cognitive activity of students.

Keywords: stylistic competence, linguo-didactic material, methods and techniques, stylistic analysis, cognitive activity.

Есть слова – объяснить не могу я,
Отчего у них власть надо мной,
Их услышав, опять оживу я,
Но от них не воскреснет другой.
А. Блок

Тонкий наблюдатель и знаток русского языка, писатель и литературовед К.И. Чуковский, рассуждая о точности перевода, как-то заметил, что если фразу «Светловолосая дева, отчего ты дрожишь?» перевести «Рыжая девка, чего ты трясешься?», то перевод будет искажен по причине несоответствующего отбора лексики.

Умение точно отбирать лексику и шире – языковые средства всех уровней языка (в том числе и фонетические, если речь идет об устной форме литературного языка), соответствующие определенной ситуации общения и конкретной коммуникативной задаче, свидетельствует о высокой культуре владения разными функциональными стилями русского языка, то есть о высоком уровне сформированности стилистической компетенции.

Стилистическая компетенция как одно из важнейших качеств грамотной языковой личности предполагает знание единиц всех уровней языковой системы в единстве их формы, значения и функции, умение правильно и быстро определять внелингвистические факторы общения (где? с кем? с какой целью?), основную коммуникативную задачу и содержание конструируемого во внутренней речи текста, умение в процессе устной и письменной коммуникации отбирать необходимый набор слов, фраз, правил их сочетаемости, оперировать ими в соответствии со стилистическими нормами и коммуникативными качествами речи, умение составлять тексты различной смысловой, стилистической и жанровой принадлежности, умение постоянно осуществлять самоконтроль за правильностью оформления речевого высказывания, ориентированного на обеспечение обратной коммуникативной связи.

В практике школьного преподавания формирование стилистической компетенции происходит прежде всего на уроках родного языка, где не только развивается речевая способность как природная данность языковой личности, воспитывается языковой вкус, совершенствуется чувство языка, чувство стиля, но и изучается система языка, его структура, функциональная роль единиц в устной и письменной коммуникации различной степени сложности.

Теоретические и практические положения, на основе которых формируется стилистическая компетенция, были определены академиком В. В. Виноградовым. Согласно концепции ученого, в стилистике изучаются те же языковые единицы, что и в фонетике, лексике и грамматике, но рассматриваются они под иным углом зрения. Стилистика нацеливает на изучение функционально-стилистической окраски языковых единиц, их эмоционально-экспрессивных оттенков, лексических, морфологических и синтаксических синонимов, функциональных стилей, то есть стилистика изучает строй языка в его функционировании.

Данные положения имеют определяющее значение для организации эффективной дидактической работы по стилистике, поскольку предоставляют реальные возможности для ознакомления учащихся со стилистическими ресурсами русского языка в процессе изучения всех его разделов. Однако в силу различных причин ни в предметном kurikulumе, ни в

действующих учебниках по русскому языку до настоящего времени не разработана дидактическая система изучения стилистических понятий и категорий, необходимая для эффективного формирования стилистической компетенции школьников. Предлагаемые учебные модули «Стили речи» в 5-ом и 9-ом классах не могут в полной мере обеспечить учащихся лингводидактическим материалом, ориентированным на полноценное получение знаний по стилистике и развитие стилистических умений и навыков. Кроме того, трудность формирования стилистической компетенции заключается в том, что для осознанного овладения стилистическими понятиями необходимо знание сведений из различных разделов русского языка, которые изучаются в школе последовательно, в соответствии с логикой системного устройства языка (фонема – морфема – слово – предложение). В связи с этим усвоение многих стилистических понятий и формирование стилистических умений осуществляется параллельно с приобретением знаний из различных разделов языка.

Основная задача учителя состоит в том, чтобы, во-первых, при составлении календарно-тематического и поурочного планирования правильно соотносить изучаемое языковое явление с его функциональной ролью и своеобразием употребления в речи, во-вторых, использовать такой лингводидактический материал, который в максимальной степени будет раскрывать сущность стилистического понятия, его лексическую и грамматическую оформленность, иллюстрировать его принадлежность к определенному функциональному стилю, и, в-третьих, целесообразно отбирать и применять наиболее эффективные методы и приемы презентации и стилистического анализа языкового материала, направленные на активизацию учебно-познавательной деятельности учащихся.

Рассмотрим, например, как можно формировать стилистическую компетенцию в процессе изучения темы «Число имен существительных» (6 класс). Категория числа, как известно, наряду с различными формами рода и падежа, является стилистически значимой, обладает определенным стилистическим потенциалом. В качестве отправной точки в организации учебной деятельности могут быть использованы упр. 72, 73, языковой материал которых позволяет углубить и расширить представление шестиклассников о таком понятии стилистики, как вариантные морфологические средства, и целенаправленно формировать умение правильно отбирать и употреблять параллельные вариантные формы числа.

После выполнения упражнений учитель совместно со школьниками систематизируют языковой материал и четко зафиксировать, что существительные в форме именительного падежа множественного числа можно распределить на четыре группы: 1) существительные, имеющие только окончания -а(-я), например: доктора, профессора, или только окончания -ы(-и), например, офицеры, авторы; 2) существительные, имеющие вариантные окончания -а(-я), -ы(-и), например: слесари – слесаря, якоря – якоря; 3) существительные, у которых формы с окончанием -а(-я), -ы(-и) различаются стилистической окраской, например: договоры – договора (разг.), ветры – ветра (поэтич.); 4) существительные, у которых формы с окончанием -а(-я) и -ы(-и) различаются по значению, например: корпуса (туловища) – корпуса (здания), пропуски (отсутствие) – пропуска (документы на право входа).

В доступной форме учитель объяснит школьникам, что формы существительных с окончанием -и(-ы) являются в современном русском литературном языке общеупотребительными. Они соответствуют как литературной, так и стилистической норме языка. Когда возникает вопрос, какому из морфологических вариантов отдать предпочтение, следует выбирать формы на -и(-ы): инженеры (не инженера), тренеры (не тренера), вызовы (не вызова).

На данном этапе рассмотрение образования формы множественного числа существительных и особенностей их употребления можно завершить **следующим заданием**: найдите и исправьте ошибку в образовании и употреблении формы множественного числа существительных; составьте с одним из словосочетаний предложение, укажите грамматическую основу.

Директора гимназий, опытные тренеры, местные выборы, речные катеры, молодые офицеры, красивые почерка, квалифицированные инженеры, объявить выговора.

Учебная работа с вариантными морфологическими средствами проводится во всех последующих классах в сочетании с более углублённым осмыслением и усвоением языковых и внеязыковых признаков различных стилей речи, а в старших классах гуманитарного про-

филя её целесообразно направить на выявление экспрессивной и образно-смысловой роли вариантных, конкурирующих форм и значений. Так, обратившись к известному стихотворению В. Высоцкого «Мы говорим не штормы, а шторма...», словесник вместе с учащимися рассмотрит эмоционально-экспрессивную и смыслообразующую роль морфологических вариантов.

*Мы говорим не штормы, а шторма –
Слова выходят коротки и смачны:
Ветра – не ветры – сводят нас с ума,
Из палуб выкорчевывая мачты.
Мы на приметы наложили вето –
Мы чтим чутье компасов и носов.
Упругие тугие мышцы ветра
Натягивают кожу парусов.
На чаше звездных – подлинных – Весов
Седой Нептун судьбу решает нашу,
И стая псов, голодных Гончих псов,
Надсадно воя, гонит нас на Чашу.
Мы – призрак легендарного корвета,
Качаемся в созвездии Весов.
И словно заострились струи ветра –
И вспарывают кожу парусов.
По курсу – тень другого корабля,
Он шел – и в штормы хода не снижая.*

*Глядите – вон болтается петля
На рее, по повешенным скучая!
С ним Провиденье поступило круто:
Лишь вечный штитель – и прерван ход часов, –
Попутный ветер словно бес попутал –
Он больше не находит парусов.
Нам кажется, мы слышим чей-то зов –
Таинственные четкие сигналы...
Не жажда славы, гонок и призов
Бросает нас на гребни и на скалы.
Изведать то, чего не ведал сроду, –
Глазами, ртом и кожей пить простор!..
Кто в океане видит только воду –
Тот на земле не замечает гор.
Пой, ураган, нам злые песни в уши,
Под череп проникай и в мысли лезь,
Лей звездный дождь, вселяя в наши души
Землей и морем вечную болезнь!*

До выявления художественной роли вариантных форм числа целесообразно провести аналитическую беседу об образно-смысловой организации лирического текста как единого эстетического системно-речевого целого. Основная цель беседы – помочь учащимся расшифровать содержательно-концептуальную и содержательно-подтекстовую информацию, подвести их к пониманию авторской идеи о «вечной болезни», о вечном стремлении Человека к простору, к свободе как естественной духовной потребности.

Вопросы и задания могут быть такими:

1. Внимательно прочитайте стихотворение. Ответьте на вопросы и выполните задания.
2. Выпишите из текста «морскую» и «небесную» лексику. Сопоставьте, используя толковый и энциклопедический словари, её словарное значение и контекстуальный смысл.
3. Кто является центральным героем стихотворения? Кто такие «мы»? Какой обобщающий смысл заключён в этом личном местоимении?
4. Какие другие художественные образы представлены в стихотворении? Какие смысловые отношения устанавливаются между ними и центральным образом лирического текста?
5. В чём состоит своеобразие развития лирического сюжета стихотворения?
6. Определите особенности художественного времени стихотворения. Соотносятся ли употреблённые глагольные формы с внеязыковым моментом речи? Или это некая условная точка отсчёта времени? Почему?
7. Каковы особенности художественного пространства стихотворения? Какие пространственные координаты сопрягаются в тексте?
8. Определите тему и основную мысль стихотворения.
9. Какие изобразительно-выразительные средства в максимальной степени способствуют раскрытию темы и выражению основной мысли стихотворения?
10. Какой образ, использованный в тексте, является одним из любимых В. Высоцкого? В чём его символический смысл? В стихотворениях каких русских поэтов вы встречались с этим образом?
11. Охарактеризуйте общее эмоциональное содержание стихотворения. Подготовьтесь к его выразительному чтению. Подумайте, с какой интонацией вы будете его читать, чтобы донести до слушателей основную мысль стихотворения и выразить к ней ваше отношение.

Предлагаемые задания и вопросы целесообразно рекомендовать для домашнего выполнения: 1, 2, 11 – для всех учащихся, 3 - 10 – по группам. На уроке после проведения аналитической беседы основное внимание уделяется анализу I строфы стихотворения.

- 1) Выразительно прочитайте I строфу лирического текста. Скажите, какие образно-смысловые отношения устанавливаются между вариантными формами множественного числа имен существительных «штормы» - «шторма», «ветры» - «ветра».
- 2) Какими языковыми средствами выражены эти образно-смысловые отношения?
- 3) Чем различаются эти вариантные формы числа в системе языка?
- 4) Затранскрибируйте варианты формы числа. Как произносится звук [а] в сильной позиции? Какие произносительные признаки у него проявляются под ударением?
- 5) Как вы думаете, почему поэт отдал предпочтение формам на –а? Какой художественный смысл раскрывается в стихе *«Слова выходят коротки и смачны»*?
- 6) Какой художественно-эстетический эффект возникает посредством противопоставления вариантных форм числа? Как это связано с темой и основной мыслью стихотворения?
- 7) Выясните, сколько раз в I строфе повторяется ударный гласный [а]. Доминирует ли он? Какую картину, какие ассоциации он вызывает в вашем сознании?
- 8) М.В. Ломоносов в «Кратком руководстве к красноречию» отмечает: *«В российском языке, как кажется, частое повторение письмени А способствовать может к изображению великолетия, великого пространства, глубины и вышины...»* Какое содержание, какие смыслы, по мнению учёного, в русском языке выражает звук [А]?
- 9) Согласны ли вы с мнением М.В. Ломоносова? Почему?
- 10) Что общего между наблюдением М.В. Ломоносова и вашим анализом особенностей употребления вариантных форм множественного числа в I строфе стихотворения В. Высоцкого?

Как видим, формирование стилистической компетенции целесообразно сочетать с изучением единиц всех уровней языковой системы. При этом определяющую дидактическую роль играют следующие составляющие учебного процесса: отобранный лингводидактический материал, методы и приёмы его презентации и стилистического анализа, а также формы организации учебно-познавательной деятельности школьников.

Библиография:

1. ВИНОГРАДОВ, Виктор. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М.: 1963. 225 с.
2. ВИНОГРАДОВ, Виктор. Проблемы русской стилистики. М.: 1981. 319 с.
3. ЛОМОНОСОВ, Михаил. Краткое руководство к красноречию. / М.В. Ломоносов. Полное собрание сочинений. М.-Л.: 1952. Т. 2.
4. ГОРЛЕНКО, Федор, СУЗАНСКАЯ, Татьяна. Русский язык и литература: 6 класс: Учебник для школ с обучением на русском языке. Кишинэу, 2017. 364 с. ISBN 978-9975-53-801-5.

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Лариса ПАСКАРЬ, доктор педагогики, конференциар,
Бельцкий государственный университет им. А. Руссо

Abstract: *The article deals with one of the actual problems of teaching Russian as a foreign language: the principles of building a system of exercises in a modern textbook as a foreign language and the specificity of used exercises in an integrated lesson in the process of working on a literary text. In this regard, educational material is presented on one of the topics of the literary-thematic module. The recommended system of exercises in general and the individual series within it methodically in a new way, modernly encourage students to actively communicate, to express their point of view, their opinion, which is the main goal of teaching students to communicate in the studied Russian language.*

Keywords: *exercise system, skills, communicative competence, text, speech activity.*

Важным звеном в процессе совершенствования системы обучения русскому языку является правильно построенная система упражнений. Система упражнений - организация взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых или операционных

трудностей, с учетом последовательности становления речевых умений и навыков и характера реально существующих актов.

Принцип коммуникативной направленности обучения, следование которому признается важнейшим условием успешного овладения языком как средством общения, предполагает: 1) коммуникативное поведение преподавателя, который вовлекает учащегося в общую деятельность и тем самым воздействует на процесс общения; 2) использование упражнений, максимально воссоздающих ситуации общения. Поэтому до настоящего времени актуальными являются специальные исследования, посвященные вопросам определения принципов построения системы упражнений, эффективных видов работы и т.д. Понятие системы упражнений, отражающей определенные этапы в овладении иноязычным общением, появилось в методике в 30-годы. Следует сказать, что особенно много в этой области сделано специалистами, занимающимися методикой преподавания иностранных языков. В литературе существует несколько классификаций упражнений, и каждая из них характеризуется своеобразным подходом к анализируемому материалу, опирается на различные принципы (психологические, лингвистические, лингводидактические, методические).

Одни исследователи (О.Н. Бестужева, Т.М. Мещерякова), основываясь на психологии восприятия изучаемого материала и особенно психологии памяти, выделяют упражнения на запоминание, узнавание, воспроизведение. На основе мыслительной деятельности А.Ф. Ломизов выделяет аналитические и синтетические упражнения. И.В. Рахманов, Б.М. Есаджанян, исходя из уровня владения изучаемым языком, различают упражнения рецептивные, репродуктивные и продуктивные. И.А. Грузинская доказывает целесообразность построения системы упражнений в соответствии с этапами процесса изучаемого материала. Задача первого этапа-выработка умения узнавать изучаемое явление. Этому этапу соответствуют «опознавательные» упражнения. Второй этап - полурепродуктивное воспроизведение с заданиями типа: Выучите диалог и произнесите по ролям вдвоем. Ответьте на вопросы, употребив такие-то слова или грамматические явления, Составьте рассказ по плану, Переделайте диалог в связный рассказ и др. Завершающий этап - свободное, самостоятельное воспроизведение (самостоятельный рассказ, запись с использованием изученной лексики).

Другие исследователи (С.П. Золотницкая, Н.Б. Соколова) в качестве критерия для типологии упражнений по иностранному языку используют лингвистическое членение (дихотомию) язык - речь, выделяя упражнения языковые и речевые. Стремление преодолеть разрыв между двумя названными типами упражнений нашло отражение в классификации, предложенной Э.Л. Шубиным, в которой автор делит упражнения на коммуникативные и некоммуникативные.

Многие методисты ставят во главу угла особенности формирования умений и навыков. На основе деления умений и навыков на языковые и речевые строит свою классификацию И.Д. Салистра. В ней выделяются два типа упражнений: упражнения, подготавливающие к речи, и собственно речевые. В этой классификации явно виден принцип речевой направленности. Целесообразность деления упражнений по способу формирования умений и навыков на имитационные, оперативные и коммуникативные (по аналогии с членением тренировочных методов) доказывает М.Б. Успенский.

С.Ф. Шатилов под системой упражнений понимает «такой набор необходимых типов и видов упражнений, выполняемых в определенной последовательности и в таком количестве, которые обеспечивают обучающимся овладение всеми видами речевой деятельности на иностранном языке в их взаимосвязи в пределах, реальных для данных условий. Речь идет о макросистеме упражнений, которая органически объединяет ряд подсистем, в свою очередь состоящих из комплексов и групп упражнений» [6, с.3].

Существенным для создания системы упражнений, с точки зрения С.Ф. Шатилова, является учет взаимосвязи и взаимообусловленности видов речевой деятельности: «В каждой подсистеме упражнений должны быть предусмотрены упражнения, в которых реализуется принцип учета положительного влияния одних видов речевой деятельности на другие. Так подсистема упражнений для обучения говорению должна включать, кроме упражнений в говорении как главного компонента этой подсистемы, упражнения, выполняемые в связи с чтением и аудированием, а также письменные упражнения. Подсистема упражнений в чтении как главного

компонента в своем составе в качестве обязательного дополнения – упражнения на аудирование, продуцирование и воспроизведение, на говорение и письменные упражнения» [6, с. 4].

Важным фактором, обеспечивающим эффективность любой системы упражнений, как отмечает Э.Ю. Сосенко, является ориентация её на четко сформулированные цели: «При построении системы упражнений не может быть использован единственный критерий (...). Методист обязан каждый раз задаваться вопросом: для какой цели создается система упражнений, какому виду речевой деятельности призвана обучать данная система?» [5, с. 18].

Наиболее отвечающим требованиям современной методики обучения русскому языку как иностранному нам представляется подход к классификации упражнений, предложенный Д.И. Изаренковым: определять их типологию на основе разграничения таких понятий, как «аппарат упражнений» и «система упражнений». «Аппарат упражнений» определяется как «упорядоченная с учетом основных составляющих речемыслительного акта исчерпывающе представленная номенклатура (репертуар) упражнений по обучению всем основным видам речевой деятельности» [1, с. 80]. Определяемое понятие рассматривается автором как «система систем упражнений» и как «банк данных, из которых по необходимости извлекаются любые разновидности упражнений» [1, с. 80]. Система упражнений, согласно определению Д.И. Изаренкова, – это «ориентированная на конкретные условия обучения оптимальная организация упражнений для формирования у заданного контингента обучаемых коммуникативных умений в определенном объеме и определенного уровня» [1, с.81].

Система упражнений, взятых из аппарата упражнений, должна обеспечить формирование коммуникативной компетенции в соответствии с программными требованиями к объему, качеству и степени её сформированности. Единицы обучения предлагается расчленить на три класса: языковые, речевые и коммуникативные. Языковые единицы – это единицы языка и речи, сохраняющие свой статус до уровня простого предложений, которые рекомендуется автоматизировать на коммуникативном уровне в процессе выполнения языковых упражнений. Речевые – это предложения, сверхфразовое единство (микротекст), текст. Речевые упражнения предназначены для осуществления действий по конструированию или восприятию этих единиц в некоммуникативных условиях. В состав коммуникативных упражнений включено речевое действие (элементарное высказывание, диалог (ситуативный диалог), тематическая беседа, дискуссия), микромонолог, монолог, то есть «включенные и трансформированные (преобразованные) в соответствии с мотивационными и ситуативными условиями акта коммуникации речевые единицы») [2, с. 81].

Систематизация всех упражнений осуществляется Д.И. Изаренковым с учетом содержания интеллектуальной деятельности, совершаемой при их выполнении. Таким образом, предлагаемая автором система упражнений включает в себя следующие их типы: 1) имитативные (абсолютно точное воспроизведение образца); 2) аналоговые (основанные на уподоблении образцу); 3) имитативно-аналоговые (репродуктивные); 4) творческие (с использованием различных опор), выполняемые самостоятельно, но с использованием плана, схемы, таблицы, ключевых слов и пр., то есть с привлечением конкретных элементов содержания и формы, помогающих осуществлению процесса воспроизводства информации; 5) творческие, выполняемые самостоятельно, без опоры на образец или какие-либо предварительно зафиксированные элементы содержания и формы.

Далее рассмотрим специфику системы упражнений, представленной в учебнике интегрированного типа «Русское слово» (9 класс), который был создан нами для гимназий с румынским языком обучения.

Отличительная особенность учебника интегрированного типа (8-9 классы) состоит в том, что формирование коммуникативно-речевой и литературно-эстетических компетенций осуществляется на базе художественных произведений, объединенных в литературно-тематические модули (блоки). Художественный текст выступает как структурообразующий элемент интеграции, как основная дидактическая единица.

Литературно-тематические блоки (модули) в учебнике для 9 класса разбиты на микротемы с целью раскрыть какую-либо сторону нравственно-этической проблемы, затронутой в художественном тексте. Каждая микротема представлена эпиграфом, содержательно связанным с изучаемым материалом.

Так, например, литературно-тематический цикл «Душа обязана трудиться» разбит на такие микротемы, как «Сотвори себя сам», «В чем призвание человека?», «Кем быть и каким быть?», «Талант – это труд», в результате изучения которых учащиеся придут к выводу, что место человека в жизни, его авторитет зависят не только от образования, но прежде всего от его отношения к делу, от трудолюбия, от всего того, что достигается самовоспитанием.

Особенность нашего учебника состоит также в значительном количестве ситуативно-коммуникативных упражнений, стимулирующих подготовленную, а затем и неподготовленную, спонтанную речь учащихся. Это, во-первых, ответы на вопросы учителя после первичного чтения художественного текста (первичный синтез), пересказ отдельных фрагментов произведения после деления текста на смысловые вехи (части) и составления плана; беседа по вопросам после вторичного чтения (вторичный синтез) текста учащимися; устные высказывания учащихся о личных впечатлениях о рассказе, стихотворении, о героях, событиях и др.; раздумья о прочитанном после лингво-художественного «погружения» в смысловую ткань произведения в форме беседы, дискуссии, сообщения; дискуссии по выявлению главных черт характера героев, мотивов их поведения, отношения автора к своим героям; сопоставительный анализ состояния природы, автора, героев; закрепление и обобщение знаний, умений и навыков по теме литературно-тематического блока с помощью пересказа наиболее ярких, впечатляющих эпизодов, рассказа о понравившемся герое; домысливание событий, встреч героев в будущем и многое другое.

Связь упражнений, направленных на формирование у учащихся языковой и коммуникативно-речевой компетенций, с художественными текстами осуществляется в двух аспектах:

1) на основе изучения художественных произведений происходит овладение учащимися языковыми средствами, достаточными для осуществления самостоятельной (неподготовленной) речевой деятельности;

2) художественный текст служит основой для создания коммуникативных ситуаций.

Система грамматических упражнений в учебнике построена с целью выработки трёх видов компетенции: языковой (понимание, анализ, знание грамматического явления), речевой (умение воспринимать и употреблять речевые образцы, насыщенные определенной грамматической формой) и коммуникативной (умение воспринимать и создавать тексты, используя данную грамматическую категорию).

В системе грамматических упражнений учебника интегрированного типа наряду с принципом коммуникативности реализуется и другой важный принцип лингводидактики – учет родного языка учащихся, который находит свое выражение в межъязыковых сопоставлениях, прямом и обратном переводе и пр.

Введение оригинальных художественных текстов в интегрированный курс изучения русского языка и литературы повышает мотивацию обучения. В связи с этим материал учебника специально организован на основе ситуативно-коммуникативных заданий. В таких рубриках учебника, как «Побеседуем», «Поразмышляем», «Поспорим», «Представьте себе» используются проблемные вопросы и ситуации, связанные как с художественным текстом, так и с жизненным опытом учащихся. Цель заданий перечисленных рубрик – стимулировать создание собственных суждений мировоззренческого, оценочного, полемического характера.

Работа с грамматическим и текстовым материалом имеет своё продолжение в рубрике «Представьте себе», в которой предлагаются творческие коммуникативные задания с так называемой «скрытой» грамматикой. Таким образом, на дидактических материалах рубрики «Представьте себе!» при выполнении творческих упражнений осуществляется интеграция знаний, умений и навыков, приобретённых в процессе изучения и анализа художественного произведения и усвоения языковых закономерностей.

Ниже представим учебный материал по микротеме «Сотвори себя сам» из литературно-тематического цикла «Душа обязана трудиться...». Эпиграфом данной микротемы является высказывание В.Г.Белинского: «У души, как и у тела, есть своя гимнастика, без которой душа чахнет, впадает в апатию бездействия». В качестве художественного текста выбрано стихотворение Н.Заболоцкого «Не позволяй душе лениться». Перед чтением стихотворения

предлагается биографическая справка о поэте Н. Заболоцком. Чтению стихотворения предшествует целевая установка:

Сравните: «душа обязана трудиться» и «человек должен трудиться». Какой смысл раскрывается вам в поэтических строках Н. Заболоцкого?

Далее следует система текстовых упражнений в рубрике **«Поработайте над текстом»**, которая используется:

- в процессе подготовки к восприятию поэтического текста - **предтекстовые**;
- непосредственно при работе над идейно-смысловым содержанием его – **притекстовые**;
- после углубленного анализа его содержания с целью активизации речевой деятельности учащихся на основе усвоенного содержания - **послетекстовые**.

Поработайте над текстом!

1. Раскройте значение слова *душа* в данных примерах:

- *радостно на душе*;
- *добрая душа*;
- *душа всего дела*;
- *вложить душу в дело, в работу*.

В каком значении употреблено слово *душа* в стихотворении Н.Заболоцкого «Не позволяй душе лениться»?

2. В стихотворении Н. Заболоцкого использованы фразеологизмы:

толочь воду в ступе – заниматься чем-либо бесполезным, попусту тратить время;

держат в чёрном теле – сурово, строго обращаться с кем-либо;

держат в узде – (держать) в строгих правилах поведения, в строгости;

снять последнюю рубашку – разорить, довести до нищеты кого-либо.

Определите, какие из них использованы в общепринятом виде, какие преобразованы автором.

3. Найдите в стихотворении слова-антонимы и синонимы. Какова их роль?

4. Ответьте на вопросы и выполните задания:

1) Обоснуйте выбор названия стихотворения.

2) Почему душе отведена роль Золушки?

3) Какова идея стихотворения?

4) Обратитесь к эпиграфу. Как в стихотворении иллюстрируется мысль русского критика-демократа В.Белинского?

5) Почему поэт употребляет большинство глаголов в форме повелительного наклонения? Как это сказывается на выразительном чтении стихотворения?

Поработайте над словом!

Сравните значения фразеологизмов со словом *душа*.

Кривить душой – открывать душу;

закрывать душу на замок – изливать душу;

кошки скребут на душе – отдыхать душой;

душа болит – отлегло на душе;

душа не лежит – за душу берет что-нибудь;

без души – с душой.

Составьте по два предложения, используя фразеологизмы по своему выбору.

Побеседуем!

1) Вставьте слова, всегда употребляющиеся в составе данных фразеологизмов.

Душа в пятки ...; душа в ...;

за душой нет ...; грех на душу ...;

душа не на ...; душа на части ...;

ни душой ни ...

Приведите примеры других фразеологизмов со словом *душа*.

2) А.С.Пушкин писал:

Но лишь божественный глагол

До слуха чуткого коснется,

*Душа поэта вострепнётся,
Как пробудившийся орёл.*

Ведомо ли вам такое состояние души? Выскажите, когда вы испытывали душевный трепет? Какие это были моменты? (страх, безмерная радость, безграничная нежность, первая встреча, первые стихи ...)

Далее следуют упражнения, целью которых является формирование и развитие языковой, речевой и коммуникативной компетенций по грамматической теме «Дополнение».

1. Разберите по членам предложения следующее высказывание. Скажите, какие слова распространяют подлежащее, какие – сказуемое.

Красота души придаёт прелесть даже невзрачному телу... (Г. Лессинг)

Как называются предложения, в составе которых есть второстепенные члены?

2. Перепишите, обозначая дополнения и грамматическую основу каждого предложения. Определите, какими частями речи выражены дополнения.

1) *И томит меня тоскою*

Однозвучный жизни шум.

(А.Пушкин)

2) *Деятельный дух везде найдет для себя почву.*

(В. Гёте)

Поработайте над текстом!

1. Прочитайте текст-рассуждение. Каков основной тезис данного текста? Какие аргументы используются для доказательства? Каков сделан вывод? Согласны ли вы с этим выводом?

Возможности самовоспитания

Возможности человека, можно сказать, неограниченны... Мы располагаем большими данными о колоссальных достижениях тех, кто систематически работал над собой. На одно из первых мест по систематичности и продуктивности самовоспитания необходимо поставить Л.Н.Толстого. С юношеских лет он решил постоянно работать над собой, с тем чтобы достичь всестороннего развития – всё знать и всё уметь, а кроме того исправить свой характер, в частности устранить застенчивость, вспыльчивость, неловкость в обращении.

По характеристике, которую давал себе сам Л.Н.Толстой, он был плохо воспитан и плохо образован. Благодаря неутомимой повседневной работе над собой он преодолел лень, чрезмерное тщеславие, лживость и другие недостатки, а также развил лучшие свои склонности: человеколюбие, особенно любовь к народу, труженикам земли; свои способности: наблюдательность, глубину ума, творческое воображение, память.

Лев Николаевич кроме русского знал украинский, старославянский, английский, французский, немецкий языки; читал по-польски, по-чешски, по-сербски. Владел греческим, латинским, древнееврейским языками, любил итальянский. Изучал юридические науки, историю, механику, знал теорию и практику сельского хозяйства. Хорошо разбирался в музыке, прекрасно рисовал. Он отличался огромной работоспособностью, любил и интеллектуальный, и физический труд, был чуток и добр.

Академик И.П.Павлов пишет: «Человек есть, конечно, система... но наша система в высочайшей степени саморегулирующаяся, сама себя поддерживающая, восстанавливающая и даже совершенствующая». (По А. Ковалеву)

2. Ответьте на вопросы, используя слова из текста. На вопросы каких падежей отвечают эти слова, к какому главному члену предложения они относятся?

1) Чего хотел достичь Л.Толстой?

2) Что хотел исправить Л.Толстой?

3) Благодаря чему он преодолел свои недостатки?

4) Что изучал Л.Толстой?

5) Чем отличался великий русский писатель?

6) В чём он хорошо разбирался?

7) Что сумел развить в себе Л.Толстой?

3. Запишите ответы. Обозначьте дополнения. Определите, какой падежной формой существительного они выражены?

Примите к сведению!

И в русском, и в румынском языках дополнения бывают прямые (directă) и косвенные (indirectă).

ПРЯМОЕ ДОПОЛНЕНИЕ	
Русский язык	Румынский язык
Прямые дополнения относятся к переходным глаголам и обозначают предмет, на который направлено действие. Прямые дополнения выражаются: винительным падежом без предлога, например: Труд облагораживает человека. (В. Белинский). Прямое дополнение в отдельных случаях может быть выражено родительным падежом: 1) Когда хотят показать, что действие охватывает не весь предмет, а только его часть, например: Не оставляй на завтра дела, а оставляй хлеба. (пословица) 2) Если при переходном глаголе стоит отрицательная частица не, прямое дополнение может выражаться формой родительного падежа, например: Голоса у ног ума не просит. (пословица)	Complementul direct este partea secundară a propoziției ce determină un verb tranzitiv și indică obiectul care suferă acțiunea subiectului gramatical. El răspunde la una din întrebările: pe cine? pe ce? ce? De exemplu: Scriitorul scrie o carte, compozitorul compune un cântec să zboare peste vii și livezi, peste sate și orașe, să-l audă toată lumea. (F.Vidrașcu) Complementul direct este exprimat, de regulă, prin substantive sau pronume la acuzativ cu prepoziția pe sau fără prepoziție, de exemplu: Cristina o ajută pe Ane Nilsen la coptul pâinii, așa cum o învățase mama. (G.Meniuc) Pe noi ne-au înfîlnit frumos. (I.Ciobanu)

Понаблюдайте и сделайте вывод!

1. Прочитайте пословицы о труде.

1) *Дадут хлебаца, дадут и дельца.* 2) *Не оставляй на завтра дела, а оставляй хлеба.* 3) *Грибов ищут – по лесу рыщут.* 4) *Без косы и сена не накопишь.*

Найдите прямые дополнения. Выпишите их с глаголами, к которым они относятся.

Замените прямые дополнения другими подходящими по смыслу.

ОБРАЗЕЦ: дадут (чего?) хлебаца – дадут воды, масла, риса, ...

Приведите примеры других пословиц о труде.

2. Ответьте на вопросы в отрицательной форме. Употребите, где можно, отрицательные местоимения для усиления отрицания.

1) Он умеет поддерживать беседу?

2) Он читает газеты?

3) У него есть предпосылки для руководящей работы?

4) Он проявляет терпение и мужество в работе над собой?

3. Переведите на русский язык. Обратите внимание на расхождения в управлении русских и румынских глаголов.

1) a atinge perfecțiunea; îți urez succes; a se bucura de glorie, a se teme de greutăți; a-i dori cuiva drum bun; a se ocupa cu știința; a studia la universitate; a citi în sufletul cuiva; a vorbi limbi diferite; a se devota științei; a se plimba pe străzi; a vorbi la telefon; a-i fi dor de mamă; a găsi mulțămire în lucru; apel către tineret; a se îndrepta spre sat; a fi sub masă; a râde de cineva.

2) Pasărea se prinde cu lațul, da omul cu vorba.

Pasărea se cunoaște după cântec, da omul după vorbă. (Proverbe)

Какие пословицы в русском языке соответствуют данным румынским?

Поспорим!

Прочитайте высказывание Л.Н. Толстого. Выпишите выделенные глаголы. Составьте с ними словосочетания.

Чтобы жить честно, надо рваться, путаться, биться, ошибаться, начинать и бросать, и опять бороться и лишаться. А спокойствие – душевная подлость.

ОБРАЗЕЦ: **боротся** (с кем? с чем?) – с подлецами, с жестокостью ...

Согласны ли вы с точкой зрения Л.Н. Толстого? Организуйте дискуссию, высказав противоположные точки зрения.

Представьте себе!

Вы пришли к твёрдому убеждению, что надо заняться самовоспитанием. В связи с этим вам необходимо разработать правила самовоспитания. Это могут быть правила типа:

1. *Подвергай беспощадной критике собственные недостатки.*

2. *Верь в собственные силы и возможность воспитать и исправить себя.*

Предложите правила, необходимые, на ваш взгляд. Запишите их и обозначьте прямые и косвенные дополнения.

Следует отметить, что перечисленные типы упражнений не рассматриваются нами как завершенная и устоявшаяся классификационная система. Предложенная классификация открыта для дальнейшего развития и пополнения другими коммуникативно-речевыми упражнениями, которые, как и перечисленные нами, побуждают учащихся к активной коммуникации, желанию высказать свою точку зрения, своё мнение, что и является главной целью обучения общению учащихся на изучаемом русском языке.

Библиография:

1. ИЗАРЕНКОВ, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. // Русский язык за рубежом, 1990, №4, с. 34-60.
2. ИЗАРЕНКОВ, Д.И. Аппарат упражнений в системном описании. // Русский язык за рубежом, 1994, №1, с. 77-85.
3. ИЛЬИН, М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. // Под ред. В.С. Цетлин., М.: Просвещение, 1975.
4. ПАСКАРЬ, Л. Русское слово. Русский язык и литература: 9 класс. Ch.: Cartier, 2011 – 160 p.
5. СОСЕНКО, Э.Ю. Коммуникативно-подготовительные упражнения при обучении говорению на начальном этапе. М.: Русский язык, 1979.
6. ШАТИЛОВ, С.Ф. Некоторые принципы создания системы упражнений при обучении иностранным языкам в школе и вузе: Сб. ст. – Л.: Изд. ЛГУ, 1978.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЖАРГОННОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Вера ФРОЛОВА, доктор филологии, старший преподаватель,
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо

Abstract: *The paper is based on the description of the russian slang words used in the youth community; their meaning, form and function. The analysis of the form and semantics of the slang allows depicting the specific features of its perception by the speakers and classifying depend on the sphere of interest of the youth community.*

Keywords: *Slang Words, Youth Community, Functions and Classification of Slang Words.*

Жаргонная лексика как особое языковое явление стала значимым элементом повседневного общения, средством экспрессивности в литературе и кино. Большинство лингвистов рассматривают термин «**жаргон**» как социальный вариант языка или разновидность разговорной речи, возникающей и употребляемой в определенных социальных и профессиональных группах, члены которой стремятся к языковому обособлению. Анализируя различные дефиниции термина «**жаргон**», зачастую противоречащие друг другу, исследователи русского языка сталкиваются с проблемой дифференциации терминов «**жаргон**» и «**сленг**», что объясняется неоднозначностью их восприятия. В конце прошлого века некоторые русские лексикографы были склонны отказываться от термина «сленг» в связи с отсутствием единого мнения относительно его трактовки, предпочитая использовать вместо него «жаргон». Однако в последние два десятилетия исследователи современного русского языка все чаще оперируют термином «сленг», что, по предположению лингвиста Е.В. Терлеевой, «можно объяснить возросшей популярностью английского языка» [1, с. 86].

«**Сленг**», с точки зрения языковеда Матюшенко Е.Е., рассматривается как «*социальный вариант русского языка*» [1, с. 31], отличающийся особой эмоциональностью и экспрессивностью по сравнению с литературным языком. Термин «**сленг**» применяется русскими лингвистами в двух значениях: синоним термина «**жаргон**» и особая группа жаргонных слов.

Молодежная культура отличается от культуры взрослых чрезмерно экспрессивной, отчасти грубой манерой речи, вследствие чего и возник такой языковой пласт, как молодежный сленг, который лексикографы особенно выделяют среди общего понятия «сленг». Выработанная молодежью лексика и фразеология – это своеобразная «языковая игра», позволяющая членам группировок отграничиться от окружающего мира.

К большей части лексем молодежного сленга, которые обладают особой значимостью в коллективе, можно подобрать равнозначные стилистически и эмоционально окрашенные синонимы. Это является главной отличительной чертой молодежного сленга от литературного языка, в котором синонимы, несмотря на сходство значений, по внутреннему содержанию совпадают не полностью. В сленговой лексике практически все встречающиеся синонимы равнозначны, они существуют только для внешнего разнообразия речи, поэтому, с точки зрения стилистики и смыслового содержания, являются бесполезными и бессмысленными.

Для молодежной сленговой лексики, в отличие от жаргона и просторечия, отличительными чертами являются эмоциональность, экспрессивность и игра слов, так как молодежь, в большинстве своем, владеет литературной речью, они знают, как говорить правильно, однако намеренно говорят неправильно, предпочитая использовать порицаемую норму речи вместо допустимой, общепринятой. «У молодых людей другая система ценностей, другой престиж, другая норма – антинорма. И в этой антинорме главный принцип – элемент шока, встряски и элемент насмешки, чтобы было не скучно, смешно. В этом и вызов благополучному, преуспевающему обществу, и неприятие его норм, его образцов, его приличий» [1, с. 50].

Сленговая молодежная речь крайне лаконична, с множеством гипербола, намеков, наполнена ироничным отношением к действительности. Для общения молодежь зачастую использует эмоционально окрашенные фразеологизмы, придающие речи большую выразительность, экспрессивность. Это позволяет делать акцент на чувствах и эмоциях и их свободном выражении, поэтому молодежь предпочитает использовать именно сленговую лексику в своей речи.

Таким образом, молодежный сленг – это подсистема языка, совокупность ненормативных лексических единиц и фразеологизмов, служащих для придания речи большей экспрессивности и выразительности, а сленгизмы – эмотивно окрашенные лексические и фразеологические единицы, не являющиеся нормой литературного языка, где внешняя форма слова преобладает над внутренним содержанием. Сленговая лексика используется молодежью для своеобразного самовыражения посредством речи.

Одной из характерных особенностей сленговой лексики является ее активное использование преимущественно среди молодежи, делающей ее одним из важнейших средств самовыражения. Каждый представитель молодежи неотделим от социума, так как в процессе своей жизнедеятельности он осуществляет различную деятельность, вступая в коммуникативные контакты с другими членами социума, отображая в своей речи личностные убеждения, оценки, интересы и эмоции. Так, сленг является отражением образа жизни и мировосприятия молодежи. Рассмотрим, как данная информация зафиксирована в сленговой молодежной лексике.

В настоящей работе мы предлагаем классифицировать сленговые единицы с точки зрения их лексико-семантической отнесенности, уделяя внимание социальному диалекту молодых людей от 14 до 25 лет, возникшему из-за потребности в самовыражении и лингвистическом обособлении от других членов социума. С точки зрения лексического состава, молодежный сленг является быстро развивающейся подсистемой языка, в которой одним словам на смену быстро приходят другие слова со схожей семантикой, что объясняет наличие такого числа синонимов.

Являясь социальным вариантом языка, сленг представляет собой совокупность лексико-семантических полей, являющихся организациями, построенными по принципу иерархии, относящимися к одной категории действительности. Все элементы лексико-семантического поля определяются одной понятийной соотношенностью, что позволяет группировать единицы по интегральному признаку.

Проанализировав единицы сленговой молодежной лексики, мы выделили 8 лексико-семантических полей: «человек», «части тела», «эмоции», «действия», «деньги», «алкоголь», «наркотики» [2]:

1. Лексико-семантическое поле «человек» является наиболее развитым и многочисленным в социальном молодежном диалекте. Содержит сленгизмы, указывающие на:
 - половую принадлежность. Девушки: *детка, герла, бейба, девчуля* - 'девушка'; *выдра* - 'некрасивая девушка'; *антилопа, вешалка, доска, кость* - 'худая девушка'; *бройлер* - 'девушка крупного телосложения'; *фитоняша* - 'девушка спортивного

телосложения'. Парни: *гарсон* – 'парень'; *дрищ* – 'худой парень'; *кач* – 'парень спортивного телосложения';

- отношение говорящего к человеку. *Бро, чувак, друган* – 'обращение к другу'; *кореш, кент, корефан* – 'товарищ, приятель';
 - внешность. *Лук, видон, прикид* – 'внешний вид'; *упакованный* – 'хорошо одетый'; *кавай, няша* – 'милый человек'; *лапша, башина, линейка* – 'человек высокого роста'; *хоббит* – 'человек низкого роста';
 - негативные качества. *Баклан, ермолай, кекс, дигидон, молекула, мешок* – 'глупость'; *борзый* – 'наглость'; *амеба* – 'пассивность'; *быдло, джигурда* – 'невоспитанность'; *трухля, тюлень, овощ* – 'лень'; *валера* – 'глупый человек'; *бес* – 'нехороший человек';
 - положительные качества. *Шар* – 'специалист в какой-либо области', *живчик* – 'активный, веселый человек'; *грамар наци* – 'борец за чистоту русского языка'; *гуру* – 'умный человек'.
2. Мы выделяем «части тела» как отдельное лексико-семантическое поле, включающее в себя следующие сленгизмы:
- голова: *башина, бестолковка, бубен, думалка, дыня, жбан, котелок, кочан, крыша, чан, черепок, шайба, репа* – 'голова';
 - руки: *грабли, клешни* – 'руки';
 - рот: *грызло, хлеборезка* – 'рот';
 - ноги: *ласты* – 'ноги';
 - лицо: *табло, фейс, щипачка, хаммер* – 'лицо';
 - нос: *инобель* – 'нос';
 - волосы: *хаер, причесон* – 'волосы'.
3. Следующее лексико-семантическое поле – это «эмоции», в которое входят сленгизмы, выступающие в речи главным образом в качестве междометий, служащие для передачи эмоций и чувств, переживаемых говорящим:
- положительные эмоции: *айс, кайф, зачет, ништяк, огонь, отпад* – 'нечто хорошее'; *баско* – 'здорово'; *басяво, грейтбл, супербл, культово, тигрово, улетно, уматно* – 'замечательно'; *круто, кульно, классно, клево, мазево, цивильно, шикаво, перфектно* – 'отлично'; *кучеряво, гламурно* – 'красиво'; *ажур* – 'отличное состояние дел'; *окей* – 'одобрение'; *мимими* – 'выражение умиления'; *угар, ололо* – 'смех';
 - отрицательные эмоции: *отстой, дно, днище, дичь, дрек, лажа* – 'нечто плохое'; *абзац* – 'досада'; *адово* – 'сложно'; *беспонтово* – 'неинтересно'; *борода* – 'безвыходность'; *бутор* – 'плохо'; *груз* – 'депрессия'; *гон* – 'бред';
 - нейтральные эмоции: *параллельно, фиолетово, ниачом* – 'безразлично'.
4. Лексико-семантическое поле «действия» представлено сленговыми единицами, выделяемыми в микрополя:
- поведение: *барагозить* – 'неадекватно себя вести'; *борзеть* – 'быть наглым'; *бузить, бухтеть, возбухать* – 'выражать недовольства'; *жесить* – 'грубо выражаться';
 - социальные взаимоотношения: *аскать* – 'просить'; *бомбить* – 'провоцировать'; *троллить, рофлить* – 'высмеивать кого-то'; *напрягать* – 'просить о помощи';
 - конфликт: *бакланить* – 'драться'; *ввалить* – 'избить'; *встрясть* – 'попасть в неловкую ситуацию'; *агриться* – 'злиться'; *рамсить* – 'спорить';
 - разговор: *базарить* – 'разговаривать'; *впаривать, втирать, грузить, лечить* – 'навязывать мнение'; *дефить* – 'отвечать на вопросы'; *спикать* – 'говорить';
 - времяпрепровождение: *балластить, батонить* – 'ничего не делать'; *бацать* – 'играть на музыкальном инструменте'; *виснуть, залипать* – 'находиться в отрешенном состоянии'; *гамать* – 'играть'; *жечь, тусить, отжигать, зависать* – 'веселиться';
 - работа: *ботанить* – 'усердно учиться'; *впахивать* – 'усердно учиться'; *вывозить, поднимать* – 'справляться с задачей'; *допилить* – 'доделать до конца';
 - умственная деятельность: *вкупать* – 'понимать, о чем идет речь'; *врубаться, вкуривать, втыкать, въезжать, догонять* – 'понимать'; *шарить, сечь* – 'разбираться в

чем-либо'; **втухать** – 'находиться в апатичном состоянии'; **тупить, тормозить** – 'плохо соображать';

- **интернет, социальные сети: гуглить, серфить** – 'искать что-либо в интернете'; **вай-фаиться** – 'подключаться к беспроводной сети интернет'; **грибовать** – 'проводить много времени за компьютером'; **банить** – 'игнорировать в социальных сетях';

5. Лексико-семантическое поле «**алкоголь**» состоит из следующих сленгизмов, относящихся к следующим понятийным классам:

- **спиртные напитки: баллон** – 'большая бутылка пива'; **беленькая, блондинка, буль, вакса, водяра, синька** – 'водка'; **бухло, алкашка, дринк** – 'спиртные напитки'; **шампунь, шампань, шумпусик** – 'шампанское'; **пивасик, пивас, пивандрий, пивчик, пивчанский** – 'пиво'; **пузырь** – 'бутылка спиртного';
- **процесс употребления алкогольных напитков: бахнуть, вмазать, накидаться** – 'выпить спиртной напиток'; **бухать, вбухивать, вкидываться, синячить** – 'употреблять спиртные напитки'; **догоняться** – 'принимать повторную дозу спиртного напитка';
- **вечеринка с алкоголем: буханка, бузенвальд, бухич** – 'вечеринка с употреблением спиртных напитков'; **гудеть** – 'веселиться под воздействием алкоголя';
- **воздействие спиртного: синий, бухой, вгащенный, вишторенный, упоротый** – 'пьяный';
- **результат употребления: болты** – 'глаза, выдающие воздействие алкоголя'; **вертолеты** – 'головокружение как результат употребления алкоголя';
- **похмелье: пахма** – 'похмелье'; **отходняк** – 'болезненное состояние после употребления алкоголя';
- **опьянение: драбадан, дрова, хлам** – 'состояние сильного алкогольного опьянения'; **тело** – 'пьяный человек, не способный стоять на ногах'; **торкнуть** – 'опьянеть';
- **алкоголизм: алк, бухарест, бух, алконавт, алкота, кинозник, синяк, плинтус** – 'человек, злоупотребляющий спиртным'; **забухать** – 'начать злоупотреблять алкоголем'.

6. Лексико-семантическое поле «**наркотики**» сформировано сленгизмами, относящимися к следующим микрополям:

- **наркотическое вещество: гаши** – 'гашиш – разновидность наркотиков'; **гера, герыч** – 'разновидность наркотиков, героин'; **драп, ханка** – 'любой наркотик'; **колеса** – 'таблетки, содержащие наркотическое вещество'; **сало** – 'вид наркотика';
- **наркотическая зависимость: поддесть** – 'пристраститься к наркотикам'; **плинтус** – 'человек, зависимый от наркотиков';
- **воздействие наркотиков: галлюны** – 'галлюцинации как результат употребления наркотического вещества'; **вертолеты** – 'головокружение как результат наркотического опьянения'; **трип, приход** – 'уход от реальности'; **вмазанный, вишторенный, упоротый** – 'находящийся под воздействием наркотического вещества';
- **употребление наркотиков: накидаться, ширяться, вкидываться, вмазать** – 'принимать наркотическое вещество'; **догоняться** – 'принимать повторную дозу наркотика'; **долбить, дуть** – 'курить'; **триповать** – 'уходить в другую реальность под воздействием наркотиков';
- **результат употребления: болты** – 'расширенные зрачки как результат воздействия наркотического вещества'; **вишторить** – 'достичь состояния наркотического опьянения'.

7. «**Деньги**» – лексико-семантическое поле, включающее в себя сленгизмы, относящиеся к финансам и материальному положению:

- **сумма, количество денежных единиц: апельсин** – 'миллиард'; **декан** – 'десять'; **косарь, кусок** – 'тысяча'; **лям, лимон** – 'миллион'; **ствол** – 'сто'; **пятихатка, пятифан, фиолет** – 'пятьсот'; **полтос** – 'пятьдесят'; **рубль** – 'тысяча рублей';
- **деньги: бабло, фарш, филки, финки, мани, лавэ, патроны, лавандосы, лавешки, бабки, пирожки, бабосики, бабосы, голд, бумага** – 'деньги'; **баки, баксы, капуста, зелененькие, американские президенты** – 'доллары'; **налик** – 'наличные деньги'; **пресс** – 'пачка денег'; **рексы** – 'рубли';
- **процесс отдачи или получения денег: баилять** – 'давать взятку'; **скидываться** – 'вносить деньги в общее дело'; **срубить** – 'заработать крупную сумму денежных единиц за короткий срок';

- фінансове положення: **болт, голяк** - 'отсутствие денег'; **напряг** - 'трудности с деньгами';
- цена: **дишман** - 'вещь или предмет низкого качества'.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило выявить 7 наиболее многочисленных лексико-семантических полей на основе отношения компонентов к одной категории действительности, которые, в свою очередь, делятся на микрополя и понятийные классы. В результате анализа сленгизмов и их классификации мы выявили, что наиболее развитыми лексико-семантическими полями являются категории, относящиеся к «человеку», «деньгам», «наркотикам» и «алкоголю» в связи с тем, что сленговая лексика является отражением интересов и увлечений современной молодежи.

Бібліографія:

1. МАТЮШЕНКО, Е.Е. Современный молодежный сленг: формирование и функционирование. Диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Волгоградский государственный педагогический университет, Волгоград, 2007.
2. ЗАХАРОВА, Л.А., ШУВАЕВА А.В. СЛОВАРЬ молодежного сленга. Издательский Дом ТГУ, 2014.

ПСИХІЧНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА СУТНІСТЬ ПИСЬМЕННИКА: БАЧЕННЯ ВАСИЛЯ СТУСА

Ольга ПУНІНА, кандидат наук, доцент,
філологічного факультету,
Донецький національний університет імені Василя Стуса

Abstract: *The article deals with the scientific study of Vasyl' Stus «On the problem of the writer's creative personality», which develops on the principle of contact of literary studies with psychology. Vasyl' Stus solves the problem of the writer's creative personality, revealing the interdependence of the psychological and intellectual essence of the author and artistic work as a certain product of the creative personality.*

Keywords: *creative personality, writer, psychology, literature, psychic structure.*

Робота Василя Стуса з листопада 1963 року над дисертацією «Джерела емоційності художнього твору (на матеріалі сучасної прози)» в Інституті літератури імені Т. Г. Шевченка АН УРСР [2, с. 156, 171] логічно приводить молодого науковця до проблеми творчої індивідуальності письменника, вирішення якої бачиться в пошуку взаємозумовленості психічно-інтелектуальної сутності автора і художнього твору як певного продукту креативної особистості. Власне Стусова праця «До проблеми творчої індивідуальності письменника» і розбудована на принципі міжгалузевого контакту – психології та літературознавства. На момент написання студії, датована серединою 60-х років, актуальність питання письменницької самототожності в усвідомленні Василя Стуса не допускає заперечення. «Посилена увага до цієї проблеми, – пояснює літературознавець, – викликана багатьма причинами, в першу чергу – необхідністю більш конкретного аналізу літературного процесу, індивідуальної творчості і окремого твору. Важко назвати будь-яке питання змісту і форми в їх найрізноманітніших градаціях – від найдрібніших формоскладників до крупнопланових питань світоглядного порядку, при розв'язанні якого ми могли б поминути роль суб'єкта літературного твору – художньої індивідуальності» [1, с. 209-210]²¹. Спираючись на праці текстолога Сергія Бонді, літературознавця Бориса Мейлаха, які зумовлюють творчу лабораторію письменника його внутрішнім еством (поетові асоціації, активний фон творчого процесу), Стус шукає точки перетину художньої індивідуальності як суб'єкта з суттю людини-митця й естетично-пізнавальною природою літературного твору. Звідси так званий «ізмерединний підхід до художнього твору як продукту певної творчої особистості», що дозволяє досягнути «всю складну діалектику його змісту і форми» [1, с. 210].

²¹ Зауважимо, що за тогочасних історико-культурних умов науковець не міг не згадати в контексті визначення актуальності «питання народності і партійності митця» [1, с. 210], про що також у двох абзацах ідеться в статті.

Проблема витворення художньої індивідуальності та її специфічний вияв у творі, на думку Василя Стуса, має вирішуватись у нерозривній єдності з факторами, що «доозначаючи автора, доозначають і твір, факторами, які обумовлюють “внутрішній” духовно-світоглядний стиль людини (особливості авторського відчуття і сприймання навколишньої дійсності) і “зовнішній” стиль письменника, що відбивається в конкретних творах» [1, с. 211]. До таких взаємопов’язаних факторів, які власне і визначають вартість літературної продукції, науковець зараховує суспільство (як суспільні умови), матеріал (життєвий і художній), особу автора і читача, що слід розглядати як у горизонтальній, так і вертикальній, тобто історичній площині, у такий спосіб конкретизуючи суть кожного з них.

Коментуючи взаємозумовленість названих факторів, Стус указує на тип відношення між ними – активно-пасивні: з одного боку, певний фактор формує інші, з іншого – формується під впливом інших (приміром, читацькі смаки визначаються художньо-історичним контекстом й індивідуальністю автора та водночас формують самих автора і читача). Із цього ракурсу, активно-пасивного відношення, літературознавець наближається до індивідуальності митця. «Зазначаючи впливу суспільства, читача, життєвого і художнього матеріалу, – пише Василь Стус, – він відповідно реагує, поглиблюючи, розширюючи і навіть зміщуючи себе, свою окремо-індивідуальну авторську точку зору» [1, с. 212]. На прикладі спогадів Ернеста Гемінґвея «Свято, що завжди з тобою» Стус ілюструє ці зміни (розширення, зміщення) в митцеві – як розширення авторської індивідуальності в «співпереживанні» автора і героя (внутрішні монологи), у внутрішньому «співіснуванні» автора з предметом, у заглибленні і вчуванні в об’єкт зображуваного, в необхідності чітко виділяти «емоційний» план пізнаного предмета.

Проте, наголошує літературознавець, перехід до вирішення важливого питання взаємодії творчої особи і матеріалу спершу вимагає деталізації витворення художньої індивідуальності – її людської психічної (духовної) організації. Тому, оперуючи науковим апаратом психологів Сергія Рубінштейна, Олексія Леонтьєва, Володимира Мясищева, Зіґмунда Фрейда, Василя Стус зупиняється на особливостях людини як біологічної і соціальної істоти, багатшаровості її психіки – риси усталені й такі, що тільки-но проростають. «Виходячи з цієї багатшаровості людської психічної організації, – зауважує літературознавець, – можна зрозуміти її відносну консервативність і водночас – постійну змінюваність її у процесі діяльності. Завдяки першому моментові сучасний читач одержує естетичну насолоду від Гомера чи, скажімо, “Шякунтали” Калідаси, Соломонових пісень чи Катулла. Завдяки другому відчувається величезна різниця в ступені і способах об’єктивації художнього світу автора, в самій суті цього світу» [1, с. 213].

Складний різношаровий органічний комплекс особистості передбачає такий момент, як постійний процес переходу психічних відчуттів з давніх періодів біологічного людського витворення і соціального розвитку людини (неактивні) до інших ступенів емоційної пам’яті, у підсвідоме чи до сфери активної пам’яті. Василь Стус коментує, що такі «переходи залежать від особливостей протікання психо-фізіологічних людських процесів, від гостроти ситуативних емоційних станів людини, від обсягу і складу людських активних знань і т. ін. Приклади цих переходів, які можна взяти з психопатологічної практики, тільки розширяють наше знання причин подібної “втрати” або “повернення” пам’яті» [1, с. 214]. Щодо письменницької постаті, то це має вагоме значення, адже саме уважне ставлення до особливостей протікання людської психічної діяльності (широта і складність асоціацій, специфіка образної пам’яті людини тощо) дає змогу з’ясувати, наприклад, поєднання в художньому творі різнопланової часо-просторової атрибутики. Цю думку літературознавець ілюструє поезією українського поета Бориса Нечерди і російського письменника Бориса Пастернака.

У ракурсі поставленої проблеми Василь Стус виголошує і умову, за якої можливе розширення психічно-інтелектуальної сутності митця: йдеться про засвоєння досвіду попередників і його власний досвід, поповнюваний вивченням, спостереженням над своєю епохою. «Розширивши свій світ відчуттям і переживанням літературно засвідченої духовної діяльності людства, – пише науковець, – письменник доб’ється додаткового самовиявлення, яке тільки частково вплетене в онтогенетичне древо людської психічної еволюції» [1, с. 215]. Такими творчими особистостями, схильними до самовиявлення через взаємодію зі світом (процес збагачення і розширення художньої індивідуальності), називає Тараса Шевченка, Василя

Стефаніка, Івана Франка, Лесю Українку, Олександра Довженка. З іншого боку, літературознавець фіксує, що за таких обставин, коли можна констатувати вузькість духовно-психологічних інтересів художньої індивідуальності, виникає ефект нетривалості таланту (Артур Рембо, Семен Надсон, Павло Тичина, Володимир Сосюра).

У розмові про індивідуальність митця, продовжує Василь Стус, виникає потреба звернутися до психофізіологічних задатків людини, необхідних для творчості. Йдеться про вчення людських типів психічної діяльності фізіолога Івана Павлова – «художній», «мислительний» і «середній», «які додатково означають спрямування художньо виявленої індивідуальності, впливаючи на характер зв'язків цієї індивідуальності з життєвим і художнім матеріалом» [1, с. 217], та його подальший розвиток психологом Мясищевим, скерований у бік динамічної типології рівнів вищої нервової діяльності, зокрема рівнів творчості письменника – епічні, ліричні та драматичні особливості поетичної вдачі письменника. Думку Володимира Мясищева Стус бачить близькою до спостережень над психологічним єством автора літературознавців Бориса Мейлаха (раціоналістичний, суб'єктивно-експресивний і художньо-аналітичний типи художнього мислення), Володимира Щербини (реалістичний, романтичний і умовно-асоціативний стилістичні потоки).

Саме психологічне наукове дослідження – генотипічні темпераментні, фенотипічні характерні, чисто людські особливості письменника («співвідношення образно-понятійної та емоційно-інтелектуальної стихій»), – на думку Василя Стуса, могло б прислужитися літературознавству в перспективному порівнянні «індивідуальних психологічних властивостей автора з його стилем», у врахуванні «людських психологічних особливостей при вивченні творчості того чи іншого письменника, при спостереженні за його стильовою своєрідністю», точнішому розумінні особливостей письменницького стилю, додатковому поясненні еволюції художніх стилів і напрямів [1, с. 218]. Проте, при побудові психологічної структури індивідуальності, наголошує літературознавець, слід враховувати, що вона складається під впливом конкретного матеріалу, оточення і в процесі самої діяльності людини, саме взаємодія авторської індивідуальності та матеріалу (об'єкта і предмета зображення) визначає найголовніші особливості й ціннісні властивості художнього твору. Звідси наступний літературознавчий крок Василя Стуса – окреслення діяльних і взаємообумовлених факторів, що визначають індивідуальний мистецький світ, з попереднім зауваженням про точку зору письменника, яка формується всією сумою індивідуальної характеристичності автора. Серед цих взаємовпливових факторів: різниця в сферах відображеного світу, різниця в ракурсах відображеного світу і різниця в суб'єктивних призмах, «крізь які митець сприймає, відображає світ і самовиявляється в цьому світі» [1, с. 219].

Від індивідуальної специфічності автора, продовжує міркувати Василь Стус, багато в чому залежить момент художньої об'єктивації предмета, тому і мистецький розвиток, будучи залежний від предмета зображення, уточнюється мистецькою діяльністю самих письменників. Тобто йдеться про суб'єктивно-об'єктивну основу художнього освоєння дійсності й вплив безпосередньої діяльності самого митця на закономірність історичного літературного процесу – персоналізацію літературних стилів, національних мистецьких шкіл тощо. Як приклад літературознавець наводить тісно пов'язаний із естетикою фольклору романтично-ліричний стиль, «найбільш розвинений і найбільш мобільний стиль української літератури» [1, с. 221]. Саме «індивідуалізований» ліризмом Тараса Шевченка цей стиль фундаментально уплинув на подальший розвиток української літератури (передовсім через суспільну психологію читача), тим самим не даючи можливості протистояти йому неподібним творчим особистостям Івана Франка, Лесі Українки чи Миколи Куліша. «Стиль, започаткований кожним із них, – коментує свою думку Василь Стус, – в пізніші часи підтримувався тільки спорадично. Вони не могли протиставити могутньому впливові Шевченка свій такий же вплив. І тут більше доводиться говорити не про їх стильову індивідуальну викінченість (і Лесю Українку, і Івана Франка – зірки такої ж, як Шевченко, величини), а більше про соціальну впливовість, “масовість” їх стилю. Тому вони, маючи досить відмінні од Шевченка творчі індивідуальності, зазнавши впливу масової та індивідуально-поетичної попередньої традиції, були частково скориговані цим впливом. Що й говорити: із багатой стильової гами самого Шевченка най-

більш мобільними виявились, передусім, романтичні стильові властивості» [1, с. 221]. Зі спостережень літературознавця, матриця лірично-романтичного українського стилю стає основою і для художньої творчості Михайла Коцюбинського, Олександра Олеся, Павла Тичини, Василя Чумака, Андрія Головка, Юрія Яновського, Олександра Довженка і сучасних Стусові – Михайла Стельмаха, Олеся Гончара, Григорія Кривди, Євгена Гуцала та інших. Водночас Василем Стусом зроблене попередження щодо «персоналізації» стилів, адже ця операція передбачає неодмінне врахування складної діалектики – взаємодії між стильовим річищем певної літератури і виразнішими стильовими особливостями окремої письменницької діяльності через її суб'єктивну доозначуваність.

Відтак Василя Стуса переймає органічне співвідношення суб'єктивного і об'єктивного в художньому творі, що структурно зазнає постійних змін, зокрема ускладнюється суб'єктивне відбиття дійсності (приміром, ліризація епосу). Він переконаний, що суб'єктивно-емоційні відношення сприйнятого митцем предмета не мають деформуватися за рахунок подачі лише емоційної проекції предмета, як це відбувається в ліриці іспанського поета Хуана Рамона Хіменеза, адже «втрачаючи об'ємну широту сприймання об'єктивного світу, автор втрачає і правду свого почуття» [1, с. 224]. З іншого боку, літературознавець намагається знайти пояснення такій суб'єктивності в парадигмі художньої еволюції. «Реальна дійсність, сприйнята митцем, – коментує Василь Стус, – має ряд шарів емоційної активності. Емоційна правда самої дійсності пізнається у всій сукупності цих шарів. Але попередня літературна традиція, що вже актуалізувала деякі з них, яка вже використовувала (але цілком не використала!) багатий корисний запас того чи іншого шару (наприклад, епічну красу форми сприйнятого предмета, різні ступені суб'єктивно-об'єктивних сполучень у творі і т. ін.), ця літературна традиція ніби тим самим зменшує міру емоційного зараження читача, ніби розмагнічує емоційну впливовість цих раніше зачеплених шарів емоційної енергії. Тому гіпотетично можна було б говорити про деяку закономірність змін способів шарових емоційних активізацій художнього твору, закономірність, яка відбивається і в часовій зміні емоційно-змістової активності елементів самої форми художнього твору» [1, с. 224]. Так, ілюструє науковець, інтерес до сюжету в епічному творі поступається внутрішньому психологізму, образ у ліриці – звуку, інструментовці для передачі змісту, такою є естетика сучасного модерну. Ця тенденція має кілька наслідків: з одного боку, у такий спосіб оновлюється арсенал способів емоційного впливу літературного твору на читача, з іншого – втрачається «масивність» впливу, і, що найголовніше, вона призводить до хибної думки про неактуальність для художнього твору авторської особистості.

Отже, для Василя Стуса лише за умови спрямування письменницької індивідуальності на активне пізнання світу («вслухання» у предмет, за Гегелем) за належної взаємодії суб'єкта і об'єкта можливе витворення повнокровного художнього світу. Іншими словами, «на індивідуальний стиль письменника впливає і його власна людська характеристичність, і, сказати б, “стиль” самої об'єктивної дійсності» [1, с. 226]. Підкріпити сказане про втілення авторської індивідуальності в художньому творі літературознавець береться аналізуючи «Пісню бійця» Миколи Бажана. Спочатку Стусові йдеться про вплив психічно-інтелектуальної сутності автора на твір (суб'єкта на об'єкт). Як поет інтелектуальної наснаги, за визначенням Василя Стуса, Бажан витворює язичницький суворий світ на староукраїнському матеріалі (степова тема козацтва) – епічна площина – завдяки густоті вражень, що оформлюються як на рівні зовнішньої форми (слухові, зорові й нюхові характеристики, внутрішні рими й алітерації, гіперболізація), так і внутрішньої (мотив суворості, мужності описуваного факту). Літературознавець зауважує, що «в текст увіходить висока риторика, мужній пафос, заклічність. Буремність, навальність поетичної вдачі поета досить добре ілюструють подібні рими. Ритм модулюється. Поет Бажанової вдачі рідко коли втримується на одному заколисливому ритмі <...>» [1, с. 227]. Така особливість його поезики, як афористичність, на думку науковця, є наслідком високого інтелектуалізму і пристрасної логічності Миколи Бажана. Другий момент, осмислений Стусом, це вплив матеріалу на автора (об'єкта на суб'єкт), що виявляється у процесі його ототожнення з ліричним героєм. Зміщення авторської позиції щодо зображуваного розцінено Стусом як сліди конкретного виявлення особистості автора в творі.

У літературознавчому дослідженні підкреслюється, що конкретність і процесуальність змін при оволодінні матеріалом письменницькою самототожністю вирізняє найбільш активні творчі особливості, як у випадку передачі самого процесу мислення Ернестом Гемінгвеєм. Таку творчу індивідуальність письменника, підсумовує Василь Стус, необхідно розглядати цілісно у двох ракурсах – «в безпосередньому впливі її на творчість і в такому ж безпосередньому вияві в конкретному матеріалі», охоплюючи етапи еволюції письменницької індивідуальності, «щоб точніше побачити і процес вдосконалення суб'єктивної “призми”, яка, трансформуючи у сприйманні навколишній світ, змінює цей світ, одночасно змінюючи, урізноманітнюючи, ускладнюючи себе саму» [1, с. 228-229].

Бібліографія

1. СТУС, Василь. *Твори*: у 4-х тт., 6-ти кн. Львів: Просвіта, 1994. Т. 4: Повісті та оповідання. Незакінчені твори. Сценарії. Літературна критика. Заяви, публіцистичні листи та звернення. 3 таборового зошита / підготували тексти, упорядкували та склали примітки: М. Гончарук (худож. проза), С. Гальченко (літ. критика та публіцистика). 544 с. ISBN 5-7707-0611-2
2. СТУС, Дмитро. *Василь Стус: Життя як творчість*. Київ: Факт, 2005. 368 с. ISBN 966-359-029-7

БАРОКОВІ РЕМІНІСЦЕНЦІЇ У ДРАМІ ЮРІЯ КОСАЧА «ДІЙСТВО ПРО ЮРІЯ ПЕРЕМОЖЦЯ»

Марія РЕУТОВА, кандидат наук, доцент,
філологічного факультету,

Донецького національного університету імені Василя Стуса

Abstract: *It was found out that the drama "Action on Yuriy-Winner" is marked by an attraction for intertextuality, which is an intentional manifestation of the author's will, that is, consciousness and planned intention of the writer to refuse to create an objective picture of the world in favor of the reproduction of numerous of its versions. It is substantiated that the text of the drama is polyphonic education, which is facilitated by the symbolization of the text field, the articulation of nominations, allusions, reminiscences, and other markers of the dialogicity of author's thinking. It is proved that Yuri Kosach combines various artistic techniques not only to clarify the connection with the past, but also to comment on the realities of that time, to emphasize the conflict between the old and the new.*

Keywords: *intertextuality, paratextuality, nomination, dramatic work, allusion, simulacrum.*

Принцип синтезування, інтегральності стилів, поетик, світоглядних концепцій, таких, як богумільство, валентиніанство, пантеїзм тощо, є домінантним для літературного бароко. Б. Криса відзначає, що своєрідність барокової інтертекстуальності увиразнюється завдяки порівнянню того, як на шляхах барокового «примирення» засвоюються християнські й античні джерела. Якщо в загальному сприйнятті Святе Письмо не потребує жодного «осучаснення», бо все відбувається «десь», то античність, навпаки, викликає відчуття дистанції й бажання подолати її подібними прикладами й аналогіями, що є виявом літературності як певного стану освіченої свідомості. Попри це, античні імена, навіть найбільш уживані – це здебільшого лише зовнішні ознаки українського барокового тексту, які підтверджують його культурну орієнтацію зі значною долею абстракції. Християнські джерела, виявлені в барокових пам'ятках як знаки чи символи, набувають того функціонального сенсу, завдяки якому твориться основа художнього твору. Безпосереднім виявом таких зв'язків часто постає алюзія власне не як стилістична фігура, а як загальний принцип змістової інтерпретації тексту.

З другою хвилею еміграції в діаспорі, як зазначає О. Семак, пов'язують формування модернізму. На думку дослідниці, в українському суспільстві того часу здійснювався перехід від етнографічно-побутової самоідентифікації до культурної самосвідомості [8].

У драматургії другої хвилі еміграції спостерігаємо звертання до поезики бароко. Такий мистецький факт мав своє підґрунтя – це був засіб, що відображав підсвідоме прагнення пов'язати сучасність із культурно-історичною традицією, немовби на підтвердження своєї закоріненості в часі, коли практично цілком нівелювалася значущість власне історичного контексту в дискурсі його достовірності. «Бароковий культ сильної людини, яка підпорядко-

ується Богу, скомплікована різноманітність готики, його прагнення сили, перебільшень, гіпербол, його кохання в парадоксі та любов до чудернацького, незвичного гротеску, його любов до антитези та, мабуть, його пристрась до великих форм, до універсальності, до всеохлопливості, були тим стилістичним потенціалом, що його використали драматурги другої та третьої хвили», – зазначає О. Семак [1, с. 148].

Сюжет «Дійства про Юрія-Переможця» ґрунтується на основі бінарних опозицій, що є однією з рис, властивих поетиці бароко. Архетип поєдинку добра і зла, правди і кривди наскрізний і визначальний для сюжету цієї п'єси. Ю.Косач відтворює у «Дійстві про Юрія-Переможця» колорит барокової Європи XVII сторіччя і в ній зображує Україну-Сарматію. Драматург удається до стилізації не лише на структурному, а і на проблемно-тематичному рівні. Завдяки прийому оголення автор пояснює, що провідною у драмі є проблема самоідентифікації: «... *Не лиш з історично-відомими об'єктивними обставинами боротьба, але насамперед – із самим собою*» [4, с. 205]. Проблема самоідентифікації, як справедливо відзначає О.Когут, втілює емблематичну суть містерійної ідеї пошуку мети, змісту життя, а відтак й Істини [1]. Шлях до пізнання основ буття, його законів відкривається далеко не кожному. Бажання осягти Вище Знання, зазирнути у глибини Сакрального Абсолюту, скинувши завісу таємничості й містики, у християнській етиці вважається гріхом, адже десакаралізує саме поняття віри. «*Юрась мусів загинути, бо його змаг був невірний*, – пояснює автор. – *Герой не приніс мир, він приніс меч. Світ, доля – у нас – душа героя не терплять такої відваги. Звідси дорога до загибелі героя*» [4, с. 210].

У процесі трансформації поетики містерії драматург уводить інтермедії, що пов'язані з головним змістом п'єси і дають можливість інтерпретувати біблійну референцію, що міститься в назві драми. У першій інтермедії зображується побут отаманів. За ієрархією цінностей вони становлять нижчу верству політичного суспільства, адже основним та єдиним для них постає біологічний чинник, який виражається тільки в потребі їжі, напоях та залицяннях: «*Бориців самих – о скорб моя!*» [4, с. 211], «*Ковбаси ж які! Бікус – найпершія, така, їже на скороді шкварчає, шипляє і в пропась черева попадає*» [4, с. 211], «*А пива різнує би в Кам'яниці*» [4, с. 211]. Продовженням першої інтермедії постає «інтермедія в інтермедії», яка дозволяє глибше зрозуміти спорідненість Юрія Хмельницького з мучеником Юрієм-Переможцем. Можна припустити, що автор під час створення цієї композиційної частини активно інтерпретував уривки з книги Одкровення Іоанна Богослова та фольклорні легенди про святого Юрія. Згідно з фольклорними легендами, в озері в місті Бейруті жив змії, який поїдав людей. Щоб задовольнити змія, люди приносили йому в жертву молодих дівчат і хлопців. Коли час дійшов до доньки царя, з'явився великомученик Юрій зі списом у руці та вбив його. Переказ про боротьбу зі змієм і перемогу над ним містить книга Одкровення Іоанна Богослова: «*І схопив він [тобто Юрій. – М. Р.] змія, вузя стародавнього, що Диявол він і сатана, і зв'язав його на тисячу років*» [6].

У християнській традиції Змій, який призвів людину до гріхопадіння, віддалив її від Бога і довів до смерті, постає давнім ворогом людей. Уособленням біблійного образу Змія постають Діоклетіан та Турчин – ідейні антагоністи святого Юрія та Юрія Хмельницького.

Знання біблійного тексту дає можливість реципієнту глибше зрозуміти внутрішній монолог головного героя драми під час прийняття найвідповідальнішого рішення: чи дати згоду на Чорну раду в Росаві. У хвилини душевних вагань гетьманові здається, що він грає з Дияволом у кості: «*Лукавий, не ховайся – бачу тебе... Там ти коло вікна, за ніччю теперю // Ні – йдеш сюди... // Чорні крила, крила мов у кажана...*» [4, с. 212]. Підсвідома гра Хмельниченка з Дияволом у кості алюзійно акцентує таїнство хрещення, під час якого надають дитині ім'я. Згідно з християнською традицією, ім'я сприяє передачі знань із минулого в майбутнє. Цілком імовірно, що Юрія було названо на честь святого мученика, адже його народження припадає на час тісної взаємодії українського козацтва та православної церкви. Тому у драмі Косача показано, як відбувається роздвоєння особистості, під час якого почергово домінують то Юрій-гетьман, то Юрій-мученик: у межевій ситуації спрацьовує клітинна пам'ять, і Хмельниченко вже знає, що треба робити: «*Заграємо востаннє. А ти посміхаєшся, ні, я знаю цю рисочку біля твоїх уст... Давні знайомі, гай, гай...*» [4, с. 214]. Пригадуючи перемогу над Змієм, гетьман

усвідомлює свою життєву місію і розуміє, що настав час діяти: *«Так... тепер відкриємо... Гальбін третій, гальбін останній: шість-одно. Моя! Моя взяла. Щезай, розпливайся в імлі, і ніч, в ніч іди...»* [2, с. 388].

Здолавши Змія, Юрій перемагає свої внутрішні протиріччя та обирає правильний шлях: *«Єдиний мій союзник – мала вітчизна»* [4, с. 214]. Екзистенційний мотив вибору у драмі Ю. Косача зближує її з біблійним текстом, адже святий Юрій, як і Хмельниченко, був приречений обирати між християнством (правильний шлях) та язичництвом (шлях загибелі). В обох ситуаціях вибір коштував життя як біблійному герою, так і гетьману. Збереження фольклорного тексту відбувається також завдяки введенню образу Невістки, яка йде на смерть задля своєї держави так само, як і донька царя в легенді. Л. Залеська Онишкевич дає цій інтермедії назву «внутрішня», адже ідея самопожертви в ній посилена подвійно. Друга інтермедія виконує профетичну функцію. *«Не плач, о Україно, перестань тужити, печаль свою на радость треба преложити»* [4, с. 214], – виголошує хор після перемоги Хмельниченка.

Розташування інтермедій з огляду на їх сюжетне наповнення зближує твір Юрія Косача з народною вертепною драмою, яка була поширена в Україні в барокову добу. У першій інтермедії зображено відносно нижчий світ, і тому вона наближена до сатирично-побутової частини вертепного театру, який зазвичай показували на першому поверсі. Друга інтермедія містить історію про духовне переродження гетьмана, тому тяжіє до різдвяного вертепу про народження Ісуса Христа. Слушним є зауваження Н.Леонові щодо ігнорування Косачем принципів поетики староукраїнського театру, пов'язаних із різдвяними і великодніми циклами [5]. Інтермедії драматурга здебільшого спрямовані на порушення національних питань, зокрема питання про релігійні погляди українців та питання самостійності, незалежності України.

Найбільший інтертекстуальний потенціал має інтермедія. Якщо до двадцятого акту реципієнт міг лише здогадуватися про тотожність цих образів, то в інтермедії Ю. Косач прямо вказує на це, вкладаючи в уста пиворіза такі слова: *«Дурень ти, от що. Кожний під святим Юрієм Хмельниченка Юрася підрозуміваєть. А як Суховія чи Самойловича почули б, то такого б тобі прочухана за прославлення Юрасеве дали, що зарікає б ти до віку дієства грати»* [4, с. 213]. Драматург залучає до діалогу не лише текст сімнадцятого століття «Слово про святого Юрія, лицаря Кападокійського», а й фольклорні та біблійні тексти: легенду про Юрія Змієборця, книгу Одкровення Іоанна Богослова. Звернення до численних текстів виразно акцентує виняткову роль назви, за допомогою якої автор керує читачкою інтерпретацією. Заголовок драми постає особливою зоною між текстовою і позатекстовою реальністю.

Заявлені у драмі рефлексії з приводу осмислення дисгармонійності світу, боротьби добра і зла, самопізнання Ю. Косач вирішує за допомогою звертання до літературного й філософського спадку Г. Сковороди. Тож, коли читач натрапляє на ремінісцентну згадку про українського філософа, він її сприймає як очікувану. Відбувається актуалізація пресупозиції, що є передумовою до інтерпретування цитати в макроконтексті української культури. У драмі слова Сковороди відтворюються в діалозі Блазня з Юрієм Хмельницьким: *«Ти юродивий, а світ ні. О світ ні – він тебе ловить, ловить і зловить. Бо світ розумний»* [4, с. 214]. Інтерпретація епізоду на тлі життєвої філософії українського філософа орієнтує читача на осмислення полемічного характеру цитування. Вислів «світ тебе зловить» актуалізує думку про безталання гетьмана: *«...Ти не дурень, Хмельниченку. Тільки доля твоя химерна»* [4, с. 215]. Наведена ремінісценція апелює не стільки до конкретних рядків із текстів-джерел, скільки до цілої світоглядної концепції видатного українського філософа-просвітителя й поета, що закарбувалася в культурній пам'яті українського народу завдяки його філософсько-богословським та поетичним творам. Вона безпосередньо впливає на повноту й об'єктивність розуміння художнього тексту, є складовою композиції, важливою в мотивній організації та виконує текстотвірну та смислопороджувальну функції. Адже загалом у драмі спостерігається подальша трансформація філософських ідей Г. Сковороди.

Одним із основоположних принципів філософської системи Г. Сковороди є вчення про двокомпонентність світобудови. Цю тезу він повторює сотні разів із десятками відтінків, беручи в основу антитетичне розуміння буття як єдності протилежностей. Видимий матеріальний світ (Сковорода називає його по-різному: «матерія», «стихія», «земля», «плоть», «тінь», «ніч»,

«смерть», «попіл», «пісок» тощо) – це лише бліде відображення невидимого світу, який є реальним. Невидиму натуру або вічність, дух, істину він розуміє як Бога, нематеріальну основу всіх речей – як вічну і незмінну першооснову всього, що існує. Але невидима натура виявляється лише у видимій. Тож, обидві натури невід’ємні, взаємозв’язані. У зв’язку з тим, що духовна натура існує поза простором і часом, то вічною є і тінь її – матерія, як постійною є і їх взаємна боротьба. «Кожна людина складається з двох протилежних собі начал чи сутностей, що протистоять одна одній: з високого та підлого, тобто з вічності та тління. Тому в кожному живуть два демони чи янголи, тобто вісники і посланці своїх царів: янгол благий і злий, хранителі і згубники, мирний та бунтівний, світлий і темний...» [7, с. 190].

У душі Хмельницького точиться постійна боротьба. Гетьман веде напружений діалог із власним сумлінням про правду, добро й істину, намагається усвідомити свою двонатурність: *«День і ніч – наречені собі. Що день усміхнеться, ніч спалахне. Нема ночі – коли все усміхнеться, зорі ронять очима. Плохі зорі. А хмари навколо чола – ніч»* [4, с. 214].

Концепт «серце» у Г. Сковороди має екзистенційне забарвлення, якщо розуміти екзистенцію як висвітлення, відображення внутрішнього сенсу буття людини. Людина, за філософом, може творити власне буття (екзистенцію) через здійснення свободи вибору між Добром і Злом, які від початку існування роду людського ведуть космічну боротьбу за її душу. Духовна, «внутрішня» людина є вільною від вад матеріального світу, вона, керуючись «чистим серцем», наближається до свого Творця, стверджує цим перемогу добра та світла. Намагаючись продати душу Дияволу, Юрій Хмельницький відмовляється від Бога, свідомо обирає Зло: *«А я йду наосліп. Я переміг усе кволе, все людяне...Щоб злом добро створити, ти розумієш?...»* [4, с. 216].

Г. Сковорода впевнений, що в самому людському бутті закорінене зло. За певних умов егоїстична сутність людини бере гору і примушує її діяти всупереч її людському призначенню, чинити не добро, а зло, не в ім’я любові, а через ненависть. Наприклад, у кризові епохи, які відзначаються катастрофізмом, зло домінує над добром, що призводить до руйнування людської цілісності. Переживаючи події епохи Руїни, Юрій Хмельницький усвідомлює, що доброта є ознакою моральної слабкості, і тільки завдяки ненависті до ворогів можна врятувати єдність країни: *«Ось бачиш, і ти знаєш, що добрість – це кволість. Тут добрий не сміє жити. Ця країна проклята, вона може бути тільки сильна, або не буде, не розметуть її вихри, знесуть степові вітри. А сильний – це злий»* [4, с. 217]. Бути добрим важче, ніж злим. У цій оберненості людини до добра чи зла винятково важливу роль відіграють умови суспільного життя, обсяг і глибина зла чи добра, що існує в суспільстві: *«Легко чинити добро з добра, важко чинити добро зі зла. Угліє огненно. Горить усе: у вогні радості й гріху, в огні помилок і в огні народження і смерті, в огні болю й муки, в огні звіри горить усе...»* [4, с. 217]. Проблему добра і зла драматург намагається реалізувати завдяки біблійним образам Бога та Диявола, актуалізуючи ідеї Г.Сковороди.

Отже, текстову стратегію автоінтертекстуальності можна розглядати в межах творів одного автора. У цьому випадку відбувається взаємодія текстів, один із яких у часовому просторі передує іншому, зокрема історичний роман – драмі. У процесі автокомунікації другим «Я», з яким автор вступає в діалог, є він сам. Адже при створенні драматичного тексту система опозицій, ідентифікацій і маскуванню діє уже в структурі ідіолекту самого автора, створює багатовимірність його «Я». За таких умов відбувається включення двох авторських голосів у різних темпоральних зрізах, що дає можливість утворити конструкції «тексту в тексті». Вони пов’язані з активною спрямованістю авторської діяльності на діалогічність.

Образ Фортуні, персонафікація якої є суто бароковою, постає свідомим виявом автоінтертекстуальної стратегії. Міфологічна Фортуна наявна в багатьох барокових текстах: у шкільних драмах різдвяного і великоднього циклу, драмах-міраклях, драмах-мораліте: *«Хмельницький знав, що це буде його вікторія. Це не була заслуга командування: ця битва не мала плану, ані диспозиції. Це була проба Фортуні»* [2, с. 103]; *«Бо кожен з них був шукачем повного життя, непевності й небезпеки, життя-партії в кості, що могло допоїти зустрітися з Фортуною, але вміло обернутися кістлявими плечима»* [3, с. 231]. У наведених конструкціях виявляється міжтекстова комунікація, адже автор намагається увести значний обсяг культурної пам’яті в новостворений текст.

Специфікою циркуляції автоінтертекстуальних елементів у творчій спадщині Ю.Косача постає запозичення первісно «чужих елементів», які вводяться у твори і набувають ознак автоцитати.

Усталеною складовою метафізичної поезії доби бароко постає також образ птаха. На думку Т. Рязанцевої, у творах європейських митців XVII століття цей образ зазнав певної модифікації, що була зумовлена індивідуальним світобаченням письменника, особливостями доби й національної традиції. Певний вплив на загальне формування образу птаха мало й характерне для барокової літератури переосмислення елементів античної спадщини у християнському дусі, що в такому контексті означало використання в розробці базових тем метафізичної поезії, емблематичних образів птахів, запозичених із греко-римської традиції: орла як птаха Юпітера, Фенікса, лебедя як символу закоханого поета тощо. Міфологему Фенікса можна визначити, за Г. Башлярю, як таку, що об'єднує стихії повітря і вогню. Образ Фенікса зародився в Геліополісі, давньоєгипетському центрі сонцепоклоніння, де приносили жертви богу Бену, зображеному з головою чаплі. З цих вогняних обрядів, а також з опису чарівних екзотичних птахів поступово давньогрецькі письменники створили легенди, що відрізнялися в деталях, але були подібними за суттю. З часом цей птах стає емблемою відродження духу людини у вічній боротьбі з труднощами матеріального світу. Його зображували у вигляді птахів, що символізували Сонце, наприклад, орла, що вилітає з труни. Також є давньоримські зображення Фенікса – втілення невмирущої імператорської влади. У ранньому християнстві цього птаха зображували на надгробках (як символ воскресіння), а у середньовіччі – поруч із пеліканом, що втілював людську природу Христа. Також Фенікс – постійний елемент алхімічних алегорій, він символізує вогонь, що очищує, а також таку речовину, як сірка. Хоча античні автори, зокрема Овідій у «Метаморфозах», визначають його як сонячний образ, таке ототожнення не завжди походить із міфології: у давніх римлян, наприклад, цей птах був присвячений Венері. Водночас визначення Фенікса як «безсмертного», воскреслого з попелу підтверджує його приналежність до стихії землі. У художній літературі Фенікс – «Птах-Радість» – постає сукупністю поетичних цінностей: вогню, пісні, життя, народження і смерті. «Він – гніздо і нескінченний простір. Чоловічий запал пісні, що пробуджує, і жіноча заколисуюча теплота ароматів» [7, с. 551].

Ю. Косач передає складну морфологію міфологеми птаха Фенікса, актуалізуючи текст історичної повісті «Александрія». Образ Фенікса у його драмі асоціюється з відродженням вільної держави.

Усі історії про Фенікса (якщо не брати до уваги найдавніші уявлення про приліт птаха з Аравії до Єгипту раз на п'ятсот років) містять згадки про два сутнісних моменти, пов'язані з часом. По-перше, час Фенікса – це період згорання та відродження з попелу, а проміжок життя птаха від народження до будівництва гнізда з мирту та кориці, призначеного для вогнища, не береться до уваги. Саме тому, що часом Фенікса називають момент згорання-відродження, за образом вогняного птаха і закріпилася метафорика вічного життя, безсмертя, яке досягається циклічністю. Друга особливість витікає з першої та є, по суті, уточненням часової природи вогню Фенікса. «День Фенікса – це день без «до» та «після» [13, с.55]. Як існування Фенікса виявляється сконцентрованим на полум'ї гнізда, так і відродження вільної України у творі Косача може відбутися тільки за умови ментального переродження внаслідок національно-визвольної боротьби, що символічно передається «спалахом вогню»: *«Я бачив, як тут горіла земля. Під Чигирином. І в'янули квіти, чав'ядів лист [...]. Все горить, горить, і ми горимо і згоряємо, і він горить, племінно горить, і пожежаром вигорить степ, і Фенікс спурхне – вільний птах»* [4, с. 221].

Характерною ознакою Косачевого ідіостилу є використання вставних конструкцій. Ці елементи поглиблюють змістовий план твору, слугують для розкриття значень окремих художніх образів, формують підтекст. Нового семантичного наповнення «Дійству про Юрія-Переможця» надає введена в текст інтермедії барокова драма XVII століття «Олексій, чоловік Божий». Як відомо, син римського сенатора Олексій прагнув зректися всього земного і присвятити себе служінню Богу. У бароковій драмі розвинута тема мандрівки героя, який перебуває у пошуках смислу буття. Внутрішній світ героя не лишається статичним, він постійно змінюється. Особлива увага акцентується на сумнівах і спокусах, якими певний час переймається Олексій.

Відповідно, концепт особистості, репрезентований образом Олексія, поєднує у собі два типи характеристик: агіографічні, зумовлені життійною основою твору, та суто людські, зумовлені характером Олексія як особистості. Наскрізним у драмі про Олексія Божого постає символ дороги. У бароковій драмі дорога – це символ очищення шляху до Бога через покавання.

В інтермедії Ю. Косач уводить героя, який іде до Кам'янця (місто Юрія) шукати меншого брата: «Звідки йдеш, Олексію, чоловіче Божий?» [4, с. 220]. Цитата з тексту барокової драми у «Дійстві про Юрія-Переможця» впливає на рецепцію образу головного героя. Автор акцентує обраність Юрія Хмельницького, його саможертвність, високе призначення – врятувати державність. У «Дійстві про Юрія-Переможця», як і у бароковій драмі, символічним постає образ дороги. Вона у творі Косача постає відображенням зв'язку між різними сферами людського буття, отожд, і між трьома шарами психіки людини. Проходження героєм свого шляху відображає процес становлення особистості людини: *«Хоч моя дорога зовсім не осіянна, така собі стежиночка. Але йду»* [4, с. 220].

Особливістю інтерпретації сюжету барокової драми автором є заміна імені Олексій Василієм. За допомогою трансформування імені автор намагається зсунути акцент із релігійного контексту на військовий. Адже походження імені *Василій* відноситься до часів Стародавньої Греції, коли велися Перські війни. У перекладі воно означає «правитель», «цар», «князь». *«Я не Олексій, той другий. Я звусь – Василій, тобто, цар. Але не той, з військом, не з панцерним. Я цар, бо вольний. З пустині йду. Там я спасся, припоясав меч»* [4, с. 221]. Таким чином, автор намагається ототожнити образ гетьмана з героєм барокової драми, що дозволить рецепієнту глибше інтерпретувати образ Юрія Хмельницького. За логікою драми Василій уже пройшов ті життєві випробування, які намагається подолати Хмельницький, саме тому він і постає його духовним наставником: *«Брата шукаю. Меншого. Людину. Вирву його з темні. Покажу йому, що в серці не камінь – алмаз, жемчужне яскріння»* [4, с. 222]. Він проповідує, що святий Юрій *«розпанахає залізу завісу»* і буде *«воскресення вмерлих, буде великдень, Князь-день»* [4, с. 222].

Отож, Василій посилює передбачення і Раїни, і Юдити про те, що Юрій принесе день. Під час зустрічі Юрія з Василієм останній називає гетьмана братом, якого він шукав. На думку Л. Залеської Онишкевич, вони обоє трохи юродиві, тобто традиційно мають право висловлювати і висвітлювати несправедливість і служити совістю іншим. Юродиві також мають нехтувати особистою славою. Василій знеславлює Юріїв зв'язок із темінню, бо той гордий і відкинув любов, але Василій цінує його за непоборність, неспокій, при цьому наявні виразні натяки на трансцендентність та відновлене життя: *«Чайка крилом черкає: це той, що з долею мірявся. Але уміється, уміється в кривавій росі й чистий стане. До свого серця повернеться. А серце під сердягою б'ється»* [4, с. 223].

Отже, драматичний твір «Дійство про Юрія-Переможця» формує літературний контекст. Будова зовнішньої структури драми є складною. Біблійний претекст, який акцентується назвою твору, постає лише зовнішнім обрамленням драми. Особливістю драматичного твору є накопичення номінацій, ремінісценції, алюзії із різних творів, які ускладнюють сприймання твору. Читач змушений угадувати авторську логіку відповідно до послідовності дискурсивного викладу. Довільна текстотвірна гра не лише деформує логіку подій, простір, тілесність та мову персонажів, а й розхитує фізичні межі самого тексту.

Бібліографія:

1. Когут О. В. Архетипні сюжети та образи в сучасній українській драматургії (1997-2007 рр.): [монографія]. Рівне: НУВГП, 2010. С.186-243.
2. Косач Ю. Історичні твори: в 3 кн. Книга 2: День гніву. К.: ДП «Видавничий дім «Персонал», 2010. 478 с.
3. Косач Ю. Рубікон Хмельницького: роман [упорядкування Р. Радишевського]. *Історичні твори: в 3 кн. Книга 1: Рубікон Хмельницького*. К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. С. 113-289.
4. Косач Ю. Дійство про Юрія-Переможця: трагедія. *Кур'єр Кривбасу*. № 276-277, 2012. С. 171-226.
5. Леонова Н. Роль назви-алюзії в розумінні авторського задуму в п'єсі «Дійство про Юрія-Переможця» Ю.Косача. *Вісник Таврійської фундації (Осередку вивчення української діаспори): Літературно-науковий збірник*. Випуск 5. Херсон: Просвіта, 2008. С. 21-29.
6. Одкровення святого Іоанна Богослова [Електронний ресурс] URL: <http://www.hram.in.ua/biblioteka/bibliia/190-book190/2196-title2656>

7. Рудницький Л. Література з місією (Спроба огляду української еміграційної прози). Слово і час, 1992. № 2. С. 41-45.
8. Семак О. Проблемно-тематичний діапазон драматургії діаспори першої половини ХХ століття. *Українознавчі студії. Вип. 8-9*. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2007-2008. С. 237-245.
9. Скрипка Т. Микола Косач [Електронний ресурс]. URL: <http://www.t-skrypka.name/KosachFamily/MykolaKosach.html>.

«КОБЗАР 2000» ВІТАЛІЯ І ДМИТРА КАПРАНОВИХ: ВИКЛИК ПОПЕРЕДНИКУ ЧИ ПРОДОВЖЕННЯ ТРАДИЦІЙ

Віра ПРОСАЛОВА, доктор наук, професор,
філологічного факультету,
Донецького національного університету імені Василя Стуса

Abstract: *The article highlights the comparison of the contemporary writers' works (by Vitaliy and Dmitry Kapranov) with the same poems, ballads, poems and tales of Taras Shevchenko in order to reveal intertextual connections. The eye-catching name of the short stories collection "Kobzar 2000" serves as an explicit marker of intertextuality, it confirms the attempt of the brothers to attract readers' attention to their works, the struggle with the predecessor.*

The article emphasizes the distinction of newly created texts from the previous ones due to the transformation of Taras Shevchenko's names of famous works. The comparative analysis shows that many stories do not have any direct connection with Kobzar's works of the same name. The prose writers try to attract readers' attention to their stories due to actualization of the names of Shevchenko's works.

The intertextuality, explicitly revealed by contemporary Ukrainian prose writers at the heading complex, as well as the system of characters is less likely to confirm attempts at Kobzar revision, updating the range of Shevchenko's themes and problems of works.

Keywords: *intertextuality, dialogue, polylogue, struggle.*

Перше видання «Кобзаря» Тараса Шевченка, що побачило світ за сприяння Євгена Гребінки в 1840 році, містило лише вісім творів. З часом влучна назва збірки закріпилася за всім творчим доробком автора, який і сам не раз називав себе Кобзарем Дармограєм, маючи на увазі, очевидно, відсутність матеріальної винагороди за працю. Твори Тараса Шевченка давно пережили свій час і міцно увійшли у свідомість багатьох поколінь читачів як золотий фонд української літератури, своєрідний літературний канон, за яким звіряють рівень художньої майстерності письменників.

В українській літературі останніх десятиліть утверджуються скептичне ставлення до авторитетів, іронічне осмислення творчої спадщини попередників, ревізія класиків, зумовлена (за Гарольдом Блумом [5]) «страхом впливу», що може призвести до суттєвого переінакшення доробку прецедентних авторів. Нові художні твори з'являються під впливом відомих загалу літературних феноменів, що змушує порушувати питання про їх вторинність і на цій підставі розпочинати пошуки «слідів» одного чи багатьох попередників у текстах постмодерністів.

У цьому плані збірка оповідань «Кобзар 2000» Віталія та Дмитра Капранових може бути показовою, адже містить пряме відсилання до Шевченка. Гучною назвою брати-співавтори апелюють до розказаних великим попередником історій, прагнуть привернути читацьку увагу до своїх творів, що зберігають чи трансформують відомі назви Шевченкових творів. Аби Кобзар увійшов у свідомість сучасних читачів, необхідно, на думку цих письменників, надати його творам відповідного до потреб сьогодення звучання. Звідси випливає, що для того, щоб твори звучали в унісон добі прогресу, їх слід осучаснити, переінакшити, наповнити відповідними добі смислами.

Мета цієї студії полягає у з'ясуванні особливостей художньої інтерпретації творів Кобзаря сучасними прозаїками, які свідомо експлікували зв'язок із джерелом, назвавши збірку своїх оповідань «Кобзар 2000», у виявленні ознак їхнього діалогу чи боротьби з Тарасом Шевченком. Відповідно до назви збірки, що поєднала розказані новітні історії, у її художньому світі поєднуються сучасні технічні здобутки (метро, амперметри, мобільні телефони, супутникові антени і т. п.) і потойбічні істоти: мавки та русалки, які зводять зі світу чоловіків, упирі, що п'ють людську кров, вовкулаки, що вовчою подобою відлякують людей. Для виявлення

авторської стратегії братів Капранових важливим є їхнє зізнання в тому, що вони будують свою творчість «на продовженні класичної традиції у літературі» [9].

Збірка «Кобзар 2000» вже витримала п'ять видань і не була обійдена увагою критиків і читачів. *«Письменники беруть назви поезій Т. Шевченка, розгортають їх у цілком оригінальній історії “з нашого часу”, які жодним чином не співвідносяться з протекстами “Кобзаря”...»* [1, стор. 133], – зауважувала з цього приводу Галина Білик. Відгукуючись на появу цієї книги, Тамара Гундорова відзначила в ній *«переоцінку національної культури, проявлення її табуйованих образів й топосів»* [6, стор. 63], тобто властиві масовій літературі ознаки; Олег Коцарев наголошував на «патріархальності», гостросюжетності творів; Мирослава Крат – на артикуляції важливих і навіть дражливих тем, динаміці авторських інтенцій, адже за десять років після її виходу з'явилися нові й найновіші розділи, що розширювали коло спостережень, зосереджували увагу на «реальному інферно».

У збірці чітко розмежовувалися дві частини: розрахована на жінок – «Soft» і, відповідно, на чоловіків – «Hard». Назви, подані англійською мовою, відбивали орієнтацію на ерудованого читача, який зрозуміє авторські інтенції. Згідно із задумом, у жіночій частині, яку прозаїки називали ще «дамським романом», переважають образи жінок, пристрасних, тендітних, інколи беззахисних, але частіше здатних боронити себе і родину будь-якими засобами. У другій частині основна увага приділяється чоловікам, які в будь-який час постають насамперед воїнами, захисниками, жінкам у цій частині відводиться здебільшого роль збудника, подразника для вияву чоловічої сили.

Назви наведених у «Кобзарі 2000» оповідань відсилають читача до відомих віршів, балад, поем, повістей Тараса Шевченка: «Тополя», «Перебендя», «Доля», «Петрусь», «Сон», «Кавказ», «Причинна», «Русалка», «Відьма», «Катерина», «Розрита могила», «Княжна», «Варнак», «Москалева криниця», «Мар'яна-черниця», «Якби ви знали, паничі» та багатьох інших. Однак здебільшого це фіктивне відсилання, що не підтверджується цитуванням чи інтерпретацією творів попередника. Подібність новоствореного тексту і джерела виявляється переважно на рівні мотиву, рідше – системи персонажів, ідейного змісту.

Так, в оповіданні «Розрита могила» брати Капранови відтворили ідейний задум Шевченкового твору, показавши жакхливе покарання за розкопану могилу – німого свідка давньої слави. Завдяки оповіді діда про те, як зникло колись велике село Тимошівка, реалізується думка про необхідність шанобливого ставлення до минулого. Так підтверджується актуальність слів Тараса Шевченка: *«Начетверо розкопана, // Розрита могила. // Чого вони там шукали? // Що там схоронили // Старі батьки? Ех, якби-то, // Якби-то найшли те, що там схоронили, // Не плакали б діти, мати не журилась»* [10, стор. 120]. Образ могили набуває узагальненого значення: символу України, її слави й неслави водночас.

Брати Капранови трансформацією назви джерела («Тарасикова ніч», а не «Тарасова ніч», як у Шевченка; «Княжич», а не «Княгиня» чи «Княжна»; «Катеринка», а не «Катерина»; «Великий лох», а не «Великий льох»; «Причина», а не «Причинна»; «Гайдамака», а не «Гайдамаки»; «Наймит», а не «Наймичка») акцентували відхід від творів попередника. Якщо, скажімо, в поемі й однойменній Шевченковій повісті «Варнак» діяв розбійник, який шкодував про скоєне, то брати-близнюки вивели злочинця, який не відчував докорів сумління, заробляючи нелегальним продажем у сексуальне рабство жінок. *«Вляпався я з цією Марічкою, хай би згоріла, – твердить новітній варнак. – А все любов. Кохання-кохання, з вечора до рання, сука. Зась мені було в рідне місто їхати, та й на неї задивляться. Я ж два місяці як приморожений ходив попід вікна, заглядав, наче піонер. А тоді як настогидла – що було мені робити, скажіть? Ну, здав я її Магомету. А що – одружуватись, скажете?»* [3, Hard]. Ненормативна лексика характеризує персонажа, який лицемірить, щоб виправдати себе у власних очах. Оповідач – на відміну від варнака Тараса Шевченка – не лише не розкаюється у скоєному, а й вважає свій вчинок закономірним, бо ж дівчина добряче йому набридла і він, продавши її іноземцю, якому, до речі, заборгував, таким чином відразу вбив двох зайців: і її позбувся, і віддав борг.

У творчості Тараса Шевченка маємо кілька модифікацій образу розбійника:

- вимушений, зумовлений соціальними обставинами;
- шляхетний, який награвоване розподіляв між убогими;
- злочинець, готовий спокутувати свою провину.

Олександр Боронь помітив, що в пізнішій за часом написання повісті Шевченка «Варнак» спостерігається «переосмислення первісного сюжету поеми у напрямку поглиблення християнських мотивів щирого каяття, спокутування гріхів» [2, стор. 76]. У запропонованій братами версії цього образу розбійник не розкаюється.

Подібне тлумачення образу злочинця Віталій і Дмитро Капранови дають і в «Москалевій криниці», що також потребує зіставлення з однойменною Шевченковою поемою. Порівняння двох однойменних творів, написаних, однак, у різний час різними авторами, дає підстави для висновку про те, що відбулося відштовхування від джерела, адже дід Москаль у новітній інтерпретації викопав криницю для власного порятунку, а не для людей, як його попередник – Максим. Поему «Москалева криниця» Тарас Шевченко побудував як сповідь варнака, який розкався у своїх вчинках, у тому, що заподіяв зло святій людині. Поему пронизує усвідомлення провини, пафос оповідання братів Капранових зовсім інший: зло виявилось непокараним, адже дід Москаль уникнув правосуддя. Апеляція до творів Тараса Шевченка служить у прозаїків засобом привернення читачької уваги, полеміки з Кобзарем, стимулом до пошуку відповідних назв його творів життєвих колізій.

У версії «Hard», що в перекладі означає жорсткий, автори поетизують чоловіків, здатних відстояти свою гідність і захистити жінок. Так, наприклад, головний герой оповідання «Причина», захищаючи дівчину, виявляє неабиякі силу, кмітливість, рішучість. Проте, як пізніше з'ясувалося, саме сільська красуня, наділена потужним біополем, мимоволі призводила до критичних ситуацій:

– Розумієш, у чім справа, козаче. У твоєї дівчини дуже сильне біополе, ну просто напрочуд сильне.

– Та ну?

– Ось тобі й ну. Я такого поля в житті не бачив.

– Сильніше за ваше?

– Безумовно.

Я ще раз озирнувся з-поза ширми. Ось вона яка, квіточка куцурубська.

– Так-от, Андрію, поле в неї дивовижне, але дике, розумієш?

– Як?

– Ну, неприборкане, – Аполідор суворо дивився на мене. – Тобі не здалося, що сьогодні було забагато пригод?

Забагато, ну він сказав. Цих пригод, як я зараз їх згадав, було б забагато і для місяця нормального життя [3, Hard].

Автори «Кобзаря 2000» свідомо подають засвоєні елементи в сильній позиції, щоб таким чином акцентувати на них. Так, оповідання «Тарасикова ніч» розпочинається звертанням до імпліцитного читача («Панове, чи знаєте ви українську ніч? Ні, ви не знаєте української ночі»). Інтертекстуальне покликання має важливе значення у формуванні асоціативного за своєю природою смислу твору. В одних читачів воно викликає асоціації зі словами з поеми Олександра Пушкіна «Полтава» («Тиха украинская ночь»), в інших – з рядками повісті Миколи Гоголя «Майська ніч, або Утоплениця», у шанувальників таланту Володимира Маяковського – з віршем «Борг Україні» («Чи знаєте ви / українську ніч? / Ні, / ви не знаєте української ночі!») чи з «Чарами ночі» Олександра Олеся, в дітей – з названим словами класика російської літератури оповіданням Віктора Драгунського «Тиха украинская ночь», у шанувальників живопису – з картиною Архипа Куїнджі «Українська ніч». І це не повний перелік можливих версій сприйняття відомих слів, що вже не раз повторювалися і варіювалися. Асоціативний спектр їх сприйняття залежить від інтертекстуальної компетенції реципієнта, його смаків і відзначається певною непередбачуваністю смислів.

Брати Капранови нерідко вдаються до фіктивних відсилань. Так, скажімо, такі оповідання, як «Дівочії ночі», «Тарасикова ніч», «Тополя», «Перебендя», крім назв, не мають іншого зв'язку з однойменними творами Шевченка. Оповідання «Перебендя», незважаючи на екзотичну назву, не містить ні мистецьких рефлексій, ні алюзій на Шевченкову поему, що має широке інтертекстуальне поле. Події в оповіданні зосереджуються навколо яхти «Перебендя», завдяки якій удалося врятувати хвору дівчину. «Збоку стежки на галявині, піднята

на стапелі, височіла знайома яхта, але що з нею сталося! Борти були обгорілі і оплавлені. Палуба почорніла, як після пожежі, фарба на корпусі облізла, а у дні біля самого кіля розверзлася величезна дірка з пропаленими краями. Лише на носі збереглася обсмалена назва. Так, це була та сама «Перебендя»» [4, Soft]. Обсмалена, почорніла, вона тепер нагадувала про долю рятівників, які ненароком зачепилися за електричний дріт і загинули. Прийом гри з претекстами дозволяє авторам підключати численні асоціації. Міжтекстова взаємодія дозволяє запобігти вузькому прочитанню творів, які у згорнутому чи розгорнутому вигляді містять інформацію про інший літературний феномен.

Слід звернути увагу, що до назв своїх оповідань брати вносили зміни, аби акцентувати відхід від першоджерела, осмислення ними іншого життєвого матеріалу. В оповіданні «Княжич» ідеться, наприклад, про нащадка князя, над яким завис меч відплати за вчинки його прабабусі. Зміною роду іменника – з жіночого («Княжна») на чоловічий («Княжич») – підкреслюється відмінна від першоджерела персонажна сфера – маскулінна. Невипадково цей твір потрапив до чоловічої версії «Hard», адже дійовими особами в ньому постають сильні чоловіки: засліплений жадобою помсти юнак та його потенційна жертва, яка нічого не підозрювала. *«Я простягнувся серед Варшави, на площі під реставрованим цегляним муром Старого М'яста. Квітець піддавав жару, і сніг на темній міській бруківці перетворився на великі калюжі. От саме в таку калюжу я, ослизнувшись, гепнувся всією вагою свого вродованого тіла. Аж бризки полетіли»* [3, Hard], – починає оповідь головний герой, анонімний нащадок князя, який навіть не підозрював про своє знатне походження, зайнятий вирішенням життєвих проблем. У «Княгині» Тарас Шевченко стилізував виклад під народну оповідь, тому співавтори зберегли цю форму нарації для того, щоб передати суб'єктивну оцінку подій.

У зіставлюваних текстах помітна суттєва відмінність у художній інтерпретації образів жінок: у Тараса Шевченка вони поставали скривдженими, страдницями, а у братів Капранових – здатними відстояти власну гідність. Так, героїня «Відьми» – на відміну від свого пасивного прототипу в Шевченка – в новітній версії розгадала сутність свого залицяльника і помстилася йому за смерть своєї подружки – далеко не першої жертви його сексуальних домагань. /Подібний акт помсти за сексуальну наругу зображував і Шевченко./ Героїня «Русалки», зраджена невдячним бізнесменом, якому вона допомогла заробити чималі гроші, не лишилася перед ним у боргу: *«А у місті з'явилася пошесть. Здоровезних дужих чоловіків почали знаходити вдома мертвими, посинілими, і обличчя їхні кривила жахлива мертва посмішка»* [7, стор. 7]. Ця сама історія повторюється в «Катеринці»: замість страдниці Катерини брати Капранови показали тип модерної жінки, яка змогла завдяки подарованому родичами з Канади пристрою не лише вистежити невірного чоловіка, а й помститися йому та його коханці. Отже, сучасні автори намагаються подолати як не відповідний часові культ жінки-страдниці. Відкритий фінал твору (за Умберто Еко) змушує читача уявити наслідки помсти, замислитися над причинами подружньої невірності.

У галереї образів сильних жінок із «Кобзаря 2000» виділяється героїня «Тарасикової ночі», яка рятує від загибелі учасника фольклорної експедиції – Тарасика. Зменшувально-пестливою формою імені *Тарас* у творі акцентується не лише вік, а і фізична слабкість, авторське ставлення до героя. Зіставлення цього оповідання з поемою «Тарасова ніч», написаною Шевченком на основі історичних подій про перемогу козаків над військом гетьмана Конецпольського, підтверджує відмінність не лише подієвої основи творів, а і пафосу, системи персонажів, адже попередник уславлював гетьмана нерестрових запорозьких козаків Тараса Трясила за здобуту над ворогом перемогу, а брати Капранови показали учасника фольклорної експедиції зовсім в іншій, побутовій ситуації, що характерна для сьогодення, коли студенти філологічних факультетів під час практики збирають і записують фольклорні зразки.

Немає ознак зв'язку з поемою Шевченка «Великий лях» і оповідання братів Капранових «Великий лох», що викликає асоціації насамперед з обдуреною людиною, жертвою обману. Обведеним навколо пальця у творі виявляється випадковий пасажир, а потім і сам майстер – Федір Іванович Мірошник, якого за віртуозну гру в карти і тонкі пальці прозвали «Шаляпіним». Гра в карти стала для нього мистецтвом, тому він годинами міг розповідати про різні курйозні випадки зі своїх успішних схем обманювання новачків, ініціював створення книжки,

переконавав, що гравці в карти врятували навіть Богдана Хмельницького, вчасно попередивши його про небезпеку. Версії сюжетних колізій для майбутнього твору, запропоновані ним журналістці, підпорядковані розвінчанню усталених цінностей, що характерне для постмодерністської творчої практики. Поліваріантність прочитання ще не написаного твору підтверджує, що в оповіданнях братів Капранових стирається межа між процесом творення і читання.

Автори «Кобзаря 2000» зберегли в оповіданнях особливості викладу для того, щоб відтворювати суб'єктивну оцінку подій і людей. Експліцитно виявлена інтертекстуальність, зокрема на рівні заголовкового комплексу, рідше системи персонажів, підтверджує спроби ревізії попередника, осучаснення тем і проблематики творів.

Інтертекстуальність збірки «Кобзар 2000», попри всю епатажність її назви, свідомо маркована і виявляється в актуалізації відомих творів Тараса Шевченка («Катерина», «Москалева криниця», «Тополя», «Перебендя», «Петрусь», «Сон», «Кавказ», «Русалка», «Відьма», «Розрита могила», «Варнак», «Якби ви знали, паничі» та ін.) із метою привернення читачької уваги до своїх однойменних, у спробі художнього прочитання життєвих колізій іншого часу, осучаснення творчих надбань класика української літератури, використання його іміджу для осмислення гострих проблем сьогодення. Як авторська стратегія текстотворення вона дала можливість втягувати в інтертекстуальне поле значний масив текстів, адже сам Шевченко також вступав у діалог із попередниками, полемізував із ними, творив різні версії одного образу, як, наприклад, варнака. Авторська стратегія братів Капранових зводилася до реалізації постмодерністського принципу інтертекстуальної гри з текстами, до перечитування, доповнення новими життєвими колізіями й осучаснення творів Кобзаря.

Бібліографія:

1. БЛИК, Галина. «Кобзар» як репрезентант культурних епох: Т. Шевченко – М. Семенко – брати Капранови. В: Рідний край. 2012. № 2 (27). стор. 131–134. ISSN 2075-1222.
2. БОРОНЬ, Олександр. Спадщина Кобзаря Дармограя: джерела, типологія та інтертекст Шевченкових повістей. К.: Критика, 2017. 496 стор. ISBN 978-966-8978-94-4.
3. КАПРАНОВИ, брати. Кобзар 2000. Hard. Електронний ресурс, режим доступу: <https://www.e-reading.club/book.php?book=100278> [20.10.2018].
4. КАПРАНОВИ, брати. Кобзар 2000. Soft. Електронний ресурс, режим доступу: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=28486> [21.10.2018].
5. БЛУМ, Харолд. Страх впливля. Карта перечитування. / Пер., сост., примеч., послесл. С. А. Никитина. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1998. 352 стр. ISBN 5-7525-0441-4 ISBN 5-7525-0443-0.
6. ГУНДОРОВА, Тамара. Післячорнобильська бібліотека: Український літературний постмодерн. К.: Критика, 2005. 264 стор.
7. КАПРАНОВИ, Віталій і Дмитро. Кобзар 2000 + Нові розділи + Найновіші розділи. Soft: роман. К.: Гамазин, 2010. 401 стор.
8. КАПРАНОВИ, Віталій і Дмитро. Кобзар 2000 + Нові розділи + Найновіші розділи. Hard: роман. К.: Гамазин, 2010. 479 стор. ISBN 978-966-279-038-2.
9. КАПРАНОВИ, Віталій і Дмитро. Ми творимо літопис таким, аби нащадки не думали, що в Україні жили тільки прищаві постмодерністи. В: Арт-Вертеп. Інтерв'ю братів Капранових. Режим доступу: <http://artvertep.com/print?cont=7393>.
10. ШЕВЧЕНКО, Тарас. Розрита могила. В: Шевченко Т. Зібрання творів: У 6 т. Т. 1: Поезія. Київ: Наукова думка, 2003. стор. 252-253.

TEORIA DIALOGULUI DEZVOLTATIV ÎN PRACTICA FORMĂRII CONTINUI

Valeriu CABAC, dr., prof. univ.,

*Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

Abstract: *The communication presents a training technology, which allows the transformation of the teacher-student relationship from a vertical one into a horizontal one, defined as – the technology of the developmental dialogue. The advantages of using this technology in continuous training are discussed.*

Keywords: *teacher-student relationship, dialogue, developmental dialogue theory.*

Deși sistemul educațional/de formare este unul conservativ, inert (și aceasta nu este o caracteristică negativă a sistemului), în ultimele decenii în el pot fi observate tentative de schimbare a conținuturilor, de implementare a noilor abordări, a modurilor de organizare a instruirii, de utilizare a noi mijloace de instruire ș. a. Pot fi amintite aici abordarea curriculară a educației/formării, centrarea instruirii pe cel ce învață, învățământul la distanță și varianta lui modernă – învățământul mixt (engl. blended learning), platformele de învățare (engl. learning management system), portofoliile electronice. O simplă căutare în Internet la subiectul „Metode de instruire” arată o majorare a interesului față de metodele active și interactive, instruirea dialogată etc. Totodată, practica de realizare a formării inițiale și a celei continue demonstrează că relația cadru didactic - instruit este, în esență, una *narativă* și presupune existența unui narator (cadru didactic), care povestește, explică și a unui sau a mai multor ascultători răbdători (instruiți), adesea lipsiți de posibilitatea de a vorbi. La o analiză mai atentă se poate observa că relația cadru didactic - instruit este una *verticală*. O asemenea relație este caracteristică pentru modelul magistrocentrist al instruirii.

Să facem o mică incursiune istorică și să urmărim cum s-a schimbat în timp relația cadru didactic - instruit în instruire. În anul 1121 filozoful și teologul francez Hugues de Saint-Victor a publicat cartea „Didascalicon”, recunoscută ulterior drept lucrare de referință în domeniul perfecționării învățământului superior și drept prima lucrare cunoscută în domeniul didacticii [1]. „Didascalicon”-ul conține principalele criterii de planificare a procesului de instruire în universități, regulile unei instruirii sistematice cu utilizarea dialecticii, care avea pe atunci semnificația „artei conversației”. Cele relatate ne permit să afirmăm că, de la bun început, instruirea (cel puțin, în universitate) era bazată pe dialog. Denumirea completă a lucrării lui Saint-Victor este „Didascalicon: despre studiul lecturii”. Există trei categorii de lectură, afirmă Saint-Victor: a dascălului (docentis), a studentului (discentis), a cititorului singur (per se insipientis). Și dacă, în accepțiunea modernă, lectura semnifică *relația dintre autor și cititor*, atunci la Saint-Victor, lectura semnifică *relația dintre doi cititori*, unul avansat și altul debutant. Din explicațiile lui Saint-Victor rezultă că în universitatea medievală lectura studentului se deosebea de lectura cititorului singur: studentul lectura sursele împreună cu profesorul, dialogând asupra celor citite. De altfel, în limba latină *lëctiō* înseamnă *citire*, *lectură*. Modelul instruirii descris mai sus, în care predarea și învățarea nu erau separate, era realizabil datorită volumului relativ mic al conținuturilor didactice și numărului relativ mic de studenți. Odată cu majorarea celor doi parametri, în universități procesul de instruire s-a divizat treptat în predare (discursul magistral al profesorului) și învățare (activitatea independentă a studentului). În opinia cercetătorului S. Cristea, „predarea reprezintă acțiunea cadrului didactic de transmitere a cunoștințelor la nivelul unui model de comunicare unidirecțional, dar aflat în concordanță cu anumite cerințe metodologice care condiționează învățarea...” [2, p. 297]. Atragem atenția la adjectivul „unidirecțional” din definiția de mai sus. El conferă predării calitatea de *monolog*.

Să ne adresăm acum la conținutul lucrării „Didactica Magna” a lui I. A. Komensky, publicată în anul 1657. Vorbind despre modul în care elevul îl poate întrece pe profesor, marele pedagog afirmă că pentru aceasta trebuie respectate trei reguli:

- întreabă cât mai mult (caută hrană spirituală);
- ceea ce ai aflat – asimilează;
- ceea ce ai asimilat – distribuie și altora [3, p. 82].

A „distribui altora” înseamnă pentru elev a învăța pe alții, adică pe colegii săi. Acest lucru, cel mai probabil, poate fi realizat prin dialog.

Pedagogul brazilian Paulo Freire, unul din cei mai importanți reprezentanți ai pedagogiei sec. XX, este autorul așa-numitei „pedagogii a dialogului”. Pedagogia respectivă se sprijină pe trei principii importante:

- a. principiul *antropologic*: cadrul didactic și instruitul sunt subiecți cu drepturi egale ai procesului de instruire; ambii subiecți dispun de anumite cunoștințe, experiență, cu care fac schimb reciproc în procesul de instruire;
- b. principiul *tematizării*: pentru instruire cadrul didactic trebuie să selecteze termeni și cuvinte-cheie, care satisfac următoarelor criterii: (1) ele se referă la contextul social al instruitului; (2) ele cuprind aspectele sociale, culturale, politice ale realității în care acționează instruitul;
- c. principiul *problematizării*: cadrul didactic creează situații în care instruitul conștientizează lipsa unor cunoștințe și necesitatea de a umple golurile în învățare [4].

Important pentru discuția de mai departe este principiul antropologic: cadrul didactic și instruitul au aceleași drepturi și, prin urmare, ambii pot îndeplini atât funcția de predare, cât și cea de învățare. O asemenea relație între cadrul didactic și instruit poate fi realizată numai prin intermediul *dialogului*.

Ideea dialogului este prezentă și în opera filozofului rus M.M. Bahtin. În lucrarea sa [5] autorul menționează distincția între *explicație* și *înțelegere*, demonstrând că în cazul explicației avem o singură conștiință, un singur subiect (cel ce explică), iar în cazul înțelegerii avem două conștiințe, doi subiecți. Înțelegerea întotdeauna într-o anumită măsură este *dialogată*, afirmă M.M. Bahtin.

Integrarea ideilor expuse mai sus cu teoria socio-constructivistă a învățării, cu centrarea instruirii pe cel ce învață, a condus la apariția unei noi tehnologii de instruire, care a primit denumirea de *tehnologia dialogului dezvoltativ* (TDD). În constituirea și devenirea TDD un rol decisiv îi aparține Grupului francez de educație nouă (Groupe Française d'Éducation Nouvelle – GFEN), care este o mișcare de cercetare și formare în educație.

TDD reprezintă o activitate de învățare special organizată, bazată pe comunicarea verbală, în procesul căreia instruitul obține cunoștințele și abilitățile necesare nu într-o formă pasivă, ci prin formarea, generarea și transformarea lor. Cunoștințele noi apar în mersul activității instruitului cu semne și simboluri, în primul rând, a activității de generare a vorbirii și în procesul *dialogului* cu participanții la procesul instructiv sau cu textul. În TDD se distinge comunicarea instruitului cu sine (relația Eu-Eu), cu alții (relația Eu-Alții) și cu textul (relația Eu-Textul).

La baza TDD se află un set de principii. Vom face o descriere succintă a acestor principii.

Nedeterminarea. Scopurile și obiectivele predării/finalitățile învățării nu sunt predeterminate, ci sunt descoperite/deduse în mersul sau la finele unei secvențe de instruire și pot fi pluraliste.

Caracterul situativ. Învățarea se produce în *situații* didactice, proiectate în prealabil de către cadrul didactic.

Pluralismul. Principiul pluralismului în TDD reflectă nu numai posibilitatea și necesitatea apariției în cadrul orelor a diverselor puncte de vedere și atitudinea respectuoasă față de opinia opoziției (sursei), dar și dreptul la greșeală a instruitului. În TDD nu există greșeli ale instruiților în sensul tradițional al cuvântului. Greșeala reprezintă o afirmație sau un fragment al unei afirmații care este o etapă spre succes, o cunoștință incompletă, intermediară, un pas firesc și legitim în cunoaștere și dezvoltare.

Protextualitatea. Esența principiului protextualității constă în faptul că, înainte de a afla cum o problemă analogică a fost rezolvată de alte persoane (savanti, practicieni), instruitul trebuie să încerce să rezolve problema de sine stătător.

Autoreciprocity. Esența acestui principiu constă în faptul că punerea problemei didactice/formularea întrebării este realizată nu de către cadrul didactic, ci de către instruit și această problemă este adresată sie.

Discontinuitatea sau ruptura. Orice cunoștințe cu adevărat noi și modurile de prezentare a acestor cunoștințe sunt noi datorită faptului că se produce o *ruptură* cu ceea ce era considerat corect până la aceasta (anume așa se produce schimbarea ca rezultat al învățării). Principiul discontinuității semnifică *renunțarea* la cunoștințele vechi și, concomitent, *generarea* cunoștințelor noi. Baza pentru ruptură o constituie *diferențele* dintre sensurile individuale și semnificațiile formelor convențional-simbolice, care apar în cadrul dialogului intern sau în comunicarea cu alții și cu textul.

Principiul discontinuității este *cel mai important* principiu al TDD.

O lecție/o oră în spiritul tehnologiei dialogului dezvoltativ are următoarea structură:

- Tematizarea (anunțarea subiectului);
- Asocierile și lucrul cu lexicul;
- Fixarea punctului de referință;
- Generarea textului;
- Redactarea în grup;
- Lucrul cu textul oficial;
- Reflecții;
- Concluzii, formularea obiectivelor, luarea deciziilor.

În RDD se utilizează frecvent o metodă de instruire numită „Euristică lui R. Larsson”.

Euristica reprezintă un sistem de întrebări instructive, răspunsurile consecutive la care permit instruitului:

- să efectueze în cadrul unui dialog intern sau real căutarea sau structurarea conținutului la o anumită temă;
- să adune argumente pentru demonstrarea, critica sau respingerea tezelor și concluziilor la o temă sau alta.

Euristica elaborată pentru o situație concretă se numește *topic*. Mai precis, topicul este un sistem de întrebări, ale căror răspunsuri consecutive permit instruitului:

- să realizeze căutarea și/sau structurarea conținutului în cadrul dialogului intern sau extern la plasarea lui în contextul unei situații concrete;
- să adune argumente pentru demonstrarea, critica sau respingerea tezelor, concluziilor, punctelor de vedere în contextul unei situații concrete.

Aducem un exemplu de topic clasic – descrierea evenimentului:

- Ce eveniment s-a produs?
- Unde s-a produs evenimentul?
- Când s-a produs evenimentul?
- Cum s-a produs evenimentul?
- De ce s-a produs evenimentul?

Activitatea cadrului didactic, care utilizează tehnologia dialogului dezvoltativ, se deosebește radical de activitatea profesorului în cadrul instruirii tradiționale după mai mulți parametri:

1. Profesorul nu numai plasează instruiții în situația de nedeterminare personală, dar și singur se află într-o asemenea situație, deoarece nu știe încotro se va îndrepta activitatea lor individuală și colectivă (principiul nedeterminării).
2. Profesorul nu are dreptul să-și expună propriul punct de vedere, indiferent de faptul dacă coincide sau nu coincide acest punct de vedere cu poziția oficială a științei. Evident, profesorul trebuie să cunoască bine materia de studiu, dar nu are voie să demonstreze cunoștințele sale nici la o etapă a instruirii (imediat ce profesorul încearcă să demonstreze superioritatea sa, procesul de învățământ nu mai este centrat pe cel ce învață, ci pe profesor).
3. Funcția de bază a profesorului constă în organizarea și coordonarea comunicării didactice în sistemele „Eu - Eu”, „Eu - Altul”, „Eu - Textul”. La oră profesorul trebuie să se facă „nevăzut”, situat pe planul secund. Prezența discretă a profesorului inițiază și instituționalizează procesul de instruire.
4. Obiectivul de bază al profesorului constă în arta de a formula teme și probleme care generează „rupturi”, discontinuități (principiul discontinuității). Profesorul nu are voie să pună întrebări referitoare la sarcinile propuse instruiților. Întrebările se pot referi la identificarea etapei de lucru, la care se află instruitul.
5. Atitudinea profesorului este de fiecare dată pozitivă, binevoitoare. Profesorul reiese din faptul că orice enunț/declarație a instruitului are o motivare pozitivă.

În cadrul sesiunilor de formare din proiectul „Teach Me” (programul Erasmus +) au fost realizate mai multe ore cu utilizarea tehnologiei dialogului dezvoltativ. Cursanții, lucrând individual, în perechi și cu texte au reușit să construiască definiții originale ale noțiunilor „instruire”, „competență” și să răspundă la întrebarea: Trebuie profesorul să-și iubească discipolii?

Tehnologia dialogului dezvoltativ dispune de un potențial mare la formarea adulților. Ea trebuie să devină un instrument indispensabil al formatorilor din universitate.

Bibliografie:

1. *The Didascalicon of Hugh of Saint Victor: A Guide to the Arts*. Reprint Edition. New York: Columbia University Press, 1991. 254 p.
2. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Grupul editorial Litera. Litera Internațional, 2000. 398 p.
3. KOMENSKY, I. *Didactica Magna*. Traducere, comentarii și studiu de prof. univ., dr. Iosif Antohi. București: EDP, 1970. 197 p.
4. FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, N. Y.: Continuum, 2007. 183 p.
5. БАХТИН М.М. *Эстетика словесного творчества* / сост. С.Г. Бочаров, примеч. С.С. Аверинцев и С.Г. Бочаров/. Москва: Искусство, 1979. 423 с.

UNELE ASPECTE PRIVIND ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA OLIMPIADEI UNIVERSITARE TIC ÎN CADRUL USARB

Radames EVDOCHIMOV, lect. univ.,
Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: The article is devoted to some aspects of the organization and deployment of the University's ICT Olympics for non-IT specialties of Bălți State University of Alecu Russo. The significance and possibilities of the Olympics for the formation of professional digital competencies are revealed, and the conditions for its effective implementation are described.

Keywords: Olympics, Information and communication technologies, formation, ICT Olympics, digital competencies.

„Nu mă tem de calculatoare. Mă tem de lipsa acestora.”

Isaac Asimov

1. Introducere

Dezvoltarea vertiginoasă a Tehnologiilor Informaționale și Comunicaționale (TIC) a impus introducerea la toate nivele de instruire a unităților de curs care oferă posibilitatea celui instruit să-și dezvolte competențe digitale. În cadrul instituțiilor de învățământ superior această problemă este și mai evidentă, din motiv că entitatea respectivă este preocupată de formarea specialiștilor în diferite domenii de activitate, în care una din cerințele esențiale este manipularea cu TIC.

Unitatea de curs TIC în cadrul USARB reprezintă baza formării competențelor digitale profesionale la studenți de la diferite specialități neinformatic.

Implementarea unei abordări bazate pe competențe în educație necesită formarea unui mediu educațional adecvat și căutarea celor mai progresive fundații metodologice care contribuie la dezvoltarea calitativă a competențelor generale, inclusiv digitale și a celor profesionale. Una dintre cele mai eficiente modalități de a obține rezultate educaționale de nivel înalt, de a identifica studenții talentați și de a spori interesul general în domeniul TIC este Olimpiada Universitară TIC.

Olimpiada Universitară TIC este:

1. Concurs;
2. Dezvoltare personală și în domeniul TIC;
3. Motivație de a studia TIC-ul mai aprofundat.

Concursurile intelectuale influențează formarea tactului printre participanți, toleranța, poziția activă a studenților, cultivă un sentiment de încredere în sine, abilitatea de a stabili obiective și de a le atinge, abilitatea de a se realiza în chestiuni interesante și fezabile și de a pune bazele unei persoane capabile să rezolve cu succes obiectivele vitale în viitor [3].

Cele enumerate anterior asigură dezvoltarea personală a studentului, inclusiv în domeniul TIC. Procesul de pregătire pentru Olimpiadă, perseverența participanților contribuie la formarea personalității și a specialistului capabil să utilizeze competențe digitale obținute. Acestea se pot realiza în cadrul unității de curs TIC și, mai cu seamă, pot fi obținute în rezultatul pregătirii pentru Olimpiadă.

Implicarea în orice concurs organizează participanții, îi motivează să cunoască mai mult și să fie competitivi în raport cu ceilalți participanți ai concursului.

Conținutul și nivelul de complexitate al sarcinilor trebuie să respecte standardele educaționale de învățământ superior, ținând seama de principalele prevederi ale standardelor profesionale și de cerințele angajatorilor față de specialiștii din domeniul corespunzător în raport cu TIC.

2. Organizarea și desfășurarea olimpiadei tic

Olimpiada TIC este o competiție care implică implementarea sarcinilor care vizează dezvoltarea abilităților practice și testarea unei baze mai profunde de cunoștințe teoretice. Desfășurarea acestui concurs contribuie la atingerea următoarelor obiective:

1. Dezvoltarea creativității studenților, trezirea interesului pentru TIC și dezvoltarea competențelor digitale [1];
2. Promovarea unei mai bune înțelegeri și stăpânirea de durată a cunoștințelor moderne în TIC, dezvoltarea capacității de a găsi o soluție în ceea ce privește sarcinile propuse;

3. Identificarea studenților talentați și determinarea dezvoltării lor intelectuale și profesionale viitoare, în raport cu utilizarea TIC [1];
4. Îmbunătățirea procesului de predare – învățare - evaluare la unitatea de curs TIC.

Una dintre problemele esențiale pe care o poate soluționa Olimpiada TIC este mentenanța competențelor studenților dobândite anterior în cadrul unității de curs TIC, deoarece competențele digitale sunt competențe de durată mică, dacă nu sunt antrenate continuu. Această problemă este reflectată în cerințe pentru participanții Olimpiadei TIC. Candidații la olimpiadă pot fi:

1. studenții anilor de studii I și II de la toate specialitățile neinformatică USARB;
2. studenții care au nota la evaluarea finală (sau nota medie a evaluărilor curente) ≥ 8.00 .

Faptul că studenții anului II sunt admiși la Olimpiadă le oferă posibilitatea să recapituleze cele studiate anterior în cadrul unității de curs TIC, dar și să aprofundeze cunoștințe în acest domeniu, studiind și exersând materiale și liste de sarcini suplimentare, propuse de cadrul didactic. Al doilea criteriu permite să se filtreze din întreaga masă de studenți, candidați care au reușita mai mare și au posibilitatea să dezvolte competențele digitale, pregătindu-se către concurs.

În scopul atingerii obiectivelor nominalizate ale Olimpiadei TIC trebuie atrasă o atenție specială conținutului sarcinilor și acelor materiale care se oferă studenților-participanți în perioada de pregătire către concurs. În acest context, se pot formula următoarele cerințe în raport cu conținutul sarcinilor propuse în cadrul Olimpiadei TIC:

1. Orientarea la nevoile viitorului specialist [2, 3];
2. Acoperirea tuturor conținuturilor unității de curs TIC;
3. Sarcini de diferită complexitate;
4. Elaborarea sarcinilor complexe pentru a determina o competență concretă a studentului (și nu o deprindere);
5. Corectitudinea formulării;
6. Sarcini cu elemente de creativitate.

Orientarea la nevoile viitorului specialist este una din cerințe cele mai complicate în cadrul concursului, căci unitatea de curs TIC face parte din programul de studii al fiecărei specialități non-IT (neinformatică), care acoperă foarte multe domenii de studii. Dacă sarcinile vor fi diferențiate într-o măsură mai mare, atunci dispare obiectivitatea în cadrul evaluării lucrărilor participanților. Pentru a readuce obiectivitatea în procesul evaluării, olimpiada universitară trebuie redusă la o olimpiadă locală în cadrul unei sau două grupe academice cu același profil. Pentru a soluționa această problemă se recomandă formularea sarcinilor neutre, care se referă la diverse specialități, dar cu unele aspecte de specializare, utilizate la intersecția mai multor domenii.

Acoperirea tuturor conținuturilor unității de curs TIC oferă posibilitatea recapitulării întregului materialul al unității de curs și permite cadrelor didactice să detecteze unele lacune în unitatea de curs, în scopul îmbunătățirii acesteia.

Sarcinile de diferită complexitate oferă oricărui participant posibilitatea să se manifeste într-un anumit mod. Toți participanții vor avea măcar câteva sarcini mai simple, mai facil de rezolvat, ceea ce va motiva participanții să continue să concureze. Dacă toate sarcinile vor fi de un grad sporit de complexitate, participanții mai slabi vor fi dezamăgiți din start și nu vor putea să-și descopere unele talente proprii ascunse care se descoperă pe parcursul implicării mai active în lucru.

În același timp, concursul nu este o simplă lucrare de evaluare, ci un instrument destinat evidențierii studenților mai creativi, mai talentați, capabili să găsească unele soluții unice, netradiționale de rezolvare. În acest scop, în cadrul sarcinilor Olimpiadei trebuie incluse, în mod obligatoriu, unele sarcini cu un grad sporit de complexitate, cu elemente de creativitate.

Sarcinile propuse la Olimpiadă trebuie să fie complexe, în scopul evaluării nu a unor deprinderi concrete, ci a unor competențe concrete ale participanților. O sarcină complexă impune participantul să utilizeze nu numai unele deprinderi căpătate, dar și cunoștințe, și un anumit mod de a gândi.

Corectitudinea formulării sarcinilor, fără ambiguități și cu utilizarea corectă a terminologiei este, de asemenea, o cerință importantă. Participanții trebuie să înțeleagă clar sarcina pentru a putea fi evaluate competențele digitale ale lor, dar nu faptul dacă a fost sau nu a fost înțeleasă sarcina de către un participant.

Perspectivile Olimpiadei Universitare TIC:

1. Organizarea anuală;

2. Perfecționarea conținuturilor, orientându-le la nevoile participanților;
3. Implicarea studenților de la toate specialitățile neinformatică care satisfac cerințele concurenților;
4. Implicarea tuturor cadrelor didactice care țin cursul TIC în organizarea Olimpiadei;
5. Colaborarea cu decanatele tuturor Facultăților în vederea implicării studenților;
6. Implicarea sponsorilor în organizarea Olimpiadei TIC.

3. Rezultatele olimpiadei tic

Finalizarea concursului pentru participanți deschide o nouă etapă de activități pentru cadrele didactice antrenate în organizarea și desfășurarea Olimpiadei – etapa de evaluare a lucrărilor, de analiză a datelor obținute în cadrul evaluării și de luare a deciziilor în scopul îmbunătățirii unității de curs TIC.

Unul dintre parametrii, care vorbește despre reușita cursului și reușita organizării Olimpiadei, este numărul de participanți înregistrați la concurs. Dacă sunt mulți participanți înregistrați, atunci reușita unității de curs este mai bună, mai mulți participanți posedă nota medie și/sau finală ≥ 8 .

Numărul de candidați prezenți la Olimpiadă vorbește despre reușita organizării Olimpiadei.

În scopul evaluării calității unității de curs TIC și analizei rezultatelor concursului, rezultatele evaluării lucrărilor sunt introduse în următorul tabel (Tabel 1), format în Excel, în care se efectuează diferite calcule menite să analizeze rezultatele concursului. Structura tabelului este următoarea: zona de lucru este împărțită în câteva grupe de coloane, fiecare grup reprezentând o sarcină complexă, fiecare coloană a grupului reprezentând o subcompetență evaluată cu un număr de puncte conform baremului de corectare. Fiecare coloană în care se indică punctajul acumulat se finalizează cu linia de totalizare, în care se calculează punctajul total acumulat pe subcompetența respectivă, urmată de linia de totalizare în care se calculează procentul reușitei tuturor concurenților în raport cu punctajul maximal posibil pentru subcompetența respectivă. Astfel, se evaluează gradul de stăpânire a acestei subcompetențe de către toți concurenții.

Fiecare linie a tabelului reprezintă punctajul acumulat de un concurent pentru fiecare subcompetență, în coloana *Total* se calculează punctajul total acumulat și în coloana *% (din total posibil)* – procentul reușitei concurentului, în raport cu punctajul maximal posibil, ceea ce ne oferă posibilitatea să analizăm calitatea competențelor de care dispune un concurent concret.

Sub coloana *Total* se calculează totalul totalurilor și procentajul totalului acumulat de concurenți și punctajul total maximal, care permite să fie analizată calitatea întregului concurs.

Tabelul 1. Tabelul pentru analiza rezultatelor Olimpiadei

Nr d/o	Numele Prenumele	1						...	4					5	Total	% (din total posibil)
		a	b	c	d	e	f		a	b	c	d	e			
1								...							0	0
2								...							0	0
3								...							0	0
4								...							0	0
5								...							0	0
6								...							0	0
7								...							0	0
8								...							0	0
9								...							0	0
...								...							0	0
Total		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
% (din total posibil)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Pentru fiecare grup de coloane se poate calcula procentajul reușitei întregii competențe, ca raport între punctajul acumulat pentru toate subcompetențele și punctajul corespunzător maximal posibil.

Locurile în cadrul Olimpiadei TIC se repartizează conform datelor din coloana *Total*, cu precizare, dacă este nevoie, utilizând datele coloanei *% (din total posibil)*.

În rezultatul analizei informației din acest tabel putem ajunge la concluzia despre reușita concursului desfășurat și să decidem ce subcompetențe și competențe trebuie îmbunătățite în cadrul unității de curs TIC.

4. Concluzii:

Reieșind din cele expuse anterior, putem concluda următoarele:

1. Olimpiada Universitară TIC oferă studenților oportunitatea de a concura, dezvoltându-și creativitatea și competențele digitale;
2. Pentru studenții anului II și anului I, semestrul I Olimpiada oferă posibilitatea reactualizării competențelor digitale și dezvoltării acestora;
3. Olimpiada Universitară TIC este un instrument care contribuie la îmbunătățirea unității de curs respective.

Bibliografie:

1. Regulamentul privind organizarea și desfășurarea olimpiadelor școlare la disciplinele de studii. In: *Anexă la ordinul ministrului nr. 66 din 31.01.2012*. [online] [citat 20.10. 2018]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/proiect_reg_olimp.pdf
2. *Роль студенческих олимпиад и профессиональных конкурсов в подготовке специалиста* [online] [citat 13.10.2018]. Disponibil: <http://www.informio.ru/publications/id1374/Rol-studencheskikh-olimpiad-i-professionalnyh-konkursov-v-podgotovke-specialista>
3. ТАРАСЕНКО, Ю. А. Роль предметной олимпиады в формировании профессиональных компетенций. In: *Образование и воспитание*. 2017. №1. стр. 50-54. [online] [citat 21 dec. 2018]. Disponibil: <https://moluch.ru/th/4/archive/52/1789/>

CONTRIBUȚII LA EVALUAREA UNOR PRINCIPII BIOACTIVE DE ORIGINE VEGETALĂ CU EFECT HIPOGLICEMIANȚ ȘI HEMATOPROTECTOR

Aurelia CRIVOI, Iurie BACALOV, Elena CHIRIȚA, Ana ILIEȘ,
Adriana DRUȚA, Ilona POZDNEACOVA, Iulian PARA
Universitatea de Stat din Moldova, LCȘ „Ecofiziologie Umană și Animală”

Abstract: *At present, in addition to the basic diabetes therapy, a big role holds the phytotherapy. Using medicinal herbs in the treatment of this disease, can be successfully solved some important problems about immunity growth and hypoglycemic effect. So, this research allows to emphasize the hypoglycemic and blood cell protector role of the phytopreparat, which can be included in the list of herbal preparations that are used in the diabetes treatment.*

Keywords: *diabetes, glucose, erythrocytes, leukocytes, platelets, phytotherapy.*

Diabetul zaharat este o boală metabolică ce se manifestă în principal prin creșterea concentrației zahărului în sânge (hiperglicemie), cu apariția acestuia în urină (glucozurie). Tratamentul dietetic în diabetul zaharat nu poate fi înlocuit de nici un tratament medicamentos. La mulți dintre diabeticii de tip II, dietoterapia poate constitui metoda predominantă de tratament. Măsurile alimentare constau în limitarea grăsimilor, restrângerea proteinelor până la cantitatea recomandată zilnic și a glucidelor până la acoperirea deficitului. Alimentația bogată în fibre previne variația excesivă a glicemiei și constituie un factor care scade riscul de apariție a diabetului. De rând cu dieta, fitoterapia este o metodă naturală care utilizează drept principale instrumente plantele, sub formă proaspătă sau uscată, preparate în moduri variate, pentru echilibrarea tulburărilor apărute în organism. În diabetul zaharat, pe lângă terapia cu insulină sau antidiabetice pe cale orală, care uneori este inevitabilă, regimul alimentar și regimul de activitate fizică pot fi în mod fericit completate prin utilizarea inteligentă a plantelor medicinale cu acțiune hipoglicemiantă [4]. Cele mai importante dintre acestea sunt: afinul, tecile de fasole, usturoiul, ceapa, anghinarea, frunze de nuc, țelina, salvia și altele [1]. Acestea scad necesarul de insulină sau de medicație antidiabetică orală, regenerează celulele secretoare de insulină și astfel ajută la reechilibrarea metabolismului glucidelor la pacienții cu diabet zaharat tip II.

În cadrul LCȘ „Ecofiziologie Umană și Animală” au fost efectuate cercetări în ceea ce privește modificările indicilor eritrocitari, formula leucocitară, indicii trombocitari, și nivelul glicemiei în de-reglările metabolismului glucidic pe fondalul administrării fitopreparatului format din următoarele plante medicinale: Anghinarea (*Cynarascolumus*), Frunze de nuc (*Juglans regia*), Țelina (*Apium graveolens*), Salvia (*Salvia officinale*). Obținerea fitopreparatului: Prepararea infuziei: 20 g amestec mărunțit la 600 ml apă clocotită, se lasă la infuzat timp de o oră, apoi se strecoară și se administrează de două ori pe zi. Studiile experimentale s-au efectuat pe șobolani albi de laborator cu masa corpo-

rală 190-250 g, divizați în 4 loturi a câte 10 în fiecare lot: unul de control (martor) și experimentale (trei). Modelul diabetului zaharat s-a obținut prin injectarea alloxanului sub forma de soluție de 5%.

Hiperglicemia este factorul principal care determină severitatea bolii și este în primul rând consecința insuficienței activității insulinice. Sensibilitatea diferită a animalelor la alloxan se manifestă foarte evident prin dinamica diferită a hiperglicemiei la injectarea unei și aceleași doze [2]. O dovadă că animalele supuse experienței sunt afectate de diabet este creșterea considerabilă a glucozei în sânge în raport cu formele intacte. Reducerea capacității țesuturilor organismului de a asimila glucoza și creșterea bruscă a vitezei gluconeogenezei în celulele ficatului sunt în corelație, deoarece intensificarea producerii de glucoză în ficat și eliminarea ei în sânge este reacția la scăderea utilizării glucozei de către țesuturile periferice, ceea ce și a fost observat la animalele cu diabet alloxanic. Concentrația glucozei în sânge după administrarea extrasului practic nu a suferit schimbări – $4,31 \pm 0,75$ mmol/l în raport cu lotul martor – $5,70 \pm 0,33$ mmol/l. La lotul alloxan se înregistrează o creștere considerabilă a nivelului glucozei, care este $-15,01 \pm 0,74$ mmol/l, o tendință de normalizare se observă la lotul mixt – $8,18 \pm 0,16$ mmol/l, unde pe fondalul diabetului alloxanic s-a administrat preparatul cercetat.

Tabelul 1

Nivelul glucozei (mmol/l) în diabetul alloxanic pe fondul administrării extrasului din plante medicinale

Indicii	Martor	Alloxan	Plante medicinale	Plante medicinale+ Alloxan
Nr.	15	15	15	15
Glucoza	$5,10 \pm 0,33$	$15,01 \pm 0,74$	$4,31 \pm 0,75$	$8,18 \pm 0,16$

Cercetările efectuate au evidențiat efectul hipoglicemiant al extrasului din plante medicinale. Pe parcursul multor ani au fost relatate concepții că în diabetul zaharat nu există modificări hematologice, sau dacă chiar există, ele sunt nesemnificative [3]. Însă pe parcursul anilor aceste concepții au eșuat, deoarece, în rezultatul unui șir de experiențe, arsenalul opiniilor au evidențiat progrese științifice în ceea ce privește modificările elementelor figurate în diabetul zaharat. Unele dintre aceste modificări au fost constatate în rezultatul cercetărilor noastre.

Leucocitele sau globulele albe sunt celule ale sângelui, alături de globulele roșii și trombocite. Rolul lor este de a apăra organismul de infecții sau de apărare imunologică (limfocitele). Creșterea leucocitelor în sânge se numește leucocitoză. De cele mai multe ori creșterea numărului de leucocite denotă prezența unei infecții sau a unui proces inflamator. În urma cercetării s-a stabilit că valoarea maximă a fost identificată la lotul alloxan $13,56 \pm 1,82$ l/l, în comparație cu lotul martor $6,97 \pm 0,6$ ceea ce demonstrează instalarea procesului patologic. La lotul mixt numărul de leucocite este de $8,88 \pm 0,86$, astfel observându-se o tendință de normalizare.

Tabelul 2

Influența extrasului din plante medicinale asupra formulei leucocitare din plante medicinale

Indicii	Martor	Alloxan	Plante medicinale	Plante medicinale + Alloxan
Numărul (n)	15	15	15	15
Leucocite ($\cdot 10^9$ l/l)	$6,97 \pm 0,6$	$13,56 \pm 1,82$	$7,04 \pm 0,77$	$8,88 \pm 0,86$
Limfocite ($\cdot 10^9$ ly/l)	$4,91 \pm 0,39$	$8,44 \pm 0,78$	$5,12 \pm 0,53$	$4,69 \pm 0,42$
Monocite ($\cdot 10^9$ mo/l)	$1,24 \pm 0,14$	$1,99 \pm 0,29$	$1,45 \pm 0,15$	$1,91 \pm 0,22$
Granulocite ($\cdot 10^9$ gr/l)	$1,09 \pm 0,11$	$3,02 \pm 0,38$	$1,37 \pm 0,12$	$1,89 \pm 0,19$

Leucocitele sunt prezente în sânge în proporții relativ stabile care pot varia doar în funcție de afecțiunile organismului. De exemplu, o infecție poate provoca creșterea concentrației de neutrofile pentru a proteja organismul împotriva bacteriilor. În cazul alergiilor, crește numărul eozinofilelor ce eliberează anumite chimicale (antihistamine) pentru a minimiza efectul alergic. Limfocitele pot fi stimulate să producă imunoglobuline (anticorpi), iar în anumite stadii ale bolilor (precum este leucemia) se multiplică rapid globule albe anormale și imature, crescând numărul de leucocite [5].

Proprietățile fizice ale leucocitelor, precum volumul, conductivitatea și granularitatea se pot schimba din cauza prezenței celulelor imature sau ale leucocitelor maligne la leucemie. După cum se observă din rezultatele experimentului, diabetul experimental determină apariția leucocitozei puternic pronunțate pe fondul anemiei.

Este cunoscut că diferitele tipuri de leucocite se găsesc în sângele normal, într-o anumită proporție, care rămâne neschimbată atâta timp cât funcționarea organismului este normală. Conținutul de granulocite în lotul alloxan atestă o creștere până la valoarea $3,02 \pm 0,38 \times 10^9/l$, față de lotul martor – $1,09 \pm 0,11 \times 10^9/l$, iar în lotul la care s-a administrat extrasul din plante pe fondalul diabetului experimental, granulocitele ating valoarea de $1,89 \pm 0,19 \times 10^9/l$, deci are loc o ameliorare a numărului de granulocite.

Monocitele reprezintă aproximativ 4-8% din numărul total de leucocite. Ele au rolul să fagociteze resturi celulare și macrobiene, diferite particule străine, lipsite de viață. Nu fagocitează germeni virulenți și mai au rolul de a elabora anticorpi. Un număr crescut de monocite poate indica: inflamație cronică, boala autoimună, infecții, parazitoza, sarcoidoza, neoplazii (leucemii). Investigațiile experimentale pun în evidență că nivelul conținutului de monocite crește până la $1,99 \pm 0,29 \times 10^9/l$ în lotul cu diabet alloxanic, în comparație cu martorul – $1,24 \pm 0,14 \times 10^9/l$. La administrarea extrasului cercetat numărul de monocite se restabilește, în comparație cu lotul alloxan.

Linfocitele au un rol foarte important în apărarea organismului prin faptul că ele produc substanțe numite globuline, ce servesc la sinteza anticorpilor – substanțe cu rol determinant în producerea imunității. În investigațiile noastre am determinat și conținutul de limfocite. Conținutul crescut de limfocite s-a înregistrat în lotul cu diabet alloxanic – $8,44 \pm 0,78 \times 10^9/l$ în raport cu martorul $4,91 \pm 0,39 \times 10^9/l$. În lotul unde s-a administrat extrasul din plante pe fondul diabetului experimental nivelul limfocitelor atinge valoarea de $4,69 \pm 0,42 \times 10^9/l$, ceea ce ne demonstrează rolul imunoprotector al extrasului.

Trombocitele sunt celule ale sângelui fără culoare, care joacă rol important în coagularea sângelui. Ele împiedică pierderea sângelui prin aderarea la peretele vasului lezat și prin agregarea lor. Micșorarea numărului de trombocite apare adesea ca rezultat al unei tulburări separate sau proasta funcționare a sistemului imun.

Tabelul 3

Influența extrasului din plante medicinale asupra indicilor trombocitari în diabetul experimental

Indicii	Martor	Alloxan	Plante medicinale	Plante medicinale + alloxan
Numărul(n)	10	10	10	10
Trombocite (*10⁹ t/l)	308,2 ± 17,4	196,5 ± 10,1	300,7 ± 15,8	279,8 ± 13,3
Trombocrit (%)	0,162 ± 0,029	0,204 ± 0,048	0,158 ± 0,034	0,176 ± 0,035
Volumul mediu al trombocitelor (fl)	7,05 ± 0,81	6,47 ± 0,59	6,90 ± 0,78	6,73 ± 0,72
Distribuția plachetară medie (fl)	8,95 ± 0,88	10,77 ± 1,69	9,11 ± 1,06	9,83 ± 1,17

Numărul trombocitelor scade în cazul: unor afecțiuni ca anemie hemolitică, dereglări metabolice, hepatită, leucemie, prezența unor anticorpi care distrug trombocitele sau a unor toxine bacteriene trombolitice – așa cum sunt verotoxinele produse de către unele tulpini agresive de *Escherichia Coli*, coagulare intravasculară diseminată. Când numărul de trombocite scade sub nivelul normei trombocitopenie, crește riscul apariției unor hemoragii, la leziuni minore, interne sau externe.

Numărul trombocitelor crește mai mult sau mai puțin, în caz de deshidratare, în stres, în urma unor traumatisme, la sfârșitul perioadei menstruale, în timpul travaliului, în hemoragii, în timpul sau în urma unor intervenții chirurgicale. De asemenea, valoarea crescută apare în unele stări deteriorate ale organismului, ca: infecții, anemia feriprivă, anumite cancere, reumatism, inflamații, leucemie mieloidă cronică, posthemoragie. Valoarea prea ridicată a numărului de trombocite (trombocitoză), dacă se menține mai mult timp, conduce la apariția de trombusuri albe spontane, cu posibile consecințe grave (tromboză, tromboflebită, infarct, accidente cerebrale).

În urma cercetărilor s-a stabilit că în lotul cu diabet numărul de trombocite scade atingând valoarea de $196,5 \pm 10,1 \times 10^9$ t/l, față de lotul martor ce constituie $308,2 \pm 17,4 \times 10^9$ t/l. Rezultatele obținute ne permit să stabilim că în cazul administrării extrasului din plante pe fondalul diabetului experimental, conținutul de trombocite în sânge crește ($279,8 \pm 13,3 \times 10^9$ t/l) față de lotul cu alloxan ($196,5 \pm 10,1 \times 10^9$ t/l), ceea ce încă o dată dovedește influența benefică a extrasului cercetat.

Analizând indicii hematologici în baza investigațiilor experimentale, a fost stabilită și starea funcțională a indicilor eritrocitari în diabetul alloxanic.

Tabelul 4

Influența extrasului din plante medicinale asupra indicilor eritrocitari în diabetul experimental

Indicii	Martor	Alloxan	Plante medicinale	Plante medicinale + alloxan
Numărul (n)	10	10	10	10
Eritrocite (*10 ¹² e/l)	6,55 ± 0,32	6,01 ± 0,22	6,49 ± 0,30	6,23 ± 0,27
Hemoglobina (g/l)	136,8 ± 5,8	119,7 ± 4,9	140,1 ± 6,2	131,1 ± 5,2
Concentrația hemoglobinei în eritrocite (g/dl)	49,12 ± 2,9	42,08 ± 1,7	48,94 ± 2,7	46,95 ± 2,4
Hematocritul (%)	35,13 ± 1,46	30,11 ± 1,33	33,88 ± 1,41	33,37 ± 1,38
VSH (mm/oră)	1,79 ± 0,21	8,82 ± 2,52	1,57 ± 0,15	2,73 ± 0,39

Orice modificare a statutului endocrin poate induce schimbări și la nivelul sângelui. Astfel globulele roșii au un rol important în asigurarea echilibrului acido-bazic. Această proprietate se datorează, pe de-o parte, globinei care are un caracter bazic, iar pe de altă parte membranei, care este selectiv permeabilă pentru anioni și pentru protonul de hidrogen. Majoritatea eritrocitelor îmbătrânite sunt distruse la nivelul celulelor sistemului reticuloendotelial din splină, ficat și măduva osoasă, care au capacitatea de a le recunoaște și fagocita în câteva minute.

Când cantitatea eritrocitelor scade sub limita normală, vorbim de anemie, iar când numărul globulelor roșii este mai mare, se instalează poliglobulia. Anemia este caracterizată prin oboseală, puls accelerat sau neregulat, dispnee. Reducerea cantității eritrocitelor poate fi o urmare a unei hemoragii, sau a afectării, distrugerii ori producerii lor în cantități insuficiente în organism. Când cantitatea de hemoglobină funcțională este redusă, atunci se poate spune că apare anemia. În stabilirea unei anemii, pe lângă numărul de eritrocite, se mai efectuează analiza hematocritul.

Rezultatele experiențelor efectuate de noi pe șobolanii albi de laborator au evidențiat că în lotul unde s-a instalat diabet experimental se observă micșorarea numărului de eritrocite în sânge în comparație cu lotul martor.

Conform unor date bibliografice, micșorarea numărului de eritrocite în sânge se atestă la creșterea efortului fizic, stres, inaniție, intoxicație, deficit de fier, vitamine și proteine.

În cercetările noastre, diminuarea numărului de eritrocite este probabil determinată de reacția organismului la disfuncția endocrină, precum dereglări în respirația celulară. Rezultatele experimentelor efectuate pe șobolanii albi de laborator au evidențiat că administrarea extrasului din plante produce o creștere a numărului de globule roșii în sânge, în comparație cu lotul diabet alloxanic.

Hemoglobina este componenta funcțională pentru transportul gazelor. Din punct de vedere chimic, hemoglobina este o cromoproteină, constituită dintr-o fracțiune prostetică ce cuprinde 4 grupuri hem și una proteică-globina. În hematie, hemoglobina se găsește sub mai multe forme: hemoglobina redusă și oxihemoglobină, alături de cantități foarte reduse de carboxi- și methemoglobină. Proprietățile finale ale hemoglobinei sânt legate atât de gruparea prostetică, cât și de cea proteică, iar anomaliile ivite în sinteza ei atrag după sine modificări ale hemoglobinei [6].

Micșorarea nivelului de hemoglobină se exprimă prin scăderea conținutului de eritrocite. Astfel, în cercetările experimentale norma hemoglobinei este determinată de lotul martor, a cărui valoare constituie 136,8 ± 5,8 g/l, iar în lotul alloxanic se observă o reducere până la 119,7 ± 4,9 g/l. Sub influența extrasului din plante medicinale pe fondalul diabetului experimental acest nivel constituie 131,1 ± 5,2 g/l.

De asemenea, ca stimulator eritropoetic acționează și extrasul cercetat, evidențiindu-se normalizarea concentrației de hemoglobină în eritrocite la lotul mixt unde atinge valoarea de 46,95 ± 2,4 g/dl în comparație cu lotul diabet experimental – 42,08 ± 1,7 g/dl, valoarea normei fiind de 49,12 ± 2,9 g/dl.

În cadrul cercetărilor a fost analizat și hematocritul. Hematocritul crește în deshidratare (transpirații excesive, diaree, vărsături), febră, poliglobulie (creșterea patologică exagerată a numărului de eritrocite). Hematocritul scade în anemii, hemoragii, hiperhidratare. Analiza hematocritului în lotul cu diabet atestă valoarea de 30,11%, comparativ cu martorul – 35,13%. Valoarea hematocritului la lotul care s-a administrat fitopreparat pe fondalul diabetului experimental a atestat o creștere a nive-

lului lui (33,37%) comparativ cu lotul alloxan (30,11%) ceea ce ne vorbește despre influența benefică a extrasului cercetat asupra eritropoezei.

În urma cercetărilor putem evidenția corelația și interdependența dintre numărul eritrocitelor și concentrația hematocritului, care caracterizează nivelul instalării patologiei, de asemenea am observat aportul extrasului cercetat în ameliorarea afecțiunilor hematice. Un VSH prea mare, poate fi semnul unui proces inflamator, unei infecții, unui proces tumoral, unor afecțiuni reumatice, unor modificări cantitative sau calitative ale globulelor roșii. Un VSH prea mic, poate fi semnul unei hepatite epidemice, unor modificări cantitative sau calitative ale globulelor roșii, apariției ciclului menstrual, unei sarcini, unei parazitoze digestive, unei alergii.

Cercetând VSH-ul în lotul alloxanic se observă modificări, valoarea fiind de $8,82 \pm 2,52$ mm/h, față de lotul martor – $1,79 \pm 0,21$ mm/h. Rezultatele experiențelor efectuate pe șobolani albi de laborator arată că diabetul experimental produce o creștere a VSH-lui în sânge în comparație cu lotul martor, iar extrasul cercetat pe fondalul diabetului atestă o normalizare a acestui indice – $2,73 \pm 0,39$ mm/h.

Conform studiului efectuat, concluzionăm că majorarea VSH, în paralel cu diminuarea numărului total de eritrocite în sânge, este cauza apariției dezechilibrului dintre albuminele și globulinele din plasmă și a viscozității scăzute a sângelui la șobolani. Putem menționa că în cazul dat se produce dereglarea sintezei proteinelor plasmaticе, iar administrarea extrasului cercetat menține aproape de normă acest indice.

Concluzii

1. Cercetările glicemiei determină o valoare crescută a acestui indice în lotul cu diabet alloxanic. Administrarea extrasului cercetat stabilește o tendință de normalizare a nivelului de glucoză, ceea ce demonstrează efectul stimulator al fitopreparatului asupra metabolismului glucidic.
2. Administrarea extrasului din plante medicinale pe fondul diabetului alloxanic exercită o influență pozitivă asupra indicilor hematologici. Aceasta se evidențiază prin tendința de normalizare a indicilor leucocitari, trombolitari, eritrocitari în comparație cu lotul diabet experimental.
3. Rezultatele investigațiilor au demonstrat că extrasul cercetat nu manifestă efecte adverse, dar dimpotrivă are influență pozitivă atât asupra tuturor tipurilor de metabolism, cât și asupra tuturor indicilor hematologici, de aceea poate fi administrat ca adjuvant în dereglările metabolismului glucidic.

Bibliografie:

1. BACALOV, Iu. *Tratamente naturiste: ghid fitoterapeutic cu elemente de anatomie și fiziologie*. Chișinău: CEP USM, 2018, p. 23-28.
2. BACALOV, Iu., CRIVOI, A. *Diabetul alloxanic (experimental): Îndrumar instructiv metodic*. Chișinău: CEP USM, 2007, p. 10-15.
3. BACALOV, Iu., CRIVOI, A. *Fitoterapia în dereglările metabolismului glucidic*. Chișinău: CEP USM, 2018, p. 33-48.
4. BACANU, Gh. *Medicația antidiabetică*. București: Editura Centrală Ind. Med. și Lab., 2003, p.11-13.
5. BOJOR, O., POPESCU, O. *Fitoterapie tradițională și modernă*. Ediția a V-a, București, 2012, p. 45-49.
6. JAMES, A., DUKE. *Farmacia verde*. București: Teora, 2013, p. 4-19.

OPORTUNITĂȚILE DEZVOLTĂRII AGROTURISMULUI ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Ștefan STADNIC, master în managementul turismului,
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași

Stanislav STADNIC, dr., conf. univ.,
Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: The Republic of Moldova has a rich natural and anthropogenic potential, but insufficient use of resources through agritourism is determined by poorly developed infrastructure (roads, water supply and sewage). The development of in the Republic of Moldova is supported by various activities, organized and carried out by various governmental and non-governmental structures and organizations.

Keywords: agritourism, natural potential, strategy.

Potențialul natural pentru promovare și dezvoltare a turismului și a agroturismului

În rezultatul elaborării Strategiei de dezvoltare a turismului „Turism 2020”, inițiate de Agenția Turismului cu participarea experților din domeniu, a fost evaluat sectorul turistic din Republica Moldova. S-a constatat că Republica Moldova „... este o țară mică cu o diversitate mare de obiecte de interes turistic amplasate la distanțe mici de principalele orașe-centre hoteliere” și dispune de peste 15 mii atracții turistice antropice și peste 300 arii naturale importante. Experții au atestat câteva mii de stațiuni preistorice, circa 400 seliști din perioada Cucuteni-Tripolie, circa 50 horodiști fortificate antice, circa 500 seliști medievale timpurii, numeroase cetăți medievale din pământ, 6 cetăți medievale din piatră (în diferite stadii de conservare), peste 1000 de monumente de arhitectură protejate, circa 50 mănăstiri ortodoxe. S-a menționat că patrimoniul respectiv este relativ uniform dispersat pe teritoriul național, iar valoarea acestuia motivează suficient vizitele turistice, însă starea de degradare și expresivitatea joasă a obiectelor turistice îl face neatractiv, în primul rând, pentru cetățenii Republicii Moldova și turiștilor de peste hotare [10].

Asociația de Dezvoltare a Turismului în Moldova, în Raportul de evaluare a implementării Strategiei de Dezvoltare a Turismului în perioada 2003-2012, evidențiază unele avantaje ale turismului moldovenesc [9, p. 3]:

a) în plan regional:

- *Moldova este o destinație regională vizitată și, în același timp, un furnizor de călători;*
- *Moldova are o colaborare internațională deschisă;*
- *Moldova se promovează ca destinație turistică;*
- *Există o evoluție pozitivă a pieței turismului receptor din țările regiunii;*
- *Conexiune regională relativ suficientă a destinației Moldova.*

b) în plan intern, național:

- *Cadrul instituțional este favorabil pentru dezvoltarea turismului;*
- *Moldova are atracții turistice importante;*
- *Piața turistică este dinamică;*
- *Sunt noi oportunități de dezvoltare în destinațiile turistice.*

În „Lexicon de termeni turistici” (citat de CEAUȘU Felicia, 2011) se menționează că agroturismul „... reprezintă forma de turism, practică în mediul rural, bazată pe asigurarea, în cadrul gospodăriei țărănești, a serviciilor de: cazare, masă, agrement și altele. Prin agroturism se valorifică, astfel, în mod superior, resursele naturale și antropice ale zonei, contribuind la ridicarea nivelului de trai al populației rurale. Spre deosebire de turismul rural, agroturismul presupune: cazarea în gospodăria țărănească (pensiune etc.); consumarea de produse agricole din gospodăria respectivă; participarea într-o măsură mai mare sau mai mică, la activitățile agricole specifice” [3, p. 63].

Oportunitățile dezvoltării agroturismului sunt determinate de faptul că turiști din țările industrializate, în care s-a păstrat doar parțial condițiile de viață din mediul rural neschimbate, „... vor trăi senzația că pentru o vreme pătrund într-o altă dimensiune temporală, de obicei mai calmă, relaxată, idilică” [3, p. 66].

Dezvoltarea agroturismului în Republica Moldova este favorizată prin faptul că din suprafața totală – 3384,6 mii ha (situația la 01 ianuarie 2017) 2499,8 mii ha revin terenurilor agricole (fig. 1), ceea ce constituie 73,9% [1, p. 289].

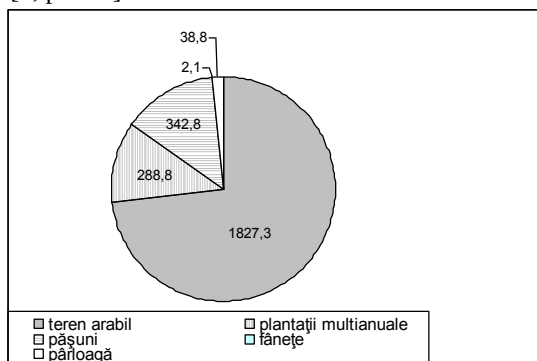


Fig. 1. Structura terenurilor agricole în Republica Moldova, la 1 ianuarie 2017 [1, p. 290].

Din cadrul terenurilor agricole, terenului arabil îi revin 1827,3 mii ha sau 73,1%, plantațiilor multianuale – cca. 11,6% (288,8 mii ha, inclusiv 133,5 mii ha – livezi și 135,3 mii ha – vii), pășunilor – 13,7% (342,8 mii ha), fânețelor – doar 0,08%, (2,1 mii ha) și cca. 1,6% (38,8 mii ha) – pârlaoagei.

În gospodăriile agricole sunt cultivate diferite culturi agricole cu ponderea cea mai mare a culturilor cerealiere (tab. 1).

Tabelul 1. Datele privind cultura plantelor în Republica Moldova, anul 2016 [1, pp. 291-294]

Indicatori	Culturi cerealiere și leguminoase boabe	Culturi tehnice	Cartofi, legume și bostănoase	Plante de nutreț
Suprafețe însămânțate cu culturi agricole, mii ha	950,8	447,4	58,9	62,4
Structura suprafețelor însămânțate cu culturi agricole, %	62,6	29,4	3,9	4,1
Recolta globală a culturilor agricole, mii tone	2993,2	1428,1	573,8	133,8

În structura suprafețelor însămânțate culturilor cerealiere și leguminoase (grâu, orz, porumb pentru boabe, mazăre, fasole) le revin 62,6%, culturilor tehnice (sfecclă de zahăr, floarea-soarelui, rapiță, tutun) – 29,4%, cartofilor, legumelor (varză, castraveți, tomate, ceapă, mazăre verde) și bostănoaselor – 3,9%, plantelor de nutreț (porumb pentru siloz, masa verde și fânaj, culturi rădăcinoase furajere, lucerna) – 4,1%. Cele mai mari suprafețe în anul 2016 au revenit porumbului pentru boabe – 468,0 mii ha, grâului de toamnă și de primăvară – 371,3 mii ha și florii-soarelui – 362,4 mii ha.

Dinamica producției agricole (vegetale și animale), în gospodăriile de toate categoriile, se află în creștere. În anul 2016 valoarea producției agricole a constituit 30362 milioane lei (prețuri curen-te), demonstrând creșterea cu 152,8% față de anul 2010 [1, p. 284].

Sectorul agrar al Republicii Moldova poate asigura o gamă diversificată de produse alimentare ecologice, iar, prin practicarea agroturismului, agricultorii își pot valorifica mai bine produsele agricole obținute în gospodărie, precum și produsele de artizanat.

Datele statistice (tab. 2) demonstrează evoluția dezvoltării agroturismului în Republica Moldova în perioada anilor 2010-2016. Numărul pensiunilor turistice și agroturistice în această perioadă s-a dublat, însă capacitatea existentă de primire a sporit doar de 1,3 ori, fiindcă numărul de camere raportat la o pensiune s-a micșorat de la 26,3 în anul 2010, la 17,4 în 2016. La fel și numărul de locuri raportat la o cameră în pensiunile turistice și agroturistice s-a micșorat de la 2,17, în anul 2010, la 2,11, în 2016. Deși umărul turiștilor cazați în pensiunile turistice și agroturistice în perioada analizată a sporit de 1,6 ori, numărul înnoptărilor turiștilor s-a micșorat cu 19%, iar indicii de utilizare netă a capacității de cazare s-a micșorat cu 2,8%.

Tabelul 2. Datele privind evoluția pensiunilor turistice și agroturistice cu funcțiuni de cazare, perioada 2010-2016 [1, pp. 211-219]

Nr. d/o	Indicii	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
1	Numărul pensiunilor	13	15	19	19	24	26	26
2	Capacitatea existentă de primire turistică, inclusiv:							
	numărul de camere	342	391	428	397	457	428	452
	numărul de locuri	743	813	905	867	990	909	955
3	Numărul turiștilor cazați, total	13290	11701	11570	11526	8208	9283	21343
	din care străini	2383	2417	3881	4353	1402	1730	2725
4	Numărul înnoptărilor turiștilor, total	43583	37317	36895	34513	24912	24690	35306
	din care străini	7219	8482	15240	15380	4689	5330	6536
5	Indicii de utilizare netă a capacității de cazare, procente	18,9	15,7	16,6	15,7	14,2	10,7	16,1

Din datele prezentate nu poate fi separată statistica evoluției pensiunilor agroturistice aparte, însă, spre deosebire de alte tipuri de turism, agroturismul „... nu are nevoie de o bază dezvoltată de cazare și alimentare, poate cu succes să se dezvolte utilizând locuințele existente din gospodăriile rurale, precum și spațiile de agrement în raza gospodăriei individuale” [8, p. 6].

Republica Moldova dispune de un bogat potențial natural și antropic, însă valorificarea insuficientă a resurselor prin agroturism este determinată de infrastructura (drumuri, alimentări cu apă, canalizări) slab dezvoltată.

Politici de promovare și dezvoltare a agroturismului

Botezatu Angela (2016) în teza de doctor menționează că „... politica în domeniul turismului vizează acțiunea conștientă a statului democratic în direcția stabilirii obiectivelor la nivel macro-economic de atins pentru o anumită perioadă de timp, precum și mijloacele directe și indirecte necesare pentru a pune în practică aceste obiective” [2, p. 46].

În ultimii ani au fost elaborate 3 documente strategice pentru dezvoltarea turismului, 3 ediții ale Legii turismului, și un șir de acte normative de implementare a acestora. Documente de politici publice de bază în domeniul turismului elaborate în Republica Moldova sunt [9, pag. 3]:

- Concepția de Dezvoltare a Turismului 1997-2005;
- Strategia de Dezvoltare Durabilă a Turismului 2003-2015;
- Strategia de Dezvoltare a Turismului „Turism 2020”.

Doar în Strategia de Dezvoltare a Turismului „Turism 2020” este stipulată o viziune și misiune clară (tab. 3), care presupune ca până în anul 2020 turismul urmează să devină un sector economic dinamic, orientat spre satisfacerea cererii din domeniu și promovarea ospitalității moldovenești.

Tabelul 3. Scopul și misiunea turismului în documentele publice [2, p. 46]

Concepția de Dezvoltare a Turismului 1997-2005	Strategia de Dezvoltare Durabilă a Turismului 2003-2015	Strategia de Dezvoltare a Turismului „Turism 2020”
Scop: Crearea unei industrii turistice eficiente în structura economiei naționale a Republicii Moldova	Scop: Crearea unei baze adecvate pentru dezvoltarea turismului intern și internațional în Republica Moldova într-un mod integrat, echilibrat și durabil, astfel, încât să aducă beneficii culturale și socio-economice considerabile țării și comunităților ei	Scop: Impulsionarea activității turistice în Republica Moldova prin dezvoltarea turismului intern și receptor
Viziune: Lipsă	Viziune: Lipsă	Viziune: Până în anul 2020 turismul urmează să devină un sector economic dinamic, orientat spre satisfacerea cererii din domeniu și promovarea ospitalității moldovenești

Drept rezultat al evaluării situației despre infrastructura turistică în Republica Moldova în cadrul Strategiei de Dezvoltare a Turismului „Turism 2020”, aprobate prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 338 din 19.05.2014, au fost constatate următoarele deficiențe [5]:

- 1) starea fizică a drumurilor în țară este la nivel foarte scăzut;
- 2) Republica Moldova dispune de un singur aeroport internațional;
- 3) prețurile la rutele aeriene nu sunt competitive pe piața din regiune;
- 4) transportul naval de călători practic lipsește;
- 5) prețurile la transportul turistic nu stimulează dezvoltarea turismului intern;
- 6) nu există diferențiere de prețuri pentru diverse forme de turism, în special pentru turismul social;
- 7) personalul de deservire în transportul turistic rutier, în special taxi, necesită instruire pentru îmbunătățirea calificării;
- 8) grupurile sanitare pe arterele rutiere de bază ale țării sunt insuficiente și necalitative, iar pe drumurile de importanță locală lipsesc.

Strategia [5] prevede reabilitarea a 20 obiective turistice, crearea a 50 popasuri, crearea a patru sisteme informaționale, semnarea a 7 acorduri cu alte state, crearea a 4 noi rute conectate la UE, organizarea a 8 expoziții internaționale, 20 forumuri, includerea sistemului de vouchere. De asemenea, se prevede că numărul turiștilor străini va crește cu 3-4% anual. Strategia mai prevede perfecționarea cadrului normativ în domeniul turismului în conformitate cu cerințele pieței turistice, racordate la standardele europene; valorificarea potențialului turistic național și promovarea imaginii Republicii Moldova ca destinație turistică; dezvoltarea regională a turismului; sporirea nivelului de pregătire a cadrelor de specialitate și a calității serviciilor turistice; precum și modernizarea tehnologică a industriei turistice prin utilizarea tehnologiei informației și a comunicațiilor.

Strategia de Dezvoltare a Turismului „Turism 2020” [5] a fost lansată sub motto-ul: „*Turismul trebuie să devină recolta bănească a Republicii Moldova!*” și prognozează că volumul încasărilor din activitatea turistică, doar în cadrul turismului intern și receptor, în anii 2014-2020, va constitui suma de 1099,3 mil. de lei. Totodată, prognozele indică o creștere a contribuției ramurii în dezvoltarea economiei, exprimată în creșterea procentului în produsul intern brut al încasărilor din activitatea turistică cu 0,3%. În scopul realizării acestei strategii au fost alocate 167 mil. de lei, iar venitul planificat trebuie să depășească cheltuielile de 6,5 ori.

Pe lângă *impactul financiar*, Strategia [5] prevede un *impact economic* (dinamizarea activității în alte ramuri conexe, sporind cota fiecăreia în activitatea economică a țării), *impactul cultural* (valorificarea potențialului turistic prin includerea în ofertele turistice a resurselor turistice, bazate, în mare parte, pe patrimoniul cultural, inclusiv tradițiile, obiceiurile, evenimentele culturale) și un *impact social* (dezvoltarea ramurii turistice va contribui la crearea de noi locuri de muncă, la extinderea și diversificarea pieței de desfacere a produselor agricole, solicitate de sectorul turistic, în special, în mediul rural).

Strategia dată [5] reprezintă o nouă direcție în dezvoltarea ramurii turistice din Republica Moldova care se va implementa în 3 etape. Prima etapă s-a încheiat în anul 2016, a doua cuprinde intervalul anilor 2017-2018, iar cea de a treia – anii 2019-2020.

Este necesar de remarcat că, în Strategie, nu este pus în evidență separat agroturismul nici ca forma de turism activ, nici în lista formelor de turism ce necesită impulsione, nici în formele de turism de perspectivă. În cadrul formelor de turism activ se menționează doar turism rural ca „... *formă motivațională de turism care se desfășoară în mediul rural, orientată spre utilizarea resurselor turistice locale (naturale, culturale etc.), cunoașterea obiceiurilor și tradițiilor locale, gospodăriilor țărănești etc. Turismul rural vizează turiștii care beneficiază de următoarele servicii: cazare în pensiunile agroturistice, alimentație cu produse ecologice pure crescute și preparate în zonă, agrement. De asemenea, turiștii pot fi implicați, în funcție de sezon, în activitățile agricole și în viața satului*” și se prevede simplificarea procedurilor ce țin de inițierea afacerilor în domeniul turismului rural [5, Anexa 1, pp. 7-10].

Totodată, drept rezultat al implementării strategiei „Turism 2020”, Guvernul Republicii Moldova, prin Hotărârea cu privire la modul de repartizare a mijloacelor Fondului Național de Dezvoltare a Agriculturii și Mediului Rural, prevede în cadrul *Priorității III. Sporirea investițiilor în infrastructura fizică și cea a serviciilor din mediul rural, inclusiv în infrastructura aferentă întreprinderilor agricole plasate în extravilan, Măsurii 4. Îmbunătățirea și dezvoltarea infrastructurii rurale, art. 105 Domeniul de acțiune: Alocarea mijloacelor financiare pentru* [6]:

1) *construcția/ reconstrucția și renovarea infrastructurii aferente exploatațiilor agricole deținute în proprietate, procurate începând cu anul precedent celui de subvenționare și date în exploatare începând cu 1 noiembrie al anului precedent celui de subvenționare pentru:*

- a) *construcția și reabilitarea drumurilor și podurilor de acces la exploatațiile agricole;*
- b) *construcția și reabilitarea sistemelor de alimentare cu gaz, apă și sisteme de canalizare pentru exploatațiile agricole;*
- c) *liniile și echipamentul de alimentare cu energie electrică;*
- d) *construcția și reabilitarea bazinelor de acumulare a apei pentru irigare, precum și construcțiile hidrotehnice aferente acestora (diguri, sisteme de scurgere);*
- e) *investițiile efectuate în construcția sistemelor de producere a energiei regenerabile;*

2) *construcția/reconstrucția și renovarea pensiunilor agroturistice rurale, cu respectarea limitelor de cazare stabilite prin Normele metodologice și criteriile de clasificare a structurilor de primire turistică cu funcțiuni de cazare și servire a mesei în cadrul exploatațiilor agricole deținute în proprietate, procurarea de utilaje, echipamente și instalații noi conexe activității de agroturism începând cu anul doi precedent celui de subvenționare și date în exploatare începând cu data de 1 noiembrie a anului precedent celui de subvenționare:*

- a) *construirea, modernizarea sau extinderea clădirilor operaționale și instalațiilor aferente rețelelor de utilități, construcțiilor speciale pentru utilități, cu respectarea limitelor de cazare stabilite prin Normele metodologice și criteriile de clasificare a structurilor de primire turistică cu funcțiuni de cazare și servire a mesei;*

- b) *achiziționarea utilajelor, echipamentelor și instalațiilor noi, echipamentului IT și software pentru administrarea afacerii;*
- c) *achiziționarea articolelor de mobilier pentru utilizare în cadrul afacerii, unelte și dispozitive, inclusiv cele pentru protecția împotriva incendiilor și pentru protecția muncii;*
- d) *desfășurarea lucrărilor pentru pregătirea terenurilor aferente pensiunilor turistice, de recreere și divertisment în zonele rurale (cuprinzând alei și platforme, spații verzi, terenuri de sport și piste, zone de campare, baruri-terase în aer liber);*
- 3) *crearea sau extinderea unităților meșteșugărești – ateliere de lucrare a lemnului, de confecționat obiecte artizanale, de confecționat ceramică, de croitorie, broderie, tricotaje, împletituri, de fierărie, de prelucrare a pieilor, papurii și răchitei etc.:*
 - a) *construcția, modernizarea și extinderea clădirilor operaționale și a utilităților conexe unităților meșteșugărești;*
 - b) *achiziționarea de utilaje, echipamente și instrumente noi specifice activităților meșteșugărești, incluzând echipamente și dispozitive pentru utilități;*
 - c) *achiziționarea articolelor de mobilier, uneltelor și dispozitivelor, inclusiv hardware și produse software, pentru prelucrarea și marketingul produselor meșteșugărești.*

Mărimea sprijinului acordat se calculează în proporție de 40-50% din costul investiției realizate, iar plafonul maxim variază în limitele 0,03-1,00 mil. lei per beneficiar. Cel mai mic sprijin (30 mii lei per beneficiar) se acordă pentru crearea sau extinderea unităților meșteșugărești, iar cel mai mare (1 mln. lei per beneficiar) – pentru construirea și modernizarea de pensiuni turistice rurale [6].

Art. 108 al Hotărârii [6] nominalizează lista documentelor necesare obținerii subvențiilor pentru investiții în construcția/reconstrucția și renovarea pensiunilor **agroturistice** rurale, procurarea de utilaje, echipamente și instalații noi conexe activității de **agroturism**:

- 1) *copia schiței de proiect privind amplasarea structurii de primire turistică;*
- 2) *studiul de fezabilitate;*
- 3) *copia de pe devizul de cheltuieli;*
- 4) *procesul-verbal de executare a lucrărilor;*
- 5) *procesul-verbal de recepție finală;*
- 6) *copia de pe dispozițiile de plată cu privire la achitarea lucrărilor și materialelor, utilajului și echipamentului tehnologic;*
- 7) *copia de pe autorizația de funcționare, emisă de autoritățile administrației publice locale;*
- 8) *structura, amplasarea și nominalizarea camerelor, respectiv a spațiilor de servire a mesei;*
- 9) *fișa privind încadrarea nominală a spațiilor de cazare sau de servire a mesei pe categorii;*
- 10) *schema de încadrare a personalului și ordinele de angajare;*
- 11) *copia de pe certificatul de absolvire a cursurilor de perfecționare profesională din cadrul Centrului Național de Perfecționare a Cadrelor din Industria Turismului sau din cadrul altor instituții în domeniu acreditate, în condițiile legii;*
- 12) *certificatul de clasificare a obiectivului turistic.*

La finele anului 2017, Parlamentul Republicii Moldova adoptă Lege pentru modificarea și completarea Codului funciar [7] prin care se susține dezvoltarea structurilor de primire turistică, din categoria pensiunilor **agroturistice** și se completează Codul funciar cu articolul 38¹ *Folosirea terenurilor cu destinație agricolă în activități de turism rural (agroturism)* cu următorul cuprins: *Proprietarii terenurilor cu destinație agricolă pot amplasa pe aceste terenuri structuri de primire turistică, din categoria pensiunilor agroturistice, fără schimbarea destinației terenurilor respective.*

O altă categorie de acțiuni în susținerea agroturismului în Republica Moldova reprezintă activități de popularizare și informare, organizate și realizate de diferite structuri ale Guvernului Republicii Moldova (Agenția Turismului a Republicii Moldova <http://turism.gov.md/>, Agenția de Dezvoltare Regională <http://adrcentru.md/>; <http://adrnord.md/>; <http://adrsud.md/>, Agenția Națională de Dezvoltare Rurală <http://www.acsa.md/homepage.php?l=ro>), organizații nonguvernamentale și în cadrul proiectelor/programelor europene. Printre astfel de activități pot fi menționate [4]:

- *elaborarea unui program de promovare a produselor turistice cu genericul „Brandul Național al Industriei Turismului”;*
- *lansarea internațională a brandului turistic – Copacul vieții, însoțit de sloganul „Descoperă drumurile vieții” (Discover the routes of life);*

- întocmirea aplicației mobile „Moldova Holiday”;
- elaborarea sistemului informațional automatizat „Registrul turismului”;
- publicarea diferitor materiale în susținerea dezvoltării turismului și agroturismului în Republica Moldova (de ex. MIRON, V., MIRON, Marina, Krysztoforski M., Węsierski J. *Agroturismul în Moldova: 10 pași pentru o afacere de succes*. Chișinău: Î.S. „Tipografia Centrală”, 2015. 200 p.).

Concluzii

1. Republica Moldova are un spațiu relativ mic, dispune de resurse naturale cu însemnătate deosebit de mare în specializarea economiei și asigurarea necesităților vitale ale populației, dezvoltarea turismului și agroturismului.
2. Agricultură, ca ramură primordială de activitate a întregii populații a Republicii Moldova, asigură o gamă diversificată de produse alimentare, inclusiv ecologice, ceea ce contribuie la practicarea agroturismului.
3. Datele statistice demonstrează că în ultimii ani se atestă creșterea numărului pensiunilor turistice și agroturistice, a capacității existente de primire, a numărului turiștilor cazați.
4. Pentru valorificarea resurselor din spațiu rural în scopul dezvoltării agroturismului este necesară modernizarea și dezvoltarea infrastructurii, în special a drumurilor.
5. Prioritățile și direcțiile de dezvoltare a sectorului turistic până în anul 2020 în Republica Moldova sunt stipulate în Strategia de Dezvoltare a Turismului „Turism 2020”. Obiectivul general al Strategiei este impulsivarea activității turistice în Republica Moldova prin dezvoltarea turismului intern și receptor.
6. Strategia este lipsită de sintagma „agroturism”, însă dezvoltarea agroturismului se promovează prin forma turismului rural.
7. Drept rezultat al implementării Strategiei, dezvoltarea agroturismului este susținută prin:
 - Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 455 din 21.06.2017 cu privire la modul de repartizare a mijloacelor Fondului Național de Dezvoltare a Agriculturii și Mediului Rural, care prevede subvenționarea activităților care țin de agroturism;
 - Legea nr. 236 din 17.11.2017 pentru modificarea și completarea Codului funciar nr. 828/1991, care permite folosirea terenurilor cu destinație agricolă în activități de **agroturism**, fără schimbarea destinației terenurilor respective.
8. Dezvoltarea agroturismului în Republica Moldova este susținută prin diverse activități, organizate și desfășurate de diferite structuri și organizații guvernamentale și nonguvernamentale, prin publicarea materialelor care vizează sporirea competitivității sectorului agroturistic.

Bibliografie:

1. *Anuarul Statistic al Republicii Moldova. Agricultură*, Chișinău: F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2017. 486 p. [online], [citată 29 mai 2018]. Disponibil: http://www.statistica.md/public/files/publicatii_electronice/Anuar_Statistic/2017/16_AS.pdf
2. BOTEZATU, Angela. *Managementul promovării turismului rural în Republica Moldova*. Teză de doctor în științe economice. Chișinău, 2016. 218 p. (p. 46). [online], [citată 28 mai 2018]. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2016/24776/angela_botezatu_thesis.pdf
3. CEAUȘU, Felicia. Motivația alegerii unui produs turistic rural. În: *Turismul rural românesc în contextul dezvoltării durabile. Actualitate și perspective*. Vol. XXIV. Iași: Ed: Tehnopress, 2011. pp. 63-69.
4. CROTENCO, Irina. Sistemul managementului strategic de dezvoltare a complexului turistic regional al Republicii Moldova. În: *Administrarea Publică*. 2017, nr. 2, pp. 149-154. [online], [citată 12 iunie 2018]. Disponibil: <http://aap.gov.md/files/publicatii/revista/articole/94/ro/Crotenco.pdf>
5. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare a turismului „Turism 2020” și a Planului de acțiuni pentru implementarea acesteia în anii 2014-2016. Anexa 1: nr. 338 din 19.05.2014. În: *Monitorul oficial al Republicii Moldova*. 2014, nr. 127-133. [online], [citată 31 mai 2018]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=353037>
6. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova cu privire la modul de repartizare a mijloacelor Fondului Național de Dezvoltare a Agriculturii și Mediului Rural: nr. 455 din 21.06.2017. În: *Monitorul*

- oficial al Republicii Moldova. 2017, nr. 201-213. [online], [citat 3 iunie 2018]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view= doc&lang=1&id=370674>
7. Lege pentru modificarea și completarea Codului funciar nr. 828/1991: nr. 236 din 17.11.2017. In: *Monitorul oficial al Republicii Moldova*. 2017, nr. 441-450. [online], [citat 3 iunie 2018]. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/373343%20/>
 8. MIRON, V., MIRON, M., Krysztoforski, M., Węsierski J. *Agroturismul în Moldova: 10 pași pentru o afacere de succes*. Chișinău: Î.S. „Tipografia Centrală”, 2015. 200 p.
 9. *Raport de evaluare a implementării Strategiei de Dezvoltare a Turismului în perioada 2003-2012*. Chișinău, 2012, 39 p. [online], [citat 28 mai 2018]. Disponibil: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JqwluyYCM8YJ:www.cnp.md/ro/produse/monitorizarea-politicilor/economie/item/download/1144+&cd=2&hl=ro&ct= clnk&gl=md>
 10. *Strategia de dezvoltare a turismului „Turism 2020”*, Anexa 1. [online], [citat 28 mai 2018]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/strategia_de_dezvoltare_a_turismului_turism_2020.pdf

VALORIFICAREA POTENȚIALULUI HIDROENERGETIC ÎN ZONA MUN. BĂLȚI

Petru PLEȘCA, dr., conf. univ.,
Universitatea Agrară de Stat din Moldova

Abstract: *Presented hydroenergetical potential of hydraulic water system and of river basins the Raut on the inside of mun.Balti. He partial solvings of the energetical crisis in zone can be performed by fitting the hydro technical structures provided on rivers hydroenergetical purposes. The article an seething materials of modern condition and perspective development.*

Keywords: *hydroenergetical potential, the water system, the hydrotechnical structure.*

Introducere

Municipiul Bălți este situat la nordul Moldovei pe un relief cu cote între 94 m în lunca r. Răut și 190 m în zona rezervoarelor de apă amplasate lângă turnul retranslator TV la nordul orașului. Actualmente, populația de 145000 a or. Bălți consumă în jur de 30000 m³ de apă în 24 h, iar în anul declarării independenței RM se consuma pentru toate necesitățile până la 90000 m³ din care 10 mii m³ din surse subterane. Partea cea mai mare din acest volum de apă este preluată din r. Nistru de la priza între localitățile Iorgița și Cosăuți din r. Soroca de unde, cu stațiile de pompare SP nr 1 și 2 prin 2 conducte cu diametru d=1,0m, este ridicată spre stația de tratare STA (lungimea 8,5km). După tratare, apa din rezervoare se transportă cu agregatele de pompare SP3 și SP4 prin conducta cu d=1,2m în 2 rezervoare fiecare cu volum V=2000 m³ amplasate la cota 303m, lungimea 12,5km. Din aceste rezervoare situate în amonte de s. Vanțina, prin conducta gravitațională cu D=1,2 m la o distanță de 10,3 km, apoi cu d= 1,0 m pe o lungime 26 km apa se îndreaptă spre 2 rezervoare cu volum de 6000 m³ amplasate la cota 170m la intrare spre or. Bălți. Schema este data în fig.1.

Din aceste rezervoare de sus apa să distribuie în oraș cu conducte de d=800mm sub gravitație, una din oțel și parțial din beton armat cu o lungime de 7,8 km spre stația de pompare “Copăceanca” amplasată spre partea de nord a orașului la cota 105m lângă care se află un rezervor cu volum de 1000m³, iar al doilea apeduct de lungime 5,5 km alimentează centrul orașului prin rețele de apă.

Reieșind din această situație a regimului funcționării apeductului Soroca - Bălți, folosind căderea nivelelor între cota rezervoarelor din amonte cu cota $H_{am} = 303m$ și în aval $H_{av} = 170m$ la diferite debite, luând în vedere pierderile de sarcina hidraulică pe acest tronson cu lungime de 46,3km și înlocuind în loc de rezistența hidraulică vana existentă de închidere cu o rezistență utilă de tip microhidroturbină amplasată pe o conductă de ocolire, se poate de valorificat prin recuperarea energiei hidraulice acest potențial hidroenergetic în producerea energiei electrice. [1]

Alte metode de valorificare hidroenergetică se poate produce prin instalarea microhidrocentrelor la baraje și poduri pe r. Răut, afluenții lui și la conductele de golire și de evacuare a apei din bazinele de acumulare, iazuri, umplerea sau golirea rezervoarelor în limitele municipiului Bălți.

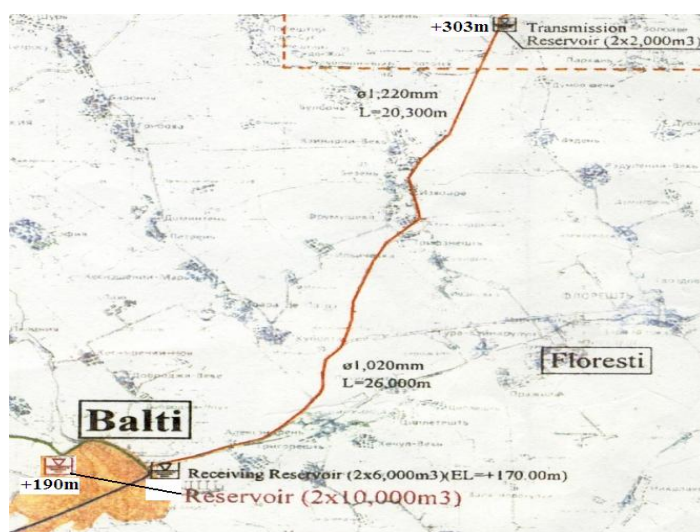


Fig.1. Schema apeductului gravitațional Soroca - Bălți pentru recuperarea energiei hidraulice

1. Argumentarea parametrilor hidraulici pentru recuperarea energiei hidraulice pe apeduct

Energia hidraulică se formează din debitul scurgerii Q prin apeduct din rezervorul de sus spre rezervoarele de jos și căderea la hidroturbină H , care poate fi instalată pe conductă prin ocolire paralelă cu cea unde este instalată actual vana de reglare. Energia E se determină prin relația (1).

$$E = NT; \quad N = \gamma QH; \quad (1)$$

unde: N -puterea hidraulică, kW; T - timpul, h; $\gamma = 9,81 \text{ kN/m}^3$ - greutatea specifică a apei.

Parametrii prezentați în acest sistem hidraulic de alimentare cu apă depinde de regimul consumului apei și de pompare, de parametrii dispozitivelor de înmagazinare (volumul rezervoarelor) și vitezele în conducte, care direct influențează asupra pierderilor sarcinii hidraulice.

Trebuie de subliniat că debitele de umplere/golire variază în timpul anilor și în cursul zilei de la minim observat cu media $25,4 \text{ m}^3/24\text{h}$ până la cel maxim posibil în perspectivă date în fig. 2.

În funcție de volumul rezervoarelor existente de înmagazinare a apei, în sistem se poate de stabilit debitele de scurgere pe durata timpului, reieșind din condiția că volumul acestora asigură compensarea neajunsului și surplusului maxim a volumului, care se formează în aceste 24h.

Distribuirea debitului Q pe ore T în zilele cu diferit consum de apă la Ad Soroca Bălți

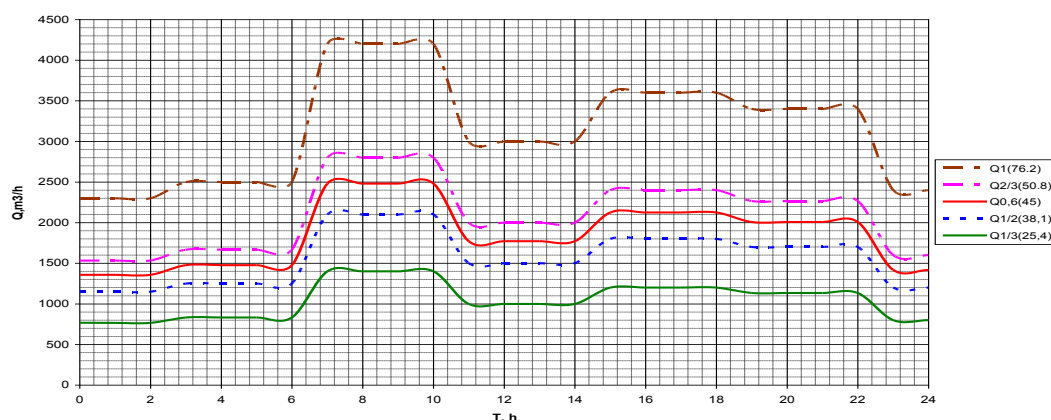


Fig. 2. Variația debitelor în 24h de consum al apei în or. Bălți la diferite regimuri cu valori medii

În fig. 3 se prezintă variațiile curbelor integrale de consum cu volum $25400 \text{ m}^3/24\text{h}$ și scurgere prin conductă asigurată din pompare de la rezervorul de sus spre cel de jos la diferite regimuri 15, 18, 21 și 24h, pentru același volum de $25,4 \text{ m}^3/24\text{h}$ și în fig.4 este dată la consum cu volum $45000 \text{ m}^3/24\text{h}$ cu pompare/scurgere la regim de lucru 24h, care se prevede în caz de debit maxim.

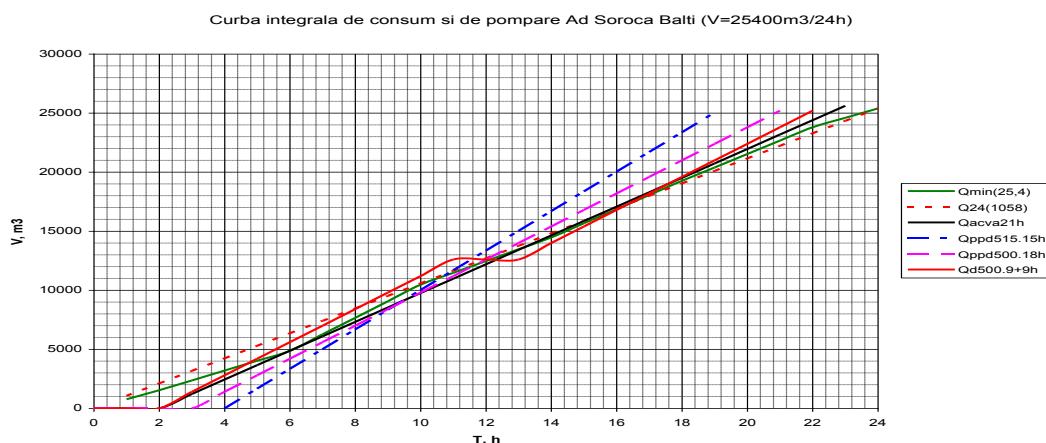


Fig. 3. Curbe integrale de consum cu volum 25400m³/24h și pompare la diferite regimuri 15-24h

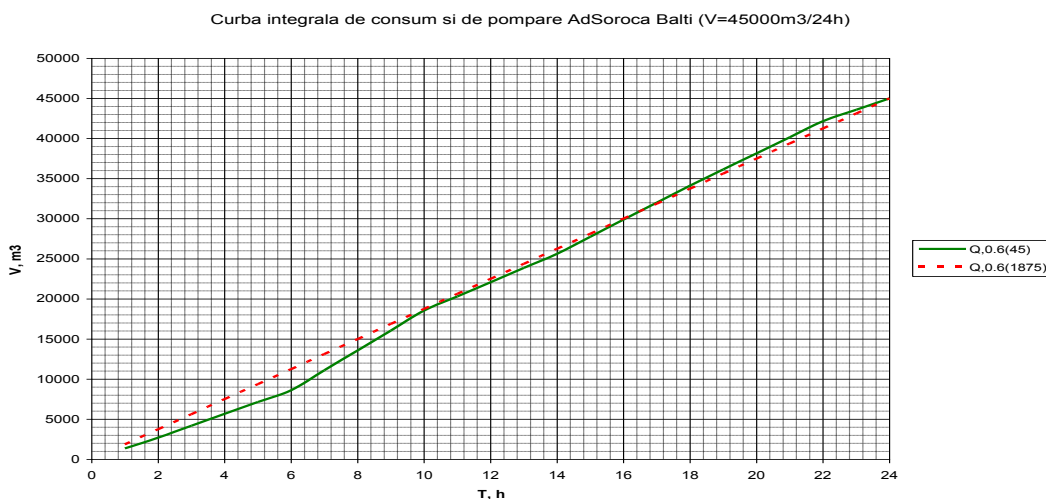


Fig. 4. Curbe integrale de consum cu volum 45000m³/24h și de pompare la regim de lucru 24h

2. Determinarea datelor valorificării potențialului hidroenergetic pe apeductul gravitațional

Pentru determinarea parametrilor ce caracterizează valorile potențialului hidroenergetic tehnico-economic la recuperarea energiei hidraulice din curgerea la ieșire din conductă în rezervor, este necesar de calculat sau de măsurat pierderile hidraulice de-a lungul conductei H_c , ca pentru conducte lungi ca suma lor pe sectorul cu diametrul $D = 1,2\text{m}$ și de $d = 1,0\text{m}$, ca conducte cuplate în serie, atunci el va fi egal:

$$H_c = H_a + H_b = 1,15 (h_a * L_a + h_b * L_b); \quad (2)$$

unde; $H_a = 1,15 h_a * L_a = 1,15 * 1000i * L_a$ – pierderi de sarcină hidraulică pe sectorul conductei cu diametrul $D = 1,2\text{m}$ și lungime $L_a = 20,3\text{km}$ la debit de curgere în el.

$H_b = 1,15 h_b * L_b = 1,15 * 1000i * L_b$ – pierderi de sarcină hidraulică pe sectorul conductei cu diametrul $D = 1,0\text{m}$ și lungime $L_b = 26,0\text{km}$ la debit de curgere în el.

1000i- panta hidraulică [2] sau pierderi de sarcină hidraulica pe lungime L preluată din îndreptar pentru diametrul dat, materialul conductei (oțel) și diametrul conductei.

1,15 – coeficientul pentru evaluarea pierderilor de sarcină hidraulică în rezistențe locale.

Acum se poate de determinat puterea hidraulică utilă pentru hidroturbină H_t :

$$N_t = \gamma Q_t H_t = \gamma Q_t (H_s - H_j - H_c); \quad (3)$$

Calculul parametrilor hidraulice și hidroenergetice sunt elaborate la calculator în Mc-Excel din care unele în tab. 1, iar în forma grafică în fig. 5 și 6.

Tab.1. Calculul pierderilor de sarcina hidraulica pe conducta de gravitatie Soroca-Balti RezSus Balți Rez

						da1200	db1000	1.15	1.15	303-173	Recup
V24,m3	Q,m3/h	Q,m3/s	La,km	Lb,km	1000ia	1000ib	Ha,m	Hb,m	Hab,m	H=H-Hab	Nr170
	0								0 130m		kW
24000	1000	0.278	20.3	26	0.068	0.162	1.6	4.8	6.4	123.6	275
30000	1250	0.347	20.3	26	0.1	0.2	2.3	6.0	8.3	121.7	338
45000	1875	0.521	20.3	26	0.24	0.507	5.6	15.2	20.8	109.2	455
65000	2708	0.752	20.3	26	0.4	1	9.3	29.9	39.2	90.8	546
90000	3750	1.042	20.3	26	0.74	1.84	17.3	55.0	72.3	57.7	481
100000	4167	1.157	20.3	26	0.9	2.28	21.0	68.2	89.2	40.8	378
110000	4583	1.273	20.3	26	1.1	2.8	25.7	83.7	109.4	20.6	210
120000	5000	1.389	20.3	26	1.3	3.3	30.3	98.7	129.0	1.0	

În aceste calcule s-a urmărit variația parametrilor de la diapazon cu regimuri de consum minim, până la cel maxim posibil reieșind din posibilitățile capacității din proiect 24-120 m³/24h.

Valorile pierderilor hidraulice pe traseul apeductului gravitațional de debit între rezervoare se prezintă în fig.5, iar variația puterilor la hidroturbină pentru variante cu diferite cote a rezervorului de jos or. Bălți (170/190m) ca dependența căderii Ht și puterii Nt de debit Qt în fig.6.

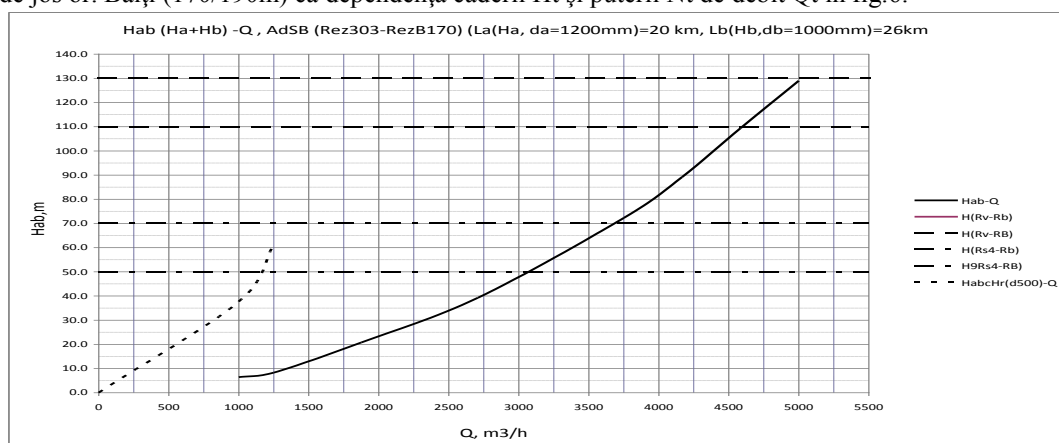


Fig. 5. Valorile pierderilor hidraulice pe traseul apeductului gravitațional de debit între rezervoare

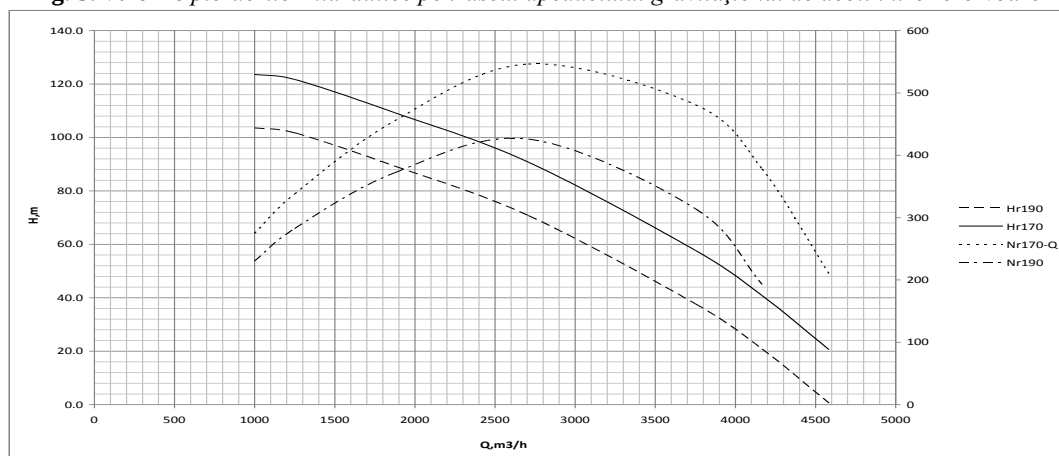


Fig. 6. Dependența sarcinii hidraulice libere și puterii hidraulice posibile de recuperat de debit prin turbinare pe apeduct gravitațional Soroca – Bălți de la rezervor cu cota 303 spre rezervor 170 (190)m

Concluzii

1. Pe conductele de gravitație la apeductul Soroca–Bălți cu preluarea apei din râul Nistru, este posibilitate de valorificat un potențial hidroenergetic major prin recuperarea energiei hidraulice la debitele între $Q_t=1000-2700 \text{ m}^3/\text{h}$ cu căderi $H_t=70-105\text{m}$ și puteri hidraulice de $N_t=250-480\text{kW}$.

Bibliografie:

1. PLEȘCA, Petru. *Studiul și analiza posibilității de recuperare a energiei în sistemul SA „Apă-canal Chișinău”*. Chișinău: Ed. Fac. Urbanism, Universitatea Tehnică a Moldovei, 2004.
2. PLEȘCA, Petru. *Recuperarea energiei hidraulice la stația de pompare Buiucani în sistemul de alimentare cu apă din Chișinău*. Chișinău: Ed. Știința agricolă, 2006, nr.1, ISSN1857-0003.

EXPERIMENTAL INVESTIGATIONS IN ENVIRONMENTAL ENGINEERING

Igor EVTODIEV, Ph.D, Professor

in USPEE and USM. Higher academic degree

Daniel SIREȚANU, international olympiad student
(IJSO 2015 and IPHO 2017, 2018), „Orizont” Lyceum

Felicia MORARU, international olympiad student
(IPHO 2018) „Orizont” Lyceum

Silvia EVTODIEV, drn, USPEE C. Stere
Administrator in Didact Vega

Abstract: *Experimental Investigations in Environmental Engineering. Using digital competences with the help of modern high-precision technologies, including Pasco Spark, we research photon and radioactive environmental expertise.*

Keywords: *smoke alarm, LED, blue light, mean free path of the alpha particles.*

1. First section

Introduction

Light can affect people's health. Beyond safety aspects of providing enough illumination for vision, the lack of light can cause glare, mood swings, headaches, or even the loss of sight. Different types of light cause various types of health problems. It is known that blue light causes damage to the retina which is called phototoxicity and decreases photoreceptor responses to light. Blue wavelength (400-500 nm) of light is the most harmful component of visible light.

Few data are describing the properties of daily ambient visible light surroundings. This paper discusses the spectral signatures of ambient indoor light sources that surround people routinely during activities of daily living.

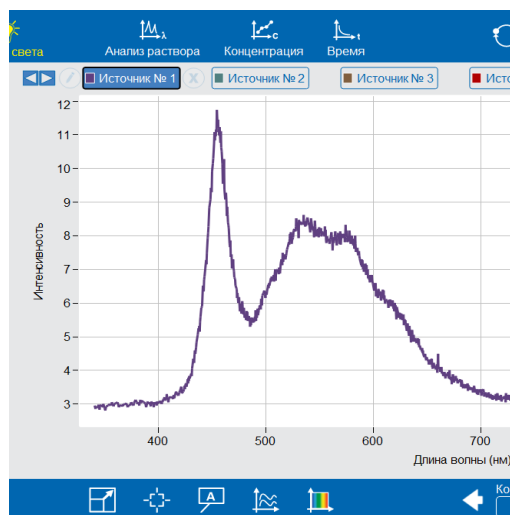
Light is converted into practical visual information in the retina. Photoreceptor cells express light-sensitive pigments that absorb photons, launching chemical events known as phototransduction that culminate in the production of electrical signals. There are three classes of retinal cells containing visual pigments and are responsive to light: the classic photoreceptors, cones and rods, and the intrinsically - photosensitive retinal ganglion cells.

Experimental procedure

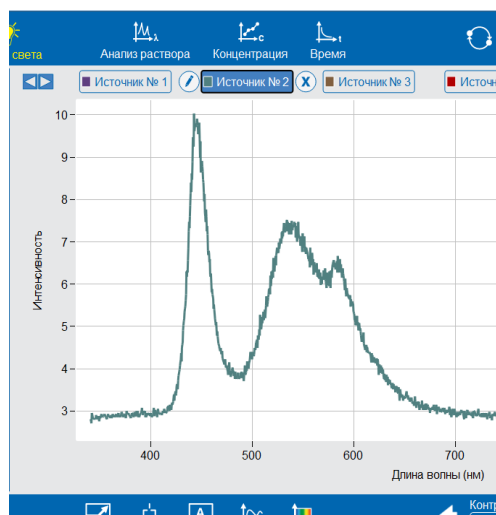
Working materials: laptop, mobile screen, filter, room lighting, working table, PS-2106 light sensor.

Spectra irradiance functions were recorded using a light sensor (PASCO PS-2106A) provided by Didact Vega. We analyzed various familiar sources of visible light encountered on a daily basis within the UNIVERSITY OF EUROPEAN POLITICAL AND ECONOMIC STUDIES „CONSTANTIN STERE” institution. We examined smartphones (Samsung J8 2018), laptop screens (HP 250 G3 NOTEBOOK PC), office ceiling lights (LED).

Light-emitting diode or liquid crystal display light sources, like phone screens, the laptop did not produce any detectable UV spectra. These light sources had a sharp demarcation near 400 nm, below which no spectral irradiance was detected using the PS-2106A. Below, we provide the recorded intensity as a function of wavelength for different light sources.

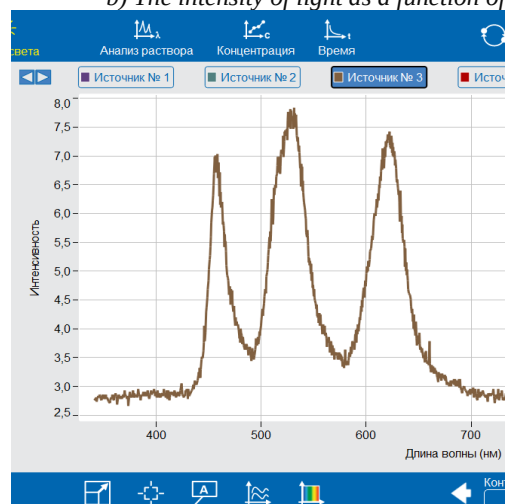


a)

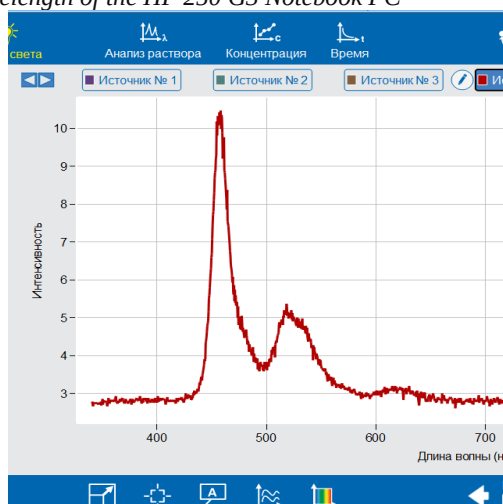


b)

Fig. 1. a) The intensity as function of the wavelength of the room illumination light
b) The intensity of light as a function of wavelength of the HP 250 G3 Notebook PC



a)



b)

Fig. 2. a) The intensity as a function of the wavelength of the Samsung J8 Blue filter screen
b) The intensity as a function of the wavelength of the Samsung J8

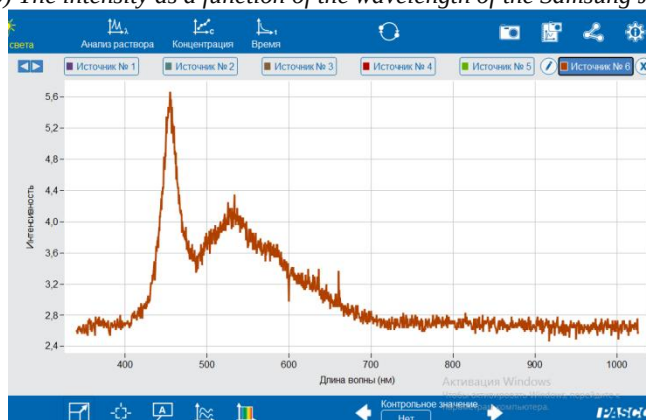


Fig. 3. The intensity as function of wavelength of light reflected from the work table

Discussion

This work aimed to study the effect of daily light sources for human eye retina with light sensor Pasco PS-2106A.

It has been shown that excessive exposure to visible light causes phototoxicity in the vertebrate retina. The damage depends on the level of retinal irradiance, wavelength and exposure duration. The same visible radiation that stimulates phototransduction is responsible for causing damage in photosensitive cells.

Current lifestyle is built on artificial illumination that may extend to 17 hours per day. There is not much information about the limits of exposure levels of light that are safe for the retina. The structures that protect the eye from light-induced damage are the cornea and lens, which prevent short wavelengths from reaching the retina. Cornea absorbs wavelengths under 295 nm, while the lens absorbs UV radiation (in the range of 300-400 nm). Besides, these structures (cornea, lens, and even retina) contain chromophores that absorb specific wavelengths, dissipating energy.

Blue light has been shown to be the most harmful to the retina. Many experimental studies have sought to diminish the effect of blue light radiation on the retinal tissue. It has been reported that in older adults' eyes, due to the yellow color of the crystalline lens, the amount of blue light that reaches the retina decreases, giving extra protection against harmful short wavelengths.

On the other hand, it is essential to consider the potential effects of the lighting using light-emitting diodes (LEDs), which is relatively new compared to different types of light. Being directional by nature, LEDs can vary in brightness, and the very bright ones may cause retinal damage if viewed directly. LEDs can exhibit flicker, which can cause headaches, eyestrain or epileptic seizures in some people. Night-time exposure to bright sources rich in blue light can alter the body clock and lead to various health problems.

Conclusions and Generalities

In conclusion, most of our daily devices' spectra of emission, such as laptops, mobile phones, and LEDs, emit a blue wavelength that has the highest luminous intensity among other colors. The blue-blocking filter decreases photoreceptor damage significantly after exposure to high-intensity light. However, as shown in figure 2a, the blue filter does not absorb the blue light entirely. Retinal photodamage caused by a light source can become chronic if exposure is long and high enough.

In contrast, the implementation of blue-blocking filters can significantly decrease the functional loss of retinal photosensitive cells. These filters might be an effective mechanism to protect us from ocular pathologies. LEDs have benefits compared with other conventional types of lighting, as they do not contain mercury and have lower levels of phototoxicity, emit little or no UV and do not generate electric or magnetic fields which can damage human health.

The photonic evaluation of the medium shares essential information about the interaction of living things with light, especially, for designers and occupiers to improve the health of the individuals by using adequate lighting that corresponds with the standards. Photoreceptor damage significantly after exposure to high-intensity light. However, as shown in figure 3, the blue filter does not absorb the blue light entirely. Retinal photodamage caused by a conventional light source can become chronic if exposure is high and long enough. In comparison, the use of blue-blocking filters can significantly decrease the functional loss of retinal photosensitive cells. Thus, these filters might be an effective way to protect us from ocular pathologies. LEDs have benefits compared with other conventional types of lighting, as they do not contain mercury and have lower levels of phototoxicity, emit little or no UV and are not generating electric or magnetic fields that can damage human health.

The photonic evaluation of the medium shares essential information about the interaction of living things with light, especially, for designers and occupiers to improve the health of the individuals by using adequate lighting that corresponds with the standards.

References:

1. Removal of the blue component of light significantly decreases retinal damage after high intensity exposure <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0194218>
2. Daily indoor light exposure: A spectral analysis of ambient light sources and its relevance to occupational dermatology [https://www.jaad.org/article/S0190-9622\(16\)31101-X/fulltext](https://www.jaad.org/article/S0190-9622(16)31101-X/fulltext)
3. The potential damage caused by blue light can be palliated. <http://www.greenmedinfo.com/article/potential-damage-caused-blue-light-can-be-palliated>

4. A summary of LED lighting impacts on health
https://www.researchgate.net/publication/296621681_A_summary_of_LED_lighting_impacts_on_health/download

2. Second section

Introduction

In recent years, α -particle radiation has become a rising public health threat. Despite their limited penetrating power, α -particles have a strong capacity to produce an intensely damaging biological response due to their dense ionization tracks that can directly break chemical bonds. A variety of α -particle emitters are found ubiquitously in the environment, in daily use products and are a potential threat in the form of a radiological dispersal device. We aim to determine the mean free path of the alpha particles and study the effect of the smoke detectors on human health.

Alpha radiation (α) is a positively charged helium nucleus emitted by a larger unstable nucleus. It is a relatively massive particle, but it only has a short range in the air (1–2 cm) and can be entirely absorbed by paper or skin.

Alpha radiation can, however, be dangerous if it enters the body by ingestion or inhalation, so that large exposures can result in nearby tissues, such as the lung or stomach.

Theoretical notes

Radioactivity α is usually observed in heavy elements ($Z \geq 81$), especially those with natural radioactivity. Particle α emitted by a radionuclide have all the same energy, which is measured by the air travel length at 150 ° C and the 760 mm col. Hg. The trajectory is the distance that the particle passes through the environment until it loses energy. The particle path α decreases with the increase of the atomic weight of the absorbing element. The course in different substances can be calculated with an accuracy of $\sim 10\%$ with Bragg's empirical formula:

$$R = 3.2 \cdot 10^{-4} \cdot \frac{R_0}{\rho} A^{\frac{1}{2}} \quad (1)$$

where R is the pathway in the given substance characterized by the density ρ and the mass number A , and R_0 is the path in the air. In liquids and solids, the pathway is even lower as the density of the substance is higher. In order to compare the absorption action of the different substances, the size referred to as 'relative braking power' is used.

$$S = \frac{R}{A} \rho \frac{R_0}{A_0} \rho_0 \quad (2)$$

where R and A characterize the substance used, and R_0 , A_0 and ρ designate the air-specific quantities.

The braking power shows, for the studied substance and air, the ratio of the total absorption coat thicknesses, expressed in g / cm², and the atomic weight unit of the absorber. The particle trajectory in a substance with mass A and density ρ is determined by the formula (1) where ρ is the density of the medium (paper, nuclear, zinc, aluminum: $\rho_{AL} = 2.7 \text{ g/cm}^3$). It is found that particles α are easily absorbed by a sheet of paper. If we compare the photographic emulsion density $\rho = 3.8 \text{ g/cm}^3$, $Z = 29$ and $n = 7.9 \cdot 10^{22} \text{ atoms/cm}^3$ it is concluded that the emulsion resembles the aluminum. For example, if I have the ionic proton emulsion, the connection between proton energy and their path is $E\alpha = 0.26 \cdot R0.58$ where $E\alpha$ is expressed in MeV and R in μm .

The energy deposited on the pathway (called specific ionization) for the nuclear particle is directly proportional to the square of the charge of the bombarding particle, with the density of the electrons in the environment and depends on the energy of the particle (or its velocity) as follows:

$$\frac{dE}{dx} \approx z^2 n_e \Phi(v) \quad (3)$$

Taking on dx in relation (3) and integrating after particle energy from $E_{\max}$ to $E = 0$ (as at the end of the stroke), the average particle pathway in the medium is obtained. So:

$$\bar{R} = \int_{E_{\max}}^0 dx = \int_{E_{\max}}^0 \frac{dE}{z^2 n_e \Phi(v)} = F(E_{\max}) \quad (4)$$

For particles α in air, the path can be calculated with Geiger's relationship

$$\bar{R}(cm) = 0.318 \cdot E^{\frac{3}{2}} (MeV) \quad (5)$$

Experimental Procedure

The experimental data collected from the particle detector, PS-2116, are plotted in Figure 4. Using the OriginPro software we approximated experimental data by looking for the function in the form of $y = (a + b * x^c)^{-1}$. We can see the approximate result (approximation function of the number of impulses in function of the distance from the radioactive source).

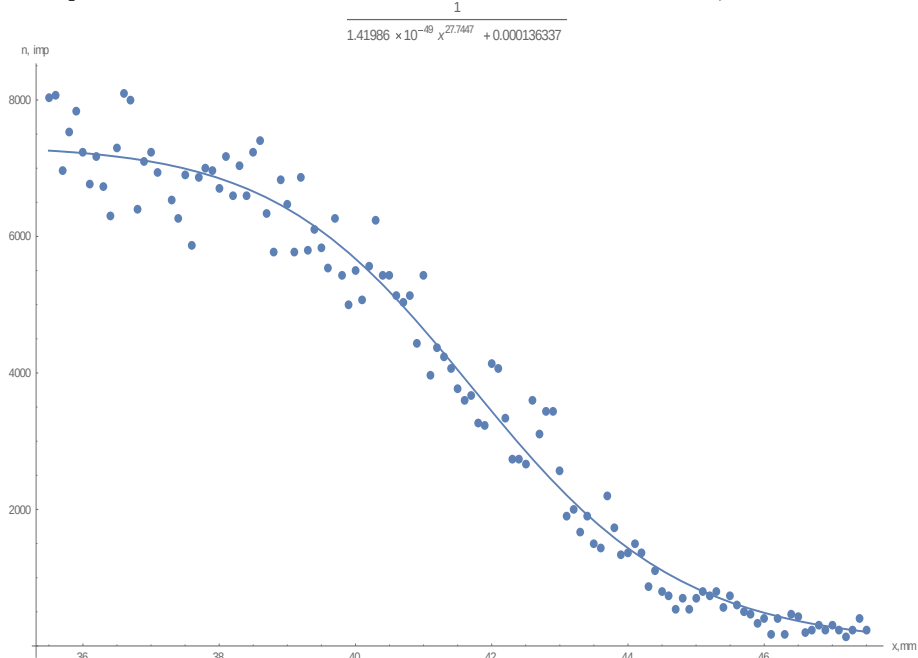


Fig. 4. *Experimental data and the approximate function*

In the Mathematica software we differentiate the approximation function and find out the minimum of this function.

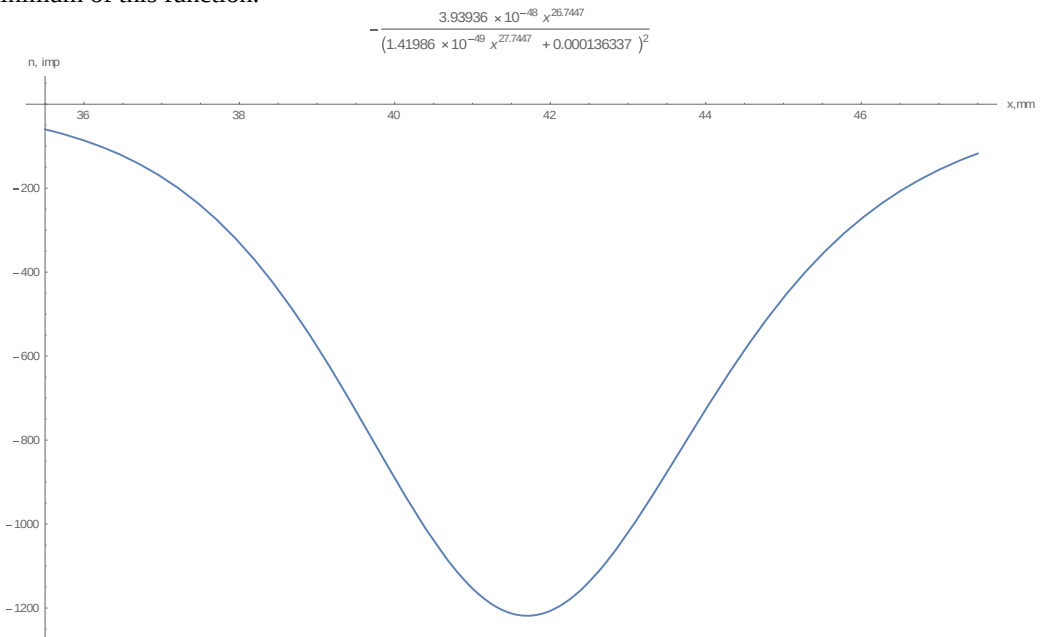


Fig. 5. *The derivative of the approximate function*

We found out that the minimum corresponds with $\bar{R}=41,7$ mm. Using formula (5), we found out that the average Energy for α particles is 5.56 (MeV)

Discussion

Smoke detectors make use of the ionizing properties of alpha particles. They contain an ionization chamber which consists of a positive and negative electrode, with a small amount of the radioisotope Americium-241. When smoke enters the ionization chamber the alpha particles, emitted from the Americium-241, collide with the smoke particles instead of the air particles. The alpha particles collide with the oxygen and nitrogen molecules in the air causing them to ionize. To ionize means to knock off electron/electrons from an atom. Thus, as a result of the ionization of particles, a small current is generated which is detected by the electrical circuit in the smoke detector.

Conclusions and Generalities

The alpha radiation does not affect the human health as the action radius (mean free path) is about 4-5 cm. The risk of dying in a home fire is cut in half in homes with working smoke alarms.

References:

1. Health physics implications of the ionization smoke detector. <https://enochthered.wordpress.com/2008/10/23/health-physics-implications-of-the-ionisation-smoke-detector/?fbclid=IwAR1neZf11N3BvGnw0F3IbRKdN7aNiTB48jaAzApK2F7ScxRyebX16JWepI>
2. Măsurarea parcursului particulelor α și determinarea energiei E_α <http://atom.ubbcluj.ro/katalin/Laborok/Alfa.pdf>

CERCETĂRI PRIVIND APLICAREA UNOR STRATURI SUBȚIRI DE COMPUȘI SEMICONDUCTORI $A^{IV}B^{VI}$ ÎN CELULELE SOLARE PE BAZĂ DE PEROVSKITE

Mihail POPA, dr., conf. univ.,

Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: In the work were presented preparation and research techniques of the electrical properties of the perovskite solar cells, in which ZnS, ZnSe and ZnTe thin films were applied. Using these layers as the electron transport layer (ETL), a power conversion efficiency (PCE) of about 2.57% was obtained, and cells with hole transport layer (HTL) the PCE achieved a maximum 2.14%. By doping ETL and HTL with chalcogenides a maximum yield of 3.98% was obtained. Preparation of solar cells with two layers of ETL or HTL increased of PCE to 7.40% maximum. By doping bulk heterojunction of perovskite with the calcogenide thin layers has increased PCE of cells up to 13.84%.

Keywords: perovskite, ETL, HTL, ITO, PEDOT:PSS, PCBM, PCE.

Introducere

Cele mai importante preocupări ale științei și tehnologiei contemporane sunt determinate de deficitul contemporan de energie electrică și criza ecologică globală (efectul de seră, poluarea mediului etc.). De aceea, una dintre cele mai importante sarcini științifice ale omenirii este dezvoltarea surselor alternative de energie. Aceste convertoare trebuie să aibă o eficiență și o stabilitate ridicată, costuri reduse, ecologice etc. [1].

În ultimele decenii s-au descoperit perovskitele hibride care sunt absorbante solide promițătoare pentru aplicații în diferite structuri de celule solare. Perovskitul cu halogenură de plumb cu metilamoniu prezintă multe proprietăți dorite, cum ar fi banda interzisă îngustă, lungimi de difuzie lungi, durate mari de viață excitonică și modul de detectare a luminii vizibile cu fotoni mari [2, p. 3].

În prezent, materialele perovskite hibride organice/ anorganice de tipul ABX_3 (unde $A = CH_3NH_3$ sau $HC(NH_2)_2$, $B = Pb$ sau Sn , $X = I$, Br sau Cl) au fost de mare interes datorită aplicațiilor lor promițătoare în celulele solare ca element de recoltare ușoară a luminii și element de absorbție a luminii cu spectru larg de absorbție și lungime mare a difuziei excitonice. Celulele solare perovskit pot reduce costurile de producție și pot obține o eficiență de conversie a puterii semnificativ mai mare comparativ cu celulele standard de siliciu și alte celule cu straturi subțiri [4, p.13].

Pe de altă parte, compușii semiconductori de tip $A^{IV}B^{VI}$ posedă o gamă largă de proprietăți optice și electrice, ceea ce determină să reprezinte o clasă importantă de materiale concurente pentru

siliciu în conversia fotovoltaică și aplicațiile optoelectronice. Este bine cunoscut faptul că structura și proprietățile fizice ale straturilor subțiri depind puternic de metoda de depunere și temperatura substratului, de metoda de evaporare și rata de depunere.

Lucrarea respectivă are următoarele obiective:

1. prezentarea rezultatelor obținute la utilizarea straturilor subțiri de ZnSe, ZnS și ZnTe în celulele solare pe bază de perovskit;
2. prezentarea rezultatelor obținute la utilizarea pulberilor de ZnSe, ZnS și ZnTe în calitate de dopanți în celulele solare pe bază de perovskit.

I. Aplicarea straturilor subțiri de compuși calcogeni în celulele solare excitonice

Pornind de la celulele solare excitonice cu înalt randament de conversie (de tip ITO/ PEDOT: PSS/ $\text{CH}_3\text{NH}_3\text{PbI}_3$ / PCBM/ Ag), confirmată prin mai multe articole deja publicate [5, p. 13], au fost preparate celule solare noi, înlocuind stratul transportator de electroni (ETL = electrons transport layer) de PCBM (fullerene derivate [6, p.6] -phenyl- C_{61} -butyric acid methyl ester), cu un strat subțire de ZnS, apoi cu un strat de ZnSe (Fig. 1).

Într-o altă variantă de celulele solare, stratul transportator de goluri (HTL = holes transporting layer) de PEDOT: PSS (poly (3,4-ethylenedioxythiophene): poly(styrene sulfonate)) a fost înlocuit cu stratul subțire de ZnTe (Fig. 1).

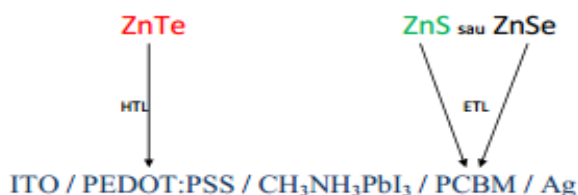


Fig. 1. Schemă de aplicare a calcogenurilor în celulele solare cu perovskite

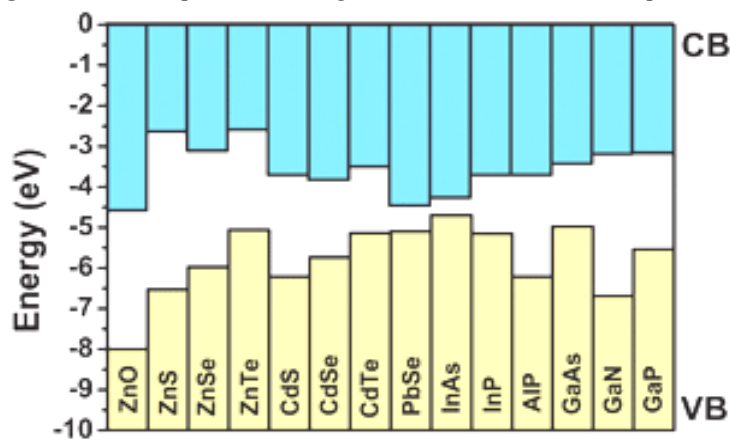


Fig. 2. Diagrama energetică a diferitor semiconductori de tip $A^{II}B^{VI}$ și $A^{III}B^V$

Aceste modificări pot fi realizate ținându-se cont de diagrama energetică [14] (Fig. 2). Aici, notația CB reprezintă nivelul maxim al benzii de conducție, iar VB – nivelul minim al benzii de valență.

Varianta a IV-a și a V-a de celule solare excitonice au fost preparate prin doparea cu pulberi de ZnS, apoi cu ZnSe, a stratului subțire de fullerene PCBM, iar în a VI-a variantă s-au preparat celule solare cu stratul de PEDOT-PSS dopat cu ZnTe. Celelalte componente ale celulelor solare excitonice rămăneau de fiecare dată nemodificate.

Celulele excitonice de tip VII și VIII au fost preparate cu două straturi de tip ETL, iar cele de tip IX – cu două straturi subțiri de tip HTL. În variantele X - XII ale celulelor solare preparate, stratul de heterojuncțiune a fost obținut prin doparea soluției de perovskite $\text{CH}_3\text{NH}_3\text{PbI}_3$ cu pulberea de ZnS, apoi cu ZnSe și în final, cu ZnTe. Toate variantele de celule solare obținute sunt ilustrate în tabelul de mai jos.

Tabelul 1. Tipurile de celule solare preparate

Tip	Structura celei solare
I	ITO/ PEDOT: PSS/ $\text{CH}_3\text{NH}_3\text{PbI}_3$ / ZnS / Ag
II	ITO/ PEDOT: PSS/ $\text{CH}_3\text{NH}_3\text{PbI}_3$ / ZnSe / Ag
III	ITO/ ZnTe / $\text{CH}_3\text{NH}_3\text{PbI}_3$ / PCBM/ Ag
IV	ITO/ PEDOT: PSS/ $\text{CH}_3\text{NH}_3\text{PbI}_3$ / PCBM: ZnS / Ag
V	ITO/ PEDOT: PSS/ $\text{CH}_3\text{NH}_3\text{PbI}_3$ / PCBM: ZnSe / Ag
VI	ITO/ PEDOT: PSS: ZnTe / $\text{CH}_3\text{NH}_3\text{PbI}_3$ / PCBM/ Ag
VII	ITO/ PEDOT: PSS/ $\text{CH}_3\text{NH}_3\text{PbI}_3$ / ZnS / PCBM / Ag
VIII	ITO/ PEDOT: PSS/ $\text{CH}_3\text{NH}_3\text{PbI}_3$ / ZnSe / PCBM / Ag
IX	ITO/ ZnTe / PEDOT: PSS / $\text{CH}_3\text{NH}_3\text{PbI}_3$ / PCBM/ Ag
X	ITO/ PEDOT: PSS/ $\text{CH}_3\text{NH}_3\text{PbI}_3$: ZnS / PCBM/ Ag
XI	ITO/ PEDOT: PSS/ $\text{CH}_3\text{NH}_3\text{PbI}_3$: ZnSe / PCBM/ Ag
XII	ITO/ PEDOT: PSS/ $\text{CH}_3\text{NH}_3\text{PbI}_3$: ZnTe / PCBM/ Ag

II. Detalii experimentale

Electrozii de ITO (oxidul de indiu-staniu) au îndeplinit funcția de electrod de colectare a gurilor (catod) și au fost depuși prin gravare pe sticla de tip Corning 7059. Această structură sticlă – ITO a fost curățată cu ultrasunete în detergent, apă deionizată, acetonă, metanol și apoi în izopropanol.

Straturile pure de PEDOT-PSS, cât și cele dopate (PEDOT: PSS: ZnTe), au fost preparate direct pe electrozii de ITO și sticlă. Acestea au fost depuse din 60 μl de soluție prin metoda „speek coating” (acoperire prin centrifugare) la o viteză de rotație de 3000 rpm timp de 60 de secunde, urmată de un tratament termic în aer timp de 10 minute la 150°C. Timpul de tratament a fost măsurat cu ajutorul timer-ului de la telefon.

Pentru prepararea stratului de heterojuncțiune voluminoasă (bulk heterojunction) s-a utilizat soluția de iodură de plumb de metilamoniu ($\text{CH}_3\text{NH}_3\text{PbI}_3$). Straturile pure de perovskit, cât și cele dopate, au fost depuse din 80 μl de soluție prin metoda de acoperire prin centrifugare în două etape: după prima depunere timp de 23 de secunde stratul este rotit la o viteză de 1000 rpm, urmată de o a doua depunere timp de 30 de secunde la o viteză de 4000 rpm. În timpul secunde a 13-a a celei de-a doua depuneri se picură 150 μl de toluen. Pentru creșterea grosimii stratului de perovskite se repetă mai multe etape de depunere.

Fullerenul de tip PC_{61}BM a fost utilizat în calitate de strat de transport a electronilor (ETL). Fullerenul pur sau dopat a fost depus din soluție prin metoda de acoperire prin centrifugare (speek coating) în camera cu argon, la o viteză de rotație de 1000 rpm timp de 40s. Electrozii de Ag au fost depuși prin evaporare termică în volum cvasi-închis.

Straturile de calcogenuri (ZnS, ZnSe și ZnTe) au fost depuse prin evaporare termică în vid în volum cvasi-închis (Fig. 3). Masa de evaporare poate



Fig. 3. Instalație de evaporare termică în vid

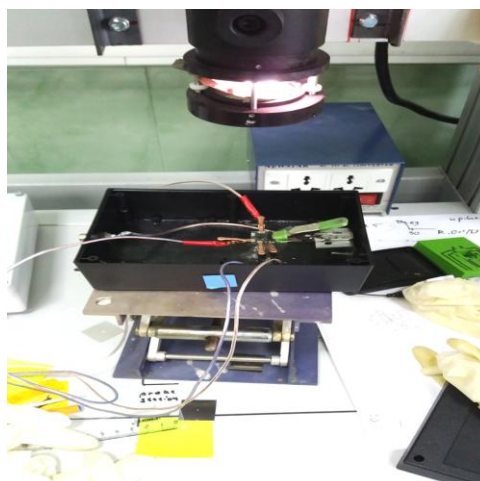


Fig. 4. Instalație calibrată pentru măsurarea curbelor current- tensiune

varia între 10-50 mg de pulberi. Temperatura substratului de sticlă pentru fiecare depunere a fost $T_{sub} = 300K$. Presiunea vidului în evaporator la fiecare depunere a fost de circa 72×10^{-4} torr, iar intensitatea curentului electric prin evaporator a fost de aproximativ 50 A. Electrozii de Ag se depun în mod analog prin evaporare termică în volum cvasi-închis.

Dependențele experimentale densitate de curent – tensiune a celulelor solare au fost măsurate într-o cutie, folosind o lumină simulată a soarelui de tip AM1.5G, care a fost calibrată la 100 mW/cm², folosind o fotodiodă de tip Si trasabil NREL (PV Measurements Inc.) și un dispozitiv de măsurare de tip Keithley 2400, controlată cu un PC (Fig. 4). Parametrii fotovoltaici ai celulelor solare multijoncțiune au fost investigați la 300K.

III. Curbele curent – tensiune și parametri fotovoltaici ale celulelor solare

Caracteristica principală a oricărei celule solare este dependența experimentală curent – tensiune.

Curentul de ieșire al celei fotovoltaice este dat de relația [15]

$$I = I_s \left[\exp \left(\frac{q(V - IR_s)}{kT} \right) - 1 \right] - I_L, \quad (1)$$

unde I_s reprezintă curentul de saturație a diodei, iar R_s este rezistența serie a celei respective. *Factorul de umplere* care măsoară calitatea celulelor solare este determinat de relația [15]

$$FF = \frac{I_m V_m}{I_{sc} V_{oc}}, \quad (2)$$

unde I_m și V_m sunt curentul și tensiunea corespunzătoare punctului de putere maximă P_m , iar I_{sc} și V_{oc} reprezintă *curentul de scurtcircuit* și *tensiunea de circuit deschis*. Un parametru important este *eficiența puterii de conversie (PCE)* a celei solare, care este definită ca raportul dintre puterea de ieșire (electricitate) și puterea de intrare (lumina) și poate fi calculată prin intermediul ecuației [15]:

$$PCE = \eta = \frac{P_{ieșire}}{P_{intrare}} = FF \frac{I_{sc} V_{oc}}{P_{intrare}}. \quad (3)$$

În mod obișnuit, structura plană „inversată” are un V_{oc} și un FF înalt, care sunt indicatori că această structură are contacte electrice favorabile și că, în cadrul acestei structuri, sarcinile sunt colectate eficient pe electrozi.

În Fig. 6 (a, b, c, și d) sunt prezentate curbele densitate de curent – tensiune pentru patru tipuri de celule solare prezentate în Tabelul 1 (celulele II, V, VIII și XI). Acestea au fost obținute atât la *scanarea forward* (la micșorarea tensiunii), cât și la *scanarea reverse* (la mărirea tensiunii), iar în Tabelul 2 sunt prezentate valorile maxime ale parametrilor fotovoltaici ale tuturor celor doisprezece celule solare preparate. Observăm că histerezisul curbelor crește similar odată cu creșterea eficienței puterii de conversie.

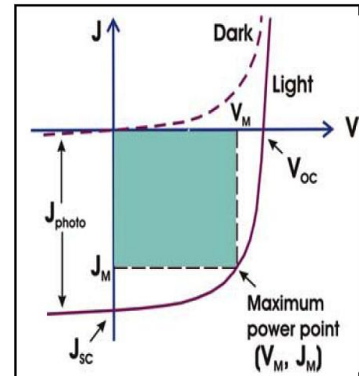
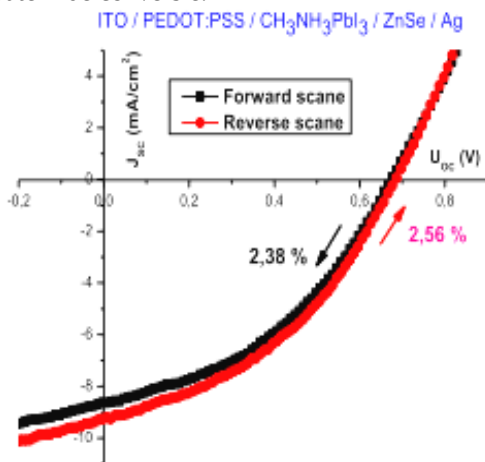
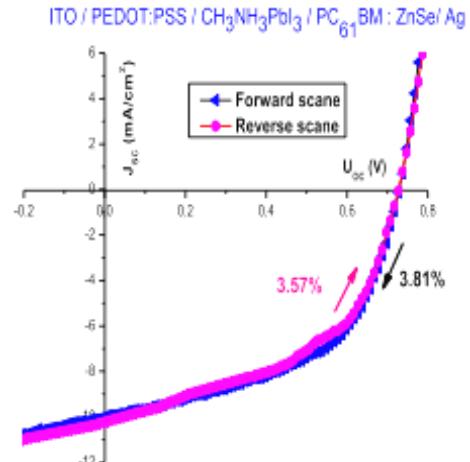


Fig. 5. Mostră unei celule solare la iluminare și la întuneric [16]



a



b

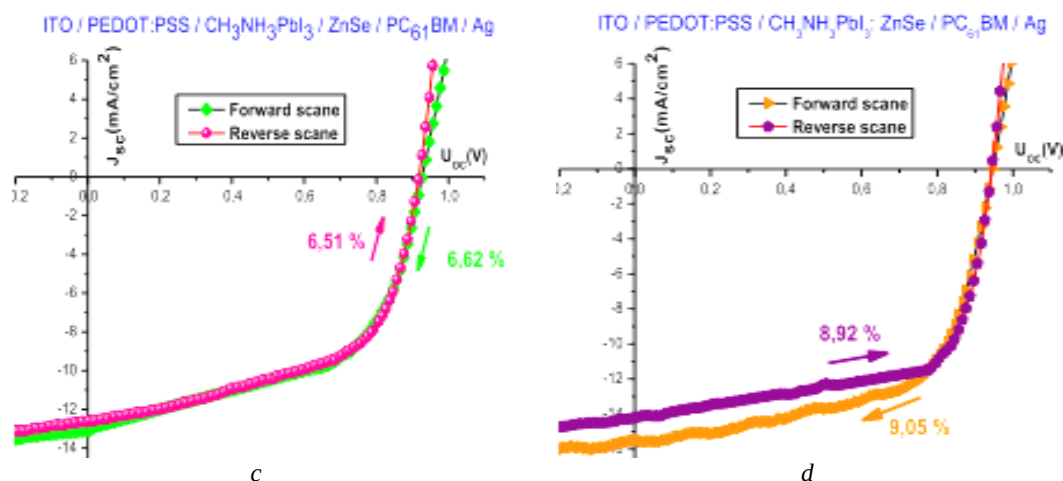


Fig. 6. Curbele densitate de curent – tensiune ale diferitor tipuri de celule solare:
(a) II, (b) V, (c) VIII, (d) XI

În literatura de specialitate există publicații de aplicare doar a sulfurii de zinc în structurile de perovskite. În lucrarea [17] s-a descris o structură în cascadă analoagă în care electronul transport layer al celulei solare este format din două straturi subțiri: unul de ZnS și altul de TiO₂, obținându-se un power conversion efficiency de 4.90% la scanarea forward și de 5.27% la scanarea reverse. Jiang Liu et al. [18] au preparat solar cells de tipul ITO/ZnS/perovskite/spiro-OMeTAD/Au, obținând un power conversion efficiency de 0.98%.

Tabelul 2. Parametri fotovoltai ai celulelor solare preparate

Tip	U_{oc} (V)	J_{sc} (mA/cm ²)	FF (%)	PCE (%)
I	0.57	- 6.35	44.79	1.64
II	0.68	- 9.27	40.76	2.57
III	0.39	- 9.98	54.19	2.14
IV	0.94	- 7.39	57.46	3.98
V	0.73	- 10.05	52.21	3.81
VI	0.69	- 9.27	40.31	2.56
VII	0.82	- 13.51	52.17	5.76
VIII	0.93	- 13.21	54.16	6.62
IX	0.78	- 19.16	49.71	7.40
X	0.94	-14.29	65.88	8.92
XI	0.95	- 15.52	61.56	9.05
XII	0.95	- 24.97	58.53	13.84

Având în vedere coeficientul mare de extincție a perovskitelor, dispozitivele cu arhitectură plană inversată, propuse aici, reprezintă un nou proiect pentru dispozitivele fotovoltaice excitonice fără o - structură mezosopică. Celulele solare bazate pe semiconductorii II-VI se numără printre cei mai importanți candidați pentru conversia fotovoltaică cu costuri reduse a energiei solare datorită coeficienților lor de absorbție ridicată și, prin urmare, consumului redus de material pentru producția lor.

Concluzii

1. În lucrare a fost demonstrată utilizarea în diferite structuri a straturilor subțiri de ZnS, ZnSe și ZnTe în calitate de ETL sau HTL sau ca dopant în celulele solare de perovskite cu arhitectură planar inversată. Avantajele celulelor respective ar fi prepararea acestora la temperaturi mici prin două metode relativ ieftine: prin spin-coating și evaporarea termică.
2. Deplasarea benzii de conducție la interfața dintre perovskite și straturile de ETL s-au dovedit a fi reușite pentru reducerea pierderilor de energie pentru transportul și colectarea sarcinilor și pentru reducerea recombinării purtătorilor de sarcină.
3. Din punct de vedere al toxicității, ZnS, ZnSe și ZnTe, sunt, fără îndoială, candidați mult mai buni decât CdS sau CdSe, ceea ce îl face mai potrivit pentru încorporarea în astfel de celule solare.

Bibliografie:

1. PATEL, P. Perovskites in spotlight. In: *MRS Bulletin*, 2014, vol. 39, pp. 768-769, ISSN: 0883-7694.
2. MIYASAKA, T. Perovskite Photovoltaics: Rare Functions of Organo Lead Halide in Solar Cells and Optoelectronic Devices. In: *Chem. Lett.*, 2015, vol. 44 (6), pp. 720-729. ISSN: 6749-1838.
3. PATHAK, S., ABATE, A. et al. Performance and Stability Enhancement of Dye-Sensitized and Perovskite Solar Cells by Al Doping of TiO_2 . In: *Adv. Funct. Mater.*, 2014, vol. 22, pp. 1-10, ISSN: 1388-4967.
4. IM J.H., LEE Ch.R., et al. 6.5% efficient perovskite quantum dot-sensitized solar cell, *Nanoscale*, 2011, vol. 3, p. 4088, ISSN 2040-3372.
5. LEE, M.M., TEUSCHER, J., MIYASAKA, T., MURAKAMI, T.N., SNAITH, H.J. Efficient Hybrid Solar Cells Based on Meso-Superstructured Organometal Halide Perovskites. In: *Science*. 2012, vol. 338, pp. 643-64 [online] [citat 16.10. 2018]. Disponibil: http://physics.bme.hu/sites/physics.bme.hu/files/users/BMETE15MF41_kov/643.full.pdf
6. JENG, J.Y., CHIANG, Y.F., LEE, M.H., PENG, S.R., GUO, T.F., CHEN, P., Wen, T.C. $\text{CH}_3\text{NH}_3\text{PbI}_3$ perovskite / fullerene planar-heterojunction hybrid solar cells, *Advanced Materials*, 2013. [online] [citat 16.10. 2018]. Disponibil: <https://sci-hub.tw/10.1002/adma.201301327>
7. CONINGS, B., BAETEN, L., DE DOBBELAERE, C., D'HAEN, J., MANCA, J., BOYEN, H.G. *Perovskite Based Hybrid Solar Cells Exceeding 10% Efficiency with High Reproducibility Using a Thin Film Sandwich Approach*, *Advanced Materials*, 2013 [online] [citat 16.10. 2018]. Disponibil: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/adma.201304803>
8. STRANKS, S.D., EPERON, G.E., GRANCINI, G., MENELAOU, C., ALCOCER, M.J.P., LEIJTENS, T., HERZ, L.M., PETROZZA, A., SNAITH, H. J. *Electron-Hole Diffusion Lengths Exceeding 1 Micrometer in an Organometal Trihalide Perovskite Absorber*, *Science*, 2013, vol. 341, p. 342. ISSN 0272-4634.
9. YIN, W.J., SHI, T., YAN, Y., *Unique properties of halide perovskites as possible origins of the superior solar cell performance*, *Advanced Materials*, 2014 [online] [citat 16.10. 2018]. Disponibil: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/adma.201306281>
10. LIN, Q., ARMIN, A., CHANDRA, R., NAGIRI, R., BURN, P.L., MEREDITH, P., *Electro-optics of perovskite solar cells*, *Nature Photonics*, 2014 [online] [citat 16.10. 2018]. Disponibil: https://www.academia.edu/10577273/Electro-optics_of_perovskite_solar_cells
11. JEON, N.J., NOH, J.H., KIM, Y.Ch., YANG, W.S., RYU, S., SEOK, S.I. *Solvent engineering for high-performance inorganic-organic hybrid perovskite solar cells*, *Nature Materials*, 2014 [online] [citat 10.10.2018]. Disponibil: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24997740>
12. YIN, W.J., SHI, T., Yan, Y. *Superior Photovoltaic Properties of Lead Halide Perovskites: Insights from First-Principles Theory*, *J. Phys. Chem. C*, 2015 [online] [citat 23.10.2018]. Disponibil: <https://pubs.acs.org/doi/abs/10.1021/jp512077m>
13. MILICHKO, V.A., SHALIN, A.S., MUKHIN, I.S., KOVROV, A.E., KRASILIN, A.A., VINOGRADOV, A.V., BELOV, P.A., SIMOVSKII, C.R. *Solar photovoltaics: current state and trends*, 59 (2016) 727-772. ISSN: 0042-1294.
14. FRENCKEN, Adriaan. *Towards lanthanide doped quantum dots: attachment and incorporation of trivalent lanthanide ions into InP and CdSe semiconductor nanocrystals*, Master Thesis at Utrecht University [online] [citat 26.10.2018]. Disponibil: file:///C:/Users/Mihail/Downloads/AdriaanFrenckenMasterThesis.pdf
15. SZE, S.M. *Physics of Semiconductor Devices*, (Second Edition). John Wiley & Sons, Inc., Publication, New York, 1999, p.793, ISBN-I 3: 978-0-47 1-1 4323-9.
16. XU, Tao, YU, Luping. *How to design low bandgap polymers for highly efficient organic solar cells*, *Materials Today*, vol.17, nr.1, p.11-15. ISSN 1369-7021.
17. KE, W., STOUMPOS, C.C., LOGSDON, J.L., WASIELEWSKI, M.R., YAN, Y., FANG, G., KANATZIDIS, M.G. *TiO_2 -ZnS Cascade Electron Transport Layer for Efficient Formamidinium Tin Iodide Perovskite Solar Cells*, *Journal of the American Chemical Society*, 2016, vol. 138, pp. 14998-15003, ISSN: 0002-7863.
18. LIU, J., GAO, C., LUO, L., YE, Q., HE, X., OUYANG, L., GUO, X., ZHUANG, D., LIAO, C., MEI, J., LAU, W. *Low-temperature, solution processed metal sulfide as an electron transport layer for efficient planar perovskite solar cells*, *Journal of Materials Chemistry A*, 2015, vol. 3, pp. 11750-11755. ISSN 2050-7488.

PROPRIETĂȚI FOTOELECTRICE A FILMELOR SUBȚIRI DE GASB(Fe)

Boris COROLEVSKI, Igor POSTOLACHI, Andrei TIRON,
*Facultatea Fizică, Matematică și Tehnologii Informaționale,
Universitatea de Stat din Tiraspol*

Abstract: *The research of the photoelectrical characteristics of p-GaSb(Fe)/Si heterojunctions based on temperature dependencies was performed.*

Keywords: *GaSb(Fe), zonal melting, electric discharge, volt-ampere characteristics.*

Heterojuncțiunile pe bază de GaSb se folosesc intens pentru crearea dispozitivelor optoelectronice în diapazonul 2-5 μm , și anume termofotoelemente [1], LED-uri [2], fotodiozi [3]. Astfel de dispozitive reprezintă o parte componentă importantă pentru sistemele de comunicație optică și pentru sistemele de monitorizare ecologică [4], deoarece benzile de absorbție a gazelor industriale se situează tocmai în acest diapazon spectral. Direcțiile principale de utilizare a fotodiodilor sunt determinate de spectroscopia laser-diod pentru analiza mediilor gazoase, produselor alimentare și obiectelor biologice, localizarea obiectelor și determinarea distanțelor cu laserul. Toate utilizările practice descrise mai sus se deosebesc esențial referitor la construcția dispozitivelor de înregistrare a radiației. Rezultă, că este necesar de a construi fotodetectoare cu diferiți parametri și caracteristici. De exemplu, în dispozitivele pentru analiza mediilor gazoase sunt necesare fotodetectoare cu o suprafață fotosensibilă de dimensiuni mari, pe când în sistemele laserometrice și de localizare a obiectelor parametrul determinant este rapiditatea funcționării și caracteristicile zgomot.

La fabricarea celor mai multe dispozitive semiconductoare se necesită elemente active subțiri, de mici dimensiuni sau pelicule subțiri. În acest domeniu al tehnicii semiconductoarelor, în ultimii ani, s-au evidențiat două direcții principale: obținerea straturilor epitaxiale de germaniu și siliciu și a compușilor $A^{III}B^V$ pe suporturi monocristaline și obținerea peliculelor semiconductoare. Însă importanță a obținut-o prima direcție.

Obținerea peliculelor subțiri a compușilor $A^{III}B^V$ cu o mobilitate înaltă a purtătorilor de sarcină este un succes foarte important. În acest domeniu interesul se acordă lucrărilor consacrate obținerii peliculelor cu mobilitatea înaltă a electronilor, de exemplu, de InAs și InSb.

Cunoașterea principiilor expuse mai sus a dat posibilitate cercetărilor să folosească și alte metode de depunere a straturilor subțiri a compușilor $A^{III}B^V$ pe suporturi din diferite materiale, ceea ce este o condiție principală pentru crearea microsistemelor pe baza peliculelor monocristaline. Totodată menționăm că materialul GaSb reprezintă un material relativ scump, iar perfectarea tehnologiei obținerii filmelor subțiri de GaSb pe substrat de Si ar ieftini cu mult costurile dispozitivelor optoelectronice din antimoniu de galiu.

În comunicarea actuală prezentăm rezultatele inițiale de obținere și de cercetare a proprietăților fizice a peliculelor subțiri de GaSb și GaSb(Fe) obținute prin metoda descărcărilor electrice de plasmă sub straturi orientate de siliciu. Materialele obținute de GaSb și GaSb(Fe) de tip **p** au fost utilizate în calitate de anod, iar în calitate catod - suport semiconductor-plăcuța de siliciu de conductivitatea **n** (Fig.1.).

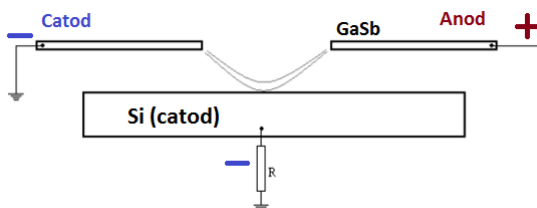


Fig. 1. *Schema obținerii filmelor de GaSb și GaSb (Fe) pe substraturi orientate de Si*

Peliculele obținute au avut următoarele caracteristici: grosimea straturilor (20-500) nm și crește în grosime de la margine spre centru. Apariția peliculei subțiri se datorează existenței petei de contact între canalul de plasmă și suprafața substratului de siliciu (plachetei de siliciu).

Soluția solidă de GaSb și GaSb(Fe) a fost obținută prin sinteza aliajelor în containere de cuarț la temperatura de 1250°C. În faza finală a fost folosită metoda topirii zonale, care a permis de a

obține omogenitate de-a lungul lingourilor. Aceste materiale semiconductoare de tip p au folosit în calitate de anod, iar în calitate de suport semiconductor-plăcuța de siliciu de conductivitatea n.

Cercetarea cu ajutorul microscopului MBS-9 a peliculelor semiconductoare obținute a arătat că morfologia suprafeței straturilor subțiri GaSb și GaSb+Fe investigată este de rugozitate mică. Suprafața totală a pelicule este aproximativ $(3 \times 5) \text{ mm}^2$. Morfologia ambelor pelicule este practic asemănătoare.

Cercetările au demonstrat că majoritatea peliculelor (filmelor) posedă proprietăți de conducție electrică polarizată. În fig. 2 sunt prezentate dependențele experimentale ale caracteristicii curent-tensiune pentru filmele de GaSb și GaSb dopat cu Fe (fig. 3), pentru trei temperaturi diferite. După cum se observă din grafice pentru ambele filme se evidențiază acțiunea puternică a temperaturii asupra caracteristicilor curent-tensiune. Forma curbelor CVA (caracteristicilor volt-amperice) dă dovadă de apariția unei bariere de potențial în contactul dintre două semiconductoare de tipul p – (GaSb și GaSb+Fe) și de tipul n – siliciul, acțiunea căruia este bazată pe proprietățile electrice ale joncțiunii p-n.

Din teoria de difuzie a diodei rezultă dependența neliniară a intensității curentului I ce trece prin bariera de potențial și tensiunea aplicată la bariera U (CVA) și se descrie de relația

$$I = I_s \left(e^{\frac{eU}{kT}} - 1 \right); \quad (1)$$

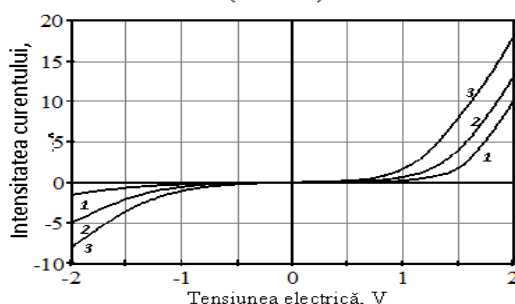


Fig. 2. Caracteristici curent-tensiune pentru GaSb pe Si la diferite temperaturi: 1) 150 K; 2) 200 K; 3) 300 K.

Dacă prezentăm pe I_s (curentul invers de saturație) în forma sumei $I_{ps} + I_{ns}$ curenților de saturație, atunci relația (1) exprimă expresia caracteristicii volt-amperice a contactului cercetat p-n.

Dacă prezentăm pe I_s (curentul invers de saturație) în forma sumei $I_{ps} + I_{ns}$ curenților de saturație, atunci relația (1) exprimă expresia caracteristicii volt-amperice a contactului cercetat p-n.

Pe Fig. 2 ambele caracteristici sunt prezentate în scară liniară. Din grafice se vede că asupra caracteristicilor acționează puternic temperatura. La creșterea temperaturii crește I_d (intensitatea curentului direct) și I_i (indirect), însă creșterea relativă a curentului I_d este mult mai puternică decât I_i (la aceeași valoare a tensiunii aplicate). Important că așa dependență este caracteristică atât pentru contactul GaSb → Si cât și pentru GaSb+Fe → Si. Încă o deosebire este că curentul I_i nu atinge valoarea de saturație pentru tensiunile aplicate invers sau această valoare se poate considera numai pentru tensiuni inverse foarte mici, aproximativ 0,5÷1V.

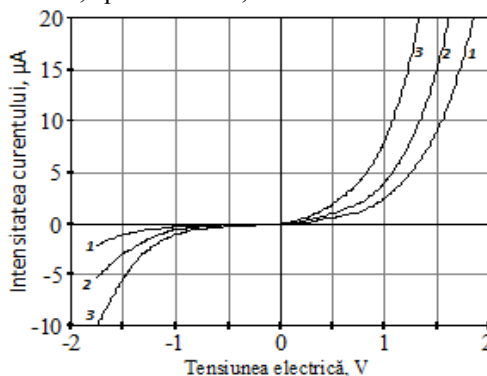


Fig. 3. Caracteristici curent-tensiune pentru GaSb+Fe pe Si la diferite temperaturi: 1) 150 K; 2) 200 K; 3) 300 K.

Aprecierea rezistenței statice la diferite temperaturi a arătat că pentru curentul I_d diferă mult de rezistența determinată pentru curentul I_i dat fiind faptul că joncțiunea p-n obținută nu se consideră o rezistență ohmică.

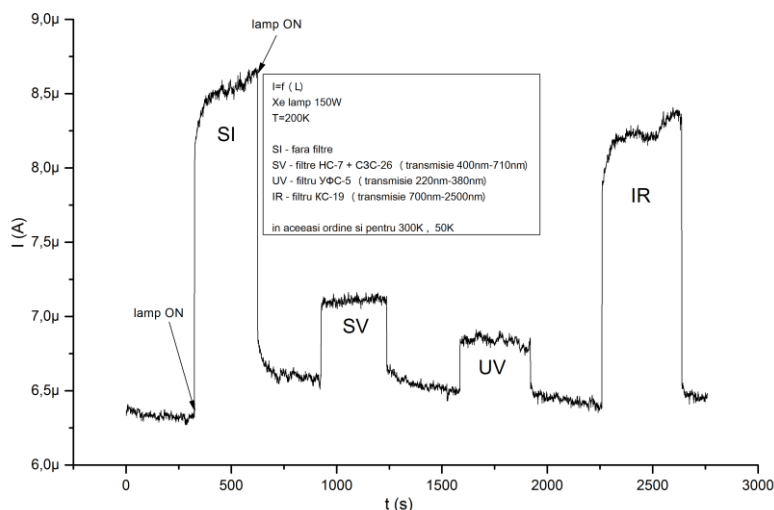


Fig. 4. Dependența experimentală a sensibilității optice a fotocurentului filmelor de GaSb(Fe) pentru diferite regiuni ale spectrului electromagnetic

Coeficientul Hall R_H apreciat la temperatura camerei alcătuiește $\approx 19 \frac{cm^3}{c}$ și rezistența specifică

la aceeași temperatură este egală $\approx 0,37\Omega \cdot cm$.

Folosind dependența de temperatură a curentului invers de saturație a fost apreciată valoarea lărgimii zonei interzise a materialului semiconductor a contactului, care s-a găsit a fi egală 0,76eV ce corespunde probabil gazului degenerat ca și în cristalele masive.

În fig.4. este prezentată dependența experimentală a sensibilității optice a fotocurentului filmelor de GaSb(Fe) pentru diferite regiuni ale spectrului electromagnetic. Din figură se observă că senilitatea optică este maximă pentru regiunea infraroșie a spectrului.

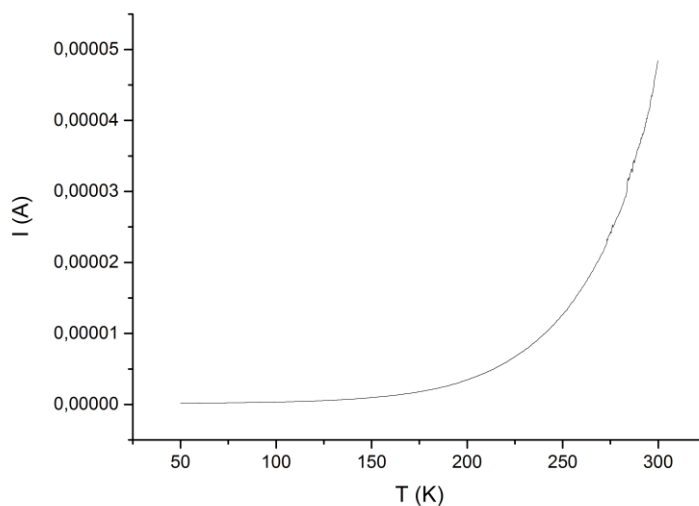


Fig. 5. Dependența experimentală a fotocurentului filmelor de GaSb (Fe) de temperatură

În fig. 5. Este prezentată dependența experimentală a fotocurentului filmelor de GaSb(Fe) de temperatură în diapazonul 50-300K. Dependența experimentală $I=f(T)$ ne permis să estimăm energia termică de activare a purtătorilor de sarcină principali.

Bibliografie:

1. Khvosticov B.P., Khvosticov O.A., Gazarean P.Y., Shvartz M.Z., Rumeantzev V.D., Andreev V.M. Russian FTP38(8), 2004, p. 988.
2. Danilova T.N., Jurtanov B.E., Imenkov A.N., Yakovlev Y.P. Russian FTP39(11), 2005, p. 1231.
3. Astahova A.P., Jurtanov B.E., Imenkov A.N., et all. Pisima JTF. 33(19), 8, 2007. P. 8.
4. Mikhaylova M.P., Stoyanov N.V., Andreev L.A., et all. Proc. SPIE. 6585, 2007, p. (1-9).

TEHNOLOGII MODERNE DE PREPARARE A CELULELOR SOLARE EXCITONICE CU PEROVSKIT

Mihail POPA, dr., conf. univ.,
Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The paper presents photovoltaic materials and modern technologies of preparation of excitonic solar cells type ITO/PEDOT:PSS/CH₃NH₃PbI₃/PC₆₁BM/Ag.*

Keywords: *perovskite, PEDOT-PSS, PC₆₁BM, spin coating, ITO, Ag.*

Introducere

Conversia energiei solare în electricitate poate fi realizată prin diferite metode, dar obiectul studiului nostru se referă la *conversia fotovoltaică*, adică transformarea energiei solare în curent electric. Încă în anul 1839, fizicianul francez Antuan Anri Bekkerel (1852–1908) (tatăl descoperitorului radioactivității) a descoperit apariția curentului electric în electrolitul iluminat, iar, peste 44 de ani, inginerul american Charles Fritts (1850–1903) a creat prima celulă solară fotoelectrică din seleniu acoperită cu un strat submicrometric din aur. Cu toate că dispozitivul a atins circa 1% de conversie energetică, acest record s-a menținut circa jumătate de secol, iar anul 1883 poate fi considerat pe bună dreptate începutul epocii energeticii solare.

Însă transformarea celulei fotoelectrice într-o sursă utilă și practică, fără înțelegerea fenomenelor fizice ce au loc în interiorul ei pe baza unei teorii calitative, era practic imposibil. Trebuie menționat aportul zecilor de fizicieni care au studiat efectul fotoelectric la granița secolelor XIX – XX, dar, în primul rând, al fizicianului rus A. Stoletov, care a formulat legea empirică de legătură dintre fluxul luminos și curentul fotoelectric. Însă bazele teoriei efectului fotoelectric a fost creată de A. Einstein, pentru care în 1921 a primit Premiul Nobel pentru Fizică. În lucrările lui A. Einstein s-a ajuns la înțelegerea clară a efectului fotoelectric pentru nivelul minim necesar pentru crearea celulelor solare eficiente și pentru dezvoltarea cu adevărat a fotoenergeticii solare sau, mai modern, a fotovoltaicii solare.

Pentru civilizația contemporană dezvoltarea surselor alternative de energie este o necesitate stringentă. Combustibilii fosili (gazul, petrolul, cărbunele, care constituie la moment circa 87% din energetica mondială) constituie o sursă enormă, dar, totodată, și epuizabilă. În același timp, aceste resurse sunt pe Pământ distribuite foarte neuniform. Centralele atomoelectrice (care produc circa 4% din piața energiei electrice) și generatoarele hidroelectrice (care produc circa 7% din energia mondială) depind de sursele prime și de relief. În afară de aceasta, transportarea la distanțe mari a energiei electrice necesită construcții voluminoase, extinse și linii de electricitate insuficient de sigure. În același timp, energia de la Soare poate fi produsă chiar în casele consumatorilor, iar odată cu evoluția tehnologică contemporană devine tot mai accesibilă. Cercetările din domeniul fotovoltaicii solare au fost expuse într-un număr foarte mare de articole științifice, dar, după părerea mea, starea actuală a rezultatelor obținute în domeniu au fost descrise destul de amplu în monografiile publicate în secolul XXI [1-3].

În ultimii ani s-au descoperit perovskitele hibride care sunt absorbante solide promițătoare pentru aplicații în diferite structuri de celule solare. Perovskitul cu halogenură de plumb cu metilamoniu prezintă multe proprietăți dorite, cum ar fi banda interzisă îngustă, lungimi de difuzie lungi, durate mari de viață excitonică și modul de detectare a luminii vizibile cu fotoni mari [4, 5]. Scopul acestei lucrări este de a prezenta rezultatele obținute la prepararea și investigarea proprietăților electrice ale celulelor solare cu perovskit (CH₃NH₃PbI₃).

I. Construcția și funcționarea primei generații de celule solare

Prima generație de celule solare s-a format prin conectarea unui semiconductor de tip „n” și a unui semiconductor de tip „p”. În primul există o mulțime de electroni liberi, iar în al doilea – multe goluri. Electronii tind să umple golurile cât mai repede posibil, dar, dacă se întâmplă acest lucru, atunci ambele semiconductoare vor deveni neutre din punct de vedere electric.

În schimb, atunci când electronii liberi pătrund într-un semiconductor de tip p, regiunea de la joncțiunea ambelor substanțe este încărcată, formând o barieră care nu este atât de ușor de trecut. La limita joncțiunii p-n, apare un câmp electric (Fig. 1).

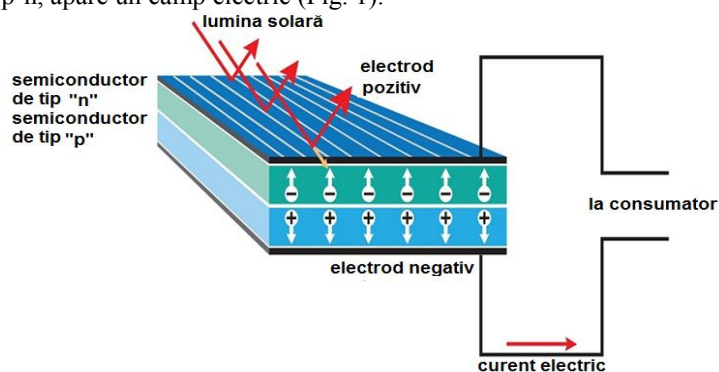


Fig. 1. Secțiune transversală a unei celule solare [6, p. 1]

Energia fiecărui foton al luminii solare este, de obicei, suficientă pentru a elibera un electron și, prin urmare, formarea unui gol suplimentar. Dacă se întâmplă acest lucru în apropierea joncțiunii p-n, câmpul electric trimite un electron liber pe partea „n” și golul către partea „p” (Fig. 1). Astfel, echilibrul este perturbat și mai mult și, dacă se aplică un câmp electric extern în sistem, electronii liberi vor „curge” către semiconductorul „p” pentru a umple golurile, creând un curent electric. Din păcate, siliciul cristalin reflectă destul de bine lumina, ceea ce înseamnă că o parte semnificativă a fotonilor dispare în zadar. Pentru a reduce pierderile, celulele fotovoltaice sunt acoperite cu un strat anti-reflexiv. În cele din urmă, pentru a proteja bateria solară de ploaie și vânt, ele se acoperă și cu sticlă.

Diferite tipuri de clasificări și evoluția celulelor solare până la ziua de azi au fost descrise detaliat într-o monografie scrisă și publicată de un grup de cercetători din Sankt-Petersburg [7, pp. 801-852].

II. Structura celulelor solare excitonice de generația a III-a

În anul 1995 a fost brevetată o nouă invenție pentru crearea celulelor solare fotoelectrochimice, și anume heterojoncțiunea voluminoasă (bulk heterojunction), iar rezultatele primelor cercetări privind obținerea celulelor solare cu heterojoncțiune voluminoasă au fost publicate în același an [8, pp. 1789-1791]. Ideea principală consta în obținerea fazei donore și a celei acceptoare nu în formă de straturi subțiri plane multietajate ce contactează reciproc, dar în forma unei structuri interpenetrante de clustere nanodimensionate. Această structură poate fi obținută cu ajutorul *materialelor organice* (compuși organici sunt compușii a căror moleculă conține atomi de carbon).

Heterojoncțiunea voluminoasă reprezintă în sine un amestec de compuși organici donori și acceptori, ce formează faze separate și în care are loc generarea excitonilor. De fapt, *excitonul* este o particulă fictivă asociată unei stări de excitație (constituită dintr-un electron și un gol generat împreună și legați între ei), care se propagă prin masa unui corp cristalin. Până la momentul de azi fotovoltaica solară a creat și a dezvoltat două structuri ale celulei solare cu heterojoncțiune voluminoasă: cu arhitectură planară directă (Fig. 2.a) și cu arhitectură planară inversată (Fig. 2.b). Elementul principal în ambele structuri este stratul de heterojoncțiune voluminoasă (BHJ layer), care este principala sursă de excitoni ($e^- + h^+$). La eliminarea celei solare are loc separarea sarcinii pozitive de cele negative, care apoi trebuie transportată spre electrozi. Pentru evitarea pierderilor mari ale purtătorilor, prin recombinare, se prepară, de obicei, două straturi subțiri, care permit, fiecare, transportul unui tip de sarcină și nu permit transportul celuilalt tip de sarcină și care îmbracă heterojoncțiunea într-o structură sandwich. Pentru transportul electronilor spre electrodul negativ se prepară stratul semiconductor cu conductivitate de tip „n” (ETL = electrons transporting layer), iar pentru transportul golurilor – stratul semiconductor cu conductivitate de tip „p” (HTL = holes transporting layer) (Fig.

2. a, b). Electrocul inferior, de obicei, reprezintă un oxid conductor transparent (TCO = transparent conducting oxid), iar electrocul superior se alege în funcție de arhitectura celulei solare. Pentru arhitectura planară directă se prepară un strat subțire metalic cu lucru de ieșire mic (Low WF metal), iar pentru arhitectura inversată – un strat metalic cu lucru de ieșire înalt (High WF metal) (Fig. 2).

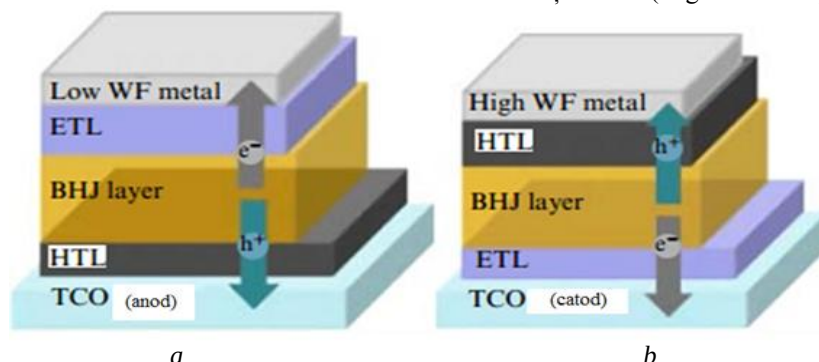


Fig. 2. Structura celulei solare cu heterojoncțiune voluminoasă: a) cu arhitectura planară directă; b) cu arhitectura planară inversată [7, p. 819]

III. Materiale utile pentru prepararea celulelor solare excitonice

Cel mai bun candidat pentru funcția de heterojoncțiune voluminoasă la ziua de azi este *perovskitul*. Primul perovskit are formula chimică CaTiO_3 (calciu oxid de titan sau titanat de calciu) și a fost descoperit de mineralogul și geologul german Gustav Rose în 1839 și numit în cinstea mineralogului rus Lev Perovski (Fig. 3.a). Lev Alekseevich Perovski (1792–1856) a fost și un nobil rus, îndeplinind funcția de Ministru al Afacerilor Interne sub conducerea împăratului Nicolae I al Rusiei (1796-1855). A creat Societatea Geografică din Rusia.



Fig. 3. Imaginea rocii de perovskit (a) [9, p. 1]; Celulă Bravais cubică ideală (b) [10, p. 10491]

Toate materialele cu structură cubică ideală, similară cu cea a CaTiO_3 , au primit notarea simbolică ABX_3 și au fost numite *perovskite*. Dacă în locul ionului A plasăm un cation organic de methylammonium (CH_3NH_3^+), iar în locul ionului B plasăm cationul de Pb^{2+} și ionul de I^- în calitate de anion, obținem perovskitul cu halogenură de metal de tip $\text{CH}_3\text{NH}_3\text{PbI}_3$ (Fig.4), cu înalte proprietăți fotovoltaice.

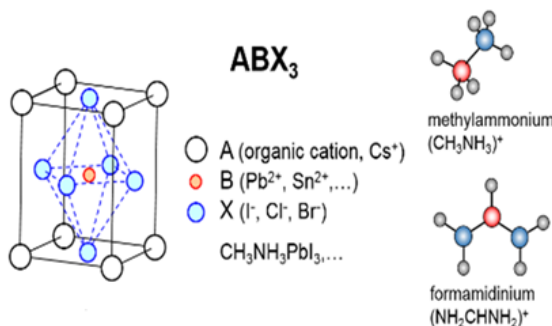


Fig. 4. Obținerea perovskitului cu halogenură de metal [11, p. 83]

În calitate de straturi cu conductivitate de tip „p” se folosește frecvent semiconductorul organic, format dintr-un amestec de sare de sodiu a polistirenului sulfonat și poli-3,4-etilendioxitiofen, numit mai frecvent PEDOT-PSS (poli (3,4-etilendioxitiofen) poli (stiren sulfonat)), structura chimică a căruia este prezentată în Fig. 5.a. Anterior pentru această funcție au fost utilizați oxizi de metale (MoO₃, WO₃, V₂O₅). În Fig. 5.b este prezentată o fotografie cu balonul de sticlă în care se păstrează compusul de PEDOT-PSS.

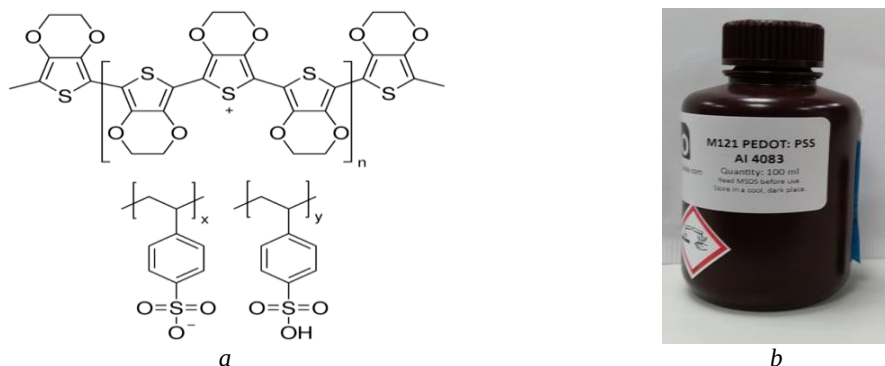


Fig. 5. Structura chimică (a) [12, p. 72] și soluția de PEDOT-PSS (b)

În ultimele decenii, straturile cu conducție electronică din celulele solare sunt preparate din fullereni datorită proprietăților unice manifestate, precum capacitatea înaltă de stabilizare a sarcinii negative, mobilitate înaltă a electronilor și transportul izotrop al sarcinii. În fotovoltaica solară contemporană se folosește intens fullerenele PC₆₁BM = PCBM ([6,6] – phenyl-C₆₁-butyric acid methylester), structura chimică a căruia este reprezentată în Fig. 6.a, iar fotografia vasului în care se păstrează compusul respectiv este prezentat în Fig. 6. b.

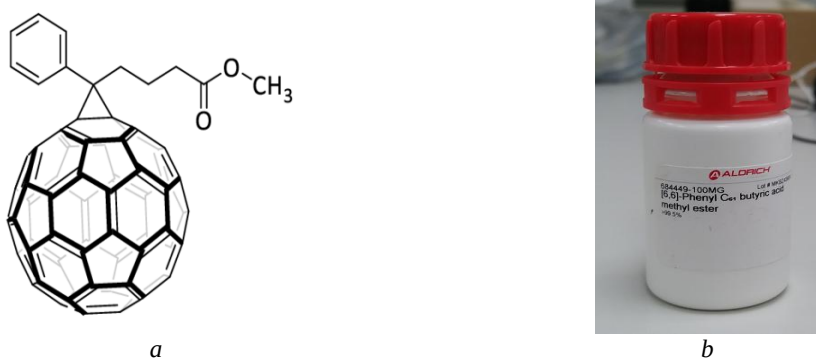


Fig. 6. Formula chimică (a) [13, p. 078401-3] și soluția de PC₆₁BM (b)

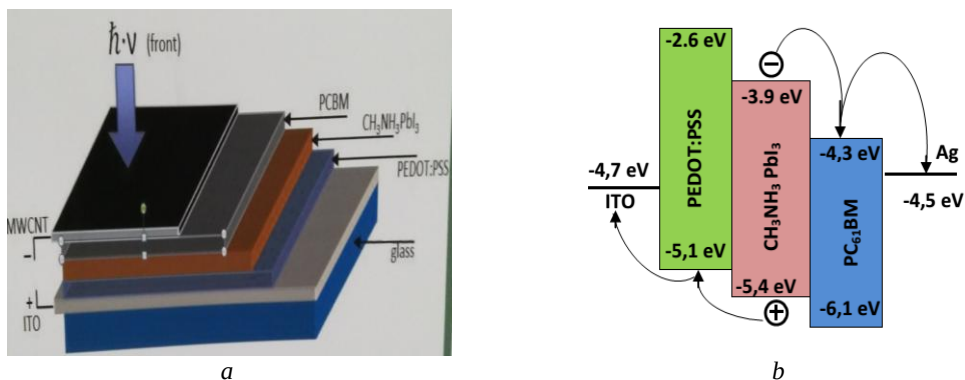


Fig. 7. (a) Structura sandwich a celulei solare cu arhitectură planară inversată (b) Diagrama energetică a celulei solare cu arhitectură planară inversată

În Fig. 7.a. se prezintă structura sandwich a unei celule solare cu arhitectură plană inversată, în care PC₆₁BM îndeplinește rolul de strat transportator de electroni, stratul PEDOT: PSS joacă rolul de strat de transport al golurilor și perovskitul CH₃NH₃PbI₃ - rolul heterojuncțiunii voluminoase. Fig. 7.b prezintă diagrama energetică a celulei ITO/PEDOT: PSS/CH₃NH₃PbI₃/PC₆₁BM/Ag. Se remarcă faptul că în această structură golul trece pe ruta energetică -5,4 eV → -5,1 eV → -4,7 eV, în timp ce electronul parcurge traseul energetic -3,9 eV → -3,2 eV → -4,5 eV.

IV. Tehnologii moderne de preparare a celulelor solare excitonice

Electrozii inferiori ai celulelor solare au fost preparați din oxid de indiu-staniu (ITO) depus prin gravarea pe sticla Corning 7059, care au fost curățiți cu ultrasunete în detergent, apă deionizată, acetonă, metanol și izopropanol. Stratul de ITO a îndeplinit funcția de electrod de colectare a golurilor (catod).

În calitate de strat de transport al golurilor (HTL) a fost preparat un strat de PEDOT-PSS direct pe electrozii de ITO și sticlă. Acesta a fost depus din 60 μl de soluție prin metoda “spin coating” (acoperire prin centrifugare) la o viteză de rotație de 3000 rpm timp de 60 de secunde, urmată de un tratament termic în aer timp de 10 minute la 150°C. Timpul de tratament a fost măsurat cu ajutorul timer-ului de la telefon (Fig. 8.a, b).



Fig. 8. (a) Instalația de depunere prin metoda “spin coating” și cuptorul cu timer; (b) Procesul de depunere a substanței cu catalizatorul la rotirea măsufei de lucru

Pentru prepararea stratului de heterojuncțiune în vrac (bulk heterojunction) s-a utilizat soluția de iodură de plumb de metilamoniu (MAPbI₃ = CH₃NH₃PbI₃). Stratul de perovskit este depus din 80 μl de soluție prin metoda de acoperire prin centrifugare în două etape: după prima depunere timp de 23 de secunde stratul este rotit la o viteză de 1000 rpm, urmată de o a doua depunere timp de 30 de secunde la o viteză de 4000 rpm. În timpul secunde a 13-a a celei de-a doua depuneri se picură 150 μl de toluen. Pentru creșterea grosimii stratului de perovskit se repetă mai multe etape de depunere (Fig. 8.a, b).



Fig. 9. (a, b) Instalația de depunere a fullerenui prin metoda “spin coating” în camera cu argon (c). Procesul de depunere a fullerenui

În calitate de strat de transport al electronilor (ETL) s-a utilizat un derivat de fullerene de tip PC₆₁BM. Acesta a fost depus din soluție prin metoda de acoperire prin centrifugare (spun coating) în camera cu argon la o viteză de rotație de 1000 rpm timp de 40s (Fig. 9, a,b,c). Avantajul utilizării PCBM ca strat de transport al electronilor este că stratul poate fi depus din soluție, grosimea poate fi reglată și proprietățile de transport ale electronilor sunt intrinseci filmelor depuse și nu necesită tratament termic suplimentar. Din punct de vedere energetic, direcția golurilor și a electronilor este mai favorabilă în această configurație, electronii se îndreaptă spre un metal cu lucru de extracție scăzut, iar golurile se deplasează spre un material cu lucru de extracție ridicat.

Electrozii de Ag sunt depuși prin evaporare termică în volum cvasi-închis. O fotografie a probelor, realizată înainte de depunerea electrozilor de argint, se prezintă în Fig. 10.a. Se observă că straturile sunt uniforme și au aceeași culoare. În Fig. 10.b este reprezentată o imagine SEM – tăietură în secțiune transversală a celulei solare hibride plane de perovskit cu arhitectură plană inversată. Din imagine se poate observa că stratul de Ag are o grosime de aproximativ 64nm, stratul de PCBM - de circa 96nm, cel de perovskite CH₃NH₃PbI₃ – de aproximativ 608nm, stratul de PEDOT-PSS – de circa 32nm, iar stratul de ITO – de 128nm.

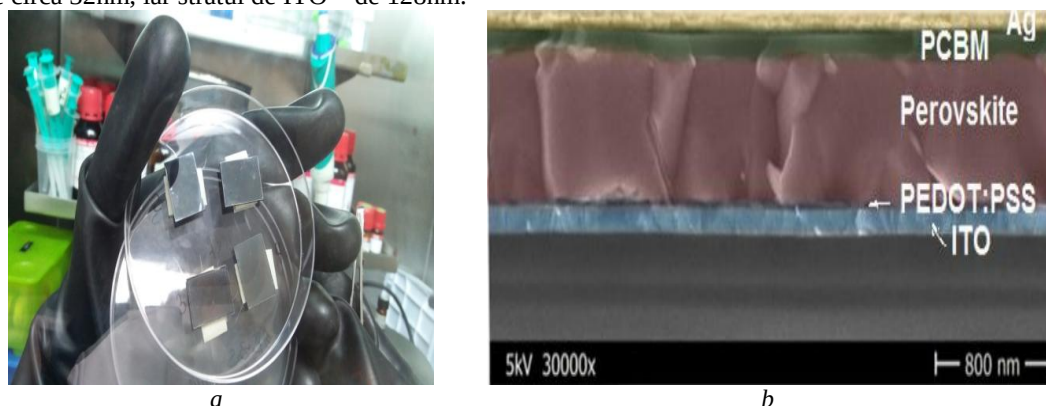


Fig. 10. (a) Celule solare preparate; (b) Imagine - tăietură SEM în secțiune transversală a celulei solare

Concluzii

Lucrarea prezintă materiale utile și tehnologiile de preparare ale celulelor solare de perovskit, în care PEDOT-PSS joacă rolul de strat transportator de goluri, iar fullerenu PC₆₁BM îndeplinește funcția de strat transportator de electroni. Datorită coeficientului de extincție înalt al perovskitului, celulele solare ultrasubțiri reprezintă un nou proiect pentru dispozitivele fotovoltaice excitonice cu o structură mezosopică.

Bibliografie:

1. GREEN, M.A. *Third Generation Photovoltaic*. Berlin: Springer, 2003. 160 p. ISSN 1437-0379.
2. MARTI, A., LUQUE A. (Eds) *Next Generation Photovoltaics*, Bristol: Institute of Physics Publ., 2004. 344 p. ISBN 0750309059.
3. GINLEY, D.S., CAHEN, D. (Eds) *Fundamentals of Materials for Energy and Environmental Sustainability*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2011. 150 p. ISBN 9781139188043.
4. MIYASAKA, T. *Perovskite Photovoltaics: Rare Functions of Organo Lead Halide in Solar Cells and Optoelectronic Devices*, Chem Lett., 2015, 44 (6), p. 720-729. ISSN 0366-7022.
5. PATHAK, S., ABATE, A., RUCKDESCHEL, P., ROOSE, B. et al. *Performance and Stability Enhancement of Dye-Sensitized and Perovskite Solar Cells by Al Doping of TiO₂*. Adv. Funct. Mater., 2014, 22, 1-10. ISSN: 1616-301X.
6. *Solar Power and How it Works* [online] [cit. 26.10.2018]. Disponibil: <https://www.bigdogsolar.com/solar-power-how-it-works/>
7. МИЛИЧКО, В.А., Шалин, А.С. et.al. Солнечная фотовольтаика: современное состояние и тенденции развития. В: *Успехи физических наук*. 2016, том 186, Nr. 8, с. 801-852. ISSN: 0042-1294.
8. YU, G., GAO, J., HUMMELEN, J.C., WUDL, F., HEEGER, A.J. *Polymer Photovoltaic Cells: Enhanced Efficiencies via a Network of Internal Donor-Acceptor Heterojunctions*. In: *Science*. 1995, vol. 270, p. 1789-1791. ISSN 0272-4634.

9. *Perovskite solar cells - a true alternative to silicon?* [online] [citat 26.10.2018]. Disponibil: <https://www.nanowerk.com/spotlight/spotid=45249.php>
10. CHEN Yichuan, ZHANG Linrui, et. al. Large-area perovskite solar cells – a review of recent progress and issues. In: *RSC Advances*. 2018, vol. 8, p. 10489-10508.
11. ALBRECHT, Steve, SALIBA, Michael et. al. Monolithic perovskite/silicon-heterojunction tandem solar cells processed at low temperature. In: *Energy & Environmental Science*. 2016, vol. 9, nr. 1, p. 81-88. ISSN 1754-5706.
12. SAGHAEL, Jaber, FALLAHZADEH, Ali, YOUSEFI, Mohammad Hassan. Improvement of electrical conductivity of PEDOT:PSS films by 2-Methylimidazole post treatment. In: *Organic Electronics*, 2015, vol. 19, April, p. 70-75. ISSN: 1566-1199.
13. XING, Fan, SU-LING, Zhao et. al. Nanostructure evolution in P3HT:PC₆₁BM blend films due to the effects of thermal annealing or by adding solvent. In: *Chinese Physics B*. 2015, vol. 24, Nr. 7, p. 078401-1 – 078401-8. ISSN: 1674-1056.

LABORATOR REAL VERSUS VIRTUAL LA ORELE DE FIZICĂ

Mihail FLOREAN, profesor, grad didactic II,
Colegiul de Industrie Ușoară din Bălți

Abstract: *The capabilities of modern computing systems often do not exercise their full capacity in the hands of a simple user of theirs. In order to give new life to computer equipment older than 10 years, it is proposed that they be used to perform virtual lab work at physics classes, thereby greatly reducing the cost of instruments and equipment for a real physics lab.*

Keywords: *virtual lab, flash, physics lab.*

1. Conceptul de laborator virtual

Conceptul de laborator virtual la orele de fizică are diverse semnificații. Vom porni de la definirea acestuia:

În definirea producătorului de instrumente software educaționale Sivenco, laboratoarele virtuale sunt aplicații online ce au la bază strategii educaționale bazate pe proiect [1]. Hatherly definește laboratorul virtual ca unul în care studentul interacționează cu un experiment sau activitate care este în mod intrinsec îndepărtată de student sau care nu are realitate fizică imediată [2]. După Truhin, laboratorul virtual reprezintă un complex hardware și software ce permite efectuarea experienței fără contact direct cu instalația reală sau în absența completă a acestor. În primul caz este vorba de o experiență dirijată la distanță în componența căreia intră un laborator real în cazul doi e vorba de o modelare realizată cu ajutorul calculatorului.

Tehnologiile informaționale și comunicaționale moderne ne dau posibilitatea de a îmbunătăți și de a înlocui cursurile și laboratoarele cu resurse bazate pe calculator, cel mai des ele sunt organizate prin laboratoare virtuale, platforme de elearning, aplicații educaționale. Profesorii pot fi tentați să negligeze tehnologiile mai simple, precum orele de laborator, a căror pregătire și desfășurare poate constitui uneori o muncă intensă.

Ipoteza statistică ar spune că sunt varietăți enorme de instrumente TIC pentru desfășurarea unui laborator virtual, însă nu ar trebui să înlocuiască activitățile de laborator real. Astfel, dacă laboratorul virtual ar fi practic identic celui real și va simula toate varietățile și momentele posibile la efectuarea lui, atunci el va permite înlocuirea laboratorului real.

2. Oportunitățile laboratoarelor virtuale

Cele mai importante puncte forte ale laboratoarelor virtuale ar fi:

- Necesitatea procurării aparaturii costisitoare. În lipsa finanțării, în majoritatea laboratoarelor sunt utilaje învechite care pot distorsiona rezultatele obținute iar unele defecte tehnice ar mina tehnica securității a elevilor. Este evident faptul că prețul calculatoarelor și al produselor software tot e considerabil, însă existența acestora în sălile de curs pentru predarea disciplinelor informatice va compensa acest neajuns.
- Posibilitatea modelării proceselor care nu pot fi realizate fizic în condiții de laborator. Tehnologiile informaționale moderne vor permite observarea proceselor dificil de diferențiat în condiții reale fără utilizarea tehnologiilor suplimentare, de exemplu, datorită dimensiunii reduse a particulelor elementare, ele nu pot fi observate.

- Posibilitatea de a pătrunde în subtilitățile proceselor și de a observa ce se întâmplă într-o altă scară de timp, pentru procesele care apar într-o fracțiune de secundă sau, dimpotrivă, durează câțiva ani.
- Securitate. Siguranța este un avantaj important al utilizării laboratoarelor virtuale în cazurile în care există risc de securitate, de exemplu, lucrul cu tensiuni ridicate
- Datorită faptului că un computer gestionează un proces virtual, devine posibilă efectuarea rapidă a unei serii de experimente cu diferite valori ale parametrilor de intrare, adesea necesari pentru determinarea dependențelor parametrilor de ieșire de parametrii de intrare.
- Economie de timp și resurse pentru a introduce rezultatele în format electronic. Unele lucrări necesită prelucrarea ulterioară a unor matrice suficient de mari de date digitale obținute în urma experienței.
- Și, în final, un avantaj aparte și important constă în posibilitatea de a folosi un laborator virtual în învățământul la distanță, atunci când, în principiu, nu există posibilitatea de a lucra în laboratoarele instituției de învățământ.

3. Exemple de laboratoare virtuale:

VirtualLab – un proiect de dezvoltare a lucrărilor virtuale de laborator pentru studenții din fizică, chimie, biologie, ecologie. Laboratoarele virtuale sunt implementate folosind tehnologia Flash. Ele se disting printr-o specializare îngustă, în cele mai multe cazuri prin liniaritatea experienței (întreaga secvență de acțiuni și rezultatele experimentului sunt stabilite în avans). Produsele VirtualLab au valoare cognitivă și rezolvă problema efectuării lucrărilor de laborator în absența echipamentului necesar. Site-ul proiectului VirtuLab [4].

Laboratoarele Virtuale AeL - AeL eContent constituie una dintre cele mai bogate și mai atractive colecții de conținut educațional din lume, ce cuprinde 45.000 de obiecte individuale de învățare, pentru zeci de materii școlare. AeL eContent aduce cea mai nouă abordare în pedagogie, stimulând creativitatea și facilitând învățarea prin descoperire, nu prin memorarea mecanică a informațiilor. Întregul proces educațional se desfășoară într-un mediu virtual, securizat, controlat de tehnologii eficiente, intuitive și atractive pentru elevi. AeL eContent este dezvoltat pe baza unor abordări constructiviste și centrate pe elev. Fiecare lecție interactivă ajută elevii să caute, să cerceteze, să descopere soluții și să-și formeze propriul bagaj de cunoștințe. AeL eContent transformă obligația elevilor de a învăța în motivație [5].

Phet- simulări interactive pentru matematică și științe. Înființat în anul 2002 de către laureatul premiului Nobel, Carl Wieman, PhET, proiectul de simulări interactive al Universității Colorado, a creat un set de exerciții interactive de matematică și științe. Simulările PhET au la bază educația extensivă cercetarea și antrenarea elevilor într-un mediu intuitiv, asemănător jocurilor, unde elevii să poată învăța prin explorare și descoperire [6].

4. Crearea laboratorului virtual

Pentru a îndeplini lucrarea practică „Determinarea lungimii de undă a luminii cu ajutorul rețelei de difracție” din cursul liceal de fizică [7] a fost creat laboratorul virtual în mediul de programarea *adobe flash* în limbajul *actionscript 2*.

În figura 1 este prezentat pasul întâi al lucrării și anume stabilirea aparatelor și accesoriilor necesare pentru efectuarea ei. Pentru a determina dacă elevul cunoaște aparatele necesare se va genera aleator o întrebare care cere indicarea aparatului. Dacă aparatul a fost indicat corect, va rula următoare scenă.



Fig. 1. Aparate și accesorii necesare

Următoarea scenă familiarizează utilizatorul cu aparatul pentru determinarea lungimii de undă și construcția acestuia fig.2.

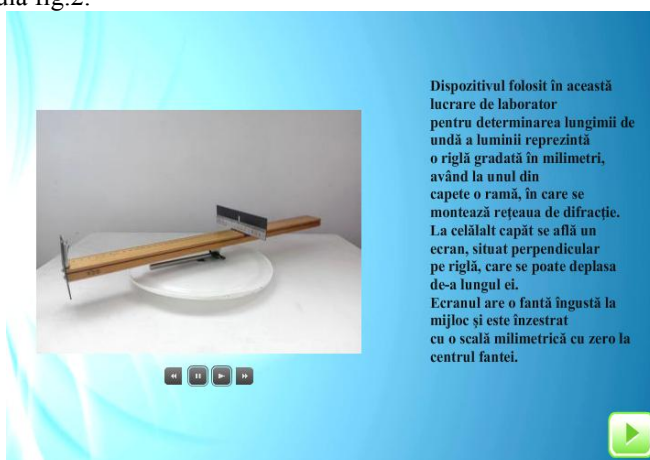


Fig. 2. Dispozitivul pentru determinarea lungimii de undă

Procesul experimental este ilustrat în figura 3, stabilind distanța de la rețeaua de difracție până la ecran se va deplasa și maximul spectrului de difracție. Datele înregistrate se vor transcrie în tabelul din următoarea scenă care poate fi imprimat și prezentat profesorului.

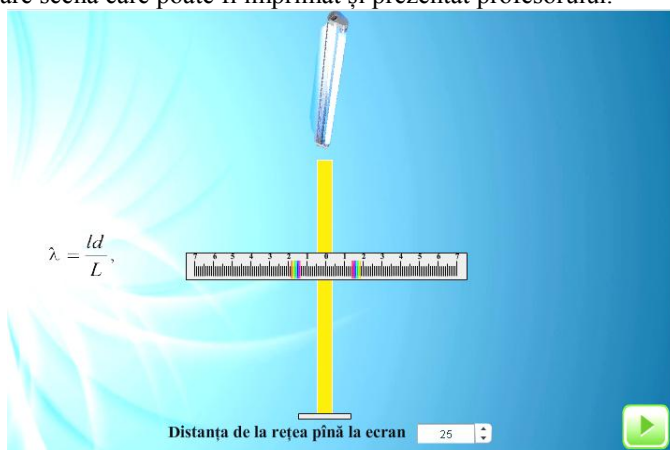


Fig. 3. Procesul experimental

5. Concluzii

Tehnologiile informaționale și comunicaționale moderne ne dau posibilitatea de a îmbunătăți și de a înlocui cursurile și laboratoarele cu resurse bazate pe calculator, cel mai des ele sunt organizate prin laboratoare virtuale, platforme de elearning, aplicații educaționale. Profesorii pot fi tentați să negligeze tehnologiile pentru a efectua o oră mai simplă în locul celei de laborator, a căror pregătire și desfășurare poate constitui uneori o muncă intensă. Aplicația poate fi executată de pe adresa web <http://ciub.org/?view=curse&mod=full&id=103>.

Bibliografie:

1. *Laboratoare Virtuale* [online] [cit 16 sept. 2018]. Disponibil: <http://www.siveco.ro/ro/solutii-business-to-public/elearning/laboratoare-virtuale>
2. HATHERLY, P.A.; JORDAN, S.E.; CAYLESS, A. Interactive screen experiments: innovative virtual laboratories for distance learners. In: *European Journal of Physics*, 2009, nr. 30 (4), pp. 751-762.
3. ТРУХИН, А. В. Об использовании виртуальных лабораторий в образовании». В: *Открытое и дистанционное образование*. 2002, nr. 4 (8).
4. *Виртуальные образовательные лаборатории* [online] [cit 12 sept. 2018]. Disponibil: <http://www.virtulab.net/>

5. *E-content Sivenco* [online] [citat 10 sept. 2018]. Disponibil: <http://www.siveco.ro/ro/solutii-business-to-public/elearning/econtent>
6. *Simulări interactive pentru matematică și științe* [online] [citat 14 sept. 2018]. Disponibil: <https://phet.colorado.edu/ro/>
7. MARINCIUC, Mihai, RUSU, Spiridon, NACU, Ion. *Fizica Astronomia*. Chișinău: Ed. Știința 2011. 168p. ISBN 978-9975-67-789-9.

APLICAREA TEHNOLOGIEI BLOCKCHAIN ÎN MANAGEMENTUL FINANCIAR-CONTABIL

Nelli AMARFII-RAILEAN, dr., conf. univ.,

*Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

Abstract: *The effects of blockchain accounting for the firm are identified as increased automation of traditional accounting functions, significant reductions in internal and external fraud and increased trust and usefulness of financial information. Firms and professionals should be prepared for such developments as they could render traditional skills obsolete and could put a serious demand for IT skills in such industries. In this article, we describe the technology and its likely impact on business, and in particular on the accounting profession. The purpose of the research is to continue previous research on information technologies applications in accounting and financial analysis and to explore how technology could alter industries and professions over time. A literature review is conducted on peer-reviewed articles and professional literature relevant to the topic.*

Keywords: *Automated Audit, Block Chain Tehnologie, Real-Time Accounting, Triple-Entry Accounting.*

Introducere. Omenirea a cunoscut mai multe etape revoluționare în evoluția sa. De la apariția motorului cu abur până la apariția internetului, lumea s-a schimbat și s-a dezvoltat continuu. Internetul, apărut în anul 1977 sub forma unui număr redus de calculatoare interconectate, capabile să transporte o cantitate limitată de informații, a fost supus unor transformări radicale de ordin cantitativ și, mai ales, calitativ. În prezent, comunicarea prin internet este o necesitate și, deși această evoluție a deschis noi oportunități, s-a accentuat considerabil problema încrederii dintre oameni, care, în domeniul afacerilor, a atins actualmente un nivel critic. Moneda de bază a comerțului este încrederea în partenerul de afaceri, iar fiecare tranzacție realizată presupune și disponibilitatea de date ce caracterizează partenerul din punct de vedere legal și financiar. De exemplu, la achiziționarea unui mijloc de transport, primul lucru care este verificat pentru a ne asigura de integritatea bunului, este istoria accidentelor, condițiile de întreținere, foștii proprietari etc. Astfel, pentru a putea avea încredere în partenerul de afaceri trebuie să verificăm istoricul tranzacțiilor realizate de el sau datele financiare existente despre acesta.

Ca răspuns la problema neîncrederii, în anul 1991, Stuart Haber și W. Scott Stornetta au elaborat conceptul lanțului de blocuri securizate criptografic, cunoscut astăzi ca Tehnologia *Blockchain*. După criza financiară din anul 2008, acest concept a fost dezvoltat ca o soluție pentru securizarea tranzacțiilor financiare realizate prin intermediul diferitor instituții, organizații și entități economice.

Structură și implementare. Tehnologia *blockchain* reprezintă o bază de date ce păstrează o listă dinamică de înregistrări, un algoritm care permite criptarea tranzacțiilor cu chei publice, accesarea lor cu chei private și distribuția publică a întregului jurnal rezultat. Un jurnal decentralizat, care nu poate fi alterat și care nu depinde de o entitate centrală.

În domeniul financiar-contabil tehnologia *blockchain*, funcționează ca un sistem de evidență contabilă universal, care are capacitatea de a spori eficiența procesului de evidență contabilă a tranzacțiilor și operațiunilor economice. Acest sistem asigură încrederea față de proveniența, certitudinea și plenitudinea drepturilor și obligațiilor părților participante la tranzacții.

Blockchain este o schimbare fundamentală în modul în care sunt create, păstrate și actualizate înregistrările financiare. Având un singur proprietar, înregistrările *blockchain* sunt distribuite între toți utilizatorii. Plus valoarea acestui sistem constă în propagarea informației unice despre tranzacțiile realizate către toți utilizatorii interesați, indiferent de originea acestora. Acest lucru creează

un fel de „evidență contabilă universală”, unde o singură intrare de date este partajată identic și permanent fiecărui participant.

Tehnologia *blockchain* este o soluție *back-office* pentru a transfera proprietatea asupra materialelor și pentru a înregistra date online, cu alte cuvinte, este o platformă pentru contabilitate și de afaceri.

Detaliile tehnice ale modului în care funcționează *blockchain-ul*, precum și riscurile legate de implementarea lui, nu sunt obiectul acestei lucrări. Am rezumat cele mai importante aspecte ale tehnologiei în „Trei P” - trei termeni-cheie care explică modul de funcționare a *blockchain-ului* și cel îl face deosebit de softuri-le contabile existente la moment.

Caracteristicile cheie ale tehnologiei *blockchain* sunt prezentate în figura 1.

Blockchain-ul nu este o singură tehnologie, ci mai degrabă un protocol - un mod de gândire, percepere și derulare a afacerilor – pentru înregistrarea tranzacțiilor, bazat pe un cost avantajos, sincronizare, securitate și certitudinea de avea un consens cu partenerii de business. Spre deosebire de internet, în care datele sunt partajate, proprietatea asupra datelor poate fi transferată de la o parte la alta, fără posibilitatea de modificare a datelor înregistrate anterior. De exemplu, pe o piață cu multe părți tranzacționate, orice participant în registru poate să urmărească tranzacțiile anterioare, obținând o transparență sporită și un control permanent al operațiunilor înregistrate.

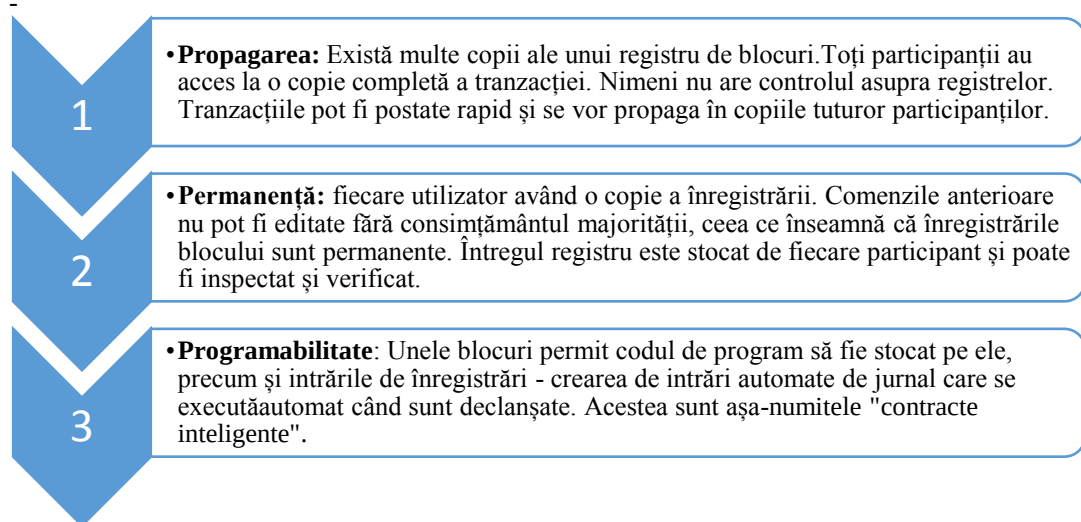


Figura 1. Caracteristicile cheie ale tehnologiei *blockchain* (adoptată de autor)

Conceptual, *blockchain-ul* este o mutare din punctul în care încrederea în documentele financiar-contabile derivă de la un control centralizat sau expertiză (audit), care asigură veridicitatea datelor, către situația în care încrederea derivă din sistemul care realizează înregistrarea. Contractele inteligente permit un registru programabil care ar putea modifica fundamental modul în care toate contractele funcționează. Presupunând că toate barierele tehnologice ar putea fi depășite, *blockchain-ul* ca tehnologie de contabilizare și control are un potențial uriaș. Blocurile private dintre grupurile care adesea tranzacționează unul cu altul ar putea înlocui autoritățile centrale, cum ar fi bănci, organe de control și experți. Eliminarea incertitudinii aduce beneficii economiei prin raționalizarea acesteia, facilitând o mai mare încredere în decizii.

În plus, după caz, unei autorități fiscale, unei autorități de reglementare sau unui organism de supraveghere similar ar putea să li se permită accesul exclusiv în vederea accesării unui astfel de bloc ceea ce ar permite observarea și monitorizarea tranzacțiilor în timp real. Acest tip de înțelegere ar putea conduce la o reducere a costurilor și creșterea eficienței activităților de reglementare și de conformitate. *Blockchain-ul* reduce șansele de crimă financiară, făcând astfel înregistrările mai de încredere.

Perspectiva contabilă: potențialul *blockchain*. *Blockchain* este o tehnologie contabilă, având în obiectiv transferul de proprietate asupra activelor și menținerea unui registru al informațiilor financiare exacte. Contabilitatea presupune măsurarea, analiza și furnizarea informațiilor financiare către utilizatori. O bună parte de resurse și efort în contabilitate este orientată către constatarea

sau măsurarea drepturilor și obligațiilor asupra proprietății; planificarea alocării eficiente a resurselor financiare. Tehnologia *blockchain* oferă claritate asupra proprietății bunurilor, existența unor obligațiuni sau drepturi, precum și îmbunătățirea considerabilă a eficienței investițiilor realizate.

Blockchain are potențialul de a crește eficiența profesiei contabile prin reducerea numărului de angajați, a costurilor de menținere și reconciliere a registrelor și asigurarea unei certitudini absolute privind proprietatea și istoricul activelor.

Blockchain ar putea ajuta contabilii să obțină claritate asupra resurselor disponibile și obligațiile organizațiilor lor și, de asemenea, să elibereze resurse pentru a se concentra asupra planificării și evaluării, decât asupra evidenței contabile propriu-zise.

Alături de alte tendințe de automatizare, cum ar fi roboții și inteligența artificială, blockchain-ul va elimina contabilul din evidența contabilă. În schimb, contabili de succes vor fi cei care vor lucra la evaluarea potențialului economic, interpretarea blocurilor de înregistrări, corelarea înregistrării cu realitatea economică și evaluare. De exemplu, blockchain-ul ar putea face ca existența unui debitor să fie sigură, dar valoarea sa recuperabilă și valoarea economică sunt încă discutabile. Dreptul de proprietate ar putea fi verificabil prin înregistrări blockchain, dar starea, locația și valoarea reală va trebui în continuare asigurate. Prin eliminarea reconcilierilor și asigurarea certitudinii asupra istoricului tranzacțiilor, blockchain-ul ar putea permite, de asemenea, creșterea domeniului de aplicare al contabilității, fiind un înlocuitor pentru munca de contabilitate și reconciliere, ar putea amenința activitatea contabililor din aceste domenii, adăugând, în același timp, putere celor axați pe furnizarea de valoare în altă parte.

Așadar, principalele 5 avantaje pe care le oferă tehnologia *blockchain* sunt:

1. Protejarea drepturilor
2. Crearea unei economii distribuite
3. Eliminarea taxelor
4. Protejarea și controlul datelor
5. Compensatie pentru producători

Concluzii și recomandări. Evoluțiile din sfera contabilității au fost limitate de la introducerea contabilității bazate pe dubla înregistrare, în timp ce sistemele moderne și digitalizarea contabilității au oferit multe avantaje și perspective de dezvoltare absolut noi. În sistemul blockchaine evidența contabilă este percepută ca un sistem de evidență triplă ce permite securizare simultană a datelor înregistrate. Pe măsură ce se dezvoltă tehnologia blockchaine, sfera contabilă își identifică locul său în acest sistem având un potențial promițător.

Efectele implementării tehnologiei blockchain în managementul financiar-contabil vor determina automatizarea funcțiilor contabile tradiționale, reducerea semnificativă la nivel intern și extern a fraudelor și creșterea încrederii și utilității informațiilor financiare. Efectele asupra părților interesate în procesul decizional includ, de asemenea, automatizarea și creșterea fiabilității tranzacțiilor. Mediul de afaceri și specialiștii din domeniul financiar-contabil trebuie să fie pregătiți pentru astfel de evoluții, deoarece acestea ar putea face abilitățile tradiționale necompetitive, prin impunerea unei cereri serioase în domeniul abilităților IT.

Bibliografie:

1. BYSTRÖM, H., BLOCKCHAINS, Real-Time Accounting and the Future of Credit Risk Modeling, working paper, no. 4, Lund University School of Economics and Management, 2016 [online] Disponibil: <http://project.nek.lu.se/publications/workpap/papers/wp164.pdf>
2. COYNE, J., McMickle, P. Can Blockchains Serve an Accounting Purpose? In: *Journal Of Emerging Technologies In Accounting*, 14, 2, pp. 101-111, 2017, Business Source Complete, EBSCOhost.
3. Deloitte, (2016a). Blockchain - Enigma. Paradox. Opportunity. [online]. Disponibil: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/uk/Documents/Innovation/deloitte-ukblockchain-full-report.pdf>
4. Deloitte, (2016b). Blockchain: A game changer for audit processes?, [online]. Disponibil: <https://www2.deloitte.com/mt/en/pages/audit/articles/mt-blockchain-a-game-changer-for-audit.html>
5. Populous. Populous World Blockchain Solutions for Business, [online]. Disponibil: <https://populous.world/index.html>

METODE DE ANALIZĂ A RISCULUI FINANCIAR AL ÎNTRINDERII ÎN CONDIȚIILE INCERTITUDINII

Irina MOVILĂ, dr., conf. univ.,
Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The risk reflects the possibility that economic and financial results may evolve in a way that can lead to bankruptcy. Identifying and assessing these risks is the most complicated stage of an enterprise's risk management system. Risk assessment is divided into qualitative analysis and quantitative analysis. The article presents methods for analyzing the financial risk of the enterprise under uncertainty: method based on the profitability threshold and the leverage method.*

Keywords: *valuation methods, financial risk, profitability threshold, leverage effect.*

Riscul reprezintă posibilitatea apariției unui eveniment care să prejudicieze activitatea întreprinderii; reprezintă incapacitatea societății de a se adapta, în timp și la cel mai mic cost, la variațiile condițiilor de mediu economic și social în care acționează [4, p. 13]. În practică, organizațiile se confruntă cu o mare varietate de riscuri, atât interne, cât și externe.

Aspectele metodologice ale riscului și incertitudinii au fost tratate în lucrările savanților străini: C. Drury, M. Niculescu, V. Kovaliov, I. Stancu, M. Mironiuc, D. Messen, I. Moroșan, A. Șeremet, V. Savițkaia etc. În Republica Moldova, aspectele metodologice și aplicative ale riscului au fost cercetate de către savanții-economiști V. Balanuță, N. Băncilă, I. Enicov, L. Gavriluic, I. Sârbu, N. Slobodeanu, V. Paladi, N. Prodan etc. Autorii definesc riscurile posibile în cadrul întreprinderii și evidențiază necesitatea evaluării riscului ca o condiție-cheie pentru recunoașterea incertitudinii de către risc [1, 2, 3, 6].

În general, întreprinderea este supusă la 3 categorii de riscuri majore: de exploatare (economic), de finanțare (financiar) și de faliment (insolvabilitate). Riscul economic exprimă volatilitatea rezultatului economic în condiții de exploatare [4, p. 15]. Riscul financiar reflectă sensibilitatea rezultatului la modificarea condițiilor de finanțare a activității întreprinderii. Riscul de faliment caracterizează incapacitatea întreprinderii de a face față obligațiilor scadente care rezultă din angajamente anterioare contractate. Apariția și manifestarea riscului de insolvabilitate este strâns legată de manifestarea celorlalte riscuri, fiind în fapt efectul acțiunii acestora și care se încadrează, pe de o parte, în categoria riscului financiar, dar care poate fi inclus și ca efect direct al riscului economic. De aceea, identificarea și evaluarea acestor riscuri este cea mai complicată etapă a sistemului de gestiune a riscurilor întreprinderii [7, p. 194-198].

Savantul autohton, Neli Slobodeanu, tratează gestiunea riscurilor ca „totalitatea unor anumite metode, procedee și măsuri cu ajutorul cărora se efectuează evidențierea, evaluarea și, în caz de necesitate, calculul influenței factorilor asupra riscului examinat cu scopul reducerii pierderii și/sau majorării profitului întreprinderii” [6, p. 25]. Totodată, conform opiniei savantului, activitatea de gestiune a riscurilor trebuie să fie confirmată prin documente de reglementare și de dispoziție corespunzătoare, care determină în fiecare caz concret periodicitatea examinării riscului, modul de reflectare, păstrare și utilizare repetată a rezultatelor monitoringului și analizei riscurilor.

Evaluarea riscurilor se divizează în analiza calitativă și analiza cantitativă. Analiza calitativă presupune evidențierea surselor de formare a riscului, etapelor și lucrărilor la îndeplinirea cărora apare riscul. Este necesar să se evidențieze riscurile suplimentare, care îl însoțesc pe cel dominant, și să se pregătească și/sau completeze clasificatorul detaliat al riscurilor întreprinderii. Analiza cantitativă permite determinarea probabilității matematice a apariției riscurilor identificate, suma pierderilor (sau profitului) ca urmare a acțiunilor în situația de risc, și gradul de influență a unui sistem de factori asupra situației de risc, a pregăti planul optim de comportare a conducerii întreprinderii în situația de risc și a obține altă informație cu caracter cantitativ referitor la riscurile evaluate [6, p. 27]. Evaluarea riscurilor se efectuează cu ajutorul metodelor de evaluare.

În literatura de specialitate sunt evidențiate două metode de bază de analiza riscului financiar:

- Analiza riscului financiar pe baza pragului de rentabilitate;
- Analiza riscului financiar pe baza efectului de levier.

I. Analiza riscului financiar pe baza pragului de rentabilitate. Pragul de rentabilitate financiar este acel nivel de activitate corespunzător căruia veniturile din exploatare acoperă cheltuielile din exploatare și cheltuielile cu dobânzile. Formula de calcul a cifrei de afaceri care corespunde unui prag de rentabilitate global, este [5, p. 42]:

$$CA_{cr} = \frac{cf + cd}{1 - \frac{cv}{CA}} = \frac{cf + cd}{R_{MCV}} \quad (1)$$

unde: CA_{cr} – cifra de afaceri prag, aferentă punctului critic; cf – cheltuielile fixe totale; cd – cheltuieli cu dobânzile; cv – cheltuieli variabile totale; CA – cifra de afaceri; R_{MCV} – rata marjei cheltuielilor variabile.

Evaluarea riscului financiar se face cu ajutorul indicatorilor, care ne indică în ce măsură poate oscila volumul activității desfășurate, fără ca această oscilație să implice riscul înregistrării unor pierderi (tabel 1).

Tabel 1. Indicatori de analiză a riscului financiar

Nr.	Denumirea indicatorului	Explicarea	Formula de calcul
1.	Marja de siguranță în mărimi absolute	Exprimă diferența valorică existentă între volumul de activitate realizat efectiv și volumul de activitate aferent punctului critic	$M_{sa} = CA - CA_{cr}$ unde, M_{cr} – marja de siguranță, CA – cifra de afaceri, CA_{cr} – cifra de afaceri aferentă punctului critic
2.	Indicele de siguranță	exprimă raportul dintre veniturile realizate efectiv și veniturile aferente pragului de rentabilitate	$I_s = \frac{CA}{CA_{cr}}$ unde, I_s – indicele de siguranță
3.	Abaterea indicelui de siguranță	exprimă procentual ecartul dintre volumul de activitate realizat și volumul de activitate corespunzător pragului critic	$\Delta I_s = \frac{(CA - CA_{cr})}{CA_{cr}} \times 100\%$ unde, ΔI_s – abaterea indicelui de siguranță
4.	Momentul de realizare a punctului critic	reflectă numărul de zile de care întreprinderea are nevoie pentru a realiza nivelul de producție aferent punctului critic	$T_{cr} = \frac{CA_{cr}}{CA} \times T$ unde, T_{cr} – momentul de realizare a punctului critic, T – perioada evaluată (de obicei un an – 360 zile)

Sursa: [5, p. 42-43].

Din observațiile statistice s-au desprins următoarele:

- valoarea abaterii indicelui de siguranță, mai mică de 10%, desemnează o situație instabilă, respectiv un risc de exploatare ridicat;
- valoarea abaterii indicelui de siguranță, cuprinsă între 10% și 20%, corespunde unui nivel mediu al riscului (situație relativ stabilă);
- depășirea valorii de 20% a abaterii indicelui de siguranță denotă un risc de exploatare redus [1, p. 54].

Cu cât punctul mort are o valoare mai mică, cu atât mai redus va fi riscul financiar. Se poate observa că valoarea punctului mort este, la rândul ei, cu atât mai mică cu cât nivelul pragului de rentabilitate este mai mic, la un nivel dat activității.

În continuare vom apela la datele întreprinderii „Ex-Prim” SRL, care în anii 2014-2015 a obținut următoarele rezultate (tabel 2):

Tabel 2. Date inițiale pentru analiza riscului financiar pe baza pragului de rentabilitate al întreprinderii „Ex-Prim” SRL

Nr.	Indicatori	Not.	2014	2015	Abatere (+,-)
1.	Cheltuieli cu dobânzile, mii lei	cd	230,8	460,5	+229,7
2.	Cheltuieli fixe (din exploatare), mii lei	cf	15150,9	14420,1	-730,8
3.	Cheltuieli variabile totale, mii lei	cv	54600,3	57300,0	+2699,7
4.	Cifra de afaceri, mii lei	CA	78450,8	81890,5	+3439,7

Sursa: Situații financiare ale întreprinderii „Ex-Prim” SRL.

Analizând dinamica datelor din activitatea operațională a întreprinderii, se constată că în anul 2015 cifra de afaceri a crescut cu 3439,7 mii lei în comparație cu anul 2014. Se observă creșterea cheltuielilor variabile totale cu 2699,7 mii lei și cheltuielilor cu dobânzile cu 229,7 mii lei. În contrast, cheltuielile fixe s-au micșorat cu 730,8 mii lei.

În baza datelor din tabelul 2, determinăm cifra de afaceri care corespunde unui prag de rentabilitate financiar:

a) pentru anul 2014

$$CA_{cr} = \frac{cf + cd}{1 - \frac{cv}{CA}} = \frac{15150,9 + 230,8}{1 - \frac{54600,3}{78450,8}} = \frac{15381,7}{1 - 0,6959} = \frac{15381,7}{0,3041} = 50581,06 \text{ mii lei}$$

b) pentru anul 2015

$$CA_{cr} = \frac{cf + cd}{1 - \frac{cv}{CA}} = \frac{14420,1 + 460,5}{1 - \frac{57300,0}{81890,5}} = \frac{14880,6}{1 - 0,6997} = \frac{14880,6}{0,3003} = 49552,45 \text{ mii lei}$$

Astfel, dacă în anul 2014 pragul de rentabilitate financiar al întreprinderii a constituit 50581,06 mii lei, în anul 2015 această valoare s-a micșorat cu 1028,61 (50581,06 - 49552,45) mii lei, ceea ce înseamnă reducerea riscului financiar.

În continuare analizăm riscul financiar cu ajutorul indicatorilor pragului de rentabilitate (tabel 3):

Tabel 3. Analiza riscului financiar cu ajutorul indicatorilor pragului de rentabilitate al întreprinderii „Ex-Prim” SRL

	Indicatori	Notare	2014	2015	Abatere (+,-)
1.	Marja de siguranță în mărimi absolute, mii lei	M_{sa}	27869,74	32338,05	+4468,31
2.	Indicele de siguranță, %	I_s	155	165	+10
3.	Abaterea indicelui de siguranță, %	ΔI_s	55,1	65,3	+10,2
4.	Momentul de realizare a punctului critic, zile	T_{cr}	232	218	- 14

Din informația prezentată în tabel rezultă că la întreprinderea „Ex-Prim” SRL, în anul 2015, marja de siguranță s-a majorat față de anul precedent cu 4468,31 mii lei. Depășirea valorii de 20% a abaterii indicelui de siguranță (în anul 2014 - 55,1%, iar în anul 2015 - 65,3%) denotă un risc de exploatare a întreprinderii redus. În plus, creșterea cifrei de afaceri și micșorarea cifrei de afaceri aferente punctului critic au determinat reducerea momentului de realizare a punctului critic cu 14 zile în anul 2015 comparativ cu anul 2014.

II. Analiza riscului financiar pe baza efectului de levier. Efectul levierului financiar exprimă variația ratei rentabilității financiare a capitalurilor proprii în funcție de corelația dintre rata rentabilității economice și rata dobânzii precum și față de gradul de îndatorare (Popa, p. 47). Savantul autohton, Neli Slobodeanu, consideră că „capitalurile împrumutate, prin dimensiunea lor valorică, cât și prin suportarea sistematică a unor cheltuieli aferente dobânzilor, comisioanelor la credite și împrumuturi, antrenează o variabilitate a profitului net din activitatea operațională și, respectiv, o majorare a riscului financiar” [6, p. 61-62].

Efectul levierului financiar se calculează conform formulei [1, p. 38]:

$$E_{LF} = R_{RE} + (R_{RE} - R_D) \times \frac{D}{K_{pr}} \quad (2)$$

unde: E_{LF} – efectul levierului financiar; R_{RE} – rata rentabilității economice; R_D – rata dobânzii; D – nivelul datoriilor; K_{pr} – capital propriu.

Relația $\frac{D}{K_{pr}}$ – reprezintă levierul financiar; $(R_{RE} - R_D) \times \frac{D}{K_{pr}}$ – efectul de levier al îndatorării.

Pentru exemplificarea calculului efectului levierului financiar, utilizăm datele întreprinderii „Ex-Prim” SRL (tabel 4):

Tabel 4. Date inițiale pentru analiza riscului financiar pe baza efectului de levier al întreprinderii „Ex-Prim” SRL

Nr.	Indicatori	Not.	2014	2015	Abatere (+,-)
1.	Cifra de afaceri, mii lei	CA	78450,8	81890,5	+3439,7
2.	Cheltuieli total, mii lei	cv+cf	69751,2	71720,1	+1968,9
3.	Profitul operațional obținut până la calculul dobânzilor, mii lei	P_1	8699,6	10170,4	+1470,8
4.	Rata rentabilității economice,%	R_{RE}	12,47	14,18	+1,71
5.	Profitul operațional obținut după calculul dobânzilor, mii lei	P_2	8468,8	9709,9	+1241,1
6.	Rata dobânzii, %	R_D	2,73	4,74	+2,01
7.	Nivelul datoriilor, mii lei	D	1238,0	1365,0	+1270,0
8.	Capital propriu, mii lei	K_{pr}	35000,0	35000,0	0

Sursa: Situații financiare a întreprinderii „Ex-Prim” SRL.

În baza datelor din tabelul 4, determinăm efectul levierului financiar:

a) pentru anul 2014

$$E_{LF} = R_{RE} + (R_{RE} - R_D) \times \frac{D}{K_{pr}} = 12,47 + (12,47 - 2,73) \times \frac{1238,0}{35000,0} = 12,81$$

b) pentru anul 2015

$$E_{LF} = R_{RE} + (R_{RE} - R_D) \times \frac{D}{K_{pr}} = 14,18 + (14,18 - 4,74) \times \frac{1365,0}{35000,0} = 14,55$$

Din informația prezentată în tabel rezultă că întreprinderea „Ex-Prim” SRL, în anii 2014-2015, nu se confruntă cu riscul financiar. Din analiza corelației dintre rata rentabilității economice și rata dobânzii, se poate constata situația de siguranță, deoarece $R_{RE} > R_D$, iar apelarea la credite suplimentare duce la îmbunătățirea ratei rentabilității financiare.

Bibliografie:

1. BULGEA, A. *Analiza situației financiare a întreprinderii*. Timișoara: Ed. Mirton, 2004.
2. CEOCEA, C. *Riscul în activitatea de management*. București: Ed. Economică, 2010.
3. DANU, M. *Riscul în afaceri*. Bacău: Ed. Plumb, 2000.
4. ISAIC-MANIU, I. *Măsurarea și analiza statistică a riscului*. [online] [cit. 16.10.2018]. Disponibil: www.biblioteca-digitală.ase.ro.
5. POPA, I. *Analiză economico-financiară*. Timișoara: Ed. Mirton, 2009.
6. SLOBODEANU, N. *Analiza și evaluarea riscurilor economice și financiare ale întreprinderii*: Teza de doctor în economie, Chișinău, ASEM, 2008, 156 p.
7. Movilă I. *Анализ факторов конкурентоспособности человеческого капитала в условиях регионального развития*. In: Strategii și politici de management în economia contemporană, Materialele conferinței naționale cu participare internațională din 29-30 martie 2013, ediția a II-a, Chișinău, ASEM, 2013, p. 194-198.

INSTRUMENTE DE FINANȚARE PENTRU EXPORTATORI ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Lilia DUMBRAVANU, asist. univ.,

Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Résumé: Dans cet article, on parle de possibilités de financement des exportations en Moldavie, comme: les prêts, l'affacturage, les lettres de crédit, les collections, les garanties. L'auteur présente les avantages des instruments de financement de l'exportateurs. Aussi, on analyse les possibilités de financement des entreprises pour les exportateurs en Moldavie à travers divers projets soutenus par le gouvernement et la Banque mondiale.

Mots-clés: outils de financement, transactions à l'exportation, incasso, accreditif, garantie, projet de financement.

În funcție de activitatea întreprinderii, pot fi utilizate diverse instrumente bancare pentru finanțarea tranzacțiilor de export/import [1]: *Credite, Factoring, Acreditiv, Incasso, Garanții*.

Credite utilizate pot fi: *Credite pentru capital circulant; Credite pentru scopuri investiționale; Linii de credit revolving; Overdraft; Finanțarea ordinelor de procurare; Credit Factoring.*

Finanțarea ordinelor de procurare este o formă de creditare pentru finanțarea activității curente, care permite întreprinderii să îndeplinească o comandă de procurare pentru diverse scopuri (procurarea materiei prime; achitarea forței de muncă desemnate pentru implementarea proiectului; cheltuielile de procurare sau pregătire a ambalajului și desenelor grafice; cheltuielile de testare, inspecție (control) și transport; achitarea altor cheltuieli asociate cu producerea și livrarea produselor fabricate). Termenul este ajustat la termenul ordinului de procurare, dar nu poate depăși termenul maxim de 12 luni.

Creditul „Factoring” este un credit pe termen scurt, care se eliberează agenților economici, pentru folosirea mai eficientă a mijloacelor bănești blocate în facturile cu acoperirea la o anumită dată.

Factoringul de export dă posibilitatea, fără riscul potențialelor pierderi, de a oferi Cumpărătorilor străini un termen de amânare a plății, pe durata necesară acestora (figura 1.).

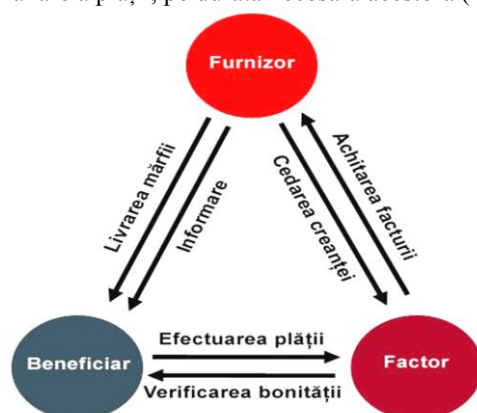


Figura 1. Operațiunea privind factoring-ul [1]

Instituțiile ce propun acest serviciu în Moldova sunt NCF Moldfactor, Moldincombank, BCR, Eximbank.

Avantajele Factoring-ului pentru *Vânzător/Exportator* constau în [1]:

- posibilitatea de a vinde la prețuri și condiții competitive;
- posibilitatea de a vinde în baza unor contracte ferme cu plată amânată (credit comercial);
- siguranța afacerii prin evaluarea bonității Debitorului, în special în cazul inițierii unei noi relații de colaborare;
- acoperirea gap-ului de lichiditate prin finanțarea facturilor;
- sursă flexibilă și rapidă de finanțare a capitalului circulant necesar pentru creșterea vânzărilor/exporturilor;
- reducerea cheltuielilor de administrare și a timpului dedicat administrării facturilor;
- îmbunătățirea cash flow-ului prin colectarea rapidă a creanțelor;
- posibilitatea de a extinde afacerea pe piețe internaționale;
- asigurarea 100% a riscului de neplată a facturilor de către Debitorul Extern în favoarea Exportatorului;
- inițierea relațiilor de afaceri cu parteneri care solicită termene de plată extinse.

Acreditivul pentru export (cunoscute și sub numele de credite documentare) reprezintă una dintre cele mai utilizate metode de plată în comerțul internațional și pot fi folosite pentru orice gama de bunuri și servicii. Acreditivul oferă vânzătorului siguranța încasării contravalorii bunurilor exportate și cumpărătorului certitudinea că plata va fi făcută numai în condițiile stipulate în acreditiv.

Un *acreditiv* reprezintă un angajament condiționat de plată oferit exportatorului de către banca importatorului. În mod uzual, exportatorul primește garanția din partea băncii înainte de a livra bunurile. Garantarea plății este condiționată de prezentarea documentelor aferente exportului în concordanță cu termenii și condițiile acreditivului.

Avantajele utilizării acreditivului pot fi [1]:

- **Garantarea plății.** Plata este garantată de către banca importatorului înaintea efectuării exportului. Acreditivul oferă siguranța privind data plății.
- **Facilitează acordarea creditelor de comerț internațional.** Banca importatorului va garanta plata exportatorului, la vedere sau la scadență, după primirea documentelor conforme. Capacitatea acreditivului de a garanta o plată viitoare încurajează exportatorul de a acorda importatorului termene de plată mai largi. De exemplu, plata poate fi făcută exportatorului la 60 de zile de la vedere, sau la 90 de zile de la data documentului de transport.
- **Diminuarea riscului.** Acreditivul elimină riscul exportatorului de neîncasare a contravalorii bunurilor exportate. Acreditivul pot, de asemenea, elimina riscul de neplată legat de cumpărător, de banca sa sau de riscul de țară, dacă acreditivul nu este confirmat de banca exportatorului. Confirmarea presupune ca riscul de credit al băncii importatorului (și al țării acestuia) să fie preluat de banca exportatorului, contra plății unui comision suplimentar.
- **Accesul la finanțare.** Acreditivul oferă acces la finanțare după livrare, fără recurs asupra exportatorului și pot reduce de asemenea costul creditului acordat exportatorului, precum și nevoia băncii exportatorului de a ține un control strict al creditelor acordate prin aceste tipuri de finanțări.

Incasso de Export. Facilitarea plății. Prin Incasso-ul documentar exportatorul solicită băncii sale să încaseze contravaloarea bunurilor exportate contra eliberării documentelor aferente. Banca exportatorului remite documentele băncii importatorului pentru plata la vedere sau la o scadență determinată. Cambiile sunt instrumentele cele mai des utilizate în cadrul Incasso-ului, reprezentând, în fapt, cererea de plată.

Incasso-ul de Export se caracterizează prin faptul că operațiunea este inițiată întotdeauna de către exportator.

Această modalitate de decontare se bazează, în esență, pe obligația de plată a cumpărătorului, asumată prin contractul comercial, fără a comporta nici un angajament de plată din partea băncilor implicate în derulare.

Scopul operațiunii este transmiterea documentelor comerciale și/sau financiare de la beneficiarul plății la plătitor contra plată/acceptare sau în alte condiții.

Obligația de plată în cadrul Incasso-ului revine trasului. Banca preia obligația de plată numai în cazul Incasso-ului garantat.

Utilizarea facilității de Incasso înseamnă că ambele bănci acționează ca agenți ai exportatorului.

Avantajele Incasso-ului de Export ar putea fi [1]:

- **siguranța** - exportatorul are certitudinea că importatorul nu va intra în posesia documentelor originale decât după efectuarea plății sau în urma angajamentului ferm de plată asumat. Exportatorul poate solicita ca plata să fie garantată de către banca importatorului, această garanție necesitând aprobarea comitetului de credit al băncii importatorului și plata unor taxe suplimentare.
- **controlul** - pentru exportator, incasso-ul documentar permite un control sporit asupra tranzacției. Exportatorul decide condițiile în care importatorul va intra în posesia documentelor. De exemplu, exportatorul poate solicita ca documentele să fie predate importatorului numai contra plății sau contra acceptării cambiilor.
- **protecția** - utilizarea cambiilor sau a biletelor la ordin oferă o evidență documentară a cererii de plată și a angajamentului importatorului de a plăti la o anumită dată. Neplata cambiilor sau a biletelor la ordin poate conduce la acțiuni legale împotriva importatorului.
- **costuri** - implică costuri mai mici față de acreditiv.
- **resurse** - nu necesită blocarea disponibilităților importatorului.

Garanțiile Bancare la Export sunt o facilitate prin care un importator este garantat, de către banca exportatorului pentru o plată de o anumită sumă. Executarea scrisorii de garanție se poate cere dacă exportatorul fie nu își îndeplinește obligațiile de export ce-i revin conform contractului și/sau nu livrează bunurile după cum s-a convenit. Acest tip de garanție este foarte eficient în cadrul contractelor complicate și de amploare.

Există mai multe tipuri de garanții disponibile pentru exportatori.

Garanția de restituire a avansului garantează returnarea oricărei plăți făcute în avans. În general, sunt emise pentru 100% din valoarea plății în avans.

Garanția de bună execuție garantează performanțele exportatorului. Se emite în general pentru 10%-20% din valoarea contractului.

Garanția de participare la licitație. Se folosește în cazul tuturor licitațiilor pentru contracte. Se emite în general pentru 5%-10% din valoarea contractului.

Avantajele Garanțiilor Bancare înglobează următoarele: în cazul exportatorului este un element esențial pentru câștigarea contractelor în cadrul anumitor piețe, pentru construirea încrederii, conferă importatorului încredere în situația bună financiară a exportatorului și în abilitatea acestuia de a-și îndeplini obligațiile. Scrisoarea de garanție pentru exportator îmbunătățește relația dintre importator și exportator, precum și credibilitatea importatorului [1].

În Republica Moldova, în direcția finanțării exportului se îndreaptă și o serie de programe și proiecte, unul dintre care este și PAC II (Proiectul Ameliorarea Competitivității), care își găsește promovarea în cadrul PRO EXPORT FORUM 2015, organizat de MIEPO (Organizația pentru Atragerea Investițiilor și Promovare a Exportului din Moldova).

PAC II pune la dispoziția exportatorilor mai multe instrumente de dezvoltare a exportului (Instrumentele Proiectului Ameliorarea Competitivității (PAC II) de susținere a companiilor exportatoare). Mulți operatori economici au manifestat interes pentru linia de credit de 30 mln dolari pusă la dispoziție de Banca Mondială. Prin intermediul băncilor comerciale și prin intermediul acestui proiect antreprenorii sunt încurajați să aplice la Componenta de Grant pentru întărirea capacității de export.

Un rol important pentru competitivitatea întreprinderilor îl are cadrul de reglementare, iar proiectul respectiv vine cu asistența Guvernului pentru îmbunătățirea mediului de afaceri și reducerea poverii asupra agenților economici.

Potrivit acestui proiect, toți cei interesați de aceste finanțări (reprezentanți ai peste 100 de companii, autorități și experți) prezintă tehnici de accesare a piețelor, de utilizare a diverselor instrumente de finanțare și scheme de garantare a exportului, studii, precum și alte informații utile antreprenorilor.

Aici putem remarca faptul că PAC II oferă suport Ministerului Economiei pentru efectuarea Analizei Impactului de Reglementare a actelor normative și legislative care au impact asupra activității de întreprinzător. De asemenea, în cadrul PAC II, IMM-urile din Moldova pot beneficia de granturi pentru servicii de îmbunătățire a competitivității produselor și accesarea noilor piețe de desfacere. Din bugetul total al proiectului, prin PAC II urmează a fi acordate finanțări nerambursabile pentru acoperirea a 50% din costul serviciilor, dar nu mai mult de 200 de mii de lei per beneficiar. Astfel, agenții economici își vor putea spori calitatea produselor și a serviciilor, lansa altele noi, optimiza procesele interne, îmbunătăți imaginea companiei, identifica clienți și piețe noi, dar și stabili parteneriate pe lanțurile valorice.

Pentru cofinanțare pot aplica întreprinderile exportatoare sau situate pe lanțul valoric orientat la export din patru sectoare prioritare: produse alimentare și băuturi; fabricarea produselor electronice și mecanice; textile și tehnologii informaționale. Totodată, pentru finanțare pot aplica și întreprinderi din alte sectoare ale economiei, însă aceste patru sectoare au prioritate [2].

Dacă ne referim la Industria constructoare de mașini, atunci și ea este în vizorul Organizației pentru Atragerea Investițiilor și Promovare a exportului din Moldova (MIEPO), fapt demonstrat prin organizarea în perioada 13–14 iunie 2017 a forumului „Moldova Automotive Days 2017”, unde s-au întâlnit 45 de investitori din Europa, dar și 72 de companii locale din industria auto.

În această direcție un aport esențial îl aduce și Mobiasbancă, oferind consultanță antreprenorilor și comunicând despre cele mai avantajoase oportunități de finanțare a afacerilor.

În particular, sunt prezentate oportunitățile de accesare a creditelor avantajoase din surse internaționale de finanțare ale partenerilor Mobiasbancă – EU4Business EBRD Credit Line, DCFTA, IFAD, FEI, Banca Mondială - pentru dezvoltarea afacerilor, soluții adaptate pentru importatori și exportatori, leasing etc. [3].

În concluzie, putem spune că în Republica Moldova sunt tendințe, perspective în ceea ce privește susținerea și finanțarea exportului. Totuși, un rol important în această direcție și care, de fapt, stagnează în multe momente culminante derularea exportului, îl are factorul politic. Această stare de lucruri creează deseori situații când agenții economici și multe companii se confruntă cu anumite obstacole privind tranziția bunurilor și îi determină pe aceștia să rămână conservativi la ideea de a investi în anumite procese economice cu destinație spre export.

Bibliografie:

1. PALADE, Anatolie. Oferte de finanțare pentru exportatori din partea băncilor comerciale din Moldova. In: *Instrumente de Finanțare și Financiare pentru Exportatori în Moldova*. Prezentare. Forul exportatorilor, 5 iunie 2014; 26-27 noiembrie 2015. [online] [cit 10.10.2018]. Disponibil: <http://invest.gov.md/?q=ro/news/5-iunie-forul-exportatorilor-din-moldova>
2. PAC II pune la dispoziția exportatorilor mai multe instrumente de dezvoltare. 26.11.2015. [online] [cit 12.10. 2018]. Disponibil: <http://uipac.md/republica-moldova-pe-locul-52-in-clasamentul-celor-mai-bune-tari-pentru-afaceri>
3. Oportunitățile de finanțare – prezentate la Moldova Automotive Days 2017. 14.06.2017. [online] [cit 12.10. 2018]. Disponibil: <http://banamea.md/news/opunitatile-de-finantare-prezentate-la-moldova-automotive-days-2017>

ACTIVITĂȚI ȘI PRACTICI SPECIFICE MARKETINGULUI RESURSELOR UMANE ÎN CADRUL ÎNTREPRINDERILOR

Rodica SLUTU, asist. univ.,

*Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

Abstract: *Analysis of the impact of human resources management, marketing, human resources and in the light of its effects on the competitiveness of the enterprise becomes a theme increasingly widely researched in the scientific literature.*

Modern marketing is considered crucial for the success of today's organization, the miraculous solution resolves its problems, the basic tool in achieving great performance and maintaining the competitiveness of the enterprise. At the present time became, as it influences the lives of everyone, being the means by which it gives people the standard of living.

Keywords: *human resources marketing, human resources management, the brand of employer, employment application, job offer.*

Analiza impactului marketingului resurselor umane asupra managementului resurselor umane și, prin prisma acestuia, asupra competitivității întreprinderii devine o temă tot mai larg cercetată în literatura de specialitate.

Marketingul modern este considerat astăzi factorul esențial pentru succesul unei organizații, fiind soluția miraculoasă ce rezolvă problemele acesteia, instrumentul de bază în atingerea marilor performanțe și menținerii competitivității întreprinderii. În momentul de față, a devenit foarte actual, întrucât influențează viața fiecăruia, fiind mijlocul prin care se oferă oamenilor nivelul de trai [4].

Aplicarea marketingului în practică a generat un proces de specializare a acestuia. Astfel, în literatura de specialitate se pune tot mai mult accentul pe un alt aspect al marketingului, fiind delimitat ca marketingul resurselor umane.

Interesul pentru noua concepție a marketingului resurselor umane devine din ce în ce mai mare, datorită faptului că este o activitate îndreptată spre determinarea și satisfacerea necesității de personal în cadrul întreprinderii. În ultimul timp se răspândește abordarea de antreprenor, de piață, unde munca, condițiile de muncă, locurile de muncă sunt privite ca produse de marketing.

Potrivit lui Philip Kotler marketingul resurselor umane reprezintă un tip al activității de conducere orientată în vederea determinării și acoperirii necesităților cu personal la întreprindere [3].

Economistul rus Kibanov A. Menționează că marketingul resurselor umane este o metodă a activității de conducere orientată spre asigurarea întreprinderii cu personal pe termen lung. Același autor consideră că marketingul resurselor umane constă în deținerea informațiilor complete despre piața muncii pentru satisfacerea necesităților de personal cât mai eficientă și atingerea obiectivelor propuse.[5, p. 248].

Potrivit cercetătorului rus T. I. Savencova, marketingul resurselor umane reprezintă o funcție complexă a serviciului managementului personalului întreprinderii, incluzând următoarele aspecte: cercetarea minuțioasă a pieței forței de muncă, a cererii și ofertei forței de muncă, a cerințelor angajatorului, a planificării și prognozării profesiilor cerute pe piața forței de muncă, formarea imaginii de sine a întreprinderii pe piață [6, p. 113].

Analiza literaturii de specialitate a marketingului privind domeniul resurselor umane, delimitează și alte domenii cum ar fi: marketingul intern și marketingul social.

Astfel, cele trei domenii ale marketingului în domeniul resurselor umane au ca element de studiu comun resursele umane, dar au și o serie de delimitări, pe care le prezentăm în tabelul de mai jos.

Tabelul 1. Delimitări conceptuale ale marketingului resurselor umane, marketingului intern și marketingului social.

		Marketing intern	Marketing social	Marketingul RU
1	Reprezentanții	Berry (1984) Gronroos (1981) Levionnois (1987) Dubois (1999)	Igalens (2002) Pieteleet (2005) Andersen (2004)	Panczuk, Point (2008)
2	Punctul de pornire	Considerarea salariatului ca client	Răspunderea noilor cerințe sociale a salariatului	Vinderea salariatului întreprinderii; Fidelizarea angajaților.
3	Obiective	Creșterea satisfacției clienților	Animarea și structurarea reputației și mărcii de angajator	Plasarea unui demers global; Integrarea mai multor dimensiuni a marketingului.
4	Concepte cheie	Clienți; spațiu de vânzare a clienților	Seduție, transparență, reputație și imagine	Mixul de personal (produsul, prețul, plasamentul și promovarea)
5	Filosofia	Relația de vânzare a salariatului	Locul de muncă	Atitudine globală asupra serviciilor, performanța funcției de RU
6	Instrumente	Recompense, formare pentru satisfacția salariaților	Internet, orientarea spre comunicare cu salariații	Se bazează pe marketingul general (cercetarea, segmentarea, poziționarea, elaborarea de strategii)

Sursa: elaborat de autor în baza [4]

Astfel, în accepțiunea specialiștilor autohtoni, marketingul resurselor umane reprezintă o activitate de conducere orientată spre asigurarea organizației cu resurse umane pe o perioadă îndelungată, fiindcă acestea dispun de un potențial strategic capabil pentru realizarea obiectivelor organizaționale [4].

Considerăm că interacțiunea dintre aceste trei elemente a condus la formarea și dezvoltarea marketingului resurselor umane în cadrul organizațiilor.

Unul din elementele importante în dezvoltarea marketingului resurselor umane este brandul de angajator pe piața muncii.

The Charter Institute of Personnel and Development definește brandul de angajator ca fiind un set de atribute care diferențiază organizația și o fac atractivă pentru anumiți oameni care își doresc să lucreze în cadrul ei și să obțină performanțe [1, pp. 75-82].

Așadar, *brand* de angajator este o înțelegere cu două motivații între angajați sau potențiali angajați și angajator – motivația pentru care au decis să se alăture organizației și motivația pentru care au ales sau li s-a permis să rămână. Rolul brandului de angajator este să accentueze această înțelegere într-un mod distinctiv, convingător și relevant pentru individ, pe toată durata calității lui de salariat.

Conform cercetătorilor autohtoni, brandul de angajator reprezintă imaginea organizației pe piața muncii și, în multe cazuri, cuprinde informația esențială pe care se bazează un candidat atunci când face o alegere între mai multe oportunități [2, pp. 53-58].

Relațiile care se formează pe piața muncii, între angajatori și potențenții la un loc de muncă, sunt prezentate în figura 1.

Suntem de părerea că cei mai buni candidații vor alege acei angajatori care oferă condiții mai bune de muncă, oferă salarii mai mari. Deci, vor atrage cei mai buni candidați angajatorii care vor avea un brand mai puternic pe piață

Considerăm că, modul în care se efectuează promovarea personalului prezintă o însemnătate deosebită, deoarece poate să întărească sau să slăbească spiritul de echipă, să satisfacă angajații sau să constituie o sursă permanentă de nemulțumire.

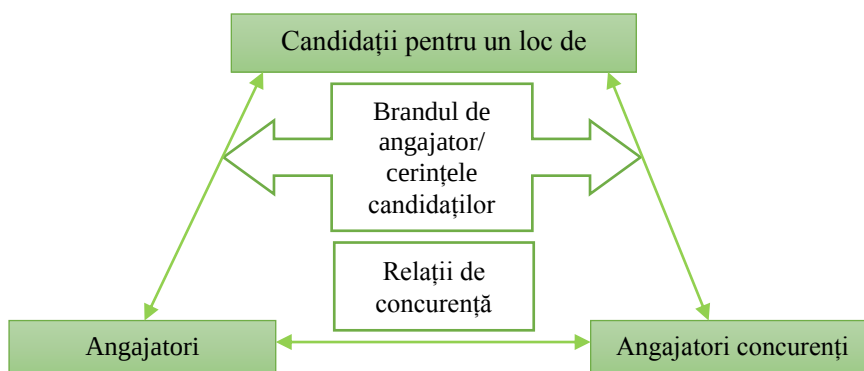


Fig. 1. Relațiile dintre brandul angajatorilor și candidații pentru un loc de muncă.

Sursa: elaborată de autor

Un element important, din punct de vedere a marketingului resurselor umane, este brandul de angajator.

Dacă până acum poziția decisivă o avea angajatorul, care își permitea selectarea angajaților conform propriilor interese, acum angajații sunt acei care își vor selecta compania preferată. Bazat pe tehnici de marketing pentru a sprijini eforturile de recrutare în companie, promovat prin strategii de relații publice, brandul de angajator nu înseamnă doar reputația companiei, nu totdeauna compatibilă cu realitatea internă. Este important ca mesajul pe care îl transmite brandul de angajator să fie în concordanță cu realitatea trăită de angajați. În tabelul 2 ne propunem o analiză a principalilor indicatori pe care îi considerăm importanți în determinarea brandului de angajator.

Tabelul 2. Indicatori pentru evaluarea brandului de angajator din perspectiva angajaților întreprinderii S.A. MilkMark

Nr. /cr.	Indicatori de referință	scor
1.	Reputația și cultura organizațională a întreprinderii.	4,15
2.	Mediul de lucru.	4,28
3.	Dezvoltarea carierei.	3,80
4.	Premiere și recrutare.	4,19
5.	Politici și practici de resurse umane.	4,05
6.	Recrutare și procesul de integrare a angajaților.	3,85
7.	Misiune, viziune, valori.	3,61
8.	Managementul performanței.	3,56
9.	Inovare.	3,60
10.	Sistemul de comunicare.	3,73
11.	Responsabilitate socială corporativă.	4,00
12.	Cercetare.	3,59

Sursa: elaborat de autor

Indicatorii prezentați în Tabelul 2 au fost evaluați pe o scală de la 1- „nu este important” la 5- „foarte important”. Cel mai important indicator al brandului de angajator în cadrul întreprinderii S.A. MilkMark îl reprezintă mediul de lucru, urmat de premiere și recrutare. Poate fi surprinzător, de asemenea, faptul că reputația și cultura organizațională este poziționată pe locul trei.

Pe piața muncii din regiunea de nord și din Republica Moldova, conceptul de brand de angajator este unul nou și este reprezentat de companiile internaționale ce activează pe piața națională. Cu toate acestea, considerăm că este un aspect demn de luat în seamă.

Considerăm ca un factor important privind responsabilitatea de brandingul organizației este dimensiunea acesteia. Cu cât organizația este mai mică, cu atât posibilitățile de dezvoltare a brandului sunt mai mici și invers.

În concluzie, menționăm că pentru a face față specificității pieței forței de muncă, pentru a fi un jucător important pe această piață unde se tranzacționează talent, cunoștințe, brandul de angajator este definitoriu. În vederea atingerii acestor obiective propunem să se țină cont de anumite priorități, și anume:

1. Construirea unui sistem fundamental aplicativ al inteligenței emoționale la afaceri și atragerea acelor specialiști în domeniu, promovarea practicilor de excelență;
2. Oficializarea poziționării de brand trebuie să ofere viziune și beneficii tuturor părților implicate;
3. Regândirea valorilor fundamentale în management și coordonarea managerială;
4. Consolidarea alianțelor indiferent de scopul activității: un raport de piață, o strategie pe termen lung sau un proiect de dezvoltare.

Astfel, crearea unui brand puternic de angajator reprezintă o strategie viabilă pe termen lung pentru managementul resurselor umane cu implicarea marketingului resurselor umane.

Bibliografie:

1. BÎRCĂ, Alic. Implicațiile marketingului în activitatea de recrutare a personalului. In: *Analele Academiei de Studii Economice din Moldova*. Chișinău. Editura XI-a, 2013, nr. 2. p. 75-82.
2. BÎRCĂ, Alic. Brandul de angajator – element important pentru asigurarea eficienței recrutării personalului. In: *Economica*. Chișinău, 2013, nr. 3 (85). p. 53-58.
3. KOTLER, Philip. *Principiile marketingului*, București: Editura. Teora, 1998. 1090 p. ISBN 973-20-0313-8.
4. PAASI, A. *Re-constructing regions and regional identity*, Nethur lecture. Netherlands: Nijmegen 7 November 2000, Nijmegen, The Netherlands, [online] [citat 21 dec. 2012]. Disponibil: [http://socgeo.ruhosting.nl/colloquium/Paasi 1. pdf](http://socgeo.ruhosting.nl/colloquium/Paasi%201.pdf)
5. КИБАНОВ, А. Я. *Управление персоналом организаций*. Москва: изд. Норма. 2005. 632 с. ISBN 5-16-002273-2.
6. САВЕНКОВА, Т.И., САВЕНКОВА, Т.А. *Маркетинг персонала*. Москва: изд. Экономистъ, 2006, 428 с. ISBN 5-98118-178-8.

ÎMBĂTRÂNIREA POPULAȚIEI ȘI EVALUAREA INDICELUI SARCINII DEMOGRAFICE ÎN REGIUNILE REPUBLICII MOLDOVA

Irina MOVILĂ, dr., conf. univ.,

*Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Abstract: *The article deals with the problem of aging of the population of the Republic of Moldova. The structure and dynamics of the population of the country by main age groups as well as territorially are analyzed. The problem of population aging is highlighted in the Northern region of the republic, as the region where the highest rate of population aging is observed. The indicator analyzes the demographic load in the Republic of Moldova, including the Northern region.*

Keywords: *population, aging population, demographic burden index.*

În economia de piață populația ocupă un loc important în fluxul circular din economie; pe de o parte, ea acționează în calitate de consumator al produsului național, pe de altă parte, în calitate de forță de muncă, ea reprezintă un factor esențial în desfășurarea procesului de producție. Astfel, populația, fiind principala forță de producție a societății, este și cel mai prețios capital al ei [4, p. 135]. Un rol important în formarea capitalului uman îl deține creșterea structurii populației, care afectează atât datele demografice: natalitatea, mortalitatea, căsătoria, divorțul, cât și calitatea pieței forței de muncă, formarea profesională, competitivitatea întreprinderilor, la nivelul regiunii și a țării în ansamblu.

Populația și structura ei, dinamica structurii populației în timp și spațiu reprezintă un subiect de studiu pentru cercetători – economiști, demografi, sociologi, statisticieni, politologi, istorici, precum și pentru organele oficiale ale țărilor. Printre cercetătorii statisticieni, care se ocupau cu problemele populației, menționăm: E. Jaba, A. Buzilă, V. Hapenciuc, C. Balan, N. Mihăilescu, I. Pârțachi, V. Voineagu, C. Ciobanu și alții. Savanții în lucrările lor atrag atenția la problemele demografice care au apărut în ultimele decenii în structura populației, și anume: scăderea natalității și îmbătrânirea populației țărilor [2, 3, 5]. Demografia se arată alarmată de situația creată și spun că fenomenul de îmbătrânire va lua amploare în anii următori [2].

Această situație se referă nu numai la populația Republicii Moldova, dar și la nivelul României și Uniunii Europene în ansamblu. Savanții români evidențiază faptul că populația Uniunii Europene este supusă unui proces de îmbătrânire, fără nici o excepție (vechile state membre și cele noi). S-a

înregistrat o creștere a numărului populației cu vârsta de peste 65 de ani și a unei micșorări a segmentului de populație între 0-14 ani [3, p. 32]. Toți factorii au avut o influență puternică asupra ratei de dependență de vârstă, atât la nivelul său, cât și în rata de creștere, existând o povară economic sporită pe oameni în muncă.

Trebuie de menționat faptul că în structura populației Republicii Moldova în anul 2015 cea mai mare pondere o are populația cu vârsta de la 15-29 ani (23,6%) și cu vârsta de la 30-44 ani (23,5%). Totodată numărul populației în vârstă de la 25-29 de ani în ultimii doi ani are o tendință de scădere. Analizând structura populației pe grupe de vârstă se observă o tendință oscilantă de modificare absolută a numărului populației în diferite grupe de vârstă. Astfel, în anul 2015 se observă scăderea bruscă a numărului populației în vârstă de la 20-24 ani (-16,0 mii pers.) și în vârstă de la 50-54 ani (-14,0 mii pers.). Pe de altă parte, a crescut numărul populației cu vârsta de la 65-69 de ani cu 14,9 mii pers. și cu vârsta de la 30-34 ani cu 10,7 mii pers. Dinamica populației Republicii Moldova pe grupe de vârstă este prezentată în tabelul 1.

Tabelul 1. *Dinamica populației Republicii Moldova pe grupe de vârstă în anii 2011-2015*

	2012		2013		2014		2015	
	mii pers.	abatere fața de 2011	mii pers.	abatere fața de 2012	mii pers.	abatere fața de 2013	mii pers.	abatere fața de 2014
0-4	195,1	+1,4	194,5	-0,6	192,3	-2,2	190,7	-1,6
5-9	186,1	+0,9	187,7	+1,6	190,2	+2,5	192,3	+2,1
10-14	191,6	-6,8	187,1	-4,5	185,3	-1,8	184,6	-0,7
15-19	249,7	-16,2	233,7	-16,0	219,2	-14,5	207,8	-11,4
20-24	326,4	-14,6	310,6	-15,8	296,2	-14,4	280,2	-16,0
25-29	350,1	+13,2	356,1	+6,0	355,5	-0,6	350,3	-5,2
30-34	292,6	+6,0	301,8	+9,2	311,6	+9,8	322,3	+10,7
35-39	254,1	+4,9	259,5	+5,4	266,2	+6,7	274,7	+8,5
40-44	227,0	+2,6	229,4	+2,4	234,1	+4,7	238,3	+4,2
45-49	232,7	-9,3	226,9	-5,8	221,0	-5,9	219,8	-1,2
50-54	272,8	-2,7	267,7	-5,1	257,6	-10,1	243,6	-14,0
55-59	237,0	+3,9	243,2	+6,2	249,2	+6,0	255,9	+6,7
60-64	190,2	+16,2	202,4	+12,2	209,0	+6,6	211,7	+2,7
65-69	104,6	-2,5	108,5	+3,9	121,5	+13,0	136,4	+14,9
70-74	100,6	0	97,0	-3,6	93,9	-3,1	91,1	-2,8
75-79	72,3	-0,4	74,8	+2,5	75,0	+0,2	74,8	-0,2
80-84	48,5	+1,8	45,7	-2,8	45,1	-0,6	44,2	-0,9
85+	28,3	+1,8	31,1	+2,8	32,1	+1,0	34,5	+2,4

Sursa: [1]

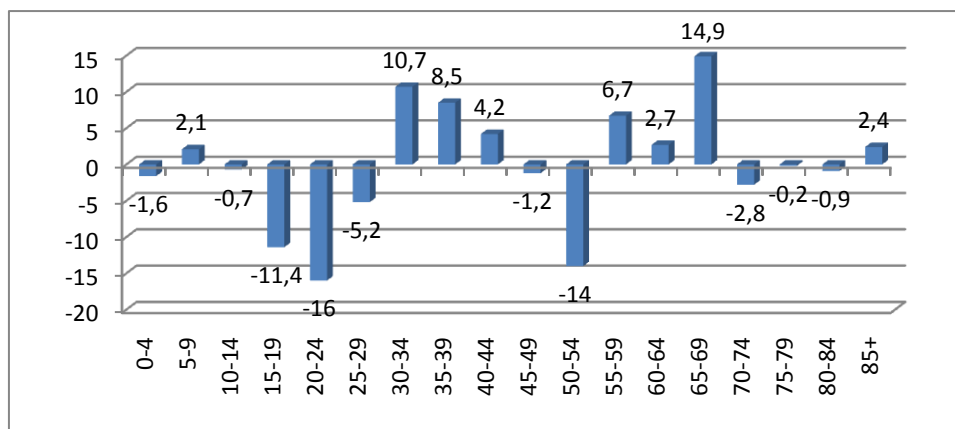


Fig. 1. *Creșterea/scăderea numărului populației Republicii Moldova pe grupe de vârstă în anul 2015 față de 2014*

Analizând structura populației pe grupe de vârstă, în profil teritorial, la nivelul anului 2015, se constată că populația cu vârstă aptă de muncă cuprinsă între 15-57 / 62 ani reprezintă segmentul majoritar în regiune, constituind 63,04% din totalul populației. Este de remarcă că RDN are procentul cel mai redus de populație în vârstă de muncă, având cel mai mare procent de vârstnici la nivel național (tabelul 2). Prin urmare, în RDN structura pe vârstă a populației relevă tendințe caracteristice procesului de îmbătrânire demografică, datorat, în special, scăderii natalității care a determinat reducerea populației tinere (până la 15 ani) și creșterea populației vârstnice (de 60 ani și peste).

Tabelul 2. Structura populației Republicii Moldova pe principalele grupe de vârstă în profil teritorial în anul 2015

Regiuni	Total populație		din total, populație:					
			sub vârstă aptă de muncă		în vârstă aptă de muncă		peste vârstă aptă de muncă	
	mii pers.	%	mii pers.	%	mii pers.	%	mii pers.	%
Total	3553,1	100	605,6	17,0	2313,9	65,1	633,5	17,8
Mun. Chișinău	814,1	100	115,4	14,2	563,9	69,3	134,9	16,6
Nord	987,5	100	164,6	16,7	615,6	62,3	207,2	21,0
Centru	1057,1	100	199,4	18,9	684,5	64,8	173,2	16,4
Sud	532,5	100	96,0	18,0	346,2	65,0	90,3	17,0
UTA Găgăuzia	161,9	100	30,2	18,7	103,8	64,1	27,9	17,2

Sursa: [1]

Fenomenul îmbătrânirii populației se evidențiază pe tot parcursul perioadei analizate (2010-2015), numărul persoanelor sub limita vârstei de muncă și a persoanelor în limita vârstei de muncă fiind în scădere, în timp ce numărul persoanelor cu vârstă de peste 60 ani este în creștere. În structura pe vârste a populației în profil teritorial transformările s-au manifestat la fel prin micșorarea numărului populației tinere și creșterea ponderii populației vârstnice.

Îmbătrânirea populației ridică probleme complexe asupra evoluției raportului de dependență demografică (dependența demografică este raportul dintre persoanele neapte de muncă (persoane până la 15 ani și peste 60 ani) și populația în vârstă de muncă, exprimat la 100 de persoane). Coeficientul îmbătrânirii populației, în ansamblu pe țară, în 2015, a constituit 16,7%, și are o tendință de creștere (fig. 2).

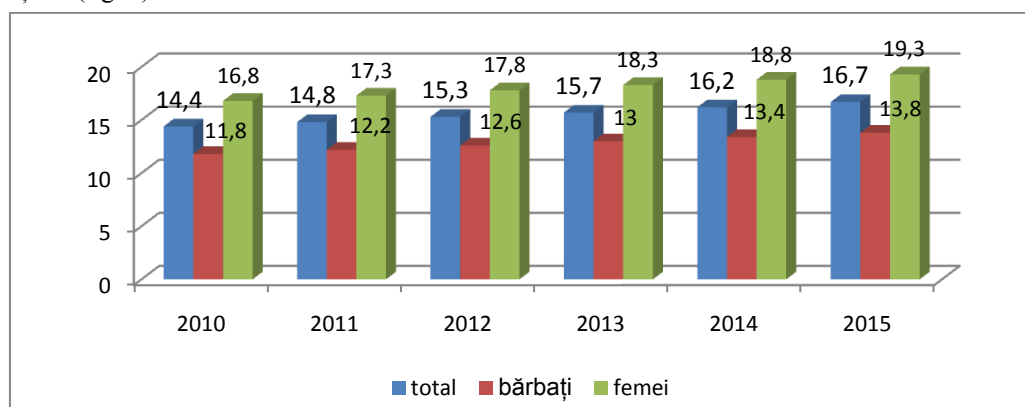


Fig. 2. Dinamica coeficientului îmbătrânirii populației Republicii Moldova (%)

În aspect teritorial, cea mai mare rată de îmbătrânire a populației a fost înregistrată în regiunea de Nord și a alcătuit în 2015 - 19,8% (tabelul 3). Cel mai înalt coeficient de îmbătrânire a populației, atât în regiunea nordică, cât și în întreaga țară, este în Dondușeni, la nivelul de 24,3%. Apoi, în ordine descrescătoare, urmează Drochia (23,0%), Edineți (22,5%), Briceni (21,7%), Râșcani (21,5%), Ocnița (21,3%).

Tabelul 3. Analiza dinamicii coeficientului de îmbătrânire a populației Regiunii de Nord în anii 2012 - 2015 (%)

	2012	2013	2014	2015	abatere (+, -)		
					2015 față de 2014	2014 față de 2013	2013 față de 2012
RDN, total	18,9	19,2	19,5	19,8	+0,3	+0,3	+0,3
Mun. Bălți	15,4	16,0	16,6	17,2	+0,6	+0,6	+0,4
Briceni	21,6	21,6	21,6	21,7	+0,1	0	0
Dondușeni	24,2	24,3	24,4	24,3	-0,1	+0,1	+0,1
Drochia	22,3	22,4	22,7	23,0	+0,3	+0,3	+0,1
Edineț	21,8	22,0	22,2	22,5	+0,3	+0,2	+0,2
Fălești	17,1	17,4	17,7	18,0	+0,3	+0,3	+0,3
Florești	18,5	18,7	18,9	19,3	+0,4	+0,2	+0,2
Glodeni	18,8	19,1	19,4	19,7	+0,3	+0,3	+0,3
Ocnita	20,3	20,6	21,0	21,3	+0,3	+0,4	+0,3
Râșcani	20,9	21,0	21,3	21,5	+0,2	+0,3	+0,1
Sângerei	15,4	15,8	16,3	16,7	+0,4	+0,5	+0,4
Soroca	17,9	18,1	18,4	18,6	+0,2	+0,3	+0,2

Sursa: [1]

Una dintre cauzele îmbătrânirii demografice constă în creșterea speranței de viață a persoanelor în vârstă de peste 60 de ani. Într-adevăr, în Moldova dinamica speranței de viață a populației cu vârsta de peste 60 de ani tinde să crească. Așadar, în cazul în care speranța de viață a populației în anul 2009, la vârsta de 60 de ani a fost pentru femei - 18,4 ani, pentru bărbați - 14,8 ani, în 2014, respectiv 19,5 și 15,6 ani. Cu toate acestea, pentru a identifica cauzele îmbătrânirii demografice a populației Republicii Moldova, inclusiv în regiuni, este necesar să se analizeze indicatorii mișcării naturale a populației.

În anul 2015 indicele sarcinii demografice în RDN a înregistrat cel mai ridicat nivel (54,8 de persoane dependente la 100 de persoane în vârstă de muncă), depășind media pe țară (53,6). În regiunea de Nord pe raioane, cel mai ridicat raport de dependență se înregistrează în raionul Dondușeni, unde la 100 de persoane în limita vârstei de muncă revin 63,6 de persoane dependente. Cel mai scăzut raport de dependență economică este în mun. Bălți, situat sub media regiunii (45,5 de persoane dependente la 100 de persoane în vârstă de muncă).

În concluzie, trebuie de menționat, că la momentul actual, problema îmbătrânirii populației în Republica Moldova nu este rezolvată. Se observă depopularea, adică populația Republicii Moldova are o tendință constantă de scădere, iar mișcarea naturală a populației nu asigură reproducerea simplă. Se observă îmbătrânirea populației și în aspect teritorial, cea mai mare rată de îmbătrânire a populației a fost înregistrată în regiunea de Nord a Republicii Moldova. Dinamica speranței de viață a populației cu vârsta de peste 60 de ani tinde să crească. În regiunea de Nord pe raioane, cel mai ridicat raport de dependență se înregistrează în raionul Dondușeni.

Bibliografie:

1. *Anuarul statistic al Republicii Moldova*. Chișinău: Statistică, 2016. 566 p.
2. COICA, A. *Statistici alarmante: R. Moldova – un stat tânăr cu o populație bătrână* [online] [citat 23.10. 2018]. Disponibil: <https://www.timpul.md/articol/statistici-alarmante-r--moldova---un-stat-tanar-cu-o-populaie-batrana-37304.html>
3. SACALĂ, M.-D. Impactul îmbătrânirii globale a populației asupra randamentului și prețului acțiunilor. In: *Revista Română de Statistică*, nr. 3, 2012. [online] [citat 23.10. 2018]. Disponibil: http://www.revistadestatistica.ro/wp-content/uploads/2014/02/RRS_3_2012_A3_ro.pdf
4. MOVILĂ, I., *Statistica teoretică și economică: Manual pentru studenții profilului economic*. Bălți, Presa universitară bălțeană, 2015.
5. MOVILĂ, I., Analiza statistică a capitalului uman în Republica Moldova în contextul dezvoltării regionale. In: *Tradiție și inovare în cercetarea științifică*, ediția a IV-a, Materialele COLLOQUIA PROFESSORUM din 18 octombrie 2013, Bălți, 2014, p. 230-235.

КОМПЛЕКСНА СТАТИСТИЧНА ОЦІНКА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕКОНОМІКИ ТА МАТЕРІАЛЬНОГО ДОБРОБУТУ НАСЕЛЕННЯ

Роман Омелянiвич КУЛIНИЧ,

доктор економічних наук, професор

Юлія Євгенiвна ПРИДАННИКОВА, аспірантка,

Хмельницький університет управління та права,

головний спеціаліст-економіст,

Головне управління статистики у Харківській області, (Україна)

Abstract: The article offers the statistical methodology for assessment of relationship between economic growth and material welfare of the Ukrainian regions based on the method of complex statistical coefficients by using statistical data for 2016. The theoretical and applied aspects of opportunities of studied method for comprehensive rating assessment of Ukrainian regions through standardizing the values of examined indexes in economic and material welfare spheres are considered.

Keywords: comprehensive statistical assessment of indexes, method of complex statistical coefficients, weighted coefficient of variances, ranking, economic growth, material welfare of a population, degree of relationship.

На сьогодні у наукових колах розглядаються різні підходи до визначення поняття “добробут” та показників, що його формують. На нашу думку, рівень життя населення напряму формує матеріальний добробут, що, в свою чергу, є основою для якості життя населення країни. Такий розподіл макроекономічних понять є новим та дозволяє статистично вивчати взаємозв’язок між станом економіки та сферою добробуту населення країни.

Отже, матеріальний добробут населення – це визначена в часі кількісно-якісна характеристика рівня життя населення країни як узагальнений результат державної політики у соціальній сфері та активності населення у сфері створення продукції та її споживання (складено автором) [1].

Пропонована методика комплексної статистичної оцінки взаємозв’язку економічного зростання та матеріального добробуту населення регіонів України здійснюється на основі методу комплексних статистичних коефіцієнтів та обчислення комплексного (зведеного) показника вагомості відхилень абсолютних, відносних та середніх величин за формулою [2; 3]:

$$K_{\epsilon,i} = \sum_{s=1}^{82} \frac{X_{s,\max} - X_{si}}{X_{s,\max} - X_{s,\min}} + \sum_{d=1}^{37} \frac{X_{di} - X_{d,\min}}{X_{d,\max} - X_{d,\min}},$$

де $K_{\epsilon,i}$ – комплексний коефіцієнт вагомості відхилень i -го об’єкта оцінки (регіону)²²;

X_{si} – абсолютне, відносне чи середнє значення s -го показника-стимулятора для i -го об’єкта оцінки (регіону), $s = \overline{1, 82}$, $i = \overline{1, 25}$;

X_{di} – абсолютне, відносне чи середнє значення d -го показника-дестимулятора для i -го об’єкта оцінки (регіону), $d = \overline{1, 37}$, $i = \overline{1, 25}$;

$X_{s,\min}$, $X_{s,\max}$ – відповідно, мінімальне та максимальне значення s -го показника-стимулятора за сукупністю об’єктів оцінки (регіонів);

$X_{d,\min}$, $X_{d,\max}$ – відповідно, мінімальне та максимальне значення d -го показника-дестимулятора за сукупністю об’єктів оцінки (регіонів).

Рейтингова оцінка здійснена на підставі наявних статистичних даних за результатами розробок державних статистичних спостережень. На базі цього сформовано систему показни-

²² Чим нижчий цей коефіцієнт, тим вище місце об’єкта оцінки (регіону) за системою взаємопов’язаних показників у досліджуваних сферах, що свідчить також про високе місце цього об’єкта оцінки (регіону) у їх сукупності.

ків, що на рис. 1, яка комплексно характеризує сферу економіки та сферу матеріального добробуту населення [4].

Показники за сферами економіки	Сфера реального сектору	Промисловість
		Сільське господарство
		Будівництво
		Лісове господарство
	Сфера надання послуг	Ринок праці
		Внутрішня торгівля та ціни
		Транспорт
		Інвестиції та зовнішня торгівля
		Інформаційне суспільство та зв'язок
		Наука та інновації
Показники за сферами матеріального добробуту	Сфера якості життя населення	Умови життя
		Освіта
		Охорона здоров'я
		Культура
		Відпочинок і туризм
		Правосуддя та злочинність
		Навколишнє середовище
	Сфера рівня життя	Доходи населення
		Витрати населення
		Демографічна статистика

Рис. 1. Система статистичних показників, що характеризують взаємозв'язок у сфері економіки та матеріального добробуту населення України

Наведена система показників складається із 82 показників-стимуляторів та 37 показників-дестимуляторів [5-10]. За результатами комп'ютерного опрацювання вихідних статистичних даних методом комплексних статистичних коефіцієнтів визначено місце кожного регіону у порівнянні з іншими регіонами України окремо у сфері економіки та сфері матеріального добробуту, а також за значенням комплексної оцінки у взаємозв'язку цих сфер (табл. 1).

Таблиця 1. Результати комплексного статистичного оцінювання матеріального добробуту населення та економіки регіонів України за 2016 рік

Регіон	Сфера матеріального добробуту населення		Сфера економіки		Комплексна оцінка взаємозв'язку матеріального добробуту населення та економіки	
	Кв _{мд} ²³	рейтинг	Кв _е ²⁴	рейтинг	Кв _{заг} =Кв _{мд} + Кв _е	рейтинг
Вінницька	34,49	19	27,19	2	61,67	4
Волинська	33,11	16	35,47	18	68,59	20
Дніпропетровська	32,20	13	32,25	7	64,46	7
Донецька	34,95	20	40,28	24	75,23	24
Житомирська	35,03	21	32,70	9	67,73	16
Закарпатська	31,39	6	37,83	23	69,22	21
Запорізька	31,01	3	35,58	19	66,59	13
Івано-Франківська	31,89	8	36,38	20	68,27	18
Київська	32,63	15	28,85	3	61,47	3
Кіровоградська	36,08	24	34,06	14	70,14	23
Луганська	37,44	25	42,18	25	79,62	25
Львівська	27,20	1	32,89	11	60,09	2
Миколаївська	31,91	10	34,60	15	66,51	11
Одеська	31,15	5	31,29	5	62,44	6

²³ Комплексний коефіцієнт у сфері матеріального добробуту населення

²⁴ Комплексний коефіцієнт у сфері розвитку економіки

Полтавська	35,08	22	31,65	6	66,73	14
Рівненська	31,85	7	36,59	21	68,45	19
Сумська	35,38	23	32,80	10	68,18	17
Тернопільська	32,54	14	34,75	16	67,29	15
Харківська	31,91	9	30,33	4	62,24	5
Херсонська	31,03	4	35,12	17	66,14	10
Хмельницька	32,14	11	32,99	13	65,13	8
Черкаська	33,13	17	32,93	12	66,05	9
Чернівецька	32,15	12	37,59	22	69,73	22
Чернігівська	34,26	18	32,32	8	66,58	12
м. Київ	28,87	2	14,21	1	43,07	1

За результатами рейтингування розподіл місць регіонів України склався таким чином. До першої п'ятірки лідерів увійшли м. Київ, Львівська, Київська, Вінницька та Харківська області (відповідно місця з 1 по 5 в рейтингу). Найгірший результат продемонстрували Закарпатська, Чернівецька, Кіровоградська, Донецька та Луганська області, зайнявши відповідні місця з 21 по 25.

Якщо порівнювати одержані результати рейтингування з такими відомими рейтинговими оцінками, як інтегральна оцінка регіонального людського розвитку [11, 13] та моніторинг соціально-економічного розвитку регіонів України [12], у табл. 2 отримаємо такі результати.

Таблиця 2. *Результати порівняння рейтингових оцінок регіонів України за 2016 рік*

Регіон	Місце регіону у рейтингу за:		
	значенням комплексної оцінки взаємозв'язку економіки та матеріального добробуту (табл. 1)	інтегральною оцінкою регіонального людського розвитку	результатами моніторингу соціально-економічного розвитку
Вінницька	4	12	4
Волинська	20	7	9
Дніпропетровська	7	11	10
Донецька	24	...	24
Житомирська	16	22	11
Закарпатська	21	3	16
Запорізька	13	10	14
Івано-Франківська	18	1	12
Київська	3	13	3
Кіровоградська	23	20	18
Луганська	25	...	25
Львівська	2	4	13
Миколаївська	11	8	19
Одеська	6	15	15
Полтавська	14	9	17
Рівненська	19	17	6
Сумська	17	14	23
Тернопільська	15	6	20
Харківська	5	5	2
Херсонська	10	21	21
Хмельницька	8	18	8
Черкаська	9	16	7
Чернівецька	22	2	5
Чернігівська	12	19	22
м. Київ	1	—	1

За даними табл. 2 видно, що запропонований узагальнюючий показник взаємозв'язку економіки та матеріального добробуту може також використовуватися в роботі органів дер-

жавної влади при розробці планів реалізації державної регіональної політики та покращенні значень взаємозв'язку між рівнями розвитку у цих сферах.

Як було зазначено попередньо, показники у сферах економіки та матеріального добробуту слід вивчати у їх кількісно-якісному взаємозв'язку. Для цього автором розроблено статистичний спосіб оцінки ступеня взаємозв'язку досліджуваних сфер на основі комплексного коефіцієнта вагомості відхилень із застосуванням формули коефіцієнта взаємозв'язку економіки та матеріального добробуту населення $K_{емд}$, значення якого змінюються від 0 до 1, причому чим ближче значення до 1, тим вищим є ступінь взаємозв'язку економіки та матеріального добробуту населення регіону:

$$K_{емд} = 1 - \frac{K_{в, заг}}{n},$$

де n – кількість показників, включених у розрахунок.

За результатами проведених розрахунків з використання зазначеної вище формули, усі регіони України, крім м. Києва необхідно віднести до групи нестійкого зв'язку дуже низького рівня. Значення коефіцієнта $K_{емд}$ по м. Києву складає 0,64, що згідно зі шкалою оцінки залежностей можна віднести до групи нестійкого зв'язку помітного рівня [3]. У зв'язку з цим, регіонам України необхідно забезпечити значення коефіцієнта $K_{емд}$ як мінімум до 0,7, тим самим зменшуючи розрив у рівнях розвитку економіки та матеріального добробуту населення.

Таким чином, матеріальний добробут населення є результатом взаємозв'язку суспільно-економічних явищ і процесів, які комплексно характеризують рівень і якість життя населення та стан розвитку економіки в умовах визначених місця і часу з погляду можливості прийняття коректних управлінських рішень для реалізації соціальної та економічної політики (особливо на регіональному рівні).

Список використаних джерел:

1. Приданникова Ю. С. Теоретичні аспекти статистичного вивчення економічного зростання та матеріального добробуту населення // Статистичні методи та інформаційні технології аналізу соціально-економічного розвитку: зб. текстів доп. за матеріалами XVIII Всеукр. наук.-практ. конф., 24 травня 2018 р. Хмельницький: Хмельницький університет управління та права, 2018. С. 30-34.
2. Кулинич О. І. Економічна статистика. Хмельницький: Поділля, 2000. 289 с.
3. Кулинич О. І., Кулинич Р. О. Теорія статистики: підручник. 7-е вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2015. 239 с.
4. Офіційний веб-сайт Державної служби статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua>
5. Статистичний щорічник України за 2016 рік: стат. зб. / Державна служба статистики України. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv_u/01/Arch_zor_zb.htm
6. Регіони України. 2016 рік. Ч. I: стат. зб. / Державна служба статистики України. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv_u/Arch_reg.htm
7. Регіони України. 2016 рік. Ч. II: стат. зб. / Державна служба статистики України. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv_u/Arch_reg.htm
8. Населення України за 2016 рік. Демографічний щорічник: стат. зб. / Державна служба статистики України. Київ: ТОВ “Август Трейд”, 2017. 134 с.
9. Доходи та витрати населення у 2016 році: стат. зб. / Державна служба статистики України. Київ: ДП “Інформ.-аналіт. агентство”, 2018. 93 с.
10. Наявність у домогосподарствах товарів тривалого користування (за даними вибіркового опитування домогосподарств у жовтні 2016 року): стат. зб. / Державна служба статистики України. Київ, 2017. 158 с.
11. Регіональний людський розвиток: стат. бюл. / Державна служба статистики України. Київ, 2017. 66 с.
12. Результати моніторингу соціально-економічного розвитку регіонів за 2016 рік / Міністерство регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України. URL: <http://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2017/05/Reytingova-otsinka-za-2016-rik-prezentatsiyni-materiali.pdf>
13. MOVILĂ I., Statistica teoretică și economică: Manual pentru studenții profilului economic. Bălți, Presa universitară bălțeană, 2015. 246 p.

PROVOCĂRI PENTRU O CULTURĂ A INOVĂRII ÎN ORGANIZAȚIA ȘCOLARĂ

Tatiana ȘOVA, dr., conf. univ.,

Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: The article discusses the problem of innovative culture in the school. The promotion of innovative culture in the school organization is a systemic and systematic process. It involves the correct adaptation and integration of the educational institution's specific values and the potential of the human staff in an organizational culture oriented towards innovation and performance. The transfer of innovations takes into account the specific of the educational partners' activities and the characteristics of the innovative activities designed for implementation.

Keywords: innovation, culture of innovation, organizational culture, resistance to change.

Impactul benefic al introducerii și implementării inovațiilor în organizația școlară este de necontestat. Numeroase cercetări au evidențiat avantajele unor asemenea acțiuni reflectate din perspectiva instituției, a fiecărui cadru didactic, elev, părinte, dar și din perspectiva comunității locale. Or, promovarea unei culturi inovative în organizația școlară este esențială pentru asigurarea succesului și performanței instituționale.

Promovarea **culturii inovative** în organizația școlară se realizează prin strategii potrivite pentru a ameliora sau favoriza dezvoltarea de resurse umane, de strategii educaționale, de climat instituțional, de relații interorganizaționale menite să îmbunătățească poziția instituției pe piața educațională. Unul dintre motivele implementării culturii inovative în organizația școlară sunt finalitățile asumate pentru grupurile respective de resurse umane: manageri, elevi, părinți, agenți educaționali. Finalitățile trebuie să poarte un caracter complex, integru, permanent, continuu, de interrelaționare și de interdependență reciprocă. Organizația școlară care inovează trebuie să fie flexibilă, adaptivă, rezistentă la schimbări, deoarece inovarea obligă la schimbare și este ea însăși obiect al acestei schimbări.

Referindu-ne la **factorii ce influențează dezvoltarea culturii inovative**, putem evidenția două grupe:

1. *transformaționali* – mediul extern, leadership-ul organizației, misiunea și strategia;
2. *tranzacționali* – reciprocitatea între organizație și grupuri [3].

Rezistența la schimbare este unul dintre factorii care încetinește promovarea și implementarea inovațiilor, deoarece mulți preferă să aplice ceea ce știu și ceea ce pot deja. Acest fenomen se manifestă la nivelul promptitudinii instituției de a iniția activități de inovare, noi servicii educaționale sau tehnologii didactice moderne, de a adopta noi proceduri decizionale, noi structuri organizaționale etc.

În general, rezistența organizațională la schimbare se manifestă cu mai mare intensitate în câteva situații:

- performanțele organizaționale, prin recurs la cunoștințele disponibile și la serviciile educaționale existente sunt considerate suficient de ridicate;
- costurile suplimentare necesare pentru implementarea inovațiilor sunt estimate drept prea mari;
- gradul de specializare a cadrelor didactice și a celor manageriale este prea ridicat;
- riscul sau incertitudinea asociate inovării sunt prea ridicate;
- există o anumită amenințare din partea mediului administrativ sau a celui politic;
- gradul de centralizare și de formalizare este ridicat [1].

Dintre situațiile menționate, doar primele două sunt determinate de elemente exprimate prin indicatori economici de eficiență și performanță, care, respectiv, ușor pot fi soluționate. O atenție sporită trebuie acordată celorlalte situații, deoarece ele includ elementele legate de marketing educațional, de riscuri instituționale, de relațiile cu mediul sociouman intern și extern.

Problema rezistenței la inovare trebuie abordată în cel puțin două sensuri, ținând seama de organizația școlară în cauză. Organizația școlară care inițiază *schimbări în mediul fizic* se confruntă cu o rezistență mai degrabă inertială, având ca origini necunoașterea sau insuficienta cunoaștere a finalităților schimbării, dezinteresul sau, mai des, lipsa unei motivații manageriale pentru a stimula climatul inovativ al organizației. În cazul *schimbărilor în mediul sociouman*, rezistența este mai intensă și se manifestă prin obișnuința cu ceea ce știe deja să folosească și prin teama de eșec (incertitudinea succesului). Pot interveni în plus atitudini de ignoranță, dezinteresul și indiferența față de nou

etc. Și în acest caz, rolul primordial în diminuarea rezistenței la schimbarea inovațională îi revine **culturii organizaționale**.

Cultura organizațională este o reprezentare a valorilor instituției care influențează activitatea și comportamentul celor angajați. Cultura organizațională inovativă sau suportivă, efectivă sau proiectivă etc. determină, de fapt, poziția instituției față de nou, schimbare și inovație. Schimbarea în organizația școlară poate fi realizată dacă managerii școlari sunt de acord cu schimbarea și, deci, cu inovarea, principala condiție fiind creșterea capacității de adaptare la schimbare. Un manager rigid, incapabil să realizeze o asemenea adaptare, va manifesta el însuși rezistență la schimbarea inovațională și va asigura poziții închise și nefavorabile inovării în rândul angajaților, elevilor, părinților sau partenerilor educaționali [2].

Rezistența la schimbare este cauzată în mare măsură și de **specificitatea culturală**, care presupune un sistem de valori, atitudini, comportamente și poziții față de inovații caracteristice unei anumite organizații, unei zone. Nu întotdeauna ne vom referi la întregul sistem de valori culturale, ci doar la acele elemente ale manifestărilor colective și individuale care au origini în informal, inconștient și colectiv, care se produc spontan și involuntar, în sensul pozitiv, favorabil, dorit sau impus prin norme și valori achiziționate, cu influență de lungă durată. De cele mai dese ori vom apela la așa valori precum bunăvoința, solidaritatea, simpatia reciprocă, încrederea în sine și în cei cu care conlucrezi etc., pentru că organizația școlară va avea mai multe sau mai puține șanse de a atinge performanța prin inovare în funcție de valorile pe care le promovează.

Recunoașterea organizației școlare pe piața educațională este un alt factor care condiționează acceptarea schimbării și prin care se asigură suportul informativ asupra elementelor care ar putea determina implementarea inovațiilor. Este vorba de crearea și punerea în aplicare a acelei concepții organizaționale pentru care identificarea și înțelegerea beneficiarilor educaționali actuali și a celor potențiali sunt elemente-cheie ale acțiunii educative în vederea realizării performanței. O asemenea orientare este esențială pentru reducerea rezistenței la inovare și poate fi realizată prin dezvoltarea unui marketing educațional orientat spre acțiuni de culegere și diseminare a informațiilor corecte și bine analizate și spre determinarea răspunsului potrivit al organizației față de cerințele pieței educaționale.

Depășirea rezistenței la schimbare și, implicit, la inovare, se poate realiza mai întâi prin schimbarea cadrului organizațional, ceea ce înseamnă în același timp inovare și schimbare organizațională, și, apoi, prin acțiune asupra variabilelor inovaționale specifice, a celor care determina rezistența la schimbare.

Cultura organizațională, în raport cu cultura inovațională, trebuie să fie caracterizată de valori și norme de largă deschidere, de comportamente și atitudini favorabile participării, creării și colaborării organizaționale. În acest scop, se recomandă crearea unui cadru specific bazat pe **patru dimensiuni ale specificității culturale**:

1. **Ierarhia** presupune intensitatea percepției față de funcții și poziții. Rezistența față de schimbare poate fi atenuată prin oferirea de argumente, motivații și, mai ales, decizii corecte față de activitățile inovative, prin accentuarea factorilor motivaționali specifici.
2. **Asumarea riscului** poate fi recunoscută ca prin intermediul gradului de evitare sau de control al incertitudinii față de inovare. Reducerea acestei rezistențe poate fi realizată prin aceleași componente structurale menite a furniza argumente, explicații, motivații și decizii și care ar trebui să-și asume și sarcini de acoperire a unor riscuri suplimentare pe care schimbarea inovațională le-ar putea induce.
3. **Apartenența la comunitate** (organizație) se poate manifesta mai puternic sau mai redus. La un sentiment puternic de apartenență este de regulă asociată o rezistență mai redusă la schimbarea inovațională, dacă există sau sunt produse dovezi convingătoare asupra efectelor pozitive pe care inovarea le poate aduce pentru grup.
4. **Orientarea în timp** oferă posibilități de reducere a rezistenței la schimbarea inovațională prin proiectarea cheltuielilor și rezultatelor în raport cu așteptările angajaților și partenerilor educaționali [2].

În baza celor enunțate, conchidem că toate organizațiile școlare au nevoie să-și îmbunătățească procesul de inovare. Astfel, un prim pas este să determine oamenii să gândească creativ pentru ca efortul depus în procesul de schimbare să aibă justificare. Producerea de idei noi și implementarea

acestora sunt valoroase pentru organizații atunci când ritmul impus de piața educațională se dovedește mai alert decât cel specific instituției de învățământ. De asemenea, este important ca problemele existente în instituție să nu depășească posibilitățile și potențialul resurselor umane. Calificarea angajaților reprezintă, pe de o parte, un mijloc de a ajunge la *inovație*, pe de altă parte, este rezultatul inovației. Lipsa calificării poate duce la o stopare a procesului de inovare într-o organizație școlară atunci când instituția de învățământ respectivă ia în calcul aspectele metodologice ale inovației, fără a-și pregăti cadrele didactice în mod corespunzător. Formarea continuă a cadrelor didactice este o condiție esențială în perioada de pregătire a instituției respective de a deveni foarte competitivă. Or, o evaluare a nevoilor de formare profesională continuă reprezintă punctul de plecare al oricărui tip de management orientat spre inovare. Procesul de creare a unei culturi a inovării poate fi continuat prin următoarele acțiuni:

- Asigurați-vă că inovația va avea impact asupra tuturor domeniilor de activitate instituțională.
- Evaluați constructiv acțiunile planificate pentru realizarea transferului inovațional în organizația școlară.
- Inițiați concursuri cu referire la cea mai reușită inovație implementată.
- Implicați specialiști și agenții educaționali din comunitate în realizarea transferului inovațional pe un anumit domeniu.
- Solicitați feedback din partea persoanelor implicate în implementarea inovării.
- Analizați reflecțiile din chestionarele de evaluare completate de elevi, părinți etc.
- Valorificați experiența pozitivă a inovatorilor din instituție și a celor din exterior.
- Mențineți și dezvoltăți tradițiile de implementare a inovațiilor ce există deja în organizația școlară.
- Transformați problemele și impedimentele în noi direcții și oportunități de dezvoltare a inovațiilor.

În concluzie, provocările pentru o cultură a inovării în organizația școlară sunt multiple, eficiența și eficacitatea lor fiind dependente direct de posibilitățile și de potențialul instituției de învățământ.

Bibliografie:

1. ROCO, Mihaela. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2001. 248 p. ISBN 973-683-654-1.
2. VLĂSCEANU, Mihaela. *Organizații și comportament organizațional*. Iași: Polirom, 2003, 336 p. ISBN 973-681-412-2.
3. ИСМАГИЛОВА, Галина. *Инновационный менеджмент: учебное пособие*. Екатеринбург: УрФУ, 2012. 175 с. ISBN 978-5-321-02191-0.
4. ПАЛЕЙ, Татьяна. *Инновационный менеджмент*, Изд. 2-ое, перераб. доп. Казань: Фолиант, 2011. 162 с. ISBN 978-5-94990-010-9.

FORMAREA COMPETENȚEI DE INOVARE PRIN CERCETARE A VIITORILOR PEDAGOGI

Victoria COJOCARU, dr. hab., prof. univ.,
Facultatea Pedagogie,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The current society brings more and more demanding requirements to the educational system. These changes are due to the considerable changes in the past decades, to the need for active, initiative citizens able to integrate into this society and to participate in their further progress.*

The research is intended mainly for the formation and self-formation of all categories of teaching staff, is a result of a complex research-innovation-development approach and represents a significant argument for the need to develop the competence of innovation through research for the rationality of the evolution of the educational system.

Keywords: *research, innovation, development, initiation, scientific research.*

În literatura de specialitate se atestă diverse definiții ale competențelor. Orientarea psihologilor spre domeniul competențelor umane relevă valoarea acestora pentru obținerea performanței și excelenței, cerințe din ce în ce mai prezente în toate sectoarele de activitate.

Termenul competență își are originea în lat. – *competentia*; engl. – *competence* și este capacitatea unei persoane de a corespunde cerințelor dintr-un anumit domeniu.

Competențele nu au fost definite o dată pentru totdeauna, ceea ce demonstrează flexibilitatea și permanenta evoluție a lor. Deci conceptul de competență este un concept deschis, a cărui evoluție în timp este generată de evoluția societății în ansamblul ei. Forța motrică a evoluției societății este progresul, realizat prin descoperirea tehnologiilor de vârf, IT și diseminarea cunoștințelor la nivel mondial, având ca finalitate globalizarea. Pentru a observa schimbările noțiunii de competență de-a lungul timpului, vom reda mai multe definiții în ordine cronologică.

În tentativa de a specifica în mod rezumativ definirea competenței, este oportun de a preciza, în primul rând, definițiile de dicționar.

Competența este definită ca o capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în chestiune; capacitatea unei autorități, a unui funcționar de a intra în atribuțiile cuiva [4].

Competența este o capacitate a unei persoane sau a unui grup de a interpreta un fenomen, de a soluționa o problemă, de a lua o decizie sau de a efectua o acțiune; sfera de extindere a atribuțiilor cuiva, în exercitarea unei funcții.

În plan social-obiectiv, ierarhia (piramida) competenței este determinată de natura și complexitatea sarcinilor care alcătuiesc conținutul diferitor sfere de activitate și al diferitor funcții; în plan subiectiv-psihologic, competența este rezultatul cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, aptitudinilor și trăsăturilor temperamental-caracterologice de care individul dispune în vederea îndeplinirii funcției sociale cu care este investit. Cum gradul de elaborare a competențelor psihice menționate variază de la o persoană la alta, rezultă că vor exista diferențe interindividuale semnificative și la nivel de competență, în raport cu una și aceeași categorie de sarcini. Obținerea unei eficiențe optime în orice sferă de activitate socială presupune o corespondență organică între latura obiectivă și cea subiectivă ale competenței [11].

Competența, în opinia lui N. Mitrofan, presupune „formarea unor sisteme de deprinderi/ priceperi, capacități, aptitudini și atitudini psihopedagogice. Parte componentă a acestui ansamblu, competența înseamnă cunoștințe care au devenit operaționale, ceea ce presupune flexibilitate comportamentală și adaptabilitate, dar, mai ales, eficiență” [8]. Deci, competența este o stare și nu o acțiune particulară, un rezultat al actului de cunoaștere.

Autoarea Ursula Șchiopu menționează: competența (engl. – *competence*; fr. – *compétence*; germ. – *kompetenz*) este o „capacitate profesională remarcabilă, izvorâtă din cunoștințe și practică, deci în urma cercetării inteligente și sistematice a unei activități relativ dificile. Competența conferă randament, precizie, siguranță și permite rezolvarea de situații dificile în direcția în care s-a format” [11].

În dicționarele de pedagogie competența este definită ca fiind o capacitate intelectuală (a comunica, a decide, a delecta, a selecta, a evalua date, informații, relații) ce dispune de variate posibilități de transfer, capacitate care-și asociază componente afective și atitudinale de motivare a acțiunii.

I. Jinga și E. Istrate consideră competența ca fiind „capacitatea cuiva de a soluționa o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în bune condiții și cu rezultate recunoscute ca bune” [6].

În opinia lui C. Cucoș, „competența întruchipează dezirabilitatea și posibilitatea, conduita ce se așteaptă de la cei formați. Chiar dacă aceasta are mai mult un caracter teoretic, ea „forțează” ca aspectul practic să fie configurat conform „zării” proclamate de „înălțimea” valorii anunțate de competență. Are funcționalitatea unui model comportamental, care exprimă nu ceea ce este, ci ceea ce se speră a fi” [3].

Eficiența în secolul XXI, va crea noi oportunități de gândire neconvențională, de încurajare a proceselor de învățare și inovare. Se impune necesitatea formării și pregătirii viitorilor pedagogi astfel încât aceștia să devină capabili de a atinge performanța, măiestria și excelența în profesie.

Astfel, se evidențiază necesitatea formării competențelor de inovare prin cercetare, care vor contribui la calitatea și eficiența activității cadrelor didactice, care solicită capacitate de previziune, intuiție, originalitate și flexibilitate, curaj în asumarea riscurilor.

Din aceste considerente, sfera competențelor de inovare prezintă o importanță deosebită pentru viitorii pedagogi.

Inovațiile implică o schimbare de atitudine a cadrului didactic și a studenților față de problemele care apar în realitatea lor educațională, fiind transformări înnoitoare conștiente, menite să *îmbunătățească radical* calitatea educației la nivel micro sau macro. Este necesară o acțiune tensionată în raport cu anumite convingeri, comportamente, atitudini și mentalități nefavorabile promovării cercetării științifice nemijlocit în cadrul instituției de învățământ, ca un factor strategic de acțiune firească, aflată la îndemâna fiecărui cadru didactic și student/masterand/doctorand. În cazul acesta, cercetarea științifică sprijină găsirea soluțiilor optime pentru problemele care apar în procesul educațional.

Astfel, este relevantă formarea unei noi competențe cadrelor didactice, solicitată tot mai activ pe piața învățământului superior, *competența de inovare prin cercetare*. Formarea acestei competențe asigură depășirea dogmatismului, rutinei, conservatorismului. Cercetarea științifică trebuie să constituie o componentă intrinsecă a practicilor profesionale ale fiecărui cadru didactic universitar. Dacă cercetarea științifică este bine gândită și proiectată, atunci între demersurile de cercetare și cele de predare se stabilesc interinfluențări reciproce pozitive, ele se susțin, se modelează și se dezvoltă reciproc, integrându-se într-o unitate evolutivă și asigurând calitatea procesului formativ al studenților. Relația dintre cercetare și predare presupune dobândirea de noi cunoștințe și comunicarea, difuzarea, expansiunea, transferul acestora către alții în diferite forme.

Cercetările pe care le realizează sistematic cadrul didactic universitar conduc la descentralizarea autorității și dezvoltarea, în locul acesteia, a autonomiei personale atât în predare, cât și în cercetare. Cadrul didactic universitar trebuie să aibă încredere în propriul său potențial de cercetare științifică. Dublul statut al cadrului didactic universitar, cel de practician și de cercetător, este profitabil transferului inovațional, pentru construirea de perspective adecvate, pentru înțelegerea mai bună a proceselor educaționale, pentru aplicarea unor demersuri de învățare adecvate contextului, de un înalt nivel de calitate, pertinente și eficiente.

Cercetarea angajează și articulează disponibilitățile cadrului didactic pentru cercetare, resursele sale intelectuale, întregul său potențial creativ, prin cultivarea spiritului de inițiativă, spiritului investigației științifice și *spiritului de inovare*.

Cercetarea științifică universitară este parte inseparabilă a unui sistem de învățământ performant și este esențială pentru dezvoltarea, în special, a sistemului de învățământ superior pentru a fi apt să-și îndeplinească rolul cerut în dezvoltarea economică și socială. Universitățile sunt solicitate să-și dezvolte capacitatea de a transfera cunoaștere, inclusiv prin promovarea inovării.

Unele idei relevante în sensul formării *studentului cercetător* formulează autorii unei lucrări ce vizează integrarea științei și învățământului superior [5]. Autorii afirmă că universitatea este instituția care prezintă cea mai înaltă cultură dintr-un stat și îndeplinește următoarele roluri: îi învață pe studenți în plan istoric și sistematic datele științei; le arată metodele de cercetare, de creație, de lucru; îi învață să devină creatori de știință și de cultură.

În opinia lor, concepția contemporană despre universitate se axează pe trei sensuri: universitatea pentru studenți; universitatea pentru știință; universitatea pentru societate [5, p. 22]. În primul caz e valabilă ideea că universitatea trebuie să dea studenților „știința de a fi”. În cazul doi, preocuparea esențială a universității trebuie să fie cercetarea, pentru a spori tezaurul științei.

Învățământul superior din universități presupune învățământul profesiilor intelectuale și deprinderea pentru cercetarea științifică și pregătirea viitorilor cercetători sau, după cum spune J. Ortega Gasset [apud 1, p. 155], învățământul universitar are trei funcții: transmiterea culturii; învățământul profesional; cercetarea științifică și educarea noilor oameni de știință. În acest proces se întâlnesc trei factori: *știința, profesorii și studenții*. Ceea ce-i leagă pe profesori și studenți sunt știința și cultura. Calitatea înaltă a *formării prin studii și prin cercetare* crește prestigiul și viabilitatea instituției universitare.

Actul cercetării devine un proces de apropiere personală a cunoștințelor. De asemenea, procesualitatea presupune o formă superioară de prelucrare conștientă a informației, un proces intern de transformare, organizare, stocare.

După cum putem constata, *competența de inovare prin cercetare*, în opinia noastră este una esențială în raport cu misiunea actuală a universității și care constituie un obiectiv major al formării studenților, masteranzilor, cadrelor didactice.

Integrate în activitatea de cercetare pedagogică, studenții, masteranzii, cadrele didactice își pot aduce contribuția la rezolvarea celor mai diverse probleme ale modernizării învățământului, pot

contribui la eforturile generale de îmbunătățire a calității învățământului, a randamentului social. Factor fundamental pentru realizarea progresului școlar, cercetarea pedagogică poate să devină un factor mobilizator, stimulând entuziasmul față de tehnologiile didactice moderne, lupta împotriva rutinei și improvizației.

Prin antrenarea tuturor cadrelor didactice la cercetarea pedagogică se va contribui la eliminarea rupturii frecvent amintite dintre practicieni și cercetători în domeniul învățământului, se va înlătura ceea ce G. de Landsheere numea „vidul dintre producătorul și consumatorul cercetării” [apud 2].

Alături de numeroasele rațiuni care pledează pentru necesitatea ca profesorul contemporan să fie dublat de un cercetător științific, se cuvine de menționat și un alt element, de maximă importanță. Nu pot fi educați elevii, studenții în spiritul investigației științifice, obiectiv major al învățământului de toate gradele, dacă însuși cadrul didactic nu posedă acest spirit, nu dispune de sensibilitate față de nou, de ingeniozitate, dacă el însuși nu este un cercetător care își pune probleme, descoperă necunoscutul, produce idei noi.

Analiza evidențiază că există un decalaj între deziderate și realitate, fiind necesară o intensă acțiune în vederea conștientizării de către toate cadrele didactice a necesității și posibilității de a se antrena în cercetarea pedagogică. Știm că activitatea de cercetare se poate învăța și prin însăși cercetarea fenomenelor școlare, în conformitate cu problemele care apar, dar acestea numai în condițiile cunoașterii elementelor teoretice fundamentale ale cercetării pedagogice, a prezenței unui complex de abilități absolut necesare în cercetarea științifică.

Analiza atentă a unor comunicări științifice, teze de licență, teze de master, a unor lucrări de perfecționare, cât și convorbiri și o anchetă desfășurată cu 40 masteranzi, ne-au permis degajarea unor limite, lipsuri, greșeli tipice care au fost frecvente în cercetările studenților, masteranzilor, cadrelor didactice, ulterior le-am avut în vedere în activitatea cu studenții, viitorii profesori și cu masteranzii.

Unele limite și lipsuri ale cercetării pedagogice desfășurate de cadrele didactice.

În prima categorie pot fi menționate:

Improvizația și dilematismul în alegerea domeniului și formularea temei; teme prea largi sau prea înguste, care nu angajează în nici un fel, probleme fictive de dragul problemelor etc.;

Motivații inadecvate ale cercetătorilor, formale, externe, care nu pot nici antrena și nici dinamiza și optimiza cercetarea;

Ipoteze neclare, stufoase, nevalorificabile, alteori prea simple, încât nici nu mai necesită confirmarea experimentală; transformarea ipotezelor în idei preconcepute, cât și lipsa totală a acestor fire călăuzitoare indispensabile într-o cercetare autentică;

Subiectivismul, datorat faptului că temele propuse spre cercetare poartă o puternică încărcătură și coloratură afectivă, fiind strâns legate de personalitatea cercetătorului. Acestea sunt, de regulă, probleme care îl frământă pe profesor, iar subiecții sunt elevii săi de care se simte legat sufletește; subiectivismul care decurge de aici poate aduce prejudicii în toate etapele cercetării începând cu punerea în problemă și până la interpretarea rezultatelor. Eliminarea subiectivismului și obiectivarea rezultatelor se poate realiza numai printr-o metodologie riguroasă, științifică, atât în constatarea datelor, prelucrarea și interpretarea lor, cât și prin evitarea tendinței de ghidare după impresii, după impulsuri afective, pozitive sau negative;

Superficialitatea, datorată grabei de a ajunge urgent la soluții, adesea fără o adâncire suficientă a problemelor; profesorii au rar timp nelimitat la dispoziție, căci le pleacă elevii, rămân problemele nesoluționate ori expiră termenul la care trebuie neapărat definitivată lucrarea (consiliul pedagogic, cerc pedagogic, colocviu de reciclare etc.). Pentru evitarea acestui pericol este recomandabilă desfășurarea de cercetări intensive care să cuprindă în studiu un ansamblu de variabile și care să permită și corelații complexe.

Unilateralitatea, întrucât de cele mai multe ori cercetările se fac pe un număr mic de elevi la care lucrează profesorul. Din această cauză rezultatele obținute au adesea un grad redus de generalitate, concluziile obținute nu pot fi extinse și asupra altor subiecți decât cu multă precauție. Ca urmare, trebuie acordată o atenție deosebită întocmirii corecte a unor eșantioane reprezentative, după metode științifice, alegerea cu grijă a claselor și a loturilor de control;

Empirismul, datorat insuficienței pregătirii studenților, masteranzilor, a cadrelor didactice în metodologia cercetării pedagogice; utilizarea unor instrumente de investigație inadecvate (chestio-

nare elaborate la întâmplare, teste de perspicacitate după care se calculează coeficientul de inteligență, teste sociometrice ale căror răspunsuri se prelucrează cu întreg colectivul, de exemplu, trezind sensibilitatea unor preadolescenți etc.). Utilizarea unor instrumente inadecvate, aplicarea incorectă a acestora, prelucrări și interpretări la întâmplare, pot fi eliminate doar printr-o perfecționare continuă a cadrelor didactice în acest sens.

În ceea ce privește prezentarea rezultatelor cercetării se pot semnală deficiențe precum:

- Confuzii în ceea ce privește forma de prezentare a muncii de cercetare: referate, studii, sinteză bibliografică, comunicare științifică, dare de seamă etc.;
- Abundența sintezelor bibliografice (adesea lucrări copiate din alte lucrări) și a dărilor de seamă, cu pretenția de a se substitui unor comunicări științifice;
- Utilizarea unui aparat critic necorespunzător;
- Deficiențe în prelucrarea statistică și matematică a datelor și insuficiența interpretării acestora, în acest sens spre exemplificare menționăm tabelele, această modalitate elementară de prezentare statistică a datelor, care adesea nu îndeplinesc nici cele mai elementare cerințe ale statisticii matematice;
- Utilizarea în lucrări a unui stil declarativ, prescriptivist, care este inefficient și îndepărtează de problemele reale;
- Folosirea unei bibliografii sărace, insuficient selectate sau uneori totală absență a acestora în anexa lucrării.

Și numărul unor astfel de observații se poate mări fără efort.

În perspectiva celor menționate și plecând de la ipoteza că și cele mai simple acțiuni de inițiere a studenților, masteranzilor, cadrelor didactice în metodologia cercetării au efecte potențiale în optimizarea acestei activități, am organizat în ultimii ani un șir de acțiuni experimentale vizând abilitatea cadrelor didactice în organizarea, desfășurarea, valorificarea cercetărilor pedagogice și prezentarea rezultatelor acestora. În acest scop am desfășurat mai multe tipuri de activități: expuneri, dezbateri, consultații; în funcție de tematica cercetării elaborată de studenți, masteranzi, am acordat asistență în toate etapele cercetării;

Prin expuneri și dezbateri la cursuri și seminarii, au fost abordate: importanța, necesitatea și avantajele cercetării pedagogice, limite și lipsuri ale acesteia, cu accent pe exemplele concrete, înțocmirea proiectului de cercetare (etape, exemple, exerciții practice la seminarii), metodele de cercetare pedagogică (de colectare a datelor, experimentale și de prelucrare și interpretare a datelor), elaborarea unei lucrări pe bază de cercetare etc.

Solicitarea adresată masteranzilor de a desfășura câte o microcercetare, ale cărei rezultate să fie sintetizate într-o lucrare de perfecționare sau, cel puțin, a unui proiect de cercetare și a unor date preliminare pentru cei ce nu au avut timpul necesar pentru finalizarea cercetării pedagogice, iar în anul următor, la practica pedagogică, am organizat microcolective de studenți pe care i-am antrenat la cercetarea pedagogică.

Efecte și perspective ale activităților întreprinse

În loc de concluzii conturăm câteva direcții în care poate progresa cercetarea științifică a studenților, masteranzilor, cadrelor didactice.

Înțelegerea ideii că acțiunea de cercetare a studenților, masteranzilor, profesorilor trebuie îndreptată și asupra lor înșiși, pentru a se autotransforma în tipul de profesor creativ. Ca urmare a efortului de cercetare, de autoperfecționare investit în aceste direcții, experiența didactică pozitivă poate deveni transmisibilă și poate fi preluată, adoptată, verificată de alții, ajungându-se treptat la inițierea și propunerea unui stil științific în activitatea didactică.

Sunt necesare progrese în stăpânirea instrumentelor de investigare a fenomenelor educaționale atât în modul în care se colectează materialul factual cât și în generalizarea lui științifică.

Se impune o competență inițiere în folosirea metodologiei cercetării interdisciplinare ca singură modalitate de abordare a complexelor, complicatelor, subtililor și delicatelor probleme ale formării și dezvoltării personalității umane.

Bibliografie:

1. COJOCARU, V. *Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior*. Chișinău: Pontos, 2010. 244 p. ISBN 978-9975-51-136-0.

2. COJOCARU, V., SACALIUC, N. *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 160 p. ISBN 978-9975-60-0934.
3. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1996. 310 p. ISBN 978-973-46-4041.
4. *Dicționarul explicativ al limbii române*, ediția a II-a. București: Ed. Univers enciclopedic, 1998. 1192 p.
5. GUȚU, VL., CALLO, T. et al. *Integrarea științei și a învățământului superior*. Concepții. Orientări. Strategii. Chișinău: Editura CEP USM, 2007. 164 p. ISBN 978-9975-70-417-5.
6. JINGA, I. *Managementul învățământului*. București: Editura Aladin, 2001. 225 p. ISBN 9739800572.
7. JOIȚA, E. *Managementul educațional*. București: Editura Polirom, 2000. 232 p. ISBN 973-683-597-9
8. MITROFAN, N. *Aptitudinile pedagogice*. București: EDP, 1988. 216 p.
9. POPESCU, S., BRĂȚIANU, C. *Ghidul calității în învățământul superior*. EUB, 2004. 179 p. ISBN 973-575-921-7.
10. SÂRBU, I., BARGAN, P. Orientarea gândirii inovaționale spre cerințele economiei de piață. In: *Analele ASEM*. 2003, vol. II, p. 130-131.
11. ȘCHIOPU, U. *Dicționar de psihologie*. București, 1997. 481 p.

TEHNOLOGIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI: ASPECTE ACTUALE ȘI DE PERSPECTIVĂ

Ilie NASU, dr., conf. univ.,

Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The technical and scientific progress has provided people with devices, machines, technologies and inventions which ease the work and even replace the Man not only in the sphere of production, but also in the sphere of intellectual activity, striving for a longer future, and in some spheres of activity, even in a fairly near future, completely replacing human activity.*

In his article "Technologization of education: current and long-term aspects", the author tries to partially predict the influence of the technical and scientific progress on education as an important, indispensable sphere of human activity, including the possible changes of the Man under this influence.

Keywords: *Technical-scientific progress, education, technologization of education, information technologies, internet, virtuality, electronic computer, chip, genetic modification of the Man, artificial intellect.*

Generalități

Progresul tehnico-științific (PTS) a pus și pune la dispoziția omului, a societății dispozitive, mașini, tehnologii, invenții, care ușurează și chiar înlocuiesc omul în procesele de producție și, practic, în toate sferile de activitate a omului, tehnica, tehnologiile, sunt un suport de nădejde în activitatea omului.

PTS asigură un nivel mai înalt de producție și de trai al Omului

Progresul tehnico-științific are influență în toate sferile de activitate a omului, inclusiv și în sfera învățământului, fortificând și mai mult capacitățile de cunoaștere a Omului.

Notă. Cu regret, constatăm că aceste descoperiri, în majoritatea lor, au fost și continuă să fie efectuate în alte sfere de activitate decât cele ale învățământului, ele fiind apoi transpuse, acomodate la necesitățile învățământului. Reieșind din situația creată, din punct de vedere al strategiei dezvoltării învățământului, experții din sfera Învățământului ar trebui să proceseze atent, regulat și insistent toate noutățile PTS pentru a conștientiza, a evidenția și a prognoza perspectiva unei probabile utilizări ale acestor descoperiri în sfera învățământului, iar în alt aspect practic - să facă anumite propuneri, ipoteze pentru viitoarele cercetări, atât în domeniul învățământului, cât și a diferitor alte sfere de activitate a omului.

În realitate, constatăm cu regret că nimeni nu este preocupat de strategia dezvoltării învățământului la modul cel mai serios, atât pentru viitorul apropiat, cât și pentru cel îndepărtat.

Cercetările internaționale TIMSS, PIRLS, PISA și altele, la care au participat și elevii din Republica Moldova, sunt de o mare importanță, atât în plan național, cât și în plan internațional, dând posibilitate factorilor responsabili de dezvoltarea învățământului să se orienteze și să adopte acele decizii care vor asigura un nivel prosper de dezvoltare a întregii societăți.

În realitate, implementarea descoperirilor PTS în sfera învățământului rămâne a fi una întâmplătoare, ocazională, la inițiativa persoanelor creative, a businessului

În anii '70 ai veacului trecut fiecare învățător visa să aibă în clasă un codoscop – o tablă optică. Astăzi din nou fiecare profesor visează la o tablă optică interactivă, conectată la internet, cu acces la bazele de date existente și cele în curs de dezvoltare.... Coborând la detalii putem afirma că problema epiproiecției, irezolvabilă pentru anii '70 ai veacului trecut, a fost depășită prin perfecționarea tehnicii foto, video, care a devenit un accesoriu atât de răspândit și simplu, încât este utilizat cu succes de oricine persoană, inclusiv și de copii prin telefoanele mobile..

În 2016, în cadrul Colloquia Professorum *Tradiție și inovare în cercetarea științifică*, Ediția a VII-a, le vorbeam colegilor despre posibilitatea tehnică de perspectivă de a stoca informația în nori, lucru care era privit sceptic. Astăzi fiecare posesor de telefonie mobilă dispune deja de posibilitatea de a stoca informația în norii Internetului - ICould! Până la moment suntem nevoiți să plătim pentru acest serviciu, însă, odată cu introducerea Internetului masiv, **fiecare Om va avea dreptul fundamental de a dispune de această posibilitate!**

Învățământul este baza progresului tehnico-științific!

Evoluția societății umane a demonstrat că progresul în toate domeniile de activitate ale Omului a fost și este posibil numai și numai datorită Cunoașterii, asigurată de către Învățământ. Rămâne contestabil faptul, că fără un nivel corespunzător de dezvoltare a Învățământului este imposibilă o dezvoltare de progres a societății.

Notă. Dezvoltarea Omenirii ne dă posibilitatea de a cunoaște anumite personalități înscrise în această istorie: F. Magellan, P. Picasso, T. Edison, L. Pasteur, I. Newton, A. Einstein, S. Dali, O. Balzak, M. Eminescu, N. Copernic, lista poate fi continuată la infinit, ceea ce sugerează ideea, că doar unele personalități pot asigura descoperirile cruciale pentru Omenire, idee mult timp existentă în diferite societăți și care mai poate fi întâlnită și astăzi, dar care a fost combătută cu succes de evoluția descoperirilor veacului al XX-lea și cu mai multă putere combătută astăzi, când observăm că pentru a asigura soluționarea unei probleme cardinale este nevoie de efortul comun al miilor de oameni antrenați în acest proces. De exemplu, cucerirea spațiului cosmic, unde sunt antrenați mii de savanți, sute de colective, întreprinderi, sute de mii de colaboratori bine instruiți, profesioniști de înaltă calificare, care, cu efort comun, au reușit să asigure zborul de succes al primului Om în Cosmos.

Învățământul asigură, impulsionează dezvoltarea științei, a PTȘ

La rândul său, PTȘ înaintează anumite cerințe și insistă asupra unei dezvoltări cât mai rapide, eficiente a Învățământului, care să asigure un nivel sporit de Cunoaștere al cetățenilor, ceea ce poate asigura o utilizare mai eficientă a descoperirilor PTȘ cu toate consecințele pozitive pentru societate, cât și un număr mai mare de cetățeni, capabili de a dezvolta și mai departe PTȘ.

PTȘ impune dezvoltarea Învățământului

Este greu de închipuit o școală modernă fără Internet, televiziune, computere, tablete, telefonie mobilă, diferite dispozitive și utilaje, care facilitează procesul de însușire a noilor cunoștințe de către generația în creștere. Ambianța în care se dezvoltă copilul, este plină de diferite jucării, dispozitive, instalații tehnice: acasă, în stradă, la magazin, în zonele de distracție, care contribuie mult la familiarizarea copilului cu aceste elemente obligatorii ale societății contemporane. Această ambianță tehnologizată de dezvoltare a copilului nu numai familiarizează copilul cu elementele PTȘ folosite în viața cotidiană de către Om, ea dezvoltă capacitățile de cunoaștere ale copilului, îl provoacă să tindă spre noi cunoștințe, să utilizeze la maximum dispozitivele avute la îndemână și chiar se aventurează la utilizarea lor în condiții deosebite de cele prevăzute de constructor. Este bine cunoscut că copiii sunt cei ce se descurcă mai bine decât adulții la utilizarea Internetului, telefoniei mobile, accesarea și utilizarea informației, ceea ce dovedește că ei sunt cei care pretind, în primul rând, să activeze în societatea bazată pe Informație, pe Tehnologie avansată. Acest fenomen social confirmă o dată în plus **tendința contemporană de reducere a distanței dintre succesul PTȘ - descoperirea științifică și conținutul Învățământului.**

Reducerea substanțială a distanței dintre descoperirea științifică și utilizarea ei în practica de lucru a societății evidențiază tot mai mult tendința de rămânere în urmă a Învățământului vizavi de dezvoltarea PTȘ. Bineînțeles că studierea oricărei științe, fără cunoașterea istoriei acestei științe, este lipsită de sens, dar, în același timp, ne dăm seama de posibilitățile limitate ale memoriei copilului și imposibilitatea de a ști totul – o problemă importantă a Pedagogiei contemporane, pentru rezolvarea căreia se lucrează foarte puțin. Căi vizibile de soluționare a problemei pot fi sistematiza-

rea, concentrarea expunerii istoriei științei sau fortificarea capacităților de memorizare a copilului, direcții de perspectivă, care sunt deja marcate în PTȘ. În același timp devine tot mai evidențiată problema Conținutului învățământului pe care îl propune educația formală. Odată cu dezvoltarea PTȘ, vectorul educației formale devine tot mai slab, cedând locul tot mai mult educației informale și celei non-formale. Din punct de vedere teoretic, conținutul învățământului, propus de școala contemporană, dar și mai mult pentru școala viitorului, trebuie să fie cel ce va fi utilizat de către viitorii absolvenți ai școlii pentru perioada terminării studiilor. Învățământul, fiind motorul PTȘ, este obligat să înzestreze viitorii absolvenți cu cunoștințe necesare pentru perioada terminării studiilor și ceea ce va urma pentru viitoarea activitate în viața adultă a acestor absolvenți. Nu în zădar astăzi tot mai des este pronunțată fraza experților – **Copiii care se nasc astăzi vor lucra cu tehnologii care astăzi încă nu există!** Reieșind din cele expuse, concluzionăm că conținutul Învățământului pentru școala contemporană și, mai ales, pentru școala viitorului se cere de modificat cardinal. Bineînțeles că se cere schimbarea nu numai a conținutului învățământului, dar și a tehnologiei învățământului, astăzi numit procesul instructiv-educativ al școlii, care pentru școala viitorului poate fi cu totul altul, tehnologizat la nivel de intervenție directă asupra memoriei și proceselor de gândire ale copilului (anumite rezultate, fie ele și modeste pentru ziua de astăzi, deja sunt).

Căi de dezvoltare, modificare a Învățământului pot fi diferite. Evident, că oricare cale ce va fi utilizată, în mod imperativ ne indică **tendința integrării PTȘ cu Învățământul.**

În cele ce urmează vom exemplifica posibilele implementări a PTȘ în învățământ după cum se văd aceste schimbări de pe pozițiile zilei de azi, fiindcă într-o perioadă de dezvoltare de 5, 10, 15 ani situația poate să se schimbe cardinal, fiind cu totul alta vizavi de înțelegerea lucrurilor pe care o avem astăzi.

1. **Internetul** poate fi considerat ca o direcție importantă sau poate chiar principală a influenței PTȘ asupra învățământului, manifestându-se în diferite aspecte. Învățământul online, care deja a prins rădăcini în diferite societăți, ne deschide posibilități sporite de influență și modificare a învățământului: a) accesul deplin, absolut la Informație; b) posibilitatea efectuării studiilor fără a frecventa școala, ceea ce poate duce la lichidarea necesității de a construi aceste școli, la dispariția necesității de pregătire a unui număr atât de mare a cadrelor didactice și practic, poate cauza dispariția sau, cel puțin, modificarea considerabilă a profesiei de pedagog.

Forumul mondial economic la care au participat mai mult de 800 experți din diferite domenii a relevat o serie de schimbări pe care omenirea le va suporta într-o perioadă vizibilă a viitorului. Utilizarea rezultatelor PTȘ presupun că în:

- 2018 – 90% din oameni vor dispune de posibilități de arhivare nelimitată a informației în Internet, ceea ce deja are loc atât de la calculatorul personal, cât și de la telefonul mobil;
- 2022 circa 10% din populația globului va avea îmbrăcăminte conectată la Internet;
- 2023 – 80% din locuitorii Pământului vor avea acces la Internet;
- 2023 – 90% din populația globului vor utiliza calculatoare personale cu posibilități nelimitate;
- 2024 fiecare pământean va avea acces la Internet ca un **drept personal fundamental**;
- 2024 mai mult de jumătate din traficul de Internet va fi folosit de diferite dispozitive casnice.

2. **Traducătorul electronic** – un dispozitiv în formă de căști de urechi, prezentat la Los Angeles în 2017, poate asigura traducerea simultană a 40 de limbi ale globului are un preț doar de 159 dolari SUA. Văzut din perspectiva implantării acestui dispozitiv în formă de cip în corpul Omului, se exclude necesitatea studierii ani de zile a limbilor străine și, prin urmare, a pregătirii cadrelor didactice specializate. În același context, putem vorbi despre lichidarea profesiei de traducător, a unei industrii masive de editare a materialelor didactice pentru studierea limbilor străine. La momentul actual este greu de prognozat schimbările, datorate lichidării barierei lingvistice, care pot avea loc în economie, în bussines, în câmpul muncii sau impactul acestora asupra migrației forței de muncă, ele fiind însoțite de diferite fenomene sociale ale societăților amestecate de cetățeni din toate colțurile lumii.

3. **Cip-area persoanei**, care la momentul actual ia o amploare tot mai mare în diferite țări ale lumii, cu diferite orientări (în Suedia mai mult de 3000 persoane, în SUA cifra persoanelor care au deja un cip montat în corpul său, de regulă, în mână, este și mai mare), este utilizată în calitate de cheie pentru apartament, oficiu de lucru, pentru a deschide și a închide mașina, poate fi utilizat în calitate de cartelă bancară pentru a achita plățile comunale, marfa procurată în magazin ș.a.m.d.

Văzută din perspectiva dezvoltării învățământului, cip-area deschide orizonturi nelimitate de stocare și accesare a informației necesare din diferite domenii pe care astăzi tânărul trebuie ani de zile să o studieze în școli, universități, academii ca apoi să o utilizeze după necesitate. Din moment ce toată această informație este introdusă în cip, inclusiv cu rezolvarea problemelor teoretice, practice, efectuarea calculelor necesare, căutarea cuvântului corect în DEX etc., necesitatea tuturor acestor structuri ale sistemului de învățământ decad în mod automat din lipsă de necesitate socială, eliberând din sfera de activitate mii și mii de colaboratori, cadre didactice, funcționari ai sistemului de învățământ din toate țările. Astăzi un șir de țări înalt computerizate: Coreea, Japonia, Hon-Kong, Singapore au renunțat deja de ani de zile la editarea manualelor pe suport de hârtie, ceea ce reprezintă, practic prima fază a computerizării Omului în calea către Intellectul artificial (IA). Ne dăm bine seama că cip-area Omului va aduce anumite schimbări atât în intelectul Omului, cât și în domeniul comportamental, lucruri care la momentul actual pot fi presupuse și descrise doar teoretic. La rândul lor, aceste modificări intelectuale și comportamentale ale Omului vor duce inevitabil la schimbarea ființei Omului de ordin structural, inclusiv, și biologic, partea biologică fiind supusă degradării intensive. Va fi Omul capabil să-și păstreze identitatea și cum va fi rezolvată paritatea omului-cyborg cu cel biologic sau omul biologic va ceda viitorul său conștient în folosul omului-cyborg?

Însă acestea sunt doar câteva dintre procesele de bază care ar putea fi înlocuite de microcipuri. Cipurile ar putea deveni în scurt timp o metodă de identificare. De asemenea, cipurile ar putea fi utilizate și în domeniul sănătății. Printr-o simplă scanare a cipului, medicii ar putea afla grupa de sânge sau medicamentele la care este alergic pacientul, care este istoria sănătății persoanei și ce intervenții sunt necesare asigurarea sănătății persoanei.

4. Vederea augmentată – ochiul artificial, care la momentul actual reprezintă o tehnologie de prezentare a informației pe lentilele ochelarilor cu perspectivă de a fi transmisă direct pe retina ochiului biologic sau a ochiului artificial, pentru persoanele cu lipsă de ochi biologic, ne deschide condiții enorme de ameliorare a posibilităților de studiere, dezvoltare a Cunoașterii la orice vârstă a Omului (se știe că ochiul biologic cu timpul degradează, creând anumite probleme, inclusiv micșorarea posibilităților de accesare a informației, practic, stopând, îngrădind parțial sau mai mult ca parțial, procesul de acumulare a cunoștințelor). Tehnologia *vederea augmentată-ochiul artificial* prezintă un interes practic în primul rând pentru persoanele cu deficiență ale vederii – slab văzătorii sau cu lipsă de vedere, astfel soluționând una din problemele irezolvabile ale educației incluzive pentru această categorie de persoane. Tehnologia *vederea augmentată-ochiul artificial*, în al doilea rând, va lărgi enorm diapazonul de vedere al Omului, dând posibilitatea să poată vedea și în spectrul ultraviolet, și în cel infraroșu, iar claritatea vederii va fi ca cea a vulturului: la 2 km va vedea mișcarea șoarecelui în iarbă. Bineînțeles, combinarea ochiului artificial cu cip-area Omului poate aduce rezultate fantastice pentru ziua de azi și pentru un viitor destul de apropiat: memorizarea absolută și detaliată, cu posibilitatea de a reproduce exactă a întregii informații văzute de Om pe parcursul întregii vieți; citirea cărților fără să fie răsfoite, adică fără să intre în contact cu cartea, vederea „prin perete” – observarea evenimentelor după obstacolul fizic; citirea la distanță a documentului din safele secrete și pentru un final puțin mai îndepărtat - citirea gândurilor altui Om. Este evident că, dispunând de asemenea posibilități, Omul se va transforma într-un super Om din punctul actual de vedere. Ceea ce astăzi copilul primește de la părinții săi prin ereditate, având numai posibilitatea teoretică de a deveni Om cu ajutorul Învățământului, pe o perioadă de timp foarte mare: copilăria, adolescența, tinerețea, care în contemporanitate durează până la 30 ani, iar pentru unii indivizi se târăgănează aproape pentru toată viața, copilului îi va fi implantat la apariția lui fizică sau, poate chiar, va fi planificat și modificat până la nașterea lui, ceea ce ne promit deja, specialiștii din domeniul ingineriei genetice. Tehnologia *vederea augmentată - ochiul artificial*, practic, face ca Învățământul ca structură, în concepție modernă, să dispară, transformându-se într-un proces nu mai puțin complicat și sofisticat de îmbinare a ingineriei genetice cu tehnologiile informaționale, pentru programarea anticipată a calităților, capacităților viitorului individ, posibil deja cu perspectiva bine conturată și direcționată a apariției și predestinării acestui Om. Analiza teoretică a etapelor unei asemenea perfecționări a viitorului Om ne aduce la un final curios - viitorii părinți - ingineri vor conchide necesitatea, raționalitatea planificării omului universal, ceea ce reprezintă omul actual, capabil de a se acomoda pentru activitate în orice domeniu de activitate, numai că acest Om va fi, bineînțeles, cu

totul altul, cu posibilități neînchipuite pentru omul actual, ceea ce înseamnă că cercul filosofic al dezvoltării se încheie în acest punct istoric. Ce va fi mai departe? E imposibil de presupus, dispunând doar de capacitățile noastre moderne. Informația acesta se află după linia orizontului de cunoaștere a Omului contemporan.

5. **Realitatea adăugată** – o tehnologie deja utilizată, în jocul Pokemon Go, de exemplu, care dă posibilitate ca informația să fie precizată, adăugată la informația deja existentă. Informația se transmite direct la lentila ochelarilor sau direct la retina ochiului, ceea ce face să aveți în fața ochiului un flux enorm de informație, inexplicabil astăzi cum poate dirijat. Închipuiți-vă (dacă reușiți!) că sunteți în stradă, în parc, la plajă... unde vedeți mai multe persoane. Dacă aceste persoane au cont în rețelele de socializare, serviciu, cred că, obligatoriu pentru ziua de mâine, tehnologia imediat va adăuga informația despre ele, cel puțin, ceea ce este în dosarul personal al posesorului la înregistrarea de către acesta a telefonului mobil, la deschiderea contului în rețelele de socializare sau conectarea la Internet. Practic, elevul va asculta atent expunerea profesorului, urmărind în ochii săi imaginile acelor locuri, fenomene, procese despre care vorbește profesorul! Fluxul de informație va fi enorm și nelimitat! Doriți o excursie la Luvru? Poftim! Imaginile vin una după alta. Ați uitat autorul cărții, pictorul ce a realizat tabloul? Poftim! Tehnologia vă prezintă imediat informația pe ochiul Dvs. concomitent cu orarul meciurilor de fotbal, a spectacolelor la orice teatru dorit ș.a.m.d. Bineînțeles că Omul va reuși să se acomodeze și să dirijeze acest flux enorm de informație - lucruri inexplicabile pentru noi, oamenii care trăim astăzi. În prezent, experții au doar unele idei, ipoteze, care, în final, duc spre dirijarea acestor fluxuri de informație de către om. Astăzi ele sunt doar elemente ale viitorului Intellect artificial, mâine, cu încredere absolută în Intellectul Artificial. Evident că Omul biologic are foarte puține posibilități, astăzi observând doar două: 1) de a intra în concurență deplină, adică perfecționarea concomitentă cu IA, ținând sub control dezvoltarea acestuia și fiind integral stăpân pe dezvoltarea personală a Omului biologic; 2) să cedeze tot mai mult pozițiile, încredințând totul IA, calea spre degradare a Omului biologic, care se poate termina exact așa cum au prezis, cu mult timp în urmă, scriitorii futurologi – dispariția ființei umane. Pe ce cale va păși Omenirea, astăzi e greu de afirmat. Cel mai probabil că ne putem aștepta la o concurență acerbă în care Omul trebuie să biruiască! Evident că Învățământul va suferi schimbări nu numai radicale, ci cruciale, informația fiind posibil de accesat din orice loc, inclusiv, fiind la excursie pe Lună sau planeta Martie, informația fiind absolut integrală – tot ce a văzut persoana pe parcursul întregii vieți, informația despre tot ce s-a petrecut în orice colț al lumii... este disponibilă! Fantastic, dar Gândirea ne duce către posibilitatea nu numai de a vedea trecutul persoanei, de a discuta cu persoanele trecute în neființă, dar, posibil și cu cei din viitor, lucru, care ne duce către virtualitatea lumii existente!?

6. **Exoscheletul** – un dispozitiv metalic, plastic, care poate fi plasat deasupra corpului uman sau în contopire cu țesutul uman pentru a depăși deficiențele locomotoare ale Omului, inclusiv pentru a ameliora funcțiile de putere, viteza de deplasare, rezistența corpului uman, lucru foarte necesar la momentul actual în realizarea educației incluzive pentru copii cu deficiențe locomotoare, ceea ce ar exclude necesitatea de a moderniza școlile existente în corelație cu cerințele educației incluzive. Această tehnologie permite scoaterea copilului cu deficiențe locomotoare din scaunul rulant, practic, oferindu-i șanse identice cu cele ale unui copil obișnuit, în unele privințe chiar dispunând de posibilități sporite, în funcție de cum și pentru ce a fost construit acest exoschelet.

Succesele PTȘ se impun tot mai mult în viața omului, trecând din sfera științifică în cea de producție, ca apoi să fie prezente în toate domeniile de activitate ale Omului, inclusiv și în cea personală, impunând anumite modificări, la care Omul trebuie să se acomodeze. Lista succeselor PTȘ care pot și vor modifica Învățământul poate fi continuată: **realitatea virtuală; modificarea genetică a Omului; înlocuirea organelor corpului omului cu cele artificial pregătite la imprimantă 3D; lichidarea procesului de îmbătrânire a Omului; introducerea masivă în activitatea Omului a intelctului artificial ș.a.m.d.**

Concluzii

Vom preciza încă odată: **Învățământul este baza dezvoltării societății, inclusiv ș.a PTȘ. Omul guvernează în natură datorită Intellectului, asigurat de către Învățământ.**

Omul a inventat Pedagogia pentru a pregăti generațiile în creștere pentru viața adultă, pentru activitate rodnică de asigurare a progresului social. Pedagogia s-a dezvoltat și se dezvoltă concomitent cu societatea, cu progresul tehnico-științific.

Succesele și insuccesele Pedagogiei de astăzi sunt dictate de starea lucrurilor din societate. La rândul său, societatea de asemenea se dezvoltă: când pe linie dreaptă, când cu zigzaguri și regresuri.. dar progresează în continuu. E greu de crezut că astăzi omul poate să refuze să utilizeze tehnica de uz casnic, televiziunea, telefonul mobil, transportul, producția bunurilor materiale și multe alte succese ale progresului tehnico-științific.

Omenirea cu anumite dificultăți istorice a depășit epoca mecanicii, a electricității, cu ritm sporit a intrat în epoca ciberneticii, însușește cu succes nanotehnologiile și se avântă mai departe spre noi tehnologii, care încă nici nu au denumire - unii experți căzând de acord să le numească cuantice, calculatorul cuantic fiind egalat cu intelectul omului și cu posibilități superioare ale creierului omului, practic modelul Intellectului artificial, superior celui de om.

Evident, este normal să ne întrebăm care va fi Pedagogia acestei societăți Cyborg? Care vor fi regulile de conviețuire și cum se va acomoda omul în această societate.

O altă problemă stringentă, care trebuie să ne preocupe este **Cât de rapid vor avea loc aceste schimbări?**, primele enumerate reducându-se la limita de mai puțin de 5 ani, altele perfecționându-se pe o durată de 10-15 ani, iar cele de perspectivă mai îndelungată vor fi implantate în limitele de până la 50 ani.

Procesul schimbărilor este declanșat.

Bibliografie:

1. ULIERIU, Marc. Descoperă. In: *Cyber-Societatea*. 2007, 14 septembrie.
2. CLARK, Andy. *Natural-Born Cyborgs*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
3. WARWICK, Kevin. I. *Cyborg*. University of Illinois Press, 2004.
4. SMITH, Marquard, MORRA, Joanne. *The Prosthetic Impulse: From a Posthuman Present to a Biocultural Future*. Cambridge: MIT Press, 2005. 297 p.
5. TAGBOT, Maikl. *Голографическая вселенная*.
6. УСАНИН, А. *Пропуск в Третье Тысячелетие*.

DIMENSIUNEA METACOGNITIVĂ A COMPETENȚEI A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI. ABORDARE DIN PERSPECTIVA FORMĂRII LA ELEVII CLASELOR PRIMARE ÎN CADRUL LECȚIILOR DE MATEMATICĂ

Tatiana DUBINEANSCHI, dr., conf. univ.,

Facultatea Științe ale Educației și Informatică,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Résumé: Dans cet article il s'agit du processus de formation de la compétence clé «apprendre à apprendre» et sa dimension métacognitive. Les concepts «compétence à apprendre» et sa structure ainsi que le concept „métacognition” et ses dimensions ont été élucidés. En outre, une synthèse des recherches appliquées visant les particularités et les avantages du développement de la métacognition chez les élèves du primaire pour la formation des capacités mathématiques a été réalisée.

Mots-clés: compétence, compétence clé „apprendre à apprendre”, métacognition, résolution de problèmes, réflexion.

Pentru a se putea adapta unei societăți bazate pe cunoaștere, oamenii trebuie să știe cum să învețe. Cercetările efectuate confirmă faptul că succesul școlar al elevului depinde în mare măsură de competența acestuia de a învăța independent și de a-și monitoriza propria activitate de învățare, iar instrumentarea elevilor cu diverse strategii de învățare începe încă din școala primară.

Competența de a învăța să înveți poate fi identificată în documente de politică educațională, fapt care vorbește despre importanța acesteia pentru procesul instructiv-educativ de la toate nivelurile sistemului de învățământ. În Articolul 11 al *Codului Educației* (2014) se menționează că „Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică”, iar în aliniatul doi se spune că: „Educația urmărește formarea următoarelor competente-cheie: ...” printre care se regăsește și competența de a învăța să înveți [3]. La fel, în *Strategia „Educația 2020”* (2014), orientarea sistemului de învățământ spre formarea și dezvoltarea competențelor reprezintă scopul de bază al reformelor [15].

A-i învăța pe elevi să învețe angajează o anumită metodologie și antrenează practici foarte variate. Între acestea, un loc de seamă îl ocupă *metodologia metacognitivă*. O metodologie care se încadrează în preocupările legate de dezvoltarea capacităților de învățare prin învățarea învățării, prin învățarea proceselor de achiziție și de utilizare a cunoștințelor.

Problema formării competenței de a învăța să înveți, în general și a dimensiunii metacognitive, în special, a fost abordată de diverși autori. Abordări ale competenței menționate, fie sub aspect teoretic (noțional și procesual-metodologic), fie sub aspect de cercetare constatativă sau practice-aplicativă sunt atestate în lucrările autorilor străini și autohtoni printre care: J. Flavell, A. Brown, R. Cluver, L. Vygotsky, J. Piaget, O. Mîndruț, L. Catană, O. Grecu, A. Moga, I. Orban, T. Cartaleanu, L. Scifos, L. Șchiopu, R. Henter, A. Gremalschi etc.

Procesul de formare a competenței a învăța să înveți și a dimensiunii metacognitive a acesteia în cadrul lecțiilor de matematică este reflectat în studiile și ideile următorilor autori: A. H. Schoenfeld, B. G. Wilson, P. Cole, L. Ursu etc.

Ca dimensiune a competenței a învăța să înveți, cultivarea metacogniției, este considerată veriga slabă sau chiar lipsă din învățarea școlară. Or, rareori poate fi întâlnit un cadru didactic care să își planifice intenționat activitatea orientată spre formarea competenței de a învăța să înveți și, în special, spre dezvoltarea dimensiunii metacognitive a acesteia. Puțin sunt cunoscute strategiile de formare a acestei competențe și cele de implicare a elevilor în situații de practicare a metacogniției. Într-adevăr, pe de o parte, formarea competenței a învăța să înveți la elevi este un imperativ și o cerință strategică a sistemului de învățământ, pe de altă parte, literatura științifică de specialitate și realitatea școlară nu oferă soluții explicite în acest sens, nu pot fi găsite „rețete” care să fie preluate și aplicate în activitatea didactică. În general, se constată lipsa în literatura de specialitate a explicațiilor clare aferente metodologiei instruirii în bază de competențe-cheie.

Resursele bibliografice de specialitate, în cea mai mare parte, reflectă definiția competenței a învăța să înveți stipulată în Recomandarea Parlamentului și a Consiliului European – Key Competences for Lifelong Learning din 2006. Cercetătoarea C. Stringher a examinat 40 de definiții ale acestei competențe. Ea spune că conceptul „a învăța să înveți” poate fi găsit în lucrările lui Vygotsky, Devey, Piaget etc. De asemenea, ea susține că acest concept include o mulțime de alte concepte cum ar fi: metacogniția, socio-constructivismul, conflict sociocognitiv, abordări socio-istorice, evaluare și învățare pe tot parcursul vieții etc. [11].

Conform Recomandării Parlamentului și a Consiliului European, „competența a învăța să înveți reprezintă abilitatea de a se implica și de a persevera în învățare, de a organiza propria învățare, gestionând eficient timpul și informația, atât individual, cât și în grup. Aceasta include conștientizarea procesului și a nevoilor individuale de învățare, identificarea oportunităților existente și abilitatea de a depăși obstacolele care pot apărea, în scopul realizării unei învățări de succes. Competența constă în obținerea, procesarea și asimilarea de noi cunoștințe și capacități/deprinderi, dar și căutarea și utilizarea a îndrumării/consilierii. A învăța să înveți presupune implicarea celor care învață în construirea cunoașterii, pornind de la experiența lor de viață și de la învățărilor și deprinderi anterioare, pentru a fi capabili să aplice cunoștințele și capacitățile într-o diversitate de contexte: acasă, la locul de muncă, în educație și propria formare profesională. Motivația și încrederea sunt esențiale pentru manifestarea acestei competente” [1].

L. Catană menționează că „în orice disciplină, a învăța să înveți, nu înseamnă numai a învăța să stăpânești anumite mijloace și tehnici, ci a învăța să folosești anumite concepte pentru a realiza raționamente și corelații între diverse discipline” [7, p.71].

L. Sava, analizând diversitatea de definiții ale conceptului de competență, precum și accepțiunile date sintagmei „a învăța să înveți” și luând în considerare definiția competenței propusă de X. Rogers, a stabilit următoarea definiție: „Competența de a învăța să înveți reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, atitudini dezvoltate într-un context particular într-o manieră reflexivă și strategică care include resurse de ordin cognitiv, metacognitiv, non-cognitiv în vederea implicării active și interactive în situații de învățare și în rezolvarea eficientă a sarcinilor de lucru” [13, p. 8].

Ceea ce se poate sublinia în definițiile de mai sus este că acestea fac referire atât la dimensiunea cognitivă, cât și la cea afectivă a competenței de a învăța să înveți. Dimensiunea cognitivă, vizează capacități de a accesa, prelucra și asimila noi cunoștințe, strategii de învățare și organizare a

propriei învățări de către elevi, iar dimensiunea afectivă se referă la competente sociale, relevate în definiție ca învățare în grup, motivație, încredere și abilitate de a depăși obstacole. Dat fiind faptul că amalgamul de capacități trebuie să poată fi utilizat în contexte multiple și diferite de către persoanele care le-au achiziționat, această competentă este una generală, este considerată *una transversală* și se poate forma în paralel cu celelalte competențe. Conform definiției Uniunii Europene, se disting trei dimensiuni structurale ale competenței de a învăța să înveți: *dimensiunea cognitivă, dimensiunea metacognitivă și dimensiunea emoțională, motivațională* combinate cu mediul de învățare socio-cultural [apud 13, p. 7].

Cultivarea metacogniției „poate însemna exact cultivarea „celui de-al șaptelea simț”, a ceea ce diferențiază indivizii în privința performanțelor lor, alături de alți factori cum ar fi inteligența, memoria, atenția, dar și motivația, anxietatea, atitudinea față de activitatea de învățare, fără a exclude diferențele datorate vârstei, genului sau contextului social în care are loc învățarea” [5, p. 4-5].

A dezvolta metacogniția la elevi înseamnă a-i forma capacități de a învăța să învețe și de a înțelege de ce să învețe. Acest fapt îi permite elevului să fie actor al construirii propriului „savoir-faire” și a strategiei de reflecție, iar toate acestea îl plasează într-o situație de reușită.

I. Cerghit evidențiază, după diferiți autori, mai multe sensuri pe care metacogniția le îmbracă:

- „autoreglarea sau gestionarea proceselor mentale” (Flavell, 1979);
- „învățare a conduitei conștiente a gândirii” (Barth, 1983);
- „capacitatea de a stăpâni și de a conștientiza propriile activități de învățare” (J. M. Bayer, 1993);
- „abilitatea de a monitoriza produsele și progresele cunoașterii” (E. Noveanu, 1993);
- „cunoașterea de către o persoană a funcționării gândirii sale și utilizarea acestei cunoașteri pentru a controla procesele sale minatele” (Lise Saint-Pierre, 1994);
- „cunoștințele metacognitive corespund cunoștințelor pe care elevul le posedă cu privire la propriile sale cunoștințe și la funcționalitatea sa cognitivă. Este vorba, pentru elev, de a înțelege cum memorizează, cum învață, cum rezolvă, cum înțelege... și de a-și dezvolta capacitatea de a lua cunoștințe și de a explica propria sa funcționare; de a cunoaște strategiile cognitive și metacognitive eficiente și de a le putea pune în practică” (Altet, 1997) [2, p. 219].

În contextul problematicei abordate, apare și necesitatea de a concretiza cum se dezvoltă la elevii mici, din punct de vedere psihologic, anumite aspecte legate de metacogniție. O sinteză a acestora a fost realizată de către O-C Grecu care menționează următoarele: „Învățarea tinde să devină tipul fundamental de activitate, de care elevii încep să devină conștienți odată ce ajung la școală. Fiind stimulați intelectual (atât prin joc, prin socializare, cât și prin lucrul independent), copiii realizează progrese în activitatea psihică, dezvoltând strategii de învățare și antrenându-și atenția cu scopul de a progresa.

Școlarul mic (7-10/11 ani) dispune de numeroase reprezentări; cu toate acestea, ele sunt slab sistematizate și confuze. Cu ajutorul învățării, reprezentările suferă modificări esențiale atât în ceea ce privește sfera, cât și conținutul. Reprezentarea capătă în această perioadă noi caracteristici, structurându-se procesele imaginației și gândirii. De la reprezentări separate școlarul mic trece la grupuri de reprezentări, crește gradul de generalitate al acestora. Conform teoriei lui Piaget, gândirea elevului din clasele primare este specifică stadiului operațiilor concrete.

Nu se poate discuta despre metacogniție fără a menționa identitatea de sine, baza autoreflexivității. Mulți autori au legat apariția identității de sine (a conștientizării de sine) de momentul în care copilul se recunoaște în oglindă. Desigur, crearea imaginii de sine este un proces complex, desfășurat pe termen lung și aflat în continuă transformare.

Abia de la 10 ani copilul începe să se autoanalizeze, dorind să-și cunoască aptitudinile, calitățile, defectele. Capacitatea de autocunoaștere este însă limitată. La această vârstă apare dorința de a înțelege cât mai profund viața și oamenii. Ei încep să își pună întrebări filosofice: ce este viața, ce este moartea, ce este sufletul, care este sensul vieții în general și al său în particular. Concepția cu privire la metacogniția școlarilor mici ilustrează o oarecare neîncredere. Totuși, numeroase studii ce vizează efectele trainingului metacognitiv au fost realizate pe aceștia și au demonstrat existența unor abilități metacognitive încă de la 7-8 ani. Experimente realizate pe grupe de copii de 4-5 ani, respectiv de 8-9 ani încurajează ipoteza conform căreia abilitatea și înclinația de a realiza un plan, de a acționa pe baza planului și de a lua în considerare feedbackul se dezvoltă odată cu vârsta. Deși au o vârstă fragedă, copiii de 9-10 ani pot deveni din ce în ce mai reflexivi. Numeroase studii și cercetări

științifice confirmă importanța dezvoltării abilităților metacognitive ale elevilor și faptul că performanțele școlare sunt în strânsă relație cu competențele metacognitive dezvoltate. Lovett și Flavell au concluzionat prin studiile lor că, spre deosebire de elevii de clasa I, cei din clasele a III-a – a IV-a încep să distingă diferențele dintre a memora și a înțelege. Mai mult, ei reușesc să intuiască ce strategii i-ar ajuta să dezvolte aceste procese, atunci când sunt implicate în învățare. Cercetătorii au observat că la vârste mici strategiile nu sunt generalizate și nici aplicate în noi situații. Copiii mai mari sunt însă mai capabili de acest lucru, în anumite circumstanțe. Profesorii trebuie să ofere căi prin care copiii să beneficieze de acest transfer al experiențelor pozitive. Desigur, progresia în achizițiile metacognitive este una ce necesită timp” [4].

Într-o altă cercetare se menționează că „Domeniul metacognitiv începe să se dezvolte de la vârsta de 3-5 ani: la 3-5 ani se profilează dezvoltarea minții (Theory of mind), deprinderile metacognitive se dezvoltă la vârsta de 8-10 ani, monitorizarea și evaluarea – mai târziu” [14, p. 43].

Cercetările suscitade de modelul lui Flavell asupra metacogniției au dezvoltat existența a *două dimensiuni ale metacogniției*: cunoștințe despre cogniție și reglarea cogniției.

1) Dimensiunea *Cunoștințe despre cogniție*

Cunoștințele despre cogniție pot fi grupate în trei factori:

- cunoștințe *declarative* („a ști că”);
- cunoștințe *procedurale* („a ști cum”, unde putem încadra și strategiile de învățare);
- cunoștințe *condiționale* (a ști unde, când și de ce o persoană folosește o anumită strategie).

2) Dimensiunea *Reglarea cogniției*

Reglarea cogniției include: *planificarea, monitorizarea, testarea, revizuirea* precum și *evaluarea strategiilor*.

Planificarea implică identificarea și selectarea strategiilor potrivite și alocarea de resurse corespunzătoare și poate include stabilirea obiectivelor, activarea cunoștințelor generale și stabilirea resurselor de timp.

Monitorizarea implică participarea activă și conștientă la înțelegerea și realizarea sarcinii și poate include autotestarea. Pornind de la cercetările ce vizează explorarea proceselor metacognitive care apar în situații de învățare controlate, pentru anumite tipuri de activități de învățare, se pot identifica și trei tipuri de *monitorizare prospectivă*, adică a performanței viitoare, *judecăți privind învățarea și sentimentul că știi ceva*. Judecățile privind ușurința învățării se referă la o evaluare, făcută de elev înainte de activitate, cu privire la ușurința sau dificultatea învățării din activitatea care urmează. Un al doilea tip de monitorizare este evaluat printr-o judecată de învățare, care apare în timpul sau imediat după studiu privind reamintirea viitoare privind probabilitatea ca un element să fie reamintit în mod corect la un viitor test. De obicei, aceste predicții sunt mult mai precise decât judecățile privind ușurința învățării. Al treilea tip de monitorizare este evaluată prin sentimentul cunoașterii care se referă la evaluarea probabilității de a recunoaște în viitor informațiile care au fost uitate la o primă încercare. Cercetările au demonstrat că există o tendință de supraevaluare a încrederii în sine privind acest aspect al monitorizării [5, pp. 13-14].

În același context, al structurii metacogniției, D. Sălăvăstru a desprins din cercetările efectuate de mai mulți savanți două aspecte pe care le acoperă metacogniția: (a) *cunoștințele metacognitive și* (b) *gestiunea activității mintale* (controlul pe care individul îl exercită asupra propriei gândiri pe baza cunoștințelor metacognitive).

Cunoștințele metacognitive ar putea reprezenta aspectul declarativ al metacogniției și cuprind trei categorii: *cunoștințe referitoare la persoane, la sarcină și la strategii*. *Cunoștințele referitoare la persoane* sunt, la rândul lor, de trei tipuri: intraindividuale, interindividuale și universale. Cele intraindividuale includ idei, credințe pe care individul le are despre propria persoană. Cunoștințele interindividuale sunt comparațiile pe care le facem între indivizi. De exemplu, un elev se compară cu colegul său de bancă în privința reușitei la matematică și crede că este mai bun decât el la această disciplină. În sfârșit, cunoștințele universale sunt informațiile pe care le posedăm asupra gândirii umane în general. De exemplu, datorită descoperirilor psihologiei cognitive, știm că nivelul de procesare a informației influențează eficiența învățării sau că memoria de scurtă durată este limitată ca timp și volum, ori că, pentru a înțelege o nouă temă, sunt foarte importante cunoștințele prealabile ale subiectului.

Cunoștințele referitoare la sarcină privesc cunoașterea obiectivelor sarcinii, a cerințelor acesteia, a gradului de dificultate, precum și factorii sau condițiile de îndeplinire a sarcinii. De exemplu, elevul trebuie să știe să facă diferența între modul de abordare a unui text științific și a unui literar sau că pentru a rezolva un exercițiu la matematică va proceda într-un alt mod decât la gramatică.

Cunoștințele referitoare la strategii sunt, de fapt, cunoștințe generale, dar și specifice despre strategiile învățării, cu privire la care trebuie să știm unde, cum și când putem să le utilizăm.

Cea de-a doua componentă a metacogniției, *gestiunea activității mintale*, reprezintă aspectul procedural al metacogniției și cuprinde activitățile pe care le desfășurăm pentru a controla și monitoriza propria gândire. Ele sunt activități de planificare, de control și de reglare aflate în strânsă legătură cu sarcina de rezolvat și cu situația. De exemplu, atunci când ne aflăm în fața unei probleme de rezolvat, este necesar să procedăm în felul următor: realizăm mai întâi o analiză a sarcinii și a strategiilor care au cele mai mari șanse de succes, apoi împărțim problema în subprobleme și fixăm obiectivele ce trebuie atinse, stabilim etapele de parcurs și timpul necesar pentru fiecare etapă. Toate acestea sunt *strategii de planificare*. Schoinfeld a arătat că începătorii în domeniul matematicii petrec mult mai puțin timp decât experții pentru a desfășura astfel de activități de planificare atunci când au de rezolvat o problemă. Acest lucru face ca ei să se lanseze, de multe ori, pe căi greșite, care sunt mult mai costisitoare ca timp și efort cognitiv.

Activitățile de control sunt legate de supravegherea a ceea ce face o persoană prin verificarea progresului, a corectitudinii rezultatelor obținute, identificarea erorilor, evaluarea eficienței strategiilor utilizate.

Activitățile de reglare (autoreglare) se referă la intervențiile pe care a decis o persoană să le facă în baza a ceea ce a constatat prin activitățile de control, adică să schimbe strategia, să reia etapele parcurse sau să meargă mai departe. În egală măsură, autoreglarea privește și intensitatea efortului, numărul repetițiilor, organizarea timpului, automotivarea [12, pp. 65-66].

A. Desoete consideră că evaluarea competențelor metacognitive matematice implică patru componente metacognitive: *predicția* (elevul se gândește la obiectivele învățării, la caracteristicile unei învățări eficiente și la timpul disponibil), *planificarea* (elevul gândește anticipat: cum, când și de ce să acționeze pentru a atinge scopul propus), *monitorizarea* (elevul selectează capacitățile adecvate și își adaptează comportamentul la cerințele în schimbare ale activității, conștientizând cunoștințele anterioare și selectând comportamentul de studiu adecvat) și *evaluarea* (elevul reflectează la rezultatul și înțelegerea problemei, adecvarea planului, soluția găsită, precum și asupra caracterului adecvat al răspunsului oferit în contextul problemei) [apud 9, p. 15].

Din punct de vedere al aplicării strategiilor metacognitive, elevii trebuie „învățați” să le implice în acțiune în trei momente diferite ale realizării unei sarcini:

- Înainte de realizare, prin stabilirea unui plan de acțiune care pe larg se referă la gestionarea resurselor, stabilirea scopului general și a obiectivelor, alegerea strategiilor adecvate;
- În timpul realizării, prin monitorizarea progresului înspre scopul stabilit; aceasta se întâmplă pentru că nu e suficient să ai un scop, să gestionezi resursele și să alegi strategiile adecvate, trebuie să și controlezi felul în care acestea se întâmplă. Scopul propus s-ar putea dovedi mai dificil de îndeplinit decât s-a anticipat inițial, condițiile externe s-ar putea schimba, deci trebuie verificat în mod constant progresul și ajustate strategiile provocărilor pe care le întâlnești;
- După finalizare, prin evaluarea rezultatelor. Trebuie evaluate rezultatele obținute pentru a se corecta ce nu a mers bine și, mai important, se pot îmbunătăți performanțele pe viitor.

În continuare este prezentată o sinteză cercetărilor recente care au vizat abordarea practică a metacogniției, evaluarea beneficiilor aduse de dezvoltarea abilităților metacognitive specifice domeniului matematicii. Acestea ar ajuta la înțelegerea și identificarea celei mai eficiente căi, strategii de acțiune în direcția formării și dezvoltării capacităților metacognitive ale elevilor din clasele primare, care, incontestabil, au influențe favorabile asupra sporirii performanțelor matematice ale acestora.

Cercetătorii *Veenman și Spaans* consideră că „există o componentă generală a metacogniției având în vedere rezultatele experimentului lor care au arătat că elevii de 12 ani, care aveau abilități metacognitive le-au utilizat în toate sarcinile pe care le-au avut de rezolvat, indiferent de domeniul de studiu, însă la elevii de 9 ani nu se întâmplă așa. Explicația autorilor este aceea că abilitățile me-

tacognitive se pot dezvolta inițial pentru diverse tipuri de sarcini sau domenii, abia mai târziu reușind să facă transferul acestora la alte situații” [apud 5, p.99]. Acest fapt vorbește despre necesitatea de a interveni asupra formării și dezvoltării abilităților metacognitive în cadrul tuturor domeniilor de studiu / disciplinelor școlare.

N. Babakhani, în urma realizării unui experiment privind efectele predării unor strategii cognitive și metacognitive asupra rezolvării problemelor de matematică de către elevi de 9-10 ani, a ajuns la concluzia că elevii care au dificultăți la rezolvarea de probleme nu reușesc să aplice strategiile cognitive, metacognitive și de auto-reglare în mod eficient. De aceea, acești elevi au nevoie de predarea explicită a strategiilor și mai ales a modalităților de selecție a celei mai eficiente strategii, a modului în care strategiile se aplică la contexte concrete și a căilor de monitorizare permanentă a executării sarcinii deoarece ei nu reușesc să abandoneze o strategie ineficientă și să o înlocuiască, să adapteze strategiile cunoscute la situații similare sau complet noi. De asemenea, conștientizarea metacognitivă specifică matematicii corelează negativ cu nivelul de anxietate resimțit de elevi/studenți cu privire la această disciplină și cu cât elevii sunt mai puțin anxioși, cu atât cresc performanțele lor la matematică [ibidem, pp.101-102].

După *Rosenzweig, Krawec și Montague* (2011) „rezolvarea de probleme este punctul focal al matematicii, uneori fiind o adevărată provocare pentru elevi din cauza multiplelor procese implicate: reprezentarea problemei, identificarea modalității de rezolvare și găsirea soluției, susținute de strategiile cognitive și metacognitive”. Utilizând protocolul gândirii cu voce tare, autoarele au solicitat unor elevi, care urmau un curs de instruire cognitiv-metacognitiv cu privire la strategiile specifice domeniului matematicii, să-și verbalizeze toate gândurile ce apar în timpul rezolvării a trei probleme. Studiul a relevat existența a două tipuri de verbalizări: una eficientă, care vizează direct la rezolvarea problemei, și una ineficientă, care, deși echivalentă cu prima ca volum, nu ajută direct la rezolvarea problemei, ci prezintă răspunsuri afective sau reacții emoționale. Verbalizarea metacognitivă a fost cea mai ridicată în timpul ultimei probleme, care era și cea mai dificilă, dar elevii cu dificultăți de învățare, deși au verbalizat mai mult, au avut rezultate mai slabe deoarece nu a fost o verbalizare eficientă, ceea ce arată că mai multă activitate metacognitivă nu înseamnă în mod obligatoriu și o activitate mai bună. *Rosenzweig, Krawec și Montague* (2011) subliniază faptul că pentru a avea un impact pozitiv asupra rezolvării de probleme, strategiile metacognitive trebuie ancorate de abilitățile cognitive pe care le însoțesc, că acestea pot ajuta elevul să rezolve problema doar dacă acesta are și abilitățile cognitive specifice. Scopul utilizării strategiilor metacognitive în mod conștient este ca ele să ajute punerea în practică a proceselor cognitive până când se automatizează respectiva operație, iar, ulterior dobândirii acestei automatizări, elevii își vor activa strategiile metacognitive doar când problemele vor fi mai dificile.

Este important de examinat efectele diferitor metode de învățare asupra transferului de cunoștințe. Multe studii au arătat că abilitățile de transfer a cunoștințelor în situații noi sunt limitate la majoritatea elevilor. *Cecil și Roazzi* susțin: „Antrenarea elevilor în desprinderea asemănărilor și diferențelor dintre probleme, facilitează abilitatea de transfer a cunoștințelor și astfel se îmbunătățește performanța matematică” [8, p.8].

Încă din anii '70, de când Flavell a conturat termenul de metacogniție, multe cercetări s-au concentrat pe natura acestor metacogniții, cum se dezvoltă în funcție de vârsta elevilor și cum pot fi utilizate la clasă. Există motive de a crede că expunerea la diferite metode de predare poate avea efecte diferite asupra cunoștințelor metacognitive generale dar și a celor specifice. Se așteaptă ca elevii expuși la training metacognitiv să fie mai buni în reflectarea asupra proceselor (generale și specifice) de rezolvare a problemei decât cei care n-au fost expuși unui asemenea training. De asemenea, dezbateră de întrebări metacognitive în grupul mic de lucru, se așteaptă să influențeze dezvoltarea cunoștințelor și strategiilor metacognitive [ibidem, p. 8].

O serie de studii au relevat rolul important al feedback-ului metacognitiv, mai ales în planul dialogului intern. De exemplu, într-un studiu privind efectele autochestionării (dialogului intern), în timpul rezolvării unor probleme de matematică, s-a constatat că elevii care au utilizat această formă de feedback metacognitiv au obținut rezultate semnificativ mai bune comparativ cu elevii care nu au făcut acest lucru (Mevarech și Fridkin (2006) [apud 10, p. 6]. A. H. Schoenfeld este de părere că sarcinile propuse pentru realizare trebuie să fie cât mai variate. Autorul afirmă: „Cu cât rezolvă mai

variat, cu atât crește și metacogniția și apoi perceperea rezolvării cu ușurință a problemelor, situațiilor asemănătoare sau nu, pentru că elevul poate face acum mai ușor conexiuni în diferite contexte și găsește sensul acțiunii” [apud 6, p. 180].

În concluzie, se poate menționa faptul că este necesară realizarea întrunirilor, seminarelor metodologice sau a altor activități specifice cu scopul informării și formării cadrelor didactice cu referire la procesul de formare a competenței de a învăța să înveți și a capacităților metacognitive la elevii claselor primare. Cadrele didactice trebuie să poată proiecta și valorifica situații specifice în care elevul să reflecteze. Este necesară valorificarea diverselor tipuri de reflecție: proactivă, sincronică și retroactivă; reflecție asupra activității, asupra conținutului de învățare și asupra propriei stări emoționale. La fel, este important să se urmărească implicarea cu regularitate a elevului în situații de a verbaliza și de a judeca eficacitatea gândirii sale pentru a lua cunoștință de funcționarea acesteia. Se va insista asupra verbalizării nu atât a cunoștințelor implicate în realizarea sarcinii (cunoștințe declarative), cât, mai ales, a procedurilor, prelucrărilor sau a operațiilor efectuate (cunoștințe procedurale).

Bibliografie:

1. BERCU, Nicoleta. *A învăța să înveți în școală, dincolo de logica implicită a simțului comun*. [online]. Disponibil: <http://www.ise.ro/a-invata-sa-inveti-in-scoala-dincolo-de-logica-implicita-a-simtului-comun>
2. CERGHIT, Ioan. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Iași: Polirom, 2008. 400 p. ISBN: 973-46-1016-7.
3. *Codul educației*. [online]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
4. GRECU, Oana-Catina. *A învăța să înveți – cheia dezvoltării abilităților metacognitive la elevii ciclului primar*. [online]. Disponibil: <https://iteach.ro/experiencedidactice/abilitati-metacognitive-in-ciclul-primar>
5. HENTER, Ramona. *Metacogniția. O abordare psihopedagogică*. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2016. 166 p. ISBN 978-973-595-986-9.
6. JOIȚA, Elena. *Educație cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002. 248 p. ISBN 973-681-100-X.
7. MÂNDRUȚ, Octavian. *Instruirea centrată pe competențe. Cercetare-inovare-formare-dezvoltare*. Arad: Universitatea de Vest „Vasile Goldiș”, 2012. 145 p. ISBN 978-973-664-538-9.
8. MOGA, Anca. *Efectele trainingului metacognitiv asupra performanțelor matematice ale elevilor din clasele inclusive. Rezumatul tezei de doctorat*. Cluj-Napoca, 2012. [online]. Disponibil: http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2012/psihologie/moga_maier_anca_maria_ro.pdf
9. NEO (BORCA), Claudia-Vasilica. *Strategii de educare metacognitivă în condițiile deficienței de vedere. Rezumatul tezei de doctorat*. Cluj-Napoca, 2015. [online]. Disponibil: [file:///C:/Users/User/Downloads/Mihaela%20TOPAN_claudia_neo_borca_rez_ro_2015-08-24_13_47_26%20\(10\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Mihaela%20TOPAN_claudia_neo_borca_rez_ro_2015-08-24_13_47_26%20(10).pdf)
10. ORBAN, Ioan-Ștefan. *Optimizarea procesului de predare-învățare prin tehnici de facilitare metacognitivă la elevii din ciclul gimnazial. Rezumatul tezei de doctorat*. Cluj-Napoca, 2015. [online]. Disponibil: [file:///C:/Users/User/Downloads/Mihaela%20TOPAN_rezumat_orban_ioan_2015-06-23_11_30_05%20\(11\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Mihaela%20TOPAN_rezumat_orban_ioan_2015-06-23_11_30_05%20(11).pdf)
11. ROŽMAN, Laura. *Learning to learn as a key competence and setting learning goals*. [online]. Disponibil: <http://www.toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-02-4/papers/ML13-388.pdf>
12. SĂLĂVĂSTRU, Dorina. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p. ISBN: 973-681-553-6.
13. SAVA, Lorena. *Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii cu dificultăți de învățare. program de intervenție educațională pentru clasele a XI-a. Rezumatul tezei de doctorat*. [online]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/document/350342851/DEZVOLTAREA-COMPETEN%C5%A2EI-DE-A-INV%C4%82%C5%A2A-pdf>
14. ȘCHIOPU, Lucia. *Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată*. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2016. 228 p.
15. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* [online]. Disponibil: <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=355494&lang=1>

PRACTICI INTERNAȚIONALE DE FORMARE A PĂRINȚILOR REZILIENȚI LA ABUZ ASUPRA COPIILOR

Efrosinia HAHEU-MUNTEANU, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Maria TOIA, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: *Parent education helps parents acquire skills to improve their parenting of and communication with their children in order reduce children's disruptive behaviors and to become resilient of child maltreatment. Parents with resilient skills are able to handle stress situation in healthy ways and model effective coping skills for their child. A review of many of the major parenting curricula and available programs could potentially assist parents and professionals in choosing a suited program and to build their resilience to abuse their child.*

Keywords: *resilience, abuse, parenting program, parent education*

Termenul de reziliență (de la latinescul *resilire*: îndreptare, săritură) poate fi definit drept capacitatea unui sistem dinamic de a suporta sau de a se recupera în timpul provocărilor semnificative care îi amenință stabilitatea, viabilitatea sau dezvoltarea. Pentru domeniul științelor umane, reziliența se referă, de obicei, la traiectorii sau procese ce conduc la adaptare pozitivă sau dezvoltare într-un context de experiențe adverse [6, p. 8]. Ș. Ionescu definește reziliența drept o nouă cale de dezvoltare prin care subiectul folosește relația pentru a-și reconstrui o identitate, definindu-se și identificându-se în funcție de ceea ce devine, și nu de ceea ce a trăit sau de ceea ce era înainte de episodul traumatizant [5, p. 67].

Abuzul și neglijarea sunt fenomene complexe și multicauzale ce afectează dimensiunile esențiale ale dezvoltării copilului, provocând efecte profunde atât imediate cât și pe termen lung [17, p. 53]. Actualitatea eradicării fenomenului abuzului asupra copilului se reflectă în agendele de lucru atât a organizațiilor guvernamentale cât și ale celor nonguvernamentale (Child Fund Alliance, Pan American Health Organization, World Health Organization, Infant, Save the Children, Know violence in childhood, Bernard van Leer Foundation, Unicef, Raising Voices, Cure violence, International rescue committee, End violence against children, Human dignity foundation, Eurochild etc).

Importanța educației parentale este atestată și în diverse documente ale Uniunii Europene: „Declarația de la Lisabona” (2005), programul „Să construim o Europă cu și pentru copii” (2006), dezvoltat în cadrul Conferinței de la Monaco și Recomandarea nr. 194 (2006) a Comitetului de Miniștri ai statelor membre ale Uniunii Europene prin care se recunoaște importanța educației parentale și se recomandă statelor membre UE implementarea unor politici speciale de suport pentru parentalitate [11, p. 11-12].

Primele programe organizate de educație parentală, care propuneau instruirea părinților privind dezvoltarea copilului s-au dezvoltat în SUA după al doilea război mondial. În țările vest europene, educația părinților ia amploare în a doua jumătate a secolului 20, apar primele reviste dedicate părinților: „Mother's Magazine”, „Mother's assistant” și „Parent's magazine”. La începutul anilor '60, Thomas Gordon a dezvoltat cursul pentru părinți bazat pe convingerea că utilizarea puterii este distructivă în orice relație, dar mai ales, în relația părinte-copil; timp de peste 50 de ani „Parent Effectiveness Training” (P.E.T) mai este considerat eficient [11, p.10-11].

Literatura în domeniu sugerează în mod clar că obținerea rezultatelor optime de eradicare a maltratării și neglijării copiilor, o pot garanta doar programele de prevenire care ar aborda atât factorii de risc cât și pe cei compensatori la toate nivelurile: individual, familial, comunitar și social (modelului socio-ecologic) [12, p.161]. UNICEF prezintă date relevante în acest sens: spre exemplu Turcia a obținut o reducere a înregistrării pedepselor corporale cu 73% în doar doi ani, în Liberia timp de 15 luni a scăzut rata folosirii pedepselor psihologice cu 29%. Datorită unui program de ateliere școlare, în Croația a fost diminuat fenomenul violenței verbale și fizice (cu precădere pentru agresiune și hărțuire reciprocă) cu 50% în ultimii 8 ani. În Suedia a fost micșorat numărul de cazuri de abuz de la 90% la 10%, timp de 35 de ani; iar Statele Unite, datorită programelor de suport și vizită la domiciliu, au înregistrat o descreștere a fenomenului abuzului cu 48% timp de 15 ani [7, p. 67].

Intensitatea și durata programelor de educație parentală care vizează abuzul asupra copilului sunt ambele importante, deși nu există standarde prestabilite, în urma sintetizării rezultatelor mai

multor programe parentale s-a observat că programele lungi și de o intensitate mare au rezultate empirice superioare programelor scurte și puțin intense. Whipple & Wilson a constatat că părinții care au participat la programe intense (adică cei care au abordat mai mulți factori de risc și au avut mai multe contacte pe săptămână cu părinții) și au continuat timp de 2 ani, au avut rezultate mai bune decât părinții care au participat la programe mai scurte și mai puțin intense [3]. Strategiile de intervenție trebuie concepute astfel încât să aibă efecte măsurabile în timp și să fie durabile, este necesar ca acestea să se concentreze asupra nevoilor individuale ale familiilor și să se adapteze intervenții pentru a obține rezultatele dorite [4, p. 35].

Într-un studiu amplu al Academiei Naționale de Știință, Inginerie și Medicină din Washington comisia remarcă eficiența incontestabilă a programelor precum: PNF (Proprioceptive Neuromuscular Facilitation), Child FIRST, HANDS și PAT [4, p. 80]. În cadrul aceluiași studiu, în baza rezultatelor pozitive obținute, se indică elementele de succes ale unui program parental [4, p. 341-342].

1. Aprecierea părinților ca parteneri egali în determinarea tipurilor de servicii necesare;
2. Adaptarea intervențiilor pentru a satisface nevoile specifice ale familiilor;
3. Integrarea mai multor servicii pentru familiile cu nevoi multiple;
4. Formarea oportunităților de sprijin din partea semenilor (pentru a crește angajamentul, a reduce stigmatizarea și pentru a-și spori sentimentul de conexiune cu alți părinți aflați în circumstanțe similare);
5. Studiarea traumei suferite;
6. Realizarea programelor relevante din punct de vedere cultural;
7. Intensificarea eforturilor de implicare a taților.

În literatura de specialitate [1, p. 23-24] sunt descriși următorii factorii de eficiență a programelor de educație parentală:

1. Abordarea ecologică;
2. Durata;
3. Staff-ul: educatorii, formatorii programelor sunt considerați de beneficiari mai importanți chiar decât conținuturile care le-au fost transmise;
4. Specificitatea programului, în funcție de vârsta copilului și obiective particulare avute în vedere;
5. Capacitatea de a valorifica punctele tari și resursele părinților;
6. Capacitatea de a tolera și de a celebra diferențele;
7. Adaptarea programelor la specificul cultural al grupurilor beneficiare.

Reziliența este o capacitate dezvoltată individual, deci și programul de intervenție ar trebui selectat reieșind din nevoile particulare ale familiei, contextul social și realitatea culturală a comunității. Există mai multe studii comparate pentru determinarea eficienței programelor parentale în diferite state. **Ch. L. Collins** și **R.J. Fetsch** oferă într-o revizuire practică și critică a 16 programe majore de învățământ parental, aplicate în SUA, care în funcție de aplicabilitatea imediată a programului, baza științifică, durată, intensitate și dovezi empirice ale eficienței acestuia le-au clasificat în trei categorii, punctajul maximal obținând programele de top precum: STAR Parenting, Strengthening Families Program for Parents and Youth 10-14, Systematic Training for Effective Parenting, and Triple P-Positive Parenting Program; un punctaj mediu au prezentat programele promițătoare precum: Intentional Harmony, Make Parenting a Pleasure, Nurturing Parenting Programs; cel mai slab scor au obținut programele adiționale precum: Active Parenting, Common Sense Parenting, How to Talk So Kids Will Listen, Love and Logic, Parent Effectiveness Training, Parents as Teachers, Partners in Parenting, RETHINK Parenting and Anger Management, Second Time Around: Grandparents Raising Grandchildren [2].

O altă cercetare vastă „Compilation of Evidence-Based Family Skills Training Programmes” a fost prezentată de The United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). Această publicație este un supliment pentru „The Guide to Implementing Family Skills Training Programmes for Drug Abuse Prevention”, autorii au studiat peste 150 de programe parentale din întreaga lume, dezvoltate și implementate atât de organizații guvernamentale cât și de ONG-uri, pentru a selecta 23 de programe, ce au fost ordonate descrescător, conform nivelului de dovezi științifice pe care se bazează: Triple P-Positive Parenting Program, The Incredible Years, Strengthening Families Program, Parents as Teachers, Stop Now and Plan, Multisystemic therapy, Parent-child interaction therapy, First

Step to Success, Helping the Noncompliant Child, Positive Action, Family Matters, Strengthening Families Program for Parents and Youth 10-14, Al's Pals: Kids Making Healthy Choices, etc) [16].

Documentaliștii francezi de la Irep Pays de la Loire vin cu o soluție practică pentru părinți și specialiști ai domeniului educațional, formând un catalog cu peste 170 de publicații de literatură profesională și de programe de intervenție organizate cât mai explicit, pentru ca fiecare părinte sau specialist în funcție de problema confruntată să găsească rapid răspuns documentat. Literatura se prezintă în diverse forme: materiale video, jocuri, materiale foto expresive, cărți pentru copii, pentru părinți și profesioniști, considerăm acest ghid extrem de util, iar pentru vorbitorii francofoni din țara noastră o sursă bună de inspirație pentru îmbunătățirea procesului educațional pozitivizat [18].

În România, educația parentală a început să se dezvolte la sfârșitul anilor '90, cu un program pilot PETAS (Program de Educație Timpurie pe Aree de Stimulare) care a inclus și o componentă de educație a părinților, în cadrul căreia au fost înființate Centrele de Resurse pentru Părinți (CRP); un alt program „Educați așa”, a fost furnizat de Fundația Copiii Noștri, după un model inițiat de Institutul Olandez pentru Îngrijiri și Bunăstare (NIZW), în anul 2000 acesta a fost preluat de către Ministerul Educației și Cercetării ca Program Național de Educație Parentală în învățământul preșcolar. Au urmat apoi programul „Cum să devenim părinți mai buni”, după modelul „Birth to Three” din SUA, dezvoltat de Organizația Holt România; „Educația viitorilor părinți” elaborat de Asociația Română pentru Educație și Dezvoltare, în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației și UNICEF; programul „Salvați Copiii”, după modelul Triple P [1, p.22], dar și alte programe suport precum „Școala părinților”, „Accesul la educație pentru grupurile dezavantajate”. Odată cu desfășurarea unor programe naționale de educație parentală, pentru dezvoltarea și susținerea acestui domeniu de intervenție a fost elaborată Strategia Națională de Educație Parentală [14]. Această practică a fost preluată de alte state ale UE care sprijină părinții în exercitarea parentalității, asigurând coordonarea și monitorizarea serviciilor de suport parental. În Spania, programele sunt oferite în special părinților cu școlari. În Italia, un accent deosebit se pune pe educația parentală dintr-o perspectivă medico-socială. În Franța există un Birou Interministerial pentru Familie. În Portugalia participarea la servicii de educație parentală este obligatorie pentru părinții care beneficiază de venitul minim garantat sau pentru care justiția consideră că este necesar. În Suedia există o strategie națională orientată spre îmbunătățirea serviciilor de sprijin parental destinat unor categorii specifice de părinți, cum ar fi cei ai copiilor cu nevoi speciale [14].

Scurtă descriere a 10 programe parentale considerate eficiente:

1. STAR Parenting

Curriculumul STAR Parenting este destinat părinților cu minori de 1-5 ani și are la bază teorii cognitiv-comportamentale, unele principii ale parentalității autoritare și ideea influenței reciproce între părinți și copii. Programul are 4 etape, conform acronimicului STAR, primul segment al programului abordează modul în care comportamentul copiilor mici influențează gândurile, sentimentele și reacțiile părinților. Promovarea treptată a unui stil parental mai grijuliu se face prin strategii cognitive precum „semaforul”, unde culoarea roșie înseamnă Stop, galben - Think (reflectează) înainte de a răspunde la comportamentul copilului. Al doilea segment al curriculum-ului se axează pe așteptările părinților pentru copiii lor. Tot atunci are loc completarea strategiei cognitive STAR cu adaosul literei A pentru Ask (întrebă) – lumina galbenă. Al treilea și al patrulea segment subliniază modul în care părintele va răspunde (lumina verde) – Respond (răspunde) copilului, ultimul segment în mod specific abordează disciplina [2].

2. Programul Triple P-Positive Parenting

Programul Triple P este predestinat copiilor cu vârsta de 0-16 ani și a fost deja implementat cu succes în peste 25 de țări ale lumii. Proiectat sub cinci nivele de intervenție de intensitate diferită, oferă părinților strategii simple și practice pentru a construi relații puternice, sănătoase, pentru a gestiona cu încredere comportamentul copiilor lor și a preveni problemele în curs de dezvoltare [15]. Triple P reprezintă unul dintre puținele programe de educație parentală ce are o bază teoretică în intervenția familială comportamentală susținută empiric. Acesta se bazează pe perspective teoretice cum ar fi modelul de învățare socială, de prelucrare a informației, contextul ecologic al dezvoltării umane și perspectivele sanitare a populației [2].

3. The Incredible Years

The Incredible Years este un program pentru copii de 0-12 ani, bazat pe teoria învățării sociale și teorii cognitive. Acesta se bazează pe premisa că consolidarea negativă dezvoltă și menține com-

portamente negative la copii și comportamente critice sau coercitive la părinți și profesori, prin urmare, părinții și profesorii trebuie să schimbe propriul comportament pentru a îmbunătăți interacțiunea socială cu cel mic [16, p. 13].

4. *Parent-child interaction therapy*

Terapia pune accent pe îmbunătățirea calității relației părinte-copil prin modificarea interacțiunii părinte-copil și stoparea cazurilor de tulburare de conduită la copii mici și a cauzelor de abuz asupra acestora. Terapia se axează pe două interacțiuni de bază: interacțiune orientată către copil - o terapie de joc prin care se consolidează relația cu părinții; și interacțiune orientată către mama, similară terapiei clinice - prin care părinții învață să utilizeze tehnici specifice de management al comportamentului atunci când se joacă cu copilul lor [16, p.44].

5. *Strengthening Families Program (SFP)*

SFP - programul de susținere a familiei și a parentalității a fost creat în anii 80 de către psihologul Karol Kumpfer, pentru consolidarea competențelor și aptitudinilor psihosociale ale copiilor. Dezvoltat și evaluat în mai mult de 35 de țări, [13], programul se sprijină pe modelul biopsihosocial, cercetarea empirică asupra factorilor de risc și de protecție în cadrul familiilor, modelul rezilienței și modelul ecologic social [2].

6. *Al's Pals*

Amicii lui Aleste un program al organizației **The Wingspan** care dezvoltă aptitudini personale, sociale și emoționale la copii cu vârste cuprinse între 3 și 8 ani. **Aceasta se preocupă de probleme precum: reziliența, dezvoltare social-emoțională, pregătire pentru școală, interacțiuni de calitate, intimidare, obezitate timpurie, prevenirea abuzului de substanțe narcotice, prevenirea violenței, educația caracterelor, sporirea factorilor protectivi etc.** [16, p. 118].

7. *Y'a personne de parfait (Y'APP)*

Y APP (nimeni nu e perfect) este un program canadian de promovare și sprijin a competenței parentale pentru părinți care au copii de la 0 la 5 ani, creat cu scopul de a crește cunoștințele și înțelegerea părinților privitoare la sănătatea, siguranța, dezvoltarea și comportamentul copiilor lor, sporirea încrederii în forțele proprii și îmbunătățirea stimei de sine. Principalele modalități de lucru ale programului sunt: reuniuni cu părinții, asistență reciprocă, sprijin și împărtășirea succeselor [18, p.175].

8. *Systematic Training for Effective Parenting (STEP)*

Programul STEP (Instruirea sistematică pentru creșterea efectivă a părinților) se bazează pe psihologia adleriană și activitatea lui Dreikurs și Soltz, și presupune că emoțiile copiilor care declanșează comportamente greșite se bazează adesea pe interpretarea defectuoasă a experiențelor și a evenimentelor, iar pe măsură ce părinții își schimbă comportamentul pentru a permite copiilor să aibă interpretări mai exacte, se modifică și comportamentul copilului. Programul e destinat părinților cu minori de 6-12 ani și cuprinde 8-9 sesiuni de grup [10].

9. *Mellow Parenting*

Programul este susținut de teoria atașamentului propusă de psihanalistul John Bowlby, teoria învățării sociale și teoria comportamentului cognitiv, are drept scop de a sprijini părinții în dezvoltarea competențelor parentale la diferite etape de dezvoltare a copilului, durează 14 săptămâni și a fost conceput în special pentru a atenua factorii de risc familiali, acesta propune abordări și soluții pentru problemele comportamentale, cazuri de boli mintale la părinți, izolare socială, violență domestică, probleme de alfabetizare parentală etc. [8]. În 2016 programul a fost implementat la noi în țară, în cadrul Proiectului „Sporirea accesului copiilor cu necesități speciale la servicii comunitare de suport și educație în primii ani de viață”, în colaborare cu Organizațiile Mellow Parenting și HealthProm din Marea Britanie, cu suportul Ministerului Sănătății, Muncii și Protecției Sociale, Ministerului Educației, Culturii și Cercetării [9].

10. *Second Time Around: Grandparents Raising Grandchildren*

A doua oară în jurul valorii de: Bunici ridicând nepoți este un program dezvoltat de Linda Dannison și Ann Nieuwenhuis de la Universitatea de Vest Michigan din Kalamazoo, obiectivele generale ale căruia sunt oferirea unui suport educațional pentru bunici și dezvoltarea unui forum în care îngrijitorii pot construi grupuri de sprijin pentru schimb de idei și informații [2].

Toate programele parentale, indiferent de specificul acestora au comun ideea disciplinării pozitive, iar reziliența la abuz ar fi posibilă printr-o schimbare de mentalitate, de abordare a rolului

și misiunii de părinte; de reconsiderare a comportamentelor nedorite prin prisma cunoașterii nevoilor de bază ale copilului, a modelelor de conduită, situațiilor de învățare comportamentală la care a fost expus minorul. Din păcate, informarea simplă a părinților nu este suficientă, pentru a obține rezultate optime, programele trebuie să fie intense, de durată, orientate și adaptate necesităților fiecărei familii în contextul socio-cultural al țării.

Bibliografie:

1. COJOCARU, Ștefan, COJOCARU, Daniela. *Educația parentală în România*. Buzău: Alpha MDN, 2011. 68 p. ISBN 978-973-139-204-2.
2. COLLINS, Ch., FETSH, R. A Review and Critique of 16 Major Parent Education Programs. In: *Journal of Extension*. August 2012. Vol. 50. Nr. 4. ISSN 1077-5315 [online] [citat 2018]. Disponibil: <https://joe.org/joe/2012august/a8.php>
3. DEBORD, Karen, JAKES, Susan, GUIN Autumn. When the Quick Fix Doesn't Work: Evaluating the Effect of Parent Education on Child Abuse. In: *Journal of Extension*. Octombrie 2010, Vol. 48, Nr. 5. ISSN 1077-5315 [online] [citat 2018]. Disponibil: <https://joe.org/joe/2010october/a7.php>
4. GADSDEN, Vivian, FORD, Morgan, BREINER Heather. *Parenting matters. Supporting parents of children ages 0-8*. Washington: The National Academies Press, 2016.
5. IONESCU, Șerban. *Tratat de reziliență asistată*. București: TREI, 2013. 514 p. ISBN 978-973-707-737-0.
6. MASTEN, Ann S. *Résilience Mise à jour*. Minnesota: Institute of Child Development, University of Minnesota, 2017. 54p. [online] [citat 2018]. Disponibil: <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/resilience.pdf>
7. *Mettre Fin à la Violence Envers les Enfants: Six Stratégies d'action*. Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2014. 67p. ISBN: 978-92-806-4795-2, https://www.unicef.org/french/publications/files/UNICEF_Ending_Violence_French_WEB_110315.pdf
8. MCGOVAN, W., MCPARLAND D. "I'm not just a Mummy..." An evaluation of the Mellow Parenting Programme in the Southern Health and Social Care Trust Prepared. [online] [citat 2018]. Disponibil: http://www.southerntrust.hscni.net/pdf/Mellow_Evaluation_Report_2017_final.pdf
9. Ministerul Sănătății, Muncii și Protecției Sociale. *Primii practicieni în Mellow Parenting au primit certificatele de acreditare pentru prestarea programului în Republica Moldova* [online] [citat 2018]. Disponibil: <https://msmps.gov.md/ro/content/primii-practicieni-mellow-parenting-au-primit-certificatele-de-acreditare-pentru-prestarea>
10. National Registry of Evidence-based Programs and Practices NREPP. *Systematic Training for Effective Parenting (STEP)*. [online] [citat 2018]. Disponibil: <https://pdfs.semanticscholar.org/41c0/2e1a0d5f5554c66b1296006cb567db473626.pdf>
11. PREDA, Viorica. *Studiu privind necesitatea implementării strategiei naționale integrate de formare și dezvoltare a competențelor parentale*. UNICEF România, Fundația Copiii Noștri, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, Buzău: Alpha MDN, 2011, p. 87 ISBN 978-973-139-206-6.
12. ROTH-SZAMOSKOZI, M. *Protecția copilului – dileme, concepții și metode*. Cluj, Presa Universitară Clujeană, 1999, 308 p.
13. ROEHRIG, Corinne. *PROGRAMME DE SOUTIEN AUX FAMILLES ET A LA PARENTALITE – PSFP* [online] [citat 2018]. Disponibil: <https://www.sfalcoologie.asso.fr/download/jsfa2016-Roehrig.pdf>
14. Strategia Națională de Educație Parentală 2018-2025. România [online] [citat 2018]. Disponibil: <https://holtis.ro/wp-content/uploads/2018/06/Strategia-Nationala-de-Educatie-Parentala-final.pdf>
15. The Triple P – Positive Parenting Program <https://www.triplep.net/glo-en/home/> [online] [citat 2018]. Disponibil: www.triplep.net/glo-en/home/
16. UNODC. *Compilation of Evidence-Based Family Skills Training Programmes*. [online] [citat 2018]. Disponibil: <https://www.unodc.org/documents/prevention/family-compilation.pdf>
17. VELEANOVICI, Armand. *Abuzul și neglijarea copilului*. București. Expert PSY, 2016. 323p. ISBN 978-606-94094-4-2.
18. WILLIAMSON, Marie Odile. *Parentalité positive. Catalogue des outils de prevention*. Pays de la Loire, IREPS 2016. 234p. [online] [citat 2018]. Disponibil: http://www.irepspdl.org/_docs/Fichier/2017/5-170302110122.pdf

INSTITUȚIA PUBLICĂ LICEUL TEORETIC VĂRATIC ABORDAT CA O ORGANIZAȚIE CE ÎNVAȚĂ

Adriana CERNEI, profesoară de informatică,
Liceul Teoretic Văratice,

Conducător științific: Ilie NASU, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

„Organizația în care un grup de persoane muncesc împreună pentru îmbunătățirea capacităților lor colective, în vederea obținerii rezultatelor dorite.” (Peter Senge)

Abstract: In modern world, the need to change mentalities is an important necessity from the psychological, pedagogical, social and especially managerial point of view. The central idea, in this sense, is that the school assumes as an organization, through the aims and objectives pursued, at the basis of the instructive-educational activity, carried out in a formal and / or non-formal environment, highlights the values cultural aspects of the whole society, reflected in the pedagogical plan. S. Cristea said that: the school is an organization that performs a pedagogical activity within a specialized institutionalized framework with socially defined statutes and roles in order to achieve the micro-structural finalizations of the educational process and the macro- structural education system. By paraphrasing this definition, we could argue that the school is the organization whose main purpose is to make the student's personality within a specialized process, conceived at the same time as a teaching-learning-evaluation activity.

Keywords: organization, school, training, management.

1. Delimitări conceptuale în studiul noțiunii de organizație ce învață

Școala reprezintă unul din pilonii societății, fiind una dintre instituțiile de bază ale existenței și dezvoltării ei. Ea creează în jurul său o nouă comunitate, care include beneficiarii direcți: elevii, părinții, profesorii, organizațiile nonguvernamentale și publice.

Abordarea școlii ca organizație a luat naștere în urma studiilor sociologice comparative promovate în anii 50 ai sec. al XIX-lea care urmăreau elaborarea teoriilor cu privire la funcționarea organizațiilor. Astfel, școlile au fost studiate pentru că erau organizații și nu pentru că erau școli. Studiul comparativ a permis identificarea anumitor aspecte dominante ale școlii ca organizație, iar pentru a le sublinia vom trece în agendă unele definiții ale termenului de organizație. În definirea acestei noțiuni, dicționarele de psihologie, sociologie și cel explicativ nu diferă prea mult.

Astfel, organizația este definită ca fiind:

1. „ansamblu de persoane care urmăresc un scop determinat, identic sau complementar, constituite în structuri, funcționale după reguli ce-și propun să ajusteze raporturile elementelor aparținente”²⁵;
2. „ansamblu uman ordonat și ierarhizat, în vederea cooperării și coordonării membrilor lor în anumite scopuri”²⁶;
3. „univers de schimburi și conflicte, instrument de cooperare între interese conflictuale, o arenă în care se iau decizii, un context în care se întâlnesc, se confruntă și se adaptează raționalități și comportamente multiple, eventual contradictorii sau doar o structură de jocuri ale unor caracteristici și reguli formale și informale”²⁷;
4. organizație, s. f. Asociație de oameni cu concepții sau preocupări comune, uniți conform unui regulament ori statut în vederea depunerii unei activități organizate.²⁸

Pe lângă definițiile propuse în dicționare mai avem și părerea unor specialiști. De exemplu, Cojocaru V. propune o astfel de viziune asupra noțiunii de școală „Școala actuală trebuie concepută nu doar ca o instituție socială, dar și drept o organizație, care poate și trebuie să se dezvolte ea însăși ca un tot întreg. Școala nu mai poate fi considerată doar instituție care realizează numai o activitate socială, structurată într-un set de norme și modele de comportamente socialmente recunoscute.

²⁵ NEVEANU, P. P., *Dicționar de psihologie*, Ed. Albatros, București, 1978, p. 270.

²⁶ *Dicționar de sociologie*, Larousse de sociologie, 1996, p. 341.

²⁷ FRIEDBERG, E., *Organizația în sec. XXX* (coord. R. Bourdon), *Tratat de sociologie* (tr. din franceză), Ed. Humanitas, București, 1992, pp. 408, 409.

²⁸ *Dicționar explicativ al Limbii Române*, disponibil pe internet la adresa electronică <https://dexonline.ro/>

Școala trebuie concepută, preponderent, ca organizație cu toate elementele și componentele specifice (scopuri, obiective, structură, diviziunea muncii, resurse umane și non-umane)²⁹

O altă abordare o găsim la Sorin Cristea, care consideră că: „Școala reprezintă o organizație socială care vizează optimizarea permanentă a structurilor sale de planificare a activității, la nivel global și sectorial, de orientare metodologică a procesului de învățământ, de perfecționare și inovare a acțiunilor și instrumentelor educaționale și didactice în sensul creșterii eficienței acestora”³⁰. Sistematizând informația prezentată mai sus, putem spune că o organizație apare atunci când sunt îndeplinite cel puțin două condiții:

- 1) există persoane capabile să comunice între ele;
- 2) doresc să contribuie, prin acțiune, la realizarea unui scop comun.

Și elementele comune ale definițiilor organizației din perspectiva paradigmei sistemice, sunt prezentate în figura 1.

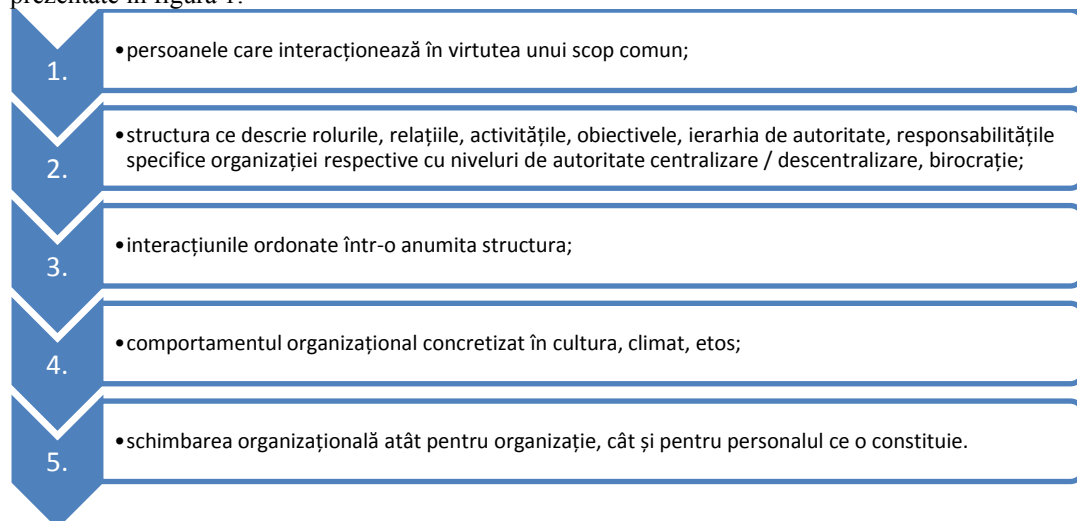


Fig. 1. Elementele comune ale definițiilor organizației din perspectiva paradigmei sistemice

Însă școala nu este doar o simplă organizație ce valorifică elementele numite în fig.1, ea este o *organizație care învață* (learning organization), concept propus de Peter Senge, de aproximativ un deceniu, în variante diversificate. După Peter Senge, organizațiile care învață³¹ sunt cele în care oamenii sunt liberi să-și dezvolte capacitatea de a crea rezultatele pe care le doresc, în care este încurajat orice fel nou de gândire, în care există aspirații colective (comune) și în care oamenii învață continuu cum să învețe împreună.

Asemenea organizații tind să valorifice întregul capital intelectual, cunoștințele și experiența de care dispune, pentru o evoluție continuă în folosul tuturor indivizilor din componența ei.

Școala este acea organizația, membrii căreia învață și produc învățare. Deci, ca organizație, școala desfășoară două activități: prima este cea managerial-administrativă, iar a doua cea pedagogico-educatională. Prima vizează în cea mai mare parte conducerea și administrarea școlii, dar și structurile ce reglementează activitatea profesorilor, statutul și rolul lor instituțional. În analiza instituției de învățământ ca organizație, conceptele care stau la bază sunt cele de autoritate și birocrăție. Iar a doua activitate, cea pedagogico-educatională, se structurează după logica pedagogică. Această activitate este reglementată de norme implicate în natura proceselor instructiv-educative.

²⁹ COJOCARU Vasile Gh., *Management educațional. Ghid pentru directorii unităților de învățământ*, Editura: Știința, 2002, 132 p., ISBN 9975-67-317-1

³⁰ CRISTEA Sorin, *Managementul organizației școlare*, Editura: Didactică și Pedagogică, R.A., București, 2003, ISBN 973-30-2763-4

³¹ SENGE, P.M., CAMBRON-MCCABE, N., LUCAS, T., SMITH, B., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook For Educators, Parents, And Everyone Who Cares About Education*, Ed. Business Tech International, București: 2016, 536 pag., ISBN: 978-606-719-495-1;

2. File din istoria I. P. L. T. Văratice

În toate timpurile școala a reprezentat focarul de cultură al unei comunități, în special, aceasta este importantă pentru comunitățile rurale. Satul Văratice este așezat pe malul drept al râului Ciugur, afluent al râului Prut, prezentat în figura 2.

Denumirea satului provine de la cuvântul „vărat” ceea ce înseamnă „a ține vitele sau oile la pășune în timpul verii”, deoarece prin aceste locuri veneau țăranii, pe timpul verii cu vitele la vărat (la pășunat)³². Iar odată cu trecerea timpului, oamenii care veneau aici la vărat animalele, s-au stabilit cu traiul pe aceste meleaguri, iar ținutului i-au dat numele de Văratice. Ca orișice comună și-a început dezvoltarea nu doar spre binele localnicilor, dar și al întregii țări, spun țări, și mai jos voi argumenta, de ce spun asta.

La edificarea tuturor instituțiilor importante ca școala, grădinița și biserica s-a ținut cont și de amplasarea geografică în raport cu localitatea, astfel, acestea se află în mijlocul satului. După aceleași criterii atestăm și Liceul Teoretic Văratice care este situat în centrul satului. Văraticele, care actualmente are o populație de 2228 de locuitori, a reușit ca în atmosfera unei priveliști pitorești, împletită cu obiceiuri și tradiții frumoase, să transmită din generație în generație, prin intermediul profesorilor, nu doar știința de carte, dar și valorile spirituale ale locului.



Fig. 2. Podul peste râul Ciugur de la intrarea în satul Văratice

Liceul teoretic Văratice este instituția de învățământ în care sunt create condițiile necesare pentru dezvoltarea personalității elevului în baza valorilor general umane. Misiunea de bază a liceului este de a oferi servicii de calitate pentru dezvoltarea competențelor intelectuale la elevi în vederea stabilirii priorităților pentru integrarea lor în viața socială.

Până a deveni liceu, școală din localitate a parcurs mai multe etape, exemplificate în figura 3. Cel mai mare număr de elevi care învață în instituție a fost, 661, în prezent își fac studiile 270 de elevi, în 12 complete de clase, plus instruirea la domiciliu. Se observă o scădere considerabilă a numărului de elevi, acest lucru fiind explicat prin numărul mare de emigrări peste hotare și indicele mic al natalității. Activitatea colectivului profesoral este orientată spre crearea condițiilor de afirmare a elevilor. Profesorul dintotdeauna se ocupa de dezvoltarea morală și psihico-emoțională a educabilului. Dascălul trebuie să știe să-și motiveze elevul păstrând o relație de colaborare bună și oferindu-i un cadru propice dezvoltării. La fel și cadrele didactice din instituția noastră depun o muncă

³² Cartea Văratice la 400 de ani, degrabă pun toată informația

deosebită în pregătirea elevilor, pentru concursurile și olimpiadele desfășurate la nivel de liceu, raion și republică. Bucură performanțele discipolilor liceului, din care, odată cu trecerea timpului, se formează niște angajați competenți sau personalități marcante.



Fig. 3. Evoluția în timp a LT Văratice

3. Personalități de vază din Republica Moldova, cărora li s-a pus temelia cunoștințelor în IPLT Văratice

După educația pe care o primește fiecare copil în familie, urmează educația din școală, ea fiind locul cel mai important în dobândirea cunoștințelor. De ea depinde viitorul, toate cunoștințele acumulate în decursul anilor petrecuți în școală vor servi în viitor, nu doar pentru alegerea profesiei, dar și pentru viață. De calitatea cunoștințelor elevilor care au studiat și studiază în IPLT Văratice ne pot vorbi oamenii care își au rădăcinile anume aici.

Iată doar câteva dintre aceste personalități marcante:

Anatol Șalaru (n. 7 februarie 1962, satul Văratice, raionul Râșcani) este absolvent al Scolii Medii Văratice, politician din Republica Moldova, deputat în primul Parlament al Republicii Moldova între 1990 și 1994, fost Ministru al Transporturilor și Infrastructurii Drumurilor (din 25 septembrie 2009 până la 30 mai 2013). Deține funcția de Vicepreședinte al Partidului Liberal, succesorul de drept al Partidului Reformei, pe care l-a condus în perioada 1993-1997. Este fondator al Cenaclului „Alexei Mateevici”, un forum al ideilor libere și naționale, creat în anii de apăs ai Uniunii Sovietice și de început ai restructurării.



Ion Șalaru, născut la 26 august 1963, într-o familie de țărani, Victor și Liuba Șalaru din Văratice. Părinții l-au educat în sprijinul dragostei de munca, de neam și de țară. Locuiește în mun. Chișinău, dar spiritul s. Văratice este prezentat permanent în viața sa. În anii 1970-1980 și-a făcut studiile la școala medie din sat, unde a fost un elev silitor și a absolvit-o cu media generală 5.0 (cum era atunci). Obiectele sale preferate erau: matematica, limba engleză, biologia și istoria. Cele mai mari succese le-a avut la matematică, ocupând de două ori locul II la aceste olimpiade. A avut pedagogi minunați, din păcate unii dintre ei au decedat, care i-au insuflat dragostea de cunoștințe, în deo-



sebi o recunoștință aparte a avut fata de dna Maria Mereuță, diriginte și profesoara de engleza, Nicolae Platon, profesor de matematica, Ana Moraru, profesoară de istorie, Grigore Motelică, profesor de biologie și mulți alți pedagogi talentați și dedicați.

Ion Apostol s-a născut la 21 august 1962, în familia lui Gheorghe și Nina Apostol. Gheorghe Apostol se număra printre puținii oameni din sat, care, pe lângă arta cântecului, știa bine să construiască și să tencuiască, meserie ce i-a asigurat viitorul soției și celor trei fii ai săi, Vasile, Efim și mezinul Ion. De mic copil a îndrăgit cartea și muzica. A luat lecții de acordeon și fluiet, iar la școală a manifestat o atracție deosebită față de literatura și limba engleză. Copilăria frumoasă printre stâncile Văratului, profesori ce i-au insuflat dragostea față de carte, tatăl ce l-a inițiat în arta construcțiilor avea să-i călăuzească pașii spre o cariera strălucitoare.



Vladislav Gribincea - născut la 22 aprilie, în s. Vărat, r. Râșcani. Dl V. Gribincea este Președinte al Centrului de Resurse Juridice din Moldova din anul 2010. El activează în sectorul non-



guvernamental din anul 2002. Experiența lui ține, în principal, de reformarea justiției și Convenția Europeană pentru Drepturile Omului. El a fost implicat în calitate de expert în elaborarea Strategiei de Reformare a Sectorului de Justiție pentru anii 2011-2016, precum și în reformarea legislației moldovenești cu privire la organizarea judecătorească, organizarea procuraturii, procedura civilă și procedura penală. De asemenea, el a fost implicat în elaborarea Legii cu privire la libertatea de exprimare.

Dl V. Gribincea este membru al Uniunii Avocaților din Republica Moldova. Începând cu anul 2002, el reprezintă reclamanții în fața Curții Europene a Drepturilor Omului, precum și în litigii strategice la nivel național. Vladislav Gribincea predă *Convenția Europeană pentru Drepturile Omului* la Facultatea de Drept a Universității de Stat din Moldova. El este formator la Institutul Național al Justiției din Republica Moldova. El este autor a numeroase publicații în domeniul Convenției Europene pentru Drepturile Omului și al independenței și eficienței justiției. Dl Gribincea a absolvit studiile de licență și masterat la Facultatea de Drept, Universitatea de Stat din Moldova. În anul 2005, el a absolvit Programul Chevening la Universitatea din Nottingham, Marea Britanie. Vorbește fluent româna (maternă), engleza și rusa.

Vasile Șelaru - biolog, domeniul științific: algologie, hidrobiologie, biotehnologia agrară, protecția și utilizarea rațională a resurselor vegetale. Doctor habilitat în științe biologice (1972), profesor universitar (1975). Membru corespondent al Academiei de Științe a Moldovei (1995). Savantul Vasile Șelaru este bine cunoscut în lumea specialiștilor din domeniul științelor naturii, în primul rând, datorită aportului fundamental în dezvoltarea algologiei, domeniul căruia i-a consacrat tot talentul, entuziasmul și devotamentul său. Eru-diția profesională, competența deosebită și pasiunea pe care a făcut-o pentru știință i-au creat o autoritate înaltă și recunoaștere largă nu numai la noi în țară, dar și departe peste hotarele ei. Numele fiecărui om de știință este legat de ceva specific, propriu numai acestuia. Astfel, Vasile Șelaru rămâne a fi pe parcursul întregii vieți un luptător. În perioada studiilor la Universitatea de Stat din Moldova am avut ocazia să-l cunosc și să mă bucur în repetate rânduri atât de succesele sale la învățătură, cât și de măiestria sa de sportiv la competițiile republicane și unionale, ce i-a permis să obțină titlul de campion al țării la luptele clasice.



Concluzie:

Școala reprezintă o categorie specială de organizație, care învață și care urmărește scopuri educaționale bine conturate, maniere de atingere a obiectivelor propuse, altfel spus, școala urmărește un anumit specific al vieții organizaționale. Tot școala promovează creativitatea, atât a profesorilor, cât și a elevilor și a întreg personalului din interiorul ei, susținându-i la manifestare liberă a opiniei, pentru că „oamenii trebuie să fie ceea ce pot să fie.”³³

Cum arată bazele unei școli - organizație care învață?

1. instituție unde directorul de școală este receptiv la ideile profesorilor dedicați, iar profesorii țin cont și promovează ideile și sugestiile elevilor;
2. instituția unde cadrele didactice sunt responsabile și active și fiecare greșeală făcută o transformată într-o oportunitate de învățare;
3. instituția unde profesorii cu vechime în muncă îi ajută pe cei mai puțin experimentați, iar elevii se ajută între ei și învață împreună.

Acestea, dar și alte caracteristici sunt specifice pentru Instituția Publică Liceul Teoretic Vărațic, organizația care învață, unde activez în prezent și sunt mândră de acest lucru.

ALEGEREA PROFESIEI DIDACTICE – ACTUALITĂȚI ȘI TENDINȚE

Marianna SAVVA, drd., asist. univ.,
Facultatea Psihologie și Științe ale Educației,
Sociologie și Asistență Socială,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *In this article, we achieve a theoretical approach to the reasons for choosing the teaching profession, how attractive the teaching profession is at the moment and what are the trends.*

At the present stage, both school and teachers have a diminished image and status.

Students who have some potential to become teachers do not benefit from counseling, the necessary guidance for further choosing the profession. The current situation regarding the number of pupils choosing a teaching profession is very low, the number of necessary teachers is constantly increasing, which shows that the teaching profession is not one of the attractive professions for young people.

Keywords: *teaching career, choice of didactic career, actuality, trends, reasons.*

Alegerea profesiei este un moment important în viața fiecărui individ, constituind una dintre premisele majore ale inserției sociale, dar ea are loc într-un context mai larg în care sunt implicați factori de natură personală, educațională, economică, contextuală [1, p. 3].

Alegerea profesiei didactice reprezintă un proces destul de ambiguu. Deficitul mare de cadre didactice din țara noastră la etapa actuală, denotă faptul că totuși profesia didactică nu este percepută de către absolvenții de liceu ca una dintre cele mai atractive profesii, iar pentru tinerii specialiști, care abandonează după un scurt timp de activitate această profesiune, nu atât de avantajoasă. Potrivit unui studiu privind măsurile de politică pentru a îmbunătăți atractivitatea profesiei de profesor în Europa, se menționează că câteva țări au elaborat o strategie coerentă pe termen lung pentru promovarea unei imagini pozitive a profesiei de profesor în societate, așa țări precum ar fi: Estonia, Irlanda, Lituania, Norvegia și Scoția. Alte țări ca Anglia, Franța, România, Germania și Suedia au întreprins câteva aspecte ale unei strategii pe termen lung care implică campanii de publicitate privind alegerea profesiei didactice.

Unele țărilor nu au elaborat nicio strategie de comunicare pentru îmbunătățirea prestigiului meseriei de profesor, fie pentru că imaginea profesiei este considerată deja foarte pozitivă (Croatia, Cipru, Finlanda, Islanda, Portugalia și Spania), fie, mai ales, din motive financiare (Republica Cehă, Grecia, România, Slovacia și Turcia) [2, p.30].

Motivația alegerii carierei didactice de către potențialii profesori este considerată un factor semnificativ în cadrul admiterii, progresul și absolvirea unui program de formare inițială a cadrelor didactice, precum și o premisă esențială pentru motivația și entuziasmul de activare ulterioară a acestora în calitate de profesor.

³³ MASLOW, A. H., *Motivație și personalitate*, București: Editura Trei, 2007.

Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R. descriu motivația profesorilor ca fiind o calitate importantă obligatorie, o componentă a cadrelor didactice profesionale. Modelarea și analiza empirică a competenței profesorilor implică componente motivaționale, inclusiv motivația [3].

Pe lângă factorii care influențează alegerea carierei cum ar fi familia, grupul de prieteni, școala, mass-media [1, p.7] există și factori care impulsionează anume alegerea carierei didactice. În ultima perioadă găsim tot mai multe clasamente privind motivele pentru care candidații la admitere aleg profesia didactică.

Brookhart, S. M. și Freeman, D. J. (1992) au elucidat că viitoarele cadre didactice își propun niște obiective altruiste, dar și posedă motive intrinseci orientate spre servicii, în urma cărora aceștia aleg o carieră didactică. Acești cercetători au evidențiat cele mai importante grupuri de motive care influențează alegerea carierei didactice, și anume: intrinseci, extrinseci și altruiste.

Potrivit OCDE (Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică) (2005), printre grupurile de motive, fac parte: plăcerea de a lucra cu copiii și adolescenții, dorința de a face o contribuție socială, activități diferențiate, securitatea locului de muncă, beneficiile locului de muncă, bucuria de predare, compatibilitatea cu alte interese și activități, compatibilitatea cu viața de familie și auto-educația [4]. Totuși tendința acestui fenomen este că tot mai puțini aleg această profesie, și cei mai mulți membri ai societății o consideră o profesie neatractivă, deși având un impact social atât de înalt asupra altor membri ai societății.

În urma documentării științifice, putem spune că tot mai multe țări implementează diverse tehnici, forme directe de atragere a candidaților pentru alegerea profesiei didactice, fără a se lăsa în mănăstire de motivele intrinseci sau extrinseci.

În cadrul Conferinței științifice internaționale „Școala Modernă: Provocări și Oportunități”, L. Pogolșa relatează despre formele de stimulente financiare folosite de unele țări pentru a atrage specialiști în educație și a asigura școlile din țară cu profesori de calitate, și anume: scutirea de la plata taxelor; burse academice și împrumuturi rambursabile condiționate; suplimente substanțiale la salariu pentru activitatea didactică în localitățile rurale; plata pentru călătorie pentru cadrele didactice care lucrează în localitățile izolate sau bonusuri pentru profesorii cu specialități „deficitară” [5, p. 11]

De exemplu, în Singapore talentul de pedagog se identifică și se promovează, fără a-l lăsa la voia întâmplării. În această țară din rândul celor mai capabili elevi, absolvenți ai liceului, care constituie o treime din numărul total de absolvenți, sunt riguros selectați elevii pentru recrutarea în profesia de cadru didactic, acțiune în care statul este foarte interesat; acestora, în timp ce sunt încă în școală, li se oferă o indemnizație lunară, care este aproape similară salariului lunar al unui absolvent de facultate din alte profesii. Cei care sunt de acord cu condițiile propuse, trebuie să activeze în școală timp de cel puțin trei ani. Nivelul înalt al competențelor academice, devotamentul pentru profesie și consimțământul de a lucra cu contingent divers de elevi, constituie condiții prealabile pentru selectare.

Interesul pentru activitatea didactică este dezvoltat suficient de devreme, prin stagii de formare, care sunt organizate pentru elevii de liceu; de asemenea, acestora li se oferă oportunități de a începe cariera de la o funcție destul de mare, posibilitate considerată drept o modalitate de a oferi elevilor o experiență în condiții reale de muncă [4, p. 11; 5, p. 14].

Finlanda a făcut ca educația să devină o profesie solicitată, prin majorarea „mediei de trecere” în cadrul procesului de admitere și acordând cadrelor didactice diferite împuterniciri, inclusiv desfășurarea „cercetărilor experimentale” în căutarea soluțiilor de eficientizare a sistemului educațional. Foarte puține profesii în Finlanda au un statut social mai înalt decât profesia de cadru didactic. Profesorii universitari sunt unii din cei mai respectați profesioniști din țară, iar pentru desemnarea profesorilor școlari și profesorilor universitari este utilizat același cuvânt. În anul 2010, la 660 de locații din opt universități pedagogice care pregătesc cadre didactice pentru treapta primară, au fost depuse mai mult de 6600 de solicitări.

Ca urmare a unei atare concurențe, cadrul didactic universitar este una din acele profesii în Finlanda, pentru care se efectuează o selecție mult mai riguroasă, iar în toate colțurile țării activează cadre didactice de înaltă calificare, cu un nivel de educație de prestigiu.

Cadrele didactice din Finlanda dintotdeauna s-au bucurat de respect în societate, dar în ultimii ani, dat fiind criteriile de selecție mai stricte pentru admiterea în universitățile, care oferă cadrelor

didactice mai multă libertate în sala de clasă, condiții de muncă mai bune în comparative cu colegii lor din orice altă țară din lume, a contribuit și mai mult la creșterea statutului profesiei de pedagog.

Cadrele didactice finlandeze au câștigat încrederea părinților și recunoștința societății, demonstrând profesionalism în activitatea cu clasa și capacitatea de a ajuta practic tuturor elevilor pentru a avea rezultate de succes. Începând cu anii 80, sistemul de raportare finlandez a fost complet reformat, astfel încât cadrele didactice să se simtă pe deplin responsabile pentru rezultatele învățării. Potențialii profesori sunt recrutați, în special, în baza modului pe cât de convingător pot să-și exprime încrederea în misiunea principală a educației de stat în Finlanda – profund umanistă prin natură, precum și misiunea ei civilă și economică. Pregătirea pe care o obțin viitoarele cadre didactice vizează dezvoltarea sentimentului de responsabilitate personală pentru educația și bunăstarea tuturor discipolilor lor.

De-a lungul întregii activități profesionale, cadrele didactice trebuie să combine funcțiile de practicieni și cercetători. De la cadrele didactice finlandeze se cere nu numai o cunoaștere aprofundată în domeniul metodelor de predare și a modelelor de dezvoltare umană, în calitate de condiție pentru obținerea studiilor de master trebuie să elaboreze lucrarea științifică în baza propriei lor cercetări [4, p. 13; 5, p. 15]. Autoritățile din provincia chineză Shanghai subliniază că viitorii profesori achiziționează abilități de experimentatori, constituind baza pentru îmbunătățirea sistemului de învățământ.

Direcția de administrație a provinciei în timpul evaluării selectează pe cei mai buni profesori scutindu-i de unele sau toate activitățile de formare/predare, pentru a putea ține prelegeri în fața colegilor, pentru a prezenta lecții demonstrative și consultații altor profesori din district, din provincie sau chiar la nivel național. Noile programe sau politici sunt adesea testate în școli bine selectate, înainte de a începe să se aplice la nivel național, iar cei mai buni dintre profesorii acestor școli sunt evaluatori ai eficienței noilor practice [4, p. 17; 5, p. 16].

Aceste experiențe pot fi destul de atractive și exemple de urmat pentru țările care încă se confruntă cu un deficit de cadre didactice, și care la etapa actuală încearcă să contureze și să identifice soluții și pași de rezolvare a acestei probleme. Una dintre avantajele pentru care absolvenții de liceu ar alege această profesie este că, pe parcursul anilor de studiu, aceștia își vor forma un set de achiziții-competențe funcționale specifice modului psihopedagogic, dar totodată care le-ar facilita interrelaționarea cu alte persoane în alte contexte sociale:

- Competența de a comunica eficient;
- Competența de a preveni și a depăși situații de conflict;
- Competența de a monitoriza activitatea persoanelor;
- Competența de a învăța continuu;
- Cunoașterea particularităților individuale ale personalității;
- Cunoașterea particularităților de vârstă.

Alegerea profesiei didactice poate fi impulsionată și de anumite caracteristici avantaje ale acestei profesii: siguranța locului de muncă; concediu anual de 62 de zile; program de muncă flexibil; număr redus de ore, cu posibilitatea implicării în alte activități (24 de ore în comparație cu 40 pentru alte categorii de salariați).

Posibilitățile de avansare ale cadrelor didactice la fel îi pot atrage pe unii candidați să aleagă această profesie:

1. *Avansare graduală în carieră:*

- Grad didactic II, cu spor la salariu de 25%;
- Grad didactic I, cu spor la salariu de 40%;
- Grad didactic superior, cu spor la salariu de 50%.

2. *Ocuparea unor funcții manageriale:*

Șef de departament; director-adjunct; direct șef al direcției raionale/municipale de învățământ.

În condițiile în care absolvenții învățământului preuniversitar aleg să se înmatriculeze la o specialitate pedagogică, aceștia vor beneficia de:

1. Șanse sporite de înmatriculare la studii cu finanțare bugetară;
2. Bursă mărită, în comparație cu bursa oferită studenților de la alte specialități: cu 20% în primul an de studii și cu 40% în ultimii ani de studii;
3. Conținut interesant și util al programului de studii; cunoștințe vaste în domeniu; abilități de comunicare și relaționare eficientă;

4. Repartizarea unui loc de muncă;
5. Susținerea financiară a tânărului specialist (în valoare de 30 de mii de lei);
6. Asigurări sociale:
 - Asigurarea cu locuință pentru cei angajați în școlile din localitățile rurale;
 - Achitarea parțială a consumului anual de energie termică și electrică.

Bunăoară, și spectrul larg de posibilități de angajare pentru absolvenții facultăților pedagogice poate fi o formă atractivă de a alege această profesie: Profesor școlar; Profesor în instituții de învățământ profesional tehnic (școli profesionale, colegii); Profesor în instituții de învățământ superior; Manager în instituții de învățământ; Inspector școlar; Consilier în carieră; Consilier pentru probleme educaționale în ONG-uri; Coordonator de proiecte în domeniul educației; Angajat în centre educaționale pentru copii; Formator în centre de educație a adulților; Inspector pe minori; Angajat al Serviciului de Asistență Psihopedagogică (SAP) [6].

În concluzie, putem menționa că tendința privind alegerea profesiei este una nu atât de îmbucurătoare, de aceea implementarea măsurilor privind atragerea candidaților pentru alegerea profesiei didactice este indispensabil necesare.

Bibliografie:

1. BUTNARU, D., BERBUNSI, A., HARDULEA, A., MORARU, S. *Orientarea carierei – perspective europene*. Ghid metodologic pentru cadrele didactice. Iași: Stef, 2016. 116 p. ISBN 978-606-575-551-2.
2. *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Final report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. 84 p. ISBN 978-92-79-27887-7.
3. KÖNIG, J., ROTHLAND, M. Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, p.28, 2012. [online] [citat]. Disponibil: <http://www.tandfonline.com/loi/capj20>.
4. OECD. *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world. Background report for the international summit on the teaching profession*. Paris: OECD, 2011. [online] [citat]. Disponibil: <http://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummit.pdf>
5. POGOLȘA, L. Dimensiunea umană a calității învățământului – cadrele didactice. Politici educaționale: realizări și perspective. In: *Materialele Conferinței științifice internaționale „Școala Modernă: Provocări și Oportunități”*. Chișinău, 2015. 311p.
6. Material distributiv elaborat în cadrul proiectului Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile, cu sprijinul financiar al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă, oferit prin intermediul Fundației Soros-Moldova.

NOȚIUNEA DE „PEDAGOGIE A ERORII” ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE EXPRIMARE VERBALĂ/ORALĂ ÎN LIMBA FRANCEZĂ LA STUDENȚI

Alina SLOBODANIUC, lector univ., doctorandă,
Facultatea de Relații Internaționale, Științe Politice și Administrative,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *The error is often perceived as a disruptive element in the teaching/learning process. In communication teaching in a foreign language, more than in any other field, error disturbs. When a learner is mistaken, the teacher sometimes feels that he has failed in his mission. If the error disturbs, the fact remains that the teacher is confronted with it on a daily basis and must, if he considers it a problem, try to remedy it. Many language teachers consider the problem to be a matter for learners. Our experience has enabled us to realize that the teacher should, in order to best fulfil his function, question himself, take a step back from his practice and rely on solid theoretical knowledge in order to best adapt his Intervention at each teaching/learning situation. This article, focused on practice, proposes to retrace an experiment of research and reflection.*

Keywords: *communicative skills, error, mistake, french language teaching, public speaking.*

“Eroarea nu este doar efectul ignoranței, a incertitudinii, a hazardului (...), dar este reflecția unor cunoștințe anterioare care aveau cândva un interes, un succes dar care acum se găsesc a fi greșite or neadaptate” [2].

I. Introducere

În învățământul modern, noțiunea de „eroare” este puternic impusă și prezentă în cercetările metodologice ale didacticienilor. Diminuarea erorilor în procesul de învățare este semnul unei măiestrii profesionale destul de înalte în rândurile profesorilor. Dat fiind faptul că termenul *eroare* este omniprezent, ținem să analizăm locul pe care-l ocupă în didactica predării limbilor moderne și, mai ales, în formarea competenței de exprimare orală la studenți.

Până nu demult, noțiunea de „eroare” avea conotație negativă în pedagogie, deseori asociată cu „greșeala”, ea trebuia obligatoriu să fie sancționată pentru a dispărea cu totul. Concepțiile behavioriste susțineau că predarea trebuie să conțină o învățare fără eroare. Aceasta din urmă să se realizeze prin exerciții de repetare și încurajare a răspunsurilor adevărate, perfecte. Studentul este ghidat în permanență spre realizarea obiectivelor, deci vorbim aici de o învățare programată. Predarea de tip inductiv ilustrează perfect această idee.

După constructivism, procesul de învățare se prezintă drept unul de-a lungul căruia cunoștințele noi se pot baza doar pe cele vechi. Eroarea cuprinde dificultăți pe care studentul trebuie să le depășească pentru a putea achiziționa cunoștințe noi, se evocă deci, faimosul conflict cognitiv pe care studentul trebuie să-l rezolve. Corectarea erorii de către student indică că el a depășit dificultățile construind, astfel, un nou răspuns.

Cadrul European de Referință (CER) își propune să abordeze un alt aspect al conceptului de eroare, eroarea în toată splendoarea sa didactică. De fapt, ideea că valoarea didactică acordată erorii este reprezentată de concepția noastră asupra învățării. Iar această concepție de învățare se bazează pe modelele pedagogice pe care le utilizăm. Pentru ca aspectele pozitive ale erorii să fie recunoscute mai este necesar ca sistemul de formare, de învățământ să fie sensibil și să considere eroarea un element fundamental în procesul de studii, de la cel școlar până la cel superior, altfel spus, să avem un sistem tolerant față de *eroare* [3].

2. Noțiunea de erori și greșeli în didactică

Erorile sunt cauzate de o deviere sau o reprezentare deformată a competenței țintă. Cu alte cuvinte, aceasta este o neînțelegere a regulii de funcționare a unei forme ori structuri lingvistice (de exemplu, în limba franceză, forma de plural „un cheval / calul” și „des chevaux / caii”, când știm că el este un plural neregulat). Erorile au loc atunci când studentul este neatent, obosit, incompetent în realizarea obiectivelor sale de lucru. Aceste erori se numesc de tip „alunecare” și studentul își poate corecta el însuși erorile. Acest lucru este numit auto-corectare.

În istoria predării limbilor moderne se vorbește de trei teorii curente asupra fenomenului de contact de limbă și de eroare: de analiză contrastivă, analiza erorilor și omonimelor (sau limba elevilor).

- **Analiza contrastivă.** Această teorie este dezvoltată în special de lingviștii C. C. Fries (1945) și R. Lado (1957) care abordează problema învățării diferitor limbi printr-o comparație a sistemelor lor respective. Fries afirmă că: „*materialele didactice cele mai eficiente sunt cele care se bazează pe o descriere științifică a limbii pentru a învăța, în comparație cu descrierea paralelă a limbii materne a studentului*” [7]. Prin urmare, ei propun să compare limba în prezența sistemelor în contextele de predare / învățare pentru a identifica asemănările și diferențele. Această abordare ar conduce la prima limbă, și pot fi transferate fără dificultate la accesarea unei noi limbi (*noțiunea de transfer*: învățarea este facilitată de asemănările dintre limbi), și, pe de altă parte, apariția erorilor în urma conștientizării diferențelor dintre limbi (*noțiunea de interferență: influență negativă, în esență, exercitată de L1 pe L2*). L1 este considerată a fi un perturbator și devine un filtru, chiar și un obstacol în calea dreptului de proprietate asupra unei a doua limbi. În consecință, lingviștii propun să producă zone potențiale de interferență pentru a preveni erorile și remedierile. De asemenea, ei încearcă să evacueze în mod sistematic prima limbă a claselor de limbi străine. Totuși, mai multe studii au fost efectuate și au fost emise împotriva acestei teorii, deoarece „Bine pusă la punct, o analiză contrastivă nu ar trebui să lase loc de erori sau rareori, sau la anumite etape de învățare, sau în mod aleator în funcție de persoane, circumstanțe, metode sau exerciții. [...] Numărul de erori într-o anumită limbă țintă, sunt comune pentru elevii de limbi materne diferite” [9]. Cercetările privind analiza erorilor au pornit la începutul anilor 1970, care lăsa mai mult a o comparație între L1 și L2 pentru a localiza erorile, dar studiind colectarea de erori făcute de către studenți, s-a descoperit un inventar de erori de ordin fonetic, lexical, morfosintactic, clasificate în funcție de gen / număr / clasă etc., în funcție

de natura lor, frecvența acestora și probabilitatea lor de apariție. Toate acestea vizează obiectivele educaționale, dezvoltarea sau adaptarea metodelor, exerciții dezvoltate, tehnici de corecție.

- **Omonimia.** Critica adusă analizei contrastive și lucrărilor privind analiza erorilor conduce la construirea unui nou concept pentru a realiza mai satisfăcător achiziția unui nou limbaj și produsele care au drept rezultat omonimia. Această noțiune de omonimie a apărut în literatura academică a limbilor străine în 1980: „Omonimele sunt create de natura și structura unui anumit limbaj ținută interiorizată de către o persoană care îl învață la o anumită etapă. Acest sistem este caracterizat prin specificitățile limbii țintă și trăsăturile limbii sursă (limba maternă sau alte limbi dobândite posterior sau simultan)” [6, p. 140].

Astfel, între limba țintă și limba sursă există omonime, un limbaj intermediar, un sistem de expresii tranzitorii, care evoluează și funcționează în conformitate cu propriile sale reguli și permite studentului să comunice. Printre aspectele legate de omonime, ne concentrăm pe relația dintre omonime și comunicare, care se referă în mod direct la competența de exprimare verbală orală. În conformitate cu didacticienii acestei teorii, în contextul natural sau instituțional, punerea în aplicare a acestei abilități, care evoluează, ridică o varietate de strategii de adaptare, în funcție de circumstanțele și nevoile de comunicare. Ele s-au referit la adaptarea discursului intențiilor de comunicare, exprimare și probleme pragmatice, sau invers, pentru a regla poziția și abilitățile de comunicare în vorbire. Acestea nu sunt decât strategiile proprii componentei strategice ale exprimării orale: parafraze, improvizații lexicale, comutare de cod etc. Utilizarea de strategii de exprimare, de fapt, este o parte a funcționării omonimiei pentru cel care învață să își atingă obiectivele de comunicare.

3. Statutul de eroare în formarea competenței de exprimare verbală într-o limbă modernă

Analiza erorilor și noțiunea de omonimie permite, de asemenea, să ia în considerare eroarea ca un indiciu de învățare. A produce enunțuri în situații de comunicare este exact echivalent cu a produce erori, după cum a declarat André Lamy: „Eroarea este rampa de lansare a expresiei.” Eroarea este doar manifestarea, omonimia este starea de comanda provizorie a limbii străine în procesul de formare. Prin urmare, erorile sunt cele care progresează elevii. În consecință, erorile de observare și analiză ale studentului pot fi utilizate pentru a evalua gradul de dobândire a competenței și evaluarea învățării lui. Aceasta este starea în care fiecare student a reușit în procesul său de construcție personală a limbii străine (starea de omonimie) având drept fundament erorile. Erorile sunt elemente de declanșare a procesului natural. Cu erori, se poate descoperi faza în care elevul este.

Pentru a remedia erorile studentului, este imperios necesar ca profesorul să știe ce erori apar în învățarea unei limbi străine. Analiză contrastivă și analiza erorilor ne dezvăluie că potențialul cauzelor de eroare sunt complexe. Acestea pot fi:

- *O interferență negativă (eroare interlinguală).* Selinker (1972) a definit termenul de „interlingual” drept un nivel „intermediar” între limba sursă și limba țintă [10]. Deci limba sursă reprezintă un start-up pentru limba țintă, dar, pentru a o învăța, studentul trebuie să parcurgă acest drum numit „interlingual”, anume aici se produc erorile, în această perioadă a învățării. Erorile apar din diferențele structurale dintre limba sursă și limba țintă. Acestea reprezintă un împrumut de moment și involuntar ce formează sistemul sursă sau un strat care reflectă utilizarea directă a structurilor limbii materne: un student care are probleme în rostirea unui sunet în limba străină, care nu există în limba originală, tinde adesea să-l pronunțe ca o sursă de sunet din limba lui.
- *O suprageneralizare interlinguală (analogie interlinguală):* CUQ (2003) a definit termen de *interlingual* ca „natura și specificitățile proprii sistemului limbii ținte interiorizate deja de student la o etapă anumită” [6]. Aplicată conștient sau nu, prea general, această regulă, dincolo de domeniul respectiv, conduce la o utilizare compatibilă cu omonimele din limba țintă. Copiii, care învață să vorbească, de multe ori fac această greșală. Acest lucru îl avem deja examinat pe studenții care învață o a doua limbă străină de la nivelul începător. Spre exemplu, de la „je ne vois pas” care este corect în franceză, studentul produce, „je ne vois pas personne”, care este o structură greșită („je ne vois personne” este varianta corectă). Sau pe modelul de „vous lisez” el va spune „vous disez” (varianta greșită), în loc de a spune „vous dites” (varianta corectă). Acest tip de erori apar, conform studiilor cantitative, din cauza obișnuinței cu un model/o regulă, studentul fiind obișnuit să aplice regula, necunoscând realitatea lingvistică, produce erori, iar acestea joacă un rol mai mare în pedagogia erorilor decât interferența negativă.

- *Fosilizare de erori.* Fosilizarea erorilor este definită după CUQ (2003) ca „o gramatică interiorizată în devenire, marcată de instabilitate sa, de permeabilitatea sa și de caracterul său fectiv / eronant (care include forme greșite)” [6, p.106]. Fosilizarea apare ca o realizare, ca un produs neadaptat regulilor sistemului. Ea afectează fie forma, nivelele de fonetică, segmentarea „un *noiseau”, morfotaxa „beaucoup *des choses/ quelque chose de *bonne”, fie chiar la nivel de sens „payer en cachette”. Din punct de vedere funcțional, fosilizarea poate fi înțeleasă ca o obișnuință de articulare sau gramaticală a limbii materne sau ca un sentiment al vorbitorului de a dispune de unelte suficiente și adecvate pentru a se integra eficient în discuții/contexte care lui îi sunt familiare.

Procesul educațional al erorii (conceptualizarea și corectarea) este de a evita fosilizarea erorilor și îmbunătățirea competenței de comunicare a elevilor, în special, în comunicarea verbală orală. Într-adevăr, în mod tradițional, atitudinile față de eroare poartă adesea conotații negative și peiorative (tabu, păcat, inamic, crima, boală). Prin urmare, profesorul conduce la orientări practice, chiar și cu caracter obligatoriu sau la o sancțiune negativă în evaluarea învățării. Studentul, la rândul său, este de multe ori în inhibiții și nu îndrăznește să vorbească. O schimbare în tratamentul de eroare este urgentă, astfel încât studentul să se poată exprima și îmbunătăți abilitățile de exprimare verbală.

În acest sens, trebuie de adoptat o atitudine grijulie, atentă și activă. Una dintre problemele educaționale este reacția de eroare și la eroare. Profesorul este cel care ar trebui să evite riscurile extreme, el trebuie să conștientizeze două noțiuni: corectarea sistematică și lipsa sistematică de corectare. În primul rând, în abordarea de exprimare verbală orală, greșelile sunt inevitabile, deoarece în cazul în care eroarea este considerată gravă, studenții nu îndrăznesc să vorbească. Cadrele didactice trebuie să dea studentului dreptul de a face greșeli și să se asume riscuri. Dacă profesorul aplică un cod de corectare prea sistematic pentru a favoriza aspectele formale ale codului limbii, poate descuraja, preveni, de a răspunde la comunicarea studenților. Un elev, care face greșeli, evită întreruperea, într-o activitate de simulare de comunicare și din contra, eșecul sistematic de a corecta favorizează intenția de comunicare, dar conduce inevitabil la stabilizare sau fosilizare.

La etapa de studii superioare studentul devine un actor autonom al învățării sale, corectarea erorilor nu mai este în monopolul profesorului. Aici apar cele trei noțiuni de: heterocorecție, autocorecție și corecție reciprocă.

- *Heterocorecție:* atunci când profesorul este implicat direct în tratamentul de eroare.
- *Auto-corecție:* aceasta este susținută de către student într-un mod spontan sau indus, procesului de ameliorare și remediere a activității sale din propria sa evaluare sau a profesorului.
- *Corecție reciprocă:* O altă persoană care învață în grup, într-un mod spontan sau prestabilit, îl corectează pe colegul său.

Concluzii

Ce erori trebuie de corectate? De fapt, nu există vreun răspuns clar și precis cu privire la selecția erorilor pentru a corecta. Este profesorul, el poate decide să corecteze erorile, să stabilească gradul de severitate al erorilor, nevoile grupului studentului și nivelul său de competență. Gradul de severitate al erorilor este legat, de obicei, de obiectivele de învățare. În interacțiunile verbale, cele mai grave erori sunt cele care rezultă sau care rezultă din neînțelegere și care se concentrează pe sens. Cu toate acestea, niciodată forma corectă nu ar duce la fosilizări. De asemenea, este demn de remarcat printre gravele erori în interacțiunile sociale, anume acele care abordează lacunele culturale sau de politețe (formule de adresare, formule de politețe, gesturile etc). În plus, în corectarea erorilor se ține cont de nivelul de competență al studenților. Aceasta este ceea ce sugerează Hendrickson în corectarea erorilor „la nivelul elementar de competență, corecția ar trebui să acopere numai erorile care afectează, împiedică comunicarea, sau poate chiar provoca neînțelegeri”. Cercetătorul Hendrickson le numește pe acestea „erori care afectează inteligibilitatea” (de exemplu, „intonație improprie a unei propoziții”). La nivel intermediar, „obiectivul corecției ar trebui să fie „cele mai frecvente greșeli”, cele repetate de același individ sau grup de indivizi” (de exemplu, este foarte comun pentru a observa greșeli în pronunțarea a vocalelor ca / y /, / œ /, / ø / sau mutarea accentului de la începutul fiecărui cuvânt, tip de accent lexical). În ceea ce privește nivelul avansat, eforturile ar trebui să se concentreze pe „eroarea iritantă”, cele care provoacă reacții negative de la un număr mare de vorbitori nativi. Aceste erori pot duce chiar la momentul când un vorbitor nativ poate refuza să continue schimbul de opinii cu interlocutorul său care învață limba. Ele sunt identificate în mod subiectiv de către profesor și poate fi diferit de la un profesor la altul.

Când se corectează erorile? În timpul producerilor orale, ghidate sau liber exprimate, diferite tipuri de erori apar în mod inevitabil, competența de comunicare fiind un element constitutiv, tentația profesorului este de a dori să corecteze erorile prin întreruperea studentului de a vorbi. Cu toate acestea, este imposibil și nu este de dorit de a corecta imediat toate erorile, ceea ce va reduce încrederea și motivarea studentului. Se recomandă ca profesorul să aleagă momentul potrivit pentru a trata erorile bazate pe următorul principiu de bază: atunci când studentul produce enunțurile, scopul principal nu este dominantă lingvistică ci cea de comunicare. În conformitate cu obiectivul activității, declarațiile eronate le vom corecta imediat sau cu întârziere. Deci, corecția imediată se aplică asupra activităților care urmăresc dominarea lingvistică cum ar fi exerciții de repetare a unor sunete, cuvinte sau declarații etc., în timp ce pentru dezvoltarea competenței de exprimare verbală orală vectorul nostru dominant este orientat spre /în comunicare.

Bibliografie:

1. BARBOT, M. & G. Camatarri. *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris: Puf. 1999. p. 26-35.
2. BROUSSEAU, G., revista *Echanger*, aprilie 1994.
3. CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier 2000.
4. CORDER, S. Pit. «Que signifient les erreurs des apprenants?». *Langages*, 1980 p. 57.
5. CUQ, J.-P., *Une Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris: Didier: Hatier, 1996, 127 p.
6. CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français*, ASDIFLE, Paris: CLE International, (éd.), 2003.
7. FRIES, C. C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945, 153 p.
8. HENDRICKSON, James M. *Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice in The Modern Language Journal*, Vol. 62, No. 8. (Dec., 1978), pp. 387-398.
9. LADO, R., *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
10. SELINKER, L. *Interlanguage*, IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 1972, p. 209.
11. ȘERDEAN, Ioan, *Didactica specialității cu ilustrări din toate ariile curriculare*, ed. a 2 a., București, 2007.

FORMAREA CULTURII ECOLOGICE LA PREȘCOLARI

Elena STAMATI, asist. univ.,
Facultatea Pedagogie,
Universitatea de Stat din Tiraspol

*„Am primit lumea ca o moștenire pe care nu-i îngăduit nimănui să o deterioreze,
ci pe care fiecare generație este obligată să o lase mai curată!”*
(J. Joubert)

Abstract: The article discusses the problem of ecological culture training for preschoolers. The components and steps to be taken to achieve the level of ecological culture are identified. It was highlighted the need to initiate the formation of this phenomenon from an early age when it exhibits a major emotional receptivity in its contact with the environment, when the unity of the representations and the direct emotional attitude is observed.

Keywords: ecology, ecological culture, preschools.

Viitorul naturii și soarta planetei depind, în cele din urmă, de educația, cultura, spiritualitatea fiecărei persoane, a omenirii, în ansamblu. Agravarea situației ecologice din lume necesită noi abordări pentru analiza interacțiunii dintre natură și societate în ceea ce privește formarea componentelor de mediu ale vieții și culturii umane. Formarea culturii ecologice este un obiectiv strategic al societății contemporane și unul dintre obiectivele generale ale învățământului, care trebuie să formeze un sistem de cunoștințe complexe cu privire la integritatea naturii, cu privire la unitatea omului, societății și naturii, să formeze competențele respective, orientările valorice, conduita și activitatea care ar asigura o

atitudine responsabilă față de natură, axată pe cultura ecologică. Sursa culturii ecologice a personalității își are începutul la vârsta preșcolară, perioadă în care copilul capătă primele reprezentări despre natura înconjurătoare. La această vârstă copilul dă dovadă de o receptivitate emoțională majoră în contactul lui cu mediul, când este observată unitatea reprezentărilor și a atitudinii emoționale nemijlocite [4]. Necesitatea studierii fenomenului culturii ecologice este impusă de abordarea istorică a ființei umane, activitatea acesteia și de distrugerea sferei ecologice. Poluarea mediului, limitarea resurselor și rezervelor naturale, creșterea demografică, încălzirea globală, pandemiile etc. sunt rezultatele acționării incorecte și excesive asupra mediului înconjurător de către fiecare locuitor al planetei. Astfel, trebuie să trezim în noi conștientizarea problemei ecologice și să schimbăm atitudinea consumistă vizavi de natură, a cărei neglijare provoacă atât prejudicii personale, cât și prejudicii globale.

Perspectiva formării unei conștiințe ecologice este una cognitiv-acțională, care vizează implicarea cu responsabilitate a tuturor oamenilor în acțiuni menite să ocrotească mediul înconjurător. Conform afirmațiilor lui Iu. Davâdov, cultura constituie baza atitudinii armonioase a două părți opuse, dar și corelative și independente: natura și rațiunea umană [10]. Prin cultură ecologică înțelegem o caracteristică calitativă a interacțiunii socio-culturale, din punct de vedere a cerințelor contemporane, cu toate acestea ea este supusă să caracterizeze metodele de interacțiune a societății nu numai cu natura ei, ci și cu mediul social-istoric într-un sens larg. Cultura ecologică are menirea de a uni omenirea, de a contribui la rezolvarea conflictelor internaționale, sociale, interstatale; să ofere prioritate valorilor general umane, să unească oamenii pentru ocrotirea vieții și civilizației. Cultura ecologică vizează relațiile morale și estetice față de natură, atribuindu-i naturii statut de valoare culturală.

Conform concepției expuse de L.Pecico, cultura ecologică include: cultura activității cognitive a copiilor prin cunoașterea experienței omenirii în interacțiunea om-natură, ca bază de valori naturale; succesul acestei activități rezidă în formarea atitudinilor durabile ale personalității față de natură în baza formării capacităților de a lua decizii alternative; cultura muncii; rezultatul muncii trebuie să dispună de categorii de utilizare duble ce nu ar dăuna naturii în urma realizării; cultura comunicării spirituale cu natura.

Fenomenul culturii ecologice a fost studiat de mai mulți cercetători: N. Dejnícova, L. Ivanova, E. Clemeșova. În Republica Moldova, cultura ecologică din perspectiva formării a fost cercetată de E. Buzinschi (2002), cu referire la vârsta preșcolară mare [3].

K.Coyle [5] menționează că formarea adevăratei culturi ecologice necesită timp, deoarece atingerea ei nu poate fi realizată cu ajutorul unui „cuptor educațional cu microunde”. Există mai multe etape care trebuie parcurse obligatoriu pentru a atinge nivelul culturii ecologice:

- conștientizarea – cunoașterea existenței unei probleme și a importanței acesteia, fără însă a fi familiar cu complexitatea sa, implică o dorință de acțiune limitată;
- consecvența în conduita personală – înțelegerea anumitor subiecte mai accesibile cu privire la problemele de mediu, care se reflectă în modificări de comportament, dar nu necesită o cunoaștere detaliată a situației;
- cultura ecologică – rezultatul unui program amplu de educație ecologică, pe parcursul căreia participantul progresează de la stadiul de înțelegere profundă la dezvoltarea unor competențe, ajungând în final la dorința și capacitatea de a acționa.

Pe lângă toate acestea, cultura ecologică presupune și existența unei identități individuale și colective. Prin procesul educațional de redescoperire a valorilor patrimoniului natural și cultural al unei zone, unul dintre obiectivele obligatorii ale educației ecologice este angrenarea individului și a comunității într-un proces de autocunoaștere [6].

W.Brunner [2] menționează că cultura ecologică se manifestă prin exprimarea atitudinii grijului față de resursele naturale în scopul protecției și conservării acestora. În viziunea lui A.Teleman [8], cultura ecologică este o finalitate a educației despre mediu și vizează dezvoltarea responsabilității față de mediu, motivația de a participa la activități de îmbunătățire a mediului prin promovarea unui stil de viață compatibil unui mediu natural sănătos și propice vieții. Conform altor opinii [7, 9], cultura ecologică se manifestă prin atitudine grijulie față de natură, prin executarea unor măsuri ce vizează păstrarea și îmbunătățirea mediului.

Cultura ecologică cuprinde următoarele componente [1]:

- *componente cognitive* – idei, cunoștințe, opinii despre mediu;

- *componente axiologice* – valori, modele de comportamente, atitudini, convingeri ce vizează ocrotirea și protejarea mediului;
- *componente normative* – normele, regulile care reglementează cadrul legal;
- *componente simbolice* – simbolurile sau semnele convenționale asimilate prin educație și care dobândesc înțeles prin consens social (cuvinte, imagini vizuale, obiecte).

Cultura ecologică în preșcolaritate înseamnă a învăța copilul să înțeleagă necesitatea păstrării și ocrotirii naturii, să perceapă că fiecare acțiune asupra naturii trage după sine efecte pozitive sau negative care, la rândul lor, ne influențează și pe noi, fie în mod benefic, fie sunt în detrimentul nostru.

Pornim cercetarea de la ideea că demersurile instructiv-educative trebuie inițiate mai timpuriu, chiar din preșcolaritate, astfel șansele formării și dezvoltării atitudinii și comportamentelor ecologice, sunt mai mari, iar efectele directe asupra degradării mediului înconjurător pot fi mult diminuate. Vârsta copilăriei este cea mai prielnică în demararea activităților pentru educația de mediu și trebuie să fie rezultatul unui lucru în echipă, la care contribuie fiecare: familia, prietenii, instituțiile de învățământ, administrația locală. Trebuie să învățăm copiii de la vârstă mică să respecte legile naturii, să-i ajutăm să descifreze și să-și însușească ABC-ul ecologiei, să înțeleagă necesitatea protecției mediului, a ocrotirii naturii prin menținerea curățeniei și îngrijind frumusețea ei oriunde s-ar afla, să înțeleagă că ocrotind natura se ocrotesc pe ei înșiși. Astfel că grădiniței, alături de familie, îi revine rolul de a educa copiii în spiritul ocrotirii naturii și de a le forma deprinderi și atitudini de comportament adecvat în natură și față de natură.

Astfel, în grădiniță se fac primii pași în formarea unor conduite ecologice adecvate ocrotirii și îngrijirii naturii. Pentru realizarea acestora, tot mai mult se pune accent pe organizarea de activități, care să-i pună pe copii în contact direct cu natura, spre a-i cunoaște tainele și frumusețile. Trebuie să sensibilizăm preșcolarii că problemele mediului înconjurător sunt ale lumii întregi, ale fiecăruia dintre noi, iar fiecare acțiune negativă a noastră poate să afecteze în mod distructiv natura.

Atunci când abordăm problema educației și culturii ecologice în grădiniță, scopul fiind formarea unui comportament ecologic adecvat și derularea de acțiuni concrete de protecție a mediului înconjurător, prezentăm câteva etape care descriu un traseu formativ ce poate fi urmat de către orice cadru didactic, prin valorificarea atentă a conținutului și metodologiei specifice disciplinei [11]:

* Perceperea și observarea naturii. Această primă etapă poate fi realizată cel mai bine prin ieșirile în natură, excursii, tabere. Este primul pas de contact nemijlocit cu elementele mediului și constituie premisele etapelor următoare.

* Determinarea trăirii unor senzații și sentimente și conștientizarea copiilor asupra acestora. În urma percepției aspectelor din mediul înconjurător, copiilor li se atrage atenția asupra plăcerii de a privi cerul senin, de a trage în piept aerul curat al unei păduri, de a asculta susurul unui pârâu etc. În această etapă educatoarei îi revine rolul de a discuta și a atrage atenția asupra acestor aspecte și de a sublinia beneficiile unui mediu curat, sănătos, precum și apartenența noastră la sistemele naturale de viață și comunicarea existentă între noi și mediul natural.

* Implicarea personală. Prin discuții, în urma stabilirii locului și rolului fiecăruia în spațiu și timp, în cadrul social pot fi relevate modalități de implicare individuală, felul în care putem fi de folos.

* Asumarea responsabilității. Această etapă este esențială în formarea unei structuri comportamentale adecvate. Existând implicare, trebuie să existe și responsabilitate. Etapele menționate, de desfășurare a educației ecologice asigură, potrivit nivelului acestei vârste, adoptarea comportamentului ecologic. Este implicit faptul că informația motivează, însoțește și susține percepția senzorială, analiza senzațiilor, încadrarea în sistemul natural de viață, definirea rolului personal, respectiv, implicarea individuală și asumarea responsabilității.

* Alcătuirea unei strategii de acțiune. Această etapă reprezintă trecerea spre acțiunea concretă. Faptul că în calitate de cadre didactice, organizăm acțiuni diverse împreună cu copiii, nu este suficient. Realizarea, într-adevăr importantă, ar fi să formăm copiilor acel interes și acele abilități care să le permită să înțeleagă cum se organizează astfel de acțiuni și să acționeze din imbold propriu.

Pentru a le forma copiilor o conduită ecologică putem porni de la o idee simplă, dar destul de eficientă în planul emoțiilor și sentimentelor: transpunerea copilului în locul elementului din natură care a suferit o agresiune din partea omului. Pus în postura celui agresat și care nu se poate apăra singur, copilul va realiza că trebuie să acorde „drept la existență” tuturor elementelor mediului din

jurul său. Treptat va înțelege că orice acțiune de distrugere sau exterminarea de orice fel este cât se poate de dăunătoare pentru că strică echilibrul naturii.

Există o multitudine de modalități de realizare a educației și formării culturii ecologice la nivel preșcolar, însă trebuie să existe o motivație a cadrelor didactice, o conștientizare a acestora că ocrotirea, protecția și conservarea mediului sunt probleme foarte importante care trebuie cunoscute de la o vârstă fragedă, că lumea se confruntă cu grave probleme ecologice, care ar trebui evitate sau înlăturate de către cel care le-a produs - omul și de ce nu, acest om să fie chiar copilul preșcolar?

Cele mai multe taine despre natură putem începe a le dezlega de la vârsta preșcolară. Pornind de la curiozitatea și interesul pe care îl manifestă copilul, consider că educația ecologică alături de celelalte laturi ale educației îl pot forma pe copil să fie un bun protector al vieții proprii, a celor din jurul lui dar și al mediului înconjurător.

Pentru a forma cultura ecologică la copii e necesar să ne axăm pe un sistem individualizat de valori ecologice în corespundere cu tendințele noii societăți și care determină restabilirea bunelor practici și maniere ce țin de protecția mediului. Acest fenomen implică o gândire și atitudine centrată pe promovarea unui mediu natural propice vieții și dezvoltării spiritului de responsabilitate față de mediu.

Bibliografie:

1. ANDON, C., HAHEU, E. et al. *Teoria și metodologia familiarizării preșcolarilor cu natura*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014. 251 p. ISBN 978-9975-46-216-7.
2. BRUNNER, W. *Ecologic! Educația ecologică: metode și exemple*. Chișinău: Elan Poligraf, 2005. 72 p.
3. BUZINSCHI, E. *Formarea culturii ecologice la copiii de vârstă preșcolară mare: Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie/UPS „Ion Creangă”*. Chișinău, 2002. 21 p.
4. CHIRICĂ, G. *Particularitățile formării culturii ecologice la preșcolari*. In: *Experiențe și perspective în dezvoltarea învățământului primar și preșcolar din Republica Moldova*. Bălți, 1996.
5. COYLE, K. *Environmental Literacy in America. What Ten Years of NEETF/Roper Research and Related Studies Say About Environmental Literacy in the U.S.*, Washington D.C., The National Environmental Education and Training Foundation, 2005.
6. GÎNJU, S. Valorile educației ecologice și pentru protecția mediului. In: *Univers Pedagogic*, 2012, nr. 2, p. 78-81.
7. JURAT, S. *Educația ecologică a preșcolarilor*. Chișinău: Lumina, 1996. 128 p.
8. TELEMAN, A. Educație ecologică prin activități de explorare/investigare a mediului în cadrul disciplinei „Științe” în clasele primare. In: *Didactica Pro*, 2010, nr. 2, p. 46-52.
9. VREDNIC, N. Formarea conștiinței ecologice – imperativ al timpului. In: *Didactica Pro*, 2003, nr. 6 (22), p. 7-9.
10. МАНГАСАРЯН, В., *Традиции в развитии экологической культуры общества*, Дисс. ...канд. пед. наук, России. Ротапринт, С.-Петербург, 1992, -158 стр.
11. *Educația ecologică și modalitățile de realizare a educației ecologice la vârsta preșcolară*. [online] [citat 07.06. 2018]. Disponibil: <https://www.didactic.ro/materiale-didactice/educatia-ecologica-la-prescolari>

REPREZENTAREA MINTALĂ A SELFULUI LA TINERI

Luminița SECRIERU, dr., conf. univ.

*Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

Abstract: *The article addresses the topic of mental self representation of young people from the Republic of Moldova. The results of our study have shown that young people feel that honesty is much more desirable than intelligence, more controllable, and less verifiable than intelligence.*

Keywords: *self representation, effect, intelligence, honesty.*

Majoritatea oamenilor se percep pe ei înșiși ca fiind mai buni (mai generoși, mai onești etc.) decât alții, în orice caz nu atât de răi ca alții. Această tendință subiectivă, neconștientizată, a fost numită *fairness bias*, ceea ce în traducere este numit „eroarea onestității” [4, p. 675]. Când ne comparăm cu alții, ne reprezentăm mintal selful mai pozitiv decât este în realitate. Trei cercetători americani (Allison, Messick, Goethals, 1989) au descoperit tendința de a ne percepe ca fiind superiori ce-

lorlalți atunci când ne referim la moralitate (onestitate), dar nu și atunci când avem în vedere și inteligența. Subiecții care au participat la studiu au relatat despre mai multe comportamente corecte, în conformitate cu normele morale, când s-au referit la ei înșiși decât atunci când s-au referit la alții, dar nu s-au considerat mai inteligenți decât cei cu care s-au comparat. Autorii studiului au botezat cu numele celebrului campion de box Muhammad Ali (MA) tendința de a ne percepe mai onești, dar nu și mai inteligenți decât alții³⁴ [1, p. 276].

Prezența acestui efect a fost verificată pe populațiile americane și vest-europene. În România, Septimiu Chelcea în colaborare cu un grup de cercetători a realizat, în 1999, un studiu similar pe o populație de studenți. Acest studiu a demonstrat că studenții chestionați consideră că trăsătura de personalitate onestitatea este mai evidentă la propria lor persoană decât la ceilalți, în timp ce inteligența este considerată a fi o trăsătură de personalitate ce caracterizează populația în general [2, pp. 24-32].

Allison și colaboratorii săi au explicat efectul MA prin diferențele care există între dimensiunile onestității și inteligenței, și anume prin: dezirabilitate, controlabilitate și verificabilitate. Prin cercetările lor au ajuns la următoarea concluzie: ne percepem mai morali comparativ cu ceilalți pentru că onestitatea este considerată mai dezirabilă, mai controlabilă și mai puțin verificabilă decât inteligența. [1, pp. 275-296]

Influența celorlalți în constituirea conceptului de sine este explicat prin teoria comparării sociale la Festinger (1954, 1971). Aproape în toate situațiile persoana încearcă să-și mențină o înaltă stimă de sine, mai ales pe dimensiunile considerate a fi importante la un moment dat. Individul aspiră la calități care să-i asigure succesul și afirmarea în viața socială raportându-se la valorile sociale acceptate sau promovate la un moment dat într-o societate dată [3, pp. 38-50].

Studiile asupra importanței inteligenței și onestității ne-au făcut să ne întrebăm dacă acest efect (MA) apare și în reprezentarea selfului altora, în țara noastră, de exemplu, pentru că noi ca popor avem un anumit mod de a ne autoevalua. Peste 70 de ani de comunism au generat unele particularități în felul în care ne raportăm la noi înșine și la alții.

Anterior investigației noastre, se cunoștea că efectul MA operează la subiecții americani și vest-europeni. Dat fiind faptul că țara noastră aparține unei alte culturi, am presupus ca în tranziția sistemului economic de la principiile și metodele economiei centralizate, bazate în exclusivitate pe proprietatea de stat, la o economie care funcționează în conformitate cu mecanismele pieței libere, proprietății private, va genera anumite particularități în structura efectului cercetat. Deoarece anii de tranziție la economia de piață și de constituire a unei societăți democratice în Republica Moldova au fost marcați de importante succese, dar și de multe dificultăți, greșeli, constrângeri, acestea din urmă au avut, evident, și un impact negativ asupra coeziunii sociale.

Scopul acestui studiu este verificarea prezenței generalității efectului MA în rândul tinerilor din Republica Moldova.

Ipoteza studiului

Există diferențe semnificative între valorile personale (inteligență, onestitate) pe dimensiunile dezirabilitate, controlabilitate și verificabilitate.

Variabilele studiului

VI = valorile personale (cinste, inteligență). Manipularea grupului cu care se fac comparațiile (*in-grup*; *out-grup*)

VD = prezența efectului și factorii de mediere (verificabilitatea, controlabilitatea, dezirabilitatea)

Metodologia cercetării

Eșantionul studiului

Pentru a verifica prezența acestui efect, am chestionat 105 studenți din USARB, cu profiluri diferite (75 studenți de la specialitatea Psihologie, ciclul I și ciclul II, și 30 de studenți de la specialitatea Asistență Socială, ciclul I).

³⁴ Campionul de box fiind întrebat dacă nu a fost recrutat în armată pentru că nu a reușit la testul de inteligență sau pentru că intenționa a completa greșit testul spre a scăpa de serviciul militar, Muhammad Ali a răspuns „*Eu am afirmat doar că sunt cel mai bun, nu cel mai inteligent*”. Replica marelui campion a fost interpretată de cercetători nu ca o particularitate a modului său de a se percepe, ci ca o constantă a reprezentării mintale a selfului.

Instrumente utilizate

Efectul MA a fost măsurat cu ajutorul unui chestionar cu întrebări închise. Chestionarul a inclus un diferențiator semantic având ca stimuli termenii „onestitate” și „intelență”. Întrebările vizau reprezentarea Sefului sub aspectul onestității și al intelenței. Primele întrebări din chestionar se refereau la dezirabilitatea onestității, iar următoarele măsurau dezirabilitatea intelenței. Fiecare întrebare solicita răspunsuri scalate de la 1 „în foarte mică măsură” la 11 „în foarte mare măsură”. Întrebările au fost construite după modelul celor folosite în studiul lui Van Lange, P.A.M. și Sedikides C. (1998) [4, pp. 675-680]. Diferențiatorul semantic a servit și pentru verificarea consistenței răspunsurilor la întrebările referitoare la dezirabilitate, controlabilitate și verificabilitatea onestității și a intelenței. Prelucrarea datelor s-a făcut cu ajutorul programului SPSS versiunea 17.00. S-au calculat mediile aritmetice și abaterea standard pentru răspunsurile la fiecare întrebare. Am aplicat *testul t* pentru determinarea semnificației statistice a diferențelor dintre mediile aritmetice.

Rezultatele obținute

Pentru verificarea ipotezei am analizat mai întâi scorurile vizând autopercepția valorilor personale.

Rezultatele obținute vizând autopercepția onestității și intelenței studenților sunt prezentate în figura numărul 1.

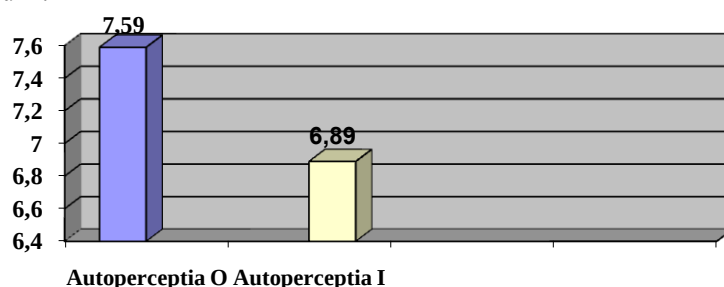


Figura nr. 1. Scorurile vizând autopercepția valorilor personale (onestitate, intelența)

Pentru cei 105 de studenți, scorul la întrebarea privind autopercepția onestității este de **7,59** (pe un continuum de la 1, semnificând *Mult mai puțin cinstit decât colegii de facultate*, până la 11, adică *Mult mai cinstit decât colegii de facultate*). La întrebarea referitoare la autopercepția intelenței s-a obținut scorul de **6,89** (pe un continuum asemănător de la 1 la 11). Diferența dintre cele două medii este statistic semnificativă: $t(104) = 4.28$, $p < 0.01$, ceea ce arată o variabilitate mai mare a autopercepției onestității decât a autopercepției intelenței.

În figura următoare sunt prezentate rezultatele vizând dezirabilitatea valorilor personale.

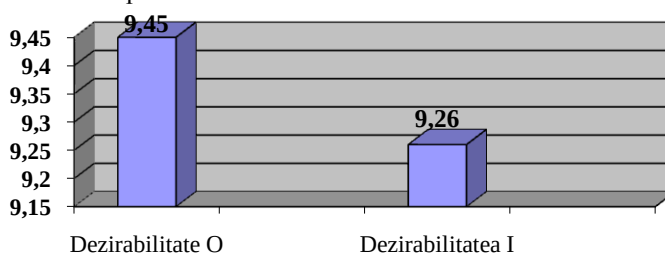


Figura 2. Scorurile vizând dezirabilitatea valorilor personale (onestitate, intelența)

Cercetările din literatură arată că dezirabilitatea a fost definită ca fiind ceva ce este bine să pozezi. La întrebarea *În ce măsură cinstea este o trăsătură psihomorală de dorit la o persoană?* (cu răspunsuri de la 1, semnificând *în foarte mica măsură*, la 11 semnificând *în foarte mare măsură*), scorul obținut este de 9,45. Comparativ cu scorul la întrebarea *În ce măsură intelența este o trăsătură psihologică de dorit la o persoană?* media obținută este de 9,26. Aceste rezultate arată că participanții studiului nostru au văzut onestitatea ca fiind mai dezirabilă decât intelența. Diferența dintre cele două medii este nesemnificativă statistic: $t(104) = 1,42$, n.s.

În continuare am analizat următorul factor de mediere, și anume controlabilitatea. Înțelegându-se prin aceasta proprietatea trăsăturilor de personalitate de a fi create, dezvoltate, sau eliminate prin

voință sau prin eforturi proprii [2, p. 24]. Analizând scorurile privind controlabilitatea valorilor personale, rezultatele au arătat că onestitatea este mai controlabilă decât inteligența. În figura numărul 3 sunt prezentate rezultatele vizând controlabilitatea valorilor personale.

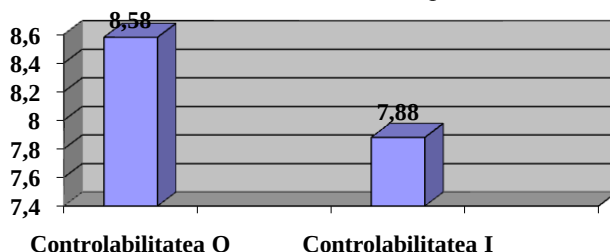


Figura 3. Scorurile vizând controlabilitatea valorilor personale (onestitate, inteligența)

Rezultatele statistice arată că există diferențe semnificative în ceea ce privește aprecierea controlabilității celor două trăsături de personalitate ($t(104) = 4.87, p < 0.001$), studenții participanți la studiu privesc onestitatea ca fiind mai controlabilă decât inteligența ($m = 8,58$ vs. $m = 7,88$). Explicația posibilă este că studenții, fiind majoritatea de la specialitatea de psihologie, consideră că „inteligența”, o trăsătură cu mare dependență de factorii ereditari, poate fi supusă într-o măsură mai mică controlului voluntar decât „onestitatea”. Putem deveni mai onești prin educație, prin efort de voință.

Referitor la următorul factor de mediere, și anume verificabilitatea celor două caracteristici ale personalității, rezultatele sunt prezentate în figura numărul 4.

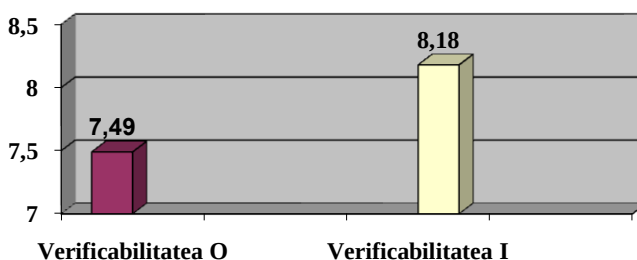


Figura 4. Scorurile vizând verificabilitatea valorilor personale (onestitate, inteligența)

Rezultatele obținute arată că studenții participanți la studiu consideră onestitatea mai puțin verificabilă decât inteligența: $m = 7.49$ pentru onestitate și $m = 8.17$ pentru inteligență. Rezultatele arată că există diferențe semnificative în ceea ce privește aprecierea verificabilității celor două trăsături de personalitate ($t(104) = 3.87, p < 0.01$), media verificabilității inteligenței fiind mai mare decât cea a onestității. Acest rezultat poate fi explicat prin faptul că eșantionul experimental a fost format din studenți, iar nivelul inteligenței este corelat cu notele obținute. Iar pentru studenții de la specialitatea psihologie a devenit o practică oarecum obișnuită să evalueze inteligența prin teste psihologice.

Concluzii

Studiul nostru, realizat pe un eșantion de studenți din USARB, de la facultăți cu profiluri diferite, oferă dovezi în sprijinul generalității efectului MA. Acest efect este prezent și în reprezentările mintale despre sine la tinerii participanți la studiu. Studenții au apreciat „onestitatea” drept o trăsătură mai dezirabilă la propria lor persoană decât „inteligența”, deși diferența dintre cele două scoruri nu este semnificativă. În interacțiunile lor sociale studenții valorizează atât acțiunile morale, cât și acțiunile inteligente. Aceste două trăsături (onestitatea și inteligența) sunt considerate valori fundamentale ale imaginii lor despre sine. De asemenea, studenții din țara noastră percep onestitatea mai controlabilă și mai puțin verificabilă decât inteligența, astfel extinzând cercetările anterioare realizate în Statele Unite, dovedind veridicitatea teoriei lui Allison și colaboratorilor săi.

Dacă în acest studiu am accentuat o singură variabilă independentă, și anume valorile personale (cinste, inteligența), în studiile viitoare dorim să mai utilizăm o variabilă independentă, și anume manipularea grupului cu care se fac comparațiile (compararea cu alte persoane apreciate de tineri ca influențându-le viața), pentru a vedea dacă manifestarea efectului MA va fi influențată de direcția de comparație.

Bibliografie:

1. ALLISON, S.T., MESSICK, D.M., GOETHALS, G.R. On being better but not smarter than others: The Muhammad Ali effect. In: *Social Cognition*, 1989, Vol. 7, nr. 3, pp. 275-296.
2. CHELCEA, S., LUNGU, O., LUCIAN, R., VLĂDUȚ, M. Reprezentarea socială a self-ului și a altora. Efectul Muhammad Ali în România. Particularități ale tranziției. In: *Sociologie Românească*, 1999, nr.4, pp. 24-32.
3. FLOREA, G., BOZA, M. Efectul Muhammad Ali la adolescenții delincvenți și nedelincvenți. Importanța grupului de referință și a sensului comparației. In: *Revista Psihologia socială, Buletinul Laboratorului Psihologia câmpului social, Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași*: Editura Polirom, 2008, nr. 20, pp. 38-50, ISSN: 1454-5667.
4. VAN LANGE, P.A.M., SEDIKIDES, C. Being more honest but not necessarily more intelligent than others: generality and explanations for the Muhammad Ali effect. In: *European Journal of Social Psychology*, 1998, nr. 28, pp. 675-680.

ОСОБЕННОСТИ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ И САМОЭФФЕКТИВНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Жана РАКУ, доктор, профессор,
Молдавский государственный университет

Abstract: *The research presents the particularities of self-confidence and self-efficacy in adolescence. It was experimentally highlighted that more than half of adolescents have an optimal level of self-confidence. The study of self-efficacy reveals that the adolescents have a medium and low level of self-confidence. Also we established a relationship between the level of self-confidence and self-efficacy in adolescence.*

Keywords: *self-confidence, self-efficacy, social courage, initiative in social contacts, adolescence.*

Актуальность темы исследования заключается в том, что в современном мире уверенность в себе необходима для успешной жизни и деятельности молодого человека, а следовательно, для его самооэффективности. Проблемой уверенности в себе в психологии занимались такие исследователи, как В. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко, О.В. Соловьева, А.А. Папур, А.М. Прихожан и другие [6, с. 18]. В работах И.Л. Зиновьевой был осуществлен контент-анализ понятия «уверенность в себе», которое имеет свыше двухсот определений, а их употребление неоднозначно в научной литературе [1]. Отметим, что в психологии уверенность трактуется как: «особенность нервной системы» [2], интеллектуальное состояние [3], установка [7], фактор адаптации личности и т.д. [4].

Самооэффективность является важной характеристикой личности, которая определяется как вера в эффективность собственных действий и ожидание успеха от их реализации. Эта черта является одной из ключевых в социально-когнитивной теории научения А. Бандуры. Согласно указанной концепции, общая самооэффективность складывается из частных самооэффективностей, существующих в различных областях человеческой деятельности. Отметим, что в теоретическом анализе близким к самооэффективности является понятие уверенности в себе. Юность является определенным этапом становления и развития человека, который лежит между детством и взрослостью. В юности возникает проблема выбора жизненных ценностей, юноша стремится обрести внутреннюю позицию по отношению к себе, по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Устремления юноши направляются на поиск своего места в мире [5, с. 14].

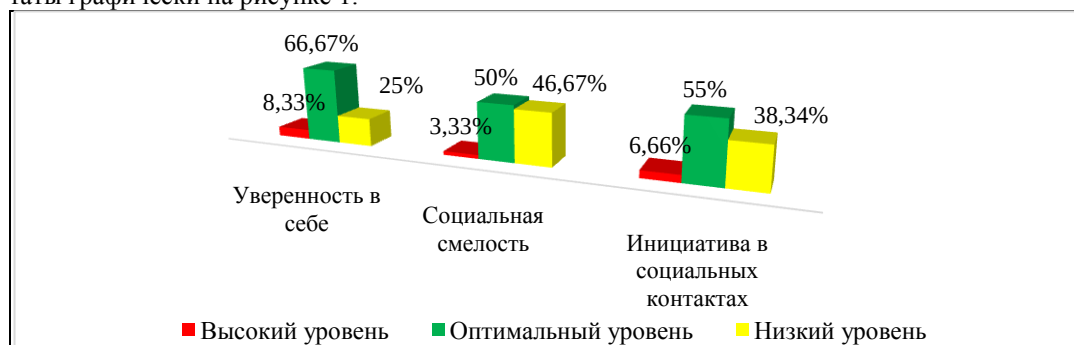
Целью нашего исследования являлось изучение особенностей уверенности в себе и самооэффективности в юношеском возрасте, а также выявление корреляции между этими характеристиками. Мы предположили, что существует взаимосвязь между данными параметрами у старшеклассников. В исследовании приняли участие 30 юношей и 30 девушек одного из лицеев [17].

В качестве методов изучения указанных характеристик были использованы следующие тесты: «Тест уверенности в себе В.Г. Ромека» и «Шкала общей самооэффективности» Р. Шварцера и М. Ерусалема (адаптированная В.Г. Ромеком) [8,9,10]. Представим полученные групповые результаты в таблице 1, которые обобщают индивидуальные показатели испытуемых.

Таблица 1. Результаты испытуемых по Тесту уверенности в себе В.Г. Ромека

Уровни	Высокий		Оптимальный		Низкий	
Шкалы	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
Уверенность в себе	5	8,33%	40	66,67%	15	25%
Социальная смелость	2	3,33%	30	50%	28	46,67%
Инициатива в соц. контактах	4	6,66%	33	55%	23	38,34%

Анализируя данные тестирования, мы выявили, что 66,67% испытуемых, т.е. более двух трети выборки (40 человек), обладают оптимальным уровнем уверенности в себе. Эти показатели говорят о том, что старшеклассники обладают способностью к принятию решений в сложных ситуациях, для них характерен контроль над собственными действиями, но не всегда он является достаточным. В зоне риска находятся 25% испытуемых. Для этих старшеклассников характерны трудности в принятии решения в сложных ситуациях. Положительные эмоции, которые сопровождают процесс выбора определенной альтернативы, присутствуют лишь у 3,33% старшеклассников. Оптимальный уровень социальной смелости выявлен у 50%, т.е. у половины испытуемых выборки. Однако у 46,67% испытуемых (23 человека) существует страх перед выбором. Инициативны и предприимчивы в социальных взаимодействиях лишь 6,66% старшеклассников, они способны предложить собственный способ решения проблемной ситуации. Они заинтересованы в результативности взаимодействия с людьми. 38,34% испытуемых не являются активными в социальных контактах. Проиллюстрируем полученные результаты графически на рисунке 1.

**Рис. 1. Распределение испытуемых по уровням уверенности в себе в юношеском возрасте (в %)**

Таким образом, исследование показало, что для 2/3 испытуемых юношеского возраста характерен оптимальный уровень уверенности в себе. Группу риска составляют 25% испытуемых с низким уровнем уверенности в себе. На первый взгляд, результаты у большинства испытуемых находятся на оптимальном уровне уверенности в себе, социальной смелости, инициативе в социальных контактах. Однако, если не работать над социальной смелостью и инициативой в контактах, то оптимальный уровень может снизиться до низкого уровня. Испытуемые в данный момент получают лицейское образование, и им не так необходимы такие качества, как социальная смелость и инициатива в контактах. В районных образовательных учреждениях все друг друга знают, но скоро испытуемым придется «уходить во взрослую жизнь», где эти качества будут крайне необходимы для успешной жизнедеятельности.

Представим групповые результаты испытуемых по методике «Шкала общей самооффективности» в таблице 2.

Таблица 2. Показатели уровней самооффективности испытуемых в юности

Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Кол – во испытуемых	3	32	25
Кол – во испытуемых в %	5%	53,33%	41,67%

Более половины 53,33% испытуемых выборки (32 человека) обладают средним уровнем самооффективности. Эти данные говорят о том, что юноши обладают чувством достоинства

и самоуважения, они верят в собственные силы. Однако, если они попадут в трудную ситуацию, то, возможно, у них будет отсутствовать вера в собственную эффективность. В зоне риска находятся 41,67% старшеклассников (25 человек). Указанные данные говорят о том, что у испытуемых дефицит или полное отсутствие доверия к своим поведенческим способностям. Исследователь А. Бандура считает, что отсутствие веры может стать одной из причин нарушения поведения. По мнению ученого, множеству психических нарушений у человека сопутствует неверная оценка им своих навыков и поведения.

Способностью прилагать значительно больше усилий при встрече с преградами обладают 5% испытуемых (3 человека). Эти старшеклассники могут справиться со сложными и нестандартными ситуациями, они верят в успешность своих усилий и действий. В сложных обстоятельствах они могут продемонстрировать оптимальное поведение. Проиллюстрируем полученные результаты графически на рис. 2.

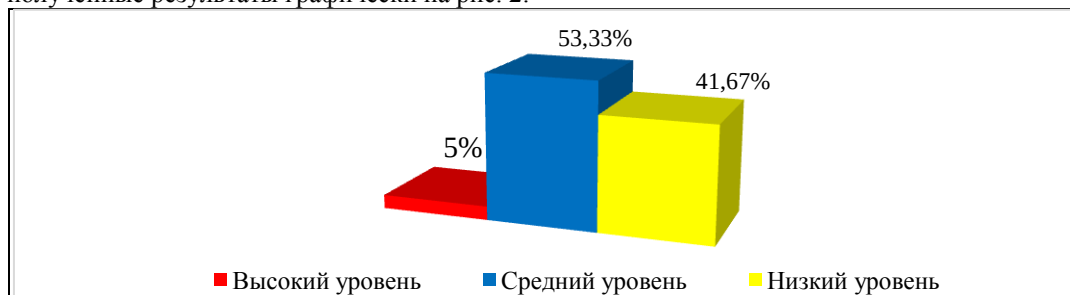


Рис. 2. Распределение испытуемых по уровням самооффективности (в %)

Наше исследование показало, что для более половины испытуемых юношеского возраста характерен средний уровень самооффективности (53,33%). Группу риска составляют испытуемые с низким уровнем самооффективности, их в изучаемой выборке выявлено 41,67%.

Для установления корреляции между изучаемыми характеристиками был осуществлен расчет данных с помощью коэффициента ранговой корреляции Пирсона. Выявлено наличие взаимосвязи между шкалами «уверенность в себе» (социальная смелость и инициатива в контактах) и «самооффективность» (испытуемых (0,552, $p < 0,01$; 0,601, $p < 0,01$). Эти результаты указывают на то, что чем выше уверенность в себе, тем лучше старшеклассники проявляют социальную смелость и инициативу в контактах, быстрее будут входить в новый коллектив. В ходе дальнейшего анализа изучались гендерные различия по уверенности в себе и самооэффективности у испытуемых. Для выяснения значимых различий использовался математико-статистический метод «тест Стьюдента».

Таблица 3. Средние результаты испытуемых по шкалам Уверенности в себе и Самооффективности

Параметры	Уверенность в себе	Социальная смелость	Инициатива в контактах	Само-оффективность
Юноши	5,83	3,36	4,13	27,36
Уровень	Оптимальный	Низкий	Низкий	Средний
Девушки	5,46	4,06	4,86	28,03
Уровень	Оптимальный	Низкий	Низкий	Средний

Таким образом, анализ результатов показал, что средние показатели юношей и девушек почти по всем шкалам находятся на одинаковых уровнях. Существуют различия по шкале коммуникативные способности: показатели испытуемых женского пола находятся на среднем уровне, в то время как показатели испытуемых мужского пола находятся на уровне ниже среднего. Отметим, что математико-статистический расчет t-критерия Стьюдента не выявил статистически значимых различий между юношами и девушками.

Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют сформулировать следующие выводы. Более половины современных старшеклассников обладают оптимальным уровнем уверенности в себе. Для них характерен контроль над собственными действиями, но не всегда он

является достаточным. Изучение самооффективности испытуемых в юношеском возрасте показало, что более половины из них обладают средним ее уровнем, что проявляется в вере в свои способности. Высокий уровень самооффективности зафиксирован только у 5% испытуемых, они верят в свои силы и успех. Низкий уровень самооффективности характерен для 41,67% старшеклассников, что выражается в беспокойстве и чувстве беспомощности. У таких индивидов часто обнаруживается низкая самооценка, пессимистические мысли о собственных достижениях. Таким образом, в результате исследования выявлена взаимосвязь между шкалами «уверенность в себе» и «самооффективность», выявленная у старшеклассников.

Библиография:

1. ЗИНОВЬЕВА, И.Л. Влияние уверенности на организацию мыслительной деятельности: дисс. на канд. психол. наук. М., 1989. 220 с.
2. ИВАЩЕНКО, Ф.И. Развитие уверенности в своих силах у слабоуспевающих школьников: Дисс. на канд. психол. наук. М., 1952. 157 с.
3. КОН, И. С. Психология ранней юности. М: Просвещение, 1989. 254 с.
4. КРАСИЛЬНИКОВ, И. А. Личностные состояния при переживании субъектом ценностей конфликтности. В: Известия Саратовского университета. Серия: Психология. 2012, № 12(1), с. 54-57.
5. КУЛАГИНА, И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 3-е изд. М.: УРАО. 176 с.
6. МЬЮИР, Э. Уверенность в себе. Книга для работы над собой. Перевод Константинова, Ю. М.: Манн, 2015. с. 208.
7. ПРАНГИШВИЛИ, А.С. Воспоминание и установка (основы уверенности при воспоминаниях) М.: Мецниереба, 1967. 210 с.
8. РАЙГОРОДСКИЙ, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 2001. 668 с.
9. РОМЕК, В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. СПб.: Речь, 2003. 175 с.
10. РОМЕК, В.Г. Тест уверенности в себе. Психологическая диагностика. 2008, № 1, с. 59-82.
11. РУДИГЕР, Х., ВИТТМАНН, С. Социальная компетенция. Харьков, 2005. 192 с.
12. СЕРЕБРЯКОВА, Е.А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников: дисс. на канд. психол. наук. М., 1955. 124 с.
13. СКОТНИКОВА, И.Г. Проблема уверенности: история и современное состояние. В: Психологический журнал. 2002, Т. 23, № 1, с. 52-60.
14. СЛОБОДЧИКОВ, В. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.
15. СОЛОВЬЕВА, О.В., ПАПУРА, А.А. Феномен уверенности: понятие, подходы, становление. В: Общая психология и психология личности, 2010, №38, с. 62-65.
16. ФОЛОМЕЕВА, Е. Город невезучих. Тренинг уверенности в себе для подростков. В: Школьный психолог, 2006, №15. с. 10-14.
17. ЦИМБАЛЮК М. Взаимосвязь уверенности в себе и стрессоустойчивости в юношеском возрасте. Дипломная работа. Кишинэу, 2018.
18. ЧУДИНА, Е.А. Двигательные паттерны уверенного, неуверенного и агрессивного поведения. В: Отделение танцевально – двигательной психотерапии [On-Line].2017 [открыт 03 января 2018]. Доступна в сети Интернет: <URL: tdt-edu.ru/dvigatelnye-patterny-uverenno-go-neuverennogo-i-agressivnogo-povedeniya-chudina-e-a/ >
19. ШКУРКО, Т.А. Объяснительные модели социального поведения человека: теоретические подходы, концепции, методический инструментарий: Учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2014. 130 с.
20. ЭНТОНИ, Р. Главные секреты абсолютной уверенности в себе. М.: Питер, 2010. 224 с.

MANIFESTAREA AGRESIVITĂȚII LA PREADOLESCENȚII DIN MEDIUL URBAN ȘI RURAL

Elena LOSÎI, dr., conf. univ.

*Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

Abstract: *This article brings forward an actual problem for our society: aggressiveness. Last years aggressiveness is studied by researches from different areas. Our article demonstrates that the structure*

of aggressive behavior depends on gender and age. The manifestation of aggressive behavior differs from on age to another. As physical force is increasing in preadolescence aggressive behavior can become more severe. Nowadays the increasing number of the disintegrated families, the insufficient affectivity from parents, the freedom education have an impact on preadolescents personality and can influence the appearance of hostility and aggressiveness. Preadolescence is the age of numerous changes and transition to maturity this explains that aggressiveness is an answer of preadolescent to various difficulties that preadolescents deal with. The types of aggressive behavior depend on gender and preadolescents background.

Keywords: aggressive behavior, physical aggression, verbal aggression, negativity, irritability, suspicion.

Preadolescența este un stadiu de viață complex și efervescent. Preadolescență înseamnă o existență vie, dinamică, în care converg influențe variate și cu ponderi diferite de ordin fiziologic, social, psihologic și pedagogic. Pe plan psihologic în preadolescență apare dorința de afirmare, identificarea eu-lui cu modele de comportament independent ce preced definirea stabilă a propriei personalități. Formarea trăsăturilor pozitive de caracter se reflectă direct în conduită. Cu părere de rău, preadolescenții pot avea probleme de comportament, care să le afecteze modul în care gândesc și simt. Aceste probleme sunt reale și dureroase și pot atrage după ele consecințe grave: pot duce la conflicte familiale, la abandonarea școlii, consum de droguri, violență sau suicid etc. Preadolescentul devine astfel o reflectare a societății în care trăiește, deoarece, frecvent, *comportamentul agresiv* al copiilor este semnul unei probleme în mediul social. Cu regret, societatea zilelor noastre este una violentă, iar copiii sunt supuși acestor acte agresive în fiecare zi prin mediatizarea lor, prin activitățile și relațiile pe care le au cu cei din jur [5, p. 168]. La etapa contemporană Republica Moldova se confruntă cu problema migrației excesive a populației peste hotare. Fenomenul migrației produce un impact negativ asupra preadolescenților și asupra familiilor lor, contribuind la dezintegrarea familiilor și la creșterea numărului de copii privați de afectivitate parentală, educație, protecție și siguranță. Consecințele acestui fenomen are repercusiuni atât la nivelul macrosocialului reprezentat de societate, cât și la nivelul microsocalului reprezentat de familie și școală. Acești factori implică transformări în relaționarea cu copiii, generând o dezvoltare defavorabilă a afectivității copiilor, manifestată prin: anxietate, agresivitate, ostilitate etc. Fiind o perioadă de tranziție, preadolescența este însoțită de numeroase schimbări, de aceea suntem tentați să considerăm că agresivitatea este o reacție de răspuns la numeroasele probleme cu care se confruntă un preadolescent [1].

Cu scopul identificării particularităților manifestării agresivității la preadolescenți, în funcție de mediu (rural și urban), clasă (a V-a și a VIII-a) și gen am realizat un studiu, în care au participat 120 de preadolescenți, elevi în clasele a V-a și a VIII-a. Dintre aceștia, 60 au fost din mediul rural și 60 au fost din mediul urban. Am presupus că preadolescenții manifestă diverse forme ale comportamentului agresiv în funcție de specificul mediului lor de trai și gen. Testele aplicate au fost următoarele: *Testul „Cum vă comportați în relațiile cu ceilalți?”*, care permite identificarea a trei tipuri de comportamente: pasiv, agresiv și asertiv [2, p. 16]; *Chestionarul de studiere a tipurilor de agresivitate Buss-Durkee (adaptare G.A. Tükerman)* [2, p. 28].

Rezultatele cercetării experimentale a agresivității preadolescenților în urma aplicării testului *Cum vă comportați în relațiile cu ceilalți?* sunt următoarele

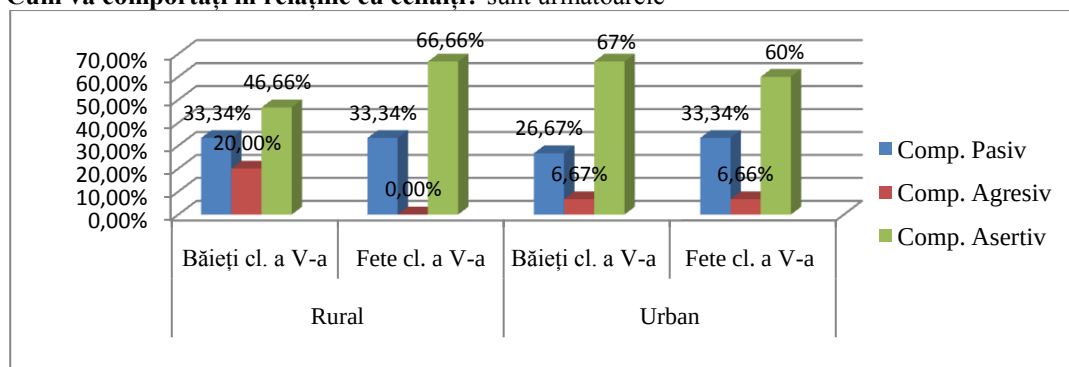


Fig. 1. Frecvențele tipurilor dominante de comportament în funcție de mediu și gen, clasa V-a

Observăm din figura de mai sus că există diferențe în manifestarea comportamentului agresiv la preadolescenții de clasa a V-a: dacă în mediul rural, procentajul băieților este net superior față de cel al fetelor, ei conducând cu 20%, față de 0%, printre preadolescenții din mediul urban comportamentul agresiv domină cu o pondere egală la fete și băieți ($\approx 7\%$).

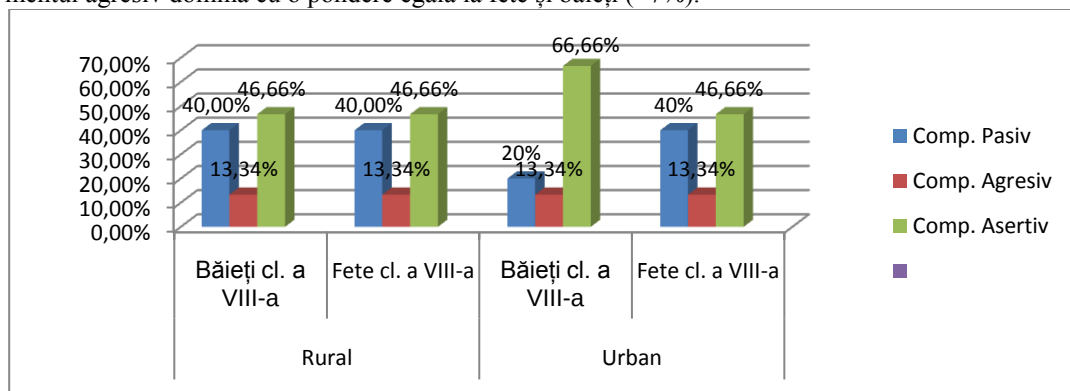


Fig. 2. Frecvențele tipurilor dominante de comportament în funcție de mediu și gen, clasa VIII-a

Din datele obținute privind tipurile de comportament în dependență de vârstă și gen, reiese că se înregistrează diferențe. Se observă că comportamentul agresiv în mediul rural predomină la un număr mai mare de băieții din clasa a V-a (20%), față de 0% la fete. Mai mult, băieții de clasa a V-a ce manifestă un comportament preponderent agresiv mai accentuat decât cei de clasa a VIII-a. Cu 13,34% fetele de clasa a VIII-a sunt la egalitate cu colegii de vârstă, dar le întrec pe cele de clasa a V-a. În mediul urban, la același nivel de vârstă, comportamentul agresiv predominant se manifestă la fel, doar că la clasele a VIII-a numărul de elevi este mai ridicat față de cei din a V-a. Comportamentul asertiv predomină la mai mult de 60% elevi de clasa V-a și băieți de clasa a VIII-a. Pentru fetele de clasa VIII-a este caracteristic faptul că ponderea celor la care predomină comportamentul pasiv este aproape egală cu ponderea celor la care predomină comportamentul asertiv.

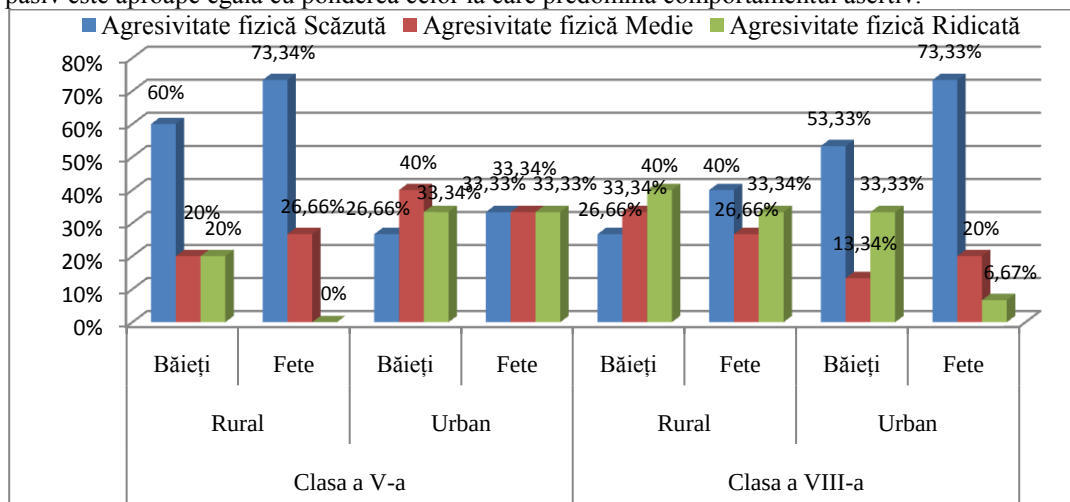


Fig. 3. Frecvențele pe nivele în funcție de vârstă, mediu și gen, agresivitatea fizică, chestionarul Buss-Durkee

Nivelul ridicat al agresivității fizice, manifestat prin utilizarea forței fizice față de alte persoane, este mai frecvent întâlnit printre băieții de clasa VIII-a din mediul rural (40%) și cu o frecvență de 33,34% a fost constatat printre elevii de clasa V-a și băieții de clasa VIII-a din mediul urban, precum și la 33,34% fete de clasa V-a din mediul rural. Rareori utilizează forța fizică preponderent fetele de clasa V-a din mediul rural și fetele de clasa VIII-a din mediul urban: 73,34% dintre ele au nivel scăzut al agresivității fizice. Acest nivel a fost constatat și la 60% băieți de clasa V-a din mediul rural și 53,33% băieți de clasa a VIII-a din mediul urban.

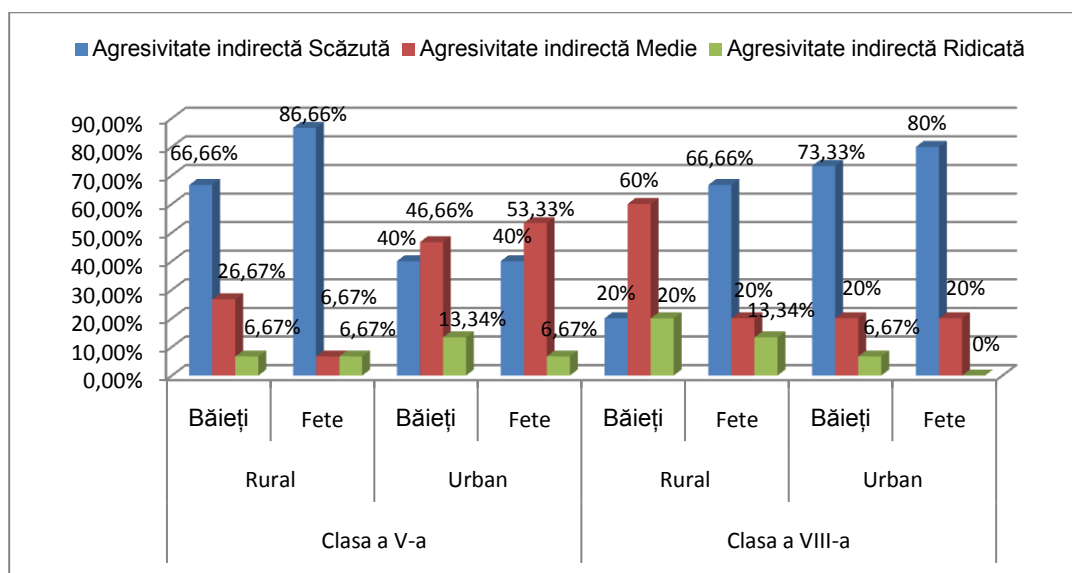


Fig. 4. Frecvențele pe nivele în funcție de vârstă, mediu și gen, agresivitatea indirectă, chestionarul Buss-Durkee

Agresivitatea indirectă indică acea reacție agresivă care este orientată spre o anumită persoană, cum ar fi glumele, bârfele, precum și agresivitatea ce nu este îndreptată asupra nimănui, cum ar fi bătăi cu pumnul în masă, strigăte, tropăitul din picioare. În privința agresivității indirecte, analizând rezultatele prezentate în figura 4, observăm că manifestările sunt la un nivel scăzut. Astfel băieții de clasa a VIII-a din mediul rural au procentajul cel mai ridicat (20%) față de cei din clasa a V-a, tot rural (6,67%). Fetele cele mai îndârjite sunt cele din clasa a VIII-a rural, 13,34% dintre ele manifestă agresivitate indirectă la nivel ridicat, în timp ce 6,67% dintre toate celelalte au valori înalte la agresivitatea indirectă. Fetele sunt cele mai numeroase dintre toți elevii care au valori mici la agresivitatea indirectă: 86,66% sunt fetele de clasa de clasa V-a din mediul rural, 80% - fete din clasa VIII-a din mediul urban și 66,66% fete de clasa de clasa V-a din mediul rural. Și mai mult de jumătate (66,66%) dintre băieții de clasa V-a rural au valori scăzute la acest tip de agresivitate.

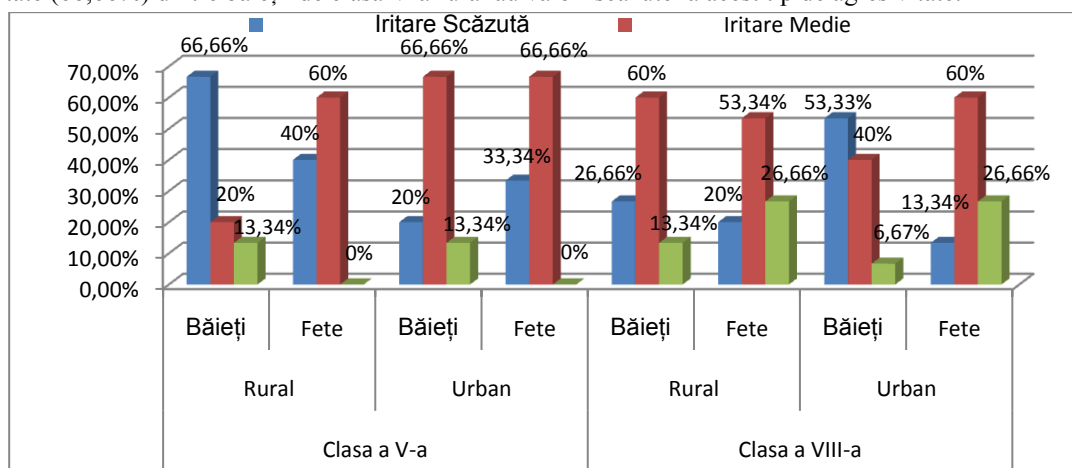


Fig. 5. Frecvențele pe nivele în funcție de vârstă, mediu și gen, iritare, chestionarul Buss-Durkee

Iritarea, ca formă de manifestare a agresivității, reprezintă reacții stridente, acute care apar pe un timp scurt și se manifestă prin irascibilitate, impulsivitate, grosolănie, brutalitate, asprime. Din rezultatele prezentate în figura 5 privind iritarea la preadolescenți se observă cu ușurință că ponderea fetelor de clasa a VIII-a, rural și urban, ce manifestă iritarea la un nivel înalt, este aceeași – 26,66%, în timp ce ponderea băieților de clasa a V-a, rural și urban, la fel este aceeași, dar mai mică

– 13,34%. Le reușește cel mai bine să-și stăpânească reacțiile acute de irascibilitate și impulsivitate băieții de clasa a V-a din mediul rural și celor de clasa VIII-a din mediul urban: 66,66% băieți de clasa V-a și 53,33% băieți de clasa a VIII-a au valori mici la această formă de agresivitate.

Negativismul, acel comportament de opoziție, care este îndreptat de obicei spre autorități și conducători și care se poate intensifica de la opoziția pasivă spre cea activă contra normelor și legilor implementate, se manifestă pregnant la 13,34% dintre elevii participanți la studiu indiferent de gen și mediu, cu excepția fetelor de clasa a V-a din mediul – niciuna dintre ele nu a obținut valori înalte la negativism (datele din figura 6).

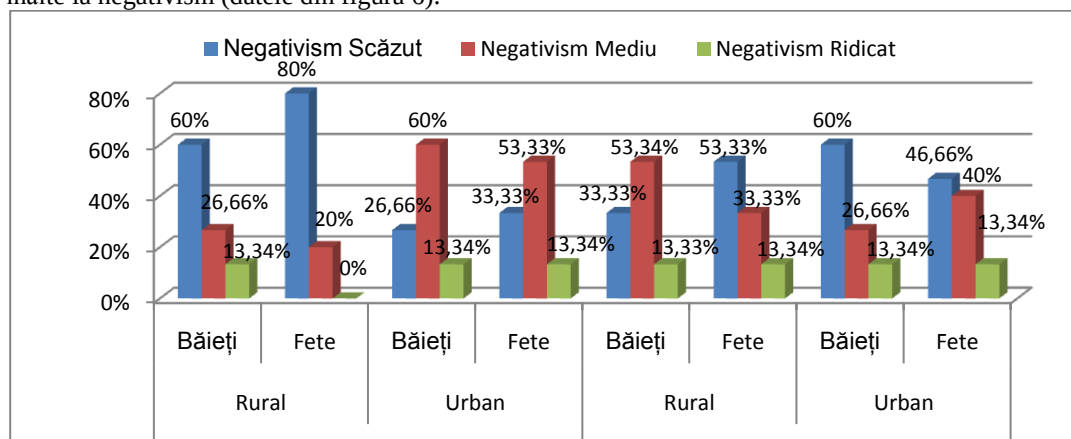


Fig. 6. Frecvențele pe nivele în funcție de vârstă, mediu și gen, negativism, chestionarul Buss-Durkee

Caracteristic pentru fetele de clasa V-a din mediul rural este faptul că dețin ponderea cea mai mare (80%) printre elevii cu nivel scăzut al negativismului, fiind urmate de băieții de clasa a V-a din mediul rural și cei de clasa a VIII-a din mediul urban (câte 60%), apoi de fetele de clasa VIII-a din mediul urban (53,33%).

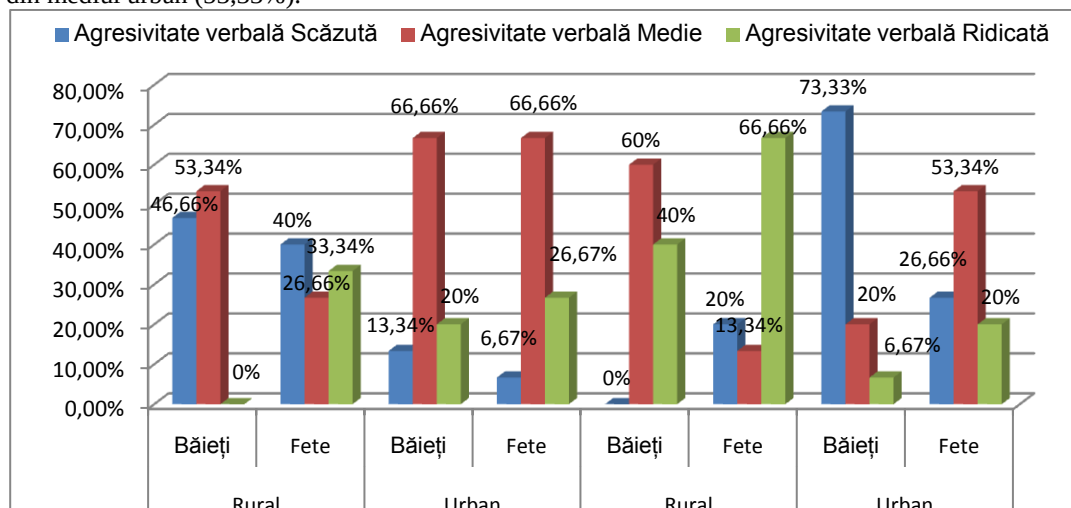


Fig. 7. Frecvențele pe nivele în funcție de vârstă, mediu și gen, agresivitate verbală, chestionarul Buss-Durkee

„Excelează” în a-și manifesta emoțiile negative sub formă de strigăte, amenințări, înjurături, blesteme, certuri (figura 2.11) preponderent fetele de clasa a VIII-a din mediul rural – 66,66% dintre ele au valori mari la agresivitatea verbală, fiind urmate de băieții (40%) din aceeași clasă și mediu, apoi de fetele de clasa V-a rural (33,34%) și clasa V-a urban (26,67%). Frecvența scorurilor ridicate la agresivitatea verbală este de 20% printre fetele de clasa VIII-a din mediul urban și băieții de clasa V-a din mediul rural. 73,33% din băieții de clasa VIII-a urban mai puțin își manifestă emoțiile negative sub formă de strigăte, certuri, înjurături.

Din formele de agresivitate prezentate și analizate până acum se observă faptul că ponderea valorilor ridicate este mai mare la agresivitatea verbală și cea fizică.

Examinând rezultatele, observăm că cei mai numeroși cu scoruri ridicate la supărare ca formă de manifestare a agresivității sunt elevii de clasa a V-a urban, băieții (40%) fiind mai supărăcioși decât colegile lor de clasă (33,33%). Și 1/3 din băieții de clasa VIII-a rural au valori ridicate, la fel fiind mai numeroși decât colegile lor (20%) cu valori mari. Mai puțină invidie, ură și furie orientată asupra întregii lumi pentru suferințe reale și ireale manifestă băieții de clasa V-a rural, 60% dintre ei au valori scăzute la această formă de agresivitate. Valori mici la supărare au 40% fete de clasa V-a (atât din mediul rural, cât și din mediul urban), iar numărul fetelor din clasa VIII-a cu valori scăzute este mai mic: 26,66% din mediul rural și 20% din mediul urban.

Mai mult de jumătate dintre fete (60% din mediul rural indiferent de clasă, 60% fete de clasa VIII-a din mediul urban și 53,33% fete de clasa a V-a din mediul urban) au convingerea despre ele că sunt persoane rele, care comit fapte nedemne și care în permanență suferă din cauza remușcărilor. Valori foarte înalte ale sentimentului vinei au fost înregistrate la 53,34% băieți de clasa VIII-a rural, 40% băieți de clasa V-a urban și câte 26,66% băieți de clasa V-a rural și de clasa VIII-a urban. Și această formă de agresivitate este intens manifestată de către preadolescenții testați.

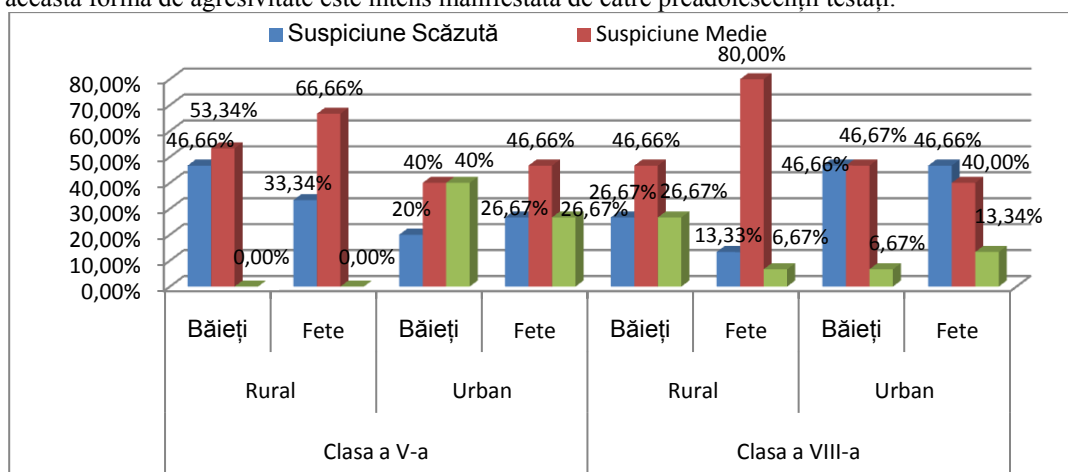


Fig. 8. Frecvențele pe nivele în funcție de vârstă, mediu și gen, suspiciune, chestionarul Buss-Durkee

Suspiciunea, ca formă a agresivității, se manifestă prin neîncredere și prudența sporită față de alte persoane, bazată pe ideea că cei din jur doresc să-i pricinuiască daune. În figura 8 se pot observa rezultatele privind suspiciunea adolescenților testați, în funcție de mediu, vârstă și gen. Cum ușor se poate remarca, preadolescenții din clasa a V-a, mediul rural, nu sunt deloc suspicioși, niciunul dintre ei nu are valori ridicate la suspiciune, spre deosebire de colegii lor de aceeași vârstă din mediul urban: 40% băieții și 26,67% fete manifestă suspiciune la un nivel foarte ridicat. Printre elevii mai suspicioși de clasa a VIII-a ponderea o dețin băieții (26,66%) din mediul rural, apoi fetele (13,34%) din mediul urban, urmați de 6,67% fete din mediul rural și toți atâția băieți din mediul urban.

În continuare vom analiza **diferențele de mediu** în manifestarea comportamentelor agresive ale preadolescenților. La compararea scorurilor preadolescenților din mediul rural și cel urban am identificat diferențe semnificative la variabilele: *comportament agresiv* ($t = 1,998$, $p = 0,048$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=11,93$) fiind mai mare decât a celor din mediul urban ($M=10,7$); *agresivitate verbală* ($t = 2,820$, $p = 0,006$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=2,95$) fiind mai mare decât a celor din mediul urban ($M=2,16$). Astfel, preadolescenții din mediul rural sunt mai conflictuali, jignesc și umilesc mai mult pe ceilalți, prin tonul ridicat și expresii ofensatoare, își manifestă mai violent nemulțumirea și sunt mai certăreți.

La compararea rezultatelor elevilor de **clasa V-a în funcție de mediu**, diferențe semnificative sunt constatate la variabilele: *agresivitate fizică* ($t = -3,521$, $p = 0,001$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=1,17$) fiind mai mică decât a celor din mediul urban ($M=2,57$); *agresivitatea indirectă* ($t = -2,390$, $p = 0,02$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=0,97$)

fiind mai mică decât a celor din mediul urban ($M=1,8$); *negativism* ($t = -2,261$, $p= 0,028$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=1,17$) fiind mai mică decât a celor din mediul urban ($M=1,93$); *suspiciune* ($t = -2,348$, $p= 0,022$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=1,77$) fiind mai mică decât a celor din mediul urban ($M=2,5$); *supărare* ($t = -2,709$, $p= 0,009$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=1,77$) fiind mai mică decât a celor din mediul urban ($M=2,67$); *comportament pasiv* ($t = -2,155$, $p= 0,035$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=14,4$) fiind mai mică decât a celor din mediul urban ($M=16,13$); *comportament asertiv* ($t = -3,175$, $p= 0,035$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=15,2$) fiind mai mică decât a celor din mediul urban ($M=17,27$). În concluzie, preadolescenții de clasa a V-a din mediul urban mai frecvent utilizează forța în raport cu alte persoane și recurg la agresivitate indirectă, mai frecvent se opun față de autorități, manifestă mai multă neîncredere și prudența sporită față de alte persoane, precum și mai multă invidie și ură față de lumea înconjurătoare.

La compararea rezultatelor elevilor de **clasa VIII-a în funcție de mediu**, diferențe semnificative sunt constatate la variabilele: *agresivitate fizică* ($t = 2,234$, $p= 0,029$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=2,63$) fiind mai mare decât a celor din mediul urban ($M=1,6$); *agresivitatea indirectă* ($t = 2,548$, $p= 0,014$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=1,8$) fiind mai mare decât a celor din mediul urban ($M=0,93$); *suspiciune* ($t = 2,670$, $p= 0,01$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=2,47$) fiind mai mare decât a celor din mediul urban ($M=1,67$); *agresivitate verbală* ($t = 5,016$, $p\leq 0,001$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=3,5$) fiind mai mare decât a celor din mediul urban ($M=1,63$); *comportament pasiv* ($t = 1,988$, $p= 0,005$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=15,2$) fiind mai mare decât a celor din mediul urban ($M=13,37$); *comportament agresiv* ($t = 3,501$, $p= 0,001$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=12,7$) fiind mai mare decât a celor din mediul urban ($M=9,93$).

Vorbind despre diferențe de mediu în manifestarea agresivității la preadolescenți ținând cont și de criteriul vârstă, constatăm că spre deosebire de elevii de clasa a V-a, la cei de clasa a VIII-a lucrurile stau altfel: sunt mai agresivi preadolescenții din mediul rural, agresivitatea lor manifestându-se prin utilizarea forței, a glumelor și bârfelor, înjurăturilor și certurilor, prudență sporită față de persoanele din jur.

În concluzie, putem menționa că comportamentul agresiv rămâne a fi o problemă ce necesită intervenție psihopedagogică, deoarece vârsta preadolescență este vârsta în care formele de agresivitate se manifestă încă destul de intens, chiar dacă sunt unele variații în manifestare determinate de mediu, de vârsta sau de gen.

Bibliografie:

1. EFTIMIE, Simona. *Agresivitatea la vârsta adolescenței*. Iași: Institutul European, 2014. 254 p. ISBN 978-606-24-0080-4.
2. LOSÎI, Eena. *Psihodiagnoza agresivității*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2016. 135 p. ISBN 978-9975-46-269-3.
3. MARIAN, Claudia. *Agresivitatea în școală*. Cluj-Napoca: Editura Limes. 2011. 267 p. ISBN 978-973-726-635-4.
4. PETERMANN, Franz, PETERMANN, Ulrike. *Program terapeutic pentru copiii agresivi*. Cluj Napoca: Editura RTS, 2006. 330 p. ISBN 973-86337-3-7.
5. ȘOITU, Laurențiu, HĂVĂRNEANU, Cornel. *Agresivitatea în școală*. Iași: Ed. Universitară 2001. 239 p. ISBN 973-611-168-7.

STUDIUL INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA PREADOLESCENȚII DIN DIFERITE TIPURI DE FAMILIE

Iulia RACU, dr., conf. univ.,

*Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

Sergiu LECA, magistrul în psihologie

Abstract: *The given article briefly describes an actual problem of nowadays the emotional intelligence at preadolescents from different types of families. As results of our research were establish that*

43% of preadolescents have low level of emotional intelligence. At boys' emotional intelligence are more developed than at girls. Also we revealed that with age emotional intelligence is more developed. At the same time the preadolescents from complete families have a high level of emotional intelligence that preadolescents from temporary disintegrates families or monoparental families.

Keywords: emotional intelligence, preadolescence, different types of families

Termenul de inteligență emoțională are o abordare relativ nouă, în raport cu termenul general de inteligență. Cele mai cunoscute definiții ale inteligenței emoționale au fost date de J. Mayer și P. Salovey, R. Bar-On și D. Goleman. Cei dintâi definesc inteligența emoțională ca fiind capacitatea de a percepe emoțiile, de a accesa și genera emoții astfel încât să vină în sprijinul gândirii, de a înțelege emoțiile și semnificația acestora și de a regla în mod eficient emotivitatea, pentru a determina îmbunătățirea evoluției emoționale și intelectuale [1, 2, 3, 4].

R. Bar-On consideră că inteligența emoțională este „o gamă de aptitudini, competențe și calități ne-cognitive care pot influența capacitatea unei persoane de a reuși să facă față presiunilor și solicitărilor mediului” [1].

În cartea lui D. Goleman întâlnim o schemă formată din 5 elemente ce definește inteligența emoțională: cunoașterea emoțiilor personale, gestionarea emoțiilor, motivarea de sine, recunoașterea emoțiilor în ceilalți, manevrarea relațiilor [2, 3].

Inteligența emoțională cuprinde ca elemente esențiale: înțelegerea mai bună a propriilor emoții, gestionarea eficientă a emoțiilor și creșterea calității vieții, înțelegerea corectă a celor din jur și un confort ridicat în relațiile interumane, precum și crearea de relații mai bune la toate nivelele cu cei din jur și creșterea productivității, odată cu îmbunătățirea imaginii personale. Conform cercetărilor statistice, competența emoțională este de două ori mai importantă decât abilitățile tehnice sau intelectuale. Dezvoltarea inteligenței emoționale reprezintă înțelegerea și gestionarea emoțiilor pentru a crea relații armonioase cu cei din jur [2, 3].

În educația bazată pe inteligența emoțională copiii învață să-și recunoască și să-și gestioneze emoțiile, să le transpună în vorbe și să le folosească în avantajul lor, consolidând relații autentice cu sine și cu cei din jur. Copilăria, preadolescența și adolescența sunt ferestre de oportunitate pentru a se forma obiceiurile emoționale esențiale care vor domina întreaga existență. Familia este prima școală a emoțiilor. În acest mediu intim, copiii învață să recunoască atât emoțiile proprii, cât și reacțiile celorlalți la emoțiile lor. Tot în familie învață prima dată și cum să își aleagă reacțiile la emoții și stări afective. Învățând să comunicăm cu copiii, ne vom bucura împreună cu familiile acestora de o inteligență emoțională armonios dezvoltată [5].

În conformitate cu cele menționate, am realizat un demers experimental al inteligenței emoționale la preadolescenți.

Cercetarea experimentală a fost realizat în perioada noiembrie – ianuarie 2018, într-un liceu din orașul Orhei. Eșantionul de cercetare a fost constituit din 90 participanți, preadolescenți din clasele a VII-a, a VIII-a, a IX-a. Eșantionul a fost constituit din 52 băieți și 38 fete cu vârste cuprinse între 13 și 15 ani.

Pentru a investiga inteligența emoțională la preadolescenți am administrat Chestionarul de diagnosticare a IE după Hall. Rezultatele privind IE sunt ilustrate grafic în figura 1.

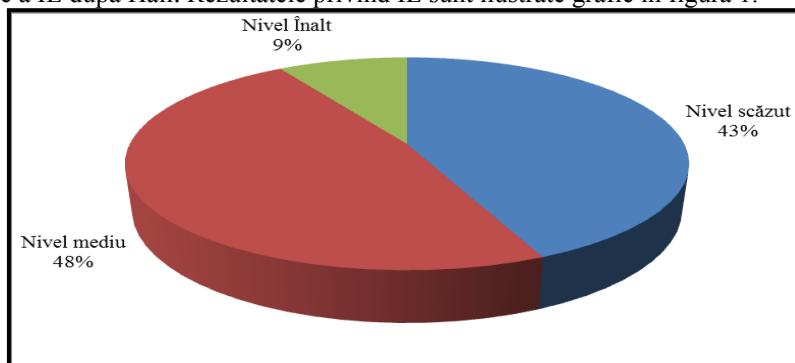


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind inteligența emoțională la preadolescenți

43% din preadolescenți au un nivel scăzut de inteligență emoțională. Pentru acești preadolescenți este caracteristic un nivel scăzut de liberă dirijare a propriilor emoții.

Pentru 48% din preadolescenți este caracteristic un nivel mediu al inteligenței emoționale. Specific pentru aceștia este capacitatea de a nu fi intolerant sau rigid față de oameni.

În același timp, 9% din preadolescenții din lotul experimental au un nivel ridicat de inteligență emoțională. Aceștia sunt capabili să-și controleze propriile emoții și să le exteriorizeze, totodată sunt prezente și auto-motivarea, empatia și capacitatea de a influența starea emoțională a altor persoane.

În continuare prezentăm rezultatele privind IE în dependență de genul preadolescenților. Repartiția rezultatelor sunt reflectate în figura 2.

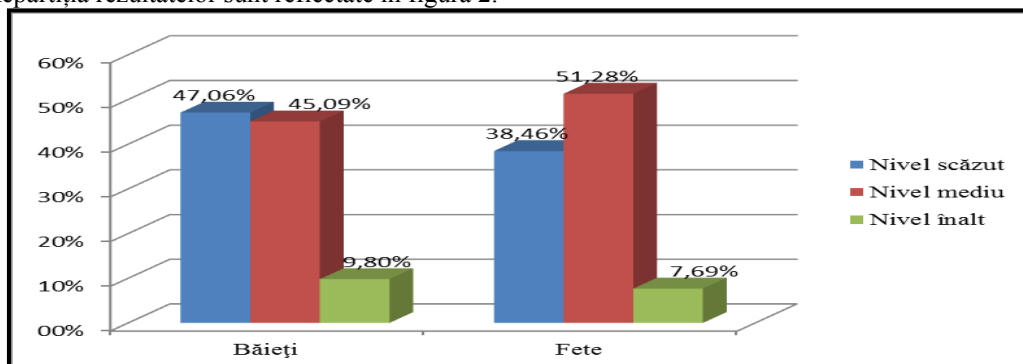


Fig. 2. Repartiția rezultatelor privind IE la preadolescenți în dependență de gen

La băieți se înregistrează următoarele frecvențe pentru inteligența emoțională: 46,06% din băieți au nivel redus de inteligență emoțională, 45,09% din băieți manifestă un nivel mediu de inteligență emoțională și 9,80% din băieți prezintă un nivel ridicat de inteligență emoțională. Pentru fete atestăm următorul tablou de rezultate: 38,46% au un nivel scăzut al inteligenței emoționale, 51,28% din fete au un nivel mediu de inteligență emoțională și 7,69% din fete manifestă un nivel ridicat.

Nivelul redus de inteligență emoțională are valori mai ridicate la băieți (47,06%) în comparație cu fetele (38,06%). Pentru nivelul mediu de inteligență emoțională frecvența cea mai mare este caracteristică fetelor (51,28%) în comparație cu băieții (45,09%). Referindu-ne la nivelul ridicat de inteligență emoțională, constatăm că 9,80% din băieți prezintă nivelul ridicat de inteligență emoțională și 7,69% din fete manifestă nivel ridicat de inteligență emoțională.

Studiul inteligenței emoționale la preadolescenți în funcție de vârstă este ilustrat în figura 3.

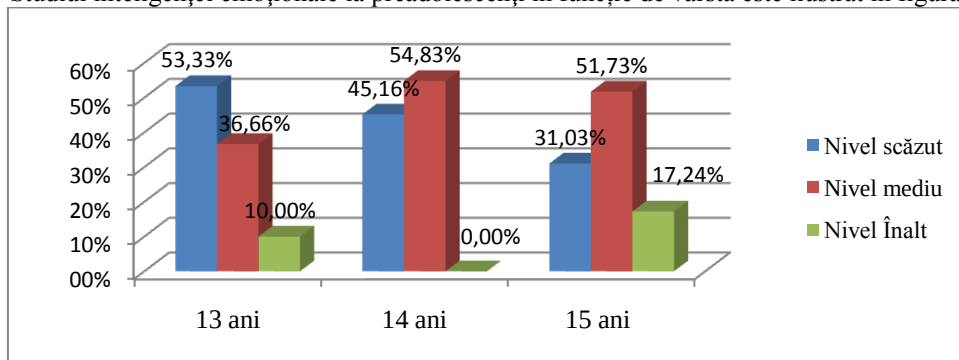


Fig. 3. Repartiția rezultatelor privind IE la preadolescenți în funcție de vârstă

Pentru 53,33% din preadolescenți de 13 ani au obținut un nivel scăzut de inteligență emoțională, 36,66% din elevi de 13 ani au obținut un nivel mediu de inteligență emoțională și 10,00% din elevi de 13 ani au obținut un nivel înalt de inteligență emoțională. Preadolescenții cu vârsta de 14 ani au un nivel scăzut de inteligență emoțională de 45,16% și un nivel mediu de inteligență emoțională de 54,83%.

Valorile obținute pentru preadolescenții de 15 ani reflectă că 31,03% din preadolescenți au un nivel scăzut de inteligență emoțională, 51,73% din preadolescenți de 15 ani au nivel mediu de inteli-

gență emoțională și 17,24% din preadolescenți cu vârsta de 15 ani au nivelul ridicat de inteligență emoțională.

Comparând rezultatele obținute pe vârste, constatăm că nivelul scăzut de inteligență emoțională are cele mai ridicate valori la preadolescenții de 13 ani (53,33%), în raport cu 45,16% la preadolescenții de 14 ani și 31,03% la preadolescenții de 15 ani. Pentru nivelul mediu de inteligență emoțională cele mai înalte frecvențe le constatăm la preadolescenții de 14 ani 54,83%, în comparație cu nivelul mediu de inteligență emoțională de 51,73% la preadolescenții de 15 ani și nivelul mediu de inteligență emoțională de 36,66% la preadolescenții de 13 ani. Pentru nivelul înalt de inteligență emoțională constatăm că cele mai mari valori, 17,24% se atestă la preadolescenții de 15 ani în comparație cu valorile nivelului ridicat de inteligență emoțională la preadolescenții de 13 ani (10,00%). *Analiza statistică a rezultatelor după testul U Mann-Whitney pentru nivelul ridicat de inteligență emoțională, ne permite să consemnăm diferențe între rezultatele preadolescenților de 13 ani și rezultatele preadolescenților de 15 ani ($U=0, p \leq 0,01$) cu rezultate mai mari pentru preadolescenții de 15 ani. Astfel, inteligența emoțională la elevii de 15 ani este mai mare grație cristalizării proceselor afective, maturizării emoționale, trecerii într-o nouă etapă de dezvoltare, cea a adolescenței.*

Următoarea noastră intenție a fost să determinăm specificul inteligenței emoționale la preadolescenții din diverse medii familiale. Datele obținute sunt reflectate în figura 4.

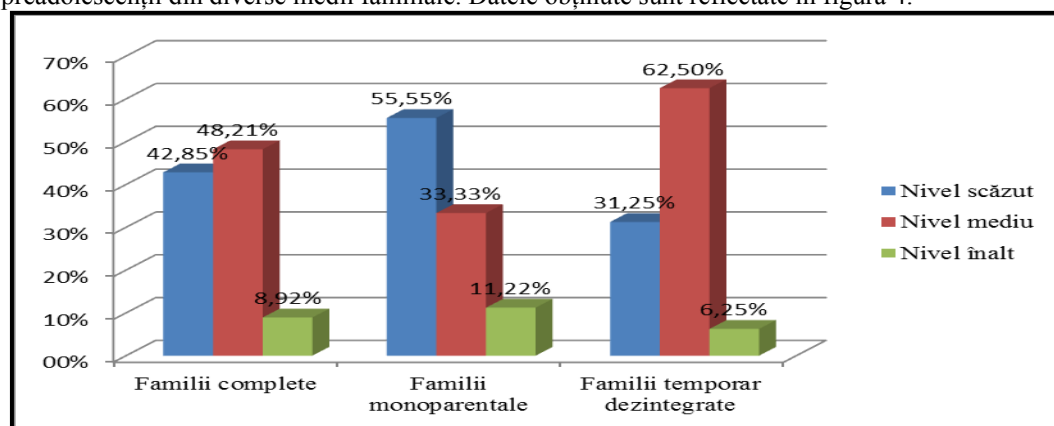


Fig. 4. Repartiția rezultatelor privind IE la preadolescenți în funcție de familie

Pentru preadolescenții din familie complete nivelul scăzut de inteligență emoțională este de 42,85%, nivelul mediu de inteligență emoțională este de 48,21%, iar pentru nivelul înalt de inteligență emoțională la preadolescenții din familiile întregre avem 8,92%.

Inteligența emoțională la preadolescenții din familiile monoparentale a obținut următoarea distribuție. Nivelul scăzut de inteligență emoțională la preadolescenții din familiile monoparentale este de 55,55%, nivelul mediu la preadolescenții din familiile monoparentale este de 33,33% și nivelul înalt la preadolescenții din familiile monoparentale este de 11,22%. Pentru inteligența emoțională la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate am căpătat următoarele frecvențe. Preadolescenții din familiile temporar dezintegrate manifestă un nivel scăzut de inteligență emoțională de 31,25%, preadolescenții din familiile temporar dezintegrate au un nivel mediu de inteligență emoțională de 62,50% și nivelul înalt de inteligență emoțională este de 6,25% la preadolescenții din familie temporar dezintegrate.

Analiza comparativă a rezultatelor la preadolescenții din cele trei medii familiale ne prezintă următoarele distribuții. Cele mai mari rezultate la nivelul scăzut de inteligență emoțională s-au atestat la preadolescenții din familiile monoparentale în raport cu 42,85% al nivelului scăzut de inteligență emoțională la preadolescenții din familii complete și 31,25% al nivelului scăzut de inteligență emoțională la preadolescenții din familii temporar dezintegrate. Pentru nivelul mediu de inteligență emoțională frecvența cea mai mare am obținut-o la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate (62,50%), pentru preadolescenții din familiile întregre frecvența nivelului mediu de inteligență emoțională este de 48,21%, cea mai scăzută frecvență la nivelul mediu de inteligență emoțională am obținut-o la preadolescenții din familiile monoparentale de 33,33%. Pentru nivelul înalt

de inteligență emoțională frecvența cea mai ridicată se manifestă la preadolescenții din familiile monoparentale (11,22%), în comparație cu nivelul înalt de inteligență emoțională la preadolescenții din familiile întregi (8,92%) și nivelul înalt de inteligență emoțională la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate.

În concluzie, vom menționa că: 43% din preadolescenți au un nivel scăzut de inteligență emoțională. Acești preadolescenți se confruntă cu dificultăți de înțelegere a emoțiilor și gestionare a acestora pentru a crea relații armonioase cu sine și cu cei din jur. Nivelul mediu de inteligență emoțională este demonstrativ pentru 48% din preadolescenți. Specific pentru aceștia este capacitatea de a nu fi intolerant sau rigid față de emoțiile altor persoane. Nivelul înalt s-a constatat doar la 9% din preadolescenții cercetați. Aceștia sunt capabili să-și controleze propriile emoții și să le exteriorizeze, totodată sunt prezente și auto-motivarea, empatia și capacitatea de a influența starea emoțională a altor persoane. Tabloul inteligenței emoționale în funcție de gen demonstrează că există diferențe, fetele au capacități mai înalte de inteligență emoțională decât băieții.

În cercetarea noastră am constatat diferențe la nivelul ridicat de inteligență emoțională în funcție de vârstă, astfel preadolescenții cu vârsta de 15 ani au prezentat un nivel mai înalt de inteligență emoțională față de preadolescenții de 13 ani. Astfel inteligența emoțională la elevii de 15 ani este mai ridicată grație faptului cristalizării proceselor afective, maturizării emoționale, trecerii într-o nouă situație socială de dezvoltare cea a adolescenței.

În ceea ce privește elementele de manifestare a inteligenței emoționale vom menționa că există diferențe pentru preadolescenți în funcție de tipul familiei. Inteligența emoțională este mai dezvoltată la preadolescenții din familii complete, conchidem că această constatare se explică prin faptul că copii crescuiți și educați în familiile întregi au modele educaționale complexe în manifestarea abilităților emoționale și sociale care îi stimulează în asimilarea unui comportament emoțional și social pozitiv.

Bibliografie:

1. BAR-ON, Reuven, PARKER, James. *Manual de inteligență emoțională: teorie, dezvoltare, evaluare și aplicații în viața de familie, la școală și la locul de muncă*. București: Curtea Veche, 2011.
2. GOLEMAN, Daniel. *Inteligența emoțională cheia succesului în viață*. București: Alfa, 2004. 376 p.
3. GOLEMAN, Daniel. *Inteligența emoțională*, București: Ed. Curtea Veche, 2001.
4. MAYER, John, SALOVEY, Peter. *Teoria inteligenței emoționale*. București: All, 1990. 198 p.
5. PAPALIA, Diane, WENDOKS OLDS, Sally, DUSKIN FIELDMAN, Ruth. *Dezvoltarea umană*. București: TREI. 2010. 644 p.

DIAGNOSTICAREA OPORTUNITĂȚII PROIECTĂRII ȘI ORGANIZĂRII ACTIVITĂȚILOR ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT EXTRAȘCOLAR PRIN INTERMEDIUL EXPERIMENTULUI DE CONSTATARE

Nicolae SILISTRARU, dr. hab., prof. univ.,
Facultatea Pedagogie generală,
Universitatea de Stat din Tiraspol
Viorica FLOREA, doctorandă,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *In this article we intend to present the analysis of the experimental findings data on the design and organization of the activities in the extracurricular institution. The initiation of the observational experiment was aimed at highlighting the necessity and opportunity of designing activities in extracurricular educational institutions, reflecting the specifics of organizing the educational process, which is organized and systematical.*

Keywords: *projects planning, pedagogical model, extracurricular institution.*

În literatura de specialitate din ultima perioadă [3, 4, 5, 6], se acordă o deosebită atenție problematicii conceptualizării proiectării activităților didactice și extradidactice/extrășcolare/ nonformale/activități educative specifice. Actualmente, principalele instituții de învățământ din Republica Moldova care oferă servicii de educație complementare procesului educațional desfășurat în instituțiile de învățământ general sunt „instituțiile de învățământ publice și private (centre, palate și case de creație, școli de arte, sport etc.), sub formă de activități educative specifice, desfășurate în grup

și/sau individual, sub îndrumarea cadrelor didactice cu pregătire specială, în colaborare cu familia, unități socioculturale, mass-media, organizații de copii și tineret” [1].

Pentru realizarea experimentului de constatare am evidențiat următoarele *premise*:

- pornind de la actele legislative și normative ale Republicii Moldova, politicile educaționale și de la necesitatea elaborării și implementării modelului pedagogic de conceptualizare, proiectare și organizare a activităților în instituția de învățământ extrașcolar, se poate fundamenta baza teoretico-metodologică a elaborării proiectării de lungă durată/scurtă durată a activității cercului;
- instituțiile extrașcolare sunt parte componentă a sistemului de învățământ (Codul Educației al Republicii Moldova);
- reforma curriculară din domeniul educației la nivel național a creat premise și perspective pentru elaborarea fundamentelor psihopedagogice de conceptualizare, proiectare și organizare a activităților didactice și extradidactice în instituția de învățământ extrașcolar;
- necesitatea de a proiecta activitățile este cauzată de caracteristicile și specificul procesului educațional din instituțiile de tip extrașcolar, care este unul organizat, sistemic și este supus prevederilor următoarelor acte normative și legislative:
 - Codul Educației al Republicii Moldova;
 - Concepția învățământului extrașcolar;
 - Regulamentul-tip al instituției extrașcolare.
- modelul pedagogic de conceptualizare, proiectare și organizare a activităților în instituția de învățământ extrașcolar trebuie să corespundă cerințelor psihopedagogice și specificului activităților realizate în mediul nonformal.

În continuare, pentru organizarea și desfășurarea experimentului de constatare am formulat *scopul și obiectivele investigaționale*:

Scopul experimentului pedagogic constă în evidențierea necesității și oportunității proiectării și organizării activităților în instituția de învățământ extrașcolar, pentru implementarea și valorificarea *Modelului pedagogic de conceptualizare, proiectare și organizare a activităților în instituția de învățământ extrașcolar*.

Obiectivele experimentului de constatare:

- elaborarea și aplicarea chestionarului „Necesitatea și oportunitatea proiectării și organizării activităților în instituția de învățământ extrașcolar”;
- identificarea problemelor cu care se confruntă cadrele didactice cu privire la problematica și specificul proiectării și organizării activităților în învățământul extrașcolar;
- realizarea investigației comparate a proiectării și organizării activităților în instituția de tip extrașcolar;
- evidențierea oportunităților oferite de utilizarea proiectării anuale a activității cercului din instituția de învățământ extrașcolar, pentru buna organizare și desfășurare a activităților.

Metodele de cercetare utilizate în cadrul experimentului pedagogic de constatare: chestionarul, comparația, observația, analiza datelor din chestionar, reprezentarea grafică și interpretarea calitativă a datelor.

Metodologia cercetării. Experimentului pedagogic de constatare a fost realizat în perioada anilor 2017-2018 în baza următoarelor instituții de învățământ extrașcolar din municipiul Chișinău: Centrul Educației Estetice „Lăstărel” (sectorul Buiucani); Centrul de Creație a Copiilor „Luceafărul” (sectorul Botanica); Centrul de Creație Tehnică sectorul Buiucani; Centrul de Creație Tehnică pentru Copii și Adolescenți „Politehnic” (sectorul Centru).

Subiecții antrenati în experimentul de constatare. Experimentul a fost organizat și desfășurat pe un eșantion experimental de 103 cadre didactice/conducători de cerc de la diverse profiluri de activitate: *profilul artistic și estetic* (cercuri de pictură, sculptură, muzică, coregrafie etc.); *profilul științific* (limbi străine: engleza, franceza etc.); *profilul tehnic* (aviomodelism, automodelism, radioelectronică, karting, prelucrarea artistică a lemnului etc.); *profilul ecologo-biologic* (ecologie, științe ale naturii etc.).

În cadrul experimentului de constatare ne-am propus să investigăm opinia cadrelor didactice cu privire la problematica proiectării și organizării activităților în instituțiile de învățământ extrașcolar, utilizând chestionarului „Necesitatea și oportunitatea proiectării și organizării activităților în instituția de învățământ extrașcolar”.

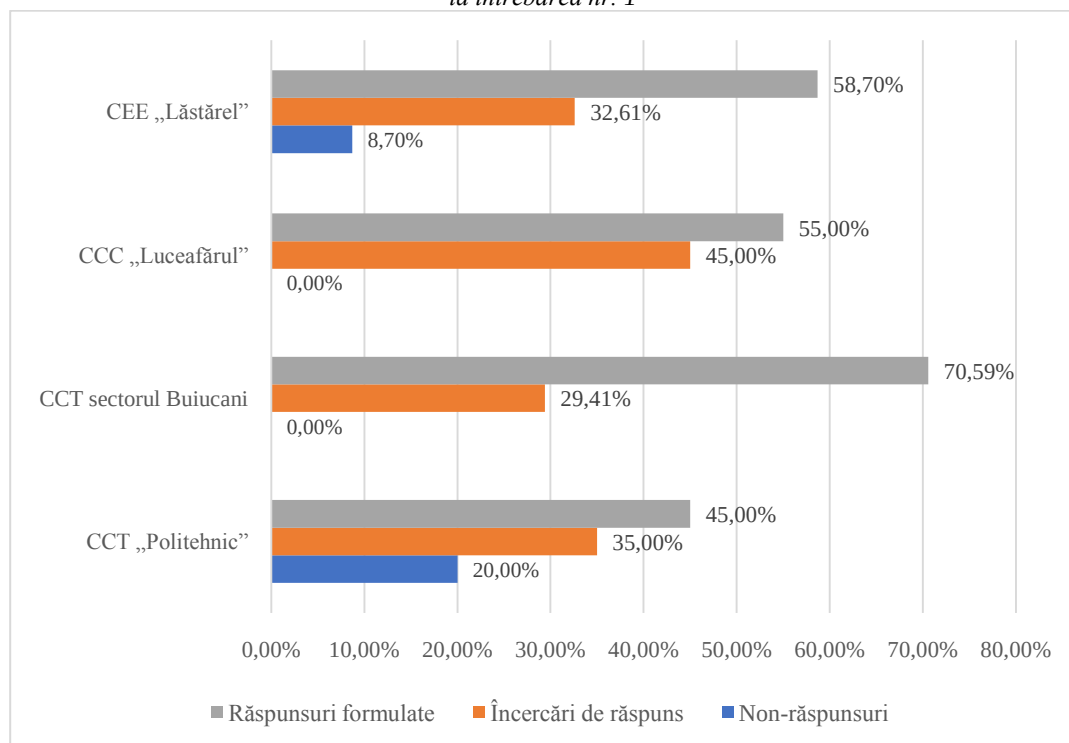
Interpretarea datelor experimentale.

Așadar, **întrebarea nr.1** „Ce înseamnă pentru dumneavoastră proiectarea pedagogică/didactică?” vizează explicația conceptului de proiectare pedagogică/didactică.

Tabelul 1.1. Repartizarea subiecților experimentali în funcție de părerile acestora la întrebarea nr. 1

Baza experimentală	Număr de subiecți	Varianta de răspuns					
		Răspunsuri formulate		Încercări de răspuns		Non-răspunsuri	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
CEE „Lăstărel”	46	27	58,70	15	32,61	4	8,70
CCC „Luceafărul”	20	11	55,00	9	45,00	0	0,00
CCT sectorul Buiucani	17	12	70,59	5	29,41	0	0,00
CCT „Politehnic”	20	9	45,00	7	35,00	4	20,00
Total	103	59	57,28	36	34,95	8	7,77

Graficul 1.1. Distribuția subiecților experimentali chestionați în funcție de părerile acestora la întrebarea nr. 1



Analizând răspunsurile participanților și distribuția eșantionului prezentat în *Tabelul 1.1* și *Graficul 1.1*, constatăm un procent ridicat de 57,28% în număr de 59 subiecți care se încadrează în categoria „*Răspunsuri formulate*” și un procent în scădere de 34,95% în număr de 36 subiecți care se încadrează în categoria „*Încercări de răspuns*”. Se observă cel mai scăzut nivel pentru categoria „*Non-răspunsuri*”, fiind identificate doar 8 răspunsuri cu un procent de 7,77%.

Din răspunsurile, prezentate de subiecții chestionați la întrebarea a întâia, am realizat o analiză de conținut, identificând o serie de formulări comune (vezi *Tabelul 1.2*), prin care evidențiem: „o planificare a lecțiilor”, „un suport eficient în organizarea anului de învățământ;”, „planificarea acțiunilor/activităților”, „un demers complex și sistematic de anticipare a desfășurării activității instructiv-educative”, „activitatea de anticipare a ceea ce doresc să realizez într-o perioadă de timp”, „o planificare anuală” etc.

Tabelul 1.2. Opinia subiecților experimentali la întrebarea nr. 1

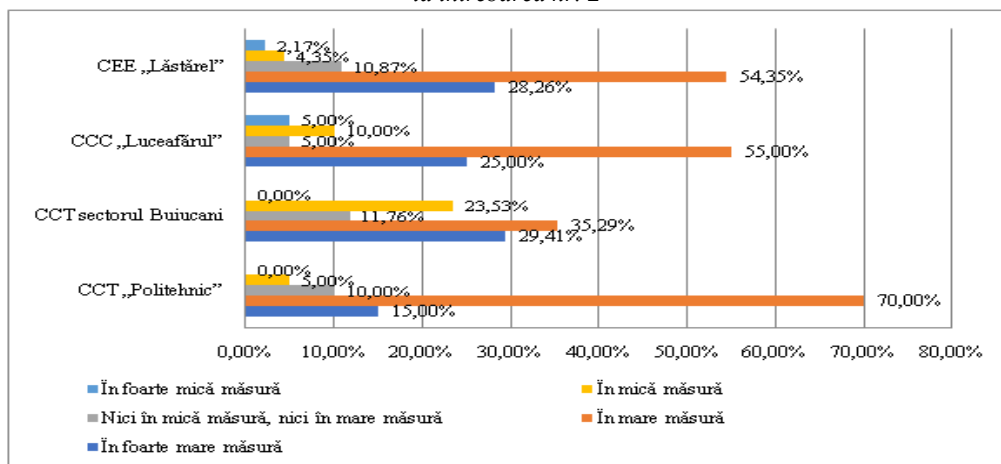
Baza experimentală	Răspunsuri formulate
CEE „Lăstărel”	- o planificare a lecțiilor; un suport eficient în organizarea anului de învățământ; acțiunea complexă de anticipare a rezultatelor unei activități cu finalitate formativă la diferite niveluri: termen, lung, mediu, scurt; o posibilitate de a organiza profesional activitatea; o planificare anuală a orelor, temelor, materialelor necesare; un ajutor în proiectarea zilnică a activității; planificarea acțiunilor pentru anul de învățământ; orientarea și planificarea corectă a activităților și evaluărilor școlare; structurarea activității de predare/învățare; suport de lucru; sistematizarea activităților într-un proiect anual; reprezintă o activitate permanentă, continuă, premergătoare demersului educativ; monitorizarea și evaluarea activității didactice; planificarea activității cercului pe parcursul unui an de studii; un demers complex și sistematic de anticipare a desfășurării activității instructiv-educative; programarea materiei de studii pe unități de timp, a sistemului de lecții; un ajutor, suport pentru o activitate prodigioasă; organizarea procesului educațional pentru un an de studii; proces de elaborare a acțiunilor propuse în cadrul activității de instruire, în vederea asigurării realizării acestora; strategia de instruire a elevilor pentru un an de studii; organizarea, elaborarea și ghidarea procesului educațional; organizarea strategiilor de predare; gestionarea corectă a temelor și a timpului în activitățile cercului; determinarea obiectivelor și a căilor de realizare a acestora; activitatea de anticipare a ceea ce se doresc să realizez într-o perioadă de timp; ajutor în organizarea procesului educațional; planificarea procesului educativ cu posibilitatea de a selecta personal temele, metodele și mijloacele de lucru; programarea activităților etc.
CCC „Luceafărul”	
CCT sectorul Buiucani	
CCT „Politehnic”	

Pentru **întrebarea cu nr. 2** „În ce măsură vă poate ajuta proiectarea anuală a activității cercului la buna organizare și desfășurare a ședinței de cerc propriu-zisă?”, am solicitat opinia participanților, alegând una din variantele de răspuns.

Tabelul 1.3. Repartizarea subiecților experimentali în funcție de părerile acestora la întrebarea nr. 2

Baza experimentală	Număr de subiecți	Varianta de răspuns									
		În foarte mică măsură		În mică măsură		Nici în mică măsură, nici în mare măsură		În mare măsură		În foarte mare măsură	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
CEE „Lăstărel”	46	1	2,17	2	4,35	5	10,87	25	54,35	13	28,26
CCC „Luceafărul”	20	1	5,00	2	10,00	1	5,00	11	55,00	5	25,00
CCT sectorul Buiucani	17	0	0,00	4	23,53	2	11,76	6	35,29	5	29,41
CCT „Politehnic”	20	0	0,00	1	5,00	2	10,00	14	70,00	3	15,00
Total	103	2	1,94	9	8,74	10	9,71	56	54,37	26	25,24

Graficul 1.2. Distribuția subiecților experimentali chestionați în funcție de părerile acestora cu privire la întrebarea nr. 2



Din analiza răspunsurilor prezentate de subiecții chestionați la **întrebarea a doua** (vezi Tabelul 1.3 și Graficul 1.2), am constatat următoarele rezultate experimentale pentru variantele de răspuns solicitate:

- „În foarte mică măsură” – cu un procent de 1,94% pentru 2 răspunsuri oferite de participanți;
- „În mică măsură” – cu un procent de 8,74% pentru 9 răspunsuri oferite de participanți;
- „Nici în mică măsură, nici în mare măsură” – cu un procent de 9,71% pentru 10 răspunsuri oferite de participanți;
- „În mare măsură” – cu un procent de 54,37% pentru 56 răspunsuri oferite de participanți;
- „În foarte mare măsură” – cu un procent de 25,24% pentru 26 răspunsuri oferite de participanți.

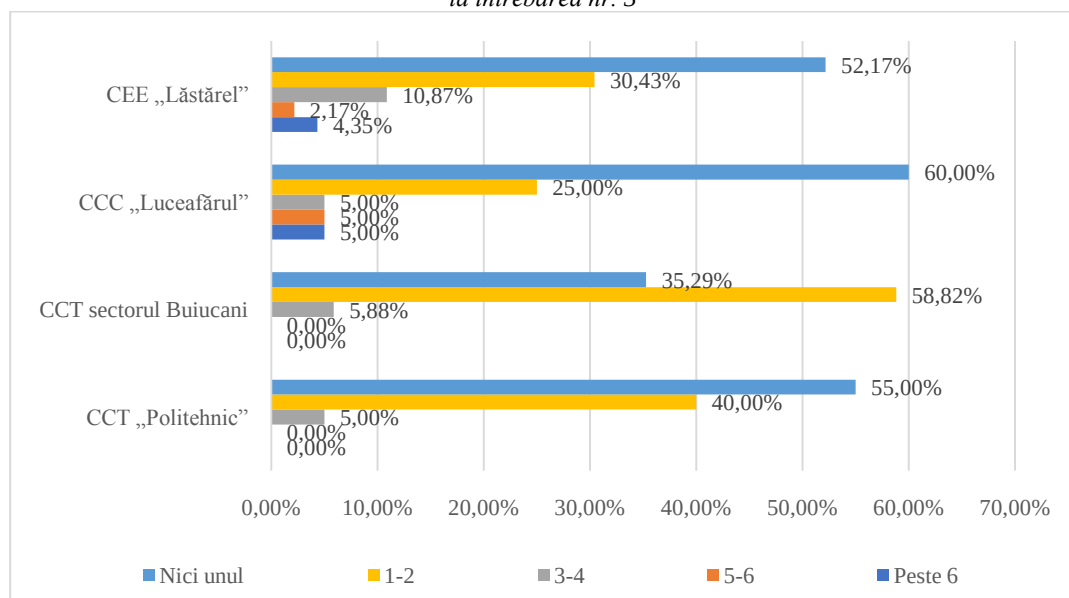
Astfel, variantele de răspuns „În mare măsură” și „În foarte mare măsură” au acumulat 56 răspunsuri (54,37%) și respectiv 26 răspunsuri (25,24%), ceea ce demonstrează că din numărul total de 103 de repondenți, 82 persoane chestionate (79,61%) atribuie un rol important necesității și oportunităților oferite de proiectarea anuală a activității cercului la buna organizare și desfășurare a ședinței de cerc propriu-zisă.

Prin intermediul răspunsurilor obținute la **întrebarea cu nr. 3** „În câte programe de formare continuă în ultimii 3 ani ați fost inițiați cu aspectele teoretice și metodologice ale proiectării și organizării activităților în instituția de învățământ extrașcolar?”, ne-am propus să evidențiem așteptările cadrelor didactice participante în diverse programe de formare continuă cu privire la aspectele teoretice și metodologice ale proiectării și organizării activităților în instituția de învățământ extrașcolar.

Tabelul 1.4. Repartizarea subiecților experimentali în funcție de părerile acestora la întrebarea nr. 3

Baza experimentală	Număr de subiecți	Varianta de răspuns									
		Nici unul		1-2		3-4		5-6		Peste 6	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
CEE „Lăstărel”	46	24	52,17	14	30,43	5	10,87	1	2,17	2	4,35
CCC „Luceafărul”	20	12	60,00	5	25,00	1	5,00	1	5,00	1	5,00
CCT sectorul Buiucani	17	6	35,29	10	58,82	1	5,88	0	0,00	0	0,00
CCT „Politehnic”	20	11	55,00	8	40,00	1	5,00	0	0,00	0	0,00
Total	103	53	51,46	37	35,92	8	7,77	2	1,94	3	2,91

Graficul 1.3. Distribuția subiecților experimentali chestionați în funcție de părerile acestora cu privire la întrebarea nr. 3



Conform analizei răspunsurilor la **întrebarea a treia** expuse în Tabelul 1.4 și Graficul 1.3, se atestă un nivel scăzut de abordare a aspectelor teoretice și metodologice ale proiectării și organizării

activităților în instituția de învățământ extrașcolar în cadrul programelor de formare continuă parcurse de cadrele didactice. Rezultatele prezentate (vezi Tabelul 1.4 și Graficul 1.3), ne-a condus la următoarele constatări, pentru variantele de răspuns:

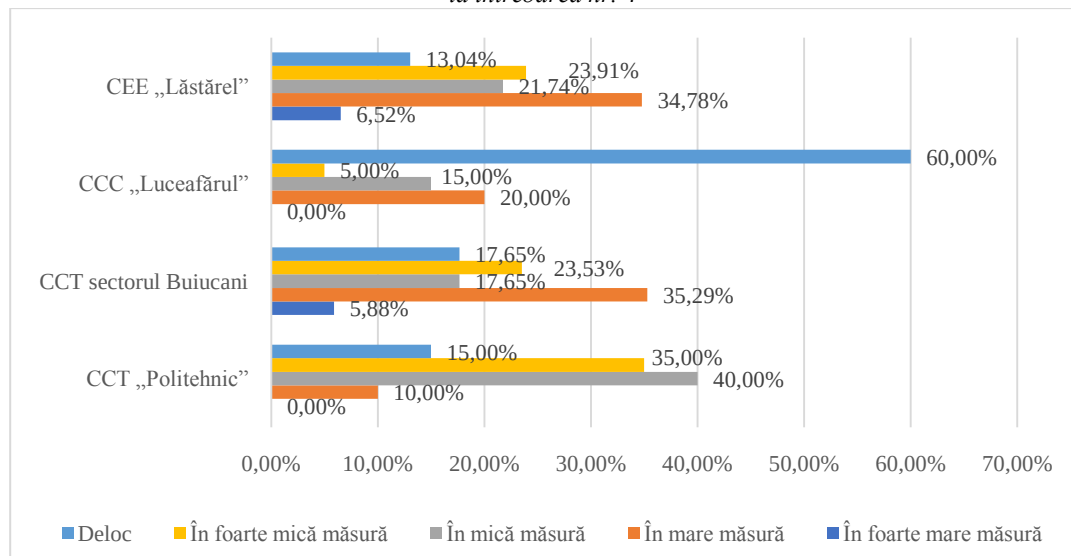
- „Nici unul” – cu un procent de 51,46% pentru 53 răspunsuri oferite de participanți;
- „1-2” – cu un procent de 35,92% pentru 37 răspunsuri oferite de participanți;
- „3-4” – cu un procent de 7,77% pentru 8 răspunsuri oferite de participanți;
- „5-6” – cu un procent de 1,94% pentru 2 răspunsuri oferite de participanți;
- „peste 6” – cu un procent de 2,91% pentru 3 răspunsuri oferite de participanți.

Întrebarea cu nr. 4 „În ce măsură pe parcursul ultimilor 3 ani, participând la diverse programe de formare continuă (la nivel local, național și internațional), a fost abordată problematica și specificul proiectării și organizării activităților în instituția de învățământ extrașcolar?”, va contribui la evidențierea locului și rolului problematicii și specificului proiectării și organizării activităților în instituția de învățământ extrașcolar în cadrul diverselor programe de formare continuă (la nivel local, național și internațional).

Tabelul 1.5. Repartizarea subiecților experimentali în funcție de părerile acestora la întrebarea nr. 4

Baza experimentală	Număr de subiecți	Varianta de răspuns									
		Deloc		În foarte mică măsură		În mică măsură		În mare măsură		În foarte mare măsură	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
CEE „Lăstărel”	46	6	13,04	11	23,91	10	21,74	16	34,78	3	6,52
CCC „Luceafărul”	20	12	60,00	1	5,00	3	15,00	4	20,00	0	0,00
CCT sectorul Buiucani	17	3	17,65	4	23,53	3	17,65	6	35,29	1	5,88
CCT „Politehnic”	20	3	15,00	7	35,00	8	40,00	2	10,00	0	0,00
Total	103	24	23,30	23	22,33	24	23,30	28	27,18	4	3,88

Graficul 1.4. Distribuția subiecților experimentali chestionați în funcție de părerile acestora cu privire la întrebarea nr. 4



Continuând demersul de identificare a locului și a rolului problematicii și specificului proiectării și organizării activităților în instituția de învățământ extrașcolar, prin intermediul răspunsurilor oferite de repondenți la **întrebarea a patra** și distribuția rezultatelor expuse în Tabelul 1.5 și Graficul 1.4, se poate observa același nivel scăzut de abordare a acestui subiect în cadrul diverselor programe de formare continuă (la nivel local, național și internațional), prin următoarele opinii:

- „Deloc” – cu un procent de 23,30% pentru 24 răspunsuri oferite de participanți;
- „În foarte mică măsură” – cu un procent de 22,33% pentru 23 răspunsuri oferite de participanți;

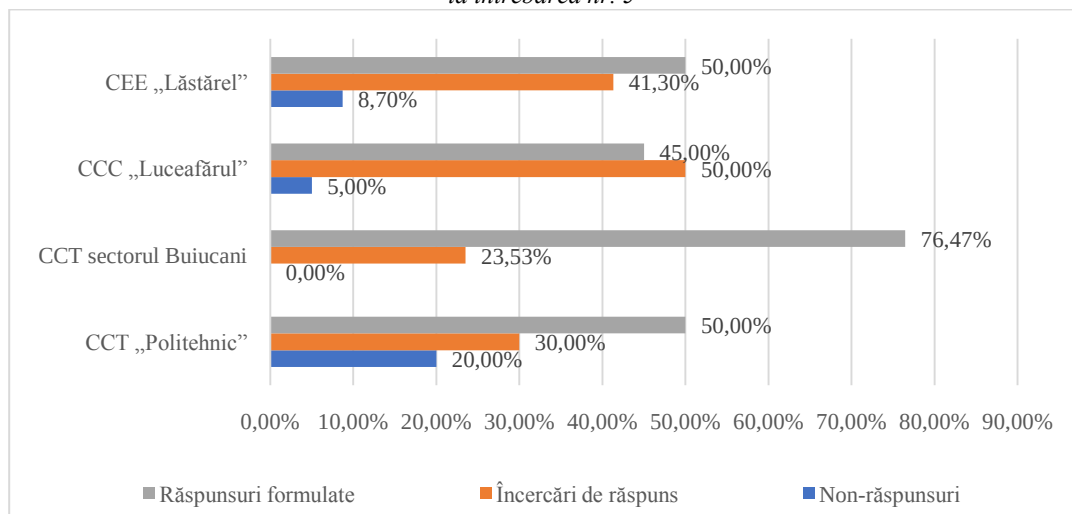
- „În mică măsură” – cu un procent de 23,30% pentru 24 răspunsuri oferite de participanți;
- „În mare măsură” – cu un procent de 27,18% pentru 28 răspunsuri oferite de participanți;
- „În foarte mare măsură” – cu un procent de 3,88% pentru 4 răspunsuri oferite de participanți.

Pentru **întrebarea cu nr. 5** „Precizează câteva avantaje ale utilizării proiectării anuale a activității cercului în activitatea didactică”, ne-am propus să evidențiem avantajele utilizării proiectării anuale a activității cercului în activitatea didactică”.

Tabelul 1.6. Repartizarea subiecților experimentali în funcție de părerile acestora la întrebarea nr. 5

Baza experimentală	Număr de subiecți	Varianta de răspuns					
		Răspunsuri formulate		Încercări de răspuns		Non-răspunsuri	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
CEE „Lăstărel”	46	23	50,00	19	41,30	4	8,70
CCC „Luceafărul”	20	9	45,00	10	50,00	1	5,00
CCT sectorul Buiucani	17	13	76,47	4	23,53	0	0,00
CCT „Politehnic”	20	10	50,00	6	30,00	4	20,00
Total	103	55	53,40	39	37,86	9	8,74

Graficul 1.5. Distribuția subiecților experimentali chestionați în funcție de părerile acestora cu privire la întrebarea nr. 5



Răspunsurile acumulate la **întrebarea a cincea** și prezentate în Tabelul 1.6 și Graficul 1.5, scot în evidență un număr mai mare de răspunsuri ce țin de avantajele utilizării proiectării anuale a activității cercului în activitatea didactică, prezentând propriile opinii la acest item din chestionar (vezi Tabelul 1.7). Atitudinea respondenților în raport cu itemul propus a fost evaluată cu următoarele rezultate constatative:

- cu un număr de 55 (53,40%) pentru varianta „Răspunsuri formulate”;
- cu un număr de 39 (37,86%) pentru varianta „Încercări de răspuns”;
- cu un număr de 9 (8,74%) pentru varianta „Non-răspunsuri”.

În urma examinării răspunsurilor oferite de participanți am constatat opinii variate, dar toate cu atitudine pozitivă și care evidențiază un șir de avantaje ale utilizării proiectării anuale a activității cercului în procesul educațional (vezi Tabelul 1.7):

Tabelul 1.7. Opinia subiecților experimentali la întrebarea nr.5

Baza experimentală	Răspunsuri formulate
CEE „Lăstărel”	- sporește eficiența activității; organizarea mai bună a fiecărei lecții; structurarea activității pe teme prevăzute pentru fiecare semestru; planificarea prealabilă a activităților cultural-artistice; procesul educațional se bazează pe proiectarea anuală și reglementează activitatea cercului; predarea conținuturilor planificate sistematizate, inclusiv probelor

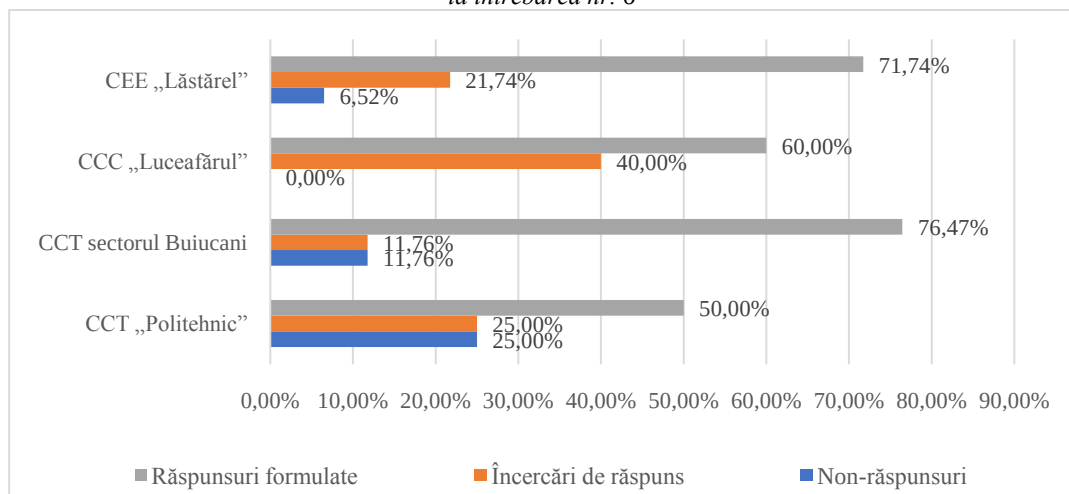
CCC „Luceafărul”	practice; stabilirea obiectivelor și a scopurilor, priorităților de predare/învățare; instrumentul de lucru pentru orientarea corectă în desfășurarea activităților pe parcursul anului; ajutor în ordonarea temelor propuse spre studiere; creșterea calității activității; adaptarea conținuturilor tematice la particularitățile individuale de vârstă a elevilor; adaptarea strategiilor didactice la condițiile existente și la activitățile desfășurate în cadrul cercului; proiectul didactic ajută la repartizarea activităților didactice și extradidactice pe parcursul anului; stabilirea obiectivelor activității instructiv-educative; alegerea conținutului activității; precizarea căilor și mijloacelor de realizare a obiectivelor; elaborarea modalităților de evaluare; planificarea sistemică a procesului de instruire; îmbunătățirea organizării organizarea procesului de învățământ; este un punct de pornire a proiectării unei ore de cerc, care simplifică activitatea cadrului didactic; o orientare clară a activității cercului; oferă posibilitatea de a pregăti din timp materialele didactice pentru anul de învățământ; stabilește clar ce competențe urmează a fi dezvoltate; precizează căile și mijloacele de realizare a obiectivelor; stabilește succesiunea de parcurgere a unităților de învățământ; putem anticipa pașii ce urmează a fi parcurși în realizarea activității didactice; oferă o imagine clară asupra modului de realizare a competențelor specifice; stabilește un sistem de evaluare coerent, cu finalități clare; ajută cadrului didactic pentru a-și organiza mai eficient activitățile și timpul pe parcursul unui an de studii; reglementează procesul de învățământ; anticiparea realizării activității conform tematicii; pregătirea din timp a materialului didactic (schite, scheme, planșe) etc.
CCT sectorul Buiucani	
CCT „Politehnic”	

Întrebarea cu nr. 6 „Precizați trei caracteristici specifice pentru activitățile didactice din instituția de învățământ extrașcolar”, va contribui la precizarea caracteristicilor specifice pentru activitățile didactice din instituția de învățământ extrașcolar.

Tabelul 1.8. Repartizarea subiecților experimentali în funcție de părerile acestora la întrebarea nr. 6

Baza experimentală	Număr de subiecți	Varianta de răspuns					
		Răspunsuri formulate		Încercări de răspuns		Non-răspunsuri	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
CEE „Lăstărel”	46	33	71,74	10	21,74	3	6,52
CCC „Luceafărul”	20	12	60,00	8	40,00	0	0,00
CCT sectorul Buiucani	17	13	76,47	2	11,76	2	11,76
CCT „Politehnic”	20	10	50,00	5	25,00	5	25,00
Total	103	68	66,02	25	24,27	10	9,71

Graficul 1.6. Distribuția subiecților experimentali chestionați în funcție de părerile acestora cu privire la întrebarea nr. 6



Analiza datelor experimentale din Tabelul 1.8 și Graficul 1.6 cu referire la răspunsurile oferite la **întrebarea a șasea**, înregistrează următoarea distribuție de rezultate:

- 66,02% (68 subiecți) pentru varianta „Răspunsuri formulate”;
- 24,27% (25 subiecți) pentru varianta „Încercări de răspuns”;
- 9,71% (10 subiecți) pentru varianta „Non-răspunsuri”.

Aceste rezultate ne demonstrează un procent de 9,71% (10 subiecți experimentali) din numărul total de 103 participanți nu au răspuns la această întrebare, ceea ce denotă o implicare activă a respondenților în expunerea opiniilor referitor la subiectului abordat. Ca urmare a comparării răspunsurilor prezentate de subiecții experimentali în chestionar, am identificat viziuni comune, printre care enumerăm: „activități specifice”, „caracter benevol”, „activități pe interese”, „lipsa evaluării prin note”, „frecventarea benevolă a elevilor”, „dezvoltarea aptitudinilor creative ale copiilor”, „orele bazate pe individualitatea elevului și creativitate”.

Astfel, opiniile respondenților pentru varianta „răspunsuri formulate” la **întrebarea a șasea**, care prevede precizarea a trei caracteristici specifice pentru activitățile didactice din instituția de învățământ extrașcolar sunt expuse în Tabelul 1.9:

Tabelul 1.9. Opinia subiecților experimentali la întrebarea nr. 6

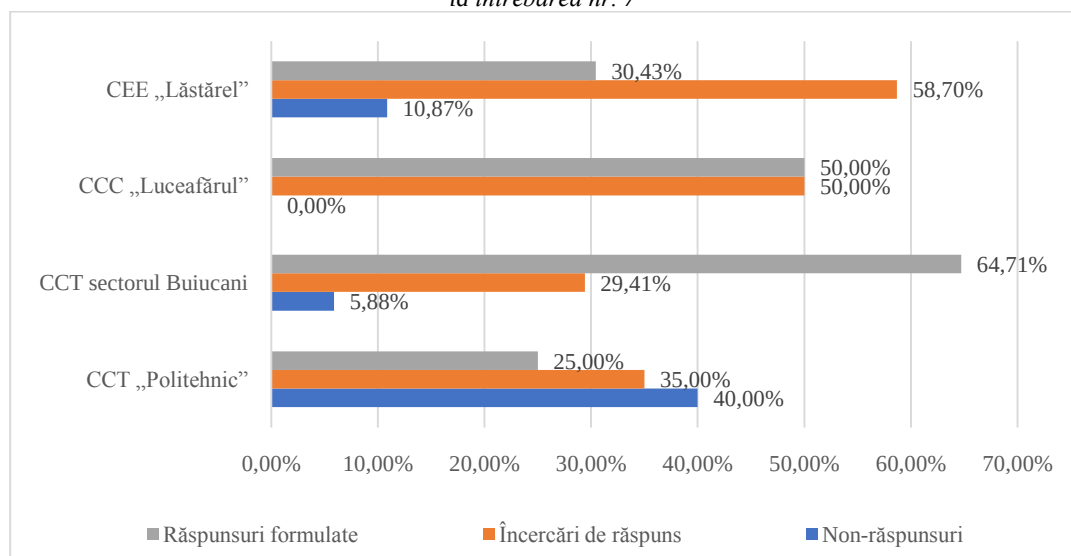
Baza experimentală	Răspunsuri formulate
CEE „Lăstărel” CCC „Luceafărul” CCT sectorul Buiucani CCT „Politehnic”	- activități specifice, caracter benevol; lipsa evaluării prin note; activități pe interese; diversitate în modalitatea de organizare a activităților; frecventarea benevolă a elevilor; forme de activitate: individuală, în ansamblu, în grup; lărgirea orizontului artistic al elevilor; antrenarea elevilor în activități interesante; dezvoltarea capacităților creative ale copiilor; orele bazate pe individualitatea elevului și creativitate; modul de desfășurare a activităților mai nonformal; dezvoltă deprinderile de comunicare; selectarea repertoriului la alegerea elevului; antrenarea elevilor în diverse activități cultural-artistice; adaptarea conținuturilor tematice la cerințele educatului; evaluarea rezultatelor elevilor prin: concursuri, festivaluri, expoziții; formarea deprinderilor de muncă; necesitatea utilizării sarcinilor diferențiate; prezența copiilor nu este obligatorie, de aceea este necesar ca să-i motivăm, să-i convingem să frecventeze; dezvoltarea aptitudinilor creative ale copiilor; orientarea profesională a copiilor; dezvoltarea creativității; ocuparea elevilor în cerc se realizează după interese; scoaterea în evidență a copiilor dotați; se stavilește legătura între teorie și practică; educarea dragostei față de artă, lumea înconjurătoare; dezvoltarea dragostei față de frumos; libertatea de exprimare prin creație; elevii frecventează benevol activitățile; elevii demonstrează inițiativă proprie; formarea competențelor transdisciplinare; asigurarea unui mediu prietenos; fluctuația mare a elevilor pe parcursul anului; lipsa notelor; performanțele se testează prin concursuri, expoziții; aprofundarea cunoștințelor în diverse domenii; dezvoltarea competențelor transdisciplinare etc.

Întrebarea cu nr. 7 „Identificați elementele structurale ale proiectării anuale a activității cercului”, vizează identificarea elementelor structurale ale proiectării anuale a activității cercului.

Tabelul 1.10. Repartizarea subiecților experimentali în funcție de părerile acestora la întrebarea nr. 7

Baza experimentală	Număr de subiecți	Varianta de răspuns					
		Răspunsuri formulate		Încercări de răspuns		Non-răspunsuri	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
CEE „Lăstărel”	46	14	30,43	27	58,70	5	10,87
CCC „Luceafărul”	20	10	50,00	10	50,00	0	0,00
CCT sectorul Buiucani	17	11	64,71	5	29,41	1	5,88
CCT „Politehnic”	20	5	25,00	7	35,00	8	40,00
Total	103	40	38,83	49	47,57	14	13,59

Graficul 1.7. Distribuția subiecților experimentali chestionați în funcție de părerile acestora cu privire la întrebarea nr. 7



Compararea calitativă și cantitativă a rezultatelor experimentale obținute la **întrebarea a șaptea** și distribuția procentuală a subiecților prezentată în Tabelul 1.10 și Graficul 1.7, ne permite să evidențiem următoarele constatări:

- 38,83% (40 subiecți) pentru varianta „*Răspunsuri formulate*”;
- 47,57% (49 subiecți) pentru varianta „*Încercări de răspuns*”;
- 13,59% (14 subiecți) pentru varianta „*Non-răspunsuri*”.

În legătură cu datele experimentale prezentate mai sus și a răspunsurilor oferite de participanți în chestionar (vezi Tabelul 1.11), se observă un nivel mai scăzut de implicare pentru varianta „*Răspunsuri formulate*” (40 subiecți), în raport cu variantele „*Încercări de răspuns*” (49 subiecți) și „*Non-răspunsuri*” (14 subiecți). Acest fapt, scoate în evidență o percepție mai generalizată asupra subiectului cercetat, dar și prezentarea unor răspunsuri incomplete și laconice, ceea ce demonstrează că cadrele didactice chestionate întâmpină dificultăți în procesul de elaborare a proiectării anuale a activității cercului, reieșind din specificul activităților organizate în instituțiile de învățământ extrașcolar.

Tabelul 1.11. Opinia subiecților experimentali la întrebarea nr. 7

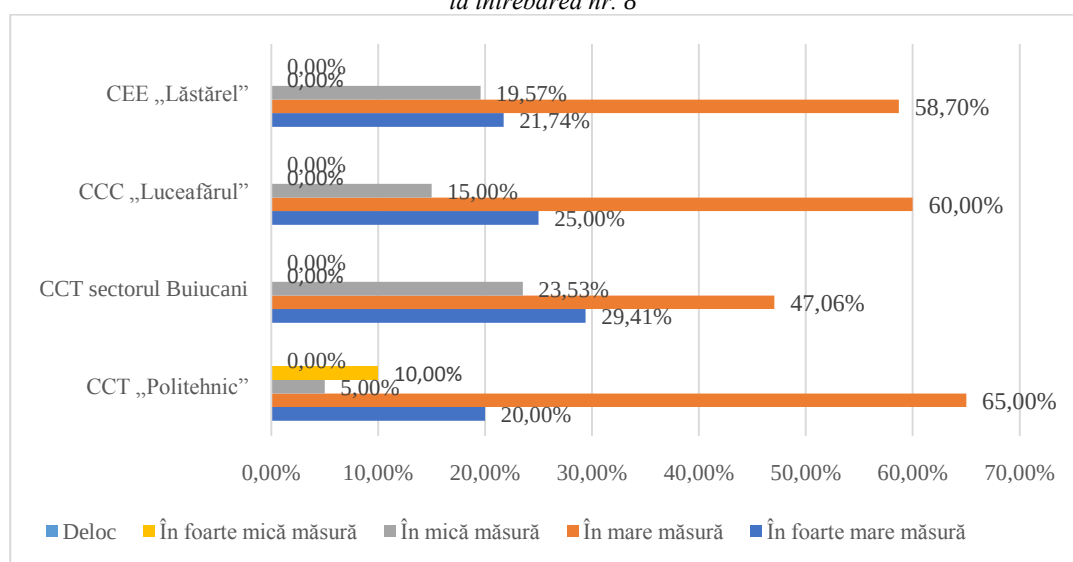
Baza experimentală	Răspunsuri formulate
CEE „Lăstărel”	- informații de bază (profilul, numărul de ore programate, grupe, vârsta etc.); repartizarea orelor pe numărul de copii, anul de studii în cerc; formularea competențelor pe nivele de performanță; conținuturile tematice; stabilirea competențelor generale și specifice; selectarea repertoriului; activitatea didactico-metodică; activitatea cu părinții; performanțele colectivului; subiectele probelor practice; lista manifestărilor la care se preconizează să participe; sistematizarea conținuturilor; Ce voi face? – precizarea obiectivelor instructiv-educative; Cu ce voi face? – analiza resurselor educaționale disponibile; Cum voi face? – elaborarea strategiei educaționale; Cum voi ști dacă s-a realizat ce trebuia? – stabilirea unui sistem de evaluare; se stabilesc competențele, se anticipează rezultatele pe care le așteptăm la sfârșitul activității de învățare; selectarea conținuturilor activității instructiv-educative în funcție de competențe și obiective; se identifică căile și mijloacele de realizare a obiectivelor; se stabilesc criteriile și tehnicile de evaluare; competențe, obiective, conținut tematic, tipul activității, metode; unități de învățare; tematica lecțiilor; stabilirea obiectivelor, stabilirea finalităților; definirea obiectivelor și a sistemului de referință spațio-temporal; organizarea, realizarea și participarea în cadrul activităților didactice; stabilirea criteriilor și a instrumentelor de evaluare; activitatea didactico-metodică; activitatea cercului în perioada vacanței; lucru organizatoric; activitatea practică la cerc; pregătirea și participarea în activități cultural-artistice, competiții, expoziții etc.
CCC „Luceafărul”	
CCT sectorul Buiucani	
CCT „Politehnic”	

Întrebarea cu nr. 8 „În ce măsură considerați că aveți nevoie de proiectarea anuală a activității cercului?”, vom măsura în mod indirect opinia subiecților chestionați cu privire la necesitatea utilizării proiectării anuale a activității cercului în activitatea profesională.

Tabelul 1.12. Repartizarea subiecților experimentalți în funcție de părerile acestora la întrebarea nr. 8

Baza experimentală	Număr de subiecți	Varianta de răspuns									
		Deloc		În foarte mică măsură		În mică măsură		În mare măsură		În foarte mare măsură	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
CEE „Lăstărel”	46	0	0,00	0	0,00	9	19,57	27	58,70	10	21,74
CCC „Luceafărul”	20	0	0,00	0	0,00	3	15,00	12	60,00	5	25,00
CCT sectorul Buiucani	17	0	0,00	0	0,00	4	23,53	8	47,06	5	29,41
CCT „Politehnic”	20	0	0,00	2	10,00	1	5,00	13	65,00	4	20,00
Total	103	0	0,00	2	1,94	17	16,50	60	58,25	24	23,30

Graficul 1.8. Distribuția subiecților experimentalți chestionați în funcție de părerile acestora cu privire la întrebarea nr. 8



Analiza comparată a rezultatelor statistice din Tabelul 1.12. și Graficul 1.8, ne determină să constatăm că, 60 subiecți (58,25%) din numărul total de 103 persoane chestionate, au optat pentru varianta de răspuns „În mare măsură” și 24 subiecți (23,30%) au ales varianta de răspuns „În foarte mare măsură”, evidențiind necesitatea utilizării proiectării anuale a activității cercului în activitatea profesională. În continuare, pentru variantele de răspuns propuse, opiniile cadrelor didactice sunt distribuite în descresștere:

- „În mică măsură” – cu un procent de 16,50% pentru 17 răspunsuri oferite de participanți;
- „În foarte mică măsură” – cu un procent de 1,94% pentru 2 răspunsuri oferite de participanți;
- „Deloc” – cu un procent de 0,00% pentru nici un răspuns oferit de participanți.

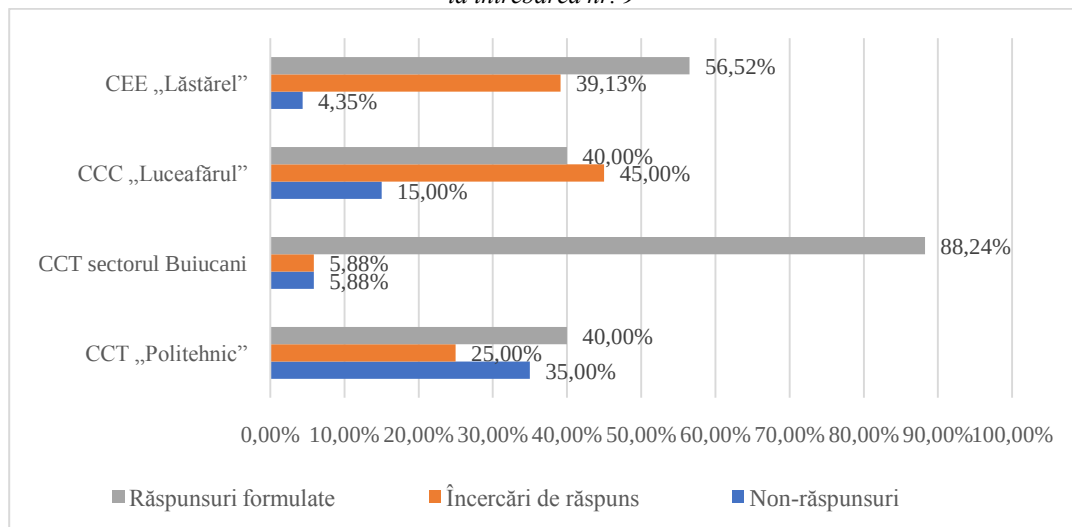
Întrebarea cu nr. 9 „Care sunt dificultățile pe care le întâmpinați cel mai frecvent în elaborarea proiectării didactice de lungă/scurtă durată?”, presupune evidențierea dificultăților pe care le întâmpină cadrele didactice în procesul de elaborare a proiectării didactice de lungă/scurtă durată.

Tabelul 1.13. Repartizarea subiecților experimentalți în funcție de părerile acestora la întrebarea nr. 9

Baza experimentală	Număr de subiecți	Varianta de răspuns					
		Răspunsuri formulate		Încercări de răspuns		Non-răspunsuri	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
CEE „Lăstărel”	46	26	56,52	18	39,13	2	4,35
CCC „Luceafărul”	20	8	40,00	9	45,00	3	15,00

CCT sectorul Buiucani	17	15	88,24	1	5,88	1	5,88
CCT „Politehnic”	20	8	40,00	5	25,00	7	35,00
Total	103	57	55,34	33	32,04	13	12,62

Graficul 1.9. Distribuția subiecților experimentali chestionați în funcție de părerile acestora cu privire la întrebarea nr. 9



Datele statistice din Tabelul 1.13 și Graficul 1.9 prezintă rezultatele experimentale obținute în urma prelucrării răspunsurilor oferite de respondenți la **întrebarea a noua**. Se constată următoarea valoare procentuală în creștere, pentru varianta de răspuns:

- 55,34% (57 subiecți) pentru varianta „*Răspunsuri formulate*”;
- 32,04% (33 subiecți) pentru varianta „*Încercări de răspuns*”;
- 12,62% (13 subiecți) pentru varianta „*Non-răspunsuri*”.

Răspunsurile participanților privind evidențierea dificultăților pe care le întâmpină cadrele didactice în procesul de elaborare a proiectării didactice de lungă/scurtă durată au fost sistematizate (vezi Tabelul 1.14) și au înregistrat unele opinii comune, printre care enumerăm următoarele: „lipsa curriculei la activitatea de cerc”, „utilizarea terminologiei pedagogice în elaborarea proiectării anuale”, „diferența de vârstă și pregătirea copiilor pentru activitatea de cerc”, „lipsa literaturii metodice la activitatea extrașcolară”.

Tabelul 1.14. Opinia subiecților experimentali la întrebarea nr. 9

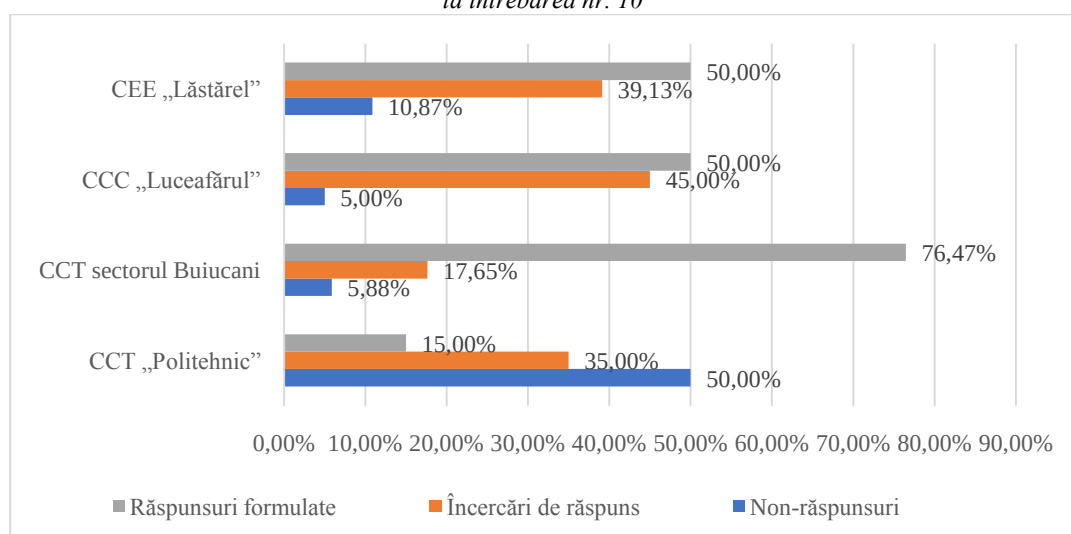
Baza experimentală	Răspunsuri formulate
CEE „Lăstărel”	- utilizarea computerului; instabilitatea membrilor cercului; alegerea programului de studii; utilizarea terminologiei pedagogice în elaborarea proiectării anuale; determinarea competențelor și a obiectivelor; perspectiva implementării și realizării planului de activități; identificarea unor teme actuale la care elevii ar manifesta interes; lipsa curriculei la activitatea de cerc; necunoașterea nivelului de pregătire a elevilor; fluctuația membrilor cercului; lipsa unor documente oficiale: curriculum, programe, metodologii de aplicare a programelor pentru instituția de învățământ extrașcolară; insuficiența programelor specifice de formare/dezvoltare profesională în domeniul educației nonformale; lipsa curriculumului a activității cercului pentru instituțiile de învățământ extrașcolară; corelația dintre realitate, posibilitate și ceea ce elaborăm; diferența de vârstă și pregătirea copiilor pentru activitatea de cerc; lipsa literaturii metodice la activitatea extrașcolară; formularea corectă a obiectivelor; repartizarea orelor; selectarea temelor pe interesul elevilor și utilizarea efectivă a metodelor și procedeeleor; adaptarea proiectării anuale la elevii din cerc, care sunt de diverse categorii de vârstă, priceperi, deprinderi pentru participarea la activitatea teoretică și practică etc.
CCC „Luceafărul”	
CCT sectorul Buiucani	
CCT „Politehnic”	

Pentru **întrebarea cu nr. 10** „După părerea Dvs. care sunt cele mai vizibile 3 aspecte de îmbunătățire a proiectării didactice de lungă/scurtă durată în instituția de învățământ extrașcolar?”, ne-am propus să identificăm unele aspecte cu privire la îmbunătățirea structurii proiectării didactice de lungă/scurtă durată.

Tabelul 1.15. Repartizarea subiecților experimentali în funcție de părerile acestora la întrebarea nr. 10

Baza experimentală	Număr de subiecți	Varianta de răspuns					
		Răspunsuri formulate		Încercări de răspuns		Non-răspunsuri	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
CEE „Lăstărel”	46	23	50,00	18	39,13	5	10,87
CCC „Luceafărul”	20	10	50,00	9	45,00	1	5,00
CCT sectorul Buiucani	17	13	76,47	3	17,65	1	5,88
CCT „Politehnic”	20	3	15,00	7	35,00	10	50,00
Total	103	49	47,57	37	35,92	17	16,50

Graficul 1.10. Distribuția subiecților experimentali chestionați în funcție de părerile acestora cu privire la întrebarea nr. 10



În rezultatul analizei răspunsurilor din chestionar și prezentate în Tabelul 1.15 și Graficul 1.10 s-a constatat următoarea distribuție procentuală a opțiunilor cadrelor didactice pentru varianta:

- 47,57% (49 subiecți) pentru varianta „Răspunsuri formulate”;
- 35,92% (37 subiecți) pentru varianta „Încercări de răspuns”;
- 16,50% (17 subiecți) pentru varianta „Non-răspunsuri”.

În urma evaluării răspunsurilor formulate (vezi Tabelul 1.16), am identificat următoarele opinii comune pentru majoritatea subiecților experimentali: „lipsa materialului didactic”, „necesitatea unui curriculum pentru instituțiile extrașcolare”, „elaborarea unui ghid pe problematica proiectării didactice”, „stabilirea conținuturilor în concordanță cu interesele copiilor”, „proiectarea individuală a activității”.

Tabelul 1.16. Opinia subiecților experimentali la întrebarea nr. 10

Baza experimentală	Răspunsuri formulate
CEE „Lăstărel” CCC „Luceafărul”	- lipsa materialului didactic; de omis rubrica „evaluare” din tabel, pentru că rezultatele elevilor sunt de durată; de introdus notarea elevilor; necesitatea unui curriculum pentru instituțiile extrașcolare; planul anual să fie divizat pe semestre; planificarea activității cu părinții după necesitate; organizarea seminarului pe proiectarea anuală a activității cercului; elaborarea unui ghid pe problematica proiectării didactice; instruirea periodică a cadrelor; adaptarea permanentă a ofertei educaționale la cerințele educatu-

CCT sectorul Buiucani	lui; proiectarea individuală a activității; participarea la diverse activități didactice: cursuri, seminare, conferințe, mese rotunde cu privire la îmbunătățirea competențelor profesionale; elaborarea curriculumului educației extrașcolare; identificarea clară a modului și formei de organizare a activității; demersul de anticipare a obiectivelor, conținutului; cursuri de formare continuă ajustate; lipsa standardelor minime pentru serviciile educaționale extrașcolare; elaborarea unui ghid pentru proiectarea didactică; precizarea competențelor specifice; determinarea tehnicilor predare-învățare-evaluare; stabilirea finalităților de formare a competențelor; stabilirea conținuturilor în concordanță cu interesele copiilor; stabilirea mijloacelor și metodelor care ar motiva copiii pentru învățare și autoafirmare; realizarea obiectivelor în funcție de formularea lor; divizarea planului pe categorii de vârstă; proiectarea de lungă durată mai succintă; coerență între materialul teoretic și practic; caracter transdisciplinar etc.
CCT „Politehnic”	

Evaluând răspunsurile cadrelor didactice prezentate în chestionarul „Necesitatea și oportunitatea proiectării și organizării activităților în instituția de învățământ extrașcolar”, în parametri unei analize de tip SWOT (vezi Tabelul 1.17) și aplicat pe parcursul experimentului pedagogic de constatare, putem evidenția următoarele puncte tari și puncte slabe, oportunități și amenințări:

Tabelul 1.17 Analiza SWOT

(S) Puncte tari	(W) Puncte slabe
- conturarea unei opinii și formulări comune la unele întrebări propuse în chestionar; - există interes crescut al cadrelor didactice pentru propria dezvoltare profesională, prin participare la programe de formare continuă; - disponibilitate din partea majorității persoanelor antrenate în experimentul de constatare, pentru oferirea unor opinii, sugestii și propuneri vizavi de tematica propusă.	- dificultăți în formularea unor răspunsuri din chestionar; - insuficienta formare a cadrelor didactice în problematica și specificul proiectării și organizării activităților în instituția de învățământ extrașcolar; - un procent foarte mic din partea participanților care nu au manifestat interes pentru completarea unor întrebări din chestionar; - lipsa fundamentelor psihopedagogice de conceptualizare, proiectare și organizare a activităților în instituția de învățământ extrașcolar; - slaba informare a participanților cu privire la domeniile Teoria și Metodologia instruirii, Didactica școlară etc.; - număr mare de subiecți chestionați care nu posedă cunoștințe și nu operează cu terminologia pedagogică în formularea răspunsurilor.
(O) Oportunități	(T) Amenințări
- elaborarea Curriculumului nonformal pentru activitățile organizate în instituțiile de învățământ extrașcolar; - interesul sporit din partea cadrelor didactice antrenate în experiment cu privire la abordarea problematicei proiectării și organizării activităților în instituția de învățământ extrașcolar în cadrul programelor de formare continuă; - oportunitatea de a implementa și valorifica modelul pedagogic de conceptualizare, proiectare și organizare a activităților în instituția de învățământ extrașcolar.	- lipsa Curriculumului nonformal; - participările în cadrul programelor de formare continuă nu satisfac așteptările respondenților cu privire la abordarea aspectelor teoretice și metodologice ale proiectării și organizării activităților în instituția de învățământ extrașcolar; - nivelul scăzut al motivației din partea unor cadre didactice față de acțiunea de proiectare a activităților didactice și extradidactice.

În rezultatul prelucrării și sistematizării datelor experimentale și a analizei SWOT, se desprind câteva concluzii pentru validarea experimentului de constatare și inițierea experimentului de formare. Astfel, din răspunsurile formulate de participanți și a datelor prezentate în tabelele și graficele de mai sus, am constatat că cadrele didactice din învățământul extrașcolar se confruntă cu un șir de probleme, printre care:

- slaba informare a subiecților chestionați cu privire la aspectele teoretice și metodologice cu privire la proiectarea și organizarea activităților în instituția de învățământ extrașcolar;

- un nivel insuficient de formare a cadrelor didactice cu privire la problematica și specificul proiectării și organizării activităților în instituția de învățământ extrașcolar în urma participării la diverse programe de formare continuă (la nivel local, național și internațional);
- opinia participanților oferită de cadrele didactice la întrebările din chestionar fără varianta de răspuns, demonstrează înțelegerea parțială și insuficientă a conceptelor, expresiilor psihopedagogice și semnificația pe dimensiunea teoretică, metodologică și practică, cum ar fi: *proiectare pedagogică/didactică; caracteristici specifice pentru activitățile didactice din instituția de învățământ extrașcolar; elementele structurale ale proiectării anuale a activității cercului; aspecte de îmbunătățire a proiectării didactice de lungă/scurtă durată în instituția de învățământ extrașcolar.*
- un nivel relativ scăzut a dezinteresului pentru creșterea profesională a subiecților chestionați.

Astfel, analiza, compararea și confruntarea rezultatelor obținute în experimentul de constatare a scos în evidență necesitatea de a implementa și valorifica modelul pedagogic de conceptualizare, proiectare și organizare a activităților în instituția de învățământ extrașcolar, care ar corespunde cerințelor psihopedagogice și specificului activităților realizate în mediul nonformal.

Bibliografie:

1. *Codul Educației al Republicii Moldova* [online] [citat10.10.2018]. Disponibil: www.edu.gov.md.
2. Concepția învățământului extrașcolar. In: *Buletin informativ al Ministerului Educației al Republicii Moldova*, nr. 3, 2003.
3. CRISTEA, Sorin. *Concepte fundamentale în pedagogie. Conținuturile și formele generale ale educației*. Vol. IV. București: Ed. Didactica Publishing House, 2017. 186 p. ISBN 978-606-683-444-5.
4. CRISTEA, Gabriela. *Managementul lecției*. Ediția a II-a, București: Ed. Didactică și Pedagogică R.A., 2007. 212 p. ISBN 978-973-30-1968-8.
5. CUCOȘ, Constantin. *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Ed. Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
6. CALLO, T., CUZNEȚOV, L., HADÎRCĂ, M. et. al. *Educația integrală: Fundamente teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, Tipografia „Cavaioli”, 2015. 248 p. ISBN 978-9975-48-096-3.
7. COCEAN, A., FLOREA, V., PRUTEAN, E., coord. șt.: SILISTRARU, N. *Educație nonformală: Ghid metodologic pentru cadrele manageriale și didactice*. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2012. ISBN 978-9975-4247-6-9
8. *Regulamentul tip al instituției extrașcolare* [online] [citat10.10.2018]. Disponibil: <https://mecc.gov.md>

ROLUL PARTICULARITĂȚILOR INDIVIDUALE AL TÂNĂRULUI SPECIALIST ÎN FORMAREA REPREZENTĂRILOR VIITORULUI PROFESIONIST

Inga BACIU, asistent universitar,

*Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Abstract: *The specialized studies support the concept of representation of the professional activity is inextricably linked to personality. It includes two aspects: First issue of the image "I" personally, and secondly, the aspect related to the work and professionalization personality. Also, research has shown the importance of capacity representation of the future. Namely these representations is a goal that seems required "for granted". Thus representing professional future can act as a magnetic force which orders the actions, provides energy and courage to take initiatives, provide solutions and drive for success. In the future these projections operate as sets of needs guiding and select individual personality actions towards professional activity.*

Keywords: *occupation, individual features, representations, professional future, young specialist.*

1. Introducere

Reprezentările viitorului profesionist au o incontestabilă existență reală, au o consistență proprie, ca produse ale acțiunii și comunicării umane. Constituie o parte imposibil de neglijat a universului individual al fiecăruia dintre noi, așa cum a remarcat Mauss (1950).

Reprezentările viitorului profesionist există sub forma de idei, de concepte, de categorii sau de motive, pentru a realiza o practică/activitate profesională, sub forma unor sentimente și a unor expresii ale emoțiilor fixate de personalitate.

Reprezentările activității profesionale se includ în noțiunea de concepția „Eului” și se caracterizează prin conținutul său. Astfel, concepția „Eului” profesional, psihologii îl cercetează ca o formă specifică a concepției „Eului”, inclus în traiectoria de dezvoltare a personalității ca profesionist.

În opinia cercetătoarei A. L. Lasăghina [4, p.112], structura concepției „Eului” profesional este constituită din trei nivele bazate pe sistemul de conținut al activității, emoție și reflexie. Astfel:

- la nivelul înalt (creativ) presupune autodezvoltarea, autoperfecționarea, autorealizarea personalității în procesul de activitate profesională;
- la nivelul mediu (analitic) predomină dezvoltarea stihică, autoperfecționarea de la caz la caz;
- la nivelul jos (rigid) se manifestă un interes scăzut față de propria lume interioară, lipsa activismului în direcția cunoașterii sinelui.

În structura concepției „Eului” profesional al personalității, A. A. Rean (1999) include autoaprecierea profesională care reglează comportamentul și activitatea persoanei, definind adaptarea și acceptarea socială [5, p. 125].

Reprezentările viitorului profesionist includ componentele emoționale și cognitive [6, p. 41]. Pentru valabilitatea alegerii profesionale trebuie neapărat să existe concordanța dintre cerințele profesiei și posibilitățile persoanei. În caz contrar, în autoconștiința personalității se acumulează experiența de viață negativă, fuga de probleme, ignorarea lor etc.

Referindu-ne la factorii care influențează formarea reprezentărilor viitorului profesional/ profesionist, putem menționa:

- determinarea de către personalitate a predispușilor către o anumită activitate;
- influența mediului social și profesional;
- activitatea specifică orientată spre dezvoltarea autoconștiinței profesionale.

Reprezentările profesionale includ în sine reprezentarea profesiei nemijlocite și a atitudinii față de aceasta. Conținutul acestei noțiuni se referă la cunoștințele subiectului care reflectă aspectele social-economice (semnificația generală a profesiei, perspectiva creșterii profesionale și sociale), tehnice (durata zilei de muncă, condițiile de muncă, caracterul încordării psihice la serviciu), pedagogice (tipul instituției de învățământ, durata studiilor), social-psihologice (sistemul de cerințe și specializări, calitățile morale și organizatorice) ale profesiei. Astfel, după cum se menționează în literatura de specialitate, „se poate considera că persoana și-a găsit loc potrivit, atunci când are formate reprezentările cu privire la viitorul profesional/ profesionist (unde va activa, în calitate de ce, cerințele înaintate față de el)” [7, p. 43].

De menționat că interesul manifestat față de problematica reprezentărilor viitorului profesional/ profesionist la tinerii specialiști a contribuit la investigarea experimentală a subiectului dat în cadrul unei teze de licență coordonate de autor, iar rezultatele studiului urmează a fi prezentate mai jos.

2. Metodologia cercetării

Cercetarea noastră are ca scop principal determinarea rolului pe care îl au particularitățile individuale ale tânărului specialist asupra reprezentării viitorului profesionist. Eșantionul experimental al cercetării a fost constituit din 60 persoane (36 fete, 24 băieți; 30 studenți la psihologie și 30 studenți la matematică și informatică), anul absolvent la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Ca instrumente de cercetare au fost utilizate:

- *Ancheta* „*Experiența personală în formarea profesională a tânărului specialist*” – proiectată corespunzător informațiilor urmărite în cadrul cercetării;
- *Metodica de diagnosticare a motivației succesului după A. Mehrabian*, orientată spre diagnosticarea a două motive general stabile: motivul orientat spre obținerea succesului și motivul orientat spre evitarea insuccesului. În același timp, se apreciază că dintre aceste două motive este dominant la persoana investigată. Metodica presupune un chestionar care are două forme: varianta pentru chestionarii de sex masculin (32 întrebări) și pentru cei de sex feminin (30 întrebări). Chestionarul propus conține un șir de afirmații ce vizează anumite aspecte ale caracterului, de asemenea opiniile și sentimentele cu referire la anumite situații de viață. Subiecții investigați trebuie să-și exprime acordul sau dezacordul pentru fiecare afirmație. Pentru fiecare răspuns, respondentul obține un anumit punctaj care ulterior se sumează și se aranjează conform numărului de puncte acumulat. Ulterior, persoanele investigate sunt repartizate în două categorii: respondenții care se află în partea superioară a listei sunt caracterizați cu moti-

vație orientată către tendința spre succes, iar respondenții din partea inferioară a listei sunt caracterizați cu motivație orientată spre evitarea insuccesului. De asemenea, poate fi utilizată și sumarea punctelor obținute conform următoarei scale: 165-210 puncte – domină motivația orientată către tendința spre succes; 76-164 puncte – domină motivația orientată spre evitarea insuccesului; 20-75 puncte – nu există o concluzie certă cu privire la dominarea motivației orientată spre evitarea insuccesului și a motivației orientată către tendința spre succes.

- *Metodica „Stabilirea gradului de pregătire în asumarea responsabilității”- „Cadoul”* reprezintă o metodă proiectivă care investighează pregătirea subiecților către asumarea responsabilității. În cadrul acestei metodici subiecții investigați au sarcina de a modela imaginar următoarea situație: „Imaginați-vă că un coleg/ă de grupă academică a decis să se căsătorească, iar grupa a colectat banii și i-a înmănat unui prieten de-a Dvs. pentru ca acesta să procure cadoul de nuntă. Dar prietenul Dvs. s-a îmbolnăvit și vă roagă să îndepliniți sarcina sa. Ținând cont că aveți timp liber la dispoziție, iar procurarea cadoului nu reprezintă o dificultate, Dvs. acceptați! Ce întrebări cu referire la cadou ați dori să-i adresați prietenului Dvs.?”

3. Rezultate obținute

În conformitate cu metodologia stabilită inițial, rezultatele obținute în cadrul *anchetei „Experiența personală în formarea profesională a tânărului specialist”* au scos în evidență mai multe aspecte:

- La întrebarea „Imaginați-vă că aveți 17-18 ani și trebuie să luați o decizie unde să vă realizați studiile...”, respondenții au oferit următoarele răspunsuri, care sunt reflectate în tabelul 1, prezentat mai jos.

Tab. 1. Răspunsurile subiecților investigați la întrebarea „Imaginați-vă că aveți 17-18 ani și trebuie să luați o decizie unde să vă realizați studiile...”

Numărul afirmației de răspuns	1- aș alege aceeași facultate și specialitate	2 - aș alege aceeași facultate, dar altă specialitate	3 - aș alege altă facultate și specialitate	4 - îmi este dificil să răspund
Specialitatea				
Psihologie	21	4	5	0
Matematică și informatică	16	6	4	4

Investigarea reprezentărilor profesionale la etapa actuală a respondenților a fost posibilă prin intermediul întrebării din anchetă „*Pentru mine primordial este...*”, în care subiecților investigați li s-a propus să aranjeze în funcție de prioritate următoarele fraze:

1. Serviciu stabil;
2. Familia;
3. Studii suplimentare în domeniu;
4. Schimbarea domiciliului pentru obținerea unui post bun de muncă;
5. Obținerea calificării în alt domeniu;
6. Stagiul profesional;
7. Alte variante _____.

Figura 1, prezentată în continuare scoate în evidență rezultatele obținute de studenții de la specialitatea psihologie.

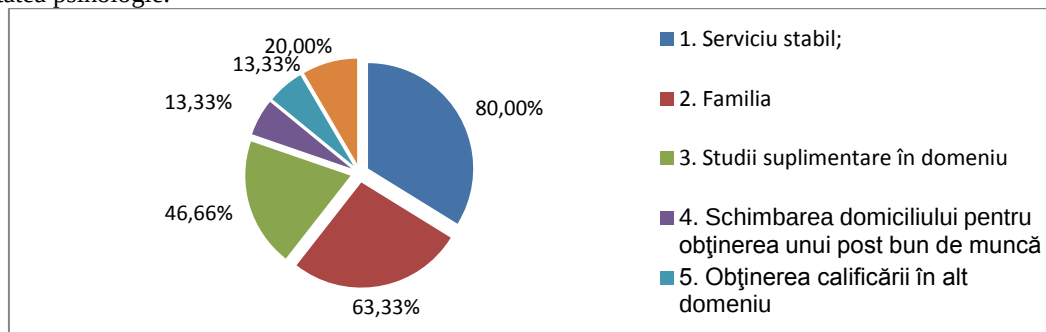


Fig. 1. Rezultatele obținute de respondenți (specialitatea psihologie) la întrebarea „Pentru mine primordial este...”

Astfel, în funcție de importanța afirmațiilor, răspunsurile studenților de la specialitatea psihologie au fost:

- Cel mai frecvent a fost selectată afirmația „Serviciu stabil” (80%), „Dorința de a-și forma o familie” (63,33%), „Studii suplimentare în domeniu” (46,66%). Pe ultimul loc în topul priorităților se află opțiunea „Alte variante” (6,66%). La acest aspect au fost menționate următoarele variante: dorința de a se ocupa cu hobby-ul său personal, menținerea relațiilor cu colegii de grupă, deschiderea unui cabinet psihologic, autorealizarea artistică.

Analizând Figura 2, prezentată mai jos, putem vedea răspunsurile oferite de studenții de la specialitatea matematică și informatică.

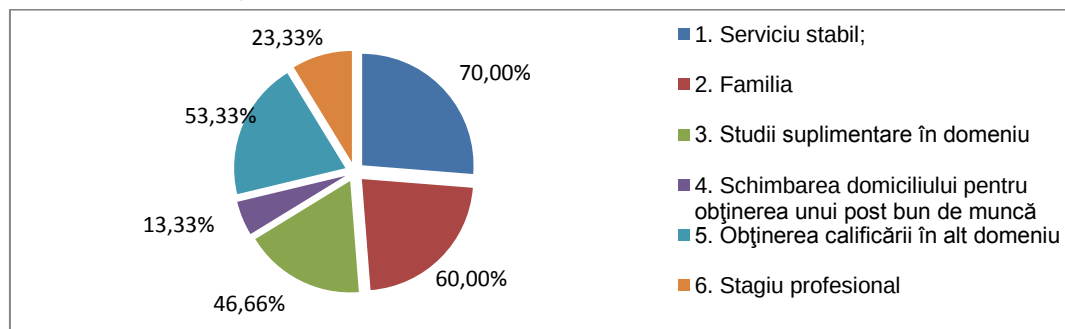


Fig. 2. Rezultatele obținute de respondenții (specialitatea matematică și informatică) la întrebarea „Pentru mine primordial este...”

După cum putem vedea, de asemenea, cel mai frecvent a fost selectată afirmația „Serviciu stabil” (70,0%), „Tendința de a obține calificarea în alt domeniu” (53,33%), „Dorința de a-și forma o familie” (60,0%), „Studii suplimentare în domeniu” (46,66%). Pe ultimul loc în topul priorităților, de asemenea, se află opțiunea „Alte variante”. La acest aspect au fost menționate următoarele variante: obținerea unei independențe financiare, procurarea unui imobil/automobil, deschiderea unor firme private.

Prezintă interes și răspunsurile oferite la întrebarea „În opinia Dvs., pentru ca un absolvent să debuteze cu succes în activitatea sa profesională, are nevoie de ...?”. În tabelul 2, sunt prezentate rezultatele obținute la această întrebare.

Tab. 2. Răspunsurile obținute la întrebarea: „În opinia Dvs., pentru ca un absolvent să debuteze cu succes în activitatea sa profesională, are nevoie de ...?”.

Numărul afirmației	1. Legături, prieteni, relații de rudenie	2. Experiență de muncă	3. Note mari în diploma de studii	4. Încredere în sine	5. Noroc	6. Alte variante
Specialitatea						
Psihologie	19	11	2	20	6	2
Matematică și informatică	18	19	3	10	4	3

Pentru o reflectare mai clară a rezultatelor în figurile 3, 4 sunt reprezentate în procente rezultatele obținute la întrebarea „În opinia Dvs., pentru ca un absolvent să debuteze cu succes în activitatea sa profesională, are nevoie de ...?”.

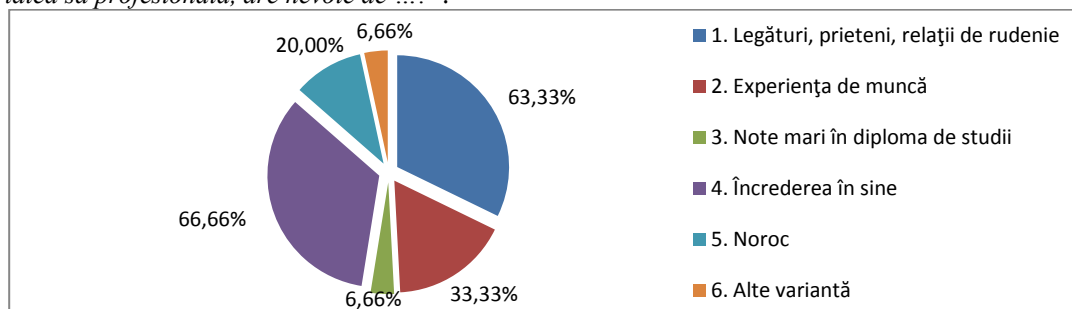


Fig. 3. Rezultatele reflectate în procente obținute de studenții (specialitatea psihologie) la întrebarea: „În opinia Dvs., pentru ca un absolvent să debuteze cu succes în activitatea sa profesională, are nevoie de ...?”.

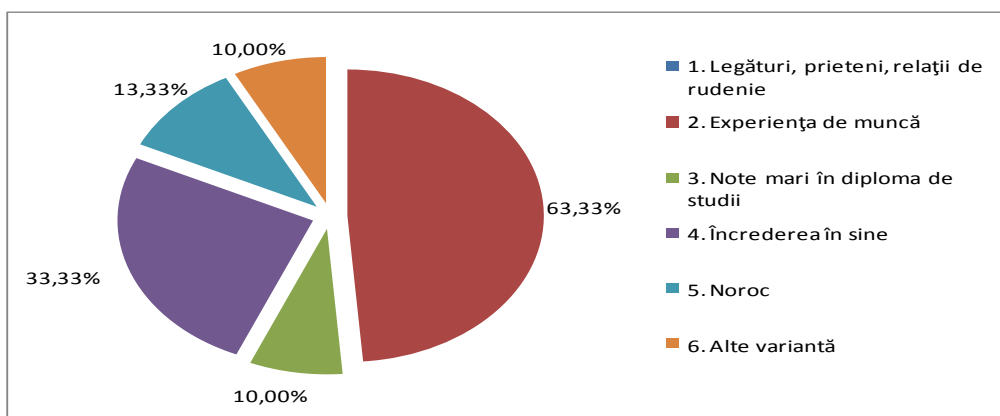


Fig. 4. Rezultatele reflectate în procente obținute de studenții (specialitatea matematică și informatică) la întrebarea: „În opinia Dvs., pentru ca un absolvent să debuteze cu succes în activitatea sa profesională, are nevoie de ...?”.

Astfel, analizând figurile 3 și 4, putem observa că studenții de la specialitatea psihologie consideră: pentru ca un absolvent să debuteze cu succes în activitatea sa profesională, are nevoie, în mod primordial, de încredere în sine (66,66%), comparativ cu studenții de la specialitatea matematică și informatică care dau prioritate experienței de muncă (63,33%). De asemenea, pe locul doi, practic cu scor egal, se găsește și aspectul ce implică legăturile, prietenii, relațiile de rudenie (specialitatea psihologie – 63,33%; matematică și informatică – 60%). Pe locul trei, în cazul studenților de la specialitatea „Psihologie”, se plasează experiența de muncă (36,66%), iar pentru cei de la specialitatea „Matematică și informatică” - încrederea în sine (33,33%). În categoria „alte variante” au fost menționate: baza teoretică, dorința de a obține experiență profesională (specialitatea psihologie); absența condițiilor rigide de lucru, practica obținută anterior, nivel înalt de cunoștințe, gândirea critică (specialitatea matematică și informatică).

Studierea reprezentărilor cu privire la viitorul profesional a fost posibilă prin răspunsurile oferite la întrebarea „Continuați fraza: Eu cred că peste doi ani...”. Marea majoritate din subiecții investigați au afirmat: „voi obține succes în activitatea profesională” (56,66%), „voi avea un post bun de muncă” (53,33%), „voi avea un serviciu bine plătit” (46,66%). În același timp, menționăm că din cadrul ambelor facultăți au existat respondenți care au menționat că nu-și pot imagina ce se va întâmpla peste doi ani (6,66%).

La întrebarea „Cum considerați care vor fi dificultățile întâlnite de Dvs. la angajare?”, studenți de la specialitatea psihologie și cei de la specialitatea matematică și informatică au menționat, în primul rând, lipsa experienței de muncă, în al doilea rând, lipsa unor relații necesare, iar în al treilea rând, dificultăți legate de lipsa cunoștințelor teoretice profunde.

Ulterior a fost aplicată *Metodica de diagnosticare a motivației succesului după A. Mehrabian*. Datele obținute sunt reflectate în tabelul 3.

Tab. 3. Rezultatele obținute la aplicarea Metodicii de diagnosticare a motivației succesului după A. Mehrabian

Motivație orientată către evitarea insuccesului		Motivație orientată către tendința spre succes	
specialitatea psihologie	specialitatea matematică și informatică	specialitatea psihologie	specialitatea matematică și informatică
4	9	26	23

Pentru o reflectare mai clară a rezultatelor se propune figura 5 care prezintă rezultatele obținute exprimate în procente:

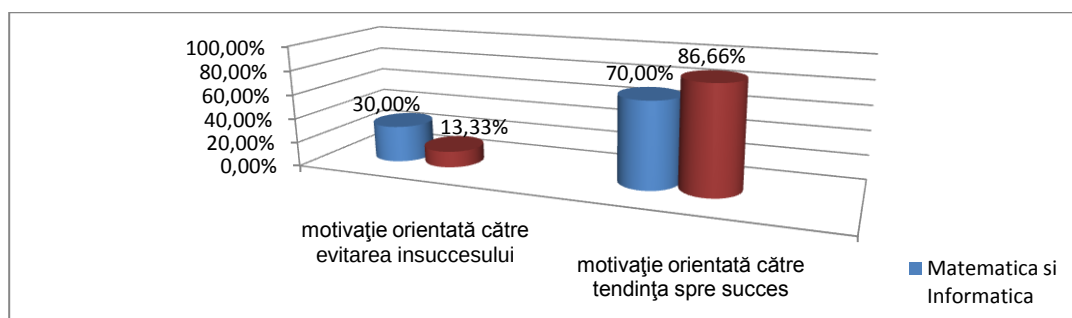


Fig. 5. Datele reflectate în procente obținute în cadrul Metodicii de diagnosticare a motivației succesului după A. Mehrabian

Astfel, după cum putem observa din figura prezentată mai sus, studenții de la specialitatea matematică și informatică au obținut un scor mai mic comparativ cu studenții de la specialitatea psihologie în ceea ce privește motivația orientată spre succes.

Se consideră că persoana care are o motivație orientată către tendința spre succes caută situațiile în care se poate obține reușita, sunt încrezute în mersul pozitiv al lucrurilor, sunt pregătite de a-și asuma responsabilitate, sunt hotărâte în situațiile nedeterminate, manifestă stoicism în atingerea scopurilor propuse, primesc satisfacție de la rezolvarea sarcinilor interesante, nu se pierd cu firea în situațiile de concurență, manifestă perseverență în confruntarea cu diverse probleme. Persoanele care au motivația orientată către evitarea insuccesului sunt caracterizate prin următorul model comportamental: persoana, fiind motivată din start asupra insuccesului, manifestă neîncredere în sine, în posibilitatea de a obține reușită și trăiește frica de a fi criticat. În situația în care se confruntă cu probleme se declanșează spectrul larg de trăiri negative. Pentru acești subiecți devine primordial nu obținerea succesului, dar evitarea insuccesului în sine.

Aplicarea Metodicii „Stabilirea gradului de pregătire în asumarea responsabilității”, „Cadoul” fiind o tehnică proiectivă, a oferit posibilitatea de a scoate în evidență gradul de pregătire a subiectului către asumarea responsabilității.

În cadrul figurilor 6 și 7 sunt prezentate rezultatele obținute în urma aplicării metodicii.

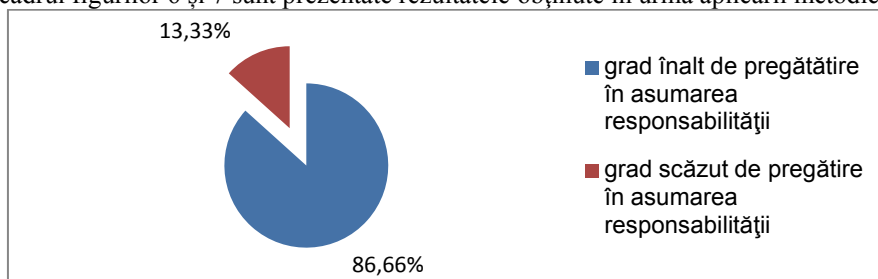


Fig. 6. Rezultatele obținute de către studenții de la specialitatea psihologie la aplicarea metodicii „Stabilirea gradului de pregătire în asumarea responsabilității”- „Cadoul”

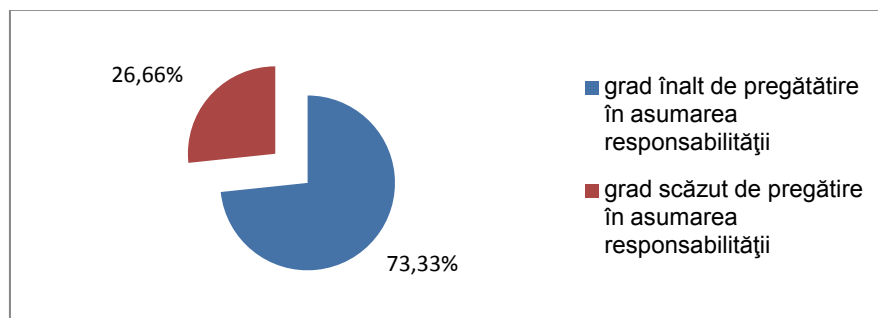


Fig. 7. Rezultatele obținute de către studenții de la specialitatea matematică și informatică la aplicarea metodicii „Stabilirea gradului de pregătire în asumarea responsabilității”- „Cadoul”

Analiza comparată a acestor două figuri pune în evidență faptul că studenții de la specialitatea „Psihologie” prezintă un grad mai înalt de pregătire în asumarea responsabilității (86,66%) comparativ cu studenții de la specialitatea matematică și informatică (73,33%).

În continuare sunt prezentate tipurile de răspunsuri oferite de studenții ambelor facultăți. Astfel, în categoria studenților cu grad înalt de pregătire în asumarea responsabilității am inclus studenții care au oferit următoarele tipuri de răspunsuri: „Nu voi adresa nici o întrebare prietenului”, „voi face totul singur”, „voi alege singur cadoul”, „voi alege cadoul în funcție de preferințele mele”, „aș propune varianta mea de cadou”.

În categoria studenților cu grad scăzut de pregătire în asumarea responsabilității am inclus studenții care au răspuns: „De unde ar fi mai bine să procur cadoul?”, „Ce fel de cadou?”, „De unde să cumpăr cadoul?”, „Cât de urgent trebuie să fac aceasta?”, „Ce anume trebuie să cumpăr?”, „Indică suma exactă pentru cadou!”, „Ce să fac dacă ceea ce trebuie să cumpăr nu mai este în vânzare?”, „Pot să cumpăr altceva?”.

În continuare sunt prezentate rezultatele obținute în cadrul analizei statistice a corelației datelor obținute în cadrul metodicilor aplicate. Pentru prelucrarea rezultatelor s-a utilizat coeficientul de corelație Spearman.

Între asemenea particularități ale personalității, precum orientarea motivațională și locus control, s-a constatat că există o corelație de rang înalt. În grupa de studenți de la specialitatea psihologie, aceasta este de: $p = 0,416$, unde $\text{sig.} 0,05$, iar în grupa de studenți de la specialitatea matematică și informatică: $p = 0,387$, unde $\text{sig.} 0,05$. Astfel, cu cât este mai mare motivația spre succes cu atât este mai exprimat locus controlul. Aceste date sunt reflectate în tabelele 4 și 5:

Tab. 4. Datele corelaționale obținute de studenții de la specialitatea psihologie

			Locus control
Spearman's rho	Motivația succesului după A. Mehrabian	Correlation Coefficient	0,416*
		Sig. (2-tailed)	,027
		N	30

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tab. 5. Datele corelaționale obținute de studenții de la specialitatea Matematică și Informatică

			Locus control
Spearman's rho	Motivația succesului după A. Mehrabian	Correlation Coefficient	0,387*
		Sig. (2-tailed)	,034
		N	30

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

De asemenea, s-a stabilit că există o corelație statistică pozitivă între orientarea motivațională și gradul de pregătire în asumarea responsabilității. Analizând tabelele 6 și 7 putem vedea că, cu cât este mai mare orientarea motivațională, cu atât este mai înalt gradul de pregătire în asumarea responsabilității (în grupa de studenți de la specialitatea psihologie, aceasta este de: $p = 0,433$, unde $\text{sig.} 0,05$, iar în grupa de studenți de la specialitatea matematică și informatică: $p = 0,329$, unde $\text{sig.} 0,05$.)

Tab. 6. Datele corelaționale obținute de studenții de la specialitatea psihologie

			Pregătirea în asumarea responsabilității
Spearman's rho	Motivația succesului după A. Mehrabian	Correlation Coefficient	0,433*
		Sig. (2-tailed)	,024
		N	30

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tab. 7. Datele corelaționale obținute de studenții de la specialitatea matematică și informatică

			Pregătirea în asumarea responsabilității
Spearman's rho	Motivația succesului după A. Mehrabian	Correlation Coefficient	0,329*
		Sig. (2-tailed)	,045
		N	30

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

De asemenea, mai există o corelație statistică semnificativă între locus controlul și pregătirea de a-și asuma responsabilitatea. În tabelele 8 și 9 prezentate mai jos se poate vedea că, cu cât este mai mare locus controlul, cu atât este mai înalt gradul de pregătire în asumarea responsabilității.

Tab. 8. *Datele corelaționale obținute de studenții de la specialitatea Psihologie*

			Pregătirea în asumarea responsabilității
Spearman's rho	Locus control	Correlation Coefficient	0,430*
		Sig. (2-tailed)	,022
		N	30

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tab. 9. *Datele corelaționale obținute de studenții de la specialitatea Matematică și Informatică*

			Pregătirea în asumarea responsabilității
Spearman's rho	Locus control	Correlation Coefficient	0,353*
		Sig. (2-tailed)	,038
		N	30

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Analiza corelațională a datelor obținute în urma aplicării metodicilor de investigație ne-a permis să constatăm că reprezentarea viitorului profesioist a tânărului specialist este influențată, pe de o parte, de factori cum ar fi orientarea motivațională, locus controlul, asumarea responsabilității, pe altă parte, de particularitățile experienței profesionale achiziționate în cadrul studiilor/instruirii/formării inițiale.

4. Concluzii

Conturarea reprezentărilor viitorului profesional face parte din categoria obiectivelor pe termen lung, iar pentru finalizarea lor trebuie alocate resurse însemnate de efort, voință și mobilizare personală constantă. Stabilirea aspirațiilor de-a lungul instruirii sau altor etape ale vieții exprimă profunzimea psiho-motivațională, investiția afectivă operantă și rezistența individuală la obstacolele externe și interne apărute în drumul atingerii obiectivului propus sau a unui apropiat, aderarea la un model construit din numeroase date de natură obiectivă și subiectiv-proiectivă, imaginea despre sine și a celei dorite să o impună celorlalți, între datele prezentului și viitorului prognozat ca posibil pentru sine.

Rezultatele investigației ne-a permis să concluzionăm că reprezentările viitorului profesional între aspirații, dorințe, atracții, preferințe sunt puternic corelate cu nivelul maturizării psihologice, gradul de cristalizare a personalității, circumstanțele particulare de viață, vârsta, sexul. Astfel, reprezentările viitorului profesional pot fi realiste doar dacă se sprijină pe resurse, potențialități și evaluări pertinente ale condițiilor care pot facilita sau împiedica realizarea acestora.

În urma demersului metodologic putem afirma că formarea reprezentărilor viitorului profesio-nist a tânărului specialist este determinat, pe de o parte, de factorii ca orientarea motivațională, locus controlul, asumarea responsabilității, iar, pe altă parte, de particularitățile experienței profesionale achiziționate în cadrul studiilor/instruirii/formării inițiale. Aceste aspecte trebuie luate în calcul în procesul de formare a reprezentării viitorului profesionist la tinerii specialiști.

Bibliografie:

1. CRISTEA, D. *Tratat de psihologie socială*. București: Editura Pro Transilvania, 2000. 470 p.
2. MOSCOVICI, S. Fenomenul reprezentărilor sociale. In: *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*. Iași: Polirom, 2006, pp. 65-87.
3. NECULAU, A. *Psihologie socială*. Aspecte contemporane. Iași: Polirom, 1996. 488 p. ISBN: 973-9248-07-1.
4. ИВАЩЕНКО, А.В. *Я - концепция личности в отечественной психологии*. Москва, 2000. 227 с.
5. РЕАН, А., БОРДОВСКАЯ, П. *Психология и педагогика*. СПб.: Питер, 2005. 432 с.
6. ПРЯЖНИКОВ, П. С., *Психологический смысл труда*. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 181 с.
7. ТИМЧЕНКО, И.,Н. *Введение в педагогическую профессию*. Новосибирск, 1997. 144 с.

IMPLICAȚII METODOLOGICE ALE EVALUĂRII CRITERIALE PRIN DESCRIPTORI ÎN CLASELE GIMNAZIALE

Viorica CRIȘCIUC, dr., conf. univ.,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *In the context of this research, the features of the new paradigm called Critical Evaluation by Descriptors are highlighted: the focus of assessment falls on the formative assessment that evaluates students in action within the learning process; is contextualized, within the modular themes, based on the connection between concrete experiences of life and what is being learned. The evaluation has effects on students, teachers and other educational agents on decision-makers responsible for the quality of the learning process. The change that is occurring is not accidental, since it is becoming ever more intense and right to speak of elements of discrimination of students, namely by classical evaluation. The diversity of evaluation functions and its formative valences is ensured by the variety of evaluation methods and techniques specific to the Music Education discipline.*

Keywords: *musical education, art, musical skills, evaluation by descriptors, evaluation methodology.*

În conformitate cu Codul Educației al Republicii Moldova, evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori. Începând cu anii de studii 2015-2016 evaluarea criterială prin descriptori se pune în aplicare în clasa I a învățământului primar.

Evaluarea criterială prin descriptori (ECD) reprezintă un sistem de eficientizare permanentă și diferențiată a învățării, predării și evaluării prin introducerea criteriilor și descriptorilor, *fără acordarea notelor.*

Descriptorii sunt criterii calitative de evaluare care descriu modul de manifestare a competențelor elevului și permit determinarea gradului de realizare a acestora (minim, mediu, maxim); indicatori operaționali, direct observabili în comportamentul performanțial al elevilor și la nivelul rezultatelor și produselor activității concrete a acestora; descriu și apreciază calitatea produsului evaluat. *În conformitate cu nivelul atins, descriptorii permit acordarea de calificative (suficient, bine, foarte bine).*

Criteriile de evaluare sunt seturi de calități importante care se regăsesc în produsele învățării și care trebuie să se prezinte ca un sistem.

În procesul evaluării criteriale se utilizează descriptori care caracterizează modul în care elevul învață și reflectă rezultatele cantitative și calitative ale procesului de învățare (gradul de stăpânire a competențelor la disciplinele școlare, precum și nivelul de dezvoltare a personalității elevilor).

Notele s-au înlocuit cu descriptori din perspectiva caracteristicilor de vârstă a elevilor din treapta primară de învățământ. Vârsta de 6-7 ani a școlarului mic este dominată de o motivație extrinsecă. Elevul nu este în măsură să se autoevalueze cu notă. Nota pentru școlarul mic reprezintă o laudă sau o pedeapsă, o atitudine pozitivă sau negativă a învățătorului/profesorului față de copil.

În contextul utilizării unei evaluări criteriale prin descriptori se urmărește formarea motivației intrinseci la vârsta școlarului mic, asigurarea continuității la nivel de trepte preșcolare și primară, precum și abordarea diferențiată a elevilor de această vârstă.

Obiectivul evaluării criteriale constă în crearea condițiilor de menținere a sănătății psihofiziologice a școlarilor mici, dezvoltarea motivației intrinseci, dezvoltarea stimei de sine prin autoevaluare adecvată, dezvoltarea aptitudinilor creative, formarea capacităților de autoevaluare a propriilor performanțe.

Teoria stadială a dezvoltării copilului preșcolar a lui J. Piaget stabilește impactul învățării prin descoperire și explorare și constituie baza educației în copilăria timpurie. Conform acesteia, dezvoltarea intelectuală a copilului trece prin mai multe faze și etape succesive, consecutivitatea cărora este universală, generală, iar gradul de dezvoltare a copilului poate varia de la un domeniu la altul, precum și în funcție de cultură și mediu. Stadiile semnificative în procesul de învățare și formare a personalității copilului sunt:

- I. stadiul inteligenței senzomotorii, între 0 și 2 ani;
- II. stadiul gândirii preoperaționale, între 2 și 6 ani;
- III. stadiul operațiilor concrete, între 6 și 11 ani;
- IV. stadiul operațiilor formale, de la 11 ani.

Parcurgând fazele/etapele/stadiile de dezvoltare artistică, copilul supune obiectele și fenomenele schemelor proprii de asimilare, care însă sunt implicate schemei generale:

a aplica (inteligența senzomotorie) - *a clasifica* (operații logice) - *a tacta*, *a țopăi* (operații numerice) - *a relaționa* fenomenele (explicații cauzate) [4, p. 55].

Dobândind capacitatea de a realiza aceste operații în mod stadial, copilul devine capabil să le aplice la o mai mare varietate de fenomene și obiecte, condiția de bază fiind că această capacitate se poate forma preponderent prin activități ludice.

Se știe însă că, odată cu capacitatea de a realiza ceva, se dezvoltă și interesul pentru acest ceva. Interesele copiilor evoluează stadial. Au fost identificate:

I. stadiul de achiziție și experimentare, cu etapele:

- a) etapa formării intereselor perceptive;
- b) etapa intereselor glosice;
- c) etapa intereselor care activează intelectul;
- d) etapa intereselor speciale.

II. stadiul de producție, unde diferite interese se subordonează unui interes superior determinat de idealul de viață și trebuința copilului.

Copilul interacționează cu factorii externi mai degrabă activ decât pasiv: el desfășoară o activitate extrem de intensă, în timp ce se străduiește să găsească explicație evenimentelor și lumii din jurul lor.

Organizarea mediului educativ-artistic al copilului parcurge etapele:

I. formării *senzoriale* primordiale;

II. *explorării hic et nunc!* (aici și acum);

III. interacțiunii cu mediul.

Dezvoltarea artistică a copilului nu se produce separat de dezvoltarea cognitivă și cea psihosocială, ci le include și interacționează cu ele conform, respectiv, teoriei dezvoltării cognitive și teoriei dezvoltării psihosociale, care, conform lui E. Erikson, se completează:

- dezvoltarea este un proces de integrare a factorilor biologici individuali cu factorii socio-cultural și educativ;
- potențialul de dezvoltare al individului capătă împlinire pe tot parcursul existenței, parcurgând opt stadii polare.

La fiecare stadiu copilul este sensibil formării unor anumite calități.

Formarea copilului preșcolar la fiecare stadiu are caracter dihotomic și poate decurge pozitiv sau negativ, fapt care-i va marca dezvoltarea ulterioară a personalității:

I. în primul an de viață predomină dihotomia *încredere – neîncredere* față de adulți;

II. de la 1 la 3 ani se manifestă dihotomia *autonomie/emancipare – dependență/îndoială*, care generează autocontrolul;

III. între 4 și 5 ani se profilează dihotomia *dezirabil – vinovăție*, care constă în dorința de a afla ce fel de persoană va fi și sentimentul vinovăției, generator al sentimentului de responsabilitate;

IV. între 6 și 11 ani dezvoltarea copilului este centrată pe dihotomia *inițiativă – sentimentul de inferioritate*, care generează competențe;

V. între 12 și 18 ani se manifestă dihotomia: *conștientizarea identității Eului – confuzia rolurilor*, iar ca produs pozitiv - fidelitate și loialitate.

Dezvoltarea armonioasă a predispozițiilor native ale copiilor trebuie să ia în calcul natura specifică a individului, care, după I. H. Pestalozzi, este formată din patru categorii de forțe: *intelectuale, morale, artistice, fizice*.

Predispoziția este o dispoziție (capacitate) înnăscută pentru ceva, constituind premisa favorabilă pentru dezvoltarea talentului; premisă, înclinare, înclinație, aplecare [DEX] pentru realizarea unei anumite activități, extraversă sau introversă.

P. Popescu-Neveanu n-o înregistrează în dicționarul său de psihologie, identificând-o cu *aptitudine*, care de asemenea este definită drept o premisă înnăscută pentru o anumită activitate.

Fiecare copil are înclinații - sensibilitate deosebită înnăscută pentru ceva, notează I. Gagim, care constituie premise favorabile pentru activitate într-un anumit domeniu.

Sunt importante câteva caracteristici ale predispoziției, de luat în seamă la proiectarea și desfășurarea activității educative cu copiii. Predispoziția:

- este înnăscută;

- este proprie tuturor oamenilor (deci toți copiii se nasc cu predispoziții);
- este atestată doar în/prin activitatea individului;
- se manifestă preponderent afectiv;
- se dezvoltă prin educație;
- de una singură, predispoziția/apținutudinea nu se dezvoltă în talent, pentru aceasta fiind necesară o anumită structură înăscută a SNC (care se manifestă fără a fi investigată), dar fiind predispoziția/apținutudinea dezvoltată, marchează personalitatea copilului pe viață, în orice domeniu nu s-ar realiza ulterior (ludic, didactic-educativ, profesional, artistic) [1, p. 55].

De aici:

- buna cunoaștere a copilului înseamnă neapărat depistarea oportună a predispoziției sale pentru un anumit domeniu de activitate;
- educația eficientă este cea care descoperă cât mai timpuriu predispozițiile educabililor și le dezvoltă în *competențe și trăsături caracteriale*, în *comportamente, reprezentări și viziuni* (toate acestea sintetizând la maturitate personalitatea educabilului).

Pe parcursul întregului proces educațional, care se dezvoltă în contextul evaluării fără note, învățătorul pune accent pe formarea la elevi a deprinderilor de autoevaluare a propriilor performanțe, dezvoltarea autonomiei învățării în procesul evaluativ.

În concluzie: Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori stabilește modul de organizare și realizare a procesului de evaluare criterială prin descriptori în clasa a V-a și este obligatorie pentru aplicare din 1 septembrie 2018. Prezenta metodologie are scopul de a reglementa acțiunile manageriale și didactice privind continuarea procesului de implementare a evaluării criteriale prin descriptori și este elaborată în temeiul Codului educației al Republicii Moldova [1]. MECD are ca bază următoarele documente elaborate: Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori, clasa I (ediția I aprobată la Consiliul Național pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educației nr. 862 din 07 septembrie 2015; ediția a II-a aprobată la Consiliul Științifico-Didactic al IȘE din 27.12.2017); Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori, clasa a II-a (ediția I aprobată la Consiliul Național pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educației nr. 623 din 28 iunie 2016; ediția a II-a aprobată la Consiliul Științifico-Didactic al IȘE din 27.12.2017); Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori, clasa a III-a (aprobată la Consiliul Național pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr.70 din 05 septembrie 2017). MECD prezintă aspecte psihologice, didactice, manageriale ale implementării evaluării criteriale prin descriptori în clasa a IV-a, relevante în contexte de continuitate și gradualitate. Cadrele didactice care activează în clasa a IV-a vor dezvolta, în baza documentului dat, competențele profesionale de proiectare și realizare a evaluării criteriale prin descriptori (în continuare – ECD), care continuă și dezvoltă abordarea holistică a ECD la nivelul proiectării didactice eșalonate – de lungă și de scurtă durată – și al instrumentelor de monitorizare a performanțelor elevilor. Obiectivele MECD sunt următoarele:

- Confirmarea noțiunilor aferente ECD prin accentuarea rolului autoevaluării elevului; Explicarea psihopedagogică a impactului evaluării pentru autonomia școlarului mic;
- Realizarea proiectării eșalonate a ECD la nivelul proiectărilor de lungă și de scurtă durată;
- Utilizarea coerentă a produselor școlare, criteriilor și descriptorilor în cadrul strategiilor de evaluare: formelor, metodelor, tehnicilor, instrumentelor de evaluare.

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova, Chișinău 2014, nr. 152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 319-324, art. nr. 614 din 23.11.2014.
2. CRIȘCIUC, V., GAGIM I. *Teoria și metodologia predării cunoștințelor muzicale*. Studiu monografic. Univ. de Stat „Alecu Russo” din Bălți.– Chișinău: Pontos, 2016. 342 p., ISBN 978-876-64-53-2
3. KABALEVSKII, D. *Cultivarea cugetului și sufletului*. Chișinău: Lumina, 1987.
4. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori, clasa I (ediția a II-a, actualizată și completată)* (ed. I apr. la Cons. Naț. pentru Curriculum, Ord. ME nr. 862 din 07 sept. 2015; ediția a II-a apr. la Consiliul Științifico-Didactic al IȘE din 27.12.2017).
5. MORARI, M. Evaluarea competențelor în procesul educațional. In: *Probleme actuale ale teoriei și practicii evaluării în învățământ*. Materialele conferinței științifice cu participare internațională, 15-16 noiembrie, 2007. Coord. Aurelia Raileanu, Nelu Vicol. Chișinău: Univers pedagogic, 2007. p. 246-248.

CARACTERUL SISTEMIC AL ACTIVITĂȚILOR MUZICAL-DIDACTICE PRIN DRAMATURGIA LECȚIEI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

Marina CALIGA, lector universitar,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The history of musical pedagogy describes its formation based on different educational systems. Each of these systems pursued objectives, purpose and methodologies. In this study I intend to research and apply the concept of musical dramaturgy during the activities at the musical education lesson.*

Keywords: *musical dramaturgy, musical-didactic activities, systemic character, musical education lesson.*

Conceptul de **dramaturgie** (< din gr. δραματουργία) înseamnă sistemul de mijloace expresive, exprimate prin acțiuni dramatice în creații muzicale prin diferite genuri (operă, balet, oratoriul, opere-tă). **Dramaturgia muzicală** este un termen istoric frecvent utilizat în muzicologie, pedagogia muzicală, psihologia muzicală etc. Însuși cuvântul **dramaturgie** se asociază cu literatura artistică, teatrul, opera etc. Mulți savanți acest termen îl tratează foarte diferit. În istoria muzicii, apariția conceptului de **dramaturgie** e condiționată de practicile muzicale din secolele al XVIII-lea și al XIX-lea. Anume în această perioadă se conturează fenomenul imaginii în domeniul artei, iar **dramaturgia**, în general, se definește drept sistemul imagistic al operei muzicale. În literatura artistică „**drama**” se cercetează într-o strânsă legătură cu „**eposul**” și „**lirica**”. Trăsăturile specifice ale dramei sunt: comportamentul personajelor, schimbul de situații, teatralizarea, realizarea scenică etc. [9, p. 10], iar **eposul** ține de proză, lirică, poezie etc. [8, p. 394-399].

De obicei, trăsăturile eposului se integrau în arta muzicii. Încă din timpurile lui Platon și Aristotel, termenul „dramă” însemna conflictul dintre personaje, exprimat prin dialog. Astfel, arta muzicii a ajuns, prin dramaturgie, la caractere: liric, epic, dramatic [6, p. 12]. Caracterizând creațiile muzicale din punct de vedere muzicologic, observăm că orice lucrare are caracterul său liric, epic sau dramatic, dar, totodată, analizând mai profund, putem susține că aceste trei caractere de bază se integrează unul cu altul pe parcursul creației, astfel, devenind lirico-epic, lirico-dramatic, epico-dramatic etc.

Istoria artelor a dezvoltat acțiunile din **dramă**: *operă* – prin recitativ, aria, arioso, coruri etc.; *coregrafia* – prin balet, dansuri clasice, populare etc.; *artele plastice* – decor, porturi etc. În acest sens **dramaturgia** presupune opere create prin acțiune, care își comunică ideea principală prin intermediul subiectului și al acțiunilor ordonate logic. Astfel, **dramaturgia** respectă o anumită *compoziție*, incluzând prologul, expoziția, intriga, desfășurarea acțiunii, punctul culminant, deznodământul, epilogul. *Compoziția* în arta muzicală este o anumită acțiune *dramatică*, dictată de muzică însăși.

Însăși **dramaturgia muzicală** este un sistem de raporturi tematice, contraste de imagini și integrarea secțiunilor microtematice. Savanți precum L. Mazeli [12], E. Nazaikinsky [13], M. Taraciov [18], tratau conceptul de **dramaturgie muzicală** cu ajutorul termenilor: intonație, compoziție, formă, conținut, teatralizare, caracterizare, caracter, imagine etc. O viziune importantă asupra acestui concept este cercetată de A. Selețky, care susține că „dramaturgia muzicală reprezintă procesul de relaționare, de interdependență și de evoluție a unor arhetipuri imagistico-semantic, care conturează un sistem unitar și reprezintă o idee artistică integră, o concepție, o imagine a lumii” [14, p. 7].

V. Bobrovsky raportează această noțiune atât la conținut, cât și la formă, chiar și în limitele aceleiași opere muzicale [4]. În aceeași ordine de idei, T. Cernova afirmă: „conceptul **dramaturgie** este cercetat ca un proces sistemic integrat, multicompozițional” [19]. T. Livanova consideră că **dramaturgia muzicală** include raportul a două componente diferite: „caracterul integrat al mișcării emoționale și compoziția armonioasă a acestui întreg” [11, p. 33]. Iar G. Konson, pentru cercetarea acestei probleme sistemic, propune o analiză integră, stabilită pe cinci niveluri ierarhice: micro (intonația); media (imagine); macro (concepția); mega (școala compozitorului, stilul în care a creat); meta (caracterizările epocii) [10]. În urma acestor teze putem concluziona că savanții enumerați și mulți alți cercetători, care au experimentat acest concept, au pus accentul pe caracterizarea muzicii pe planurile intonațional, armonic, melodic, factual, istorico-stilist etc.

Dar ce relație se stabilește între aceste afirmații științifice și lecția de educație muzicală? Necesitatea construirii **dramaturgiei** a lecției constituie un obiectiv mai vechi în știința pedagogică. Di-

menșiunea teoretică a structurării demersului didactic din perspectivă *dramaturgică* a lecției a fost studiată încă în anii '60-'70 ai secolului trecut de către L. Predtecenskaia, Dm. Kobalevsky. Acești savanți împreună cu un grup de profesori experimentați tratau lecția de Educație muzicală ca o creație pedagogică integră, bazându-se pe legile artei teatrale. Spre deosebire de teatru, *dramaturgia lecției* constituie o bază structural-compozițională care prezintă același subiect în mai multe modalități. Lecția structurată în acest mod conține un fir roșu de dezvoltare, iar elevii, în acest caz, demonstrează o implicare maximă în activitate. Întrucât dezvoltarea în operă e multiaspectuală, astfel de termeni precum mișcarea materiei muzicale, modificarea temelor muzicale, a tonalităților, modificarea facturii, schimbările melodice și modale, permit caracterizarea *dramaturgiei* drept un *proces holistic*.

Din punct de vedere metodologic, *dramaturgia lecției* trebuie axată pe identificarea relațiilor dintre stiluri, genuri și intonații în cadrul materialului muzical al lecției. Astfel, devine evidentă o nouă problemă, fundamentală în pedagogia educației muzicale – corelarea în cadrul lecției a diferitelor straturi intonaționale, care definesc limbajul muzical al variatelor stiluri (istorice, naționale) ale autorilor. Deci procesul de realizare a ideii lecției este un spectacol aparte, în care profesorul și elevii sunt parteneri cu drepturi egale. În cadrul acestui spectacol, nu sunt (și nici nu pot fi) spectatori. Prin urmare, profesorul de educație muzicală concepe scenariul și regizează lecția urmând legile *dramaturgiei*. În aceste condiții, când toate momentele se contopesc într-o țesătură unică, devine relevantă necesitatea identificării legităților de structurare a *dramaturgiei lecției*. Astfel, în procesul activității artistice, elevului i se creează premise pentru a evalua, spre *homo sentis*, și a-și perfecționa propria identitate.

Gândind *dramaturgia lecției*, profesorul selectează resursele și tehnicile de aplicare a scenariului, întrucât el este concomitent *dramaturg*, *regizor* și *actor*. Această triadă apare odată cu ideea lecției-spectacol, în care *tema lecției* este potențialul dezvoltării intelectuale al acesteia; *dramaturgia lecției* – aplicarea în practică a concepției lecției; *resursele și tehnicile* – modalități de concretizare a *dramaturgiei lecției* în calitatea sa de structură regizorală. Intonația, genul, stilul, forma, resursele expresivității muzicale, transformându-se în ideea artistico-pedagogică a lecției, devin axa fundamentală a dezvoltării dramatice a lecției.

Pentru marii **regizori** ai secolului al XX-lea, K. Stanislavsky și E. Vahtangov, regizorul este sculptorul și arhitectul spectacolului. În acest context, caracterul dramatic al lecției este concretizat printr-un demers pedagogic aflat în corelație cu regia pedagogică și arta teatrală. A. Tairov definește regizorul drept „compozitorul spațiului scenic” [17, p. 13]. Pentru integralitatea lecției de educație muzicală, considerăm valoroasă și ideea unuia dintre corifeii artei dirijorale, care menționează: „compozitorul și regizorul construiesc corabia spectacolului, dar o părăsesc în ziua premierei, când dirijorul rămâne la proră pe întregul traseu al piesei” [5, p. 6]. Cum poate fi raportată această concepție despre rolul regizorului de teatru la activitatea profesorului de educație muzicală? Răspunsul e amplu, dar, credem, și convingător: lecția de muzică este o idee artistico-pedagogică (realizată în spațiu și în timp), concepută de imaginația pedagogului și realizată prin activitatea artistică în care sunt antrenați elevii.

Dramaturgia lecției stabilește caracterul procesual al evoluției conținutului acesteia. Caracteristica dată are la bază concepția muzical-pedagogică a lui B. Asafiev referitor la caracterul dual al *formei muzicale*, conform căreia, aceasta este, pe de o parte, o *schemă/compoziție cristalizată*, iar pe de alta – un *proces* [3]. Crearea compoziției lecției presupune o paletă largă de interpretări teatrale. Totodată, *dramaturgia lecției* este concretizată prin *partitura pedagogico-muzicală*, elaborată de profesor. Acest proces amintește de lucrul regizorului asupra libretului în procesul de creare a operei scenice. Altfel zis, de modul în care profesorul își organizează procesul instructiv, de formele, metodele și instrumentele pe care le alege pentru a dirija activitatea elevului depinde rezultatul final.

În viziunea noastră, succesul poate fi garantat doar prin aplicarea metodei *dramaturgiei artistico-pedagogice*. Cercetând conceptul dat, pedagogii propun să se recurgă la experiența seculară a artei teatrale, or, în doar 45 de minute cât durează lecția, profesorul trebuie să descopere și să valorifice destinele personajelor, adică ale elevilor. K. Stanislavsky afirma că „orice artă are nevoie de o axă neîntreruptă (ca și viața): *linia exterioară* a întâmplării și *linia interioară* a trăirii” [16, p. 37]. Respectând ideile lui K. Stanislavsky, vom stabili, între cele două linii, punctul optim de intersecție pentru a structura lecția în conformitate cu metodele *dramaturgiei artistico-pedagogice*. Ca urmare, planificarea lecției de educație muzicală impune profesorului acordarea unei atenții deosebite punctului culminant al tensiunii emoționale (intelectual-artistice, imagistico-creatoare).

Sprrijinindu-ne pe acest subiect, se poate stabili interesul pentru principiul unității *logice* și *emoționale* în structurarea lecției. Modelele respective subliniază atât ideea pedagogică de bază, cât și modalitățile de realizare a acesteia. Teoria cunoașterii cere ca acest proces să se realizeze pornind de la esență spre aparență, de la conținut spre formă. Mulți cercetători înlocuiesc noțiunea de *dramaturgie* prin *sistemizare*. Rezultă că cele două concepte se suprapun la nivel semantic și au trăsături comune. De exemplu, prin sistematizarea etapelor lecției se subînțelege formula teatralizării: de la expozițiune la deznodământ; intrigă, în mod special, etapa multifuncțională, în care, conform logicii teatrale, se formează punctul culminant. Pentru acest sistem e caracteristic faptul că e conceput ca o matrice alcătuită din elemente structurate riguros, conform principiilor *teatralizării didactice*. Tot așa și cu activitățile muzical-didactice la lecție: pornim de la un caracter al creației muzicale și, pe parcursul lecției, datorită dramaturgiei, lecția obține un caracter, o formă, un conținut etc.

Pornind de la ideea că pedagogia muzicală trebuie să fie construită pe legile artei, E. Abdulin [2] și I. Gagim [1], cercetează metoda *dramaturgiei emoționale*, a cărei finalitate este de a ajuta elevii să-și asume experiența atitudinii emoționale față de realitate, prin receptarea muzicii ca artă, prin interpretarea acesteia, oferind procesului dat un caracter emoțional și cognitiv. După O. Smirnova, *dramaturgia emoțională* este „un proces artistico-pedagogic integru, în care emoțiile se integrează concomitent cu conținutul artistic al operei” [15, p. 13-16]. Dar cum se dezvoltă experiența umană, prin intermediul cărui mecanism? Cum se configurează logica integrării și sistematizării diverselor tipuri de activități planificate în lecție? Constatăm astfel că ființa umană rămâne în continuare atrasă atât de posibilitatea influenței extrinseci asupra organelor de simț, cât și de modalitățile de valorificare a acestora.

Mecanismul prin care poate fi realizat procesul dat derivă din faptul că acesta constă din simbioza unor tehnici concrete și presupune aplicarea diferitelor mijloace de învățare. Finalitatea constă în faptul că, prin intermediul structurării *dramaturgiei emoționale* a lecției, să crească nivelul dezvoltării generale și muzicale al elevilor. Spre exemplu, pedagogi experimentați, precum L. Dmitriev și N. Cernoivanaco, pe lângă metodele demonstrative generale, adaugă metoda impactului emoțional [7]. Esența acesteia rezidă în abilitatea profesorului de a forma atitudinea elevilor față de opera muzicală prin intermediul cuvântului, al mimicii, al gesturilor. Prin urmare, ne interesează posibilitatea de a influența organele senzoriale, precum și valorificarea lor aplicată în exprimare. La fel ca și în sfera empiricului, adică a abordării, în cunoștință de cauză, a predării muzicii, realizăm, în mod automat, conexiunea externă a activității emoționale și intelectuale a elevului în procesul de percepție a muzicii, în acord cu știința, care afirmă: sfera emoțională este absolut inseparabilă de sfera intelectuală. Astfel, sarcina principală a profesorului constă în a stimula elevul să-și conștientizeze emoțiile depozitate în subconștient. Astfel, în procesul de activitate artistică, elevul dobândește un nou fond psihologic, ceea ce, în consecință, îl avantajează în „formarea de sine”.

Analizând lecția de educație muzicală din perspectiva integralității, putem compara lecția de educație muzicală cu una din formele muzicale *allegro de sonată* – una dintre formele moderne de proiectare a lecției, în care, pentru a-i face pe elevi să realizeze obiectivele propuse, se recurge la analiză, discuție, problematizare și studiu de caz. Schema dramaturgiei lecției de muzică poate fi interpretată în concordanță cu principiile de structurare a formei *allegro de sonată*:

1. **Introducerea** – salutul muzical, motivarea elevilor pentru activitatea muzicală.

2. **Expozițiunea** – obiectivul de bază – asigurarea impulsului pentru evoluția lecției, intrigarea, provocarea elevilor. Expozițiunea ar putea începe prin audiția unei opere muzicale cunoscute de elevi. Astfel, este asigurat climatul afectiv-muzical al lecției, fapt ce favorizează valorificarea eficientă a timpului în cadrul lecției. Expozițiunea include și *intriga* – impulsul de acțiune.

3. **Dezvoltarea** (*funcția motivațională*) include:

Dezvoltarea acțiunii – detalierea temei fundamentale (un șir de evenimente, receptarea ideii principale, analiza mijloacelor artistice a operei muzicale);

Punctul culminant – semnificația ideatică și emoțională a lecției.

4. **Repriza** (*funcția de cercetare*) – deznodământul, identificarea noii semnificații a lecției.

5. **Coda** (*funcția de generalizare și asimilare*) – feed-back-ul oferit de elevi în raport cu conținutul orei și calitatea propriei activități în cadrul acesteia. În rezultatul acestei analize, trebuie să se contureze la elev dorința de a mai reveni la muzică.

Reieșind din faptul că termenul de *dramaturgie muzicală* cuprinde atât partea conținutală a creației muzicale, cât și cea a mijloacelor de expresie muzicală, a formei muzicale, putem face o de-

finiție a acestui termen, care ne va ajuta să-l aplicăm ca unul din criteriile care integrează lecția de Educație muzicală prin activitățile muzical-didactice.

Din cele expuse mai sus, se desprinde concluzia, că conceptul de *dramaturgie* este unul din factorii care asigură integralitatea lecției de educație muzicală prin activitățile muzical-didactice după următorii direcții:

- structurarea atmosferei intonaționale a lecției după principiul asemănării și contrastului, implicarea într-un anumit cerc al intonațiilor, care permite identificarea trăsăturilor specifice ale limbajului muzical sau ale stilului;
- structurarea lecției conform logicii evoluției operei artistice, prin alternarea sentimentelor, emoțiilor, a punctului culminant (general/individual) din perspectiva temei valorificate;
- selectarea lucrărilor muzicale adecvate lecției, ordonarea acestora (inclusiv a operelor ce vor suna la începutul și la sfârșitul lecției), ținând cont de conținutul piesei, de impactul ei emoțional; stabilirea climatului emoțional de bază în cadrul lecției;
- menținerea aceluiași tempo de integrare a diverselor tipuri de activități muzicale etc.

Bibliografie:

1. GAGIM, Ion. *Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale*. Autoreferat științific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie. Chișinău: 2004. 56 p.
2. АБДУЛИН, Эдуард. *Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя*. Москва: Просвещение, 1983. 112 с.
3. АСАФЬЕВ, Борис. *Музыкальная форма как процесс*. Книга первая и вторая. Изд. 2. Ленинград: Музыка «Ленинградское отделение», 1971. 378 с.
4. БОБРОВСКИЙ, Виктор. *Тематизм как фактор музыкального мышления*. Москва: Музыка, 1989. 266 с.
5. ГАМАЛЕЙ, Юрий. *Оперный и балетный спектакль. Связь музыки с постановкой*. Учебное пособие. Санкт-Петербург: Композитор, 2014. 172 с.
6. ГОЛОВНЯ, Валентин. *История античного театра*. Москва: Искусство, 1972. 400 с.
7. ДМИТРИЕВА, Людмила, ЧЕРНОИВАНЕНКО, Наталья. *Методика музыкального воспитания в школе*: Учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд. Москва: Издательский центр Академия, 1998. 240 с.
8. КАГАН, Моисей. *Морфология искусства*. Москва, 1972
9. КАРЯГИН, Анатолий. *Драма как эстетическая проблема*. Москва: 1971. 224 с.
10. КОНСОН, Григорий. Целостный анализ в контексте научной методологии. В: *Музыкальная академия*. 2010, № 2, С. 140-150.
11. ЛИВАНОВА, Тамара. *Западноевропейская музыка XVII-XVIII века в ряду искусств*. Москва, 1977.
12. МАЗЕЛЬ, Лев. Музыкознание и достижение других наук. В: *Советская музыка*. 1974, № 4.
13. НАЗАЙКИНСКИЙ, Евгений. Термины, понятия, метафоры... В: *Советская музыка*. 1984, № 10.
14. СЕЛЕЦКИЙ, Александр. *Музыкальная драматургия*. Теоретические проблемы. Учебное пособие. Санкт-Петербург: СПб.: Изд. Планета Музыки, 2017. 80 с.
15. СМЕРНОВА, Ольга. *Эмоциональная драматургия урока искусства как основа педагогической технологии учителя музыки*: Автореферат на сиск.уч.степ.; к.н.п. М., 2006.
16. СТАНИСЛАВСКИЙ, Константин. *Работа актера над собой в творческом процессе переживания*. Дневник ученика. Азбука-классика. Москва. 2016, 416 с.
17. ТАИРОВ, Александр. *Записки режиссера*. Москва: Издание Камерного театра. 1921. 189 с.
18. ТАРАКАНОВ, Михаил. Анализ музыки в наши дни. В: *Музыкальный современник*. 1979, № 3.
19. ЧЕРНОВА, Татьяна. *Драматургия в инструментальной музыке*. Москва: Музыка, 1984, 144 с.

POSTULATE ALE AXIOLOGIEI EDUCAȚIEI CA ȘTIINȚĂ PEDAGOGICĂ

Aurelia BEȚIVU, asist. univ.,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: The axiological approach to pedagogical real scenes of the modern world is considered in the article. We aim to further develop the understanding of scientific objectivity beyond the notion of the axiology of education as an interdisciplinary science at the level of relations between pedagogy and

philosophy in general, between the general theory of education and the general theory of curriculum, as fundamental pedagogical sciences, on the one hand, and axiology, as a field of philosophy.

Keywords: *philosophy, axiology, education, interdisciplinary, education axiology, epistemological criteria.*

Articolul de față vine să evidențieze necesitatea conturării unor repere importante ale axiologiei educației ca știință pedagogică. Relația dintre știință și valori - în special în ceea ce privește dezvoltarea unor științe interdisciplinare din această conjunctură - a atras interesul cercetătorilor în ultimele decenii.

Educația reprezintă unul dintre domeniile de cunoaștere cu mari implicații în vastul proces al dezvoltării umane și sociale. Rolul educației este cu atât mai pregnant, cu cât complexitatea lumii în care trăim este în creștere. Această realitate jalonează evoluția continuă, redimensionarea sistemului educațional, fapt confirmat prin „promovarea concepției constructiviste și interactive: centrarea pe cel ce învață, interacțiunea activă a elevului cu alți elevi/cadre didactice, dar și cu propriu-zisul conținut curricular, prin construirea de noi cunoștințe, înțelegeri și interpretări proprii etc.; realizarea intra-, inter- și transdisciplinarității în contexte autentice de învățare asigurând formarea eficientă a competențelor; valorificarea principiilor individualizării, diferențierii, personalizării în procesul de învățare, asigurarea eficientă a procesului de incluziune școlară; asigurarea cadrului integrativ al procesului de predare-învățare-evaluare: realizarea conexiunii inverse; redimensionarea evaluării rezultatelor școlare, axându-se pe evaluarea nivelului de manifestare a competențelor elevilor în contextul evaluării criteriale prin descriptori, conform Codului Educației al Republicii Moldova, Art.16 (5)” [5, p. 15].

Grație acestor schimbări, educația se conturează ca un fapt pluridimensional, aflat sub incidența abordărilor din domenii conexe: filosofie, sociologie, psihologie, biologie, antropologie, economie, politologie, igienă etc.

„Pedagogia este știința educației, care studiază esența și trăsăturile fenomenului educațional, scopul și sarcinile educației, valoarea și limitele ei, conținutul, principiile, metodele și formele de desfășurare a proceselor educaționale” [4, p. 18].

Legătura dintre filosofie și pedagogie este indubitabilă, acestea aflându-se într-un raport de potențare reciprocă:

- **filosofia** este terenul fertil din care pedagogia se hrănește spiritual, își conștientizează preocupările, le racordează la marile interogații curente și soluții ale timpului istoric, permițând sistemelor educative să nu fie lipsite de fundamente și de coloană vertebrală;
- **științele educației**, prin eforturile lor teoretice și aplicative, nu fac decât să confirme/infirme valoarea unor concepții filosofice, să contribuie la validarea și dezvoltarea lor, să deschidă noi posibilități de nuanțare a discursului metafizic prin asumarea unui referențial specific, să dea concretețe și pragmatism unor idei filosofice generoase, dar, uneori, greu de înțeles în universul abstract în care ființează [9].

Relația pedagogie-filosofie conferă acțiunii educaționale o perspectivă sistemică, integratoare, cu privire la realitatea umană și contribuie la o mai bună definire și încadrare a finalităților educației în contextul socio-cultural general al existenței umane. Ca urmare a cooperării epistemologice cu filosofia, pedagogia beneficiază și de un suport conceptual adecvat corelării și interpretării integrative și unificatoare a diferitelor orientări și curente existente cu privire la modul de concepere al instrucției și educației.

„Prin intermediul reflexiei filosofice pot fi definite conceptele de bază, care reflectă specificul educației (funcțiile/ structura educației), orientările valorice care fundamentează teleologic și axiologic activitatea de educație (finalitățile educației), agenții (actorii) educației cu diferite statusuri și roluri, angajate la nivel de sistem și de proces, care evoluează în diferite contexte interne și externe de realizare a activității de educație” [2, p. 142].

Cuznețov Larisa consideră că „relația valoare-educație are o istorie milenară, însă cercetările referitoare la această relație și locul ei în cadrul sistemelor pedagogice începe a fi o preocupare relativ nouă a filosofiei educației, și anume a axiologiei pedagogice” [6].

Axiologia educației apare ca unul din cele șase domenii de cercetare în câmpul filosofiei educației: **normativitatea educației, dialectica educației, epistemologia educației, axiologia educației, ontologia educației, praxiologia educației.**

Axiologia educației este orientată spre identificarea valorilor vehiculate sau decantate în conținutul educației, discutarea modului de structurare a conținutului, depistarea conflictelor valorice și a unor căi de rezolvare a acestora, relevarea dimensiunilor axiologice ale componentelor proceselor educative: finalități, conținuturi, metodologie didactică, forme de organizare și realizare a educației etc. Exemple de topici: *Pedagogia culturii*, *Axiologia pedagogică*, *Conținuturi ale educației (morală, estetică, religioasă* etc. Acest domeniu de cercetare se referă la ce valori transmitem prin educație și se întreabă despre „care e scopul educației”, „ce este mai bun de făcut?”, „ce înseamnă a fi educat?” [3].

Astfel, axiologia educației apare ca „știință a educației constituită interdisciplinar la nivelul relațiilor dintre pedagogie și filosofie în general, între teoria generală a educației și teoria generală a curriculum-ului (ca științe pedagogice fundamentale), pe de o parte, și axiologie (ca domeniu al filosofiei), pe de altă parte. Interdisciplinaritatea axiologiei educației este susținută:

- **Ontologic** (prin obiectul de cercetare specific – valorile pedagogice și finalitățile);
- **Metodologic** (prin metodologia de cercetare specifică).

„Axiologia educației reprezintă o disciplină pedagogică integrată în zona științelor educației, construită interdisciplinar, la nivel *primar* (relația pedagogie-filosofie) și *secundar* prin hibridarea realizată între unele științe pedagogice (teoria generală a educației, teoria generală a curriculum-ului) și un domeniu al filosofiei (axiologia)” [apud S. Cristea, p. 192].

Statutul epistemologic al axiologiei educației poate fi confirmat în funcție de două criterii epistemologice de bază, distincte, dar complementare care vizează:

- Un obiect de cercetare specific reprezentat prin:
 1. Valorile pedagogice fundamentale reflectate psihosocial ca cerințe general-umane aflate la baza conținuturilor generale ale educației: morale – binele, intelectuale – adevărul științific, tehnologice – utilitatea adevărului științific aplicat, estetice – frumosul din artă, natură, societate, psihofizice – sănătatea fizică și psihică.
 2. Finalitățile pedagogice angajate ca orientări valorice construite la nivel de:
 - ✓ Macrostructură a educației
 - ✓ Microstructură a educației
- O metodologie de cercetare specifică, știință constituită prin hibridarea cu:
 1. Teoria generală a educației contribuind la fundamentarea:
 - ✓ Epistemică a conceptelor pedagogice de bază
 - ✓ Normativității pedagogice
 - ✓ Procedurile de reelaborare intradisciplinară a unor științe pedagogice (teoria educației morale, teoria educației intelectuale teoria educației estetice etc.)
 2. Teoria generală a curriculum-ului contribuind la fundamentarea axiologică a:
 - ✓ Finalităților educației, pe baza unor valori filosofice/epistemologice, etice; sociologice, psihologice, manageriale, pedagogice;
 - ✓ Criteriilor de construcție a oricărui proiect pedagogic de tip curricular, la nivel global și deschis;
 - ✓ Clasificării domeniilor curriculum-ului, a tipurilor, produselor și a proceselor curriculare la scara întregului sistem și proces de învățământ [1].

Relația axiologiei educației cu științele pedagogice poate fi interpretată:

- În sens larg – axiologia educației susține demersul epistemologic al științelor pedagogice fundamentale (teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculum-ului, teoria generală a cercetării pedagogice).
- În sens restrâns – axiologia educației susține domeniul de cercetare specific științelor pedagogice, abordând problema valorilor pedagogice din perspectiva consolidării conceptelor pedagogice fundamentale, care asigură nucleul epistemic tare al tuturor științelor educației.

Misiunea axiologiei educației este exprimată simbolic prin scopul strategic al formării și dezvoltării permanente a personalității umane „pentru și prin valori” pedagogice fundamentale. Acest scop este angajat în plan: teoretic (implică deschideri filosofico-pedagogice spre etica educației, estetica educației, logica educației, antropologia educației, sociologia curriculum-ului, psihologia curriculum-ului, politica educației etc.); metodologic (proiectarea și realizarea curriculară a educației la nivelul valorilor pedagogice prin conținuturile generale ale educației și formele educației);

practic (asigurare coerență și consistență a valorilor pedagogice la nivel de politică a educației) [apud S. Cristea, p. 193].

Obiective specifice ale axiologiei educației:

- Aprecierea valorilor – binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific, frumosul, sănătatea psihofizică – valori generale ce corespund conținuturilor generale ale educației;
- Conștientizarea statutului valorilor – înțelegerea valorilor ca atribute ale ființei umane;
- Interiorizarea valorilor consacrate pedagogic, psihologic, social – valori psihologice cognitive și valori noncognitive la nivelul atitudinilor față de propria persoană și față de domenii importante sociale;
- Ierarhizarea corectă a valorilor – ordonarea valorilor în dependență de gradul de durabilitate, divizibilitate, aplicabilitate raportate la anume trepte de învățământ, discipline școlare, conținuturi particulare;
- Angajarea valorilor în rezolvarea situațiilor conflictuale – promovarea valorilor pozitive interiorizate și raportarea acestora la realitatea obiectivă și subiectivă [ibidem, p.194].

Cele cuprinse în articol nu epuizează problemele ridicate de fundamentarea interdisciplinară a axiologiei educației, fiind un spațiu fertil pentru noi investigații de realizat în acest domeniu.

Bibliografie:

1. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Volumul I. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p.
2. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. București: Litera, 2000. 400 p.
3. CUCOȘ, C. *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Iași: Polirom, 2017. 280 p.
4. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. (ediția a III-a revăzută și adăugită). Iași: Polirom, 2014. 536 p.
5. *Curriculum național. Învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018, 212 p.
6. CUZNEȚOV, L. *Filosofia și axiologia educației*. Suport de curs. Ch.: UPSC, 2017. 121 p.
7. MUSTATEA, G. Pedagogy and Axiology. In: *Bulletin UASVM Horticulture*, 66(2)/2009
8. *Meaning of philosophy & education* [online] [cit. 03. 09. 2018]. Disponibil: <http://uafulucknow.ac.in/wp-content/uploads/2017/08/M.A1.pdf>
9. *Puncte de vedere în filosofia educației*. [online] [cit. 03. 02. 2018]. Disponibil: <http://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Puncte-de-vedere-in-filosofia-939.php>

ASPECTE CONCEPTUALE CU REFERIRE LA COMPETENȚELE ARTISTICE ALE CADRELOR DIDACTICE INTERCALIZATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR DIN PERSPECTIVE DIFERITE

Iulia POSTOLACHI, asistent universitar,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

Abstract: *In this article I will reveal different approaches to the artistic skills intertwined in primary education from different perspectives. They assume: the ability to know the students and to take into account their age and individual peculiarities in the design and realization of instructive-educational activities; the ability to design and realize optimal instructive-educational activities (clarification of didactic objectives, proper selection of forms, methods and assessment tools etc.); the competence to manifest psycho-pedagogical, creative-innovative conduct by practicing modern teaching strategies.*

Keywords: *artistic skills, skills, teachers, primary education, capacities.*

Documentele Comisiei Europene sintetizează stadiul actual al problematicei generale a competențelor, într-o viziune integratoare și pe o bază negociată. Preocupări referitoare la „competențe” ca sistem de referință și finalități sunt anterioare acestora. Termenul are origini în psihologie și psiholingvistică [N.Chomsky], fiind aplicat apoi calificărilor profesionale (îndeosebi în Regatul Unit). Construirea diferitor competențe (și capacități) este abordată în pedagogie de J. Piaget și L. D’Hainaut. J. Piaget (1998) pune în legătură formarea unei competențe în raport cu o schemă de acțiune.

Ph. Perrenoud (1998) consideră competența ca o potențialitate genetică a spiritului uman, capacitatea de a acționa eficient într-o anumită situație, acoperind domeniul cunoștințelor „procedura-

le” (în sens de „savoir - faire”), prin opoziție (și complementaritate) cu domeniul cunoștințelor „propriu-zise” („faptice”). Utilizarea competențelor (ca ținte ale instruirii) este foarte generoasă, dar implică transformări radicale în programe, didactică, evaluare, provocând rezistența tuturor celor interesați în păstrarea unei practice tradiționale, minimaliste. B. Rey (1996) dezvoltă problematica abordării competențelor prin sublinierea caracterului dezirabil, predominant transdisciplinar al acestora, a raportului strâns între competențe și conținuturi.

V. Gh. Cojocaru [7, p. 30-31] în 2016 de asemenea vine cu conceptul de *competență profesională/didactică*. Abordarea conceptului de competență în zona profesională devine vocațională și educabilă. În domeniul învățământului noțiunea de competență a fost preluată din alte domenii: lingvistică, psihologie, economie.

Competența didactică este o structură complexă, organizându-se la intersecția verbelor a *ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să devii* pe parcursul carierei didactice.

Astfel, Ioan Jinga consideră competența profesională a cadrelor didactice drept un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care intracționează cu trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către mare majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia.

Autorul ne expune în continuare următoarele *competențe profesionale* ale cadrelor didactice:

Competența psihopedagogică, care este rezultanta următoarelor capacități:

- Capacitatea de a cunoaște elevii și de a lua în considerație particularitățile lor de vârstă și individuale la proiectarea și realizarea activităților instructive-educative;
- Capacitatea de a proiecta și a realiza optim activități instructive-educative (precizarea obiectivelor didactice, selecționarea corespunzătoare a formelor, a metodelor și a instrumentelor de evaluare etc.);

Competența socială și managerială a celor care-și desfășoară activitatea în învățământ se compune din următoarele capacități:

- Capacitatea de a organiza elevii în raport cu sarcinile instruirii și de a restabili responsabilități în grup;
- Capacitatea de a stabili relații de cooperare, un climat adecvat în grupul de elevi și de a soluționa conflictele;
- Capacitatea de a-și asuma răspunderea;
- Capacitatea de a orienta, organiza și coordona, îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situație. [Ibidem, p. 34-35]

Competențele didactice sunt cele ce țin de rolul pedagogului în activitățile din sala de clasă, au legătură directă cu meseria de predare – cu cunoștințele și aptitudinile profesionale mobilizate pentru acțiune. Competențele cadrelor didactice implică o viziune sistemică mai largă asupra profesionalismului pedagogului și reflectă rolurile multiple ale pedagogului pe mai multe niveluri: individ, școală, comunitate locală, rețele profesionale. Descrierile celor două seturi de competențe se suprapun și interferează, așa precum se întâmplă de multe ori în teorie și practică, deoarece acestea țin de viețile profesionale și de experiențele cadrelor didactice. Deși aptitudinile de a fi pedagog sunt fundamentale pentru ambele tipuri de competențe, ele par să joace un rol decisiv pentru competențele pedagogilor, deoarece țin de atitudinile de dezvoltare profesională continuă, de inovare și de colaborare. Recent, a fost adoptată în consens academic internațional definiția de competențe – cerințe de bază pentru predare, regăsite în cunoștințe, măiestrie (deprinderi/priceperi) și înclinații [5]. O astfel de definiție se axează pe potențialul de dezvoltare continuă și realizări, asociat cu perspectiva de învățare pe tot parcursul vieții pentru fiecare dintre cele trei domenii menționate.

În 2006, Parlamentul European și Consiliul UE au adoptat o *Recomandare* cu privire la stabilirea de *competențe cheie* pentru învățarea permanentă. Competențele reprezintă un pachet transversal și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudine de care au nevoie toți indivizii. [6, p. 23].

În 2008 E. M. Pașca [12, p.18] a urmărit formarea competențelor artistice a cadrelor didactice în formare, cum ar fi:

- Competența de a proiecta și organiza activități instructive-educative, valorificând procesualitatea *predare-învățare-evaluare*;

- Competența de a forma abilități anticipative asupra nevoilor elevilor în alegerea câmpurilor de învățare, curricular și extracurricular;
- Competența de a manifesta conduită psihopedagogică, creativ-inovativă prin exersarea unor strategii didactice moderne.

Redăm mai jos o sinteză comparativă a unor opțiuni referitoare la competențe, în raport cu cele ale UE:

1. Competența matematică;
2. Competența de cunoaștere și interacțiune cu lumea fizică;
3. Competența digitală (TSI – Tehnologia Societății informației);
4. Competența socială și competența civică;
5. Competența culturală și artistică [1].

Din aceste competențe didactice derivă competențele artistice ale cadrelor didactice din învățământul primar cercetate de mai mulți autori: de M. Andreescu [2], A. Ionescu [13], I. Jinga și E. Istrate [14]:

- Competența de a-și asuma anumite roluri, de contopire, cerute de situație;
- Competența de creare în coordonatele unei limite temporale, informaționale, a obiectivelor, nivelului de educare a elevilor etc.;
- Competența de regizor;
- Competențe de comunicare verbală, non-verbală (pantomimă, gest, mimică etc.);
- Competența de comunicare paraverbală (ritm, tempou, ton, accent, articulare, metodică vorbirii etc.).

O altă abordare a competențelor artistice a cadrelor didactice a fost identificată de N.Stanciu și R. Stanciu [16] în următoarea componență:

- A dirija vocea și tehnica vorbirii, mimica și pantomimica, gestul și mișcările, cultura comunicării;
- A improviza, regiza o lecție, fiindcă lecția însuși este un spectacol;
- A modela discursul în funcție de răspunsurile elevilor;
- A provoca emoții, sentimente, cunoștințe.

R. Dumbraveanu, V. Pâslaru, V. Cabac [8, p. 18] ne oferă un set de recomandări, referitor la competențele didactice, ce sunt expuse de diferite documente concordate în contextul național. Aceste documente:

- explică care este semnificația competențelor cadrelor didactice;
- explică de ce competențele pedagogilor sunt importante pentru îmbunătățirea performanțelor elevilor;
- explică legăturile dintre competențe și standarde;
- prezintă exemple de abordări de politici cu privire la competențele pedagogilor, utilizate în prezent în UE;
- explică cum pot fi elaborate și implementate competențele pedagogilor;
- arată modul prin care sistemele pot încuraja pedagogii să-și dezvolte în mod continuu competențele lor;
- discută modalități de evaluare a dezvoltării competențelor pedagogilor;
- discută oportunitățile de învățare pentru pedagogi;
- definește factorii-cheie care stau la baza unor politici de succes;
- oferă referințe de fond și exemple de politici.

Următoarele concluzii decurg din cercetare [10] și servesc ca repere în definirea și formularea competențelor pedagogilor:

- Pedagogii trebuie să posede cunoștințe profunde în domeniul disciplinelor pe care le predau și în modul de predare, pentru a le practica eficient în diverse medii multiculturale, inclusiv în cele de învățare;
- Predarea trebuie să fie atât eficientă (pentru motivarea învățării), cât și adecvată (din punct de vedere moral și rațional);
- Predarea este caracterizată de incertitudine, de aceea cadrele didactice necesită experiență de adaptare: abilitate de a adapta planurile și practicile lor pentru a satisface nevoile de învățare ale elevilor;
- Indiferent de nivelul lor de competențe, eficiența și acțiunile pedagogilor depind de oportunitățile sociale, culturale, instituționale, precum și de constrângerile impuse de mediul profesional;

- Procesul de predare implică medierea cu factorii de decizie cu privire la conținuturi și metode, practici și opțiuni în clasă;
- Există o recunoaștere tot mai mare a importanței cunoștințelor noi cu privire la predare, generate de înșiși pedagogii din școli, considerate comunități de practică și de cercetare.

În șirul de competențe didactice se regăsește una din competențele artistice, pe care trebuie să o poseze cadrul didactic din învățământul primar - măiestria pedagogică. Ea se referă la următoarele:

- planificarea, gestionarea și coordonarea predării;
- utilizarea de materiale și tehnologii didactice;
- managementul elevilor și al grupurilor;
- monitorizarea și evaluarea învățării;
- colaborarea cu colegii, părinții și cu serviciile sociale [9, p. 21-24].

O altă viziune a competențelor artistice a fost expusă de către savanții V. Pâslaru, V. Cabac, R. Dumbraveanu [9, p. 22] în anul 2014, unde ca *drum didactic* este:

- pedagogul ca un expert ce deține cunoștințe;
- pedagogul ca un expert competent;
- pedagogul ca un actor în sala de clasă;
- pedagogul ca un agent social;
- pedagogul ca un învățăcel pe tot parcursul vieții.

Un cadru larg de referință, ce include aceste caracteristici poate fi un instrument util pentru analiză și dialog, în conformitate cu o abordare sistemică de dezvoltare profesională a pedagogului, în tensiunile existente dintre persoană și instituție, dintre produs și proces, și dintre ceea ce este dorință sau posibilitate.

În acest context, principalele caracteristici ale experienței cadrelor didactice sau a profesionalismului, în conformitate cu literatura de specialitate [4], se referă la:

- rutinizare sau stabilirea unor reguli de activitate - de exemplu, dezvoltarea de modele de acțiune și de predare;
- experiență specifică disciplinei și domeniului în recunoașterea de modele în complexitatea activităților din clasa de elevi;
- sensibilitate la cerințele sociale și la dinamica clasei;
- înțelegerea problemelor;
- flexibilitate și improvizație;
- examinarea critică a practicii profesionale proprii.

Două condiții de bază trebuie respectate, în calitate de obiective fundamentale minime pentru pregătirea unor pedagogi de calitate:

- capacitatea de evaluare sistematică a cunoștințelor profesionale și a practicilor proprii în baza unui set de criterii, care provin din practică, teorie și cercetare;
- atitudini critice și receptive la inovare și perfecționare profesională.

În *concluzie*, studii privind învățarea și dezvoltarea cadrelor didactice par să arate că preocupările profesorilor urmează modele curente de dezvoltare, dar sunt în mare parte legate de convingeri și atitudini adânc înrădăcinate, precum și de dinamica contextului socio-cultural. Influențele socio-culturale sunt legate de contextele și condițiile de acumulare și utilizare a cunoștințelor profesionale, care includ aspecte legate de disciplina de predat și de specificul studenților. Accentul este astfel deplasat de la schimbări, dezvoltări individuale și progrese în pregătirea cadrelor didactice spre interacțiunea dintre profesori și diferite contexte de învățare, precum și spre conștientizarea semnificației acestora din urmă în promovarea sau împiedicarea dezvoltării profesionale.

Tendențele generale de dezvoltare a gândirii pedagogilor, conform studiilor, indică interesul cadrelor didactice de a merge înainte - de la preocupări centrate pe persoana proprie de supraviețuire în sala de clasă spre strategii de învățare a elevilor.

Bibliografie:

1. ARDELEAN, A., MÂNDRUȚ, O. *Didactia formării competențelor. Cercetare – Dezvoltare – Inovare – Formare*. Arad: Ed. „Vasile Goldiș” University Press ARAD, 2012.
2. ANDREESCU, M. *Ghidul profesorului debutant*, Inspectoratul Școlar Județean, Iași: Ed. Spiru Haret, 2014.

3. BRASLAVSKY, C. *Tendances mondiale et développement des curricula*, Bruxelles: AFEC, 2001.
4. CAENA, F. *European Commission (2011b). Literature review: Quality in teachers' continuing professional development*, Brussels: June, 2011.
5. CABAC, V. Noțiunea de competență în cursul universitar "Didactica informaticii" (I). In: *Artă și educație artistică*. Revista de cultură, știință și practică educațională, 2007, nr. 2(5), ISBN 1857-0445.
6. COJOCARU, V.Gh. *Competență-perfomanță-calitate. Concepte și aplicații în educație*, Chișinău: Ed. UPS „Ion Creangă”, 2016. 23 p. ISBN 978-9975-46-281-5.
7. COJOCARU, V. Gh. *Competență-perfomanță-calitate. Concepte și aplicații în educație*, Chișinău: Ed. UPS „Ion Creangă”, 2016. 30, 31 p. ISBN 978-9975-46-281-5.
8. DUMBRAVEANU, R., PÂSLARU V., CABAC V. *Competențe ale pedagogilor: Interpretări*, Chișinău: 2014. 18 p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
9. DUMBRAVEANU, Roza, PÂSLARU Vlad, CABAC Valeriu. *Competențe ale pedagogilor: Interpretări*, Chișinău: 2014. 21-24p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
10. LANDSHEERE, de V., LANDSHEERE, de G. *Definirea obiectivelor educației*, București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1979.
11. MILED, M. Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. In: *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger: UNESCO-ONPS, 2005.
12. PAȘCA, E. *Dimensiuni ale educației artistice. Mozaic educațional*, vol.II, Iași: Ed. Artes, 2008, 18p. ISBN 978-973-8263-19-2.
13. IONESCU, A. Competențe didactice ale profesorului eficient. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/98101194/Competen%C5%A3ele-didactice-ale-profesorului-eficient> (vizitat 03.01.2018).
14. JINGA, I., ISTRATE, E., coord., *Manual de Pedagogie*. Manual destinat studenților de la DPPD din cadrul MAN, București: Ed. ALL Educational S.A., 1998.
15. JONNAERT, Ph., BARRETTE, J., MASCIOTRA, D., YAYA, M. *Revisiting the Concept of Competence as an Organizing Principle for Programs of Study: From Competence to Competent Action*. [online] [citat 16.08.2012]. Disponibil: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_English.pdf
16. STANCIU, N., STANCIU, R. *Reflecții metodice și psihopedagogice*, Buzău: Ed. CCD „I.Gh. Dumitrascu”, 2005.

ASPECTE CRITICE CU PRIVIRE LA REGLEMENTAREA PROCREĂRII MEDICAL ASISTATE ÎN LEGISLAȚIA REPUBLICII MOLDOVA

Veaceslav PÎNZARI, dr., conf. univ.,
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Résumé: *L'une des fonctions de la famille nucléaire, du point de vue du droit, est la fonction démographique, la reproduction de la population ou, comme on dit, la perpétuation de l'espèce humaine, fonction qui incombe la plupart du temps à la famille.*

Mais il existe peu de cas où, en raison d'affections, la procréation, en tant qu'acte par lequel un nouvel être est présenté au monde, ne peut être réalisée de manière naturelle.

Dans de telles situations, le législateur réglemente les autres formes de filiation, telles que l'adoption ou la procréation médicale assistée.

Dans cet article, nous présenterons quelques aspects critiques de l'institution de la procréation médicale assistée.

Mots-clés: *famille, procréation, filiation, stérilité, infertilité.*

În doctrină întâlnim mai multe definiții date familiei, iar potrivit uneia dintre ele, aceasta reprezintă, *grupul de persoane între care există drepturi și obligații care se nasc din căsătorie, rudenie, adopție, precum și din alte raporturi asimilate de lege, sub anumite aspecte, raporturilor de familie*³⁵ sau, potrivit opiniei altui autor, familia reprezintă „o realitate biologică prin uniunea dintre bărbat și femeie și prin procreație”³⁶. Una dintre funcțiile familiei nucleare, din punct de vedere al

³⁵ AVRAM, M. Drept civil. Familia, Editura Hamangiu, București, 2013, p. 9.

³⁶ FILIPESCU, I.P. FILIPESCU, A.I. Tratat de dreptul familiei, Editura ALL 2002, op. cit. p. 5.

dreptului, este cea demografică, de reproducere a populației sau, cum i se mai spune, de perpetuare a speciei umane, funcție care cade, de cele mai multe ori, pe seama familiei.

Unii autori au afirmat că „actul care împlinește cel mai mult sensul și rostul familiei este nașterea și creșterea de fii, act ce stă sub binecuvântarea divină: „*creșteți și vă înmulțiți, umpleți pământul și-l stăpâniți*”³⁷.

Dar, nu puține sunt cazurile când, din cauza unor afecțiuni, procrearea, ca act prin care este adusă pe lume o nouă ființă, nu se poate realiza pe căi naturale. În atare situații, legiuitorul reglementează formele alternative de filiație, precum adopția, ca legătură de filiație juridică și sociologică, în concurență cu noile tehnici de procreație asistată medical, ca remediu pentru cuplurile care nu pot avea copii³⁸. Prin intermediul tehnicilor de procreare asistată medical, cercetătorii au izbutit să înlăture problemele de ordin medical ale unor cupluri sau persoane legate de conceperea copiilor pe căi naturale. Unii autori menționează că, „dacă până nu demult zămislirea unui copil era „voia Domnului”, astăzi aceasta este o operațiune bio-medicală care, sub puterea legii, creează o viață nouă”³⁹.

În prezent, legislația Republicii Moldova reglementează tehnologiile de asistare medicală a reproducerii umane prin dispozițiile Legii privind sănătatea reproducerii Nr.138 din 15.06.2012⁴⁰, acestea fiind definite în art. 2 ca fiind „*act medical ce cuprinde ansamblul tratamentelor și procedurilor de inseminare artificială sau de fertilizare in vitro, de manipulare medicală în laborator a materialului genetic feminin și masculin în scopul fecundării artificiale a ovulelor și implantării acestora*”.

În literatura de specialitate, autorii prezintă următoarele tehnici de reproducere umană asistată medical:

- *inseminarea artificială*, cu variantele ei (intracervicală, intrauterină, intraperitoneală), care permite unei femei să rămână însărcinată cu sperma soțului, a concubinului său ori a unui terț anonim;
- *implantarea de ovule* (fecundația *in vitro*), care permite conceperea unui embrion în laborator prin inseminarea unui ovocit al viitoarei mame cu sperma soțului sau a unui terț;
- *transferul de embrion*, care constă în implantarea embrionului conceput în laborator fie cu gameții cuplului, fie cu gameții străini (ovocitul unei alte femei sau/și spermatozoizii unui terț);
- „*închirierea*” *uterului*, care presupune intervenția unei „*mame purtătoare*” sau a unei „*mame de substituție*”⁴¹, procedeu care nu este reglementat de către legislația Republicii Moldova.

Legat de utilizarea tehnicilor de reproducere umană asistată medical enunțate mai sus, apare în mod firesc întrebarea: definiția filiației care exprimă „*faptul descendenței unui copil din părinții săi, bazându-se față de mamă, pe însuși faptul nașterii, iar față de tată, pe faptul concepției, ceea ce dă naștere unei legături de sânge între copil și părinții săi*”⁴², mai poate fi aplicată în aceste cazuri? La fel, trebuie să găsim răspuns și la alte întrebări, cum ar fi, de exemplu:

- *filiația*, ca noțiune juridică, se deosebește de *origine*, ca noțiune de fapt, care implică biologicul?
- copilul care a fost conceput prin intermediul tehnicilor medicale, va avea ca tată pe cine?
- dacă, după inseminarea artificială, femeia solitară se căsătorește cu un alt bărbat decât donatorul spermei, în privința acestuia se va aplica prezumția de paternitate?
- în cazul fecundării *in vitro*, filiația va fi stabilită față femeia care a născut copilul numai dacă ovulul provine de la ea sau și dacă ovulul provine de la o altă femeie?

Analiza legislației Republicii Moldova, care reglementează tehnicile de reproducere umană asistată medical la momentul actual, ne permite cu certitudine să afirmăm următoarele lucruri:

³⁷ RADU, D. RADU, D. Învățătura de credință ortodoxă privind viața și persoana umană. In: Materialele Simpozionului „Adevăr și cunoaștere în cercetarea teologică și științifică actuală privind viața și persoana umană” [on-line]. Târgoviște, Editura Bibliotheca, 2008, p.37. ISSN 1844-0142 [citat 25 septembrie 2018]. Disponibil pe Internet: http://www.josr.ro/docs/MC_2008.pdf

³⁸ AVRAM, M. Filiația. Adopția națională și internațională, Editura ALL BECK, București, 2001, p. 9-10.

³⁹ GUȚAN, S. Reproducerea umană asistată medical și filiația, Editura CH BECK, București, 2011, p. 2.

⁴⁰ Legea privind sănătatea reproducerii Nr.138 din 15.06.2012 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova Nr. 205-207, art. Nr.: 673, data intrării în vigoare: 28.10.2012.

⁴¹ LUPȘAN, G. Dreptul familiei, Editura „Junimea”, Iași, 2001, p.173.

⁴² TOMȘA, Gh. GRIGORE, G. ȘERBAN, D. PÂRLEA, C. Dicționar de dreptul familiei, Editura Științifică și Pedagogică, București, 1984, p. 87.

- indiferent de faptul cum a fost conceput copilul, în urma unui act sexual sau prin intermediul tehnicilor medicale, în țara noastră, la momentul dat, maternitatea se întemeiază pe faptul nașterii copilului. Astfel, din punct de vedere legal, va fi considerată mamă a copilului femeia care l-a născut, legislația moldovenească nerecunoscând „*contractul de maternitate*” sau „*contractul de închiriere a uterului*” prin care, copilul născut de către „*mama purtătoare*” va avea ca părinți pe „*beneficiarii contractului*”;
- inseminarea artificială poate fi, în conformitate cu dispozițiile alin.9 art.9 și art.10 din Legea privind sănătatea reproducerii, *conjugală* – când lichidul seminal provine de la soțul sau concubinul femeii, sau cu *terț donator* – când lichidul seminal provine de la o altă persoană⁴³. Cu această ocazie ne apare o întrebare: care este rolul acordului concubinului în vederea utilizării tehnicilor de procreare umană asistată medical în situația în care, uniunilor de persoane nu le este recunoscut vreun statut juridic în legislația familială a Republicii Moldova?;
- legislația țării noastre permite procrearea asistată medical doar în cazul infertilității masculine sau feminine, nu și în cazul când sterilitatea totală este de origine feminină, nefiind posibilă recurgerea la maternitatea de substituție sau „*gestație pentru altul*”. Astfel, cum am arătat mai sus, metodele clinice sau biologice de asistență medicală fără intervenția unui terț – inseminarea artificială în cadrul cuplului (IAC), fecundarea *in vitro*, plecând de la gameții celor doi parteneri urmată de reimplantarea embrionului (FIVETE), reprezintă remedii ale sterilității care, dacă nu pun probleme etice, rămân fără consecințe cu privire la filiație, concepția și gestația în acest caz fiind asigurate de cuplul parental.

Pe lângă aceste două remedii, mai există unul care permite concepția sau gestația de către unul din părinți cu ajutorul unui terț, în principal fiind vorba de inseminarea artificială cu donator (IAD)⁴⁴. În acest caz, are loc implantarea în uterul femeii care dorește să devină mamă a embrionului conceput în laborator fie cu gameții cuplului, fie cu gameți străini (ovulul unei alte femei sau/și spermatozoizii unui terț)⁴⁵.

Dacă analizăm legislația moldovenească ce reglementează tehnicile de reproducere umană asistată medical, o să constatăm că aceasta face imposibilă utilizarea lor, atunci când sterilitatea este de origine feminină. Legislația altor țări permite *maternitatea de substituție*, care se poate realiza prin intermediul a două practici diferite: gestația pentru altul „*mama purtătoare*” a unui embrion conceput cu ajutorul gameților părinților (*full surrogasy*) și veritabila maternitate de substituție, când femeia acceptă inseminarea cu gameții soțului sau concubinului din cuplu, urmând să „remită” copilul pe care-l va naște (*partialsurrogasy*)⁴⁶;

- tehnicile de reproducere umană asistată medical pot fi utilizate doar de către cuplurile heterosexuale căsătorite sau care nu se află în căsătorie înregistrată în modul stabilit de lege, precum și de către femeile solitare, în conformitate cu prevederile art.9-11 din Legea privind sănătatea reproducerii.

În acest sens, în conformitate cu prevederile alin.1, 2, 5, 6, 7 art. 9 din Legea privind sănătatea reproducerii: „(1) Persoanele au dreptul la tratamentul infertilității, inclusiv cu folosirea tehnologiilor de asistare medicală a reproducerii umane.

(2) Folosirea tehnologiilor de asistare medicală a reproducerii umane este permisă pentru cetățenii Republicii Moldova, cetățenii străini și apatrizii care au atins vârsta de 18 ani, au indicații medicale și nu au contraindicații în privința folosirii acestor tehnologii.

(5) Femeia și bărbatul aflați în căsătorie înregistrată în modul stabilit de lege au dreptul la folosirea tehnologiilor de asistare medicală a reproducerii umane cu condiția acordului reciproc al soților.

(6) Femeia și bărbatul care nu se află în căsătorie înregistrată în modul stabilit de lege au dreptul la folosirea tehnologiilor de asistare medicală a reproducerii umane cu condiția acordului reciproc al partenerilor.

⁴³ BODOAȘCĂ, T. Discuții în legătură cu reproducerea umană asistată medical cu terț donator în reglementarea Codului civil. In: Dreptul, 7/2014, p. 50-71.

⁴⁴ SANDU, M. Filiația. Abordare socio-juridică, Editura Fundației AXIS, Iași, 2003, p. 54.

⁴⁵ LUPȘAN, G.op. cit., p. 185.

⁴⁶ Ibidem.

(7) Femeile solitare au dreptul la folosirea tehnologiilor de asistare medicală a reproducerii umane cu utilizarea spermei donatorului în baza cererii semnate de ele”.

Din prevederile legislației în vigoare în Republica Moldova la momentul actual, care reglementează tehnicile de reproducere umană asistată medical, constatăm că acestea pot fi *intraconjugale* sau, ca și în România⁴⁷, de altfel, reproducerea umană asistată medical poate fi realizată și *cu un terț donator*! Terțul donator poate fi atât un bărbat, cât și o femeie, deoarece incapacitatea de procreare poate fi atât de origine masculină, cât și de origine feminină. Venim cu această afirmație, deoarece legislația moldovenească încuviințează utilizarea fecundării *in vitro* atât femeilor căsătorite, cât și celor necăsătorite, care doresc să devină mame. În aceste cazuri, ca terț donator poate fi un bărbat, când soțul sau concubinul este steril, sau este vorba de o femeie solitară. De asemenea, calitatea de terț donator o poate avea și o femeie, când fecundarea are loc cu ovulul unei alte femei și cu sperma soțului sau a concubinului, ori a altui bărbat, în cazul în care infertilitatea este de origine feminină.

În conformitate cu prevederile art.12 din Legea privind sănătatea reproducerii: „(1) Donarea de celule sexuale și de embrioni reprezintă o tehnologie medicală prin care o persoană transmite gameții săi (spermatozoizii sau oocitele) ori embrionii altor persoane pentru obținerea sarcinii.

(2) Bărbații și femeile în vârstă de la 18 până la 40 de ani, somatic și psihic sănătoși, care au trecut controlul medico-genetic au dreptul de a fi donatori de celule sexuale (spermatozoizi, oocite) și de embrioni.

(3) Donarea de celule sexuale poate fi anonimă și neanonimă. Donatori neanonimi de celule sexuale pot fi rudele pacienților (pentru femeie – rudele de sex feminin, pentru bărbat – rudele de sex masculin). În cazul donării anonime de celule sexuale, se va garanta păstrarea confidențialității donatorului.

(4) Donatorii de celule sexuale și de embrioni nu își asumă angajamente și sunt absolviți de responsabilitatea părintească față de viitorul copil. Ei nu au dreptul să ceară dezvoltarea datelor despre copil și despre părinții acestuia.

(5) Criteriile medicale de selecție a donatorilor sunt stabilite de Ministerul Sănătății.

(6) Donarea de celule sexuale și de embrioni poate fi efectuată în baza unui consimțământ benevol informat semnat de donator (donatori), care să includă: descrierea particularităților procedurii medicale ce urmează a fi efectuată, date despre riscurile potențiale, despre efectele secundare și complicațiile posibile, despre consecințele juridice ale donării.

(7) Donatori de embrioni pot fi și pacienții programului fertilizare *in vitro*, care, prin decizie liberă și consimțământ informat, acceptă să doneze surplusul de embrioni unui alt cuplu”.

În opinia noastră, de către legiuitor au fost omise unele aspecte foarte importante care țin de procrearea umană asistată medical, cum ar fi, de exemplu:

- materialul genetic al unui donator, poate fi utilizat la conceperea a câtor copii?
- cât timp poate fi păstrat materialul genetic al unui donator?
- poate fi utilizat materialul genetic al unui donator și după moartea acestuia?
- în cazul admiterii utilizării materialului genetic al soțului sau partenerului donator, după moartea acestuia, se va stabili vreo legătură de rudenie între copilul născut prin utilizarea RUAM și defunct?
- donatorul care este cunoscut (soțul sau partenerul), poate sa-și retragă acordul privind donarea materialului genetic unei anumite femei (soției sau partenerei)?
- materialul genetic al unui donator, poate fi utilizat la conceperea mai multor copii, de către persoane străine, dar poate fi utilizat și la conceperea copiilor proprii. Există sau nu riscul ca frații genetici, care nu se cunosc între ei, să se întâlnească și să se căsătorească?⁴⁸

⁴⁷ Cum susțin autorii în domeniu, „ceea ce conferă specificitate regulilor privitoare la stabilirea filiației în cazul copilului zămislit prin tehnici medicale este nu atât faptul că s-a făcut recurs la tehnicile medicale de reproducere umană, ci împrejurarea că înfăptuirea acestora a implicat un terț donator”, FLORIAN, E. Considerații privind reglementarea reproducerii umane asistate medical cu terț donator în dreptul roman / *Considérations sur la réglementation de la reproduction humaine médicalement assistée avec tiers donateur*. In: **Studia Iurisprudentia** [on-line] **Nr.4/2013** [citât 27septembrie 2018]. Disponibil pe Internet:<http://studia.law.ubbcluj.ro/articol.php?articleId=578>

⁴⁸ Au existat cazuri când copiii au fost abandonăți de către părinți, nu știau că sunt frați și s-au căsătorit. Deși nu este vorba de frați concepuți prin intermediul RUAM, s-ar putea să avem situații de acest

- s-ar putea întâmpla ca în urma acestei căsătorii frații genetici să conceapă propriii lor copii?

Șirul întrebărilor poate continua și, deși avem o puzderie de acte normative la acest capitol, mai ales Hotărâri de Guvern și Ordine ale Ministerului Sănătății, legislația moldovenească nu oferă răspunsuri clare la acestea. Legiuitorul nu prevede nimic la capitolul dat, astfel că am putea avea anumite probleme în domeniul respectiv, lucru care este inadmisibil în această materie.

Bibliografie:

1. AVRAM, M. *Filiația. Adopția națională și internațională*. București: Editura ALL BECK, 2001.
2. AVRAM, M. *Drept civil. Familia*. București: Editura Hamangiu, 2013.
3. BODOAȘCĂ, T. Discuții în legătură cu reproducerea umană asistată medical cu terț donator în reglementarea Codului civil. In: *Dreptul*, 2014, nr. 7.
4. FILIPESCU, I.P., FILIPESCU, A.I. *Tratat de dreptul familiei*, București: Editura ALL, 2002.
5. FLORIAN, E. Considerații privind reglementarea reproducerii umane asistate medical cu terț donator în dreptul roman / Considérations sur la réglementation de la reproduction humaine médicale assistée avec tiers donateur. In: *Studia Iurisprudentia*, 2013, nr. 4, [online] [cit 25 septembrie 2018]. Disponibil: <http://studia.law.ubbcluj.ro/articol.php?articolId=578>
6. GUȚAN, S. *Reproducerea umană asistată medical și filiația*. București: Editura CH BECK, 2011.
7. LUPȘAN, G. *Dreptul familiei*. Iași: Editura „Junimea”, 2001.
8. RADU, D., RADU, D. Învățătura de credință ortodoxă privind viața și persoana umană. In: *Adevăr și cunoaștere în cercetarea teologică și științifică actuală privind viața și persoana umană: materialele Simpozionului*. Târgoviște: Editura Bibliotheca, 2008. ISSN 1844-0142 [online] [cit 25 septembrie 2018]. Disponibil: http://www.josr.ro/docs/MC_2008.pdf
9. SANDU, M. *Filiația. Abordare socio-juridică*. Iași: Editura Fundației AXIS, 2003.
10. TOMȘA, Gh., GRIGORE, G., ȘERBAN, D., PÂRLEA, C. *Dicționar de dreptul familiei*. București: Editura Științifică și Pedagogică, 1984.

TEMEIURILE CASĂRII ȘI MODIFICĂRII HOTĂRĂRII DE INSTANȚA DE APEL

Alexandru PRISAC, dr., conf. univ.,
Institutul de Cercetări Juridice și Politice

Abstract: *The article provides the grounds for the cassation and amendment of the judgment by the appeal court. In other words, the grounds for the application of procedural sanctions (cassation or amendment) for failure to comply with the legality requirements and the merits of the first instance decision are stipulated. If the grounds for cassation and modification of the decision of the first instance related to its non-terimity are specified in the art. 386 of CPC, the ones referring to the illegality of the decision of the first instance are stipulated at a general level, their detailed regulation is contained in art. 387 and 388 of the CPC.*

Keywords: *grounds, cassation, amendment, judgment, instance, illegality.*

Unele din cerințele impuse de lege față de hotărârea judecătorească este legalitatea și temeinicia acesteia (art. 239 din CPC). În art. 386 din Codul de procedură al Republicii Moldova sunt prevăzute temeiurile casării și modificării hotărârii de către instanța de apel. Cu alte cuvinte, sunt stipulate temeiurile aplicării sancțiunilor procesuale (casarea sau modificarea) pentru nerespectarea cerințelor de legalitate și temeinicia hotărârii primei instanțe. Dacă temeiurile de casare și modificare a hotărârii primei instanțe legate de netemeinicia ei sunt prevăzute în concret în art. 386 din CPC, atunci cele referitor la ilegalitatea hotărârii primei instanțe sunt stipulate la nivel general, reglementarea lor detaliată se conține în art. 387 și 388 din CPC.

Astfel, hotărârea primei instanțe se casează sau se modifică de instanța de apel dacă:

a) *circumstanțele importante pentru soluționarea cauzei nu au fost constatate și elucidate pe deplin.*

Se consideră că circumstanțele importante pentru soluționarea pricinii nu au fost constatate și elucidate pe deplin atunci când de către prima instanță obiectul probațiunii a fost determinat inco-

rect. Circumstanțele, care au importanță pentru soluționarea justă a pricinii, urmează a fi determinate de către prima instanță pornind de la temeiul pretențiilor și obiecțiilor părților și ale altor participanți la proces, precum și de la normele de drept material și procedural ce urmează a fi aplicate (art.118 alin. (3) din CPC) [2].

Instanța de judecată trebuie să-și îndeplinească rolul său diriguitor în proces, astfel nu trebuie să ignore dreptul să propună părților și altor participanți la proces, după caz, să prezinte probe suplimentare și să dovedească faptele ce constituie obiectul probațiunii pentru a se convinge de veridicitatea lor.

Drept exemplu privitor la acest temei de casare sau modificare a hotărârii primei instanțe ar fi: într-un proces de reziliere a contractului de locațiune la inițiativa locatorului, prima instanță nu a stabilit dacă locatorul a informat despre aceasta printr-un preaviz locatarul.

b) circumstanțele importante pentru soluționarea cauzei, pe care prima instanță le consideră constatate, nu au fost dovedite cu probe veridice și suficiente.

Veridicitatea probelor este acea calitate a probelor caracterizată prin furnizarea unei informații ce corespunde realității. Suficiența probelor este calitatea totalității probelor necesare pentru examinarea și soluționarea pricinii civile.

Nedovedirea cu probe veridice și suficiente a circumstanțelor importante pentru soluționarea pricinii, pe care prima instanță le consideră constatate, poate avea loc atunci când prima instanță nu consideră constatate circumstanțele dovedite prin probele administrate sau când concluzia instanței este bazată pe existența unui fapt ce intră în obiectul probațiunii, iar probele care ar justifica asemenea probațiune lipsesc sau sunt insuficiente sau inadmisibile. Instanța judecătorească urmează să motiveze în hotărâre concluzia sa cu privire la admiterea unor probe și respingerea altora, precum și să argumenteze preferința unor probe față de altele. În caz contrar, hotărârea emisă va fi considerată ca neîntemeiată [2].

Un exemplu cu privire la nedovedirea cu probe veridice a circumstanțelor importante pentru soluționarea pricinii ar fi dispunerea de prima instanță a încasării din contul părâtului a datoriei confirmate de reclamant printr-o recipisă falsă.

Exemplu cu privire la nedovedirea circumstanțelor cauzei cu probe suficiente ar fi în cazul când la baza constatării circumstanțelor cauzei privind demolarea unei construcții au fost puse doar depozițiile unui martor.

c) concluziile primei instanțe, expuse în hotărâre, sunt în contradicție cu circumstanțele cauzei. Această încălcare presupune că prima instanță a determinat corect obiectul probațiunii, iar constatarea existenței sau inexistenței circumstanțelor importante ale pricinii s-a bazat pe „probe calitative”, însă a fost admisă o eroare logică, care a dus la o concluzie greșită legată de existența sau inexistența anumitor circumstanțe ale cauzei. Toate acestea au condus la convingerea greșită a instanței despre admiterea sau respingerea (parțială sau totală) a acțiunii [5, p. 518]. Acest temei de casare și modificare se referă la o sferă largă de situații când, datorită unei astfel de erori logice, hotărârea primei instanțe va fi apreciată ca neîntemeiată și legală.

d) normele de drept material sau normele de drept procedural au fost încălcate sau aplicate eronat. Alin. (2) al art. 386 din CPC stipulează niște limite de apreciere a legalității și temeiniciei hotărârii care conține anumite erori judiciare.

Astfel, o hotărâre legală în fond nu poate fi casată numai din motive formale. Codul de procedură civilă nu definește noțiunea de „motive formale”. În viziunea noastră, sensul acestei sintagme urmează a fi dedus, raportat la prevederile alin. (2) art. 388 din CPC. Adică anumite încălcări, în special de ordin procesual, nu pot determina casarea ei dacă nu au dus sau nu au putut duce la soluționarea eronată a cauzei, dacă a fost pronunțată cu respectarea normelor de drept material și procesual (art. 388 alin. (1) din CPC).

Încălcarea sau aplicarea eronată a normelor de drept material. În art. 387 din CPC, legiuitorul explică sensul cuvintelor „încălcarea sau aplicarea eronată a normelor de drept material”, care constituie un temei de casare și modificare a hotărârii primei instanțe. Deci, instanța de apel va stabili că hotărârea primei instanțe este ilegală, din punctul de vedere al încălcării sau aplicării eronate a normelor de drept material, în unul din următoarele cazuri:

a) prima instanță nu a aplicat legea care trebuia să fie aplicată. Deși legiuitorul a prevăzut acest caz pentru a da claritate într-o anumită privință semnificației aplicării eronate a normelor de

drept material, totuși în practica judiciară au apărut dificultăți referitor la aplicarea corectă și uniformă a acestui temei de casare a hotărârii primei instanțe. Astfel, în punct. 25 din Hotărârea Plenului CSJ nr. 6 din 11.11.2013, privind procedura de judecare a cauzelor civile în ordine de apel, s-a explicat că neaplicarea legii care trebuia să fie aplicată are loc atunci când instanța judecătorească:

- nu a aplicat nici o normă de drept material, pronunțând o hotărâre ce contravine legislației în vigoare. Cazul respectiv există atunci când norma ce reglementează raportul material juridic deferit judecării nu a fost aplicată. De exemplu, prima instanță a respins integral acțiunea privind constatarea nulității absolute a actului juridic civil, deși acesta contravenea unor norme juridice imperative, care nu a fost aplicată de instanța judecătorească (art. 220 din Codul civil al RM);
- a aplicat acte normative subordonate legii, adoptate cu încălcarea competenței, proceduri stabilite sau contrare prevederilor legii;
- a aplicat un act normativ declarat neconstituțional sau contrar normelor constituționale de aplicare directă. Însă acest temei deja este prevăzut expres în art. 387 lit. b1 din CPC.
- a aplicat unul dintre mai multe acte normative ce reglementează raportul material litigios, neaplicând pe celelalte.

b) prima instanță a aplicat o lege care nu trebuia să fie aplicată.

Această încălcare are loc atunci când instanța judecătorească:

- a dat o calificare juridică incorectă raportului în litigiu, aplicând o lege care nu trebuia să fie aplicată;
- a încălcat regulile aplicării actului legislativ în timp, spațiu sau cercului de persoane;
- pricina a fost soluționată în baza normei de drept interne, ce contravine aplicarea tratatului internațional cu aplicare directă;
- instanța judecătorească a aplicat normele juridice ce contravin Convenției Europene și jurisprudenței CEDO;
- a determinat incorect legea aplicabilă raportului litigios cu element de extraneitate (capitolul XLI CPC);
- greșit a interpretat conflictul dintre normele cuprinse în actele normative interne.

b¹) prima instanță a aplicat o lege care a fost declarată neconstituțională.

Indiferent de momentul declarării neconstituționale a legii, până la pronunțarea hotărârii în prima instanță sau după pronunțarea ei în interiorul termenului de declarare a apelului, în orice caz hotărârea primei instanțe va fi casată de instanța de apel. Or, prima instanță este împuternicită de a dispune ridicarea excepției de neconstituționalitate și din oficiu (art. 121 alin. (1) din CPC), iar omisiunea de a sesiza Curtea Constituțională constituie o eroare de aplicare a legii.

c) prima instanță a interpretat eronat legea.

Se consideră că instanța judecătorească a interpretat eronat legea în cazul când instanța dă o calificare juridică corectă raportului litigios, corect determină norma aplicabilă, însă, din cauza înțelegerii incorecte a sensului acesteia, trage concluzie greșită cu privire la drepturile și obligațiile părților. Interpretarea eronată a legii poate fi condiționată și de necunoașterea esenței legislației străine, a practicii de aplicare a acesteia în statul respectiv [2, p. 4].

d) prima instanță a aplicat eronat analogia legii sau analogia dreptului.

Aplicarea eronată a analogiei legii sau a analogiei dreptului are loc în cazul când instanța judecătorească încalcă principiile aplicării analogiei:

- aplicarea analogiei se admite doar în cazul lipsei normei de drept;
- circumstanțele pricinii și circumstanțele prevăzute în norma aplicabilă prin analogie trebuie să fie asemănătoare după esență și regim juridic;
- aplicarea analogiei este inadmisibilă în cazurile când aceasta este expres interzisă de lege sau când legea stabilește producerea unor efecte juridice numai în caz de aplicare a unor norme concrete;
- aplicarea analogiei presupune căutarea normei în aceleași ramuri de drept și numai în cazul inexistenței – referirea la alte ramuri sau la legislație în general [2, p. 4].

Încălcarea sau aplicarea eronată a normelor de drept procedural. Dat fiind faptul că încălcarea sau aplicarea eronată a normelor de drept procedural poate duce la soluționarea eronată a cauzei și la violarea anumitor garanții procesuale ale participanților la proces. Din aceste considerente le-

giuitorul a prevăzut în Codul de procedură civilă al RM temeiuri de casare și modificare a hotărârii primei instanțe legate de încălcarea sau aplicarea eronată a normelor de drept procedural.

În literatura de specialitate s-a menționat, pe bună dreptate, că, în funcție de gradul importanței încălcărilor normelor de drept procedural, acestea se împart în trei grupe [4, p. 416-417]:

- încălcări formale, care nu constituie temei de casare a hotărârii contestate, fiind legală în fond (art. 386 alin. (2) din CPC);
- încălcări semnificative, care au dus sau care au putut duce la soluționarea eronată a cauzei (art. 388 alin. (2) din CPC);
- încălcări care reprezintă temei necondiționat și obligatoriu de casare a hotărârii independent de corectitudinea soluționării cauzei în fond (art. 388 alin. (1) din CPC). Astfel, alin. (1) al art. 388 din CPC prevede următoarele temeiuri de ordin procedural privind casarea hotărârii primei instanțe:
a) cauza a fost judecată de un complet de judecată compus ilegal.

Acest temei se referă la încălcarea unor condiții de ordin calitativ și cantitativ impuse de legiuitor pentru exercitarea rolului instanței de judecată în proces [2, p. 138-139]. Exigențele cantitative reprezintă condiții privitoare la numărul judecătorilor prevăzut de lege din care se compune instanța, ce judecă cauzele în fond, apel și în recurs. Exigențele calitative sunt impuse prin lege pentru a asigura independența și imparțialitatea judecătorilor în proces. În legătură cu aceste condiții pot apărea incidente procesuale cu privire la formarea completului de judecată (incompatibilitatea, abținerea, recuzarea).

Pornind de la acestea, se consideră că pricina a fost judecată de un complet de judecată compus ilegal atunci când în completul de judecată a participat un judecător suspendat din funcție sau când numărul de judecători din complet a fost insuficient (art. 21 alin. (1) și 46 alin. (1) CPC). Completul de judecată urmează să fie format cu respectarea principiului independenței și imparțialității judecătorilor. Astfel, participarea repetată a judecătorului la examinarea cauzei (art. 49 CPC) va fi considerată situația în care cauza a fost examinată de un complet format ilegal. De asemenea, se va considera drept judecare a pricinii de către un complet compus ilegal, participarea în complet sau examinarea cauzei de un judecător în privința căruia există temeiuri de recuzare (art. 50 CPC), dacă cererea de recuzare înaintată în ordinea stabilită, a fost respinsă. Acest temei nu poate fi invocat în cazul în care participantul la proces a cunoscut despre existența temeiurilor de recuzare, dar nu a înaintat în modul corespunzător cererea de recuzare. Însă, dacă participantul la proces a aflat despre existența temeiurilor de recuzare a judecătorului după pronunțarea hotărârii, hotărârea primei instanțe va fi casată [2].

b) cauza a fost judecată de instanță în absența unui participant la proces căruia nu i s-a comunicat locul, data și ora ședinței de judecată. Înștiințarea participanților la proces privind locul, data și ora ședinței de judecată și oferirea acestora a posibilității de a pune în discuție în ședință de judecată probele prezentate constituie o condiție de bază a realizării principiului contradictorialității, precum și o garanție a dreptului la apărare.

Acest temei de casare a hotărârii poate fi invocat doar de către participantul la proces căruia nu i s-a comunicat locul, data și ora ședinței de judecată, întrucât, la nivel subiectiv, doar acesta poate cunoaște dacă a fost citat legal și pentru a nu-i afecta interesele prin aplicarea prevederilor art. 388 alin. (1) lit. b) din CPC.

Pornind de la jurisprudența CEDO în materia dreptului la un proces echitabil, în punct. 31 din Hotărârea Plenului CSJ nr. 6 din 11.11.2013, s-a explicat corect că o cauză se consideră că a fost judecată de instanță în absența unui participant la proces căruia nu i s-a comunicat locul, data și ora ședinței de judecată în următoarele cazuri:

- în dosar lipsesc probele care confirmă primirea citației;
- a fost încălcat regimul legal de citare a persoanei fizice ori juridice absente de la domiciliu;
- citația a fost înmănată cu încălcarea termenului legal, fapt ce a dus la împiedicarea participantului la proces de a se prezenta la ședința de judecată;
- judecarea pricinii în lipsa pârâtului în cazul în care citarea prin publicitate a fost făcută cu rea-voință.

În particular, la aplicarea acestui temei de casare a hotărârii, instanța de apel va ține cont de următoarele prevederi legale:

- art. 100 alin. (3) din CPC, ce prevede: În cazul amânării judecării cauzei, nu este necesară citarea participanților la proces prezenți la ședință. Participanții la proces care au fost citați și nu

au participat la ședința de judecată la care a fost amânată judecarea cauzei vor putea invoca lipsa citării ulterioare numai în cazul în care vor demonstra că au fost în imposibilitatea de a cunoaște data judecării cauzei;

- art. 105 alin. (11) din CPC, ce prevede: Citația sau înștiințarea se expediază autorităților publice, persoanelor juridice de drept privat și avocaților prin intermediul Programului integrat de gestionare a dosarelor sau prin orice mijloc de comunicare ce asigură transmiterea și confirmarea primirii acestor acte. La solicitarea persoanelor fizice, citația sau înștiințarea poate fi transmisă acestora prin mijloace de comunicare ce asigură transmiterea și confirmarea primirii acestor acte sau prin poșta electronică în cadrul Programului integrat de gestionare a dosarelor.
- art. 102 alin. (41) din CPC, ce prevede: Participanții la proces înștiințați în mod legal o dată nu pot invoca necitarea lor pentru efectuarea actelor de procedură la o dată ulterioară.
- art. 102 alin. (5) din CPC, ce stipulează: Prezentarea părții în instanță, în persoană sau prin reprezentant, acoperă orice viciu de înmânare a citației. Partea însă este în drept să ceară amânarea procesului, dacă citația nu i s-a înmănat în termen.

c) în judecarea cauzei au fost încălcate regulile cu privire la limba procesului.

Temeiul respectiv de casare a hotărârii primei instanțe este prevăzut în vederea asigurării respectării principiului limbii de procedură și a dreptul la interpret (art. 24 din CPC), care poate fi invocat numai de persoana căreia i-a fost încălcat drepturile cu privire la limba procesului.

Admiterea folosirii altei limbi decât a celei de stat la desfășurarea procedurii civile și a dreptului la interpret are drept scop garantarea realizării drepturilor și intereselor legitime ale minorităților naționale și ale tuturor persoanelor ce nu posedă sau nu vorbesc limba moldovenească. Fiind în imposibilitatea de a înțelege limba în care se desfășoară procesul, participantul nu-și va putea exercita drepturile procedurale, ceea ce poate duce la soluționarea eronată a cauzei civile. Astfel, în cazul în care unul din participanții la proces nu posedă limba în care se desfășoară ședința, participarea interpretului este obligatorie. În această ordine de idei, instanța de apel va verifica dacă în procesul-verbal al ședinței de judecată este consemnată participarea interpretului, va stabili limba în care s-a desfășurat procesul, dacă de către participanții la proces a fost înaintat demers cu privire la acordarea interpretului, precum și modul de soluționare a demersului de către instanță [2].

d) instanța a soluționat problema drepturilor unor persoane neantrenate în proces.

Odată ce acțiunea înaintată vizează drepturile și obligațiile unor persoane, acestea urmează a fi, cel puțin, înștiințate despre posibilitatea de a se apăra prin mijloace legale. Având în vedere că temeiul dat permite instanței de apel trimiterea cauzei la rejudecare în primă instanță, scopul acestei imputerniciri este oferirea posibilității de apărare tuturor persoanelor ale căror drepturi au fost atinse prin hotărârea primei instanțe, fiindu-le garantat dreptul la dublul grad de jurisdicție.

Totuși, persoanele care nu sunt participante la proces, dar care prin hotărâre judecătorească sunt lezate în drepturi, nu au dreptul de a declara apel și nu pot invoca îngrădirea accesului liber la justiție, or, persoana nu este privată de posibilitatea de a solicita revizuirea hotărârii în temeiul art. 449 lit. c) din Codul de procedură civilă [1].

Se consideră că instanța judecătorească a soluționat problema drepturilor unor persoane neantrenate în proces în cazul când aceasta se va manifesta prin: indicații directe în dispozitivul hotărârii cu privire la drepturile sau obligațiile unor persoane neantrenate în proces; când prin punerea în executare a hotărârii are loc afectarea drepturilor sau obligațiilor unor persoane neantrenate la judecarea pricinii [2, p. 4].

Obligația instanței judecătorești de a atrage în proces toate persoanele interesate are loc în cazurile de coparticipare obligatorie prevăzute la art. 62 CPC. Ca urmare a constatării temeiurilor coparticipării procesuale obligatorii, instanța judecătorească trebuie în mod obligatoriu să înștiințeze, din oficiu sau la cererea participanților la proces, pe toți coreclamanții și copârâții despre posibilitatea de a interveni în proces. Astfel, instanța de apel urmează să verifice și să îndeplinirea acestei obligații a primei instanțe.

f) hotărârea nu este semnată de judecător sau de cineva din judecători ori hotărârea este semnată nu de acel judecător sau de acei judecători care sunt menționați în hotărâre.

Hotărârea integrală sau dispozitivul ei, este semnat de toți judecătorii care au participat la examinarea cauzei chiar în camera de deliberare (art. 238 alin. (4) din CPC). Dacă hotărârea judecăto-

rească a fost semnată de alți judecători decât cei care au fost menționați în ea, atunci aceasta urmează a fi considerată ca emanată de la un complet de judecată, care nu a fost împuternicit prin lege de a soluționa cauza civilă, echivalând unei hotărâri inexistente.

Potrivit art. 241 alin. (3) din CPC, în partea introductivă, în particular, este numele membrilor completului de judecată. Pentru ca hotărârea să fie legală, trebuie să existe concordanță între numele membrilor completului de judecată care au pronunțat hotărârea, indicate în partea introductivă a acesteia, și numele judecătorilor care au semnat hotărârea [2]. Totuși o excepție este în cazurile prevăzute de art. 236 alin. (7) din CPC, dacă unul dintre judecătorii completului de judecată este în imposibilitatea de a semna hotărârea integrală, în locul lui semnează președintele ședinței, iar dacă și acesta este în imposibilitatea de a semna, în locul lui semnează președintele instanței de judecată. În toate cazurile, pe hotărâre va fi menționată cauza imposibilității de a semna.

g) în dosar lipsește procesul-verbal al ședinței de judecată. Conform art. 273 din CPC, Pentru fiecare ședință de judecată, inclusiv pentru ședința de pregătire pentru dezbateri judiciare, precum și pentru fiecare act procedural îndeplinit în afara ședinței cu participarea părților, se întocmește proces-verbal.

Întocmirea procesului-verbal al ședinței de judecată urmărește două scopuri: apropiat și îndepărtat. Primul scop (apropiat) constă în pronunțarea de instanța de judecată a unei hotărâri legale și întemeiate în baza acelor materiale care au fost cercetate în ședința de judecată și care au obținut o anumită fixare procesuală în procesul-verbal al ședinței de judecată. Al doilea scop (îndepărtat) constă în controlul asupra activității instanței de fond și instanței de apel, întrucât procesul-verbal reprezintă unul din principalele documente procesuale în temeiul cărora instanța ierarhic superioară verifică activitatea instanței ierarhic inferioare și concordanța hotărârii judecătorești cu probele cercetate în ședința de judecată [6, p. 304]. În lipsa procesului-verbal este imposibilă efectuarea controlului judiciar. De aceea, neîntocmirea procesului-verbal al ședinței de judecată reprezintă o încălcare esențială a normelor de drept procedural. În cazurile când procesul-verbal nu este semnat de judecător sau grefier, acest act procesual nu va produce efecte juridice, situație echivalentă cu lipsa acestuia [2].

h) în dosar lipsește procesul-verbal privind efectuarea unui act procedural. Actele de procedură îndeplinite în afara ședinței pot fi: cercetarea înscrisurilor și altor probe materiale la locul de aflare sau de păstrare etc. Pentru fiecare din aceste acte procedurale, îndeplinit cu participarea părților, se întocmește proces-verbal. Neîntocmirea acestuia reprezintă o încălcare esențială a normelor de drept procedural, întrucât nu sunt reflectate acele operațiuni îndeplinite de instanța de judecată care urmează a fi supuse controlului judiciar.

i) cauza a fost examinată cu încălcarea competenței jurisdicționale. Încălcarea regulilor privind competența jurisdicțională (Capitolul IV, Titlul I din CPC) produce anumite consecințe juridice procesuale nu doar la depunerea cererii de chemare în judecată și examinarea cauzei (restituirea cererii de chemare în judecată; scoaterea cereri de pe rol), dar și la examinarea cauzei în apel și recurs. Instanța de apel urmează să caseze hotărârea dacă cauza a fost examinată cu încălcarea competenței jurisdicționale, indiferent de faptul dacă prima instanță a soluționat corect cauza. Or, potrivit principiului imutabilității competenței jurisdicționale, nimeni nu poate fi lipsit, fără consimțământul său, de dreptul la judecarea cauzei sale de către o instanță sau de judecătorii în a căror competență cauza respectivă este dată prin lege, cu excepția cazurilor expres stabilite de Codul de procedură civilă al RM (art. 32 alin. (1) din CPC).

Dacă cauza a fost examinată cu încălcarea competenței generale (art. 33 din CPC), instanța de apel urmează să caseze integral hotărârea primei instanțe, dispunând încetarea procesului ori scoaterea cererii de pe rol dacă există temeiurile prevăzute la art. 265 lit. a) și art. 267 lit. a), e) din CPC.

Dacă au fost săvârșite alte încălcări procedurale decât cele prevăzute expres în art. 388 alin. (1) din CPC, vor constitui temeiul casării hotărârii numai dacă ele au dus sau au putut duce la soluționarea eronată a pricinii. Ca exemplu, aceste încălcări pot fi manifestate prin încălcarea dreptului la apărare etc. Esențial este ca apelantul să demonstreze că aceste încălcări au dus sau au putut duce la soluționarea eronată a pricinii [2, p. 5]. Altfel zis, prevederile art. 388 alin. (2) din CPC, exclude ca instanța de apel să caseze o hotărâre numai din motive formale, întrucât, potrivit art. 386 alin. (2) din CPC, o hotărâre legală în fond nu poate fi casată numai din motive formale.

Bibliografie:

1. Avizul consultativ al Plenului Curții Supreme de Justiție cu privire la modul de aplicare a prevederilor art. 388 alin. (1) lit. d) din Codul de procedură civilă ca temei de casare a hotărârii judecătorești contestate cu remiterea pricinii la rejudecare pentru admiterea intervenției în proces, invocată în apel, de către o persoană care nu este în drept să declare apel: 18 mai 2015 [online] [citat 03.07.2018]. Disponibil: http://jurisprudenta.csj.md/search_avize_csj.php?id=28
2. Hotărârea Plenului CSJ privind procedura de judecare a cauzelor civile în ordine de apel: nr. 6 din 11.11.2013. In: Buletinul Curții Supreme de Justiție a Republicii Moldova, 2014, nr. 1-2, p. 4.
3. PRISAC, Alexandru. Drept procesual civil. Partea generală. Chișinău: Ed. Cartier, 2013, 372 p.
4. Гражданский процесс: учебник под. ред. В.В. Яркова, Москва, 1999, с. 416-417.
5. Комментарий к Гражданскому процессуальному кодексу Российской Федерации. Под. общ. ред. В. И. Нечаева, 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Норма: ИНФРА-М, 2013, с. 1100 с.
6. Комментарий к Гражданскому процессуальному кодексу Российской Федерации. Под. ред. Вукот М. А. Москва: Издательство Юрайт, 2012, 900 с.

UNELE REFERIRI CU PRIVIRE LA CONCEPTUL ȘI TRĂSĂTURILE CRIMINALITĂȚII

Anatolie FAIGHER, dr., conf. univ.,
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *One of the main elements of the subject of criminology as science is criminality, without the study of which it is not possible to elucidate other criminological problems related to the determinants of criminality, the organization of the process of combating it. That is why in this scientific article the author has demonstrated that the concept of crime is a multidimensional concept, which has different approaches in the literature and has highlighted the basic features of this phenomenon.*

Keywords: *criminality, concept, features, crime.*

Unul din elementele principale ale obiectului criminologiei ca știință îl constituie criminalitatea, fără studierea căreia nu este posibilă elucidarea altor probleme criminologice referitoare la determinanțele criminalității, organizarea procesului de combatere a acesteia.

Conceptul de criminalitate este un concept multidimensional, generând abordări diferite în literatura de specialitate.

Conform Dicționarului explicativ al limbii române, prin noțiunea de „criminalitate” se înțelege „săvârșirea de crime; totalitatea infracțiunilor săvârșite pe un teritoriu, într-o anumită perioadă” [5, p. 245].

Noțiunea de criminalitate desemnează, la modul general, ansamblul faptelor penale comise într-un spațiu și într-o perioadă de timp determinate [11, p. 101]. Ea poate fi utilizată fie în acest sens general, fie într-un sens mai precis, pentru a desemna anumite categorii de fapte penale [4, p. 19].

Noțiunea de criminalitate se folosește mai des în cazurile, când este vorba despre o pluralitate de infracțiuni, o totalitate statistică a lor [8, p. 12].

Mulți filosofi au acordat atenție sporită fenomenului criminalității, primele cercetări fiind efectuate încă de mari filosofi ai lumii antice ca Aristotel, Socrate, Platon și Seneca care, studiind aspecte filosofice ale societății și etica comportamentului uman, și-au expus opinia asupra criminalității. Au evidențiat în operele lor probleme care, într-o anumită măsură, și-au menținut actualitatea inclusiv în perioada modernă.

Astfel, spre exemplu, Aristotel a evidențiat efectele sărăciei și mizeriei sociale, drept cauze care favorizează comiterea infracțiunilor și a scos în evidență rolul preventiv pe care trebuie să-l aibă pedeapsa [9, p. 8].

Platon a fost primul gânditor al antichității care a sesizat faptul că pedeapsa nu poate fi justificată prin ea însăși, ca reacție la răul provocat prin fapta antisocială, dar trebuie orientată către un scop care să constituie temeiul juridic și filosofic al aplicării acesteia. Scopul indicat de Platon este și astăzi actual – prevenirea săvârșirii altor crime în viitor [3, p. 56].

Interesul pentru problemele criminalității a crescut esențial odată cu restructurarea societății. Astfel, în sec. al XVIII-lea, problema criminalității a fost studiată de C. Beccaria, Montesquieu, J. Bentham și alți savanți, care au stabilit că criminalitatea este cauzată de neorânduirea din societate

și educația proastă a membrilor societății, propunându-le guvernanților trecerea de la pedeapsa aspră pentru săvârșirea crimelor la prevenirea fenomenului ca atare.

Problema criminalității a fost luată în vizor și de social-utoپیști T. Morrus, R. Owen, C. Saint-Simon ș.a., care au susținut că criminalitatea ia naștere în societatea bazată pe proprietatea privată și pe exploatarea oamenilor. Social-utoپیști susțineau că nu este eficientă combaterea criminalității prin aplicarea pedepselor penale [1, p. 50].

Încă în perioada Renașterii, T. Morrus, în lucrarea sa „Utopia”, menționa că, dacă rămân neschimbate cauzele ce determină criminalitatea, neschimbate vor rămâne și consecințele provocate de aceste cauze. Sunt lipsite de efect chiar și cele mai dure sancțiuni, dacă nu va fi îmbunătățită starea economică a societății sau dacă nu vor fi luate măsuri pentru lichidarea cauzelor fenomenului criminalității [8, p. 26].

Cercetările privind criminalitatea au luat amploarea în a doua jumătate a sec. al XIX-lea, fiind condiționate de creșterea nivelului acesteia aproape în toate țările Europei, precum și de apariția criminologiei.

Anume în această perioadă a luat naștere teoria psihiatrului italian C. Lombrozo, care contrazicea concepția privind caracterul social al criminalității. Astfel, C. Lombrozo considera criminalitatea un fenomen natural, având, în mare măsură, proveniență biologică și că o treime din toți infractorii au simptome antropologice, fiziologice și psihologice specifice, ceea ce determină comportamentul lor criminal și-i fac criminali înnașcuți.

Teoria lui C. Lombrozo nu a fost confirmată de cercetările ulterioare, însă el a recunoscut, mai târziu, importanța altor factori ai criminalității, dar a atras și mai mult atenția societății asupra problemelor criminalității, devenind baza teoretică a orientării biologice în criminologie.

În limitele aceleiași orientări au fost elaborate noi idei despre criminalitate. De exemplu, S. Freud interpreta aceasta ca manifestare a instinctelor și a dorințelor inconștiente ale persoanei, J. Pinatel, O. Kinberg – ca moștenire a predispozițiilor infracționale, E. Kretschmer – predispoziții constituționale la infracțiune ș.a.

În aceeași perioadă a început să se dezvolte concepția despre criminalitate ca fenomen social. Sociologul francez E. Durkheim considera că criminalitatea este caracteristică nu numai pentru unele societăți, dar pentru societățile de toate tipurile. E. Durkheim sublinia că criminalitatea este un fenomen normal și inevitabil, dar numai în cazul când nu depășește limita stabilită pentru fiecare nivel social.

În criminologia sovietică, o lucrare mai serioasă despre criminalitate apare în anii 60 ai sec. al XX-lea, monografia lui N. Cuznețova „Crima și criminalitatea”.

Cercetătorul N. Cuznețova prin criminalitate înțelege un fenomen social relativ masiv, caracteristic societății de clasă, variabil și din punct de vedere istoric și cantitativ, care are caracter juridico-penal și este constituit din totalitatea infracțiunilor săvârșite într-un anumit stat, într-o anumită perioadă de timp [1, p. 52-53].

Contribuții importante la studierea problemei criminalității au fost aduse și în criminologia moldovenească.

Esența criminalității ca fenomen social, în opinia eminentului criminolog autohton V. Bujor, este exprimată ca un ansamblu al faptelor ilegale care neagă valorile sociale acceptate și promovate în societate [12, p. 30].

Astfel, autorul autohton Iu. Larii înțelege prin criminalitate un fenomen social-juridic negativ cu caracter de masă, variabil din punct de vedere istoric, care este constituit din totalitatea infracțiunilor comise pe un anumit teritoriu, într-o perioadă determinată de timp, care se caracterizează prin indicatori cantitativi (nivelul, dinamica) și calitativi (structura, caracterul) [8, p. 12].

Savantul autohton I. Ciobanu, menționează că noțiunea de criminalitate are două sensuri:

1. sensul larg - totalitatea crimelor comise de-a lungul întregii evoluții umane pe întreaga suprafață a globului;
2. sensul restrâns - totalitatea crimelor săvârșite în limitele unei perioade de timp determinate, într-o arie geografică determinată [3, p. 135].

În literatura de specialitate se menționează, de asemenea, și faptul că criminalitatea apare nu numai sub forma multiplelor infracțiuni, dar și a persoanelor care le comit [15, p. 110].

Totodată este foarte populară opinia că criminalitatea nu se reduce la totalitatea infracțiunilor, dar include de asemenea infracțiunile concrete, persoanele care le comit, precum și consecințele

acestora. Atare interpretare, cum menționează M. Bîrgău, încalcă logica constituirii definiției, deoarece includ fenomene care depășesc limitele acesteia.

De fapt, unul din componentele obligatorii ale fiecărei infracțiuni concrete este persoana care a săvârșit-o. Sunt de asemenea o serie de persoane care au săvârșit mai multe infracțiuni, manifestând tendințe criminale permanente, dar atare fenomene nu sunt cuprinse în noțiunea criminalității, dar sunt apreciate drept categorii criminologice aparte. Cât privește consecințele, apoi acestea sunt enumerate în legea penală ca elemente constitutive ale infracțiunii, iar totalitatea acestora e cuprinsă de noțiunea de criminalitate. Referindu-ne la urmările indirecte ale infracțiunilor concrete și ale criminalității în general, se poate afirma că ele sunt, de asemenea, fenomene de sine stătătoare, care depășesc limitele criminalității și pot fi cercetate drept consecințe sociale ale criminalității [1, p. 57].

Criminalitatea, în manifestarea sa empirică (sub aspect cantitativ), poate fi definită ca totalitate de infracțiuni, infractori, pătimiși și totalitatea pagubelor materiale produse de infracțiuni pe un anumit teritoriu și într-o perioadă concretă de timp [2, p. 24].

Conținutul conceptului de criminalitate include nu numai infracțiunile, dar și toate faptele prevăzute de legea penală, chiar dacă, în consecință, acestea nu întrunesc condițiile înaintate de lege pentru a fi calificate ca infracțiuni. Din această categorie fac parte toate faptele care, deși incriminate de legea penală din pricina unor situații, înlătură caracterul penal al faptei și exclud răspunderea penală cu aplicarea unei sancțiuni penale, cum sunt faptele săvârșite în legitima apărare, extremă necesitate etc. [3, p. 15].

Deși putem observa că criminalitatea este concepută în mod diferit, majoritatea definițiilor conțin un șir de trăsături comune. În cele ce urmează, vom evidenția câteva caractere sau trăsături specifice.

Astfel, criminalitatea este un *fenomen social*. Odată ce criminalitatea există și se dezvoltă în societate, rezultă că ea este și un produs al acesteia. Însăși criminalitatea nu este condiționată de natura biologică a omului [14, p. 74], cu toate că aceasta poate manifesta o influență criminogenă determinată în geneza comportamentului infracțional, dar de natura și conținutul relațiilor și contradicțiilor sociale [8, p. 12-13].

La sfârșitul anilor 70-80 ai sec. al XX-lea în criminologie era răspândită ideea potrivit căreia criminalitatea are *caracter structural sistemic*, adică este un sistem [13, p.16]. Unii autori considerau că studierea sistemică a acestui fenomen trebuie să prevadă interdependența criminalității și a cauzelor ei, după alții însă corelația dintre infracțiune și persoana care a săvârșit-o.

Criminalitatea este un *fenomen eterogen*. Astfel, faptele grupate în această noțiune sunt convergente prin două particularități – toate prezintă pericol pentru societate și răspunderea pentru săvârșire este prevăzută de legea penală. Sub toate celelalte aspecte, ele sunt total diferite, ceea ce determină necesitatea separării lor în mai multe tipuri. Criteriile de divizare sunt diverse, de aceea există anumite clasificări ale infracțiunilor, care au o mare importanță în caracterizarea criminologică a criminalității [1, p. 57-58].

O altă trăsătură esențială a criminalității este *caracterul său juridic*.

Acesta presupune faptul că infracțiunile constituie numai faptele prejudiciabile prevăzute de legea penală, săvârșirea cărora este pedepsită prin lege. Menționăm că atare particularitate ne permite a delimita crima de încălcările mai puțin periculoase, precum și de faptele social periculoase, care nu sunt recunoscute ca atare de legea penală, adică nu sunt criminalizate.

Deoarece faptele săvârșite sunt în prealabil incriminate de legea penală, face posibil ca cetățenii să poată cunoaște din timp faptele oprite, astfel putându-se abține de la săvârșirea lor [10, p.26].

Criminalitatea are *caracter social de masă*. Prin care se înțelege un fenomen social, de o anumită frecvență, cu anumite forme de exprimare. Această frecvență poate fi exprimată prin cifre și date, cercetate și studiate cu ajutorul metodelor statistice pentru elaborarea concluziilor referitoare la starea, structura și dinamica criminalității, la prognoze și măsuri pentru prevenirea și combaterea criminalității la scară generală [3, p. 155].

Astfel, conform informației Ministerului Afacerilor Interne în anul 2017, pe teritoriul Republicii Moldova au fost înregistrate 35,6 mii infracțiuni, constatându-se o scădere de 15,0% față de anul 2016, iar comparativ cu anul 2013 nivelul infracționalității a scăzut cu 6,8%. Rata infracționalității constituie 100 infracțiuni la 10 mii locuitori comparativ cu 107 infracțiuni în anul 2013 [6].

Criminalitatea are *caracterul istorico-evolutiv*. Apărută în societate antică, criminalitatea are un caracter evolutiv, modificabil și variabil de la o orânduire socială la alta.

Pe tot parcursul dezvoltării societății, infracțiunile s-au modificat sub aspect cantitativ și calitativ. Odată cu complicarea relațiilor sociale, a crescut și numărul tipurilor de infracțiuni, un șir de fapte fiind decriminalizate sau chiar nu se mai comiteau din motive obiective, fiind înlocuite cu alte varietăți de atentate criminale.

Grație schimbărilor de ordin social, economic, politic, ideologic, științific și de altă natură, ce au loc în societate, se modifică și criminalitatea atât cantitativ, cât și calitativ. De exemplu, în fosta URSS, specula se considera una dintre cele mai periculoase infracțiuni economice. Timp de 25 de ani (1966-1991) au fost trași la răspundere penală pentru specula aproximativ un milion de persoane. În anul 1991 această faptă a fost decriminalizată și a început să fie considerată ca una din formele legale de activitate economică [8, p. 14].

În legislația penală a Republicii Moldova au fost incriminate pe parcursul ultimilor ani noi forme de fapte infracționale, cum ar fi violența în familie (art. 201¹ CP RM), conducerea mijlocului de transport în stare de ebrietate alcoolică cu grad avansat sau în stare de ebrietate produsă de alte substanțe (art. 264¹ CP RM) etc. Toate aceste modificări influențează esențial asupra indicatorilor criminalității.

Conform datelor Biroului Național de Statistică, în ultimii 5 ani, pe teritoriul Republicii Moldova au fost înregistrate următoarele date referitoare la infracțiunea de violență în familie: 1346 - în anul 2013; 2283 - în anul 2014; 1935 - în anul 2015; 1693 - în anul 2016; 857 - în anul 2017 [6].

În contextul celor relatate, apare o întrebare logică: are oare criminalitatea șanse să dureze veșnic? Criminologia sovietică susținea că criminalitatea în plan istoric este un fenomen temporar care trebuia să dispară cu instaurarea comunismului. Putem afirma că criminalitatea a existat în toate țările, în toate tipurile de societate și va exista și în viitor.

Criminalitatea are *caracterul dăunător, antisocial și periculos* care se exprimă prin periculozitatea socială, infracțiunile și infractorii prejudiciind principalele valori sociale și individuale, ocrotite de lege.

O faptă infracțională, înainte de a fi prevăzută de legea penală, este oprită de conștiința socială, fapta fiind, prin conținutul ei, antisocială (de exemplu, omorul, furtul). O faptă este infracțiune, spune E. Durkheim, fiindcă, mai întâi, este antisocială și numai după aceea este sancționată cu o pedeapsă [10, p. 26].

Conform datelor Biroului Național de Statistică privind situația infracționalității în anul 2017, fiecare a cincea infracțiune era din categoria celor excepțional de grave, deosebit de grave și grave. Astfel, circa 22% din infracțiunile înregistrate sunt excepțional de grave, deosebit de grave și grave, inclusiv 3,1% revin infracțiunilor excepțional de grave și deosebit de grave, iar 18,4% revin celor grave. În ultimii 5 ani se înregistrează o scădere a infracțiunilor deosebit de grave (-17%), a celor mai puțin grave (-9%) și ușoare (-6%). La 10 mii locuitori, în medie revin 21,5 infracțiuni grave, cele mai multe infracțiuni fiind înregistrate în mun. Chișinău (33 cazuri la 10 mii locuitori) [6]. Infracțiunile cauzează daune irecuperabile personalității, economiei, ordinii și securității publice, organelor statale și obștești, ecologiei, precum și altor obiecte de atentare.

Criminalitatea provoacă zilnic daune de ordin fizic, material și moral, fapt ce demonstrează caracterul ei dăunător. Conform informației operative privind starea infracționalității (fără clasate), pe teritoriul Republicii Moldova, pentru 08 luni 2018, au fost înregistrate 19773 de infracțiuni. Dintre care 10482 de infracțiuni sunt din categoria celor mai puțin grave și 129 de infracțiuni – excepțional de grave [7].

Criminalitatea are *caracterul de fenomen uman complex* (biologic, psihologic și social).

În pofida existenței unui vast număr de teorii, curente, școli și concepții asupra criminalității, majoritatea autorilor recunosc că niciuna, separat, nu poate explica comportamentul criminal și diversitatea modalităților de manifestare prin reducerea analizei doar la unul sau la unii dintre factorii de influențare, impunându-se, în acest context, necesitatea recunoașterii rolului cauzal complex (de la factori generali sociali, biologici, psihologici și până la particularități individuale).

Astfel, C. Beccaria remarca că criminalitatea crește o dată cu creșterea numărului populației și respectiv a conflictelor de interese.

Drept cea mai corectă metodă de prevenire a criminalității a fost considerată de el educația societății.

În cadrul teoriilor criminologice biologice, comportamentul criminal se explică prin anumite predispoziții înnăscute ale anumitor categorii de criminali.

E. Ferri considera că fapta criminală s-ar datora unui mare număr de factori:

- fizici (clima, temperatura, localizarea geografică, efecte sezoniere);
- antropologici (vârsta, sex, condiții psihologice);
- sociali (densitatea populației, religia, obiceiuri, condiții economice etc.

R. Garafalo a descoperit rădăcinile comportamentului criminal nu în trăsăturile fizice, dar în echivalentele psihologice pe care le-a numit anomalii morale.

E. Durkheim susținea că inegalitatea populației este o condiție naturală și umană ce nu poate fi evitată. Între inegalitate și celelalte maladii sociale, cum ar fi crima, nu se poate face asociere decât în situații de excepție, când are loc o decădere a normelor și regulilor sociale, decădere numită de E. Durkheim anomie. Susținând că aceasta a existat în orice societate modernă ca urmare a schimbărilor sociale rapide care a însoțit procesul de modernizare.

Francezul criminolog G. Tarde argumenta că cei care au comis crime sunt oameni normali care din momentul nașterii au fost aduși în starea în care ei au învățat crima ca pe un mod de viață așa cum alții învățau meserii firești.

Conform teoriei imitației lui G. Tarde, oamenii se imită unii pe alții în funcție de frecvența și intensitatea contactului dintre ei. Imitația este întâlnită în special în orașe, acționând ca o modă, schimbându-se frecvent. În localitățile rurale, imitația este mai puțin pronunțată și modelul imitat se schimbă încet. G. Tarde afirmă că aici ea constituie un obicei.

În criminologia contemporană cauzele criminalității sunt tratate deseori în funcție de neajunsurile din societate – economice, culturale etc. [1, p. 9, 16, 17-18, 21].

Criminalitatea are *caracterul variat* care constă în diversitatea crimelor, în varietatea acestora în legea penală. Așa cum nu există două amprente digitale identice, la fel nu există două infracțiuni identice, chiar de același tip. În conținutul criminalității intră o mare varietate de crime, începând cu omoruri, vătămări corporale, continuând cu altele prevăzute de legea penală.

Conform datelor Biroului Național de Statistică, în structura infracțiunilor înregistrate pe teritoriul Republicii Moldova în anul 2017, fiecare a doua infracțiune era comisă contra patrimoniului (48,4%), după care urmează infracțiunile în domeniul transporturilor (17,4%), infracțiunile contra securității publice și cele contra autorităților publice, câte 4,6% etc.[6].

Concluzionând cele analizate supra, putem menționa că criminalitatea a fost și continuă să fie cel mai periculos fenomen nu numai în societatea moldovenească.

Astfel, *criminalitatea în Republica Moldova reprezintă un fenomen social juridic dăunător, antisocial și periculos cu caracter de fenomen uman complex, social de masă, structural sistemic, variat, eterogen, variabil din punct de vedere istoric, care cuprinde totalitatea infracțiunilor săvârșite pe teritoriul Republicii Moldova, ce se caracterizează prin indicii calitativi și cantitativi.*

Bibliografie:

1. BÎRGĂU, M. *Criminologie* (Curs universitar). Ed. a 2-a rev. și compl. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2010, ISBN 978-9975-4098-9-6.
2. BUJOR, V., MIRON-POPA, C. *Bazele analizei statistice a criminalității*. Bălți: „Print-Caro” SRL, 2010, ISBN 978-9975-4098-0-3.
3. CIOBANU, I. *Criminologie*. Chișinău: „F.E.-P. Tipogr. Centrală”, 2011, ISBN 978-9975-78-973-8.
4. CIOCLEI, V. *Manual de criminologie*. Ediția a 6. București: C.H. Beck, 2016, ISBN 978-606-18-0532-7
5. Dicționarul explicativ al limbii române, ediția a II-a. București: Ed. Univers Enciclopedic, 1998. 1193 p.
6. *Nivelul infracționalității în Republica Moldova* [online] [citat 23.10. 2018]. Disponibil: <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=5926>
7. *Informație operativă privind starea infracționalității* [online] [citat 23.10. 2018]. Disponibil: <https://mai.gov.md/ro/advanced-page-type/date-statistice>
8. LARII, Iu. *Criminologie*. Chișinău: Ed. „Elena V. I.”, 2004, ISBN 9975-935-28-1.
9. PARASCHIV, G., PARASCHIV, D., PARASCHIV, E. *Criminologie: evoluția cercetărilor privind cauzalitatea și prevenirea infracțiunilor*. București: Pro Universitaria, 2014. ISBN 978-606-26-0024-2
10. POP, O., NEAGU, Gh. *Criminologie generală*. Chișinău: Ed. Elena V. I., 2005. ISBN 9975-9877-5-3
11. ROTARI, O., *Criminologie*. Chișinău: Ed. Foxtrot, 2011. ISBN 978-9975-101-57-8.

12. БУЖОР, В. *О сущности преступности*. Кишинэу: Ed. LYCEUM, 1998. ISBN 9975-939-64-3.
13. Иншаков, С.М. *Криминология: Учебник*. Москва: Юриспруденция, 2000. ISBN 5-8401-0050-1.
14. *Криминология: Учебник*. /Под ред. Кудрявцева В.Н., Эминова В.Е., 3-е изд., перераб. и доп./ Москва: Юрист, 2006. ISBN 5-7975-0647-5.
15. СОКОЛОВ, Д.И. *К понятию преступности и ее состоянию. Становление и развитие уголовного законодательства*. Волгоград, 1973.

CONTRACTELE PRIVIND PACHETELE DE SERVICII DE CĂLĂTORIE ȘI SERVICIILE DE CĂLĂTORIE ASOCIATE ÎN REGLEMENTAREA DIRECTIVEI 2015/2302/UE

Valentin CAZACU, dr., lector univ.,
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
Stella NEGRU, asistent judiciar, Judecătoria Bălți

Abstract: *The present paper briefly analyzes the provisions of Directive 2015/2302/EU on package travel and linked travel arrangements. The study focuses on the main changes proposed in the new text, comparing them with the provisions of the old Directive 90/314/EEC, which was repealed on 01.07.2018. It also highlights the role of the new Directive in achieving a higher level of consumer protection.*

Keywords: *contract, package travel, linked travel arrangements, Directive 2015/2302/EU, traveller, organizer, retailer.*

La 25 noiembrie 2015, Parlamentul European și Consiliul au aprobat Directiva 2015/2302/UE⁴⁹ privind pachetele de servicii de călătorie și serviciile de călătorie asociate, care modifică Regulamentul CE nr. 2006/2004 și Directiva 2011/83/UE, și abrogă Directiva 90/314/CEE⁵⁰.

Scopul Directivei 2015/2302/UE este actualizarea și uniformizarea legislației privind pachetele de servicii de călătorie și serviciile de călătorie asociate, care să contribuie la o mai bună funcționare a pieței interne, precum și să asigure obținerea unui nivel mai ridicat de protecție a consumatorilor, care să i-a în considerare numărul foarte mare de rezervări efectuate prin mijloace de comunicare la distanță.

Odată cu modificările introduse de Tratatul de la Lisabona din 13 decembrie 2007, sectorul turismului a găsit în sfârșit o recunoaștere explicită în dreptul european primar. Art. 195, alin. 1 din Tratatul privind funcționarea Uniunii Europene (TFUE) stabilește că „*Uniunea completează acțiunile statelor membre în sectorul turismului, în special prin promovarea competitivității întreprinderilor din Uniune în acest sector*”. Obiectivele acestei „competențe de completare a acțiunilor statelor membre” sunt:

- a) „*să încurajeze crearea unui mediu favorabil dezvoltării întreprinderilor în sector*” și
- b) „*să promoveze cooperarea între statele membre, în special prin schimbul de bune practici*”.

Pentru realizarea acestor obiective, art. 195, alin. 2 TFUE împuternicește Parlamentul European și Consiliul să aprobe măsuri „speciale”, acționând în conformitate cu procedura legislativă ordinară.

În urma recunoașterii unei competențe speciale a Uniunii în sectorul turismului, a fost aprobată o nouă strategie europeană, inițial menționată de Comisia Europeană în comunicările COM (2010) 352⁵¹ și COM (2013) 513⁵². Aceste comunicări au accentuat necesitatea modernizării normelor privind pachetele de servicii de călătorie, având în vedere că, după mai bine de douăzeci de ani de la adoptarea Directivei 90/314/CEE, piața turismului s-a modificat profund, în principal datorită apari-

⁴⁹ J. Of., L326 din 11.12.2015;

⁵⁰ Directiva Consiliului din 13 iunie 1990 privind pachetele de servicii pentru călătorii, vacanțe și circuite, J. Of., L158 din 23.06.1990;

⁵¹ Comunicare a Comisiei către Parlamentul european, Consiliu, Comitetul Social și Economic European și Comitetul Regiunilor - *Europa, destinația turistică favorită la nivel mondial – un nou cadru politic pentru turismul european*, disponibilă la: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:52010DC0352>, accesat la 28.09.2018;

⁵² Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor - *Adaptarea la era digitală a normelor UE privind pachetele de servicii de călătorie*, disponibilă la: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0513:FIN:RO:PDF>, accesat la 28.09.2018;

ției internetului. Conform unui autor, internetul acționează în domeniul turismului pe 2 planuri diferite: furnizarea de informații despre turism și vânzarea pachetelor turistice⁵³. Un alt autor menționează că dezvoltarea tehnologiilor informaționale și a mijloacelor de comunicare a modificat profund relația dintre industria turismului și clienții săi⁵⁴.

Necesitatea actualizării legislației în domeniul pachetelor turistice a fost determinată și de faptul că sectorul turismului este foarte important pentru economia UE, dat fiind că vacanțele și călătoriile constituie 10% din PIB-ul UE, care continuă să ocupe primul loc în lume printre destinațiile preferate de turiști, în ciuda crizei economice existente⁵⁵.

Directiva 90/314/CEE privind pachetele de servicii pentru călătorii, vacanțe și circuite a fost adoptată într-un moment în care turiștii se adresau agențiilor de turism pentru a cumpăra perioade de vacanță vândute prin intermediul cataloagelor.

Chiar dacă 23% dintre călătorii din UE cumpără încă pachete de servicii de călătorii tradiționale (prin intermediul cataloagelor, broșurilor, pliantelor etc.), tot mai multe persoane cumpără diferite componente separate, combinând diferite servicii de călătorii sau cumpărând vacanțe personalizate, organizate de unul sau mai mulți profesioniști.

Curtea de Justiție a UE s-a pronunțat în cazul Club Tour⁵⁶ în favoarea aplicării normelor prevăzute de Directiva 90/314/CEE și în privința pachetelor de servicii de călătorii „personalizate” oferite de agențiile de turism. Cu toate acestea, extinderea aplicării Directivei 90/314/CEE și în privința vânzărilor *online* au ridicat mai multe semne de întrebare tocmai din cauza lipsei unor norme juridice concrete în acest domeniu.

Prin urmare, legislația existentă privind pachetele turistice nu mai corespundea inovațiilor și modificărilor survenite în domeniul digital, atât în privința noilor modalități de vânzare pentru întreprinderi, cât și în privința largirii spectrului de pachete oferite turiștilor.

Directiva 90/314/CEE a lăsat la discreția legiuitorilor naționali modalitățile de implementare a acesteia, în special în privința sectoarelor nereglementate de directivă sau parțial reglementate, fapt care a determinat apariția unui proces de fragmentare juridică, a cărui efect a constat în principal în limitarea posibilităților întreprinderilor de a oferi servicii turistice consumatorilor din alte state, dar și în descurajarea consumatorilor de a contracta servicii turistice oferite de operatorii din alte state⁵⁷.

Pentru a suplini lacunele evidente din legislația europeană privind pachetele de servicii de călătorii și pentru a asigura uniformizarea pieței interne a UE, a fost astfel adoptată Directiva 2015/2302/UE.

Până la 1 ianuarie 2018, statele membre trebuiau să adopte actele legislative și administrative corespunzătoare, care vor intra în vigoare la 1 iulie 2018, moment în care Directiva 90/314/CEE va trebui considerată ca fiind abrogată.

Directiva 2015/2302/UE prevede șaisprezece definiții în art. 3, față de doar 5 definiții conținute în art. 2 din Directiva 90/314/CEE (pachet de servicii turistice, organizator, detailist, consumator, contract).

O importanță deosebită o are noțiunea de „pachet”, prin care se va înțelege o combinație de cel puțin două tipuri de servicii de călătorii destinate aceleiași călătorii sau vacanțe, atât în ipoteza când servicii diferite sunt combinate de către același profesionist, cât și în cazul în care serviciile de călătorie sunt oferite în contracte separate cu diferiți furnizori.

Printre serviciile de călătorii prevăzute în mod expres în directivă, în afară de serviciile de transport, cazare și închiriere de autoturisme (servicii principale sau de bază), sunt prevăzute, de

⁵³ R. Peretta, *Gli intermediari turistici on-line*, în Aa. Vv., *Economia e gestione delle imprese turistiche*, a cura di R. Garibaldi, Milano, ed. Hoepli, 2015, pag. 305 și urm.;

⁵⁴ Gianluca Rossoni, *La Direttiva (UE) 2015/2302 relativa ai pacchetti turistici e ai servizi turistici collegati: una prima lettura*, în RIVISTA ITALIANA DI DIRITTO DEL TURISMO 16/2016, pag. 88, DOI:10.3280/DT2016-016008;

⁵⁵ *Ibidem*;

⁵⁶ CJCE, 30 aprilie 2002, cauza C-400/00, *Club-Tour, Viagens e Turismo SA vs Alberto Carlos Lobo Gonçalves Garrido*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A62000CJ0400>, accesat la 02.10.2018;

⁵⁷ Gianluca Rossoni, *op. cit.*, pag. 88;

asemenea, servicii de călătorie care nu formează o parte intrinsecă a transportului, cazării și închirierii de autoturise (servicii auxiliare sau suplimentare).

Directiva reglementează un nou tip de serviciu, distinct de pachetele de servicii de călătorie, și anume acela de „serviciu de călătorie asociat”, care constă din vânzarea a cel puțin două servicii de călătorie principale prin încheierea de contracte separate cu diferiți furnizori de servicii, încheiere facilitată de intermedierea unui profesionist.

În scopul promovării unei concurențe loiale și de protecție a călătorilor, a fost prevăzută obligația de a informa călătorii că nu cumpără un pachet de servicii de călătorie, ci un serviciu de călătorie asociat, precum și obligația de a oferi garanții suficiente cu privire la rambursarea plăților și la repatrierea călătorilor în caz de insolvență, inclusiv în cazul serviciilor de călătorie asociate⁵⁸.

Directiva 2015/2302/UE prevede și unele categorii de servicii și ipoteze excluse din domeniul său de aplicare:

1. pachetelor și serviciilor de călătorie asociate pe termen scurt (mai puțin de 24 de ore), cu excepția când acestea includ cazarea peste noapte;
2. pachetelor oferite și serviciilor de călătorie asociate facilitate ocazional și pe bază de nonprofit și numai unui grup restrâns de călători;
3. pachetelor și serviciilor de călătorie asociate achiziționate în temeiul unui acord general pentru organizarea unei călătorii de afaceri, încheiat între un comerciant și o altă persoană fizică sau juridică care acționează din motive legate de activitatea sa comercială, afacerea, meseria sau profesia sa.

Directiva menționează, de asemenea, că prevederile acesteia nu afectează dreptul intern general al contractelor precum normele privind valabilitatea, formarea sau efectele unui contract, în măsura în care aspectele dreptului general al contractelor nu sunt reglementate de directivă.

Principalul beneficiar al protecției oferite de noua directivă 2015/2302/UE este „călătorul”, și anume „*orice persoană care dorește să încheie un contract sau care are dreptul să călătorească pe baza unui contract încheiat, în cadrul prezentei directive*”⁵⁹.

Capitolul II din directivă, „Obligația de informare și conținutul contractului privind pachetul de servicii de călătorie”, obligă organizatorul călătoriei să furnizeze călătorului, înainte de încheierea contractului, într-un mod clar, inteligibil și bine evidențiat informațiile privind principalele drepturi și obligații ale contractului, iar în cazul în care aceste informații sunt furnizate în scris, ele trebuie să fie lizibile.

Mai mult decât atât, călătorul trebuie să primească și o copie a contractului care va conține, în afară de informațiile precontractuale, o serie de informații suplimentare referitoare, printre altele, la responsabilitatea și obligațiile de asistență ale organizatorului. Organizatorul are, de asemenea, obligația de a furniza o serie de formulare standard de informații, care au rolul de a conștientiza călătorii despre aplicabilitatea directivei, precum și despre drepturile fundamentale ale acestora în temeiul directivei.

Capitolul III din directivă, intitulat „Modificarea contractului privind pachetul de servicii turistice înainte de începerea executării pachetului”, introduce în art. 12 o noutate importantă în comparație cu Directiva 90/314/CEE, oferind călătorului posibilitatea de a rezilia contractul înainte de începerea executării pachetului, gratuit și fără nici o sancțiune, în cazul în care au intervenit circumstanțe inevitabile și extraordinare în țara de destinație sau în imediata vecinătate, și care afectează în mod semnificativ executarea pachetului sau care afectează semnificativ transportul pasagerilor la destinație. În acest caz, călătorul are dreptul la rambursarea integrală a plăților efectuate pentru pachet, dar nu și la despăgubiri suplimentare.

Art. 12 al Directivei 2015/2302/UE prevede și o altă noutate, reglementând în mod expres posibilitatea de reziliere a contractului de către călător înainte de începerea executării contractului, în schimbul plății cheltuielilor pe care le-a suportat organizatorul, cheltuieli care trebuie să fie rezonabile și justificabile.

⁵⁸ Considerandul 14 din Directiva 2015/2302/UE;

⁵⁹ G. De Cristofaro, *La nuova disciplina europea dei contratti di viaggio (dir. 2015/2302/UE) e le prospettive del suo recepimento nell'ordinamento italiano*, în Aa. Vv., *La Nuova Disciplina Europea dei contratti di Viaggio*, a cura di A. Finessi, ed. Jovene, 2017, pag. 1 și urm.;

În același capitol, noua directivă reglementează în art. 11 și posibilitatea organizatorului de a modifica condițiile contractuale în mod unilateral, cu condiția că:

1. organizatorul și-a rezervat acest drept în contract;
2. modificarea este nesemnificativă;
3. organizatorul îl informează pe călător cu privire la modificare într-un mod clar, inteligibil și bine evidențiat, pe un support durabil.

În ceea ce privește modificarea prețului pachetului de turism, aceasta este permisă numai în unele ipoteze exhaustive și numai dacă este prevăzut în mod expres în textul contractului. În plus, modificarea prețului nu poate depăși 8% din costul total al pachetului, în caz contrar călătorul poate anula rezervarea fără penalități sau poate accepta un pachet de substituție conform art. 11, alin. 2 al directivei.

Noua directivă ca și precedenta, recunoaște călătorului dreptul de a cesiona contractul de pachete turistice, specificând însă că notificarea de cesionare a contractului trebuie să fie făcută cu cel puțin 7 zile înainte de începerea executării pachetului, termenul dat fiind considerat un termen rezonabil.

În ceea ce privește capitolul IV din directivă, intitulat „Executarea pachetului”, art. 13, alin. 1 din Directiva 2015/2302 atribuie organizatorului responsabilitatea pentru executarea corectă a serviciilor de călătorie incluse în pachet, lăsând la latitudinea legiuitorilor naționali posibilitatea introducerii unei eventuale răspunderi solidare cu organizatorul a comerciantului cu amănuntul (în Codul Turismului italian, de ex., este deja prevăzută o atare responsabilitate solidară a organizatorului de pachete de servicii de călătorii și a intermediarului în art. 43)⁶⁰.

O altă noutate importantă este introdusă și de art. 13, alin. 7 care atribuie organizatorului o obligație specifică de a asigura asistență călătorului în cazul imposibilității continuării călătoriei și imposibilității repatrierii călătorului din cauza unor circumstanțe inevitabile și extraordinare, și anume să suporte costurile de cazare ale călătorului, pentru o perioadă nu mai mare de trei nopți.

Art. 17 din directivă prevede că organizatorii de pachete de servicii de călătorie oferă o garanție pentru rambursarea tuturor sumelor plătite de călători în măsura în care serviciile respective nu sunt efectuate din cauza intervenirii insolvenței organizatorului. Atunci când serviciile includ și transportul de călători, garanția trebuie să prevadă și repatrierea călătorilor.

Garanția trebuie să acopere costurile previzibile în mod rezonabil, și anume „valorile plăților efectuate de către sau pe seama călătoriilor în legătură cu pachetele, ținând cont de perioada scursă între avansurile plătite și finalizarea pachetelor, precum și de costurile estimate și plățile finale ale repatrierii în caz de insolvență a organizatorului”⁶¹.

În comparație cu Directiva 90/314/CEE⁶², legiuitorul european a eliminat obligația în sarcina organizatorului de a demonstra garanții suficiente în caz de insolvență, limitându-se la introducerea prevederii că „Statele membre se asigură că comercianții care facilitează servicii de călătorie asociate oferă garanții privind rambursarea tuturor plăților pe care le primesc de la călători, în măsura în care un serviciu de călătorie care face parte dintr-un serviciu de călătorie asociat nu este efectuat ca urmare a insolvenței lor”⁶³.

Călătorilor, de asemenea, trebuie să le fie asigurată întotdeauna posibilitatea să contacteze organizatorul prin intermediul comerciantului cu amănuntul, care are obligația de a transmite fără întârziere mesajele, cererile sau plângerile primite, conform art. 15 al Directivei 2015/2302/UE. Același articol prevede, de asemenea, că „în scopul respectării termenelor sau a termenelor de prescripție, data primirii mesajelor, a cererilor sau a plângerilor menționate la primul paragraf, de către comerciantul cu amănuntul, este considerată drept data primirii de către organizator”.

Art. 16 prevede, tot în sarcina organizatorului, o obligație suplimentară de asistență a călătorului, care se află în dificultate în cursul executării pachetului de călătorie, de a furniza informațiile necesare cu privire la serviciile de sănătate și de asistență consulară, precum și să acorde asistență în domeniul comunicărilor la distanță și sprijin în găsirea unor servicii alternative de călătorie.

⁶⁰ Codul Turismului, disponibil la <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2011;79>, accesat la 05.10.2018;

⁶¹ Art. 17, alin.2 din Directiva 2015/2302/UE;

⁶² Art. 7;

⁶³ Art. 19 din Directiva 2015/2302/UE;

Art. 12 prevede dreptul de regres a organizatorului și a intermediarului împotriva terților furnizori ai serviciilor de călătorie responsabili de evenimentele care au cauzat cheltuieli legate de reducerea prețului, acordarea de despăgubiri sau alte obligații pecuniare. În schimb, organizatorul sau intermediarul sunt scutiți de răspundere în cazul în care aceștea probează că neexecutarea contractului sau neconformitatea cu contractul este imputabilă călătorului, unui terț care nu are legătură cu furnizarea serviciilor de călătorie incluse în pachet sau au fost cauzate de circumstanțe extraordinare și inevitabile⁶⁴.

Directiva 2015/2302/UE prevede, ca și directiva precedentă abrogată, limite în privința acordării de despăgubiri pentru daune, cu excepția daunelor provocate persoanelor, care rezultă din neexecutarea sau executarea necorespunzătoare a serviciilor de călătorie incluse în contractul de pachete de călătorie. Totuși directiva 2015/2302/UE prevede că statele membre în măsura în care convențiile internaționale fără caracter obligatoriu pentru Uniune limitează despăgubirea care trebuie plătită de organizator, au dreptul de a aplica această limitare cu condiția că nu se ridică la mai puțin de triplul prețului total al pachetului.

Cât privește convențiile internaționale obligatorii pentru Uniunea Europeană, pare să nu existe nicio marjă de manevră pentru statele membre, art. 14 alin. 4 din directivă stipulând că „*în măsura în care convențiile internaționale cu caracter obligatoriu pentru Uniune limitează valoarea despăgubirii sau condițiile în care este plătită despăgubirea de către furnizorul unui serviciu de călătorie care face parte dintr-un pachet, aceleași limitări sunt aplicabile și pentru organizator*”.

Prin art. 14, alin. 5 din directiva 2015/2302/UE este asigurat dreptul călătorilor de a se putea prevala și de introducerea altor cereri în conformitate cu regulamentele UE și convențiile internaționale, călătorii având posibilitatea de a formula plângeri sau cereri paralele în baza a diferite acte normative sau convenții internaționale. Totuși este prevăzut că despăgubirile sau reducerile de preț acordate în baza directive și despăgubirile sau reducerile de preț acordate în temeiul altor acte normative și convenții internaționale se deduc unele din altele pentru a evita acordarea de despăgubiri excesive.

Trebuie menționat că termenul de prescripție a cererilor formulate în baza directivei 2015/2302/UE sau în baza altor acte normative sau convenții internaționale, nu poate fi mai mic de 2 ani, conform art. 14, alin. 6. Prin urmare statele membre în care existau termene de prescripție mai mici de 2 ani vor trebui să i-a măsuri pentru modificarea legislației interne.

Merită menționat și apreciat faptul că grupul de lucru care a elaborat proiectul de modernizare a Codului Civil al R. Moldova nu a „uitat” să i-a măsuri pentru ca Directiva 2015/2302/UE să fie implementată în legislația R. Moldova, în baza prevederilor Acordului de Asociere UE – R. Moldova. Conform proiectului de modernizare a Codului Civil⁶⁵ noua directivă a fost implementată prin inserarea prevederilor acesteia în Titlul III, Capitolul XIX, Secțiunea 1 care a fost denumită: „Pachetele de servicii de călătorie, serviciile de călătorie asociate și intermedierea lor”.

În urma intrării în vigoare a noilor modificări operate la Codul Civil al R. Moldova, inclusiv în domeniul pachetelor de servicii de călătorie și serviciilor asociate, și consumatorii din țara noastră vor beneficia de un nivel mai ridicat de protecție, având în vedere că s-au abrogat vechile norme, adoptate ca urmare a implementării în legislația R. Moldova a Directivei 90/314/CEE.

Referințe bibliografice:

1. DE CRISTOFARO, Giorgio. *La nuova disciplina europea dei contratti di viaggio (dir. 2015/2302/UE) e le prospettive del suo recepimento nell'ordinamento italiano*, în Aa. Vv., *La Nuova Disciplina Europea dei contratti di Viaggio*, a cura di A. Finessi, ed. Jovene, 2017, 176 p., ISBN: 88-243-2490-8 - EAN: 9788824324908.
2. PERETTA, ROBERTO. *Gli intermediari turistici on-line*, în Aa. Vv., *Economia e gestione delle imprese turistiche*, a cura di R. Garibaldi, Milano, ed. Hoepli, 2015, 350 p., ISBN: 9788820366889.
3. ROSSONI, GIANLUCA. *La Direttiva (UE) 2015/2302 relativa ai pacchetti turistici e ai servizi turistici collegati: una prima lettura*, în RIVISTA ITALIANA DI DIRITTO DEL TURISMO 16/2016, pag. 88, DOI:10.3280/DT2016-016008.
4. Codul Turismului italian, aprobat prin Decretul Legislativ 23.05.2011, nr. 79.
5. Directiva 2015/2302/UE privind pachetele de servicii de călătorie și serviciile de călătorie asociate.
6. Directiva 90/314/CEE privind pachetele de servicii pentru călătorii, vacanțe și circuite.

⁶⁴ Art. 14, alin. 3 din Directiva 2015/2302/UE;

⁶⁵ <http://www.parlament.md/ProcesulLegislativ/Proiectedeactelegislative/tabid/61/LegislativId/4180/language/ro-RO/Default.aspx>

7. Comunicarea Comisiei către Parlamentul european, Consiliu, Comitetul Social și Economic European și Comitetul Regiunilor - *Europa, destinația turistică favorită la nivel mondial – un nou cadru politic pentru turismul european*, COM (2010) 352 din 30.6.2010.
8. Comunicarea Comisiei Europene către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor - *Adaptarea la era digitală a normelor UE privind pachetele de servicii de călătorie*, COM (2013) 513 din 07.09.2013.
9. CJCE, 30 aprilie 2002, cauza C-400/00, *Club-Tour, Viagens e Turismo SA vs Alberto Carlos Lobo Gonçalves Garrido*.

Webografie:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:52010DC0352>
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0513:FIN:RO:PDF>
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A62000CJ0400>
<http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2011;79>
<http://www.parlament.md/ProcesulLegislativ/Proiectedeactelegislative/tabid/61/LegislativId/4180/anguage/ro-RO/Default.aspx>.

PARTICULARITĂȚILE APĂRĂRII PÂRĂTULUI PRIN INTERMEDIUL OBIECȚIILOR MATERIAL-JURIDICE ÎN PROCESUL CIVIL

Dumitru DUMITRAȘCU, *drd., asist. univ.,
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

Abstract: *The contradictory principle and equality of arms contributes to the realization of civil justice by the fact that plaintiff and defendant has the right to defence. The most common the mean of defence used by defendant are the material objections. The material objections relate to the circumstances on which the plaintiff is based to persuade the court not to admit the action, that is to adopt a judgement rejecting the plaintiff's claims. So in the this article we examine the particularities of represent and defence through material objections in the civil process.*

Keywords: *civil procedure, equality of arms, the contradictory principle, right to defence, material objections, plaintiff, civil defendant.*

Principiul contradictorialității și egalității părților în procesul civil contribuie la realizarea justiției civile prin faptul că atât reclamantul, cât și pârâtul se bucură, într-o modalitate egală, de dreptul la apărare. În acest sens, în literatura juridică rusă [8, p. 330] s-a arătat că, dacă, prin intermediul acțiunii înaintate, se realizează dreptul la apărare a reclamantului, atunci și pârâtul trebuie să dispună de mijloace corespunzătoare de apărare împotriva acțiunii reclamantului. Chiar dacă la nivel doctrinar nu există un punct de vedere unitar în privința actelor ce ar intra în categoria modalităților de apărare ale pârâtului, obiecțiile material-juridice și excepțiile procesuale sunt în mod univoc atribuite la categoria mijloacelor de apărare a pârâtului.

Legislația procesual civilă a Republicii Moldova în mod expres recunoaște posibilitatea pârâtului de a utiliza obiecțiile material-juridice ca „*instrumente*” de apărare împotriva acțiunii reclamantului. Codul de procedură civilă al Republicii Moldova [4] prin art. 56 alin. (1) statuează că „*participanții la proces sunt în drept să înainteze obiecții împotriva demersurilor, argumentelor și considerentelor celorlalți participanți*”, din categoria participanților la proces fac parte și părțile, adică reclamantul și pârâtul. Așadar, pârâtul nu este unicul titular al dreptului de a înainta obiecții în cadrul procesului civil, de acest drept se bucură, de asemenea, și reclamantul, intervenienții principali și accesorii, persoanele care pornesc procesul în interesele altor persoane etc. Ca de exemplu, în cadrul dezbaterilor judiciare pârâtul solicită citarea unui martor, iar reclamantul obiectează că nu există temeiuri de administrare a probei în cadrul dezbaterilor judiciare și solicitarea pârâtului trebuie să fie respinsă având în vedere decăderea acestuia din dreptul de a prezenta probe.

Obiecțiile, în sensul art. 56 din CPC al RM, au o natură procesuală complexă, care înglobează noțiunea de obiecții material-juridice și excepții procesuale, însă nu se rezumă numai la ele. Deci, putem analiza obiecțiile *lato sensu* și *stricto sensu*.

Lato sensu, prin obiecții vom înțelege posibilitatea participanților la proces de a discuta orice demers, argument sau considerent al altor participanți la proces, de a-și expune opinia asupra orică-

rei probleme de fapt și de drept care are legătură cu cauza dată judecății și de a-și expune punctul de vedere asupra inițiativelor instanței judecătorești.

Obiecțiile *stricto sensu* se referă la apărările pârâtului prin intermediul obiecțiilor material-juridice și excepțiilor procesuale, ce au ca scop respingerea pretențiilor reclamantului ori stoparea temporară sau definitivă a examinării acestor pretenții de către instanța de judecată. În cadrul prezentului studiu vom analiza numai obiecțiile *stricto sensu*, adică ca modalități de apărare a pârâtului în cadrul procesului civil, în special o să ne referim la obiecțiile material-juridice ale pârâtului.

Obiecțiile material-juridice reprezintă principalul și cel mai des utilizat mijloc de apărare a pârâtului în cadrul procesului civil. Doctrina autohtonă a apreciat că obiecțiile material-juridice „se referă la circumstanțele de fapt și de drept pe care se bazează reclamantul pentru a convinge instanța să nu admită acțiunea, adică să adopte o hotărâre de respingere a pretențiilor reclamantului” [1, p. 265]. Obiecția material-juridică reprezintă unica modalitate a pârâtului de a combate fondul dreptului dedus judecății, adică de a demonstra că pretenția reclamantului este nefondată și urmează a fi respinsă. În acest fel, pârâtul invocă faptul că raportul juridic de drept material nu există dintre părțile litigante, fie că dreptul reclamantului nu a fost încălcat sau contestat și nu poate interveni protecția judiciară a acestuia.

Dreptul pârâtului de a invoca obiecții material-juridice este prevăzut de art. 186 alin. (3) lit. f) din CPC al RM. Conform acestui text de lege, pârâtul trebuie să indice în referință „*obiecțiile la toate pretențiile reclamantului, circumstanțele de fapt și de drept*”. Sintagma „*obiecțiile la pretențiile reclamantului*” ne sugerează care este scopul obiecțiilor material-juridice, anume finalitatea lor constă în respingerea totală sau parțială a revendicărilor reclamantului. În momentul sesizării instanței reclamantul formulează anumite pretenții față de pârât, grație principiului contradictorialității, pârâtul dispune de posibilități efective de a discuta și combate pe acestea, în cazul nostru poate să formuleze obiecții la pretențiile reclamantului.

Reieșind din faptul că în cadrul cererii de chemare în judecată reclamantul indică circumstanțele cauzei, prin descrierea speței în fapt și în drept, este firesc ca și pârâtul să se poată apăra în fapt și în drept. Raționamentul dat se întemeiază pe sintagma a doua din art. 186 alin. (3) lit. f) din CPC al RM: „*circumstanțele de fapt și de drept*”.

Înainte de a analiza apărările în fapt și în drept ale pârâtului, trebuie să remarcăm că prin circumstanțele de fapt înțelegem împrejurările, adică evenimentele și acțiunile omenești, de care legea leagă producerea anumitor efecte juridice, care constau în a da naștere, modifica ori a stinge raporturi juridice civile concrete. „*Actul sau fapta care este izvorul unui raport juridic civil concret constituie, în același timp, și izvor al drepturilor subiective civile și al obligațiilor civile care formează conținutul raportului juridic respectiv*” [2, p. 53].

Iar circumstanțele de drept sunt dispozițiile unei norme juridice care condiționează nașterea, modificarea sau stingerea unui raport juridic civil concret, adică reprezintă o dispoziție legală care recunoaște, în virtutea unei împrejurări (circumstanței de fapt), un drept subiectiv civil. Întreaga activitate a instanței judecătorești se îndreaptă asupra cercetării acestor circumstanțe de fapt și de drept, judecătorul trebuie să stabilească dacă într-adevăr au avut loc acele împrejurări indicate de reclamant, dacă de aceste împrejurări legea leagă producerea anumitor efecte juridice și dacă părțile în litigiu sunt subiecții acestui raport juridic civil concret.

Referitor la posibilitățile pârâtului, acesta poate obiecta față de circumstanțele de fapt și de drept arătate de reclamant. Pârâtul poate susține că nu au avut loc acele împrejurări, fie că împrejurările s-au petrecut în alte condiții (circumstanțe) decât invocate de reclamant, fie că aceste împrejurări au avut loc între reclamant și o altă persoană care este subiectul raportului juridic de drept material, fie că legea nu leagă de aceste împrejurări anumite efecte juridice, fie că reclamantul a calificat greșit situația juridică și la cauză sunt aplicabile alte prevederi ale legislației.

Așadar, opinăm că obiecțiile material-juridice ale pârâtului se divid în două categorii: obiecții în fapt și obiecții în drept. Prin obiecții în fapt pârâtul invocă sau neagă anumite situații, ca de exemplu, în acțiunea privind încasarea datoriei, pârâtul afirmă că nu datorează nimic, fie că a plătit datoria. Dacă pârâtul se apără cu ajutorul obiecțiilor în drept, atunci invocă prevederile dreptului substanțial ce va avea ca efect respingerea totală sau parțială a pretențiilor reclamantului. Ca de exemplu, pârâtul arată că actul juridic civil contravine ordinii publice sau bunelor moravuri; susține că obiectul actului juridic este imposibil. Din punct de vedere practic, pârâtul utilizează ambele ca-

tegorii de obiecții material-juridice concomitent, indicând circumstanțele cauzei cu referire la dispozițiile legii. Obiecțiile în fapt și în drept, de regulă, coexistă, astfel fiind asigurată apărarea eficientă a pârâtului. În plus, considerăm că în ipoteza utilizării obiecțiilor în fapt este necesar de a indica și prevederile concrete ale dreptului material. Cu toate că obiecția în fapt presupune că pârâtul face trimitere și la o normă legală, chiar dacă nu indică expres acest fapt. Ca de exemplu, dacă pârâtul afirmă că nu datorează nimic, atunci instanța de judecată va lua în considerare art. 572 alin. (1) din Codul civil al Republicii Moldova [3], care statuează că „*temeiul executării rezidă în existența unei obligații*”, deci pârâtul nu poate executa ceea ce nu datorează, adică ceea ce nu există.

Prin intermediul obiecțiilor material-juridice pârâtul răspunde la pretențiile reclamantului, la faptul afirmării unui drept de către acesta. În acest sens, obiecțiile material-juridice reprezintă argumentele, considerentele, observațiile pârâtului față de cele invocate de reclamant, prin care pârâtul își exprimă dezacordul față de cererea reclamantului și conchide asupra respingerii pretențiilor formulate. În același fel, în doctrina românească se menționează că obiecția material-juridică „*este o negare a dreptului reclamantului, este un mijloc prin care se contestă direct existența sau întinderea pretențiilor invocate prin cererea principală, pentru a se stabili că sunt nefondate, neîntemeiate*” [6, p. 36].

Obiecțiile material-juridice ale pârâtului urmăresc negarea faptelor invocate de reclamant sau a efectelor juridice pe care reclamantul susține că aceste fapte le generează. Reclamantul poate să atribuie efecte juridice unui anumit fapt indicat în cererea de chemare în judecată, însă, în realitate, acest fapt nu este generator de efecte juridice, după cum susține reclamantul. În acest caz, pârâtul combate susținerile în drept ale reclamantului, arătând că faptele pe care se întemeiază cererea reclamantului nu sunt reglementate de normele dreptului și, deci, nu dau naștere, modifică sau sting raporturi juridice civile concrete, nu creează anumite obligații în sarcina pârâtului. Apărarea dată se îndreaptă împotriva circumstanțelor invocate de reclamant, tinde să dezbată certitudinea considerentelor reclamantului, făcând referire la necorespunderea realității circumstanțelor de fapt ale cauzei sau/și a efectelor juridice pe care le-ar crea aceste fapte. De pildă, reclamantul solicită întoarcerea sumei de bani împrumutate, iar pârâtul neagă existența contractului de împrumut. În acest caz sarcina probației cade asupra reclamantului, el trebuie să dovedească existența acestui act juridic. Într-o altă ipoteză, concubina în timpul gravidității solicită încasarea pensiei de întreținere de la concubin, iar pârâtul arată că potrivit art. 82 alin. (2) lit. b) din Codul familiei al Republicii Moldova [5], dreptul de a beneficia de pensia de întreținere îl are numai soția, relațiile de concubinaj nu creează efecte juridice, respectiv, din punct de vedere juridic, nu există nici drepturi și nici obligații dintre concubini. În acest din urmă caz, pârâtul nu neagă existența faptelor (circumstanțelor de fapt) arătate în cererea de chemare în judecată de către reclamant, ci susține că aceste fapte nu sunt producătoare de efecte juridice.

Pârâtul are posibilitatea ca prin intermediul obiecției material-juridice se invoce fapte noi, luarea în considerare a cărora de către instanța duce la respingerea totală sau parțială a pretențiilor reclamantului. Obiectul acestei obiecției materiale conține circumstanțe de fapt noi, generatoare de efecte juridice, adică acum pârâtul pune în vizorul instanței judecătorești alte date neindicate de către reclamant. Respectiv, admiterea acestor noi fapte va determina respingerea, în tot sau în parte, a pretențiilor reclamantului. Spre deosebire de obiecția material-juridică care combate faptele arătate de reclamant, această obiecție este mai complexă pentru pârât, reieșind din considerentul că pârâtul va fi obligat, pentru ca apărarea să fie eficientă, să argumenteze prin mijloace de probă existența circumstanțelor invocate. În acest sens, art. 118 alin. (1) din CPC al RM dispune că „*fiecare parte trebuie să dovedească circumstanțele pe care le invocă drept temei al pretențiilor și obiecțiilor sale, dacă legea nu dispune altfel*”.

Ca un exemplu al unei astfel de obiecții: în cadrul acțiunii privind încasarea datoriei, pârâtul susține că datoria a fost stinsă anterior depunerii cererii de către reclamant, anexând și dovada de plată a sumei solicitate de reclamant. Observăm că pârâtul arată anumite circumstanțe, fapte noi pentru cauză, anume că el a achitat suma datorată, faptul achitării stinge raportul juridic de drept material existent dintre părți, astfel că obligația este executată și reclamantul (care este creditor în cadrul raportului de drept material) nu este îndreptățit să solicite plata de la pârât (care este debitor). Reieșind din sarcina probației, pârâtul trebuie să dovedească faptul achitării datoriei, în exemplul nostru acesta prezintă un înscris, dovada plății efectuate (care poate fi un ordin de plată, bon fiscal etc.). Deci, obiecția material-juridică ce aduce în față instanței circumstanțe noi ale cauzei, creează

pentru pârât obligația probațiunii în proces, neprezentarea de către pârât a probelor pentru dovedirea faptelor invocate prin obiecție va avea ca efect respingerea acestor obiecții pe motiv cu sunt neînțemiate și au un caracter pur declarativ.

În doctrina rusă, unii autori au apreciat că obiecțiile material-juridice pot fi divizate în funcție de conținutul sau obiectul acestora, astfel se disting obiecții materiale care resping [7, p. 40]:

- a) pretenția material-juridică a reclamantului, în tot sau în parte;
- b) faptele, circumstanțele de fapt indicate de reclamant pentru argumentarea pretențiilor formulate;
- c) circumstanțele de drept, normele de drept substanțial la care se referă reclamantul pentru a-și întemeia pretențiile;
- d) calitatea procesuală de pârât, adică existența identității între persoana pârâtului și cel obligat în raportul juridic dedus judecății;
- e) legalitatea determinării valorii pretențiilor.

Nu suntem de acord cu vreo astfel distincție, pentru că unele includ în conținutul său și pe altele. Din punctul nostru de vedere, evidențierea obiecțiilor material-juridice care au ca obiect combaterea pretenției material-juridice a reclamantului este una inutilă, or, orice obiecție material-juridică, indiferent de conținutul sau obiectul acesteia, are ca finalitate respingerea totală sau parțială a acțiunii reclamantului, adică a pretențiilor formulate de către acesta. Din acest considerent, este eronat de a identifica într-o categorie distinctă obiecțiile materiale ce resping pretenția material-juridică a reclamantului. *Per a contrario*, admiterea acestei categorii de obiecții ar impune necesitatea recunoașterii obiecțiilor ce nu urmăresc respingerea pretențiilor reclamantului. Dar acest raționament contravine naturii și scopului obiecțiilor material-juridice, de a determina instanța de judecată de a nu admite acțiunea reclamantului, adică de a respinge pretențiile formulate.

În plus, nu poate fi reținută ideea că obiecția material-juridică combate pretenția materială a reclamantului în situația în care pârâtul se apără prin simpla negare a acțiunii, fără a indica considerentele sale față de acțiunea înaintată sau de a invoca proprii circumstanțe ce ar avea ca scop respingerea acțiunii [7, p. 40-41]. În acest caz pârâtul se apără prin obiecție care are ca obiect combaterea faptelor, circumstanțelor de fapt arătate de reclamant, pe cale de consecință, aceasta va duce la respingerea pretenției material-juridice formulate. Exemplul menționat în doctrină [7, p. 40-41] pentru justificarea obiecțiilor contra pretenției material-juridice, precum că în cadrul acțiunii privind încasarea datoriei, pârâtul obiectează că nu a împrumutat suma de bani de la reclamant, este discutabil. Opinăm că în cadrul acestui exemplu pârâtul se apără prin intermediul obiecției material-juridice ce se îndreaptă împotriva circumstanțelor de fapt invocate de reclamant. După cum am mai precizat supra, sarcina probației în procesul civil revine părții care invocă anumite circumstanțe, respectiv reclamantul trebuie să dovedească existența contractului de împrumut. Contractul de împrumut reprezintă un acord de voință realizat între două sau mai multe persoane, este acea acțiune de care legea leagă apariția efectelor juridice, respectiv stabilirea drepturilor și obligațiilor între părți, cu alte cuvinte, reprezintă fapt juridic *lato sensu*. Deci, simpla negare a acțiunii efectuate de pârât presupune că acesta face obiecție material-juridică împotriva faptelor sau circumstanțelor de fapt expuse de reclamant.

Pentru aceleași considerente poate fi criticată clasificarea obiecțiilor material-juridice în cele ce combat calitatea procesuală de pârât și legalitatea determinării valorii pretențiilor. Faptul că între persoana pârâtului și cel obligat în raportul juridic dedus judecății există identitate se determină raportat la circumstanțele de fapt sau de drept ale cauzei. Încă o dată să examinăm exemplul cu acțiunea civilă privind executarea obligației din contractul de împrumut, să admitem că contractul de împrumut a fost încheiat între X și Y, iar Y a fost reprezentat prin Z, Y nu întoarce împrumutul în termenul contractat și X depune o cerere de chemare în judecată împotriva lui Z. Respectiv pârâtul (în exemplul nostru Z) va obiecta împotriva acțiunii reclamantului invocând faptul că el nu este parte la contractul de împrumut, ci a fost numai reprezentantul lui Y, care și trebuie să figureze în proces ca pârât. Deci, pârâtul se va apără combătând circumstanțele de fapt arătate în cererea de chemare în judecată.

Reieșind din cele analizate, obiecțiile material-juridice după obiectul lor se împart în:

- 1) obiecții materiale ce neagă considerentele reclamantului;
- 2) obiecții materiale prin care pârâtul invocă proprii circumstanțe de fapt și de drept.

La prima categorie atribuim apărările pârâtului prin care acesta nu recunoaște faptele arătate de reclamant (simpla negare), argumentează că circumstanțele de fapt nu creează efecte juridice sau că

circumstanțele de drept nu se raportează la cauză, iar conform unei altei prevederi legale pretenția reclamantului nu poate fi admisă. Aceste obiecții material-juridice se limitează doar la cele expuse de către reclamant, au ca scop discutarea temeiniciei considerentelor reclamantului, fără ca pârâtul să invoce anumite circumstanțe suplimentare la care partea potrivnică nu s-a referit. Apreciem că acest mijloc de apărare poate fi utilizat de pârât în ipoteza în care acesta nu poate prezenta anumite probe în susținerea poziției sale, astfel că se limitează numai la dezbaterea celor invocate de reclamant. Totodată, încercând să convingă instanța de judecată că alegațiile reclamantului sunt neîntemeiate, iar probele pe care acesta le aduce pentru dovedirea pretențiilor sale nu sunt pertinente, concludente sau admisibile.

Prin obiecții materiale prin care pârâtul invocă proprii circumstanțe de fapt și de drept subîntelegem situația când pârâtul invocă alte temeiuri de fapt și de drept, decât cele arătate de reclamant. În comparație cu prima categorie de obiecții, această apărare este mai complexă pentru pârât, din punctul de vedere că necesită a fi demonstrate cu ajutorul mijloacelor de probă. Respectiv, dacă pârâtul înțelege să utilizeze aceste obiecții, își asumă și sarcina probației.

Din descrierea acestor două tipuri de obiecții materiale, devine evidentă și deosebirea lor. În primul rând, obiecțiile materiale, ce neagă considerentele reclamantului, se limitează numai la faptele invocate de reclamant, iar cealaltă categorie de obiecții, într-un mod, complică examinarea cauzei prin referire la noile circumstanțe. Astfel, judecătorul va trebui să verifice nu numai temeinicia circumstanțelor expuse de reclamant, dar și să aprecieze faptele arătate de pârât. Însă, aceasta va contribui în mod neîndoielnic la examinarea completă și sub toate aspecte a cauzei, ceea ce va determina adoptarea unei hotărâri legale și întemeiate.

În al doilea rând, opțiunea pârâtului de a discuta numai faptele expuse de reclamant, nu implică punerea sarcinii probației pe pârât. Deoarece reclamantul a invocat aceste temeiuri a cauzei, deci el și este obligat să dovedească circumstanțele pe care se bazează, pârâtul având numai „misiunea” de a pune la îndoială relevanța probelor prezentate de reclamant. Pe de altă parte, dacă pârâtul, prin obiecții materiale, invocă anumite circumstanțe importante pentru soluționarea justă a cauzei, el va trebui să prezinte probe care confirmă împrejurările expuse.

Așadar, alegerea utilizării unei sau altei categorii de obiecții material-juridice se va face ținând cont de temeiurile și obiectul acțiunii, precum și de probele prezentate de reclamant pentru susținerea pretențiilor formulate. Desigur, apărarea prin obiecție care invocă proprii circumstanțe de fapt și de drept a pârâtului este mult mai eficientă, decât dacă pârâtul se limitează numai la discutarea celor descrise de reclamant. Totodată, în funcție de specificul cauzei civile concrete, nimic nu-l împiedică pe pârât de a întrebuița concomitent ambele aceste forme de obiecții materiale, apărându-se prin negarea faptelor expuse în cererea de chemare în judecată și, în același timp, invocând proprii circumstanțe de fapt și de drept ale cauzei.

Bibliografie:

1. BELEI, E. et al. *Drept procesual civil. Partea generală*. Chișinău: Editura Lexon-Prim, 2016.
2. BOROI, G., Anghelescu C.A. *Curs de drept civil: partea generală*. București: Hamangiu, 2012.
3. Codul civil al Republicii Moldova. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 22.06.2002, nr. 82-86
4. Codul de procedură civilă al Republicii Moldova. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 21.06.2013, nr. 130-134.
5. Codul familiei al Republicii Moldova. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 26.04.2001, nr. 47-48.
6. TĂBĂRCĂ, M. *Excepțiile procesuale în procesul civil*. București: Ed. Rosetti, 2002.
7. ПЯТИЛЕТОВ, И.М., *Защита интересов ответчика в советском гражданском процессе*. Москва, 1990.
8. САХНОВА, Т. В. *Курс гражданского процесса: теоретические начала и основные институты*. Москва: Волтерс Клувер, 2008.

DIVERSITATEA SANCTIUNILOR PROCEDURALE CIVILE

Tatiana CRUGLIȚCHI, lect. sup. univ.,
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Résumé: *La responsabilité sociale comme forme de règlement du comportement de l'homme dans la société n' est pas spécifique a la loi, elle se trouve dans tous les domaines de la vie sociale.*

La responsabilité implique une réflexion sur les conséquences attendues de nos actions; premierement, du point de vue naturellement et moralement, comme une solution contre les comportements anti-sociaux et ensuite, légalement.

La société établit des règles de conduite du caractère religieux, moral, culturel, politique, et juridique, que les individus qui la composent sont appelés à observer, pour guider la direction, selon les règlements pour ces intérêts communs dans le but de la combinaison de son intérêt personnel avec celui social de l'assurance de la cohérence et de la fonctionnalité du système social.

La responsabilité et les recours juridiques sont les deux faces du même phénomène social. Les droits et les obligations connexes qui se posent à la suite d'avoir commis un acte illégal définissent simplement la responsabilité. On affirme certainement que ce complexe de droits et d'obligations constitue le cadre pour la réalisation de la contrainte de l'état en appliquant des sanctions juridiques.

Mots-clés: *la responsabilité, la responsabilité, la sanction, la coercition de l'État, la société, personne, general, privé, la nulité, revocatione, l'amende judiciare.*

Abordarea sancțiunilor procedurale, într-o lucrare științifică, ridică o problemă de o reală complexitate și, mai ales, de o certă dificultate, ce vizează determinarea sancțiunilor. Dificultatea unei atare întreprinderi decurge, în primul rând, din faptul că legea nu califică întotdeauna anumite măsuri ca sancțiuni procedurale.

Exemplificativ indicăm în continuare câteva dispoziții legale care califică anumite măsuri ca sancțiuni. Astfel, art. 81 din CPC al RM enunță că „unele împuterniciri date reprezentantului trebuie menționate expres, sub sancțiunea nulității, în mandatul sau procura eliberată de reprezentat”. O dispoziție similară este cuprinsă și în art. 220 al. 2 CPC al RM, conform căreia „orice completare, schimbare și ștersătură în depozitiile martorului trebuie acceptată și semnată de președintele ședinței, de grefier și de martor sub sancțiunea nulității lor”. De asemenea, potrivit art. 58 al. 2 CPC al RM, „actele de procedură efectuate de persoanele care nu au capacitate de exercițiu a drepturilor procedurale civile sunt anulabile”.

Art. 124 al. 2 CPC al RM stipulează că „neplata de către solicitantul expertizei, a sumei pentru efectuarea expertizei atrage decăderea din această dovadă”.

Potrivit art. 136 al. 3 CPC al RM „martorului care nu se prezintă în ședință de judecată din motive pe care instanța le consideră neîntemeiate i se aplică o amendă de până la 5 unități convenționale. Dacă nu se prezintă nici după cea de a doua citare, instanța are dreptul să dispună aducerea lui forțată în judecată și aplicarea unei amenzi repetate de până la 10 unități convenționale”.

Exemplele prezentate sunt sugestive în privința coexistenței în Codul de procedură civilă a sancțiunilor nulității, decăderii și amenzilor judiciare [6, p. 4].

În literatura de specialitate nu există o concepție unitară asupra determinării sancțiunilor procedurale. De altfel, literatura de specialitate a cercetat sancțiunile procedurale nu în mod unitar, ci doar în cadrul unor instituții diferite, cum ar fi, de exemplu, actele și termenele de procedură [4, p. 10].

Cum am remarcat deja, sancțiunile se instituie pentru nerespectarea prevederilor legale. Astfel, art. 56 al. 3 CPC al RM stipulează că: „participanții la proces sunt obligați să se folosească cu bunăcredință de drepturile lor procedurale. În cazul abuzului de aceste drepturi sau a nerespectării obligațiilor procedurale, se aplică sancțiunile prevăzute de legislația procedurală civilă”.

Codul de procedură civilă al Republicii Moldova, spre deosebire de legislația altor state, stipulează expres: „Sancțiunile procedurale vizează atât actele de procedură ale instanței judecătorești, ale participanților la proces, cât și ale persoanelor legate de activitatea acestora și, în dependență de prevederile legii, constau în anularea actului procedural defectuos, în decăderea din drepturi pentru neîndeplinire în termen a actului de procedură, în obligația de a completa sau a reface actul îndeplinit cu nerespectarea legii, în restabilirea în drepturile încălcate, în aplicarea amenzii judecătorești, în alte măsuri prevăzute de lege” (art. 10 al. 3 CPC al RM).

Prin comparație, art. 35 al. 2 CPC al Federației Ruse stipulează că în cazul neîndeplinirii de către participanții la proces a obligațiilor procedurale vor surveni consecințele prevăzute de legislația procesual civilă.

Astfel, unii autori evidențiază în calitate de răspundere procesuală următoarele consecințe procesuale nefavorabile – refuzul primirii cererii de chemare în judecată, lăsarea fără curs a cererii de chemare în judecată, refuzul primirii cererii reconvenționale, îndepărtarea din sala de ședință a participanților la proces sau a persoanelor care asistă la ședință, scoaterea cererii de pe rol, anularea

sau modificarea hotărârii, încheierii ori ordonanței judecătorești, refuzul în primirea cererii de recuzare în cazul încălcării regulilor de declarare a recuzării, refuzul de repunere în termen, refuzul în anularea ordonanței judecătorești sau a hotărârii date în contumacie, refuzul în admisibilitatea unor noi mijloace de probă în instanța de recurs [9, p. 19-25].

Legislația procesual civilă conține norme care permit aplicarea de măsuri sub formă de sancțiuni cu caracter coercitiv asupra participanților la proces și altor persoane. Astfel, dacă încalcă repetat ordinea, participantul la proces sau reprezentantul lui poate fi îndepărtat din sală pe tot timpul dezbatărilor judiciare sau a unei părți din ședință; de asemenea, persoana care asistă la dezbaterile judiciare, pentru o a doua încălcare a ordinii în ședință de judecată se îndepărtează din sală. Instanța este în drept să aplice persoanelor vinovate de încălcarea ordinii în ședință de judecată o amendă. Amenda este o sancțiune fundamentală; ea poartă un caracter patrimonial și nu are funcție compensatorie; aplicarea amenzii nu scutește persoana de executarea obligației respective [7, p. 206-207].

În ceea ce privește consecințele legate de neîndeplinirea obligației de probațiune, potrivit art. 56 al. 1 CPC al Federației Ruse, fiecare parte trebuie să dovedească circumstanțele pe care le invocă drept temei al pretențiilor și obiecțiilor sale; iar sancțiunea ce se instituie în cazul nerespectării acestei obligații o va constitui hotărârea judecătorească pronunțată în detrimentul părții care nu și-a onorat această obligație [8, p. 156].

Referindu-ne la consecințele nefavorabile legate de derularea procesului, constatăm că legiuitorul rus a stipulat refuzul de a primi cererea de chemare în judecată, restituirea cererii de chemare în judecată și lăsarea cererii fără curs. Toate aceste trei instituții procesuale sunt privite de unii doctrinari [10, p. 129] ca sancțiuni pentru nerespectarea dispozițiilor procedurale civile. Pe când alți doctrinari [7, p. 203] se îndoiesc de faptul că aceste consecințe nefavorabile ar putea constitui sancțiuni.

Analizând argumentele și contraargumentele aduse în privința determinării drept sancțiune a actelor de anulare ori modificare a dispozițiilor instanței de judecată date sub formă de hotărâre, încheiere, decizie sau ordonanță judecătorească, menționăm că este vorba, totuși, de o apreciere și interpretare subiectivă a normelor dreptului material și procesual de către judecător. Astfel, reieșind din principiile înfăptuirii justiției, statutului judecătorului și garanția independenței și inviolabilității lui, apreciem opinia potrivit căreia anularea hotărârii nu poate fi considerată o sancțiune, ci corectarea unei erori judiciare, produse în virtutea unor diverse circumstanțe, cum ar fi, de exemplu, lacunele legislative și dificultatea interpretării normelor de drept [7, p. 202-203].

Pentru comparație, determinând sancțiunile procedurale civile în legislația și doctrina românească menționăm recunoașterea perimării ca sancțiune. Astfel, I. Leș [4, p. 11, 213] susține că perimarea nu este calificată de lege ca o sancțiune, dar întreaga literatură de specialitate îi conferă acest caracter. Ea reprezintă incontestabil o sancțiune procedurală care este determinată de lipsa de stăruință a părții în continuarea activității judiciare.

În literatura de specialitate se precizează că perimarea are un caracter mixt și de prezumție de desistare de la judecată (renunțare la acțiune) [2, p. 106].

În combaterea acestor argumente, I. Leș [3, p. 185] vine să precizeze că, dacă perimarea este o sancțiune determinată de neglijența părții, în legătură cu îndeplinirea obligațiilor procesuale, orice analogie cu renunțarea la judecată rămâne discutabilă. Renunțarea la judecată apare ca o facultate recunoscută reclamantului, reprezentând una din laturile disponibilității. Or, legea nu prevede sancțiuni pentru neexercitarea facultăților procesuale ce decurg din principiul disponibilității. Nici nu ar putea fi altfel, întrucât principiul disponibilității presupune exercitarea unor facultăți procesuale, dar nu îndeplinirea de obligații.

Există și alte instituții juridice ce nu beneficiază de o calificare legală, în sensul de sancțiuni procedurale, și cu privire la care s-au purtat discuții în literatura de specialitate, cum ar fi, de exemplu, prescripția extinctivă [5, p. 40], teză ce a fost primită cu rezerve și chiar criticată în literatura de drept procesual civil, [1, p. 251-259].

Considerarea prescripției extinctive ca o sancțiune procedurală implică careva precizări particulare și, în primul rând se impune a fi subliniat caracterul specific al prescripției față de toate celelalte sancțiuni procedurale.

O sancțiune procedurală specifică regăsim și în dispozițiile legale privitoare la acordarea cheltuielilor de judecată. Textele corespunzătoare din Codul de procedură civilă nu atribuie, în mod expres, cheltuielilor de judecată caracterul de sancțiune. Această împrejurare are o anumită explicație.

Într-adevăr, cheltuielile de judecată nu pot fi privite numai ca o simplă sancțiune procesuală. Ele se întemeiază pe ideea de răspundere civilă delictuală. Obligația de suportare a cheltuielilor de judecată nu decurge din săvârșirea unui fapt ilicit obișnuit, ci din activitatea procesuală care a fost determinată de una dintre părți. De aceea, cheltuielile de judecată se bazează pe culpa procesuală a părții care a pierdut procesul. Privite din acest punct de vedere, cheltuielile de judecată constituie o sancțiune destinată să înlăture procesivitatea excesivă a unor justițiabili [3, p. 12].

Cheltuielile de judecată nu pot fi limitate doar la finalitatea de a constitui o sancțiune procesuală. Ele au și rolul de a despăgubi partea care a câștigat procesul. Așa fiind, se poate conchide că ne aflăm în prezența unei instituții juridice având un caracter mixt, în sensul că plata cheltuielilor de judecată se întemeiază atât pe ideea de despăgubire, cât și pe aceea de sancțiune.

Înainte de a încheia discuția asupra problemei determinării sancțiunilor procedurale, menționăm că în cazul nesocotirii regulilor de desfășurare a activității judiciare se pot aplica unor funcționari judecătorești și sancțiuni disciplinare. În fine, există și unele încălcări ale legii procedurale care pot antrena răspunderea penală a persoanelor vinovate de săvârșirea lor.

Considerațiile de mai sus sunt îndestulătoare pentru a sublinia diversitatea și specificul sancțiunilor procedurale.

Bibliografie:

1. CIOBANU, V.M. *Tratat teoretic și practic de procedură civilă*. Vol. I. București: Editura Național, 1996. 509 p.
2. CIOBANU, V.M. *Tratat teoretic și practic de procedură civilă*. Vol. II. București: Editura Național, 1997. 733 p.
3. LEȘ, I. *Sancțiunile procedurale în materie civilă*. București: Ed. Lumina Lex, 2007. 231 p.
4. LEȘ, I. *Sancțiunile procedurale în procesul civil român*. București: Editura științifică și enciclopedică, 1988. 391 p.
5. NICOLAE, M. *Prescripția extinctivă*. București: Ed. Rosetti, 2014. 647 p.
6. UNGUREANU, O. *Nulitățile procedurale civile*. București: Ed. All Beck, 1998. 148 p.
7. *Гражданский процесс: учебник*. Под ред. М.К. ТРЕУШНИКОВА. Москва: Изд. Городец, 2006. 784 с.
8. *Заметки о современном гражданском и арбитражном процессе*. Под ред. М.К. ТРЕУШНИКОВА. Москва: Изд. Городец, 2014. 288 с.
9. НОВИКОВ, А. Г. *Гражданская процессуальная ответственность*: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Саратов, 2002. 30 с.
10. ЮДИН, А.В. *Злоупотребление процессуальными правами в гражданском судопроизводстве*. СПб: Изд. Юридического факультета СПб. Гос. Ун-та, 2005. 346 с.

NOȚIUNI GENERALE PRIVIND ACTUL ADMINISTRATIV FISCAL

Olesea BLAȘCU, lector universitar,

Facultatea de Drept și Administrație Publică,

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Résumé: *Le sujet de l'affaire est extrêmement important et d'actualité, compte tenu des nombreux différends fiscaux qui surviennent entre les contribuables et les autorités fiscales. Dans cette étude, l'auteur a réalisé une étude juridique comparative de l'évolution de la réglementation en matière de contentieux fiscal au niveau national et dans le cadre de la législation roumaine, révélant les particularités de ce sujet.*

Mots-clés: *contribuable, organisme fiscal, acte administrative-fiscale, contentieux fiscal.*

Mijloacele de acțiune ale autorităților administrației publice sunt formele concrete prin care administrația publică își îndeplinește misiunea de organizare a aplicării și de aplicare în concret a legii, precum și de prestare, respectiv, organizare a prestării serviciilor publice. [1, p. 1]

În activitatea sa, organele fiscale, ca parte componentă a organelor administrative de stat, emit acte juridice specifice, care îmbracă forma de acte administrativ fiscale.

Legislația Republicii Moldova și nici doctrina nu oferă o noțiune a ceea ce reprezintă actele administrativ fiscale. În acest context ne-am propus ca prototip de cercetare legislația României în acest domeniu.

Potrivit Codului de Procedură Fiscală al României, art. 1 pct. 1 definește noțiunea de act administrativ fiscal și reglementează: „*Actul administrativ fiscal - actul emis de organul fiscal în exercitarea atribuțiilor de administrare a impozitelor, taxelor și contribuțiilor sociale, pentru stabilirea unei situații individuale și în scopul de a produce efecte juridice față de cel cărui îi este adresat*” [2].

Simpla denumire de acte administrative fiscale ne conduce la ideea că în încercarea de definire a lor este necesar să pornim de la noțiunea de act administrativ.

Noțiunea „act administrativ” este reglementată în art. 2 din Legea contenciosului administrativ care prevede că *actul administrativ este o manifestare juridică unilaterală de voință, cu caracter normativ sau individual, din partea unei autorități publice în vederea organizării executării sau executării în concret a legii* [3].

O definiție mai amplă, în acest sens, o oferă Curtea Supremă de Justiție în Hotărârea nr. 10 din 30.10.2009, pct. 2, prin care explică că, ținând seama de prevederile Legii contenciosului administrativ și de Rezoluția (77) 31, ale Comitetului de Miniștri al Consiliului Europei „Cu privire la protecția individului față de actele autorităților administrative”, adoptată de la 28 septembrie 1997, *actul administrativ poate fi definit ca fiind un act unilateral, cu caracter normativ sau individual, adoptat sau emis de către o autoritate publică sau de o persoană privată împuternicită prin lege sau printr-un act administrativ, în mod unilateral, în baza și în vederea exercitării legii, pentru nașterea, modificarea sau stingerea unor raporturi juridice de drept administrative* [4].

Prof. A. Iorgovan definește actul administrativ ca *acea formă juridică principală a activității organelor administrației publice, care constă într-o manifestare unilaterală și expresă de voință de a da naștere, a modifica și a stinge drepturi și obligații, în realizarea puterii publice, sub controlul principiului de legalitate al instanțelor judecătorești* [5, p. 24].

Această manifestare unilaterală de voință, chiar dacă apare în contextul realizării puterii publice, presupune asigurarea unui echilibru ce implică respectarea intereselor private legitime, a drepturilor conferite de lege destinatarului actului administrativ fiscal, precum și asigurarea condițiilor necesare exercitării de către instanțele judecătorești a controlului de legalitate a actului administrativ. În acest context, natura unilaterală a actului administrativ fiscal are ca rezultată reglementarea condițiilor de emiteră, comunicare, precum și a modalităților de asigurare a opozabilității acestuia.[6, p.8]

Un alt aspect important de subliniat se referă la faptul că, potrivit legiuitorului român, actul administrativ fiscal emană de la organul fiscal [2, art. 41], care este definit în art. 129 alin.(1) Cod Fiscal al RM: „*Organ fiscal*” – autoritate a Serviciului Fiscal de Stat: Inspectoratul Fiscal Principal de Stat de pe lângă Ministerul Finanțelor, inspectoratul fiscal de stat teritorial și/sau inspectoratul fiscal de stat specializat aflate în subordonarea Inspectoratului Fiscal Principal de Stat de pe lângă Ministerul Finanțelor. Noțiunea „inspectoratul fiscal de stat teritorial” este identică cu noțiunea „organ fiscal teritorial”. Iar din prevederile art. 133, intitulat „Atribuțiile organului fiscal”, desprindem că în activitatea sa organul fiscal este obligat să emită acte administrative. [7]

Faptul că actele administrative fiscale sunt emise de către organele fiscale întărește dubla funcție a acestora, de acte administrative și fiscale, în același timp. [8, p. 67]

Pentru a face o concluzie în vederea determinării noțiunii de act administrativ fiscal vom face trimitere la definiția formulată de Adrian Fanu-Moca, și anume: *Actul administrativ fiscal este manifestarea de voință a organelor fiscale făcută în exercitarea funcției de administrare a creanțelor fiscale, în scopul de a produce efecte juridice, adică de a stabili, modifica sau stinge drepturi și obligații fiscale, a căror realizare este garantată prin posibilitatea de a recurge la forța de constrângere a statului, în condițiile prevăzute de dreptul pozitiv* [9, p. 108].

Din definiția sus-menționată desprindem următoarele *trăsături caracteristice ale actului administrativ fiscal*:

- *Actul administrativ fiscal reprezintă o manifestare unilaterală de voință a emitentului său.* Această particularitate a actului administrativ fiscal este importantă din perspectiva delimitării actelor administrative de faptele administrative. Una dintre cele mai importante consecințe ale acestei delimitări vizează dreptul contribuabilului de a contesta actele administrative fiscale. [10, p. 116]
- *Actul administrativ fiscal este emis în regim de putere publică*, el fiind emanația voinței organului fiscal ca subiect în raporturi juridice ce presupun exercițiul autorității publice. Din

această trăsătură derivă obligativitatea actelor administrative fiscale și executarea lor din oficiu. [9, p. 109]

- *Actul administrativ fiscal are un regim juridic specific*, fiind emis în cadrul unei proceduri legale de administrare a creanțelor fiscale evocă, pe de o parte, faptul că organul fiscal acționează în chiar îndeplinirea menirii sale, adică în cadrul oricăror etape ale diferitelor proceduri de administrare fiscală stabilite de legea procedural-fiscală, iar pe de altă parte, că se va supune exigențelor procedurale pe care legea le prescrie pentru procedura de administrare specifică în cadrul căreia este emis. Această trăsătură ne facilitează deosebirea actului administrativ fiscal atât față de noțiunea gen a actului administrativ de autoritate, cât și față de alte categorii de acte unilaterale emise de celelalte autorități publice. [10, p. 193-194; 9, p. 109]
- *Actul administrativ fiscal este un izvor formal specific al raportului juridic fiscal*, în sensul că este întotdeauna emis în legătură cu nașterea, modificarea sau stingerea unor raporturi juridice fiscale, evidențiază scopul specific pentru care această specie de act administrativ este emis, sau dimpotrivă, în cazul în care nu este emis împiedică producerea efectelor pe care legea le prevede în privința relațiilor sociale pentru a deveni exact raportul juridic fiscal pe care aceasta îl prevede, astfel încât devine necesară urmarea căii contenciosului administrativ fiscal pentru a obține un asemenea efect. [10, p. 194; 11, p. 63]
- *Actul administrativ fiscal este o specie de act administrativ*, care evocă o serie de noțiuni conceptuale cîștigate în dreptul administrativ și unanim acceptate, nemaifiind nevoie deci să evidențiem separat în cadrul definiției actului administrativ fiscal că este o manifestare de voință în scopul de a produce efecte juridice, unilaterală și în regim de putere publică, emis sub controlul de legalitate al instanțelor judecătorești. [12, p. 117-118; 10, p. 193]
- *Actul administrativ fiscal are un pregnant conținut patrimonial*. Adeseori, în literatura de specialitate s-a arătat faptul că dreptul finanțelor publice s-a desprins din dreptul administrativ preluând componenta patrimonială a acestora, ceea ce determină și diferența fundamentală ce apare între actele administrative și cele administrative fiscale. Primele au, în principiu, caracter nepatrimonial, în timp ce celelalte, dimpotrivă, au un pronunțat caracter patrimonial. [8, p. 67-68] Pentru a fi valabil actul administrativ fiscal trebuie să îndeplinească cumulativ patru condiții.

Reieșind din faptul că legislația Republicii Moldova nu reglementează expres condițiile de valabilitate ale actului administrativ fiscal, vom face referință la condițiile de valabilitate ale actului administrativ de autoritate stabilite de prof. I. Santai, în ipoteza că acestea pot fi aplicate actului administrativ fiscal:

- actul să fie emis de organul competent și în limitele competenței sale;
- actul să fie emis în forma și cu procedura prevăzute de lege;
- conținutul actului să fie conform normelor legale;
- actul să corespundă scopului legii [13, p.47].

Actul să fie emis de organul competent și în limitele competenței sale. Pentru a fi valid actul administrativ fiscal trebuie să fie emis cu respectarea competenței organului fiscal. În acest sens, art. 129 alin. (1) Cod Fiscal, în definiția dată organului fiscal, specifică că autoritatea Serviciului Fiscal de Stat are următoarea structură și competență: Inspectoratul Fiscal Principal de Stat de pe lângă Ministerul Finanțelor, inspectoratul fiscal de stat teritorial și/sau inspectoratul fiscal de stat specializat. O altă prevedere legală, ce ține să evidențieze competența teritorială a organelor fiscale se regăsește în art. 8 alin. (2) lit. b): Contribuabilul este obligat să se pună la evidență la organul fiscal în a cărui rază își are sediul stabilit în documentele de constituire (înregistrare) și să primească certificatul de atribuire a codului fiscal. În Instrucțiunea privind evidența contribuabililor este specificat suplimentar că evidența subdiviziunilor fără statut de persoană juridică amplasate în altă parte decât sediul contribuabilului din care face parte este ținută de către inspectoratul fiscal de stat teritorial la care persoana este înregistrată, prin atribuirea fiecărei subdiviziuni a codului acesteia. [14, pct.6]

Potrivit pct. 56 al Instrucțiunii cu privire la evidența contribuabililor, în cazul în care contribuabilul este calificat drept „contribuabil mare”, inspectoratul fiscal de stat teritorial va transmite dosarul contribuabilului Direcției Generale Administrarea Marilor Contribuabili a IFPS, care, după primirea dosarului, va fi responsabilă de executarea prevederilor capitolelor IV, V, VI, VII și VIII ale prezentei Instrucțiuni.

În scopul completării celor menționate specificăm Ordinul IFPS nr. 267 din 14.04.2011 care prevede că agenții economici – mari contribuabili, selectați potrivit criteriilor prevăzute în anexă, sunt administrați de Direcția marilor contribuabili a Inspectoratului Fiscal Principal de Stat. [15, pct. 4]

Transferul competenței teritoriale a organului fiscal are loc în condițiile legii, în baza acordului dintre contribuabil și organul fiscal teritorial competent.

Actul să fie emis în forma și cu procedura prevăzute de lege. Raportat la aspecte de formă, se aplică regula formei scrise, condiție cerută *ad validitatem*, actul administrativ fiscal având caracter autentic. [16, p. 268]

Codul de Procedură Fiscală al României în art.43 alin.(1) prevede că actul administrativ fiscal se emite în scris, pe suport hârtie sau în formă electronică.

Conținutul actului să fie conform normelor legale. Alin.(2) al aceluiași articol reglementează elementele obligatorii ale conținutului actului administrative fiscal:

- denumirea organului fiscal emitent;
- data la care a fost emis și data de la care își produce efectele;
- datele de identificare a contribuabilului sau a persoanei împuternicite de contribuabil, după caz;
- obiectul actului administrativ fiscal;
- motivele de fapt;
- temeiul de drept;
- numele persoanelor împuternicite ale organului fiscal, potrivit legii;
- semnătura persoanelor împuternicite ale organului fiscal, potrivit legii, precum și ștampila organului fiscal emitent;
- posibilitatea de a fi contestat, termenul de depunere a contestației și organul fiscal la care se depune contestația;
- mențiuni privind audierea contribuabilului.

Lipsa cel puțin a unui element sus-menționat atrage nulitatea actului.

Comunicarea actelor administrative fiscale. În tradiția legislativă în materie procesual-fiscală, comunicarea se face prin remitere sub semnătură, prin scrisoare recomandată cu confirmare de primire, prin alte mijloace și prin publicitate. [17, p. 24]

Codul Fiscal al RM nu reglementează modalitățile de comunicare a actelor administrative fiscale, de aceea vom face referire la prevederile art. 47 Cod de procedură fiscală al României, care, considerăm, prezintă o abordare exhaustivă: „(2) *Actul administrativ fiscal emis pe suport hârtie se comunică contribuabilului/plătitorului ori împuternicitului acestora, la domiciliul fiscal, direct, dacă se asigură primirea sub semnătură a actului administrativ fiscal, sau prin poștă, cu scrisoare recomandată cu confirmare de primire.* (3) *Actul administrativ fiscal emis în formă electronică se comunică prin mijloace electronice de transmitere la distanță ori de câte ori contribuabilul/plătitorul a optat pentru această modalitate de emitere și de comunicare.* (4) *În cazul în care comunicarea potrivit alin. (2) sau (3), după caz, nu a fost posibilă, aceasta se realizează prin publicitate.* “

Actul administrativ fiscal produce efecte din momentul în care este comunicat contribuabilului. Cu titlu de exemplu putem da prevederile art.252 alin.(1) Cod Fiscal al RM:” *Persoana vizată în decizia asupra cazului de încălcare fiscală urmează să o execute în termen de 30 de zile din data pronunțării.* ”.

Efectuarea comunicării actului administrativ fiscal este deosebit de importantă întrucât, în caz contrar, actul nu îi este opozabil contribuabilului. De asemenea, data de la care se face comunicarea actului reprezintă data de la care organul fiscal poate pretinde executarea creanței stabilite în sarcina contribuabilului chiar prin cuprinsul actului administrative fiscal. [8, p.69]

Actul să corespundă scopului legii. Scopul unui act administrativ fiscal nu poate fi decât concordant cu scopul general al legislației fiscale, și anume acela de a realiza o impunere legală și echitabilă. Orice act administrativ care se află în disonanță cu scopul legii este un act ilegal, ceea ce atrage nulitatea acestuia, cu sancționarea funcționarului vinovat în cazul încălcării abuzive a atribuțiilor de serviciu [9, p. 135].

În urma analizei efectuate supra venim cu următoarele propuneri de *lege ferenda*:

1. De completat art.129 Cod Fiscal cu noțiunea de act administrativ fiscal în următoarea redactare: „*Actul administrativ fiscal - actul emis de organul fiscal în exercitarea atribuțiilor*

de administrare a impozitelor, taxelor și contribuțiilor sociale, pentru stabilirea unei situații individuale și în scopul de a produce efecte juridice față de cel cărui îi este adresat”.

2. De introdus în Codul Fiscal, în Titlul V. Administrarea fiscală, un *Capitol* cu denumirea *Actele emise de organele fiscale* cu prevederi ce s-ar referi la:
 - a) forma și conținutul actului fiscal;
 - b) comunicarea actului administrativ fiscal;
 - c) opozabilitatea actului administrativ fiscal;
 - d) nulitatea actului administrativ fiscal;
 - e) anularea, desființarea sau modificarea actului administrativ fiscal;
 - f) îndreptarea erorilor materiale din actul administrativ fiscal.

Bibliografie:

1. DRAGOS, D., RANTA, A. *Elemente de drept administrative*. Suport de curs universitar 2011/2012, [online] [cit 07.05.2016]. Disponibil: <file:///C:/Users/User2015/Downloads/C-Actul-administrativ.pdf>
2. *Legea nr. 207/2015 privind Codul de procedură fiscală al României, Ultima actualizare: Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 50 din 27 octombrie 2015* [online] [cit 27.04.2016]. Disponibil: https://static.anaf.ro/static/10/Anaf/cod_procedura/Cod_Procedura_Fiscala_cu_norme_2016.htm
3. Legea nr. 793 din 10.02.2000 contenciosului administrative. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2000, Nr. 57-58.
4. Hotărârea Plenului Curții Supreme de Justiție a Republicii Moldova Cu privire la practica aplicării de către instanțele de contencios administrativ a unor prevederi ale Legii contenciosului administrativ nr.10 din 30.10.2009. In: *Buletinul Curții Supreme de Justiție a Republicii Moldova*. 2010, nr.7-8, p. 4.
5. IORGOVAN, A., *Tratat de drept administrative*. vol. II, București: All Beck, 2002, 680 p.
6. SĂRMĂȘANU (ZIDARU), Violeta, CRANGĂ, C. Modalități de emitere și de comunicare a actelor administrative fiscale adaptare la necesitățile societății modern. In: *RFPC*. 2014, nr. 11-12, pp.8-13, [online] [cit 27.04.2016]. Disponibil: http://discutii.mfinante.ro/static/10/Mfp/revista_nou/2014/Articol_RFPC_11_12_2014.pdf
7. Lege Codul Fiscal nr. 1163-XIII din 24.04.1997, republicat In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, ediție specială. 08.02.2007.
8. ONEȚ, Cristina. *Procedura fiscală*. București: Lumina Lex, 2006, 200 p.
9. FANU-MOCA, Adrian. *Contenciosul fiscal*. București: C.H.Beck, 2006, 458 p.
10. DASCĂLU, Daniel. *Tratat de contencios fiscal*. București: Hamangiu, 2014, 1031 p.
11. ȘOVA, Dan. *Drept fiscal*. București: C.H. Beck, 2011, 368 p.
12. DASCĂLU, Daniel. *Explicațiile teoretice și practice ale Codului de procedură fiscal*. București: Rosetti, 2005, 581 p.
13. SANTAI, Ioan. *Drept administrative și știința administrației*. Cluj-Napoca: Risoprint, 2004, 484 p.
14. Ordinul IFPS nr.229 din 02.05.2012 Instrucțiunea cu privire la evidența contribuabililor. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2012, Nr. 99-102
15. Ordinul IFPS nr. 267 din 14.04.2011 cu privire la organizarea activității de administrare a marilor contribuabili agenții economici. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2011, Nr. 70-73.
16. COSTEA, Ioana Maria. *Curs de drept financiar*, ed.a II-a, București: ed. Hamangiu, 2015, 314 p.
17. COSTEA, Ioana Maria. Comunicarea actelor administrativ fiscale. Aspecte particulare. In: *Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza” Iași*. 2013, tomul LIX, nr. 1, Științe juridice, p. 19-33 [online] [cit 28. 04. 2016]. Disponibil: https://laws.uaic.ro/files/docs/articole/2013/volII/02_IoanaCostea2013.pdf

CONTRACTUL DE VÂNZARE A BUNURILOR DE CONSUM ȘI PROPUNEREA MODIFICATĂ DE DIRECTIVĂ PRIVIND ANUMITE ASPECTE REFERITOARE LA CONTRACTELE DE VÂNZĂRI DE BUNURI

Valentin CAZACU, dr., lector univ.,
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: The present paper briefly analyzes the provisions of the Amended proposal for a Directive of the European Parliament and of the Council on certain aspects concerning contracts for sales of goods. The study focuses on the main changes proposed in the new text, comparing them with the provisions of

the Directive 1999/44/EC, which will be repealed if the proposal will be approved. It also highlights the role of the amended proposal for a Directive in achieving a higher level of consumer protection.

Keywords: sales of goods, Digital Single Market, full harmonization, consumer protection, conformity with the contract, remedies for lack of conformity.

Introducere

Comisia Europeană a prezentat la 9 decembrie 2015, în cadrul Strategiei privind piața unică digitală⁶⁶, două propuneri de directive⁶⁷ a căror scop este contribuirea „la stimularea creșterii economice prin crearea unei adevărate piețe unice digitale care să aducă beneficii atât consumatorilor, cât și întreprinderilor, prin eliminarea principalelor bariere legate de dreptul contractelor care stau în calea comerțului transfrontalier”.

Aceste propuneri de directive își au originea în constatarea de către Comisie a faptului că procentul consumatorilor care fac cumpărături online dintr-o altă țară UE este mai mic decât cel al consumatorilor care fac cumpărături online la nivel național. Conform unui sondaj Eurostat⁶⁸, dintre consumatorii care au utilizat internetul în 2014, doar 18% au făcut cumpărături online dintr-o altă țară UE, în timp ce 55% au efectuat cumpărături online la nivel național.

Motivul unei asemenea diferențe procentuale constă în lipsa de încredere a consumatorilor în efectuarea cumpărăturilor online la nivel transfrontalier, deoarece aceștia se consideră mai bine protejați de către dreptul național, atunci când cumpără online în propria țară.

Diferențele dintre regimurile juridice naționale existente constituie, de asemenea, un obstacol în calea respectării eficiente a drepturilor consumatorilor. În acest mod, consumatorii ratează posibilitățile de a beneficia de reducerile de prețuri la multe din produsele existente pe piața diferitor țări europene.

Unul dintre principalele obstacole, care încă împiedică dezvoltarea completă a pieței unice digitale, este existența diferențelor între dreptul contractual al statelor membre. Aceste diferențe contribuie la întârzierea dezvoltării Europei în comparație cu alte piețe, astfel Comisia a repropus, în Strategia privind piața unică digitală, simplificarea și stimularea comerțului electronic transfrontalier prin armonizarea maximă a celor mai relevante norme aplicabile vânzării online de bunuri și furnizării de conținut digital, eliminând astfel incertitudinea determinată de diversitatea legislațiilor naționale și, în același timp, asigurând un nivel ridicat de protecție a consumatorilor⁶⁹.

La 31.10.2017 Comisia a prezentat o propunere modificată de Directivă privind anumite aspecte referitoare la contractele de vânzări de bunuri⁷⁰. Aceasta introduce norme care au scopul de a armoniza maxim, în special, aspectele referitoare la conformitatea bunurilor, măsurile reparatorii aflate la dispoziția consumatorului în caz de lipsă de conformitate și modalitățile de exercitare a acestor măsuri reparatorii.

Propunerea modificată de directivă este compusă din 24 de articole, multe dintre care provin din Directiva 1999/44/CE privind anumite aspecte ale vânzării de bunuri de consum și garanțiile conexe și din propunerea de Regulament privind Legislația europeană comună în materie de vânzare⁷¹, însă sunt prezente și unele noutăți importante care au obiectivul de a spori nivelul de protecție a consumatorilor.

⁶⁶ Comunicarea Comisiei către Parlamentul european, Consiliu, Comitetul economic și social european și Comitetul regiunilor, *O strategie privind piața unică digitală pentru Europa*, 06 mai 2015, COM (2015) 192 final;

⁶⁷ Propunerea de directivă a Parlamentului european și a Consiliului privind anumite aspecte referitoare la contractele de vânzări online și alte tipuri de vânzare la distanță de bunuri, 09 decembrie 2015, COM (2015) 635 final; Propunerea de directivă a Parlamentului european și a Consiliului privind anumite aspecte referitoare la contractele de furnizare de conținut digital, 09 decembrie 2015, COM (2015) 634 final;

⁶⁸ Sondajul Eurostat privind utilizarea TIC în gospodării și de către persoanele fizice (2014).

⁶⁹ Comunicarea Comisiei către Parlamentul european, Consiliu, Comitetul economic și social european și Comitetul regiunilor, *O strategie privind piața unică digitală pentru Europa*, 06 mai 2015, COM (2015) 192 final;

⁷⁰ COM (2017) 637 final, 31 octombrie 2017;

⁷¹ COM (2011) 635 final din 11 octombrie 2011, propunerea de Regulament privind o legislație europeană comună în materie de vânzare. Propunerea a avut obiectivul de introducere în țările membre

Domeniul de aplicare

Deși inițial, conform propunerii de Directivă a Comisiei din 09.12.2015, domeniul de aplicare a fost stabilit doar pentru contractele de vânzări online și alte tipuri de contracte de vânzări de bunuri la distanță, între comercianți și consumatori, în propunerea modificată de Directivă a Comisiei din 31.10.2017, domeniul de aplicare este extins și la contractele de vânzări „față în față”. În expunerea de motive a propunerii modificate de Directivă din 31.10.2017, Comisia arată cum s-a ajuns la extinderea domeniului de aplicare și la vânzările „față în față”, această extindere fiind rezultatul negocierilor interinstituționale⁷².

Considerăm oportună și binevenită această extindere a domeniului de aplicare și la vânzările „față în față”, deoarece altminteri s-ar fi ajuns la o fragmentare juridică care ar fi rezultat ca urmare a regimurilor juridice diferite care reglementează contractele de vânzare la distanță și contractele de vânzare „față în față” de bunuri. Un regim juridic unitar aplicabil tuturor contractelor de vânzare, indiferent de canalul de vânzări este benefic atât pentru comercianți, cât și pentru consumatori și va contribui la crearea unui cadru juridic coerent, contribuind la funcționarea eficientă a pieței interne.

Nu vor intra în domeniul de aplicare vânzările între comercianți (așa numitele B2B), precum și vânzările de bunuri care au ca obiect suporturi materiale pe care sunt stocate conținuturi digitale, atunci când suporturile materiale au fost folosite exclusiv ca mijloc de transport pentru furnizarea de conținut digital consumatorului. De asemenea, sunt excluse din domeniul de aplicare contractele de prestare de servicii, însă, în cazul contractelor de vânzare care prevăd atât vânzarea de bunuri, cât și prestarea de servicii, directiva se va aplica părții din contract referitoare la vânzarea de bunuri.

Conformitatea cu contractul

Propunerea modificată de Directivă stabilește mai întâi criteriile pe care mărfurile trebuie să le îndeplinească pentru a fi considerate conforme cu contractul. Aceste criterii sunt pe deplin armonizate prin impunerea unei combinații de cerințe obiective și subiective.

În primul rând, conformitatea trebuie mai întâi evaluată în baza cerințelor stabilite de părți: bunul trebuie să respecte cantitatea, calitatea și descrierea prevăzute de contract, precum și să posede calitățile esențiale sau modelului prezentat de către vânzător consumatorului; trebuie să prezinte calitățile și capacitățile de funcționare indicate în orice declarație precontractuală care face parte integrantă din contract și să fie adecvat pentru orice utilizare specială dorită de consumator și acceptată de către vânzător⁷³.

În al doilea rând, bunul trebuie să prezinte, de asemenea, cerințe de conformitate referitoare la utilizarea acestora: corespund tuturor scopurilor pentru care bunurile cu aceeași descriere sunt utilizate în mod normal; bunurile trebuie să fie însoțite de toate accesoriile, inclusiv ambalajul, instrucțiunile de instalare sau alte instrucțiuni pe care consumatorul le așteaptă să le primească și trebuie să aibă calitățile și capacitățile de funcționare obișnuite pentru bunurile de același tip și la care consumatorul se poate aștepta în mod rezonabil, ținând seama atât de natura bunurilor, cât și de orice declarații publice făcute de vânzător, reprezentantul său ori alte persoane din lanțul de distribuție, inclusiv producătorul⁷⁴.

Ca și în Directiva 1999/44/CE, vânzătorul nu va răspunde pentru declarațiile publice, dacă demonstrează că nu cunoștea și nu ar fi putut, în mod rezonabil, să cunoască declarația în cauză sau declarația a fost rectificată înainte de încheierea contractului ori decizia de a achiziționa bunurile nu ar fi putut fi influențată de declarație.

Bunurile vor fi considerate ca nefiind în conformitate cu contractul și în cazul în care neconformitatea rezultă din instalarea incorectă, art. 6 din propunerea modificată de Directivă, precizând,

UE a unui regim juridic comun opțional în materia vânzării (*Common European Sales Law - CESL*), la care părțile contractelor de vânzare-cumpărare transfrontaliere, ar fi putut recurge ca o alternativă la legea națională care ar fi fost aplicată altminteri în temeiul normelor dreptului internațional privat.

⁷² „Prin prezenta propunere modificată, care extinde domeniul de aplicare al propunerii sale inițiale pentru a include vânzările „față în față”, Comisia răspunde evoluțiilor menționate mai sus în negocierile interinstituționale, ținând seama de concluziile verificării adecvării și ale evaluării impactului realizate de Serviciul de Cercetare al Parlamentului European, astfel cum au fost prezentate în detaliu în documentul de lucru al serviciilor Comisiei care însoțește propunerea modificată”.

⁷³ Art. 4 din propunerea modificată de Directivă;

⁷⁴ Art. 5 din propunerea modificată de Directivă;

în termeni similari Directivei 1999/44/CE, că instalarea incorectă să fi fost efectuată de vânzător sau a rezultat din cauza greșelilor din instrucțiunile de instalare.

O noutate, față de Directiva 1999/44/CE, o reprezintă prevederea art. 7 din propunerea modificată de Directivă, care impune în sarcina vânzătorului obligația de garanție pentru evicțiune, precizând că bunurile trebuie să fie libere de orice drepturi ale terților, inclusiv drepturile de proprietate intelectuală.

Momentul relevant pentru stabilirea conformității bunurilor cu contractul este fixat ca fiind momentul livrării bunurilor către consumator sau către un terț ori către un transportator desemnat de acesta⁷⁵.

Pentru evitarea eludării normelor privind responsabilitatea pentru lipsa de conformitate cu contractul și pentru a asigura un nivel ridicat de protecție a consumatorilor, propunerea modificată de Directivă prevede că orice derogare de la normele imperative referitoare la cerințele de conformitate, în detrimentul intereselor consumatorilor, este valabilă numai dacă consumatorul a fost informat în mod expres cu privire la condițiile specifice ale bunului și le-a acceptat în mod expres în momentul încheierii contractului⁷⁶.

O noutate importantă în comparație cu directiva 1999/44/CE este extinderea perioadei de 6 luni la cea de 2 ani, perioadă în care consumatorul se va putea prevala de prezumția de conformitate, adică de prezumția că lipsa de conformitate a existat la momentul livrării bunului⁷⁷. În acest sens, propunerea modificată de Directivă urmărește să ajusteze perioada de inversare a sarcinii probei în favoarea consumatorului cu perioada de garanție a vânzătorului pentru lipsa de conformitate⁷⁸.

În privința termenului în care consumatorul are dreptul la o măsură reparatorie, este de menționat că acesta a rămas de 2 ani de la momentul relevant pentru stabilirea conformității. O unică noutate este prevăzută în art. 14 din propunerea modificată de Directivă, care precizează că în cazul în care, în temeiul legislației interne a statelor membre, exercitarea măsurilor reparatorii sunt supuse unui termen de prescripție, acesta este de minim 2 ani de la momentul relevant pentru stabilirea conformității cu contractul.

Măsurile reparatorii aflate la dispoziția consumatorului în cazul neconformității bunurilor cu contractul

Un aspect relevant de noutate este eliminarea obligației în sarcina consumatorului de notificare a neconformității, care era prevăzută de Directiva 1999/44/CE și trebuia efectuată în termen de 2 luni de la descoperirea neconformității de către consumator. În acest sens, în caz de adoptare a directivei, statele membre nu vor putea adopta sau menține în vigoare norme care ar impune notificarea neconformității către vânzător în decursul unui anumit termen cu decăderea consumatorului din dreptul la garanție, în caz de omitere a termenului respectiv.

Propunerea modificată de Directivă armonizează deplin ierarhia măsurilor reparatorii aflate la dispoziția consumatorului în cazul neconformității bunului, această ierarhie fiind deja prevăzută în Directiva 1999/44/CE. În prezent, normele în vigoare în statele membre referitoare la ierarhia măsurilor reparatorii sunt diferite, existând diferențe notabile. Majoritatea statelor membre au adoptat norme care impun o ierarhie a măsurilor reparatorii aflate la dispoziția consumatorului. Totuși câteva state membre acordă consumatorului libertatea de alegere a măsurii reparatorii pe care să o exercite sau au prevăzut și alte măsuri reparatorii suplimentare, ca de ex. dreptul consumatorului de a respinge bunurile neconforme într-un termen scurt⁷⁹. Aceste diferențe sunt considerate ca fiind unul din principalele obstacole care împiedică dezvoltarea pieței interne⁸⁰.

Art. 9 enumeră măsurile reparatorii aflate la dispoziția consumatorului în cazul neconformității cu contractul.

⁷⁵ Art. 8 din propunerea modificată de Directivă;

⁷⁶ Art. 4, alin. 3 din propunerea modificată de Directivă;

⁷⁷ Art. 8, alin. 3 din propunerea modificată de Directivă;

⁷⁸ Fanelli, Maria Giovanni. *Le nuove proposte di direttiva sulla vendita on line e a distanza di beni e sulla fornitura di contenuti digitali*, Contratto e impresa/Europa, 1/2016, pag. 363;

⁷⁹ Expunerea de motive a propunerii de directivă privind anumite aspecte referitoare la contractele de vânzări online și alte tipuri de vânzare la distanță de bunuri, pag. 6;

⁸⁰ Considerandele 4 și 26 din propunerea modificată de Directivă;

În primul rând, consumatorul poate alege între reparația și înlocuirea bunului⁸¹, cu excepția cazului în care opțiunea aleasă ar fi imposibilă, ilegală sau, în comparație cu cealaltă opțiune disponibilă, ar impune asupra vânzătorului costuri care ar fi disproporționate⁸². Aceste măsuri reparatorii trebuie efectuate de către vânzător într-o perioadă rezonabilă de timp și fără inconveniente semnificative pentru consumator⁸³. La determinarea termenului rezonabil se Ța ține cont de natura bunurilor și de scopul pentru care consumatorul a solicitat bunurile în cauză⁸⁴.

În al doilea rând, consumatorul are dreptul la o reducere proporțională a prețului sau la rezoluțiunea contractului în cazul în care neconformitatea nu a fost sau nu poate fi remediată de către vânzător⁸⁵.

Spre deosebire de prevederile Directivei 1999/44/CE, consumatorul va avea dreptul să rezoluționeze contractul chiar și atunci când neconformitatea este minoră⁸⁶. De asemenea, consumatorul va avea dreptul de a refuza plata unei părți restante din prețul bunurilor, până în momentul în care vânzătorul aduce bunurile în conformitate cu contractul.

Un aspect negativ al propunerii modificate de Directivă este faptul că printre măsurile reparatorii aflate la dispoziția consumatorului, nu se regăsește dreptul acestuia de a putea returna imediat bunurile cumpărate și de a-i fi rambursat prețul plătit, atunci când bunurile nu sunt conforme cu contractul; acest drept al consumatorului fiind prevăzut în 6 state membre (Grecia, Portugalia, Irlanda, Marea Britanie, Danemarca, Lituania). Eventuala aprobare a Directivei va avea drept consecință reducerea nivelului de protecție a consumatorilor statele membre menționate⁸⁷.

Profesorul Marco Loos menționează în lucrarea sa⁸⁸ că, de fapt, eventuala adoptare a Directivei va diminua nivelul de protecție a consumatorilor în 12 state membre, întrucât în aceste state membre termenul de garanție de 2 ani poate fi prelungit, devenind mai mare, în anumite circumstanțe, de ex. suspendarea termenului de garanție pentru perioada cât bunurile se află la reparație, și consumatorul nu se poate folosi de bunurile respective, sau pe durata negocierilor între consumator și vânzător referitoare la alegerea măsurilor reparatorii.

În ceea ce privește rezoluțiunea contractului de către consumator, trebuie menționat că aceasta va avea loc, dacă a fost notificată vânzătorului, notificarea fiind posibilă prin orice mijloc⁸⁹. Totuși, propunerea modificată de Directivă nu prevede momentul în care rezoluțiunea își va produce efectele, acest moment va putea fi determinat în baza legii naționale aplicabile.

Consumatorul va avea dreptul și la rezoluțiunea parțială a contractului în cazul în care a achiziționat mai multe bunuri, iar neconformitatea se referă doar la unul sau unele din bunuri, precum și în raport cu orice alte bunuri pe care consumatorul le-a achiziționat ca accesoriu al bunurilor neconforme⁹⁰.

⁸¹ Art. 9, alin. 1 din propunerea modificată de Directivă;

⁸² Art. 11 din propunerea modificată de Directivă;

⁸³ Art. 9, alin. 2 din propunerea modificată de Directivă;

⁸⁴ *Ibidem*;

⁸⁵ Art. 9, alin. 3 din propunerea modificată de Directivă;

⁸⁶ Art. 3, alin. 6 din Directiva 1999/44/CE exclude dreptul consumatorului de a rezoluționa contractul în cazul în care neconformitatea este minoră. Conform considerandului 29 din propunerea modificată de Directivă: „*Având în vedere că dreptul la rezoluțiunea contractului din cauza neconformității este o măsură reparatorie importantă care se aplică în cazul în care reparația sau înlocuirea nu este fezabilă sau a eșuat, consumatorul ar trebui să beneficieze și de dreptul la rezoluțiunea contractului în cazul în care neconformitatea este minoră. S-ar oferi astfel un stimulent puternic de a remedia, într-un stadiu incipient, toate cazurile de neconformitate*”

⁸⁷ Rosa MilàRafel, *The Directive Proposals on Online Sales and Supply of Digital Content (Part II): conformity and remedies of lack of conformity*, Revista de Internet, Derecho y Política, nr. 24, February, 2017, pag. 54;

⁸⁸ Loos, Marco. *Not Good but Certainly Content: The Proposals for European Harmonisation of Online and Distance Selling of Goods and the Supply of Digital Content*. In I. Claeys & E. Terry (Eds.), *Digital Content and Distance Sales: New Developments at EU Level*, Intersentia. doi:10.1017/9781780686035.002, pag. 19-20;

⁸⁹ Art. 13 din propunerea modificată de Directivă;

⁹⁰ Art. 13, alin. 2 din propunerea modificată de Directivă;

Rezoluțiunea contractului va avea ca efect repunerea părților în situația anterioară, astfel vânzătorul este obligat să ramburseze consumatorului prețul plătit în termen de cel mult 14 zile de la data notificării, iar consumatorul este obligat să returneze bunurile neconforme, pe cheltuiuala vânzătorului, tot în termen de maximum 14 zile.

Consumatorul este obligat să plătească pentru diminuarea valorii bunurilor numai în măsura în care aceasta depășește amortizarea prin utilizare normală. Plata pentru diminuarea valorii nu depășește prețul plătit pentru bunuri. Atunci când bunurile nu pot fi returnate din cauza distrugerii sau pierderii, consumatorul plătește vânzătorului valoarea monetară pe care bunurile neconforme ar fi avut-o la data la care returnarea ar fi urmat să aibă loc, în cazul în care acestea ar fi fost păstrate de către consumator fără să fi fost distruse sau pierdute până la acea dată, cu excepția cazului în care distrugerea sau pierderea a fost cauzată de o neconformitate a bunurilor cu contractul⁹¹.

Concluzii

Considerăm că propunerea modificată de Directivă va avea un impact benefic atât pentru întreprinderi, cât și pentru consumatori.

Este oportună și binevenită extinderea domeniului de aplicare și la vânzările „față în față”, fiind evitată fragmentarea juridică care ar fi impus regimuri juridice diferite în privința contractelor de vânzare la distanță și a contractelor de vânzare „față în față”.

Armonizarea domeniului contractelor de vânzare a bunurilor de consum, ar trebui să aibă drept consecință diminuarea costurilor pentru întreprinderi, care nu vor mai trebui să țină cont de diversitatea normelor din diferite state și respectiv vor beneficia de un nivel mai înalt de certitudine juridică în acest domeniu.

Consumatorii probabil vor efectua mai multe achiziții online din alte state membre, adică va spori încrederea acestora în achizițiile transfrontaliere, deoarece la momentul cumpărării aceștia vor ști că pot beneficia de aceleași drepturi, indiferent de statul membru în care se află vânzătorul.

Pentru o sporire a nivelului de protecție a consumatorului, considerăm ca ar fi fost oportună introducerea, printre măsurile reparatorii aflate la dispoziția consumatorului, a dreptului acestuia de a putea returna imediat bunurile cumpărate și de a-i fi rambursat prețul plătit, atunci când bunurile nu sunt conforme cu contractul.

Bibliografie:

1. FANELLI, Maria Giovanni. *Le nuove proposte di direttiva sulla vendita on line e a distanza di beni e sulla fornitura di contenuti digitali*, Contratto e impresa/Europa, 1/2016, pag. 355-374, ISSN 1127-2872.
2. LOOS, Marco. *Not Good but Certainly Content: The Proposals for European Harmonisation of Online and Distance Selling of Goods and the Supply of Digital Content*. In I. Claeys & E. Terry (Eds.), *Digital Content and Distance Sales: New Developments at EU Level* (pp. 3-54). Intersentia. doi:10.1017/9781780686035.002, Online ISBN: 9781780686035.
3. MILA RAFEL, Rosa. The Directive Proposals on Online Sales and Supply of Digital Content (Part I): will the new rules attain their objective of reducing legal complexity. IDP. In: *Derecho y Politica*, nr. 23, December, 2016, pag. 1-14, ISSN 1699-8154.
4. MILA RAFEL, Rosa. The Directive Proposals on Online Sales and Supply of Digital Content (Part II): conformity and remedies of lack of conformity, IDP. In: *Derecho y Politica*, nr. 24, February, 2017, pag. 50-63, ISSN 1699-8154.
5. Avizul Comitetului Economic și Social European privind propunerea de directivă a Parlamentului European și a Consiliului privind anumite aspecte referitoare la contractele de furnizare de conținut digital [COM(2015) 634 final – 2015/0287 (COD)] și propunerea de directivă a Parlamentului European și a Consiliului privind anumite aspecte referitoare la contractele de vânzare online și la alte tipuri de contracte de vânzare la distanță de bunuri [COM(2015) 635 final – 2015/0288 (COD)], Brussels, 27 aprilie 2016, J. Of. al UE.
6. Comunicarea Comisiei către Parlamentul european, Consiliu, Comitetul economic și social european și Comitetul regiunilor, In: *O strategie privind piața unică digitală pentru Europa*, 2015, 06 mai, COM (2015) 192 final.

⁹¹ Art. 13, alin. 3, lit. c) și d) din propunerea modificată de Directivă;

7. Directiva 1999/44/CE privind anumite aspecte ale vânzării de bunuri de consum și garanțiile conexe.
8. Propunerea de directivă a Parlamentului european și a Consiliului *privind anumite aspecte referitoare la contractele de vânzări online și alte tipuri de vânzare la distanță de bunuri*, 2015, 09 decembrie, COM (2015) [online][citat12.10.2018]. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX%3A52015PC 0634](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX%3A52015PC%20634)
9. Propunerea de directivă a Parlamentului european și a Consiliului *privind anumite aspecte referitoare la contractele de furnizare de conținut digital*, 09 decembrie 2015, COM (2015) 634 final.
10. Propunerea de Regulament *privind o legislație europeană comună în materie de vânzare*, 11 octombrie 2011, COM (2011) 635 final.
11. Propunerea modificată de directivă a Parlamentului european și a Consiliului *privind anumite aspecte referitoare la contractele de vânzări de bunuri*, 31 octombrie 2017, COM (2017) 637 final.

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПРАВА И ЗАКОНА В ФИЛОСОФИИ И. КАНТА И Г. РАДБРУХА

Ефим МОХОРЕЯ, доктор наук, профессор,
Бельцкий государственный университет им. А. Руссо

Rezumat: *Lucrarea e consacrată analizei coraportului dintre drept (jus) și lege (lex) în filosofia dreptului a filosofului I. Kant și a juristului și filosofului dreptului G. Radbruch. Ambii savanți întemeiază dreptul a priori pe rațiune, dar îl determină pe principii diferite: I. Kant – pe libertate, în contextul imperativului categoric, iar G. Radbruch – pe dreptate ca valoare ideală supremă.*

Cuvinte-cheie: *imperativ, rațiune practică, voință, drept (natural, pozitiv), lege, libertate, valoare, judecată de valoare, dreptate, stabilitate, ordine.*

Введение

Решение проблем прав и свобод гражданина, законности, справедливости судопроизводства, столь актуальных и в 21 веке, и ряда других вопросов философии и теории права во многом зависят от правильного понимания соотношения права как такового, т. е. *права вообще, идеи права, естественного права (ius) и позитивного (положительного) права, т.е. закона (lex)*.

Проблема соотношения права и закона находится у истоков понимания соотношения *неписаных* законов природы и *писаных* законов общества. Так, уже древнегреческий поэт VII в. до н.э. Гесиод противопоставил *природу* (фюзис) человеческим *установлениям* (номос). Идея обусловленности законов греческого полиса объективными космическими законами была развита *Гераклитом* из Эфеса (6-5 вв. до н.э.). Согласно его концепции, универсальный закон («логос») действует в природе, обществе и в человеческом разуме. По Гераклиту, «все человеческие законы питаются единым божественным»; «и воле одного повиноваться – закон»; «народ должен бороться за закон, как за свои стены; «разумение – величайшая добродетель, и мудрость состоит в том, чтобы говорить правду и действовать в соответствии с природой, ей внимая» [1, с. 280]. В частности, к идее Гераклита о «логосе» как основе «номоса» (закона) «восходят все те естественно правовые доктрины античности и нового времени, которые под естественным правом понимают некое разумное начало (норму всеобщего разума), подлежащее выражению в позитивном законе» [4, с. 403].

Представители древнегреческой школы *софистов* (5-4 вв. до н.э.), размышляя о политике и праве, обнаружили глубокие противоречия между *естественным* правом как правом, существующим по *природе*, и правом, установленном по *воле человека*, т.е. созданными людьми законами государства – *позитивным правом*. В частности, Гиппий утверждал, что все люди (друг другу) «родственники, свойственники и сограждане – по природе, а не по закону». «Закон же – тиран над людьми – принуждает ко многому, что противно природе». Сходные идеи развил *Антифонт*. Он также говорил о равенстве всех людей по природе, поскольку у всех одинаковые естественные потребности. При этом равными оказываются и эллины, и варвары. Антифонт четко различал законы природы и законы полиса (государства). Он отмечал, что предписания законов произвольны (искусственны), веления же природы необходимы. Предписания законов суть результат соглашения (договора людей), а не возникшие сами собой (порождения природы); веления же природы суть самовозникшие (врожденные начала), а не продукт соглашения (людей между собой). Антифонт пришел к выводу, что

многие предписания, признаваемые справедливыми по закону, враждебны природе человека, они суть оковы для человеческой природы, те же, которые определены по природе, приносят человеку свободу [1, с. 320-321].

Признавая всех людей равными по природе, некоторые софисты делали вывод о неправомерности деления людей на свободных и рабов. Например, *Алкидам* утверждал, что «божество создало всех свободными, а природа никого не сотворила рабом» [4, с. 408]. Следовательно, рабство противно самой природе. Таким образом, идеи софистов находятся у истоков современной теории прав человека, основанной на признании естественно правового равенства всех людей от рождения.

Специалисты отмечают, что естественное право возникло в форме обычного права, а позитивное право образовалось гораздо позже, с появлением государства. Поэтому естественные права человека на жизнь, свободу, собственность и т.д. считаются принадлежащими ему изначально, тогда как согласно позитивному праву он получает их от государства, ибо позитивное право является действующим законодательством. А его сущность, как отмечается в юридической литературе, выражается в таких терминах, как воля государства, возведенная в закон, либо как система принудительных средств, применяемых государством по отношению к гражданам с целью поддержания необходимого порядка и стабильности общества.

Нормативно-ценностный разрыв между естественным правом и позитивным правом является также практической проблемой, с которой сталкиваются судьи. Им приходится иногда жертвовать собственным правовым и нравственным чувством во имя высшего авторитета закона.

1. Иммануил Кант о соотношении права и закона

Философские проблемы права немецкий философ *Иммануил Кант* (1724-1804) исследовал в работе «Метафизика нравов».

Позитивное право призвано регулировать поведение, поступки людей. Идея права, по И. Канту, имеет нравственную природу. В работе «Основы метафизики нравственности» он писал, что совершенно невозможно из опыта вывести законы поведения людей. Каждая вещь в природе действует по законам, однако «только разумное существо имеет волю или способность поступать согласно представлению о законах, т. е. согласно принципам. Так как для выведения поступков из законов требуется разум, то воля есть не что иное, как практический разум» [2, с. 250]. Следовательно, «существует только один категорический императив, а именно: *поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом* [2, с. 260]. Человек своим долгом связан с законом, «он подчинен *только своему собственному* и, тем не менее, *всеобщему законодательству* и что он обязан поступать, лишь сообразуясь со своей собственной волей, устанавливающей, однако, всеобщие законы согласно цели природы» [2, с. 274]. Таким образом, принцип морали (категорический императив) является основой принципа *всеобщего законодательства*.

Проблема о соотношении *права* и *закона* может быть понята лишь в контексте проблем *практического разума*, исследованных И. Кантом. Именно из сферы практического разума И. Кант выводил *закон свободы*, являющийся центральным понятием его учения о *праве (ius)*. В его понимании, «свобода (независимость от принуждающего произвола другого), поскольку она совместима со свободой каждого другого, сообразной со всеобщим законом, и есть это единственное первоначальное право, присущее каждому человеку в силу его принадлежности к человеческому роду» [3, с. 147].

Правоведение, по И. Канту, относится к систематическому знанию учения о *естественном праве (ius naturae)*, а совокупность законов, для которых возможно внешнее законодательство, называется *учением о праве (ius)*. Если такое законодательство действительно существует, оно есть учение о *положительном праве* [3, с. 138].

Право, *во-первых*, касается лишь внешних, притом практических, отношений между лицами, поскольку их поступки как действия могут иметь (непосредственное или опосредствованное) влияние друг на друга. *Во-вторых*, право означает не отношение произвола к *желанию* (следовательно, к чистой потребности) другого лица, а лишь отношение к *произволу* другого лица. *В-третьих*, в этом взаимном отношении произвола не принимается во внимание

даже *материя* этого произвола, т. е. цель, которую преследует каждый в отношении желаемого объекта; вопрос стоит лишь о *форме* отношения двустороннего произвола, поскольку он рассматривается исключительно как *свободный*, и о том, совместим ли в такой форме поступок *одного* из двух лиц со свободой *другого*, сообразной с всеобщим законом. Следовательно, в соответствии с идеей разума, «право – это совокупность условий, при которых произвол одного [лица] совместим с произволом другого с точки зрения всеобщего закона свободы» [3, с. 139]. И. Кант считает, что *правомерен* любой поступок, который (или согласно максиме которого) свобода произвола каждого совместима со свободой каждого в соответствии с всеобщим законом. Таким образом, «если мой поступок или вообще мое состояние совместимо со свободой каждого, сообразной со всеобщим законом, то тот, кто препятствует мне в этом, неправ, ибо такое препятствие (противодействие) несовместимо со свободой, сообразной со всеобщим законом» [3, с. 140]. В итоге он формулирует *всеобщий правовой закон (правовой категорический императив)*, который гласит: «Поступай внешне так, чтобы свободное проявление твоего произвола было совместимо со свободой каждого, сообразной со всеобщим законом...» [3, с. 140].

И. Кант строго различает *естественное право* и *позитивное право*. Естественное право основано на одних только *априорных* (доопытных, внеэмпирических) принципах, а *положительное* (позитивное) право вытекает из *воли законодателя*.

Общеизвестно, что позитивное право обладает *правомочием принуждать*. В связи с этим И. Кант писал: «Сопrotивление, оказываемое тому, что препятствует какому-нибудь действию, благоприятствует этому действию и согласуется с ним. Все неправое препятствует свободе, сообразной со всеобщим законом, принуждение же препятствует свободе или вызывает ей сопротивление. Следовательно, когда определенное проявление свободы само оказывается препятствием к свободе, сообразной со всеобщими законами (т. е. неправым), тогда направленное против такого применения принуждение как то, что *воспрепятствует препятствию для свободы, совместимо со свободой*, сообразной со всеобщими законами, т. е. бывает правым; стало быть, по закону противоречия с правом также связано правомочие применять принуждение к тому, кто наносит ущерб этому праву» [3, с. 140-141].

И. Кант также различает *строгое право*, которое может быть представлено как «возможность полного взаимного принуждения, согласующегося со свободой каждого, сообразной со всеобщими законами». Это положение означает возможность «сочетать всеобщее взаимное принуждение со свободой каждого. Как вообще право имеет своим объектом внешнюю сторону поступков, так и строгое право, т. е. такое, к которому не примешивается ничего этического, не требует никаких иных определяющих оснований произвола, кроме внешних; ведь именно тогда оно чисто и не смешано ни с какими нравственными предписаниями. *Строгим* правом (правом в узком смысле слова) можно, следовательно, назвать лишь совершенно внешнее право. Оно основывается, правда, на осознании обязательности каждого по закону, но для того, чтобы определить в соответствии с этим произвол, строгое право, чтобы быть чистым, не должно и не может ссылаться на это осознание как на мотив; поэтому оно опирается на принцип возможности внешнего принуждения, совместимого со свободой каждого, сообразной со всеобщими законами» [3, с. 141].

Известно, что, по И. Канту, позитивное право не детерминировано естественным правом, а порождено априорной идеей о *чистом праве*. В этом можно убедиться, анализируя следующий фрагмент: «Закон взаимного принуждения, необходимо согласующегося со свободой каждого, кто руководствуется принципом всеобщей свободы, есть как бы *конструирование* понятия чистого права, т. е. показ этого понятия в чистом априорном созерцании, по аналогии с возможностью свободных движений тел, подчиненных закону *равенства действия и противодействия*. Как в чистой математике мы не выводим свойства ее объекта непосредственно из понятия, а можем их раскрыть лишь путем конструирования понятия, так и здесь не столько *понятие* права, сколько полное взаимное и равное принуждение, подведенное под всеобщие законы и согласующееся с правом, делает возможным наглядное представление искомого понятия. Но в то время как в основе этого динамического понятия в чистой математике (например, в геометрии) лежит понятие чисто формальное, разум позабо-

тился по возможности обеспечить рассудок и априорными созерцаниями для конструирования понятия права» [3, с. 142]. Таким образом, право есть *средство*, основанное на *идее разума*, для осуществления *совместной* свободы автономных личностей. Как отмечает В.С. Нерсисянц, смысл и назначение права у И. Канта состоит в том, «чтобы ввести свободу и произвол всех индивидов (как властвующих, так и подвластных) в разумные и общезначимые рамки. Право касается лишь действий и обозначает только внешние границы общедоступного поведения, т. е. иначе говоря, выступает по существу в виде запретов, позволяя дозволенность незапрещенного» [4, с. 489].

Всеобщий правовой закон, по И. Канту, является законом моральным, так как налагает на человека обязанность выполнения права как максимы его поведения. Эта обязанность, в свою очередь, вытекает из кантовского *категорического императива*. Поэтому для оценки позитивного права И. Кант использует моральный критерий. Такое правопонимание, как известно, опирается на идею автономии личности, её самоценности, на способности человека самому дать себе закон, знать свой долг и осуществлять его. Таким образом, согласно И. Канту, *позитивное право* (закон) является практическим воплощением *априорной (внеэмпирической) идеи* права, заданной *человеческим разумом*.

2. О соотношении права и закона в философии Густава Радбруха

К видным юристам и философам права первой половины XX-го столетия относится представитель неокантианской школы *Густав Радбрух* (1878-1949). Известная его работа «Философия права», опубликованная в 1932 году, переводилась на многие языки мира и неоднократно переиздавалась, в том числе, и в XXI веке. В этой работе исследуются общие предпосылки философии права.

По Г. Радбруху, право – *представляет собой творение человеческого разума* и «может быть понято только из собственной идеи» [5, с. 15]. Праву в качестве теоретической конструкции, считал Г. Радбрух, должны соответствовать четыре формы действительности: *бытие, ценность, смысл и суть*.

В соответствии с кантовской философией, Г. Радбрух считал, что из *сущего* (эмпирической данности, реально существующих правовых фактов) невозможно понять, что есть *ценное, истинное, должное*: «Принципы должного, ценностные суждения, оценки могут выводиться, исходя не из индуктивности размышлений о сущем, а лишь дедуктивно, на основе других принципов подобного рода» [5, с. 17]. Следовательно, по мнению Г. Радбруха, право можно понять только исходя из *априорной* идеи права, которая и определяет *цель* права. Правовое предписание обладает *позитивным* и одновременно *нормативным, социальным и общим характером*. «И соответственно в этом смысле право определяется как *совокупность предписаний, общих по своей природе, регулирующих отношения между людьми в обществе*. Это определение понятия получено не индуктивно, путем обобщения отдельных правовых явлений, а дедуктивно выведено из правовой идеи. Оно также не юридическое, а «доюридическое», то есть оно априорно по отношению к юридической науке. Понятие права содержит целый ряд отдельных правовых понятий, как и право – априорных по своей природе. Они – первичны, не результаты, а инструмент науки, не случайно обобщенная совокупность правовых явлений, а необходимые категории юридического мышления» [5, с. 46-47].

Итак, по Г. Радбруху, понятие права относится к сфере культуры действительности, смысл которой – служить ценности. «Право – это действительность, смысл которой заключается в том, чтобы служить правовой ценности, идее права»; «право – это то, что согласно своему смыслу призвано служить идее права» [5, с. 41, 86].

Априорная идея права в своем внутреннем содержании синтезирует три основных элемента ценностного характера: *справедливость, целесообразность (определенность цели) и правовую стабильность (безопасность)* [5, с. 86-87]. Их изучение является задачей философии права, в отличие от теории права, выполняющей практическую потребность систематизации и интерпретации норм действующего права: «Стабильности права требует позитивность права: если невозможно *установить*, что справедливо, то необходимо *постановить*, что должно быть справедливо. Это компетенция определенной инстанции, которая то, что она постановит, должна быть в состоянии выполнять. Позитивность права станет тем

самым удивительным образом сама предпосылкой его правильности: позитивность права входит в понятие правильного, истинного права, так же, как и то, что быть правильным по содержанию – задача позитивного права» [5, с. 87].

Следует отметить, что Г. Радбрух признаёт эти элементы правовой идеи неравноценными. *Целесообразность* считается *относительным, релятивистским* элементом. *Справедливость* и *правовая стабильность* стоят над противоречиями государственно-правовых воззрений, над борьбой политических партий. «Сам факт, что спору между правовыми воззрениями будет положен конец, важнее, чем то, что ему будет положен *справедливый и целесообразный* конец, ибо само существование правопорядка важнее, чем его справедливость и целесообразность. Это вторая великая задача права, первая же равным образом всеми одобренная – правовая стабильность, безопасность, то есть порядок и мир. Требованию справедливости также все подчиняются. Повседневная политическая борьба в целом представляет собой бесконечную дискуссию о справедливости... Но это и есть идея справедливости. Идея справедливости абсолютна, хотя и формальна. Именно по этой причине она общеобязательна. Как и правовая стабильность она – надпартийное требование. Однако от государственно-правовых воззрений, от партийных позиций зависит, в какой мере эти требования с точки зрения права должны иметь приоритет перед другими или уступать им, в какой мере целесообразностью или справедливостью следует пожертвовать в интересах правовой стабильности или, наоборот, пожертвовать правовой стабильностью во имя первых двух. Общепризнанными и общеобязательными элементами правовой идеи являются справедливость и правовая стабильность, релятивистским же элементом является не только целесообразность, но и отношения субординации этих трех элементов между собой» [5, с. 87-88].

Г. Радбрух отмечает, что справедливость и целесообразность могут вступать в противоречие с правовой стабильностью. Правовая стабильность – это феномен позитивного права, а оно действует без учета собственной справедливости и целесообразности. «Позитивность – это факт. Позитивное право предполагает наличие власти, которая его устанавливает. Так что право и факт, право и власть, хотя и противоречат друг другу, но выступают в тесной взаимосвязи. Правовая стабильность требует не только действия правовой нормы, которую устанавливает власть и которая реализуется на практике. Она предъявляет также требования к содержанию нормы, требует более гарантированного применения права, его эффективности. Это изначально усиливает те черты права, которые приходят в противоречие с индивидуализирующей целесообразностью... Требования правовой стабильности могут, наконец, прийти в противоречие даже с последствиями позитивности, которая сама представляет собой требование стабильности... Как противоречащие праву факты могут отменять объективное право в интересах правовой стабильности и создавать новое, так и субъективные права во имя правовой стабильности могут благодаря противоправным фактам возникать и исчезать. В интересах правовой стабильности в отдельных случаях может быть признано действующим неправильное с точки зрения своего содержания судебное решение. Еще в большей степени, видимо, это относится к ошибочной преюдиции в масштабах, выходящих за рамки единичных прецедентов... В реальности мы принимаем решение, руководствуясь целенаправленно критерием справедливости, только по вопросу о правовой природе распоряжения и о том, соответствует ли оно *понятию* права. Содержание же права определяют все три принципа. Правда, основную роль в вопросе о содержании права играет принцип целесообразности. Однако это содержание может претерпеть изменения в результате применения критерия справедливости, если, скажем, предписываемый критерием целесообразности принцип по причине правового равенства требует более широкого применения, выходящего за рамки его целесообразности. Кроме того, постоянно существует ряд правовых предписаний, действие которых продиктовано не целесообразностью, а справедливостью или правовой стабильностью. Равенство перед законом, или запрет чрезвычайных судов – это требование справедливости, а не целесообразности» [5, с. 89-90].

Таким образом, считает Г. Радбрух, три элемента идеи права – *справедливость, целесообразность и стабильность права (правопорядок)* – вместе «правят» правом, хотя могут вступать в острые противоречия между собой.

Г. Радбрух обращает внимание на то, что позитивное право может противоречить идее права, т. е. может *несправедливым, неправильным* правом. И это – не пустые слова; природа вопроса о действительности права такова, что судить о нем можно не только с точки зрения правовой стабильности, но и справедливости и целесообразности.

В различные эпохи приоритет отдавался отдельным из элементов права. Так, в *полицейском государстве* безраздельно властвовал принцип целесообразности, не задумываясь, отстранив от правосудия справедливость и правовую стабильность. *Эпоха естественного права* попыталась извлечь из формального принципа справедливости все содержание права и одновременно вывести его действие. Точно так же прошедшая *эпоха юридического позитивизма* роковым образом столь же односторонне видела лишь позитивность и стабильность права и способствовала тому, что систематическое исследование принципов целесообразности и справедливости действующего права надолго прервалось, а философия права и правовая политика десятилетиями были вынуждены хранить молчание. Но односторонность в подходе к праву в процессе его развития на протяжении сменяющих друг друга эпох наглядно иллюстрирует противоречивую многоликость идеи права [5, с. 91].

Нормативно-ценностный разрыв между *правом (ius)* и *позитивным законом (lex)*, который опирается на силу власти и вынуждает судей жертвовать собственным правовым и нравственным чувством во имя высшего авторитета закона. Г. Радбрух писал: «Судья служит закону без оглядки на его справедливость. Тем не менее, он чужд случайным целям беззакония и произвола. Даже в тех случаях, когда судья, повинаясь воле закона, перестает служить справедливости, он всегда остается на страже правопорядка. Мы презираем священника, проповедующего против своих убеждений, но уважаем судью, который вопреки своему правовому чувству остается верен закону. Ценность догмата заключается лишь в том, что он служит выражением веры. Критерием же ценности закона служит не только заключенная в нем справедливость, но и гарантия правовой безопасности граждан. И именно в качестве таковой он в первую очередь «вручается» судьей... Право может продемонстрировать ему свою власть, но никогда не докажет своего действия. Этот случай «человека, изменившего своим убеждениям», оказывается действительно трагическим именно потому, что у него нет решения... Служебный долг требует от судьи наказания. И может быть, этот долг даже повлечет за собой наказание самого судьи во имя нерушимости права, ради правовой стабильности, за должностное преступление» [5, с. 100-101].

После разгрома фашистской Германии (во время Нюрнбергского процесса) судили не только фашистских преступников, но и некоторых судей. Последние служили фашистскому режиму и говорили, что они только «исполняли законы». В это время Г. Радбрух опубликовал две статьи – «Пять минут философии права» и «Законное право и надзаконное право», в которых заметны изменения его прежних взглядов на юридический позитивизм.

В работе «Пять минут философии права» Г. Радбрух писал, что позитивистское понимание закона «сделало всех, включая юристов, беззащитными перед законами, оправдывающими произвол, законами ужасными и преступными. В конечном счете, они отождествляли право и силу – лишь там, где сила, только там и право» [5, с. 225]. В этой работе он также отмечал, что право – «это воля, стремящаяся к справедливости. А справедливость заключается в том, чтобы судить без оглядки на авторитет и ко всем подходить с одинаковой меркой... Если законы сознательно попирают волю справедливости, например, предоставляя тому или иному лицу права человека или отказывая в них исключительно по произволу, то в этих случаях подобные законы недействительны, народ не обязан подчиняться им, а юристы должны найти в себе мужество не признавать их правовой характер» [5, с. 226]. Г. Радбрух писал, что принципы *естественного права* следует считать более авторитетными, чем любые юридические предписания. В течение веков «выкристаллизовалось их твердое содержание, и с общего согласия они были закреплены в так называемых декларациях основных и гражданских прав человека. Так что большинство из них сомнения уже не вызывает» [5].

Выделяя справедливость в качестве основной правовой ценности, Г. Радбрух признаёт также важность порядка, правовой стабильности. Работа «Законное неправо и надзаконное право» заканчивается словами: «Мы должны стремиться к справедливости, не забывая при

этом ее составной части – правовой стабильности, и вновь строить правовое государство, в котором в значительной мере нашли воплощение обе эти идеи. Демократия – несомненное благо, представляющее большую ценность. Правовое же государство жизненно необходимо, как хлеб и вода, как воздух. И самое лучшее, что есть в демократии, – так это то, что лишь она одна способна обеспечить существование правового государства» [5, с. 238].

Специалисты отмечают, что принцип права Г. Радбруха как *воля к справедливости* вошёл в послевоенную историю философии права под названием «формулы Радбруха». Известно также, что положения его статьи «Законное право и надзаконное право» были развиты Европейским судом по правам человека.

Библиография:

1. *Антология мировой философии в 4-т, т. 1, ч. 1*, Москва, изд-во «Мысль», 1969.
2. КАНТ, Иммануил. *Основы метафизики нравственности* / И. Кант. Сочинения в 6-ти томах, т. 4, ч. 1, Москва, изд-во «Мысль», 1965.
3. КАНТ, Иммануил. *Метафизика нравов* / Сочинения в 6-ти томах, т. 4, ч. 2, Москва, изд-во «Мысль», 1965.
4. НЕРСЕСЯНЦ, Владик Сумбатович. *Философия права. Учебник для вузов*, Москва, Издательская группа ИНФРА·М – НОРМА, 1997. ISBN 5-89123-098-4.
5. РАДБРУХ, Густав. *Философия права* / Пер. с нем., Москва, Изд-во «Международные отношения», 2004. ISBN 5-7133-1197-X.

CU PRIVIRE LA CONCEPTUL „SFÂRȘITUL / MOARTEA FILOSOFIEI” DIN PERSPECTIVA FENOMENELOR CULTURAL-DIDACTICE ACTUALE

Valeriu PARNOVEL, *lector sup. univ.,
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Abstract: *The present paper is a study of the modern of “the crisis of Philosophy” in the realm of the new cultural and educational phenomena, such as, the penetration of Philosophy in all spheres of education, the establishment of the International Olympiad in Philosophy for school pupils, of the International Day of Philosophy, the development of the “Children’s Philosophy”. The approach of confrontation allows to present the crisis of Philosophy not as its decline, but vice versa, as a turning point towards its Socratic model of existence.*

Keywords: *the crisis of Philosophy, the end of Philosophy, the Socratic model of existence of Philosophy.*

Una din temele de actualitate ale științei umanistice a sec. al XX-lea a constituit „criza filosofiei”. Această problemă ia ființă în jumătatea sec. al XIX-lea, s-a extins în cel curent și, reieșind din incandescența și rezultatele discuției, finele ei rămâne vag. Deseori tema nominalizată lua o formă de apel de a se întoarce înapoi la Kant, Hegel, Fichte, Descartes, Cusanus, Toma, iar, mai aproape de timpurile noastre, ea obține o tratare îngustă și pesimistă, „anularea /sfârșitul/moartea filosofiei”. Specificul problemei „criza filosofiei” trebuie deosebit, distanțat de atitudinea sceptică față de cunoașterea filosofică, atitudine care există de la originea ei până în prezent. Deja scepticii antici afirmau că filosofia constituie o ocupație lipsită de orice temei, pe motiv că toți filosofilii nu sunt de acord între ei, în multe cazuri, la toate întrebările. Idei similare enunța S. Freud, savant ilustru al sec. al XX-lea, care estima filosofia ca o risipă de puteri intelectuale.

„Criza filosofiei” constituie o temă despre o stare deosebită a filosofiei contemporane într-o perioadă similară de timp, stare ce se asociază, cum indică termenii utilizați, cu sfârșitul și moartea ei. Firește că starea respectivă atinge fundamentele filosofiei (natura conceptuală, statutul social, viitorul ei) și impune activități de a face bilanțuri ale drumului parcurs, a concepe perspectivele situației. Deci termenul „criza filosofiei” are un conținut concret istoric și semnifică o perioadă de tranziție a activității conceptuale dintr-o stare în alta, având un cuprins și interval de timp delimitat doar din partea începutului.

Pe marginea acestui subiect s-au expus reprezentanți vestiți ai multor școli și curente: O. Comte, L. Feuerbach, K. Marx, O. Spengler, M. Heidegger, K. Jaspers, J. Derrida, J. Habermas,

M. Foucault etc. În curente filosofice fenomenul „criza filosofiei” se abordează în mod diferit, fapt la care indică derivatele utilizate de semnificația problemei în discuție: „anularea / sfârșitul / moartea filosofiei”. În orientarea pozitivistă criza amintită se concepe ca rezultat al utilizării în continuu a filosofiei, a modului considerat deja epuizat, mod ce trebuie anulat și substituit cu știința. O. Spengler, reprezentant al curentului „filosofia vieții”, a dezvoltat o teorie pesimistă a istoriei. Criza culturii, care cuprinde și filosofia, semnifică faza declinului (*Declinul Occidentului*). Filosofia marxistă din URSS a prezentat o versiune critico-belicoasă a proceselor vizate: „moartea filosofiei” constituie o expresie ideologică a crizei generale a orânduirii capitaliste (Ойзерман Т.И. *Критика буржуазной концепции смерти философии*, 1980). La etapa actuală tratarea anterioară s-a transformat, căpătând o formă de desperare [6].

În cadrul existențialismului german s-a propus o viziune rațională asupra fenomenului de criză: sfârșitul filosofiei semnifică o atingere în dezvoltarea ei a unui apogeu conceptual și, respectiv, trecerea la forme noi. Această versiune a fost elaborată de M. Heidegger în referatul său *Sfârșitul filosofiei și sarcina gândirii*, prezentat la Conferința organizată de UNESCO în 1964: ia sfârșit forma metafizică a filosofiei și, respectiv, se înfiripă una nouă, mai radicală și adecvată a ei [11]. Asemenea abordare a problemei, fiind lipsită de extremele relevate mai sus, plasează pe prim plan chestiunea despre forma și conținuturile posibile ale viitoarei filosofii. În ultimele decenii, modul de abordare formulat de Heidegger se observă utilizat în cadrul curentelor ce propuneau anterior alte soluții [7, p. 9].

Concomitent cu discuțiile care le duc adepții diferitor curente, concurând în abordarea proceselor de criză („filosofia trebuie anulată”, „filosofia e pe patul morții”, „filosofia a murit” etc.), în domeniul cultural și educațional au loc procese ce demonstrează contrariul. Însă ele se percep ca fenomene de ordin popular, prin urmare se prezintă mai puțin însemnate pentru înălțimile teoriei filosofice. În opinia noastră, asemenea percepție este superficială și se spulberă în cazul utilizării abordării de confruntare. Aceste fenomene ale culturii, fiind luate în totalitatea lor și confruntate cu tema „criza filosofiei”, scot în relief o direcție nouă în dezvoltarea filosofiei. Unul din fenomenele, despre care se menționează în mod anonim, este extinderea filosofiei în toate ramurile de învățământ: superior, colegii, licee, gimnazii.

Acest proces ia începutul în sec. al XIX-lea, iar ulterior el se aprofundează și se lărgeste în mod esențial [5]. Fenomenul respectiv poate fi interpretat ca o nouă cotitură a filosofiei, cotitură de la un mediu de elită spre unul de masă. Procesul în discuție demonstrează particularități corespunzătoare. Până în sec. al XX-lea adresarea la filosofie constituia un act benevol al persoanelor pregătite în plan intelectual și motivate în aspirația sa. Odată cu implementarea filosofiei în planurile instituțiilor de învățământ, ea se prescrie ca disciplină obligatorie pentru toți. Deoarece majoritatea tineretului studios nu are o pregătire intelectuală suficientă pentru a asimila aerul rarefiat al filosofiei, însușirea ei se efectuează în baza așa-ziselor manuale de filosofie generală. În linii mari, ele constituie expuneri generalizate, populare, acomodată la nivelul de pregătire generală a tineretului menționat. Firește că asemenea cursuri sunt departe de operele filosofilor, nu redau bogăția conținutului, finețea, „aroma” și „spiritul” lor. În condiții în care nivelul convenit de pregătire este insuficient, motivația însușirii lipsește, iar filosofia se cunoaște în baza manualelor, mediul studentesc reacționează cu întrebări și replici de genul „pentru ce-i filosofia”, „care-i utilitatea ei”, „fără filosofie poți trăi” etc.

Unii specialiști califică elaborarea cursurilor generale de filosofie ca o decădere a ei și asemenea estimări nu sunt lipsite de temei [1]. Un fenomen însoțitor al acestor abordări îl prezintă transfigurarea lor în conținuturi ideologizate, fapt care s-a realizat în mod elocvent în filosofia din URSS. De asemenea, promovarea cursurilor generale admite o substituie a specialiștilor cu persoane care nu au o pregătire profesională, fapt imposibil în orice altă disciplină. Totodată, în pofida numeroaselor deficiențe, procesul de extindere al filosofiei în sistemul de învățământ nu semnifică sfârșitul sau moartea ei. Dimpotrivă, anvergura procesului indică faptul că în circuitul lui sunt implicate practic toate păturile sociale. Concomitent cu însușirea specialității selectate, ele sunt familiarizate cu modul de gândire filosofic, limbajul ei, sunt inițiate în problematica respectivă, capătă primele deprinderi de a lucra cu operele filosofice. Desigur, că un asemenea proces de lucru se înfăptuiește nu fără abateri, simplificări și vulgarizări, dar ele sunt inevitabile, deoarece alte practici de însușire nu există. Cu timpul, toate aceste deficiențe vor fi depășite, modul de promovare, conținuturile cursurilor se vor perfecționa, iar în rezultat vor rămâne oameni inițiați în particularitățile gândirii filosofice.

În legătură cu procesele descrise, putem admite că în filosofie se înfăptuiește, cum a enunțat M. Heidegger, o cotitură de la forma ei metafizică spre una nouă, conform opiniei altui filosof citat, cea antropologică [7]. Valoarea unei asemenea metamorfoze este vădită. Pentru prima dată în istoria omenirii în orbita cunoașterii filosofice este atrasă majoritatea păturilor sociale. Familiarizarea lor cu specificul unui nou tip de cunoaștere contribuie la dezvoltarea gândirii acestor pătri, la formarea unei conceiveri mai profunde a realității istorice. Dar și reversul acestui proces este nu mai puțin însemnat. El, cum s-a relevat mai sus, conduce la modificarea esențială a formei cunoașterii filosofice.

Prezența orientării sociale profilate mai sus și a nivelului de pregătire al maselor largi de populație și-au jucat rolul în apariția tentativelor de a institui unele acțiuni neobișnuite pentru practica existentă, cum ar fi *Olimpiada Internațională de filozofie pentru elevi* și *Ziua mondială a filosofiei* [8]. Olimpiada Internațională de filosofie pentru elevi ia naștere în 1993, fiind susținută și organizată de Federația Internațională a comunităților filosofice și UNESCO. Scopul acestei acțiuni este popularizarea filosofiei ca una din disciplinele de învățământ școlar, cultivarea la elevi a unei gândiri libere, logice, argumentate. Forma de concurență la Olimpiadă s-a stabilit a fi eseul, iar criteriile lui de evaluare includ originalitatea, logica, argumentarea expunerii. Într-un sfert de secol geografia participanților s-a înzecit: de la 5 țări europene, în 1993, până peste 50 de țări de pe toate continentele, în 2018.

Ideea de a institui o zi dedicată filosofiei aparține UNESCO. În 2002 această intenție s-a materializat, inițial mărginind-o cu limitele organizației pentru a face curse de probă. Peste trei ani de cizelare, ziua stabilită se declară dată de aniversare internațională. În concepția inițiatorilor, ziua mondială a filosofiei nu constituie o sărbătoare de stat sau a specialiștilor în materie, nu este atașată la un anumit eveniment istoric, ci reprezintă o dată a desfășurării în masă a *activității* respective. Aceste gânduri se desprind și din mesajul ex-directorului general al organizației nominalizate I. Bokova, adresat participanților Zilei mondiale a filosofiei 2016: „Filosofia este cea mai bună metodă de a educa cetățenii și de a-i pregăti să depășească limitările intelectuale și prejudecățile. Cu cât sunt mai mari provocările, cu atât mai multă nevoie este de filosofie pentru a afla cum putem menține pacea, înțelegerea și dezvoltarea durabilă”, potrivit <http://www.unesco.org/>. Obiectivele celebrării Zilei mondiale a filosofiei, conform concepției UNESCO, sunt complexe: a atrage atenția comunității la însemnătatea filosofiei și abordării similare a problemelor actualității, a-i asigura acestei discipline un loc tradițional în viața de stat și a-i permite ei îndeplinirea misiunii sale universale spre binele diversității culturale și păcii în toată lumea, a iniția oamenii în moștenirea filosofică, a întredeschide sfera gândirii comune pentru noi idei, a stimula dezbaterile publice ale filosofilor și societății civile în legătură cu provocările existente în societate, a amplifica componenta umanistică (reprezentată, în primul rând, de filosofie) în învățământ, în cercetarea științifică, în cultură ș.a.

Inițiativa organizației de mare autoritate a fost susținută de comunități și numărul de aderenți crește anual. Evidența acestui fapt este posibilă, relevând țările ce le reprezintă. Astăzi țările participante numără circa o sută, deși multe dintre ele nu sunt membre ale organizației amintite. Activitățile realizate diferă de la o comunitate la alta, dar comun pentru ele rămâne dezbaterile problemelor contemporanității, axa umanistică a filosofiei. Confruntând proporțiile acestui proces de activități și cel elucidat anterior (Olimpiada Internațională de filosofie pentru elevi) cu dezbaterile seculare în jurul conceptului „sfârșitul / moartea filosofiei”, este dificil de a accepta asemenea tratare pesimistă. De față este prezent un proces imens de modificări ce inspiră optimism, proces în care sunt implicate cele mai largi pătri sociale. Asemenea îmbinare, fără îndoială, va avea pentru filosofie consecințe profunde și fructuoase.

O orientare neordinară, dar conexasă fenomenelor descrise mai sus, constituie domeniul nou de studii „Filosofia pentru copii”. Caracterul lui neordinar constă în faptul că actualmente filosofia se recomandă sistemului de învățământ școlar ca materie pentru toate clasele: primare, medii, liceale (I-XI). Particularitățile acestei discipline se consideră ca cel mai eficace remediu de formare a gândirii raționale și a deprinderilor etico-democratice de comportare a elevilor. Lucrul preliminar de elaborare a programelor, materialelor didactice, aprobarea lor în practică pe parcursul a două decenii în diferite țări deja s-a efectuat, demonstrând un randament înalt [10]. Acest compartiment de activitate a primit cele mai înalte aprecieri ale organizațiilor internaționale de autoritate, precum UNESCO, a Comisiei pentru educație și cultură a Parlamentului European, a Ministerului educației a SUA.

Fondatorul noii orientări *Filosofia pentru copii* este considerat Matthew Lipman, profesor de filosofie de la Universitatea din New Jersey, SUA. Apariția acestei orientări filosofice a fost condițio-

nată de factori personali și obiectivi. Activând în calitate de profesor al universității, M. Lipman constată la studenți un nivel scăzut al gândirii. De asemenea, în perioada respectivă, în știința pedagogică, se discută animat deficiențele sistemului educațional existent. El se califică ca fiind unul informațional, deoarece este bazat pe însușirea informației. Un model educațional nou și adecvat condițiilor contemporane se consideră cel reflexiv, model ce pune accentul pe dezvoltarea gândirii elevului. Disciplina care poate asigura formarea unei asemenea aptitudini este, în opinia lui M. Lipman, filosofia. Astfel, ea trebuie implementată în învățământul școlar în calitate de materie prioritară pentru toate clasele. În răstimp de două decenii acest profesor a materializat ideile sale în programe, materiale didactice, le-a verificat în mod practic în numeroase țări, creând și un centru științific și de perfecționare a cadrelor didactice, *Institutul pentru promovarea filosofiei pentru copii* (1974).

Starea de lucruri ale acestei orientări inspiră optimism, deși gradul ei de implementare în sistemul școlar este redus, procesul respectiv decurge foarte lent, fiind însoțit de numeroase dificultăți și probleme profunde. Ca atare, orientarea în cauză este recunoscută și solicitată: programa ei se consideră internațională, fiind tradusă în 15 limbi, în 20 de țări sunt create centre naționale de adaptare culturală și implementare în școli a filosofiei pentru copii. Problematika ei se discută frecvent la diferite întruniri naționale și internaționale. Ce-i drept, inițiativa dezbaterilor respective aparține, de regulă, filosofilor și mai rar pedagogilor. Predarea filosofiei în formă de dezbateri de tip socratic se practică în mod selectiv în peste 60 de țări, dar modelul ei integral rămâne deocamdată nerealizat. Deși tema *Filosofia pentru copii* există circa cinci decenii, ea prezintă un lucru nou pentru Europa occidentală și, cu atât mai mult, pentru spațiul ei estic, un nou ce se încadrează cu greu în parametrii sistemului educațional existent. Spre exemplu, în România orientarea nominalizată se răspândește în I jumătate a anilor '90. Totodată, programele ce se publică aici sunt destinate, în special, pentru clasele primare ce semnifică o implementare segmentară, iar cursurile propuse spre însușire sunt de categorie opțională și la decizia școlii [2, p. 4]. O situație similară se observă și în Rusia. În jumătatea a II-a a anilor '90, sub egida Institutului de filosofie al Academiei de Științe a Federației Ruse, orientarea înalt apreciată în Occident se analizează și se explică detaliat cu scopul de a pregăti terenul pentru implementarea disciplinei în sistemul educațional al țării [10]. Totodată, avansări semnificative pe acest segment nu se observă. Cunoașterea tendințelor de predare a filosofiei în diverse țări ne provoacă, în mod involuntar, la o confruntare cu starea acestor lucruri în Moldova. Spre regret, în această privință sistemul nostru educațional nu demonstrează interes față de tendințele descrise. Atitudinea persoanelor responsabile ale ministerului de resort față de filosofie și predarea ei poate fi calificată ca mecanică, lipsită de perspectivă. Cât privește poziția comunității academice față de tema „Filosofia pentru copii”, apoi atitudinea respectivă nu este reprezentată în mod pronunțat.

Tendența de a implementa *Filosofia pentru copii* în sistemul școlar generează la pedagogi nedumerire și multe întrebări care în totalitatea sa exprimă conținutul factorilor ce încetinesc această orientare. În linii mari, dificultatea principală rezidă în caracterul conservativ al sistemului educațional, în îmbinarea principiilor programei *Filosofia pentru copii* (metoda de predare în stil problematic, forma orală de însușire) cu reprezentările obișnuite pentru pedagogi [10, p. 30-37]. Activitatea recentă cere de la ei aptitudini diferite de cele obișnuite lor, fapt pentru care pedagogii nu sunt pregătiți. În plus, aceste circumstanțe se îmbină cu atitudinea sceptică față de filosofie, cu ideea preconcepută generală, ce se trage din veacuri și care are uz în mediul pedagogic: filosofia constituie un obiect complicat și inaccesibil, o ocupație sterilă. Este firesc că depășirea acestor dificultăți sunt lucruri de o perspectivă îndelungată, iar realizarea ei ar constitui pentru sistemul tradițional de educație schimbări radicale.

Totuși, cel mai ponderabil argument în explicarea ritmului redus de implementare a filosofiei în învățământul public rămâne divergența de milenii a eforturilor disciplinei menționate și societății. Prima este orientată, de regulă, spre om, iar a doua – în continuu îl folosește pentru a-i asigura o bunăstare materială. În favoarea acestei orientări mărturisesc definițiile răspândite ale societății contemporane, societate de consum. Doar coincidența orientării societății și filosofiei spre om va accelera procesul ei de implementare. Totuși, faptul că în cadrul învățământului a început lucrul de a funda noi abordări, bazate pe utilizarea sus-menționată a filosofiei, poate fi comentat că suntem în pragul unei asemenea schimbări.

Analiza fenomenelor de însemnătate publică (extinderea filosofiei în toate ramurile de învățământ, instaurarea Olimpiadei Internaționale de filosofie pentru elevi, a Zilei mondiale a filosofiei,

formarea orientării *Filosofia pentru copii*) prin prisma conceptului „sfârșitul/moartea filosofiei” vine în dezacord cu conținutul lui. Mai mult decât atât, aceste fenomene mărturisesc despre o apropiere fără precedent a păturilor sociale largi de filosofie. De asemenea, este evident că ea a cuprins și spectrul vârstelor în întregime: vârstnicii, studenții, elevii, preșcolarii. Sensul acestor procese este simplu și profund: filosofia intră în practica oamenilor de rând. Asemenea proces și se califică ca o cotitură antropologică a filosofiei.

Procesul început de schimbări semnificative nu poate avea o cotitură reversibilă, ci, dimpotrivă, el se va amplifica în continuu. Asemenea gânduri ne aduc la supoziții noi. Astfel, filosofia face o cotitură spre o nouă ipostază în dezvoltarea sa, ipostază, la care apela și care cândva o practica Socrate: filosofia ca mod de viață a fiecărui om și nu o ocupație de cabinet sau o disciplină pentru note. Firesc că o asemenea cotitură conduce la faptul că „păcatele” filosofiei precedente își pierd puterea, păcate, cum ar fi, caracterul de elită și profetic, pretenția la un acces privilegiat la adevăr, tendința de a crea concepții atotcuprinzătoare despre lume, remediu al elitei culturale de a reduce filosofia la jocuri intelectuale. În această ordine de idei, putem admite că pierderea puterii acestor păcate naște senzația de sfârșit sau moarte a filosofiei. În sec. al XIX-lea Feurbach declara despre o reformare a filosofiei, concepând, prin acest act, eliberarea ei de teologie și religie. Probabil că astăzi noi ne aflăm în pragul unor schimbări nu mai puțin semnificative, care pot fi specificate ca sfârșitul orientării de elită a filosofiei și apropierea ei de modelul său socratic.

Bibliografie:

1. AFLOROEI, S. Filozofie generală ca boală a filosofiei. In: Afloroaei, S. *Cum este posibilă filosofia în estul Europei*. Iași: Polirom, 1997.
2. DAVID, A. White. *Filosofia pentru copii*. București: Pandora-M, 2016. 199 p.
3. HUSSERL, E. *Criza umanității europene și filosofia*. București: Paideia, 2016. 179 p.
4. LIPMAN, Matthew. *Ruxi: filozofie pentru copii*. București: Humanitas. 2002. 107 p.
5. БОБОРЫКИН, П. *Философия в гимназиях*. СПб, 1899.
6. ГОБОЗОВ, И.А. *Куда катится философия. От поиска истины к постмодернистскому тупику*. Москва: Издатель Савин С.А., 2005. 202 с.
7. ГУРЕВИЧ, П.С. Конец философии или ее возрождение? В: *Философская школа*. 2017, № 1, с. 11-21.
8. Провозглашение Всемирного дня философии. В: *Акты Генеральной конференции. 33-я сессия*. Париж, 3-21 октября 2005. Резолюции. Т. 1. – Париж: ЮНЕСКО, 2005, с. 93.
9. РЕЗВАНОВ, С.В. Кризис классической философии и изменение ментальной парадигмы. В: *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2014, № 5 (61).
10. ЮЛИНА, Н.С. Педагогическая стратегия философии для детей. В: *Философия для детей*. Москва: Институт философии РАН, 1996, с. 5-69.
11. HEIDEGGER, M. *Das Endeder Philosophie und die Aufgabe des Denkens*. In: Heidegger, M. *Zur Sache des Denkens*. Tubingen: Max NeimeerVerlag. 1969. S. 61-80.

GEORGIAN-AMERICAN POLITICAL RELATIONS DURING PRESIDENT BILL CLINTON'S PRESIDENCY

Ana MOSASHVILI, *University Lecturer,
Department of American Studies
Javakhishvili Tbilisi State University*

Abstract: *Georgian-American political relations during Bill Clinton's presidency were oriented on energy, financial and humanitarian development and on strengthening bilateral relations. In my paper I will focus on Baku-Tbilisi-Ceyhan project and financial aids from the U.S. toward Georgia during Bill Clinton's Presidency.*

Keywords: *Political Relations, Georgia, USA, Bill Clinton, financial aid.*

In 1994, the Chairman of Georgian Government Eduard Shevardnadze visited Washington. This was the first official meeting between U.S. and Georgian Presidents, after Georgia declared independence. He met Bill Clinton. They discussed Georgia's efforts to expand cooperation with other nations in the Caucasus region and agreed that both nations have a tremendous stake in the

success of reform field. "The United States of America declared its support for the independence, the sovereignty, and the territorial integrity of Georgia. And I expressed support for the efforts sponsored by the United Nations to find a lasting political settlement to the conflict in the Abkhaz region of Georgia" (Clinton, 1995). Clinton was hopeful that the parties to that conflict can achieve results in their negotiations and maintain an effective cease-fire. Bill Clinton declared, that the United States would be inclined to support a U.N. peacekeeping operation in Georgia, an operation that would not involve U.S. military units. They mentioned that they began consultations on this issue with the Congress, whose views and support will be important (Clinton, 1995).

In my opinion the most important is that Clinton mentioned that the United States should support Georgia's efforts to secure a United Nations peacekeeping effort and to have the kinds of conditions that will permit the peacekeeping to succeed, for example, a clear strategy for returning the refugees to their home. The United States would not be called upon to provide troops but would want to see that the troop force was a good, balanced U.N. troop force mix, and I think we should be prepared to contribute some of the cost of operating the peacekeeping mission.

Since 1995, the United States of America has been actively negotiating with oil and gas exports. The pipeline project was launched on 29 October 1998, when the declaration was signed in Ankara (Azerbaijan.az, 2007). Signatories included President of Azerbaijan Heydar Aliyev, President Eduard Shevardnadze, Kazakhstan President Nursultan Nazarbaev, Turkish President Suleiman Demirel and Uzbek President Islam Karimov, US Energy Minister Bill Richardson. September 18 (Azerbaijan.az, 2007). Heydar Aliyev, Eduard Shevardnadze and Ahmet Necdet Sezer have thrown stones in the pipe fund. The Baku-Tbilisi-Ceyhan pipeline is the first and shortest route to the Caspian Sea (Azerbaijan.az, 2007).

The length of one of the longest pipelines in the world is 1768 km. The construction of the Baku-Tbilisi-Ceyhan construction in Georgia was completed in 2005 and the President of the three countries in Gardabani inaugurated the pipeline in October, 2006 (Azertag.az, 2006). The oil pipeline was fully exploited in 2006 (Azertag.az, 2006). However, before Georgia and the South Caucasus became geopolitically vital for the west the Georgian government worked hard at the political level to gain U.S. political support and interest in the energy projects in the South Caucasus as much as possible.

The pipeline that became operational in June 2006 was built by the Baku-Tbilisi-Ceyhan pipeline company (BTC Co) operated by BP.

The diameter of the pipeline is 42 inches throughout most of Azerbaijan and Turkey. In Georgia the pipeline diameter is 46 inches. The pipeline diameter reduces to 34-inches for the last downhill section to the Ceyhan Marine Terminal in Turkey.

Throughput capacity – one million barrels per day from March 2006 to March 2009. Since March 2009 it has been expanded to 1.2 million barrels per day by using drag reducing agents (DRAs).

On 11 August 2014, BTC celebrated the loading of the 2 billionth barrel of oil at the Ceyhan terminal in Turkey.

In the first half of 2018, BTC spent approximately \$61 million in operating expenditure and about \$13 million in capital expenditure.

In the first half of 2018, BTC exported more than 125 million barrels (about 17 million tons) of crude oil loaded on 158 tankers at Ceyhan.

The BTC pipeline currently carries mainly ACG crude oil and Shah Deniz condensate from Azerbaijan. In addition, other volumes of crude oil and condensate continue to be transported via BTC, including volumes from Turkmenistan, Russia and Kazakhstan.

The final implementation of the project is planned for the next 10 years. Most importantly, I think that American and Georgian side are happy with the possibility of future cooperation with the North Atlantic Treaty Organization-Turkey and international companies. It is precisely this kind of energy projects that guarantee Georgia's security and stability in a difficult region like the South Caucasus. Naturally, the monetary income earned by the project is a stimulator for the Georgian economy. It is also important that energy programs with Turkey's are very strategic because it is NATO-member state and we have straight border with it.

Tedo Japaridze says in his speech - "The Caucasus is where my country is located and I represent a very interesting region. Here is the focus of great geopolitical forces - Turkey, Iran and

of course Russia. Each of them tries to increase its influence in the countries of the region and in many cases their actions negatively affects political stabilization throughout the region. This is especially about the ongoing conflict in the Caucasus. At the same time it should be taken into consideration that the region is located near the current and potential conflicts, such as the Middle East and the Balkans, which complicates the situation, because of the instability of certain forces in the region and they are often getting involved in the international business of drugs and arms trade, I think the establishment of stability and security regime in the region should be in the interests of the whole world" (Japaridze, 1995). In my opinion Baku-Tbilisi-Ceyhan project is guarantee for Georgia to avoid external threats and gain energy and political security.

The Ambassador of Georgia to the United States also draws attention to the fact that the Russian Federation's imperial attitudes and forces are growing in the region (Japaridze, 1995). U.S. once again declares support for Georgia's independence and territorial integrity, declares that Georgia's problem is the world's problem. At the end of the meeting, Tedo Japaridze hopes that the US will pay great attention to South Caucasus security, which is primarily in its interest (Japaridze, 1995).

On July 18, 1997 Eduard Shevardnadze met Bill Clinton again at the White House. Shevardnadze underscored his country's progress over the past three years toward political stability, privatization and marketization, Western agencies reported. He pleaded for more foreign investment in hydro-electric power, agriculture, tourism, mining and machine building. Shevardnadze also stressed his country's potential role as a transit corridor between Asia and Europe. Shevardnadze and U.S. Defense Secretary William Cohen signed an agreement on military cooperation and U.S. financial aid to Georgia to fund measures to prevent the proliferation of nuclear, chemical and biological weapons. Shevardnadze had lunch with vice president Al Gore and met later with Senate leaders. In my opinion this meeting was very important for future collaboration between Georgia and the United States. Shevardnadze also mentioned that he hopes that due to engagement of U.S. in conflict resolution process Georgia will solve its problems. Eduard Shevardnadze declared that multi-nationals groups and representatives participation is crucial for Georgia's future territorial integrity (Shevardnadze, 1997).

Eduard Shevardnadze notes in his memoirs that the Baku-Tbilisi-Ceyhan oil pipeline project is important for Georgia and thus the country will be guaranteed to integrate into the political and economic sphere in the future, except for monetary income (Shevardnadze, 2006). Eduard Shevardnadze also emphasizes the fact that the United States is one of the signatories of this project, which increases its geopolitical significance (Shevardnadze, 2006). Eduard Shevardnadze emphasizes profit and useful energy for Georgia, which brings the Baku-Tbilisi-Ceyhan oil pipeline project. In particular, 12% of Georgian gas will be delivered for free and prospects of full gasification of Georgia are actually emerging (Shevardnadze, 2006).

Eduard Shevardnadze believes that the United States has spent and will spend millions for the Georgian professional army and its armament (Shevardnadze, 2006). In his opinion the United States is the one of the most strategic partner that can help Georgia's integration into the geopolitical space (Shevardnadze, 2006).

As for the American side, Nicholas Burns, a State Department spokesperson, said in 1995 that he was pleased with the so-called "About the Caspian Oil Agreement" (Burns, 1995).

In my opinion, the new oil route Baku-Tbilisi-Ceyhan, which will take origin from Azerbaijan and will have the last stop in Georgia's main port of Turkey, is of utmost importance for Georgia's energy security and independence. In addition, energy projects, I think, will provide more interest and attention from the West towards Georgia.

During Bill Clinton's Presidency Georgia received strong political support and bilateral collaboration also increased.

In 1995, Georgian General of the United States Army Malkhaz Shalikhshvili visited Georgia. Despite the fact that the meeting was unofficial, Georgia received humanitarian, military and financial assistance from U.S.

On September 26-27, 1995, the Advisor to the Embassy of the Republic of Georgia - David Sumbadze holds meetings in the US Department of Defense.

The goal of the Georgian side is to share the new document adopted by the North Atlantic Alliance, which aims its possible expansion.

On September 28, 1995, the presentation of the document at the North Atlantic Alliance headquarters was held for the Partnership for Peace program between 25 countries.

1995-1996 More money was allocated about 3-4 times more than in 1994-1995.

In 1994-1995, the amount allocated for Georgia's reforms amounted to 170 thousand US dollars.

Georgia received 70\$ million from the U.S. in 1995 to enhance democratic programs and economic reforms.

Most of these funds are dedicated to humanitarian efforts. As Georgia moves toward peace and proceeds with reform, we are prepared to increase our technical and economic assistance as well.

In my opinion Georgian-American political relations during President Bill Clinton's Presidency was one of the most strategic ones. I think that both administrations were oriented on bilateral profit. I want to mention that American financial, humanitarian and energy support toward Georgia was decisive for Georgia's future development and starting process of integration into the Euro-Atlantic area. Due to American support Georgia became participant of international energy projects and it helped us to maintain our safety and political guarantee to move forward.

Bibliography:

1. Burns Nicholas, U.S. DEPARTMENT OF STATE 95/10/10 DAILY PRESS BRIEFING OFFICE OF THE SPOKESMAN, http://dosfan.lib.uic.edu/ERC/briefing/daily_briefings/1995/9510/951010db.html, 1995.
2. Burns Nicholas, U.S. DEPARTMENT OF STATE 95/10/20 DAILY PRESS BRIEFING OFFICE OF THE SPOKESMAN, http://dosfan.lib.uic.edu/ERC/briefing/daily_briefings/1995/9510/951020db.html, 1995.
3. Burns Nicholas, U.S. Department of State 95/11/08 Daily Press Briefing Office of the Spokesman, http://dosfan.lib.uic.edu/ERC/briefing/daily_briefings/1995/9511/951108db.html, 1995.
4. Clinton William J. The President's News Conference With Chairman Eduard Shevardnadze of the Republic of Georgia, www.presidency.ucsb.edu <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/the-presidents-news-conference-with-chairman-eduard-shevardnadze-the-republic-georgia;1994>
5. Clinton William J; Public Papers of the Presidents of the United States; <https://books.google.ge/books?id=NCThAwAAQBAJ&pg=PA394&lpg=PA394&dq=eduard+shevardnadze+visits+Bill+clinton+1994&source=bl&ots=xBVrOzSKn8&sig=G3epwSGIZZnlFeiyaFeZV8qeVIE&hl=ka&sa=X&ved=0ahUKEwjovOvR3rrbAhWINpoKHVtLDiIQ6AEIXDAL#v=onepage&q=eduard%20shevardnadze%20visits%20Bill%20clinton%201994&f=false;1994>.
6. Chikvaidze Alexander, Baker Visits Georgia to Help a Friend; www.nytimes.com <https://www.nytimes.com/1992/05/26/world/baker-visits-georgia-to-help-a-friend.html>, 1992.
7. Japaridze Tedo- Baku-Tbilisi-Ceyhan South Caucasian Pipelines, <http://www.academia.edu> http://www.academia.edu/9727956/Rescue_Archaeology_in_Georgia_Baku-Tbilisi-Ceyhan_South_Caucasian_Pipelines_English_and_Georgian_Versions, 1995.
8. Shevardnadze Eduard, Thinking on the past and future, Palitra L, 2006.
9. Shevardnadze Eduard, U.S.-Georgia Relations, www.c-span.org, <https://www.c-span.org/video/?88260-1/us-georgia-relations>, 1997.
10. Jentelson Bruce, American Foreign Policy: The Dynamics of Choice in the 21st Century, Paperback, 2013.
11. BAKU-TBILISI-CEYHAN OIL PIPELINE NAMED AFTER HEYDAR ALIYEV, <http://www.azerbaijan.az> http://www.azerbaijan.az/portal/Economy/OilStrategy/oilStrategy_06_e.html; 2006.
12. THE HEYDAR ALIYEV BAKU-TBILISI-CEYHAN PIPELINE BY FACTS AND FIGURES; <https://azertag.az>; https://azertag.az/en/xeber/THE_HEYDAR_ALIYEV_BAKU_TBILISI-CEYHAN_PIPELINE_BY_FACTS_AND-FIGURES-561835; 2006.

COLABORAREA MOLDO-FRANCEZĂ ÎN CADRUL PARTENERIATULUI FRANCOFON

Violeta COTILEVICI, lector universitar,

Facultatea Relații Internaționale, Științe Politice și Administrative,

Universitatea de Stat din Moldova

Résumé: *La France peut être considérée l'avocat de la perspective européenne de la République de Moldova. Dans ce contexte, la principale motivation d'action favorable de Paris pour la République*

de Moldova est la Francophonie, un facteur important dans le contexte où l'expansion de la langue française sur le territoire des États voisins de l'Union européenne est évidente.

La République de Moldova peut être considérée le pays le plus francophone de l'Europe Centrale et de l'Est. Partenaire et animatrice de la Francophonie, l'Alliance Française de Moldavie participe activement au processus de rapprochement de la Moldavie à l'Union européenne. La francophonie et la francophilie en Moldavie pourraient être des atouts pour la conquête de nouvelles parts de marché et faciliter de nouvelles implantations à la suite des grands groupes comme Orange, Lactalis, Société Générale et Lafarge, déjà présents avec succès depuis plus de dix ans.

Outre l'accès à de divers programmes culturels et pédagogiques, l'appartenance à la grande famille des États francophones représente une autre voie pour l'intégration européenne de la République de Moldova.

Il est à mentionner que la République de Moldova s'approche de l'Europe à l'aide des médias francophones: TV5MONDE et RFI.

Mots-clés: perspective européenne, Francophonie, filières francophones, Alliance Française de Moldavie, AUF, OIF, médias francophones.

Francofonia reprezintă un cadru privilegiat al dialogului dintre Republica Moldova și Republica Franceză, relevant prin dimensiunea politică, economică de colaborare dintre statele cu statut de membru, asociat sau observator.

Francofonia este o realitate politică și culturală incontestabilă, iar limba franceză este liantul unor activități coordonate între 70 state și guverne, cu o populație de peste 803 milioane oameni. Actualmente două state-membre ale OIF sunt membre ale G8 – Franța și Canada, iar 14 state-membre ale Uniunii Europene sunt inclusiv membre cu diferit statut (inclusiv asociat sau observator) ale Organizației Internaționale a Francofoniei, fiind evidentă convergența dintre valorile europene și cele francophone (în special promovarea diversității) și rolul limbii franceze în practica diplomatică a Uniunii Europene. „Francofonia este dispozitivul instituțional care organizează relațiile politice și de cooperare între statele și guvernele care au în comun utilizarea limbii franceze și respectul pentru valorile universale” [13].

Acțiunile Organizației Internaționale a Francofoniei (OIF) se extind asupra limbii franceze în sensul în care „Coeziunea și originalitatea comunității francophone se axează pe partajarea unei limbi comune. Limba franceză reprezintă un instrument de comunicare orală și scrisă privilegiat care trebuie întreținut și dezvoltat pentru a-l afirma la fel de bine în cadrul spațiului francophon, cât și la scară internațională. În paralel, OIF favorizează plurilingvismul printr-o dezvoltare echilibrată a limbii franceze și a limbilor partenere. Această politică lingvistică se articulează în jurul a trei axe majore:

- promovarea utilizării limbii franceze în viața diplomatică și internațională
- consolidarea statutului și utilizării limbii franceze în societate
- consolidarea Observatorului limbii franceze” [12].

Republica Moldova a aderat la mișcarea francofonă în aprilie 1993. Pe parcursul următorilor doi ani, Moldova a beneficiat de statutul de „invitat special”. În decembrie 1995, Moldova a obținut statutul de „membru-asociat”, iar în noiembrie 1997, la cea de-a 7-a Conferință a Francofoniei, la Hanoi, Moldova obține statutul de membru cu drepturi depline.

În decembrie 1998, Ch. Josselin, ministrul delegat al cooperării și francofoniei a efectuat o vizită de documentare în Republica Moldova. Președintele P. Lucinschi a declarat că Republica Moldova, care a devenit membru cu drepturi depline al Francofoniei, este interesată în dezvoltarea relațiilor reciproc avantajoase atât cu Franța, cât și cu alte țări francophone. Șeful statului a salutat realizarea de către firmele franceze a unor importante proiecte în Republica Moldova, menționând, totodată, necesitatea colaborării mai active a investitorilor francezi în domeniul businessului mic și mijlociu. Ch. Josselin a declarat că Francofonia este disponibilă de a acorda Republicii Moldova toată susținerea în soluționarea problemelor cu care se confruntă în perioada de tranziție. Domnia sa a accentuat că țara sa va sprijini și în continuare eforturile Republicii Moldova de a se integra în Uniunea Europeană.

În aceeași zi șeful statului s-a întâlnit cu dl M. Guillou, rectorul Agenției universitare a Francofoniei pronunțându-se pentru extinderea activității Agenției în Moldova, menționând că prin intermediul educației și instruirii, Francofonia trebuie să devină o comuniune de cooperare în toate domeniile vieții sociale și economice [10].

În cadrul întrevederii cu Ch. Josselin, Prim-ministrul I. Ciubuc a afirmat că aderarea Republicii Moldova la marea familie francofonă a deschis noi perspective de integrare spirituală între hotarele

transparente ale Francofoniei. S-a mai menționat că guvernul apreciază la justa valoare atitudinea tranșantă a Republicii Franceze, care este centrul de gravitate al francofoniei, vizavi de aspirațiile statului moldovenesc de armonizare a dezideratelor spirituale și economice în sânul Comunității Europene. Moldova, aflându-se pe unda de șoc a crizei economice din Rusia, a pus miză pe sprijinul Franței în vederea facilitării prezenței moldovenești pe piețele de desfacere ale țărilor membre ale Uniunii Europene.

DI Ch. Josselin a exprimat disponibilitatea părții franceze în vederea urgentării implementării performante a Acordului de cooperare dintre Republica Moldova și Uniunea Europeană. „Franța va sprijini în acest sens Moldova, deoarece accesarea unor praguri europene este deseori un lucru meticulos. Astfel, Franța va contribui la îmbunătățirea calității dosarului Moldovei la Uniunea Europeană [16].

În cadrul întrevederii cu Ch. Josselin, ministru al cooperării și francofoniei, V. Matei, vicepreședintele Parlamentului a afirmat că relațiile dintre Republica Moldova și Franța sunt foarte bune și ele poartă un caracter de parteneriat stabil și durabil. Ambele părți au remarcat cu satisfacție aportul Alianței Franceze și Ambasadei Franței de la Chișinău la promovarea cu succes a relațiilor cultural-umanitare și științifice, a culturii și civilizației franceze în Republica Moldova. Diplomatul francez a subliniat că țara sa va sprijini și în continuare Republica Moldova în eforturile sale de a se integra în Uniunea Europeană [16].

Se afirmă constant că „viitorul Francofoniei politice și economice, și de asemenea culturale, se joacă în mare măsură în jurul construcției europene, nu doar în jurul problemei persistenței unei politici externe franceze, dar și în interiorul Europei, prin locul pe care aceasta dorește să o acorde cooperării cu Sudul” [5]. În discursul său la încheierea misiunii diplomatice la Chișinău, Excelența Sa E. Pamboukjian a reafirmat această legătură în contextul cooperării politice moldo-franceze: „Relațiile bilaterale se înscriu în două domenii largi, pentru că Moldova și Franța aparțin Spațiului Francfon. Sunt impresionat de angajamentul Moldovei în mișcarea Francofonă, [...]. Remarc lucrul acesta pentru că Francofonia nu e doar folosirea aceleiași limbi în comunicare, Francofonia e o forță motrice a tradițiilor și valorilor la care suntem atașați. Cel de-al doilea domeniu e cel al relațiilor țărilor noastre cu Uniunea Europeană. În acest sens vă pot spune că Franța a făcut tot ca UE să fie mai vizibilă în Moldova. Cu cât dialogul Moldovei cu UE se va aprofunda, dialogul bilateral se va intensifica la fel, ca să putem schimba idei despre viitorul Moldovei în UE. Suntem foarte atenți la așteptările Dumneavoastră. Cred că atunci când vom soluționa problemele interne ale UE, la momentul potrivit, Moldova își va ocupa locul care-i aparține” [7].

În timpul vizitei în Republica Moldova, Președintele francez J. Chirac a menționat „A fi francfon înseamnă un întreg mod de a gândi lumea. Îmi imaginez dificil că am putea fi atașați de tot ceea ce reprezintă forța Francofoniei, marii săi creatori, care ar fi naționalitatea lor care au vorbit atât de frumos despre om fără a face proprie viziunea lor generoasă despre lucruri. Iată de ce francofonia este solidaritate” [6].

Evident, Franța poate fi considerată avocatul perspectivei europene a Republicii Moldova, cu o anumită reticență de rigoare. În acest context, principala motivație de acțiune favorabilă a Parisului pentru Republica Moldova este Francofonia, un factor de luat în considerație în contextul în care expansiunea limbii franceze pe teritoriul statelor vecine Uniunii Europene este vădită.

Republica Moldova poate fi considerată cea mai francfonă țară din Europa Centrală și de Est. Republica Moldova a aderat la Organizația Internațională a Francofoniei în februarie 1996, deținând statutul de stat membru. În prezent, în Organizația Internațională a Francofoniei, francofonia nu reprezintă numai promovarea limbii franceze, este, de asemenea, promovarea în lume a diversității limbilor și culturilor, o luptă pentru conservarea bogăției multiculturalismului și multilingvismului.

E. Samson, asistent lingvistic și audiovizual al Ambasadei Franceze și al Alianței Franceze din Republica Moldova, susține într-un interviu că aderarea Republicii Moldova la Organizația Internațională a Francofoniei este o victorie pentru țara noastră, o victorie cu bătaie lungă, nu una de etapă. E o deschidere către lumea întreagă, o posibilitate de a se face auzită pe întreg globul prin tot ce are mai bun – știință, cultură, spiritualitate [15].

Pe lângă accesul la diverse programe culturale și educaționale, apartenența la marea familie a statelor francfone reprezintă încă o cale pentru integrarea europeană a Republicii Moldova.

Correspondentul național pe lângă Organizația Internațională a Francofoniei (OIF) din cadrul Ministerului de Externe I. Novac explică că afilierea la spațiul francfon comun a creat o serie de

oportunități de dezvoltare, prin implementarea numeroaselor proiecte culturale și educaționale. OIF a depășit cadrul lingvistic, reprezentând o platformă eficientă de dialog în domenii prioritare, precum cel al drepturilor omului, democrației și menținerii păcii, protecției mediului, diversității culturale și lingvistice, care oferă largi oportunități de promovare a intereselor Moldovei pe plan internațional.

Vicedirectorul Alianței Franceze în Republica Moldova A. Cibotaru afirmă că prin francofonie Moldova devine mai democratică, mai deschisă, mai tolerantă și are o ușă suplimentară spre Europa, încă o cale pe care poate să se valorizeze și să-și reafirme atașamentul față de valorile la care a aderat și pe care le declară de la cele mai înalte tribune [8].

Cu o istorie de 24 de ani, Alianța Franceză din Moldova a fost de fapt prima instituție culturală europeană ce și-a anunțat prezența la Chișinău, înainte chiar de deschiderea unei reprezentanțe diplomatice franceze în Republica Moldova. Alianța Franceză a devenit astăzi un mijloc excelent de promovare a influenței franceze și francofone în Moldova și de asemenea, un instrument de dezvoltare pentru Moldova și locuitorii ei. Alianța Franceză din Moldova este un actor important în viața culturală moldavă. Programul său cultural și artistic, ce servește deseori drept model altor actori culturali, este stabilit în acord cu Ambasada Franței și structurile culturale locale.

Programul se articulează în jurul perioadelor de vârf, a activităților renumite și de înaltă calitate, destinate marelui public: "Zilele Francofoniei", "Festivalul Filmului Francofon" - peste 6 000 de persoane în 2012 - și Festivalul "Noptile pianistice din Moldova – Marea Neagră". Programul cultural al Alianței Franceze este pe larg ghidat de voința de diversificare a publicului, în special a tinerilor [3].

Tinerii moldoveni care vorbesc limba franceză pot obține o bursă sau își pot găsi un loc de muncă bine plătit peste hotare sau în companiile mari deschise în țara noastră de investitori francezi. Anual, circa 1.000 de moldoveni merg la studii în universitățile din Franța, Belgia sau Elveția. Franceza rămâne prima limbă de studiu în Republica Moldova, chiar dacă în ultimii ani cedează teren în fața englezei. În anul de studii 2011-2012, în Moldova franceza era studiată de 163.461 de elevi și predată de 1.711 profesori. În plus, șapte licee din Chișinău, Bălți, Ungheeni, Cahul și Soroca au clase bilingve. H. Gauthiere, responsabilă de proiecte lingvistice la Alianța Franceză precizează: „Cu Baccalaureatul lingvistic, absolvenții acestor licee pot intra la universitățile din Franța fără să susțină testul. Și alții o pot face, dacă dau un examen la noi“. Și adulții învață franceza. Unii pentru a emigra în Québec, alții - în interes de serviciu, pe cont propriu sau în cadrul unor proiecte. Bunăoară, timp de cinci ani, peste 600 de funcționari publici au beneficiat de cursuri gratuite de limbă franceză de specialitate, organizate de OIF [8].

Parteneră și animatoare a francofoniei, Alianța Franceză din Moldova participă în mod activ la procesul de apropiere a Republicii Moldova de Uniunea Europeană. Ea asigură, de asemenea, procesul de formare în limba franceză a funcționarilor, a cadrelor administrative și politice moldave în cadrul Planului plurianual pentru limba franceză în Europa, organizat de către Organizația Internațională a Francofoniei. Acest plan este susținut financiar de către Ministerul francez al Afacerilor Externe și Europene, Marele Ducat al Luxemburgului și Delegația Wallonie-Bruxelles. Fiind și sediul CCI Franța Moldova, Alianța Franceză susține de asemenea dezvoltarea economică a țării [2].

La 13 octombrie 2008, în cadrul Ministerului Afacerilor Externe și Integrării Europene al Republicii Moldova a fost semnat Memorandumul cu privire la punerea în aplicare a „Proiectului Europa”, program multianual de formare în limba franceză a funcționarilor publici din Republica Moldova. Proiectul a fost lansat în anul 2002 în baza Acordului multilateral încheiat între Organizația Internațională a Francofoniei (OIF), Franța, Comunitatea franceză a Belgiei și Luxemburg, cu scopul sprijinirii statelor candidate în procesul de integrare europeană. Includerea Republicii Moldova printre beneficiarii planului multianual de instruire în limba franceză are loc cu titlu de excepție, întrucât „Proiectul Europa” este destinat doar statelor membre ale UE și celor candidate, indiferent de apartenența lor la Organizația Internațională a Francofoniei. Din partea Republicii Moldova, Memorandumul a fost semnat de către dl A. Stratan, Viceprim-ministru, Ministrul Afacerilor Externe și Integrării Europene, iar din partea Republicii Franceze – de către dl P. Andrieu, Ambasadorul Franței la Chișinău [11]. În opinia lui A. Stratan, scopul de bază al acestui proiect este acordarea asistenței Republicii Moldova prin consolidarea capacităților de utilizare a limbii franceze de către diplomații și funcționarii publici. Proiectul permite funcționarilor publici studierea documentelor în limba franceză emise în cadrul UE. În același timp, potrivit lui P. Andrieu, în

cadrul programului „Proiectul Europa” paginile web ale ministerelor din Republica Moldova vor fi traduse în limba franceză. Traducerea va permite atragerea mai multor investiții franceze în Republica Moldova, fiind favorizat și un nou contact al țării cu UE [9].

În cadrul Adunării Parlamentare a Consiliului Europei, în timpul unei dezbateri care a precedat adoptarea rezoluției cu privire la respectarea obligațiilor și a angajamentelor asumate de către Republica Moldova, R. Rouquet, membru al Adunării și deputat francez, a ținut să sublinieze, în discursul său, rolul Alianței Franceze din Moldova în ceea ce privește predarea limbii franceze în cadrul Parlamentului Republicii Moldova. El susține că, datorită discuțiilor despre funcționarea instituțiilor democratice din Republica Moldova, au apărut speranțe reale de stabilitate și progres pentru prima dată în ultimii ani. Datorită reformelor și planurilor întreprinse, situația drepturilor omului și a Statului de drept în Republica Moldova s-a îmbunătățit foarte mult. R. Rouquet a menționat în special crearea planului național de acțiune pentru drepturile omului și a programului privind egalitatea de gen.

Deputatul francez a constatat că Republica Moldova duce încă o mare lipsă de resurse, însă ea a reușit să întreprindă o serie de acțiuni și cu foarte puține resurse. Aceasta s-a datorat unei reale voințe politice a noilor lideri. De asemenea, în opinia deputatului francez, deși problemele persistă, în special în domeniul justiției și al corupției, reformele vor continua și se vor consolida.

În același discurs se amintește despre evenimentul major pentru viitorul european al Republicii Moldova, semnarea Acordului de asociere și de liber schimb între Republica Moldova și Uniunea Europeană, eveniment ce constituie o oportunitate pentru țară. Dl. René Rouquet susține că acordurile de acest tip sunt de o importanță incontestabilă. Ele pot contribui la schimbări reale și pot deveni instrumente indispensabile pentru viitoarele reforme.

De asemenea, deputatul francez salută decizia Uniunii Europene de a deschide piața sa pentru vinurile moldovenești. Astfel, Uniunea Europeană a demonstrat că Parteneriatul Estic nu ține doar de domeniul geostrategic și nici nu presupune doar o integrare economică: aceasta este înainte de toate o adevărată solidaritate a valorilor comune pentru o Europă unită și liberă. În final, R. Rouquet a menționat că Franța va continua să susțină Republica Moldova pe calea integrării europene [1].

După cum se menționează în Tratatul de înțelegere, prietenie și cooperare între Republica Moldova și Republica Franceză, în perspectiva edificării unui ansamblu european, cele două state se angajează să creeze un climat favorabil aprofundării cooperării lor economice, care va avea o semnificație deosebită în realizarea reformelor economice în Republica Moldova [18].

În cartea „Moldavie: les atouts de la francophonie”, F. Parmentier se pronunță asupra ponderii Francofoniei în Moldova și vorbește despre impactul schimburilor în cadrul Francofoniei asupra dezvoltării politice și economice a țării. Datorită cadrului oferit de Organizația Internațională a Francofoniei, rețelelor de asistență reciprocă și cooperării europene, cetățenii Republicii Moldova se eliberează treptat de la o moștenire stalinistă muribundă și aspiră la zile mai bune. Francofonia joacă un rol important în relațiile moldo-franceze și prezintă un avantaj pentru o Moldova democratică, europeană și prosperă. Potrivit autorului, Francofonia reprezintă un vector care ar putea conduce Moldova spre Uniunea Europeană [14].

Acest raport conține câteva pagini destinate Republicii Moldova, care poate fi considerată cea mai mare țară francofonă din Europa Centrală și de Est. Franceza nu este limba maternă, dar rămâne vorbită sau înțeleasă de o mare parte a populației. URSS a promovat aici învățământul francez (până la 80% dintre elevii învățau franceza în școală în ajunul independenței, publicația Humanité era diseminată în chioșcurile de ziare). Pentru mulți moldoveni, practicarea limbii franceze în epoca sovietică era o modalitate de a-și păstra latinitatea, cultura proprie, în timp ce vorbirea în public a limbii române era un lucru discriminatoriu. Astăzi, încă 45% din moldoveni învață franceza. Prezența unui număr mare de francofoni (10-20% din populație), bine pregătiți, pentru un salariu mediu modest, este în prezent o oportunitate pentru dezvoltarea de call centre și externalizarea anumitor activități de servicii. Aceasta permite unor companii franceze să își reducă costurile, să-și îmbunătățească competitivitatea și rentabilitatea. Francofonia și francofilia în Moldova ar putea constitui niște atuuri pentru cucerirea unor noi cote de piață și pentru a facilita venirea unor noi investitori, urmând exemplul unor companii majore cum ar fi Orange, Lactalis, Société Generale și Lafarge, deja prezente cu succes de mai mult de zece ani. În pofida dimensiunii mici a pieței inter-

ne, Moldova are anumite avantaje: deja membră a unei zone de comerț liber cu Rusia și în CSI, țara a semnat la 27 iunie 2014 un acord de liber schimb complet și aprofundat cu Uniunea Europeană. Franța beneficiază de o imagine bună, dar rămâne puțin cunoscută, iar mass-media se concentrează în principal pe problemele locale sau pe programele de știri rusești. Nu există o școală franceză în Moldova, dar nevoia începe să se simtă mai ales în rândul elitelor moldovenești, într-un context dominat de singura școală internațională americană foarte scumpă. Odată cu creșterea nivelului de trai local, o școală franceză își va găsi locul în această țară. Există totuși 8 filiere francofone în școli și licee. 3.711 de elevi urmează o filieră bilingvă în limba franceză la nivel primar și 6.260 la nivel secundar. Există 6 filiere de limbă franceză la nivel de licență, care au fost înființate de AUF: medicină, informatică, tehnologii alimentare, relații economice internaționale, managementul și administrarea afacerilor și drept. În rândul funcționarilor publici de rang înalt, numărul de francofoni poate fi estimat între 10% și 20%. Cu toate acestea, dispariția treptată a programului OIF de formare pentru înalții funcționari (mai mult de 200 de funcționari instruiți) nu încurajează menținerea Francofoniei în elita administrativă a țării. Mulți au învățat franceză la școală și au încă o înțelegere pasivă, dar nu au ocazia să o practice. Pe măsură ce Moldova își intensifică cooperarea cu Uniunea Europeană, corpul său diplomatic și personalul ministerelor tehnice responsabile de relațiile internaționale se îndreaptă mai mult către limba engleză. Această francofonie moldovenească rămâne fragilă și în declin [4].

În discursul prezentat cu ocazia Zilelor Francofoniei 2018, E.S. Domnul P. Le Deunff, Ambasador al Franței în Republica Moldova afirmă că **Francofonia în Moldova este, în primul rând, legătura afectivă între Franța și Moldova, o legătură** utilă populațiilor celor două state. Este, în fine, un angajament politic comun în favoarea diversității limbilor și culturilor în lume și pentru promovarea valorilor fundamentale. Între Franța și Moldova există în primul rând o proximitate lingvistică. Originea comună a limbilor, cea latină, este ceea ce a permis consolidarea relațiilor între Franța și Moldova pe parcursul secolelor. Studiarea și răspândirea limbii franceze în Moldova **a format mai multe generații ale culturii franceze**, și anume din secolul 18, de când limba franceză transmite valorile umaniste ale Revoluției franceze și ale filozofiei iluministe.

În același discurs se menționează că o adevărată legătură emoțională continuă să încurajeze noile generații, care studiază limba franceză în cadrul filierelor bilingve sau francofone, în școli sau universități.

Președintele Republicii Franceze, E. Macron a declarat recent că, datorită abnegației moldovenilor, francofonia în Moldova este „o inimă care bate”, „un corp viu”.

Reprezentând o legătură emoțională și utilă, Francofonia, este, de asemenea, un proiect politic comun. Francofonia de astăzi, este de asemenea voința colectivă de a promova în lume anumite valori fundamentale: libertatea, respectul Drepturilor Omului și a Statului de Drept. Această dimensiune politică a proiectului francfon are o rezonanță particulară în Moldova. Astfel, Francofonia în Moldova reprezintă următoarele: este o afinitate, o proximitate deosebită între Franța și Moldova; este o legătură utilă, în special pentru tineri, este un angajament politic comun în serviciul diversității culturale și al promovării valorilor fundamentale [19].

Francofonia în Moldova contribuie la formarea unor noi elite, la promovarea diversității culturale și la crearea de locuri de muncă pentru cetățenii francofoni. Francofonia reprezintă un mijloc evident de europenizare a Republicii Moldova.

Franța reprezintă partenerul privilegiat al Republicii Moldova în dezvoltarea capacităților de racordare la standardele europene anume prin intermediul acestui factor de verticalitate culturală – Francofonia. Este important de a înțelege faptul că aceasta nu poate fi un substituent al politicii externe, însă este un instrument de colaborare multilaterală și bilaterală specific.

Moldova, prin Francofonie, devine mai democratică, mai deschisă, mai tolerantă și are o poartă suplimentară către Europa, o altă cale pe care ea poate să se facă valorizată și să-și reafirme angajamentul față de valorile la care a aderat și pe care le declară de la cele mai înalte tribune.

Francofonia joacă un rol important în relațiile moldo-franceze, Franța având vocația de a fi un actor important în două zone integrate: Uniunea Europeană și lumea francfonă. Ponderea Francofoniei în Republica Moldova este majoră și are un impact asupra dezvoltării politice și economice a țării.

Bibliografie:

1. *Activitatea Alianței Franceze remarcată* [online] [citat 21.02.2016]. Disponibil: <https://www.alf.md/spip.php?lang=ro§ion=168&subsection=196&article=4500>
2. *Alianța Franceză din Moldova* [online] [citat 21.02.2016]. Disponibil: <https://www.alf.md/spip.php?lang=r§ion=66&subsection=88&article=122>
3. *Alianța Franceză din Moldova: primul centru cultural străin în Republica Moldova* [online] [citat 21.02.2016]. Disponibil: <https://www.alf.md/spip.php?lang=ro§ion=65&subsection=83&article=115>
4. ATTALI, J. *La Francophonie et la Francophilie, moteurs de croissance durable*. Paris, 2014. 246 p. ISBN: 978-2-11-009886-3.
5. CHAUPRADE, A. *L'espace économique francophone. Pour une Francophonie intégrale*. Paris: Ellipses, 1996, p. 101.
6. *Discours prononcé par M. Jacques Chirac, Président de la République à l'Université d'Etat de Moldavie*, Chisinau, 04.09.1998 [online] [citat 24.05.2018]. Disponibil: <https://www.moldavie.fr/Archive-Discours-prononce-par-Monsieur-JacquesChirac.html>
7. *Edmond Pamboukjian: La momentul potrivit, Moldova își va ocupa locul care-i aparține în UE. Discursul Ambasadorului Franței, Edmond Pamboukjian, rostit cu ocazia încheierii misiunii sale în Republica Moldova, 19 martie 2007/* [online] [citat 24.05.2016]. Disponibil: http://europa.md/primary.php?d=rom&n=Interviuri.0_1214
8. *Francofonia, o poartă suplimentară spre Uniunea Europeană* // http://adevarul.ro/moldova/actualitate/francofonia-poarta-suplimentara-uniunea-europeana-1_51495eac00f5182b852e4ea3/index.html (accesat: 28-02-2016).
9. *Funcționarii moldoveni vor învăța limba franceză în cadrul Proiectului Europa/* <http://www.2011.europa.md/stiri/show/4239/functionarii-moldoveni-vor-invata-limba-franceza-in-cadrul-proiectului-europa> (21-02-2016).
10. HARCENCO, B. *Moldova este interesată în dezvoltarea relațiilor cu Franța și cu alte țări francofone. Moldova Suverană*. Nr. 228 (19425), 9 decembrie, 1998. P. 3.
11. *La Chișinău va fi semnat Memorandumul privind „Proiectul Europa”* // <http://www.mfa.gov.md/comunicate-presa-md/475736/> (accesat: 21-02-2016).
12. *Langue française/* <http://www.francophonie.org/-Francais-et-langues-partenaires-.html> (accesat: 17-01-2016).
13. *Organisation Internationale de la Francophonie. Qui sommes-nous?/* <http://www.francophonie.org/Qui-sommes-nous.html> (accesat: 7-02-2016).
14. PARMENTIER, F. *Moldavie: les atouts de la francophonie*. 2010. ISBN 9782352700760.
15. *Prin Francofonie – în Europa și în lume/* <http://www.moldova.md/md/relatie/2529/> (accesat: 27-02-2016).
16. Serviciul de presă al Parlamentului. *Francofonia și Moldova. Moldova Suverană*. Nr. 227 (19424), 8 decembrie, 1998. P. 1-2.
17. Serviciul de presă al Parlamentului. Valeriu Matei a dialogat cu ministrul Francofoniei. *Moldova Suverană*. Nr. 227 (19424), 8 decembrie, 1998. P. 2.
18. *Tratat nr. 1993 din 29.01.1993 de înțelegere, prietenie și cooperare între Republica Moldova și Republica Franceză*. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=360245> (accesat: 29-03-2016).
19. *Zilele Francofoniei 2018 - Discursul E.S. Domnului Pascal LE DEUNFF*. <https://md.ambafrance.org/Zilelor-Francofoniei-2018-Discursul-E-S-Domnului-Pascal-LE-DEUNFF#Discursul-E-S-Domnului-Pascal-LE-DEUNFF-Ambasador-al-Fran-ei-in-Republica-nbsp>. (25-05-2018).

MANAGEMENTUL STRATEGIC ȘI INTERNAȚIONALIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR

Valentina PRIȚCAN, dr., conf. univ.,
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: The reason of discussing the topic of internationalization derives from the necessity of integrating the Universities of the Republic of Moldova into the unique European area of knowledge and research, the need to facilitate the cooperation and international mobility activities of teachers and

students. The research focuses on the intention to highlight the need for a strategic approach to the processes of internationalization of education and research in the HEI of the Republic of Moldova, the analysis of the needs, the challenges, but also the finding of the appropriate solutions within the framework of the "ELEVATE - Elevating the Internationalisation of Higher Education in Moldova, Reference number: 573921-EPP-1-2016-1-MD-EPPKA2-CBHE-SP project co-funded by the Erasmus + Program of the European Union.

Keywords: internationalization; university autonomy; international cooperation, international mobility, internationalization strategies, strategic management, strategic priorities

Aspirația abordării tematicii internaționalizării derivă atât din actualele politici educaționale și de cercetare, focalizate pe reforma învățământului superior, cât și din provocările față de instituția de învățământ superior de a-și planifica și a realiza activitățile în spiritul comun european, pentru promovarea valorilor fundamentale ale democrației, ale drepturilor omului, ale culturii calității. Procesele de internaționalizare promovează filosofia progresului social și economic prin educație pe tot parcursul vieții și cercetare, axându-se pe noile orientări în educație ale Uniunii Europene.

Managementul strategic instituțional, axat pe internaționalizarea educației și a cercetării, asigură posibilitatea angajaților Universităților să se familiarizeze cu viziunile responsabililor pentru Zona Europeană de Învățământ Superior, să-și împărtășească propriile experiențe și să disemineze bunele practici achiziționate. Prin intermediul programelor de mobilitate destinate învățământului superior, prin respectarea prevederilor Acordurilor de colaborare, a Memorandum-urilor de înțelegere, a Regulamentului cu privire la mobilitatea academică în învățământul superior, a Legii învățământului nr. 547 din 21.07.1995, a angajamentelor asumate de Republica Moldova, urmare aderării la Procesul Bologna, inclusiv prevederile Comunicatului de la Leuven/Louvain-la-Neuve, a Strategiei de mobilitate 2020 pentru *Spațiul European al Învățământului Superior* (EHEA), aprobată în 2012, a Convenției Lisabona și a altor acte normative și legislative naționale în vigoare, precum și a directivelor Comisiei Europene, CoE și UNESCO în materie de mobilitate și recunoaștere, Universitățile din Republica Moldova și-au dezvoltat politici proprii de internaționalizare.

În scopul de a dezvolta și implementa strategii, politici și măsuri naționale și instituționale semnificative, transparente și ample, care să asigure o abordare sistematică și strategică pe termen lung a internaționalizării învățământului superior și a cercetării, să faciliteze relațiile internaționale în cadrul universităților din Moldova și să crească calitatea și domeniul de aplicare al parteneriatelor internaționale stabilite în cadrul EHEA (*Spațiul European al Învățământului Superior*) și ERA (*Spațiul European al Cercetării*), a fost elaborat și se implementează proiectul „Sporirea nivelului de internaționalizare al învățământului superior din Republica Moldova” (ELEVATE), număr de referință: 573921-EPP-1-2016-1-MD-EPPKA2-CBHE-SP⁹² din cadrul programului european ERASMUS+ , Acțiunea cheie 2 – Consolidarea capacităților în domeniul învățământului superior (aplicant – Academia de Studii Economice din Moldova).

Obiectivele proiectului rezidă în:

- Dezvoltarea și promovarea legislației naționale care va ridica procesul de internaționalizare a învățământului superior și a cercetării moldovenești;
- Crearea posibilităților de integrare universitară prin politici instituționale de internaționalizare a educației, cercetării, mobilității și serviciilor;
- Consolidarea capacităților instituționale pentru participarea efectivă la colaborări internaționale de anvergură.

Toți paisprezece (14) parteneri ai Consorțiului reprezintă diferite părți interesate în procesul de internaționalizare a învățământului superior și a cercetării: autorități ale învățământului superior, universități, organizații neguvernamentale și angajatori. Membrii consorțiului ELEVATE sprijină ferm internaționalizarea, participă activ la proiecte și rețele și dispun de resurse umane adecvate pentru realizarea activităților și a rezultatelor planificate.

⁹² Acest proiect a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene. Această publicație [comunicare] reflectă doar punctul de vedere al autorului, iar Comisia nu poate fi trasă la răspundere pentru orice utilizare a informațiilor conținute în acesta.

În cadrul proiectului ELEVATE s-a dezvoltat metodologia de colectare și analiză a datelor referitor la internaționalizare, care a facilitat colectarea datelor despre diferiți indicatori ai internaționalizării per ÎIS, analiza memoriilor intermediare (validarea datelor) și elaborarea profilului per țară (analiza datelor). Rezultatele obținute în cadrul instituției ne dovedesc că internaționalizarea învățământului superior corelează cu managementul strategic și autonomia universitară. Constatăm că autonomia universitară a facilitat extinderea mobilităților în contextul internaționalizării. În Republica Moldova, instituțiile de învățământ superior de stat dispun de statut de autonomie universitară din 2013. Autonomia universitară reprezintă „dreptul universităților publice de a lua singure anumite hotărâri legate de procesul de învățământ, de programe științifice, de încadrarea și promovarea personalului didactic, de repartizare a fondurilor etc.” [4, p. 168]. Autonomia universitară constă în dreptul comunității universitare de a se organiza și a se autogestiona (domeniile conducerii, structurării și funcționării instituției), de a-și exercita libertățile academice fără niciun fel de ingerințe ideologice, politice sau religioase, de a-și asuma un ansamblu de competențe și obligații în concordanță cu politicile și strategiile naționale ale dezvoltării învățământului superior și postuniversitar [5, art. 644].

Grație autonomiei universitare, universitățile cu experiență în domeniu au dezvoltat și au pus în aplicare măsuri de promovare a mobilității academice. În consecință, departamentele universitare de relații internaționale și-au diversificat activitatea: organizează întâlniri cu studenții și colaboratorii universității pentru diseminarea programelor și rezultatelor mobilității, acordă asistență individualizată doritorilor de a se înscrie la programe europene, pun în aplicare procedurile de recunoaștere a creditelor transferabile (ECTS) și fixarea în suplimentul la diplomă a perioadei de mobilitate etc. S-au dezvoltat servicii prietenoase studenților străini aflați în mobilitate în Moldova: informare și ghidare, suport în perfectarea permiselor de ședere, servicii de tutoriat, cursuri de limbă română, oferirea de informații referitor la cazare, servicii universitare, profesori-tutori etc. Atenție sporită se acordă măsurilor culturale și celor de organizare a timpului liber pentru studenții aflați în mobilitate.

Colectarea datelor referitor la internaționalizare, prevederile *Cartei USARB* [3] și ale *Planului de Dezvoltare Strategică* al USARB [6] scot în evidență faptul că politica de internaționalizare a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți este ajustată la stipulările *Agendei Comisiei de modernizare a învățământului superior al CoE*, care stabilește cinci domenii-cheie pentru reformă – creșterea numărului de absolvenți pentru îndeplinirea obiectivului Europa 2020 - 40% din tineri cu calificări de învățământ superior până în 2020; creșterea calității și a relevanței învățământului superior pentru necesitățile locurilor de muncă și pentru cerințele societale; o mobilitate pentru studii de mai bună calitate; integrarea învățământului superior în „triunghiul cunoașterii”, alcătuit din educație, cercetare și inovare, și îmbunătățirea guvernantei și a finanțării. Procesul de la Bologna și agenda de modernizare a Comisiei se susțin reciproc.

Din perspectiva managementului strategic, internaționalizarea educației și cercetării în USARB este focalizată pe susținerea „internaționalizării acasă”, facilitarea dezvoltării unor programe efective de cooperare, care ar avea drept consecințe dezvoltarea competențelor avansate de schimb academic, facilitarea mobilității academice și recunoașterea rezultatelor mobilității, preluarea de bune practici și experiențe de succes din mediile universitare internaționale, participare la activitățile investigaționale, preponderent, prin prisma vizibilității internaționale, participarea universitarilor la concursurile organizate de Comisia Europeană pentru cercetare, în vederea accederii la programe internaționale de cercetare. Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți susține mobilitatea cadrelor universitare și a studenților, acesta fiind un deziderat al guvernelor țărilor care au aderat la procesul Bologna.

În cadrul celei de-a opta ediții a Conferinței Ministeriale a Procesului Bologna, care a avut loc în perioada 26-27 aprilie 2012 în România, la Palatul Parlamentului, (conferințe ministeriale bianuale care au scopul de a stabili direcțiile politice ale Procesului Bologna), s-a menționat că pentru instituțiile de învățământ superior sunt importante trei subiecte: furnizarea de educație de calitate pentru toți, îmbunătățirea capacității de angajare și consolidarea mobilității. În acest context, în cadrul proiectului ELEVATE universitățile din Republica Moldova au beneficiat de dotare cu echipament informațional, seminare de formare în managementul strategic, focalizat pe internaționalizarea învățământului superior, vizite de documentare și schimb de experiență în universitățile din țările UE, s-au dezvoltat strategii instituționale de internaționalizare a educației și cercetării, documente de politici, suporturi metodologice prietenoase cercetării.

Activitățile derulate în proiectul ELEVATE denotă că una din cele mai mari provocări pe dimensiunea de internaționalizare a ÎIS o constituie pregătirea specialiștilor într-o limbă de circulație internațională, condiționată de numărul mic de universitari care dețin competențe avansate de comunicare într-o limbă străină, dar și un număr redus de studenți care dețin competențe la acest capitol.

În vederea realizării obiectivelor proiectului ELEVATE, în universitățile din consorțiu au fost create oficii/direcții/departamente de Relații internaționale, coordonate de prorectorii pentru Relații internaționale. Indicatorii de performanță ale acestor structuri sunt:

- sporirea numărului de studenți internaționali;
- sporirea gradului de satisfacție al acestora;
- sporirea nivelului de performanță al cadrelor didactice și al studenților prin internaționalizarea educației și cercetării;
- sporirea ratei angajării tinerilor absolvenți în câmpul muncii atât în țară, cât și peste hotare;
- sporirea ranking-ului universitar;
- sporirea vizibilității, îmbunătățirea imaginii universității, atât pe plan intern, cât și pe plan extern.

Prin rolul, activitățile, obiectivele și misiunea sa, Direcția/Departamentul de Relații Internaționale urmează să reprezinte un ajutor real, permanent atât studenților străini, cât și absolvenților internaționali, înscriși în programele universitare.

După doi ani de implementare a proiectului „Sporirea nivelului de internaționalizare al învățământului superior din Republica Moldova” (ELEVATE), conchidem că au sporit colaborările internaționale interinstituționale, care asigură:

- racordarea programelor de studii la standardele educaționale europene și creșterea competitivității universității;
- compatibilizarea programelor de studii;
- dezvoltarea unor programe comune la nivel de ciclu I – studii superioare de licență, la nivel de ciclu II – studii superioare de masterat și la nivel de ciclul III – studii de doctorat cu universități din afară;
- diversificarea subiectelor de investigații pluri- și trans-disciplinare și creșterea posibilității de accesare a laboratoarelor de cercetare din străinătate;
- creșterea calității programelor de studii prin implementarea cercetărilor inovatoare, complexe și/sau interdisciplinare, pe domeniile de cercetare, specialitățile și specializările Universității axate pe creșterea vizibilității internaționale și asigurarea unei baze științifice și tehnologice;
- participarea universitarilor la concursurile organizate de Comisia Europeană pentru educație și cercetare în vederea accederii la programe internaționale de educație și cercetare;
- organizarea întrunirilor științifice de diferit nivel, cu participarea studenților, masteranzilor, doctoranzilor, cadrelor didactice ale universității, și publicarea materialelor întrunirilor preconizate;
- facilitarea cercetării de frontieră prin valorificarea tehnologiilor viitoare și emergente;
- integrarea publicațiilor periodice universitare în baze de date naționale și internaționale;
- sporirea posibilității de reunire a resurselor și cunoștințele pentru diferite domenii de formare profesională, tehnologii și discipline din sfera educației, cercetării și inovării;
- deschiderea noilor specialități și/sau specializări; extinderea vizibilității internaționale a cercetărilor prin sporirea publicațiilor în reviste cotate ISI și/sau acreditate științific;
- perfecționarea/compatibilizarea conținuturilor, curriculei, planurilor de învățământ prin centrarea pe student, axarea pe finalități de studiu și competențe;
- promovarea dimensiunii sociale a învățământului superior;
- dezvoltarea în continuare a cadrului normativ ce ar contribui la angajarea eficientă a tinerilor specialiști în câmpul muncii.

Bibliografie:

1. ADAIR, John. *Leadership strategic: Cum să gândim și să planificăm strategic și cum să oferim îndrumare*. București: Meteor Publishing, 2015. 125 p. ISBN 978-606-8653-15-0.
2. CANGEA, Petru. *Managementul strategic în cadrul educațional*. Chișinău: CEP USM, 2004. 132 p. ISBN 9975-70-384-4.

3. Carta Instituției Publice *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*, aprobată la ședința Senatului din 24 iunie 2015, proces verbal nr.14. [online] [cit. 18.10.2018]. Disponibil: http://usarb.md/wp-content/uploads/2018/05/Carta_USARB.pdf
4. Dicționar explicativ ilustrat al limbii române. Chișinău: Arc Gunivas. 2007. 2280 p.
5. Legea învățământului, Nr. 547 din 21.07.1995. In: *Monitorul Oficial*. 09.11.1995, nr. 62-63/692 (Art. 49 al.(1¹) introdus prin LP178 din 11.07.12, MO190-192/14.09.12 art.644, în vigoare 01.01.13).
6. Planul de Dezvoltare Strategică al Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți pentru perioada 2013-2018, aprobat la ședința Senatului din 28 decembrie 2012 [online] [cit. 18.10.2018]. Disponibil: http://usarb.md/wp-content/uploads/2018/05/Planul_strategic_USARB.pdf

UNELE DIFICULTĂȚI ÎN MATERIA ASISTENȚEI JURIDICO-PENALE INTERNAȚIONALE: ABORDARE TEORETICO-NORMATIVĂ

Victoria ȚARĂLUNGĂ, dr., conf. univ.,
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Given that integration into different spheres of international relations has become a priority, the joint effort of the international community to combat crime can certainly be considered as one of the priorities of international cooperation. In the process of co-operation, states address such important issues as harmonizing the qualification of crimes that pose a threat to several states, coordinating measures to prevent and repress them, establishing jurisdiction over offenders, and legal assistance in criminal matters.*

In this article the author elucidates some difficulties of international legal assistance in criminal matters, making recommendations for remedying some gaps in this field.

Keywords: *international legal assistance in criminal matters, international treaty, international cooperation.*

Cooperarea internațională a statelor în lupta contra criminalității astăzi a devenit una dintre orientările prioritare ale relațiilor internaționale, aceasta constituind temei pentru baza juridică internațională aflată în continuă creștere cantitativă și calitativă. Necesitatea reglementării juridice a cooperării statelor în lupta contra criminalității este determinată, în primul rând, de caracterul deosebit al infracțiunilor internaționale, care periclitează atât unele state, cât și comunitatea internațională în ansamblu și, într-al doilea rând, de necesitatea de a perfecționa tratatele internaționale în materia activității statelor de prevenire și contracarare a activităților infracționale la nivel național [8, p. 11]. Cercetătorul N. Lavranos susține că, în procesul cooperării, statele soluționează așa probleme importante ca: coordonarea calificării infracțiunilor care prezintă pericol pentru mai multe state, coordonarea măsurilor pentru prevenirea și contracararea acestora, instituirea jurisdicției asupra infracțiunilor și a infractorilor, acordarea asistenței juridice internaționale în materie penală [11, p. 283-288].

Considerăm că asistența juridică internațională în materie penală reprezintă un mecanism, o formă largă, directă și eficientă a cooperării judiciare internaționale care permite unui stat de a obține de la un alt stat mijloace de probă necesare în cadrul anchetei sau a urmăririi penale. De aceeași părere este și cercetătorul canadian K. Prost, care susține că asistența juridică internațională în materie penală reprezintă un proces prin care un stat solicită sau oferă unui alt stat ajutor în vederea colectării probelor în cauzele penale [14, p. 3].

Merită atenție și definiția formulată de către cercetătorul rus V. Milinciuc care consideră că asistența juridică internațională în materie penală reprezintă activitatea autorităților competente ale unui stat (solicitant), bazată pe legislația internă a acestuia, desfășurată în vederea realizării, în conformitate cu condițiile fixate un tratate internaționale, a unor însărcinări judecătorești, de anchetă sau a celor care parvin de la alte autorități publice competente, în vederea realizării pe teritoriul altui stat (solicitat) a unor acțiuni procesuale și de anchetă în vederea dobândirii probelor necesare pentru cauza penală anchetată în statul solicitant [22, p. 19].

Un mare avantaj al asistenței juridico-penale internaționale constă în faptul că aceasta poate îmbrăca diverse forme. Acestea constituie latura substanțială în organizarea asistenței juridice internaționale, iar activitatea prin care formele sunt aduse la îndeplinire constituie latura formală a cooperării dintre state în domeniul acestei asistențe juridice [19, p. 245].

Ca rezultat al analizei prevederilor celor mai importante tratate multilaterale în domeniu – Convenția Europeană cu privire la extrădare din 1957 și Protocoalele Adicionale ale acesteia din 1978 și din 2001; Convenția Interamericană din 1992 cu privire la asistența juridică în materie penală; Convenția din 2000 privind asistența reciprocă în materie penală dintre statele-membre ale Uniunii Europene și Protocolul Adicional al acesteia din 2001; Convenția Națiunilor Unite din 2000 împotriva criminalității transnaționale organizate etc., pot fi elucidate următoarele *forme „tradiționale” de asistență juridică în materie penală* [20, p. 550]:

- transferarea persoanelor condamnate;
- recunoașterea și executarea sentințelor străine;
- audierea persoanelor în calitate de martori sau experți;
- transmiterea de acte persoanelor fizice sau juridice care se află peste hotarele țării;
- executarea cercetării, ridicării obiectelor sau a documentelor și transmiterea lor peste hotare;
- efectuarea de percheziții și sechestrări;
- efectuarea expertizelor;
- furnizarea originalelor sau a copiilor certificate conforme dosarelor și a documentelor pertinente, acestora atribuiindu-se documentele bancare, financiare etc.
- examinarea obiectelor și a locurilor;
- chemarea persoanelor aflate peste hotare pentru a se prezenta benevol la urmărirea penală sau în instanța judecătorească pentru audiere sau confruntare, precum și aducerea în scopul respectiv a persoanelor aflate în detenție la moment;
- efectuarea urmăririi penale la cererea unui stat străin;
- scoaterea din circuit și arestul bunurilor, înghețarea activelor și acordarea ajutorului în procedurile ce țin de confiscări;
- identificarea persoanelor sau a obiectelor;
- restituirea bunurilor obținute prin mijloace infracționale.

Concomitent, nu putem să nu remarcăm un nou nivel de cooperare internațională în scopul combaterii criminalității, realizat prin consacrarea în textele unor tratate internaționale - Convenția Națiunilor Unite din 2000 împotriva criminalității transnaționale organizate; Convenția din 2000 privind asistența reciprocă în materie penală dintre statele-membre ale Uniunii Europene; Cel de-al Doilea Protocol Adicional din 2001 la Convenția Europeană din 1959 cu privire la extrădare; Convenția Națiunilor Unite din 2003 împotriva corupției – a unor *forme noi de asistență juridică internațională în materie penală*, cum ar fi: 1. audierile prin videoconferință și teleconferință; 2. Interceptările de telecomunicații; 3. livrările supravegheate (pentru infracțiunile extrădabile); 4. echipele comune de anchetă [20, p. 551].

Desăvârșirea instituției asistenței juridice internaționale în materie penală s-a realizat prin crearea unui sistem de norme internaționale specializate, consacrate în tratate internaționale distincte⁹³ sau în secțiuni separate ale tratatelor⁹⁴ care reglementează relațiile internaționale interstatale în procesul asistenței juridico-penale internaționale. Astfel, asistența judiciară internațională în materie penală se solici-tă de către autoritățile judiciare competente din statul solicitant și se acordă de autoritățile judiciare din statul solicitat, în baza tratatelor internaționale sau, în lipsa acestora, pe bază de reciprocitate.

Instrumentele internaționale constituie, în materie de asistență juridică reciprocă, o bază impu-nătoare, deși încă necesită îmbunătățiri și extinderi. Dar cât de complete și perfecte ar fi instrumen-

⁹³ De exemplu: Convenția europeană de asistență judiciară în materie penală, adoptată la Strasbourg la 20 aprilie 1959; Protocolul aditional la Convenția europeană de asistență judiciară în materie penală, adoptat la Strasbourg la 17 martie 1978; Al doilea Protocol la Convenția europeană de asistență judiciară în materie penală, adoptat la Strasbourg; Convenția interamericană din 1992 privind asistența juridică în materie pe-nală; Convenția de la Minsk din 1993 privind asistența juridică în materie civilă, familială și penală etc.

⁹⁴ Spre exemplu, în cadrul Consiliul Europei: art. 8 din Convenția europeană pentru reprimarea tero-rismului, adoptată la Strasbourg la 27 ianuarie 1977; Protocolul de amendare a Convenției europene pen-tru reprimarea terorismului, Strasbourg, 15.05.2003; art. 8 - art. 31 din Convenția europeană privind spă-larea, descoperirea, sechestrarea și confiscarea produselor infracțiunii, încheiată la Strasbourg la 8 noiem-brie 1990; art. 26 - art. 31 din Convenția penală privind corupția, adoptată la Strasbourg la 27 ianuarie 1999; Protocolul din 15 mai 2003 la Convenția penală privind corupția etc.

tele de cooperare, acestea nu vor fi foarte utile, dacă este imposibil de a înainta o cerere de asistență juridică și, în consecință, primi dovezile necesare într-o formă și un termen util. Din păcate, asemenea cazuri sunt încă frecvente [21, p. 79]. Adeseori, în pofida existenței unui instrument relevant, dovezile nu ajung la destinație sau ajung într-o formă puțin utilă pentru autoritățile solicitante, sau cu o asemenea întârziere, încât rezultatul nu mai prezintă importanță.

Probleme apar într-un mod special atunci când cererea de asistență se înscrie în cadrul unei anchete cu privire la spălarea de bani sau de produse ale activității infracționale, deoarece, adeseori, suntem în prezența unor dosare complexe și cererea de asistență are drept scop accesul la documentele deținute de o bancă sau o întreprindere, sau de a obliga martorii recalcitranti de a depune mărturiile. Aceasta se datorează, în principal, absenței, insuficienței sau lipsei de flexibilitate în programe și proceduri, toate acestea afectând aplicarea efectivă a asistenței juridice reciproce și transferul dovezilor necesare. În opinia cercetătorului J. McClean, aceste probleme sunt înrădăcinate atât în politicile în vigoare, cât și în măsurile legislative și administrative adoptate pentru a facilita asistența juridică reciprocă, dar și în practica de zi cu zi [13, p. 261].

1. *Politicile.* Cercetătorul M. Cessoni susține că pentru a fi eficientă, asistența juridică ar trebui să fie administrată cu restricții minime [1, p. 54]. În domeniul cooperării internaționale, dezvoltarea asistenței judiciare reciproce, în general, a fost precedată de lungi ani de practică în materia extrădării. Astfel, multe state au preluat, în cadrul procedurilor lor de asistență juridică, conceptele și principiile adaptate extrădării, dar care nu sunt la fel de utile în ce privește alte forme de asistență juridico-penală.

De exemplu, majoritatea statelor invocă, drept motive tradiționale de refuz al extrădării, natura politică a infracțiunii sau principiul dublei incriminări. Aici apare întrebarea dacă statul solicitat ar trebui să se bazeze pe astfel de principii atunci când se solicită nu predarea persoanei în mâinile autorităților de urmărire penală, ci, pur și simplu, furnizarea dovezilor.

Două dintre principiile de baza consacrate în tratatele de extrădare sunt principiul *ne bis in idem* și „excepția infracțiunilor fiscale”. În acest context, apar întrebări [21, p. 263] dacă este necesar să se solicite de fapt, în contextul asistenței juridice reciproce, ca fapta să constituie o infracțiune în ambele state. Cu excepția extrădării, alte forme de asistență juridico-penală reciprocă au un efect direct redus în ceea ce privește libertatea individului. Orice limitare a libertății unei persoane se va produce ca efect al procedurii inițiate în statul care a formulat cererea de asistență, nicidecum din simplul fapt că dovezile ar putea fi transmise de către un alt stat.

În cazul în care cererea se referă la acte a căror încriminare este contrară principiilor fundamentale ale statului solicitat, acesta va putea invoca interesul public ca motiv de refuz, motiv prevăzut de tratatele de asistență mutuală în vigoare. Dar, în general, apare întrebarea dacă este cu adevărat necesar ca pentru acordarea asistenței în materie de probe, ambele state implicate să incrimineze actele în cauză? Se consideră că este necesar, în special în cazul în care colectarea de probe necesită aplicarea măsurilor coercitive [9, p. 12].

Unii cercetători [10, p. 376] susțin că, în pofida măsurilor coercitive care ar putea fi aplicate, obiectivul este cel de a furniza dovezi în procesul urmăririi penale, și că încriminarea actelor în cauză nu este în nici un fel contrară interesului public al statului solicitat, astfel încât nu este necesar de a solicita ca infracțiunea să fie considerată ca atare de către ambele state. Cert este faptul că solicitarea ca faptele în cauză să fie încriminate în cele două state între care se stabilesc relații de asistență juridică reciprocă, creează un impediment semnificativ în calea asistenței juridice reciproce, în special când este vorba de spălarea banilor sau un caz în legătură cu produsele rezultate din săvârșirea infracțiunii, două domenii în care dreptul statelor poate varia foarte mult. Aceste obstacole au contribuit ca unele organisme internaționale să ia decizii de a acorda asistență judiciară reciprocă chiar și în absența dublei incriminări [12].

În ce privește infracțiunile fiscale, spălarea banilor și cauzele în legătură cu produsele infracțiunii face ca invocarea unui asemenea motiv de refuz, să împiedice statele să primească asistență juridică în toate cauzele ce țin de aceste două domenii.

2. *Legislația.* În materie de asistență juridică reciprocă, multe probleme apar din cauza abordării adoptate în ce privește punerea în aplicare a obligațiilor ce decurg din tratatele în domeniu. Adeseori statele nu reușesc să-și modifice legislația internă conform obligațiilor asumate în baza tratatelor bilaterale sau multilaterale. De exemplu, una dintre principalele provocări cu care se confruntă

statele invocând Convenția din 1988 contra traficului ilicit de stupefiante și substanțe psihotrope, în materie de asistență juridică, este faptul că mulți semnatari nu au, în baza legislației lor interne, capacitatea de a oferi asistență corespunzătoare.

Evoluțiile recente oferă o îmbunătățire în acest sens, dar problema ar trebui să fie în continuare considerată a fi parte a oricărui studiu privind eficacitatea asistenței judiciare. Problema cea mai răspândită la nivelul dispozițiilor legislative în acest domeniu este, probabil, inflexibilitatea actelor normative în vigoare.

Asistența reciprocă nu poate fi eficace decât în cazul în care mecanismele acesteia permit autorităților unui stat să obțină de la altul probe utilizabile. Totuși, scopul scontat poate fi atins doar atunci când legile, în special cele ale statului solicitat, sunt suficient de flexibile pentru a ține cont de diferențele dintre diferite sisteme juridice și a face sudura între acestea [14]. Această problemă este deosebit de gravă atunci când privește statele din sistemul romano-germanic, pe de o parte, și cele din sistemul anglo-saxon, pe de altă parte.

Există mai multe moduri de abordare a includerii în legislația națională, a competențelor necesare pentru a furniza unui alt stat asistență în ce privește elementele de probă. Cu toate acestea, în cele mai multe jurisdicții, se constată o tendință perfect naturală de a oferi, în vederea acumulării probelor necesare, competențe care corespund procedurilor utilizate în mod normal pentru a aduna probe în statul în cauză [9, p. 15]. Acest lucru în sine creează o problemă sensibilă, dat fiind faptul că scopul acestei legislații a fost, desigur, nu cel de a produce dovezi care, prin forma sau conținutul lor ar fi admisibile în cadrul unui proces judiciar din statul solicitant, ci, mai degrabă, probe utilizabile în statul solicitat. Un exemplu în acest sens sunt măsurile legislative care vizează depozițiile martorilor constrânși în acest sens. Aproape toate tratatele bilaterale sau multilaterale în materia asistenței juridice reciproce prevăd că un stat poate solicita luarea de depoziții. Atunci când martorii în cauză nu intenționează benevol să dea mărturie, statul solicitat trebuie, în virtutea obligațiilor care îi revin în acest domeniu, să aibă posibilitatea de a obliga martorii să se prezinte într-un loc desemnat și depună mărturiile solicitate [9, p. 15].

După cum susține cercetătorul R. Zimmerman, multe state încearcă să îndeplinească această obligație prin asigurarea faptului ca instanțele lor judecătorești să poată, în astfel de cazuri, să înmâneze citatii cu scopul de a lua depoziții pentru a fi ulterior transmise statului solicitant. Adeseori, aceasta este considerată o simplă procedură de drept intern. Dovezile astfel înregistrate și transmise unui stat adeseori sunt puțin utile pentru statul solicitant. În baza legislației unor state (de ex.: Canada, Suedia etc.) este esențial ca reprezentanții oficiali ai statului solicitant să fie prezenți în timpul depunerii mărturiilor [14].

Legislația altor state, cum ar fi, spre exemplu, Marea Britanie, prevede că o simplă prezență nu este suficientă și că este necesar ca martorul să fie interogat de către autoritățile competente ale statului solicitant: un procuror și un avocat, pentru statele în cadrul sistemului de drept comun, sau judecătorul, pentru statele din sistemul romano-germanic [21, p. 271]. În unele state o importanță deosebită îl are modul în care a fost înregistrată mărturia, unii solicitând un proces verbal în acest sens, alții – o stenogramă. În cazul în care legislația statului solicitat nu este suficient de flexibilă, ca să se poată adapta necesităților diferitor state în materie de mărturie sau depoziții, dispozițiile legislative adoptate nicidecum nu vor contribui la acordarea unei asistențe juridice eficiente.

Un alt exemplu preluat din dreptul intern privește obiecțiile făcute de martorii care refuză să depună mărturie ca răspuns la o cerere de asistență. În unele state, în fapt, legea permite martorului de a respinge unele întrebări, invocând legea statului solicitat, un privilegiu prevăzut într-o legislație străină sau în cazurile în care răspunsul ar fi contrar legislației unui stat străin [14]. Dar putem să ne întrebăm, dacă, în cazurile în care probele ar trebui să fie utilizate în cadrul unei proceduri străine, cu excepția, de exemplu, a cazului când este vorba de un privilegiu în baza principiilor fundamentale ale ordinii publice sau în baza dorinței de a proteja informațiile confidențiale, dacă există vreun motiv pentru a permite unui martor să invoce dispozițiile legale ale statului solicitant în sprijinul refuzului său de a depune mărturie? Admiterea unor asemenea obiecții, poate reduce semnificativ și fără vreun motiv dovezile de care ar fi putut dispune statul străin.

Exemplele de mai sus elucidează problema. Unele dificultăți care pot apărea în contextul diferitor forme de asistență juridică, au la bază legile care nu sunt suficient de flexibile pentru a

permite acumularea probelor sau mărturiilor într-un mod deosebit de procedura internă aplicabilă în mod tradițional. Este evident că la aplicarea de către state, în conformitate cu legislația internă, a obligațiilor lor în temeiul tratatelor cu alte state-membre, acestea sunt obligate să respecte principiile fundamentale ale dreptului național, inclusiv dispozițiile constituționale.

Dar, având în vedere aceste limitări, eficacitatea asistenței juridice mutuale este grav compromisă în cazul în care dreptul intern nu oferă proceduri maximum de flexibilitate atunci când se colectează mărturii sau dovezi. De notat, de asemenea, că flexibilitatea necesară în textele de punere în aplicare nu este nicidecum limitată la statul care a trimis o cerere de asistență. De multe ori, în materia asistenței judiciare reciproce, problema își are originea în legislația statului solicitant [1, p. 58]. Din nou, luând în considerație limitele inerente legislației lor interne, statele în cauză ar trebui să-și destindă normele atunci când este vorba de probele sau depozițiile ce urmează a fi colectate în străinătate.

3. *Procedurile administrative.* În practică una dintre principalele probleme în materia asistenței juridice reciproce este lipsa resurselor și a personalului atribuit „autorităților centrale” responsabile pentru coordonarea cererilor de asistență. În timp ce majoritatea tratatelor, atât bilaterale, cât și multilaterale, solicită desemnarea unei „autorități centrale” pentru a coordona cererile de asistență și a furniza informații și asistență diverselor organisme atât interne, cât și străine. În unele cazuri această obligație nu este respectată, iar în altele, autoritatea centrală desemnată nu are structura sau resursele de natură să-i permită să-și realizeze funcțiile.

Desemnarea unei „autorități centrale” în scopul asistenței judiciare presupune crearea unei organizații care va centraliza toate cererile de asistență judiciară. Acest organism va coordona și monitoriza cererile primite și solicitările transmise. Importanța acestei autorități nu poate fi subestimată. Canada, Marea Britanie și multe alte state au constatat că, dacă se dorește o asistență juridică eficientă acordată într-un timp util, este esențial ca autoritățile centrale să dea dovadă de cunoștințe și eficiență [22, p. 15]. Indiferent de faptul dacă un stat solicită asistență juridică, fie că este solicitat de a o oferi, este deosebit de util ca ambele părți să dispună de un intermediar desemnat în mod special direct și informat.

Pentru autoritățile care formulează cererile de asistență, succesul realizării lor poate depinde de existența în statele străine a unor autorități centrale eficiente. În primul rând, se va reduce considerabil timpul de transmitere a cererii, autoritatea centrală a unui stat străin fiind un punct de intrare direct și cunoscut, căruia îi poate fi adresată cererea de asistență. În plus, personalul acestei autorități este unul specializat, care dispune de cunoștințe juridice necesare și poate oferi, prin fax, telefon sau prin alte mijloace, informații importante cu privire la legile și procedurile de executare în vigoare din acest stat. În cazul în care autoritatea centrală dispune de resursele necesare, în special de un personal adecvat și instruit, încât are o influență minimă asupra autorităților în ce privește răspunsul la cerere, este mult mai probabil ca cererea de asistență să fie executată în timp [1, p. 59].

În mod similar, autoritățile unui stat, care primesc cereri de asistență, pretind ca acestea să fie transmise de către un alt stat care dispune de o autoritate centrală puternică și eficientă. În statul solicitant autoritatea centrală va fi competentă să examineze cererile pe care este responsabilă să le transmită, pentru a se asigura că acestea sunt transmise în statul solicitat într-o formă ușor de utilizat și conțin toate informațiile necesare pentru a permite executarea lor în statul străin. Autoritatea centrală poate, de asemenea, să sorteze cererile astfel, încât cele mai urgente sau mai importante să fie transmise cât mai curând posibil [21, p. 273].

Rolul autorității centrale este recunoscut în instrumentele de asistență juridică reciprocă, atât în tratatele bilaterale și multilaterale, cât și în contextul observațiilor și recomandărilor organismelor internaționale sau reuniunilor de experți în materia asistenței juridice mutuale⁹⁵.

Spre exemplu, încă la Conferința privind asistența judiciară de la Oxford din 1994 [17] un grup de lucru dedicat în întregime rolului autorității centrale a elaborat recomandări în acest sens. Rapor-

⁹⁵ Déclaration politique de Naples et le Plan mondial d'action contre la criminalité transnationale organisée adoptés lors de la Conférence ministérielle mondiale sur la criminalité transnationale organisée, novembre 1994; Report of the Oxford Conference on Mutual Legal Assistance, septembre 1994, Christ Church, Oxford; Recommandations du Groupe d'experts à haut niveau sur la criminalité transnationale organisée; l'article 14 du Projet de Convention des Nations Unies contre la criminalité transnationale organisée A/AC.254/4/Rev.2, 12 avril 1999 // www.uncjin.org/Documents/6comm/21_3f.pdf

tul grupului de lucru al experților, privind asistența judiciară reciprocă și măsurile internaționale de confiscare, care au avut loc în februarie 1993, sub auspiciile Oficiului Națiunilor Unite pentru droguri și crimă (UNDCP), a accentuat rolul important al autorității centrale și a făcut recomandări specifice autorităților centrale în scopul simplificării sau soluționării problemelor care apar în practica asistenței judiciare internaționale.

De remarcat faptul că înființarea unei autorități centrale de asistență judiciară reciprocă în nici un fel nu presupune crearea unei structuri foarte avansate, dotate cu resurse substanțiale. Există multe exemple de autorități centrale care activează foarte bine și stilul lor este la fel de divers, ca și statele care le-au stabilit. Aceasta poate fi, de exemplu, o autoritate centrală constituită în baza unei legi sau un grup de funcționari oficiali delegați în acest scop de către un minister care există deja, sau chiar o persoană care, în conformitate cu practica actuală, este responsabilă de coordonarea acestui gen de cereri. Fiecare modalitate are, desigur, avantajele și dezavantajele sale. De exemplu, autoritățile centrale constituite în baza unei legi au toate autoritatea conferită de lege și sunt capabile într-o măsură mai mare să monitorizeze și să influențeze acțiunile întreprinse în legătură cu cererea de asistență [22, p. 18]. Legislația oferă, de asemenea, posibilitatea de a defini în mod clar funcțiile autorității centrale.

Cu toate acestea, practica demonstrează că procedura legislativă este destul de greoaie și costisitoare, care, de fapt, nu conferă autorității centrale, decât o flexibilitate relativă în condițiile în care activitatea sa trebuie să evolueze și să se adapteze la o practică evolutivă. Statele mai mici, dispunând de resurse mai puține pot considera că este mai realist să evite practica de instituire a autorității centrale, sau de a constitui o autoritate delegată de un minister. Astfel, în pofida beneficiilor practice și recomandărilor repetate în favoarea stabilirii autorităților centrale, se constată existența unor probleme în această privință. Multe state nu au stabilit încă asemenea autorități, și, uneori, în cazul în care acestea au fost înființate în mod efectiv, nu funcționează destul de bine.

Din conținutul prezentului studiu, în care am elucidat unele dificultăți în materia asistenței juridico-penale internaționale, putem deduce că tendința actuală în ce privește mecanismele de asistență juridico-penală internațională este de a favoriza acorduri care:

- să permită transmiterea directă a cererilor de asistență reciprocă și de a accelera trimiterea și comunicarea actelor de procedură;
- să solicite respectarea formalităților și procedurilor indicate, precum și a termenelor stabilite de către statul solicitant;
- să faciliteze utilizarea transfrontalieră a echipamentelor tehnice (în scopuri de observare), precum și interceptarea comunicațiilor;
- să autorizeze livrările controlate și să permită investigațiile sub acoperire în afara granițelor;
- să încurajeze crearea unor echipe comune de anchetă;
- să permită, în anumite circumstanțe, audierea de martori prin intermediul videoconferințelor sau a conferințelor telefonice;
- să permită transferul temporar al persoanelor aflate în detenție în scopuri de anchetă.

Toate tratatele în domeniu, recent adoptate, subliniază necesitatea de promptitudine în reacționarea la solicitările de asistență, acestea urmărind, în esență, un dublu obiectiv: simplificarea procedurii de asistență juridică internațională și înlăturarea obstacolelor la executarea cererilor de asistență.

Statele trebuie să caute mijloace practice și procedurale de abordare a problemei. Unele soluții constau în consolidarea capacității fiecărui stat de a răspunde și de a rezolva unele probleme care apar frecvent: canale de comunicare îmbunătățite; capacități de traducere sporite; formare lingvistică, utilizarea formularelor tipizate și a ghidurilor; dezvoltarea și utilizarea unor liste de verificare a elementelor justificative care trebuie îndeplinite pentru ca o cerere să fie acceptată; detașarea și schimbarea personalului autorităților centrale sau între agențiile de executare și de solicitare; materiale și cursuri de formare; seminarii și sesiuni de schimb de informații bilaterale și regionale și utilizarea ofițerilor de legătură și a magistraților de legătură pentru a facilita pregătirea cererilor de asistență, precum și orice alte feluri de comunicații. Cooperarea poate fi, de asemenea, accelerată prin utilizarea unor alternative la cererile formale de asistență reciprocă, cum ar fi canale informale de poliție și mecanisme de comunicare, fie atunci când dovada este dată în mod voluntar sau accesibil publicului sau prin utilizarea de echipe comune de anchetă, cu o capacitate de a transmite direct și de a satisface cereri informale de asistență.

Luând în considerație dezvoltarea tehnologiilor informaționale și recurgerea la acestea în scopuri criminale și având în vedere necesitatea unei cooperări în scopul combaterii criminalității în domeniu, bazată pe cerințele și recomandările instrumentelor juridice internaționale, se pare că este necesar ca statele, la nivel național, să-și formeze cadrul său juridic în vederea soluționării unor probleme-cheie din domeniul asistenței juridico-penale internaționale în procesul anchetării infracțiunilor din domeniul informaticii, fiind necesară reglementarea procedurii penale de salvare a informației electronice, de inspecție a sistemului informatic, a rețelei de telecomunicații (sau a mediului de stocare a informației electronice), monitorizarea și înregistrarea mesajelor transmise prin intermediul rețelelor de telecomunicații. Concomitent, este necesară soluționarea problemelor tehnice și juridice complexe apărute în procesul investigării acestor crime, precum și la elaborarea legislației în domeniu, care necesită o pregătire specializată atât a cadrelor științifice, cât și a celor practice menite să abordeze problemele identificate. În acest scop este necesar să se asigure existența personalului specializat în detectarea și investigarea infracțiunilor din sfera tehnologiilor înalte.

În pofida progreselor considerabile realizate la cooperarea bilaterală, regională, trans-regională, și la nivel internațional, cooperarea internațională în materie penală încă mai necesită o consolidare considerabilă. Practicienii sunt conștienți de multe obstacole care mai există în procesul asistenței juridico-penale internaționale. Acestea includ probleme de suveranitate, diversitatea structurilor de aplicare a legii, lipsa unei legislații care să permită acordarea unei asistențe eficiente, absența unor canale de comunicare pentru schimbul de informații, divergențe în abordări și priorități. Aceste probleme se agravează de multe ori din motivul dificultăților apărute în legătură cu variatele cerințe procedurale din fiecare jurisdicție, atitudinea competitivă existentă de multe ori între autoritățile implicate, limba, drepturile omului și aspectele vieții private.

Bibliografie:

1. CESSONI, M. L. *Les dispositifs de lutte contre les organisations criminelles*, Gent: Academia Press, 2005.
2. *Compendium of United Nations Standards and Norms in Crime Prevention and Criminal Justice*, United Nations Publication Sales No. E.92.1V. 1 [online] [citat 07.10.18]. Disponibil: https://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/Compendium_UN_Standards_and_Norms_CP_and_CJ_English.pdf
3. *Convenția ONU din 1988 contra traficului ilicit de stupefiante și substanțe psihotrope*. 20 decembrie 1988, Viena. In: *Tratate internaționale*, vol.8, Chișinău, 1999.
4. *Convenția Europeană din 1959 de asistență juridică în materie penală* [online] [citat 02.10.18]. Disponibil: <http://www.infoeuropa.md/tratatele-coei/conventia-europeana-de-asistenta-judiciara-in-materie-penala/>
5. *Convenția europeană din 1957 de extrădare* [online] [citat 07.10.18]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=286220>
6. *Convenția din 2000 privind asistența reciprocă în materie penală dintre Statele-membre ale Uniunii Europene, adoptată la Bruxelles la 29 mai 2000, în vigoare din 23.08.2005* // JO C 197 din 12.7.2005 [online] [citat 04.10.18]. Disponibil: ec.europa.eu/.../assistance/.../fsj_criminal_assistance_en.htm
7. *Convenția Interamericană cu privire la asistența juridică în materie penală* adoptată la Nassau în cadrul OSA la 23.05.1992, în vigoare din 14.04.1994 [online] [citat 04.10.18]. Disponibil: www.oas.org/juridico/english/.../a-55.htm
8. CRETIN, Th. *Mafias du monde, organisations criminelles transnationales. Actualite et perspectives*. 2-e edition revue et corrigee, Paris: PUF, 1998.
9. GILMORE, W. *Mutual assistance in criminal and business regulatory matters*. Cambridge University Press, 2005.
10. KRITZ, N. *International Co-operation*. U.S. Institute of Peace Press, 1996.
11. LAVRANOS, N. Europol and fight Against Terrorism. In: *European F.A. Revue*. 2003, Vol. 8, No. 2, p. 283-288.
12. Les 40 recommendations du Groupe de Lyon pour lutter contre la criminalité transnationale organisée, rec. 3 [online] [citat 07.10.18]. Disponibil: www.uncjin.org/Documents/6comm/21_3f.pdf
13. McCLEAN, J. D. *International co-operation in civil and criminal matters*. New York: Oxford, 2002.
14. PROST, K. *Pratique et nouvelles tendances de l'entraide judiciaire: l'avenir de la coopération internationale*. Ottawa, 2008.

15. Protocolul Adicional din 1978 la Convenția Europeană de asistență juridică în materie penală [online] [citat 08.10.18]. Disponibil: <http://www.infoeuropa.md/tratatele-coei/protocol-nr-2-aditional-la-conventia-europeana-de-asistenta-judiciara-in-materie-penala/>
16. Protocolul nr.2 Adicional la Convenția Europeană de asistență judiciară în materie penală, 2001, Strasbourg [online] [citat 07.10.18]. Disponibil: <http://www.infoeuropa.md/tratatele-coei/protocol-nr-2-aditional-la-conventia-europeana-de-asistenta-judiciara-in-materie-penala/>
17. Report of the Oxford Conference on Mutual Legal Assistance, septembre 1994, Christ Church, Oxford [online] [citat 03.10.18]. Disponibil: www.uncjin.org/Documents/6comm/21_3f.pdf
18. Tratatul-tip al Națiunilor Unite privind asistența juridică în materie penală, adoptat de către Adunarea Generală a ONU la 14.12.1990. Rezoluția Adunării Generale a ONU nr. 45/117 din 14.12.1990 [online] [citat 02.10.18]. Disponibil: www.unodc.org/.../model_treaty_mutual_assistance_criminal_matters.pdf
19. ȚARĂLUNGĂ, V. Asistența juridico-penală internațională: noțiune, forme, particularități. In: *Știința în nordul Republicii Moldova: realizări, probleme, perspective. Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională*, Bălți, 25-26 septembrie 2015. p. 244-248.
20. ȚARĂLUNGĂ, V., FAIGHER, A. Reglementarea internațională a unor forme tradiționale și noi de asistență juridică internațională în materie penală. In: *Revista Moldovenească de Drept Internațional și Relații Internaționale*. 2017, nr.4 (vol. 12), p. 539-557.
21. ZIMMERMAN, R. *La cooperation judiciaire internationale en matiere penale*. Berne, 2004.
22. МИЛИНЧУК, В.В. *Институт взаимной правовой помощи по уголовным делам. Действующая практика и перспективы развития*. Москва: Издательство «Юрлитинформ», 2001.

UNELE REFLECȚII PRIVIND DREPTUL INFRACTORULUI LA ÎMPĂCARE CU PARTEA VĂTĂMATĂ

Mariana SPATARI, dr., conf. univ.,
Facultatea de Drept și Științe sociale,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Résumé: *La conciliation constitue l'une des causes qui supprime la responsabilité pénale ou les conséquences de la déclaration de culpabilité. En tant qu'institution juridique, la conciliation vise à éteindre le conflit né entre l'auteur de l'infraction et la victime. Le présent article propose une analyse du droit de l'auteur de l'infraction d'être pardonné tant par la victime que par l'État, lequel est tenu de sanctionner toute personne ayant enfreint les valeurs sociales protégées par la loi pénale.*

Mots-clés: *conciliation, infraction, auteur de l'infraction, victime, conflit, sanction pénale, accord de conciliation.*

„A greși este omenesc, a ierta este divin” (Alexander Pope)

Dorința omului de a se face dreptate a existat încă din cele mai vechi timpuri, aplicându-se fie răzbunarea directă, precum ne demonstrează Legea talionului, fie acele codificări care au avut menirea de a-l pedepsi pe infractor pentru fapta săvârșită. Caracteristic acestor forme de restabilire a echității sociale era faptul că victima sau rudele acesteia aveau libertatea de a acționa împotriva făptuitorului după bunul lor plac, pedepsindu-l proporțional cu fapta săvârșită. Ideea care călăuzea victima era sentimentul de răzbunare și de restabilire a dreptății.

Totuși, încă din istoria antică s-a recunoscut dreptul infractorului de a se împăca cu victima sau cu rudele acesteia. Spre exemplu, Demostene (cunoscut om politic și orator atenian) spunea că *făptuitorul vinovat de omor va fi izgonit și fugar până în momentul în care se va împăca cu vreuna din rudele victimei* [14, p. 47]. Din cele relatate conchidem că exista posibilitatea ca victima să renunțe la răzbunare în schimbul unui echivalent și, drept urmare, prin acceptarea recompensei ea nu-și mai putea realiza singură dreptatea.

Puțin mai târziu, au fost instituite compozițiunile, adică amenda (care consta fie într-o sumă de bani, fie în bunuri) pe care făptuitorul era obligat s-o plătească victimei în schimbul răzbunării. Mărimea compozițiunii era stabilită în funcție de gravitatea faptei săvârșite.

În prezent, împăcarea părților constituie o cauză de înlăturare a răspunderii penale instituită de legiuitorul moldav din considerațiuni de politică penală, precum și urmarea exemplului multor state de a se orienta spre o justiție restaurativă în detrimentul celei punitive sau tradiționale.

Conceptul de justiție restaurativă este îndreptat, în primul rând, spre problemele victimei și promovează o nouă viziune asupra problemei de soluționare a conflictelor penale. Filosofia și practica justiției restaurative se fundamentează pe valori mai vechi cu privire la iertare, promovate de Biblie. O nouă formă acest concept o ia în a doua jumătate a sec. al XX-lea, fiind legat de experimente ce țin de repararea prejudiciului și împăcarea între victimă și făptuitor.[12, p. 4]

Reglementarea juridică a instituției împăcării, ca modalitate de înlăturare a răspunderii penale, a fost posibilă datorită influenței opiniei publice asupra relațiilor existente în societate. Astfel, doar societatea este în drept să decidă dacă, prin iertarea infractorului de către victimă, va fi restabilită echitatea socială, precum și pentru ce categorii de infracțiuni concrete va fi posibilă împăcarea.

Luând în considerație opinia societății, legiuitorul a reglementat instituția împăcării având la bază niște principii morale. De aici rezultă că împăcarea este o faptă morală a victimei, care are menirea de a stopa conflictul apărut ca urmare a săvârșirii infracțiunii.

Deși Codul penal al Republicii Moldova reglementează instituția împăcării, ea nu este obligatorie, deoarece victima urmează să-l ierte pe cel vinovat necondiționat. Prin urmare, iertarea infractorului este considerată o eliberare sufletească - victima renunță la răzbunare, infractorul nu va fi tras la răspundere penală și, drept consecință, încetează raportul de conflict.

În acest context, este necesar să evidențiem deosebirile dintre împăcare și iertare:

- în cazul împăcării, victima și infractorul se află pe poziție de egalitate, iar acțiunile lor sunt orientate spre atingerea unui scop comun, dorit și acceptat de ambele părți, iar în cazul iertării există o parte activă – victima, de care depinde soluționarea conflictului;
- împăcarea va avea loc doar dacă infractorul și-a recunoscut vina și se căiește sincer de cele săvârșite, adică împăcarea survine după iertare: victima mai întâi îl iartă pe infractor, ca mai apoi să se aplice procedura legală de împăcare;
- din punct de vedere juridic, iertarea nu produce efecte, iar împăcarea părților da.

Codul penal al Republicii Moldova nu conține o definiție a împăcării, însă la art. 109 al. 1 găsim următoarea reglementare „împăcarea este actul de înlăturare a răspunderii penale pentru o infracțiune ușoară sau mai puțin gravă, iar în cazul minorilor, și pentru o infracțiune gravă infracțiuni prevăzute la capitolele II – VI din Partea specială, precum și în cazurile prevăzute de procedura penală, dacă persoana nu are antecedente penale pentru infracțiuni similare comise cu intenție sau dacă în privința sa nu a mai fost dispusă încetarea procesului penal, ca rezultat al împăcării, pentru infracțiuni similare comise cu intenție în ultimii cinci ani.”

În Dicționarul explicativ al limbii române, împăcarea are sens de „potolire, îmbunare, înțelegere”, pe când în literatura de specialitate împăcarea părților este caracterizată ca un act bilateral, o înțelegere intervenită între partea vătămată și infractor cu privire la încetarea procesului penal și înlăturarea răspunderii penale. [2, p. 366]

Din cele relatate mai sus rezultă că subiecți ai împăcării sunt: infractorul și partea vătămată.

Deși legislația penală și doctrina operează cu noțiunea de infractor sau de făptuitor pentru a desemna persoana care a săvârșit o faptă prevăzută de Codul penal drept infracțiune, ținem să menționăm că, pe parcursul urmăririi penale, persoana mai întâi are calitatea de bănuț, apoi, după înaintarea învinuirii, – calitatea de învinuit. Probabil, pentru a exclude anumite confuzii, legiuitorul operează doar cu noțiunea de infractor/făptuitor, fapt la care vom recurge și noi pe parcursul cercetării.

Persoana infractorului reprezintă un subiect important în întregul mecanism de realizare a justiției penale, deoarece, deși a săvârșit o infracțiune, acestuia îi sunt recunoscute anumite drepturi, inclusiv și dreptul la împăcare cu victima. În lipsa garantării principiului egalității în drepturi a subiecților infracțiunii, instituția împăcării ar fi puternic afectată, fiindcă, în cazul în care infractorul nu ar putea beneficia de dreptul la apărare în egală măsură cu victima infracțiunii, am identifica situația în care împăcarea ar deveni un simplu instrument de incriminare. Acest lucru ar limita infractorul de a-și alege mijloacele eficiente pentru apărare, iar, drept consecință, nu se va realiza însuși scopul dreptului penal.

Însăși calitatea de infractor o poate avea persoana fizică responsabilă, care a atins vârsta, stabilită de legislația în vigoare, de tragere la răspundere penală. Aceste condiții sunt prevăzute expres la art. 21 al. 1, Codul penal al Republicii Moldova, conform căruia „sunt pasibile de răspundere penală persoanele fizice responsabile care, în momentul săvârșirii infracțiunii, au împlinit vârsta de 16 ani”.

Totodată, în calitate de infractor poate apărea și persoana juridică, care la fel este recunoscută prin lege în această postură, doar că unii autori consideră că, din punct de vedere practic, „o persoană

juridică nu va putea încheia un acord de împăcare, întrucât infracțiunile comise de persoanele juridice nu vizează niciodată un interes strict privat. Faptele infracționale ale persoanelor juridice ating întotdeauna un interes general. Or, încheierea unui acord de împăcare, pentru cazul infracțiunilor contra unui interes public, nu este posibilă. Prin urmare, subiect al împăcării poate fi doar făptuitorul persoană fizică.” [5 p. 39] Susținem pe deplin acest punct de vedere, deoarece argumentele invocate sunt logice și convingătoare.

Partea vătămată este cel de-al doilea subiect al împăcării. Conform prevederilor art. 59 al. 1, Codul de procedură penală al Republicii Moldova, „parte vătămată este considerată persoana fizică sau juridică căreia i s-a cauzat prin infracțiune un prejudiciu moral, fizic sau material, recunoscută în această calitate, conform legii, cu acordul victimei. Minorul căruia i s-a cauzat prejudiciu prin infracțiune va fi considerat parte vătămată fără acordul său.”

Pentru a da puțină claritate lucrurilor este necesar de a face distincție între noțiunile de „victimă” și „parte vătămată”.

Astfel, conform art. 58 al. 1, Codul de procedură penală al Republicii Moldova, „se consideră victimă orice persoană fizică sau juridică căreia, prin infracțiune, i-au fost aduse daune morale, fizice sau materiale.”

Diferența dintre noțiunile expuse mai sus este următoarea: victima este persoana care a suferit direct în urma infracțiunii, iar partea vătămată este persoana care a fost recunoscută în această calitate, cu acordul victimei, prin ordonanța organului de urmărire penală, imediat după stabilirea temeiurilor de atribuire a unei asemenea calități procesuale.

Dacă ne referim la partea vătămată – persoana fizică, aceasta încheie actul de împăcare personal. În cazul „persoanelor lipsite de capacitate de exercițiu, împăcarea se face de reprezentanții lor legali. Cei cu capacitate de exercițiu restrânsă se pot împăca cu încuviințarea persoanelor prevăzute de lege”. [9, art. 109 al. 3]

După cum am menționat anterior, persoana juridică poate avea calitatea de parte vătămată, deoarece prin anumite categorii de infracțiuni îi pot fi încălcate drepturile și libertățile, astfel fiindu-i cauzate anumite daune sau prejudicii. Ceea ce este diferit față de partea vătămată – persoana fizică, este doar modul de încheiere a acordului de împăcare. Persoana juridică, fiind o colectivitate umană, nu poate participa direct la actul de împăcare, ea „își exercită, de la data constituirii, drepturile și își execută obligațiile prin administrator.” [11, art. 61 al. 1]

Atribuirea calității de parte vătămată persoanei juridice ni se pare una corectă, deoarece ea are anumite interese care pot fi violate prin comiterea unei infracțiuni și care trebuie apărute în condițiile în care, într-un stat de drept toate persoanele sunt egale în fața legii și dispun de aceleași drepturi și obligații.

Împăcarea, ca efect al iertării, pentru a produce efecte juridice trebuie să întrunească câteva condiții cumulative:

1. Împăcarea părților se poate realiza doar în cazul infracțiunilor pentru care legea prevede această modalitate de înlăturare a răspunderii penale [3, p. 570].

În acest sens la art. 109 al. 1, Codul Penal al Republicii Moldova, este prevăzut expres că „împăcarea este actul de înlăturare a răspunderii penale pentru o infracțiune ușoară sau mai puțin gravă, iar în cazul minorilor și pentru o infracțiune gravă”.

2. Împăcarea va fi posibilă dacă persoana nu are antecedente penale pentru infracțiuni similare comise cu intenție.
3. O altă prevedere a textului sus-menționat se referă la condiția infractorului, și anume, dacă în privința sa nu a mai fost dispusă încetarea procesului penal, ca rezultat al împăcării, pentru infracțiuni similare comise cu intenție în ultimii cinci ani, atunci împăcarea cu partea vătămată va avea loc.
4. Împăcarea survine între partea vătămată și infractor, adică, indiferent de faptul cui îi aparține inițiativa de împăcare, ea trebuie să fie rezultatul înțelegerii părților în conflict.
5. Împăcarea este personală, adică doar partea vătămată și infractorul pot încheia acordul de împăcare, astfel aplanând conflictul interpersonal existent.

Prin excepție de la caracterul personal al împăcării, dacă părțile sunt lipsite de capacitate de exercițiu, împăcarea se realizează de către reprezentanții legali (înfietorul, tutorul sau curatorul).

Această excepție este prevăzută la art. 109 al. 3, Codul Penal al Republicii Moldova: „pentru persoanele lipsite de capacitate de exercițiu, împăcarea se face de reprezentanții lor legali. Cei cu capacitate de exercițiu restrânsă se pot împăca cu încuviințarea persoanelor prevăzute de lege”.

6. Împăcarea trebuie să fie necondiționată, totală și definitivă pentru a înlătura răspunderea penală.

Împăcarea este necondiționată atunci când stingerea conflictului nu este supusă niciunei condiții. Din punctul nostru de vedere, această condiție este una corectă, deoarece nu poate victima impune infractorului o condiție suplimentară decât repararea prejudiciului cauzat prin infracțiune. Unica condiție în acest sens o poate impune instanța de judecată – prin indicarea unui termen concret de reparare a prejudiciului material și/sau moral pentru infractor.

Odată ce a fost acceptată împăcarea părților, ea va stinge totalmente conflictul – atât latura penală, cât și cea civilă a procesului. Stingerea totală a conflictului este și definitivă, deoarece prin acceptarea acordului de împăcare părțile nu mai au pretenții una față de alta.

7. Acordul de împăcare trebuie să fie explicit și expres, iar nu dedus din anumite împrejurări. El trebuie să includă angajamentele asumate de părți, modalitățile și termenele de realizare a acestora [1, p. 256].

Într-o opinie diferită, se susține că împăcarea părților poate fi și implicită, atunci când rezultă dintr-o situație de fapt; de exemplu, din încheierea căsătoriei dintre victimă și unul dintre autori, în cazul infracțiunii de viol [4, p. 357-358]. Argumentul ni se pare discutabil, întrucât existența unui fapt oricum presupune și dovada exprimării voinței de împăcare.

8. Conform prevederilor art. 109 al. 2, Cod penal al Republicii Moldova, „împăcarea produce efecte juridice din momentul pornirii urmăririi penale și până la retragerea completului de judecată pentru deliberare”. Din cele menționate rezultă că împăcarea poate surveni și în momentul pornirii procesului penal și pe parcursul urmăririi penale, precum și în orice fază a judecății.

Total ar fi clar, dacă nu ar exista reglementarea art.276 al.5 Cod de procedură penală al Republicii Moldova care prevede că împăcarea produce efecte doar dacă intervine până la rămânerea definitivă a hotărârii judecătorești. Observăm că perioada, până la care poate să intervină împăcarea părților, este diferită. În acest sens, pentru a exclude orice confuzie, propunem legislatorului să uniformizeze în normele juridice aceleași prevederi pentru instituția împăcării.

După o analiză amplă a condițiilor împăcării, ținem să menționăm că, de fapt, împăcarea este un act de compromis al victimei, care are dreptul de a alege o modalitate de restabilire a echității sociale, precum și dreptul de a refuza aplicarea unei pedepse penale din diferite considerente: fie de ordin religios, fie de ordin moral.

Dacă ne referim la motivul religios, consemnăm că iertarea este una dintre virtuțile creștine fundamentale, reprezentând caracteristicile definitorii ale lui Dumnezeu, care este iertător. Acest fapt determină unele victime să accepte împăcarea prin iertarea infractorului, fiindcă, în concepția lor, doar Dumnezeu este cel ce poate judeca și pedepsi persoana. Nu suntem promotorii acestei idei, deoarece motivul religios nu trebuie să influențeze conștiința populației, doar victima este în drept să decidă dacă se va împăca cu făptuitorul sau nu.

Din punct de vedere moral, împăcarea poate fi privită ca restabilirea liniștii sufletești a victimei, deoarece înseși părțile aflate în conflict înfăptuiesc actul de justiție. Dacă am analiza situația în care victima nu este de acord cu pedeapsa aplicată infractorului – fie că este prea ușoară, fie că nu a acoperit prejudiciul cauzat prin infracțiune, atunci condamnarea infractorului va avea efect negativ asupra victimei, deoarece nu va accepta sancțiunea aplicată și acest lucru poate duce la răzbunare, la ură, la dezamăgirea în sistemul judiciar etc.

Împăcarea reprezintă și dreptul infractorului de a fi iertat, deoarece condamnarea poate avea efecte diferite și pentru infractor: fie sentimentul de nedreptate în situația aplicării unei pedepse mai dure față de fapta săvârșită, fie ură și ideea de răzbunare față de persoana care i-a aplicat o pedeapsă penală, prin aceasta recunoscându-l ca infractor periculos pentru întreaga societate și în varianta ideală – vina față de victimă, acceptarea reparării prejudiciului cauzat prin infracțiune.

În susținerea ideii menționate, unii autori consideră împăcarea ca un drept fundamental al persoanei vinovate și o garanție importantă a realizării dreptului la apărare [15, p. 11]. Drepturile infractorului sunt garantate și de Constituția Republicii Moldova, care, la art.1 al.3, prevede: „Republica Moldova este un stat de drept, democratic, în care demnitatea omului, drepturile și libertățile

lui, libera dezvoltare a personalității umane, dreptatea și pluralismul politic reprezintă valori supreme și sunt garantate”. În acest context, în urma săvârșirii unor infracțiuni, expres prevăzute de lege, infractorul are dreptul de a se împăca cu partea vătămată, drept urmare va înceta procesul penal. Acest drept al învinutului, inculpatului a fost denumit convențional „dreptul de a fi iertat” [15, p. 11].

Dreptul infractorului la împăcare își găsește reflectare și în criminologie. Astfel, unii autori consideră că însuși comportamentul victimei determină săvârșirea infracțiunii – infractorul în acest caz are dreptul de a fi iertat deoarece nu a fost el inițiatorul comportamentului ilegal. În susținerea acestei poziții autorul Igor A. Ciobanu menționează că „cel mai bine raportul „infractor-victimă” poate fi privit în cadrul infracțiunilor de viol. Studiul victimologic al violului a stabilit că în majoritatea cazurilor victima și infractorul se află în relație prealabilă, prima crezând în „bunele intenții”, primind cu ușurință invitații etc. Comportamentul provocator al victimei se poate manifesta și prin stabilirea relațiilor cu bărbați necunoscuți sau puțin cunoscuți, vizitarea benevolă a domiciliului acestora sau izolarea împreună cu ei în alte locuri retrase, consumul în comun a băuturilor alcoolice, comportarea indecentă și atitudinea absolut necritică față de aluziile și intențiile vădite ale viitorilor violatori” [7, p. 340].

Suntem de acord cu exemplele prezentate, deoarece existența raportului „infractor-victimă” ne permite să analizăm condițiile și cauzele care au determinat săvârșirea infracțiunii. Nu acceptăm această poziție în cazul tuturor infracțiunilor, însă comportamentul victimei este necesar de a fi examinat, fapt reglementat și în Codul penal al Republicii Moldova, art. 76 - circumstanțele atenuante, care prevede expres la al.1 lit. g „illegalitatea sau imoralitatea acțiunilor victimei, dacă ele au provocat infracțiunea” vor fi luate în calcul la stabilirea pedepsei penale.

Împăcarea părților produce anumite efecte juridice:

- se stinge obligația infractorului de a suporta consecințele negative ale faptei sale;
- statul, ca garant al apărării valorilor sociale, nu mai are dreptul de a trage la răspundere penală persoana vinovată de săvârșirea unei infracțiuni.

O reconceptualizare a instituției împăcării este dată de introducerea și afirmarea medierii în cauzele penale. Prin mediere se înțelege „modalitatea de soluționare alternativă a litigiilor pe cale amiabilă, în cadrul unui proces structurat, flexibil și confidențial, cu asistența unui sau mai multor mediatori.” [10, art. 2]

Medierea este o instituție relativ nouă pentru Republica Moldova, care are menirea să soluționeze conflictul dintre victimă și infractor, implicând efortul de a repara prejudiciul moral și material. În cadrul procesului de mediere, victima și infractorul au posibilitatea să discute despre infracțiunea comisă, să-și exprime emoțiile, să se focalizeze pe „restaurare și vindecare” și, nu în ultimul rând, să ajungă la un numitor comun privind repararea prejudiciului cauzat prin infracțiune.

După cum consideră unii autori, scopul medierii nu este doar semnarea acordului de împăcare dintre infractor și partea vătămată, „ci și asigurarea unui dialog constructiv între părți. Or, medierea în cauzele penale, care eventual ar putea determina părțile la împăcare, poate fi caracterizată de aspectul înțelegerii, aspectul autodeterminării, aspectul autonomiei părților. În acest sens, anume medierea este destinată să favorizeze realizarea împăcării.” [6, p.16-18]

Referindu-ne la aplicarea împăcării și medierii, menționăm că este necesar ca statul, ca garant al respectării drepturilor și libertăților persoanei, să dispună de mecanisme de control asupra procesului de împăcare, deoarece în așa fel ar fi protejată partea vătămată, iar împăcarea nu ar constitui o modalitate de înlăturare a răspunderii penale pentru infractor.

Analizând datele statistice prezentate de Ministerul Afacerilor Interne pentru anii 2016-2018 privind încetarea cauzelor penale în urma împăcării părților, observăm o scădere esențială: în anul 2016 au fost încetate 3231 cauze penale, în 2017 – 2570 cauze penale, iar în primele 9 luni ale anului 2018 – 1301 cauze penale.

Micșorarea numărului cauzelor penale încetate în urma împăcării părților se datorează faptului că, în luna iunie 2016, al.1 al art.109 din Codul penal al Republicii Moldova a fost completat cu următorul text: „... dacă persoana nu are antecedente penale pentru infracțiuni similare comise cu intenție sau dacă în privința sa nu a mai fost dispusă încetarea procesului penal, ca rezultat al împăcării, pentru infracțiuni similare comise cu intenție în ultimii cinci ani”.

Înăsprirea condițiilor de aplicare a împăcării s-au făcut la solicitarea Ministerului Afacerilor Interne, care, analizând situația infracțională pe întreg teritoriu al Republicii Moldova, a constatat că

mulți infractori profitau de condițiile stipulate la art. 109 al. 1 Cod penal – săvârșirea unei infracțiuni ușoare sau mai puțin grave. Această prevedere permitea infractorilor cu antecedente penale, sau care au comis mai multe infracțiuni de același gen să recurgă la împăcare, prin urmare, nu erau trași la răspundere penală pentru fapta săvârșită.

Ca rezultat al cercetării noastre, venim cu propunerea de *lege ferenda* ca legiuitorul nostru să prevadă expres obligația infractorului de a repara prejudiciul material și moral cauzat ca urmare a săvârșirii infracțiunii înainte de împăcare, deoarece prin încheierea acordului de împăcare se stinge orice drept al părții vătămate.

În concluzie, putem afirma că dreptul la împăcare nu poate fi apreciat ca un drept subiectiv ordinar, dar mai mult ca unul neordinar, deoarece acest drept subiectiv la împăcare cu partea vătămată va putea fi exercitat doar în cazul când vor fi întrunite cumulativ toate acele condiții prevăzute de legislația penală.

Bibliografie:

1. BARBĂNEAGRĂ, A. ș.a. *Codul penal al Republicii Moldova. Comentariu*. Chișinău: Centrul de Drept al Avocaților, 2003, 836 p. ISBN 9975-61-291-1.
2. BICĂ, Gh., *Drept penal. Partea generală. Curs universitar*. București: Ed. fund. România de mâine, 2016, 414 p. [online] [citat 12.10.2018]. Disponibil: https://sjea-dj.spiruharet.ro/images/secretariat/sjdea-2015/DREPT_PENAL._PARTE_GENERALA_-_DR_AN_2.pdf.
3. BOTNARU, S., ȘAVCA, A., GROSU, V., GRAMA, M. *Drept penal. Partea generală*. Vol. I. Chișinău: Ed. Cartier, 2006. 624 p. ISBN 9975-79-329-0.
4. BOROI, Al. *Drept penal. Partea generală*. București: Ed. C.H. Beck, 2010. 540 p. ISBN 978-973-115-701-6.
5. BUGUȚA, E. Temeiurile juridice ale înlăturării răspunderii penale în legătură cu împăcarea părților. In: *Legea și viața*, 2012, nr.12, ISSN 1810-309X.
6. BUGUȚA, E. Condițiile desfășurării procesului de mediere și ale încheierii acordului de împăcare. In: *Legea și viața*, 2012, nr.4, ISSN 1810-309X.
7. CIOBANU, I.A. *Criminologie*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2011. 560 p. ISBN 978-9975-78-973-8.
8. Constituția Republicii Moldova din 29.07.1994. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 1 din 12.08.1994, [online] [citat 26.09.2018]. Disponibil: http://lex.justice.md/document_rom.php?id=44B9F30E:7AC17731
9. Codul penal al Republicii Moldova, nr. 985 din 18.04.2002. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 128-129 din 13.09.2002 [online] [citat 28.09.2018]. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/331268/> (accesat pe 28.09.2018)
10. Codul de procedură penală al Republicii Moldova, nr. 122 din 14.03.2003. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 104-110 din 07.06.2003. [online] [citat 10.10.2018]. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/326970/>
11. Codul civil al Republicii Moldova, nr. 1107 din 06.06.2002. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 82-86 din 82-86 [online] [citat 07.10.2018]. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/325085/>
12. DOLEA, I. Un nou concept în procedura penală. In: *Revista Națională de Drept*, 2002, nr. 5, ISSN 1811-0770.
13. Legea cu privire la mediere, nr. 137 din 03.07.2015 [online] [citat 11.10.2018]. Disponibil: – <http://lex.justice.md/md/360455/>
14. NEGOIȚĂ, A. *Gândirea asi-ro-babiloniană în texte*. București: Ed. Științifică, 1975. 398 p.
15. САВЧЕНКО, А. Право на примирение сторон уголовного судопроизводства – составная часть прав человека. In: *Российский судья*, 2007, nr. 3. ISSN 1812-3791.

ОРХУССКАЯ КОНВЕНЦИЯ КАК ПРАВОВОЙ ИНСТРУМЕНТ ОБЩЕСТВЕННЫХ ПРИРОДООХРАННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ УКРАИНЫ И МОЛДОВЫ

Алексей ШУМИЛО, кандидат наук, доцент
кафедры правового обеспечения хозяйственной деятельности,
Харьковский национальный университет внутренних дел МВД Украины

Abstract: The paper presents an analytical overview of the Aarhus Convention legal framework, applied by legitimate NGOs advocating for environmental rights. The correlation of the concept of

“public concerned” and “environmental NGO” is described. The author provides relevant court cases from Moldova and Ukraine. The research comes to a conclusion of undisputable applicability of the Convention for environmental NGOs filing lawsuits in Moldova and Ukraine.

Keywords: Aarhus Convention, environmental information, access to environmental information, environmental non-governmental organizations.

Конвенция ЕЭК ООН о доступе к информации, участии общественности в процессе принятия решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды (далее – Орхусская конвенция) [7], занимает лидирующие позиции среди международных конвенций, посвященных охране окружающей природной среды. В свое время Генеральным секретарем ООН Кофи Аннаном начало разработки, подписание, ратификация и последующее внедрение Орхусской конвенции было оценено как «наиболее значительный шаг в формировании мирового гражданского общества и гигантским шагом на пути развития международного права в этой области...» [19, с. 7-8].

Сферой действия Орхусской конвенции является регион Европейской экономической комиссии ООН [20], в его состав входят страны Европы, Северной Америки, Кавказа и Центральной Азии, однако конвенция не ограничивается только европейским регионом и является универсальным инструментом защиты экологических прав граждан и общественных организаций. Орхусская конвенция [7] открыта для присоединения и тех стран, которые не имеют членства в ЕЭК ООН, что делает ее истинно всемирным правовым инструментом укрепления экологического правопорядка.

Орхусская конвенция [7] создавалась на началах 1-го принципа Стокгольмской декларации по проблемам окружающей среды [2], резолюции Генеральной Ассамблеи о Всемирной хартии природы [1] и Хартии о необходимости обеспечения здоровой окружающей среды, а также Европейской хартии по окружающей среде и здравоохранению [4].

Орхусская конвенция [7] наиболее полно реализует один из принципов Рио-де-Жанейрской декларации по окружающей среде и развитию [29] – она была принята Конференцией ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро 3–14 июня 1992 года [3]. Так, 10-й принцип Декларации Рио подчеркивает необходимость решения экологических вопросов наиболее эффективным образом при участии всех заинтересованных сторон. Основопологающим для этого принципа является то, что при этом каждый человек должен иметь соответствующий доступ к информации, касающейся окружающей среды, которая имеется в распоряжении государственных органов, и возможность участвовать в процессах принятия решений. Принципиальным положением является обязанность предоставления государством эффективной возможности использования судебных и административных процедур, включая возмещение судебных затрат и средств судебной защиты. Как таковая, Орхусская конвенция [7] являет собой самый что ни на есть амбициозный и смелый замысел в деле создания «экологической демократии», который когда-либо воплощался в жизнь под эгидой Организации Объединенных Наций.

Орхусская конвенция [7] была принята на четвертой Конференции министров «Окружающая среда для Европы» в г. Орхусе, Дания, 25 июня 1998 года. По состоянию на 30 августа 2011 года Конвенцию подписали и/или ратифицировали около пятидесяти государств и Европейский Союз [30].

Республика Молдова ратифицировала Орхусскую конвенцию Постановлением Парламента от 7 апреля 1999 года [6, с. 10]. В этом же году, несколько позже, Украина ратифицировала ее Законом Украины «О ратификации Конвенции о доступе к информации, участие общественности в процессе принятия решений и доступу к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды» [27].

Конвенция закрепляет триаду экологических прав на:

- доступ к экологической информации;
- участие общественности в процессе принятия экологически значимых решений;
- доступ к правосудию по вопросам, касающимся окружающей природной среды.

Как результат, указанная триада гарантирует основополагающее право – право на здоровую окружающую среду.

Экологические общественные организации сыграли жизненно важную роль в переговорах по подготовке и принятию Орхусской конвенции [7], и они играют важную и заметную роль в ее практической реализации на национальном уровне. Предметом нашего исследования и является рассмотрение ее правоприменения общественными организациями Молдовы и Украины.

Прежде всего, мы должны ответить на вопрос, соответствуют ли общественные организации определению заинтересованной общественности по замыслу Орхусской конвенции и могут ли они бороться за здоровую окружающую среду, основывая свою позицию на ее началах? Легитимные экологические общественные организации соответствуют определению, которое приводится в ст. 6 Орхусской конвенции [7]. Также в соответствии с п. б) ч. 2 ст. 9 Орхусской конвенции [7] представители заинтересованной общественности, которые считают, что имело место нарушение того или иного права, когда это обусловлено административно-процессуальными нормами соответствующей Стороны, имеют доступ к процедуре пересмотра принятых решений в суде и (или) ином независимом или беспристрастном органе, учрежденном в соответствии с законом, с целью обжалования законности любого решения, действия или бездействия с правовой и процессуальной точек зрения.

Согласно Орхусской конвенции [7], а также с действующим законодательством Украины и Молдовы практически любое лицо, которое обратилось с запросом на предоставление любой экологической информации, но получило отказ (в форме официального отказа или отсутствия ответа) или недостаточную информацию, может обжаловать данное «действие или бездействие» в суде. Более того, любое лицо может обжаловать нарушение своего права на доступ к информации (например, когда информация должна была быть доведена до сведения общественности в связи с чрезвычайной ситуацией, но этого не произошло).

Иллюстрацией доступа к правосудию к экологически значимой информации может служить противостояние Международной Ассоциации хранителей реки «Эко-ТИРАС» [10] против Агентства «Молдсилва» [31]. Это Агентство является центральным административным органом в области лесного хозяйства, функционирует в контексте продвижения государственной политики в этой сфере, а именно: осуществление работ по увеличению, восстановлению и сохранению лесов, экологической реконструкции, рациональному использованию лесных ресурсов, охране, защите и развитию национального лесного фонда. Предметом деятельности Агентства является ведение лесного хозяйства в соответствии с экологическими принципами на основе планового управления лесным и охотничьим фондом.

9 января 2008 года Ассоциация «Эко-ТИРАС» направила в Агентство «Молдсилва» письмо с требованием предоставить копии контрактов по аренде всех участков лесного хозяйства, заключенные агентством с физическими и/или юридическими лицами и действующие на 1 января 2008 года. Этому письму предшествовал запрос на предоставление копий двух контрактов на аренду участков государственного лесного фонда, на который не была предоставлена экологическая информация.

В своем ответе от 31 января 2008 года Агентство проинформировало заявителя о необходимости мотивировать запрос для предоставления копий всех востребованных договоров, а также список желаемых и срочных для предоставления документов. Позже, 21 февраля 2008 года, истец вновь подал запрос с требованием предоставить ту же информацию. В письме № 01-07/362 от 14 марта 2008 года, ссылаясь на ст. 48 Положения об аренде лесного фонда для ведения охотничьего хозяйства и/или рекреационных целей, Агентство сообщило, что не может законным путем удовлетворить запрос Ассоциации «Эко-ТИРАС». Статья 48 Положения об аренде лесного фонда для ведения охотничьего хозяйства и/или рекреационных целей предусматривает, что арендодатель обязан обеспечивать конфиденциальность и безопасность информации, предоставленной арендатором.

Таким образом, Государственное агентство лесного хозяйства «Молдсилва» обосновало свой отказ следующими причинами:

- необходимостью указать причину для получения копий контрактов;
- необходимостью предоставления списка желаемых и срочных для предоставления документов;
- конфиденциальностью востребованной информации.

Считая отказ предоставить необходимую информацию необоснованным и противоречащим национальному и международному законодательствам, истец подал иск в Палату по гражданским делам Кишиневского апелляционного суда о вызове в суд с требованием признать незаконным отказ предоставить информацию и обязать ответчика предоставить копии всех контрактов аренды земельных участков лесного фонда Республики Молдова, заключенных между Агентством «Молдсилва» и различными физическими и юридическими лицами, действовавшими на момент запроса, то есть на 1 января 2008 года.

Как истец по делу Ассоциация «Эко-ТИРАС» заявила о нарушении права на информацию об окружающей природной среде, предусмотренного национальным законодательством Республики Молдова, в частности:

- ст. 34 (право на информацию) и ч. 2 ст. 37 (право на благоприятную окружающую среду – государство гарантирует каждому человеку право на свободный доступ к достоверной информации о состоянии природной среды, условий жизни и труда, продуктов питания и предметов быта и на ее распространение) Конституции РМ [8];
- ч. 1 ст. 4 (Принципы государственной политики в области доступа к официальной информации), ч. 3 ст. 7 (Официальная информация ограниченного доступа) и ст. 11 (Обязанности поставщиков информации) Закона РМ «О доступе к информации» [13];
- п. а ст. 30 (государство признает за всеми физическими лицами право на здоровую среду и с этой целью обеспечивает им в соответствии с действующим законодательством общий, своевременный и беспрепятственный доступ к информации о состоянии среды и здоровья населения) Закона РМ «Об охране окружающей среды» [16];

Также, по мнению истца, отказ предоставить востребованную информацию полностью противоречит положениям ст. 4 Орхусской конвенции [7]. В частности, п. 1 (а) ст. 4 Орхусской конвенции [7] рекомендует Сторонам обеспечивать информацией по запросу без необходимости формулировать свою заинтересованность.

Пункт 4 (d) ст. 4 Орхусской конвенции [7] предусматривает среди причин отказа предоставить информацию нарушение конфиденциальности. Конфиденциальный характер подобной информации должен строго защищаться национальным законодательством. Это означает, что рассматриваемая информация обязательно должна содержаться в списке конфиденциальной коммерческой или промышленной информации. Однако Ассоциация «Эко-ТИРАС» не требовала данных, защищенных Законом РМ «О коммерческой тайне» [14]. В то же время, если владелец информации все же выяснил, что некоторые данные относятся к категории «конфиденциальных», это не дает права отказать в предоставлении всей остальной информации. Как следствие, в случае, если только некоторые сегменты информации подпадают под перечисленные выше ограничения, все остальные данные должны быть отделены и предоставлены в распоряжение заявителя, без нарушения конфиденциальности. Исключения установлены в п. 6 ст. 4 Орхусской конвенции [7].

Руководствуясь п. 7 ст. 4 Орхусской конвенции [7], в таком отказе должны быть указаны причины и приведена соответствующая информация о доступе к процедуре пересмотра принятого решения в соответствии со ст. 9 Орхусской конвенции [7].

Кроме того, в судебном иске истец также отметил, что ссылки ответчика на ст. 48 Постановления правительства «Об утверждении «Положения о предоставлении в пользование земель лесного фонда для ведения охотничьего хозяйства и/или рекреационных целей»» [18], которая в п. е) обязывает обеспечивать конфиденциальность и безопасность информации, содержащей персональные данные, поданной арендатором, не имеет никакого отношения к запросу, так как тот относится только к части контрактов, и, во вторую очередь, контрактов аренды, копии которых были затребованы, относятся к категории «Информация об окружающей среде», предусмотренной п. 3 ст. 1 Орхусской конвенции [7].

Вызов в суд Агентства «Молдсилва» Ассоциацией хранителей реки «Эко-ТИРАС» основывается на положениях ч. 1 ст. 4, п. 3 ст. 7, ст. 11, ст. 21, ст. 25 Закона РМ «О доступе к информации» и ст. 5, ст. 14, ст. 16, ст. 24, п. 1 b ст. 25 Закона РМ «Об административном суде» [15].

Решением от 23 июня 2008 года Палаты по гражданским делам Кишиневского апелляционного суда был полностью удовлетворен иск Ассоциации хранителей реки «Эко-ТИРАС»

против Агентства «Молдсилва». Суд обязал ответчика предоставить копии всех контрактов аренды участков лесного фонда РМ, заключенных между Агентством «Молдсилва» с различными физическими и юридическими лицами, действительными на 1 января 2008 года [32]. Также суд обязал ответчика оплатить расходы инстанции на юридическую помощь.

Ответчик, в свою очередь, не стал опротестовывать решение суда. Таким образом, Международная Ассоциация хранителей реки «Эко-ТИРАС» должна была получить экологическую информацию от Агентства «Молдсилва» для выполнения своих уставных целей.

Государственное агентство лесного хозяйства «Молдсилва» не выполнило окончательного решения, принятого Палатой по гражданским делам Кишиневского апелляционного суда 23 июня 2008 года, согласно которому Агентству «Молдсилва» предлагалось предоставить истцу копии запрашиваемых договоров. Международная Ассоциация хранителей реки «Эко-ТИРАС» обратилась в Комитет по соблюдению Конвенции о доступе к информации, участии общественности в процессе принятия решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды, относительно невыполнения судебного решения о предоставлении информации. Комитет разъяснил, если государственное ведомство имеет возможность не выполнять решение суда, о котором говорится в п. 1 ст. 9 Орхусской конвенции [7], то могут возникнуть сомнения относительно обязывающей силы решений судов в рамках данной правовой системы. С учетом положений п. 1 ст. 9, которые предусматривают, что окончательные решения суда или иного независимого и беспристрастного органа, созданного в соответствии с законом, носят обязательный характер и, таким образом, должны осуществлять государственные органы, невыполнение Государственным агентством лесного хозяйства «Молдсилва» в полном объеме окончательного решения Палаты по гражданским делам Кишиневского апелляционного суда, принятого 23 июня 2008 года, означает несоблюдение соответствующей Стороной п. 1 ст. 9 Орхусской конвенции [11].

Комитет по соблюдению Конвенции о доступе к информации, участии общественности в процессе принятия решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды, руководствуясь п. 36 b) приложения к решению I/7 и отмечая согласие соответствующей Стороны на то, чтобы комитет принял меры, указанные в п. 37 b) приложения к решению I/7, рекомендовал правительству Республики Молдова:

a) обеспечить выполнение в полном объеме окончательного решения Палаты по гражданским делам Кишиневского апелляционного суда от 23 июня 2008 года, в соответствии с которым Агентству «Молдсилва» предлагается предоставить автору сообщения запрашиваемые копии договоров;

b) принять эффективные законодательные и/или практические меры по усилению контроля за выполнением государственными органами окончательных судебных решений в соответствии с п. 1 ст. 9 Орхусской конвенции [7];

c) принять эффективные меры (например, разработать и обеспечить реализацию надлежащих и эффективных правил, установить и усилить административные наказания государственных служащих, которые не соблюдают законодательные требования по прозрачности информации, и/или обеспечить их выполнение; привлекать представителей общественности к участию в процедурах контроля; публиковать статистические данные о предложениях, касающихся предоставления информации) с целью усиления контроля за осуществлением государственными органами положений Орхусской конвенции [7] и молдавского законодательства по транспарентности информации и для недопущения в будущем каких-либо нарушений прав общественности, закрепленных в Орхусской конвенции [7] и соответствующем законодательстве Молдовы, со стороны государственных органов;

d) внести поправки в ст. 48 e) Постановления № 187, с тем чтобы исключить возможность ее толкования, которое противоречит положениям ст. 4 Орхусской конвенции [7];

e) принять эффективные меры, в частности организовывать курсы подготовки, издавать публикации и проводить конференции, с целью повышения информированности государственных служащих, в том числе сотрудников Государственного агентства лесного хозяйства «Молдсилва» и сотрудников других государственных агентств, ответственных за сбор, обработку и/или распространение экологической информации, а также работников судов, о положениях Орхусской конвенции [7];

ф) в сотрудничестве с представителями общественности и независимыми экспертами рассмотреть нормативно-правовую базу Молдовы о доступе к информации на предмет выявления каких-либо положений, которые могут не соответствовать положениям Орхусской конвенции, и принять соответствующие решения о необходимости внесения каких-либо изменений;

г) не допускать включения в договоры об аренде земель, управляемых Государственным лесным фондом, каких-либо положений о конфиденциальности, противоречащих требованиям п. 4 ст. 4 Орхусской конвенции [7];

h) разработать и принять План действий по реализации Орхусской конвенции [7], который предусматривает, в частности, меры, рекомендованные Комитетом в пунктах с), е) и ф) указанных выше [12].

Подытоживая изложенное в части соблюдения основных положений Орхусской конвенции [7] в Республике Молдова, следует отметить следующее. Государственное агентство лесного хозяйства «Молдсилва» не захотело добровольно выполнять решение Палаты по гражданским делам Кишиневского апелляционного суда. В связи с этим Международная Ассоциация хранителей реки «Эко-ТИРАС» обратилась в Комитет по соблюдению Конвенции о доступе к информации, участии общественности в процессе принятия решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды [23, с. 64]. Это повлекло за собой разработку и принятие Правительством Молдовы в 2011 году Национального плана действий по внедрению в Республике Молдова Конвенции о доступе к информации, участии общественности в процессе принятия решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды (2011–2015 гг.) [17]. Одновременно правительство продолжало оказывать давление на Государственное агентство лесного хозяйства «Молдсилва», чтобы оно предоставило экологическую информацию Ассоциации «Эко-ТИРАС». То есть, имело место и игнорирование не только положений Орхусской конвенции [7], но и судебного решения органов государственной власти, вынесенного в пользу общественной организации.

Подобная ситуация с выполнением требований Орхусской конвенции [7] складывается и в Украине. Так, в г. Чорткове Тернопольской области продолжается активное строительство гидроэлектростанции на р. Серет, в районе ул. Билецкой. Строит частная компания – ООО «Генерирующая Компания Энергоперспектива» из Каменец-Подольского, имеющая лицензию на право осуществления деятельности по производству электрической энергии на территории Украины сроком действия двадцать лет [24]. Инвестор не распространяет информацию о последствиях этого строительства, а общественность ею интересуется, осознавая, что сооружение ГЭС и плотины отразится на экологическом состоянии р. Серет, будет иметь определенные последствия для жителей г. Чорткова и близлежащих сел. Ведь река не признает административных границ и в ее сохранении заинтересованы все: как те, кто живет выше по течению, так и те, кто – ниже [9].

Строительство плотины всегда вызывает определенные экологические последствия и влияет на права общины. Так, община села Репинцы Каменец-Подольского района Хмельницкой области требует вернуть водопад на р. Жванчик [5]. Местные жители крайне возмущены тем фактом, что дирекция ООО ГК «Энергоперспектива», построив гидроэлектростанцию на месте старой мельницы, сделала невозможным отдых на местном водопаде, которым люди раньше пользовались.

Из-за использования вод как энергоресурса было заблокировано течение, повлекшее обмеление реки. Летом крупный рогатый скот лишен возможности полноценно пить воду из реки Жванчик. Обмеление реки для сельских жителей стало проблемой реализации ими своих экологических прав.

Со своей жалобой сельчане обратились к властям района. Отдел развития инфраструктуры и туризма изучает ситуацию и намерен организовать трехстороннюю встречу власть: общественность – предприниматели для урегулирования проблемы с водопадом.

В июле 2015 года руководители Чортковского городского совета организовали в его стенах общественные слушания относительно намерений ООО ГК «Энергоперспектива» построить в городе малую ГЭС.

О подготовке общественных слушаний не было заранее сообщено в средствах массовой информации, поэтому на них присутствовали чиновники аппарата городского совета и неко-

торые равнодушные жители. Никаких официальных документов, в частности, заявлений о намерениях и об экологических последствиях проекта для р. Серет, представители ООО ГК «Энергоперспектива» не предоставили ни до, ни в ходе общественных слушаний. Впрочем, заверили, что как цивилизованный инвестор они – за диалог и сотрудничество и будут действовать только в рамках закона, и, если кто-то из заинтересованных жителей города пожелает, всю необходимую информацию им предоставят.

Представители ЭОО «Зеленый Мир» обратились в суд [22] по делу о спорах по поводу обеспечения реализации конституционных прав граждан, а также реализации статуса депутата представительского органа власти, организации деятельности этих органов, в частности по спорам относительно обеспечения права человека на доступ к публичной информации.

ЭОО «Зеленый Мир» обратилась в суд с иском к ООО «ГК Энергоперспектива» о признании противоправным отказ в предоставлении публичной информации и обязательства предоставить экологическую информацию. В обоснование исковых требований они отметили, что 27.08.2015 г. на основании Орхусской конвенции [7], Конституции Украины, законов Украины «О доступе к публичной информации» и «Об охране окружающей природной среды» обратились в ООО «ГК Энергоперспектива» с информационным запросом № 04-08. 21.10.2015 г. Директор ООО «ГК Энергоперспектива» прислал ответ, в котором сообщил, что ЗУ «О доступе к публичной информации» имеет исчерпывающий перечень субъектов отношений в сфере доступа к публичной информации. Согласно ст. 13 вышеуказанного Закона ООО «ГК Энергоперспектива» не является распорядителем информации, поэтому действие Закона не распространяется на предприятие в части исполнения обязанности о предоставлении информации. Кроме того, по смыслу ст. 4 Орхусской конвенции [7] субъект, который обязан предоставить информацию, должен быть обязательно государственным органом. Информация, которую истец запрашивал у ответчика, касается возможного влияния проектной деятельности строительства микро-гидроэлектростанции на территории Чортковского городского совета Тернопольской области, на состояние окружающей среды на территории Чортковского городского совета. Однако ответчик отказал в предоставлении такой информации, и, по мнению истца, такой отказ является незаконным, поэтому ЭОО «Зеленый Мир» обратилась в суд.

Суд не удовлетворил иск ЭОО «Зеленый Мир» по следующим основаниям. По их запросу предоставлен ответ письмом № 2110-02 от 21.10.2015 года за подписью директора ООО «ГК Энергоперспектива», где указано, что Закон Украины «О доступе к публичной информации» имеет исчерпывающий перечень субъектов отношений в сфере доступа к публичной информации, согласно ст. 13 Закона Украины «О доступе к публичной информации» ООО «ГК Энергоперспектива» не является распорядителем информации, а, следовательно, действие данного Закона не распространяется на предприятие в части исполнения обязанности о предоставлении информации. Кроме того, согласно ст. 4 Орхусской конвенции [7] субъект, который обязан предоставить информацию, должен быть обязательно государственным органом. В соответствии со ст. 15 Закона Украины «Об охране окружающей природной среды» [26] ответственность за состояние окружающей природной среды несут местные советы. По поводу получения сведений и копий документов, которые истцу необходимы, ответчиком рекомендовано обратиться в местные органы власти, которые являются распорядителями запрашиваемой информации.

Таким образом, раздел проекта «Оценка воздействия на окружающую среду» после отказа ООО ГК «Энергоперспектива» предоставить его по запросу заинтересованной общественности удалось получить только после Постановления Винницкого апелляционного административного суда [21], длительной переписки уже после судебного процесса и требований, озвученных перед сессией городского совета, «цивилизованный инвестор» вынужден был предоставить интересующую оценку влияния на окружающую среду для ознакомления общественности.

Апелляционная инстанция считает, что ответчик ООО ГК «Энергоперспектива» в соответствии с Законом Украины «О доступе к публичной информации» является распорядителем информации, учитывая следующее. Согласно ч. 2 ст. 13 Закона, определено, что к распорядителям информации, обязанным обнародовать и предоставлять по запросам информацию, указанную в статье, в порядке, предусмотренном настоящим Законом, приравниваются субъекты хозяйствования, которые обладают:

- 1) информацией о состоянии окружающей среды;
- 2) информацией о качестве пищевых продуктов и предметов быта;
- 3) информацией об авариях, катастрофах, опасных природных явлениях и других чрезвычайных событиях, которые произошли или могут произойти и угрожают здоровью и безопасности граждан;
- 4) другой информацией, представляющей общественный интерес (общественно необходимой информацией).

Обязательное Заявление об экологических последствиях своего проекта, согласно ст. 35 Закона Украины «Об экологической экспертизе» [25], которое собственно должно предшествовать общественному обсуждению и государственной экологической экспертизе, ООО ГК «Энергоперспектива» опубликовала в тернопольском рекламном издании «Моя газета» [28] от 10 июля 2017 года, то есть через два года после проведения слушаний.

ООО «Зеленый Мир» навела справки и узнала, что в городе нет ни одного подписчика этой газеты и что она не продается в магазинах «Торгпрессы». Для чего инвестор выбрал рекламную газету из другого города, когда в г. Чорткове есть собственные печатные и интернет-издания? Есть также официальные сайты городского и районного советов.

Цель понятна: чтобы никому из заинтересованной общественности информация о воздействии на окружающую среду не была доступна, чтобы предотвратить проведение общественных слушаний в соответствии с Орхусской конвенцией [7] и экологическим законодательством Украины.

Следовательно, ООО ГК «Энергоперспектива» и городской совет г. Чортков не соблюдают требований Конвенции о доступе к информации, участии общественности в процессе принятия решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды, которая имеет силу закона – в ней предусмотрена обязанность оказывать общественности помощь и обеспечивать ей ориентацию в получении доступа к информации, способствовать участию в процессе принятия решений по вопросам, касающимся окружающей среды.

Таким образом, нами были проанализированы случаи неисполнения требований Орхусской конвенции [7] в Молдове и Украине. Следует констатировать, что на практике еще присутствуют случаи ее несоблюдения. Однако это вызывает обжалование общественными экологическими организациями Украины и Молдовы законности решений государственных органов и их действий по ст. 6 Орхусской конвенции [7].

Заинтересованная общественная организация, независимо от ее территориальной юрисдикции, вправе в установленном законом порядке обратиться в судебную инстанцию за защитой ее нарушенных или оспариваемых прав, свобод и законных интересов. В случае, если решение органа публичной власти в форме административного акта ущемляет права НПО, организация имеет право обратиться в компетентный административный суд с целью аннулирования акта.

Библиография:

1. Всемирная хартия природы. Принята резолюцией 37/7 Генеральной Ассамблеи от 28 октября 1982 года на 48-ом пленарном заседании 37-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН [Электронный ресурс]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/charter_for_nature.shtml (дата обращения 25.10.2018).
2. Декларация Конференции Организации Объединенных Наций по проблемам окружающей человека среды. Принята Конференцией Организации Объединенных Наций по проблемам окружающей человека среды, Стокгольм, 1972 год [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declarathenv.shtml (дата обращения 25.10.2018).
3. Документ ООН A/CONF.151/26/Rev.1 (Vol. I) [Электронный ресурс]. URL: [https://undocs.org/ru/A/CONF.151/26/REV.1\(VOL.I\)](https://undocs.org/ru/A/CONF.151/26/REV.1(VOL.I)) (дата обращения 25.10.2018).
4. Европейская хартия по окружающей среде и охране здоровья. Принята на первой Европейской конференции «Окружающая среда и здоровье» Всемирной организацией здравоохранения во Франкфурте-на-Майне, Германия, 8 декабря 1989 года [Электронный ресурс]. URL: <https://therep.unece.org/sites/default/files/2017-06/European%20Charter%20on%20Environment%20and%20Health-%20Russian.pdf> (дата обращения 25.10.2018).

5. Жителі кам'янецького села хочуть повернути свій водоспад // Незалежний громадський портал Оперативні новини Хмельниччини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ngp-ua.info/2015/06/21243> (дата звернення 25.10.2018).
6. Исполнение положений Орхусской конвенции в Республике Молдова: Руководство для государственных служащих / Иорданка-Родика Йорданова, Павел Замфир, Наталья Замфир [и др.]; корд.: Иорданка-Родика Йорданов; пер.: Юлия Тимотина. – Кишинёв: Есо-TIRAS, 2015 (Tipogr. "Elan Poligraf"). 124 p. ISBN 978-9975-66-483-7.
7. Конвенція про доступ до інформації, участь громадськості в процесі прийняття рішень та доступ до правосуддя з питань, що стосуються довкілля, від 25.06.1998 р. // Офіційний вісник України, 2010. № 33 (14.05.2010). Ст. 1191.
8. Конституція Республіки Молдова від 29.07.1994 р. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.md.undp.org/content/dam/moldova/docs/Publications/Constitutia%20RM%20format%20mic%20Rus%20Tir%2014-07-2016.pdf> (дата звернення 25.10.2018).
9. Малі ГЕС із великими наслідками. Олександр Степаненко. ЕГО Зелений Світ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://greenworld.in.ua/index.php?id=1518864308> (дата звернення 25.10.2018).
10. Международная Ассоциация хранителей реки «Еко-ТИРАС» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.eco-tiras.org/> (дата обращения 25.10.2018).
11. Молдова, АССС/С/2008/30; ЕСЕ/МР.РР/С.1/2009/6/Add.3, 8 февраля 2011 г., пункт 35. (дата обращения 25.10.2018).
12. Молдова, АССС/С/2008/30; ЕСЕ/МР.РР/С.1/2009/6/Add.3, 8 февраля 2011 г., пункт 42. (дата обращения 25.10.2018).
13. О доступе к информации: Закон Республики Молдова от 11.05.2000 г. № 982 [Электронный ресурс]. – URL: <http://lex.justice.md/ru/311759/> (дата обращения 25.10.2018).
14. О коммерческой тайне: Закон Республики Молдова от 06.07.1994 г. № 171 [Электронный ресурс]. URL: <http://lex.justice.md/ru/312792/> (дата обращения 25.10.2018).
15. Об административном суде: Закон Республики Молдова от 10.02.2000 г. № 793 [Электронный ресурс]. URL: <http://lex.justice.md/ru/311729/> (дата обращения 25.10.2018).
16. Об охране окружающей среды: Закон Республики Молдова от 16.06.1993 г. № 1515 [Электронный ресурс]. URL: <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=311604&lang=2> (дата обращения 25.10.2018).
17. Об утверждении Национального плана действий по внедрению в Республике Молдова Конвенции о доступе к информации, участии общественности в процессе принятия решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды (2011–2015 гг.): Постановление Правительства Республики Молдова, от 28.06.2011 г. № 471 [Электронный ресурс]. – URL: <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=339051&lang=2> (дата обращения 25.10.2018).
18. Об утверждении «Положения о предоставлении в пользование земель лесного фонда для ведения охотничьего хозяйства и/или рекреационных целей»: Постановление Правительства Республики Молдова от 20.02.2008 г. № 187 [Электронный ресурс]. URL: http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=21919 (дата обращения 25.10.2018).
19. Орхусская конвенция: руководство по осуществлению. ЕЭК ООН / Подготовлено С. Стеком, С. Кэйси, Нью-Йорк и Женева, 2000 г. 268 с.
20. Официальный сайт ЕЭК ООН URL [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unece.org/info/ese-homepage.html> (дата обращения 25.10.2018).
21. Постанова Вінницького апеляційного адміністративного суду від 26.05.2016 р. у справі № 676/163/16-а [Електронний ресурс] // Єдиний державний реєстр судових рішень. – Режим доступу: <http://reyestr.court.gov.ua/Review/57982907> (дата звернення 25.10.2018).
22. Постанова Кам'янець-Подільського міськрайонного суду Хмельницької області від 29.02.2016 р. у справі № 676/163/16-а [Електронний ресурс] // Єдиний державний реєстр судових рішень. – Режим доступу: <http://reyestr.court.gov.ua/Review/56325784> (дата звернення 25.10.2018).
23. Практика Комитета по вопросам соблюдения Орхусской конвенции (2004–2011) / под ред. А. Андрусевич, Т. Алге, К. Конрад, З. Козак. Львов, 2012. 238 с.
24. Про видачу ліцензії з виробництва електричної енергії ТОВ «ГК ЕНЕРГОПЕРСПЕКТИВА»: Постанова Національної комісії, що здійснює державне регулювання у сфері енергетики, від 25.04.2013 р. за № 473 // Інформаційний бюлетень НКРЕ. 2013. 05. № 5.

25. Про екологічну експертизу: Закон України від 09.02.1995 р. за № 45/95-ВР // Відомості Верховної Ради України, 1995. № 8 (21.02.95). Ст. 54.
26. Про охорону навколишнього природного середовища: Закон України від 25.06.1991 р. за № 1264-XII // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 41 (08.10.91). – Ст. 546.
27. Про ратифікацію Конвенції про доступ до інформації, участь громадськості в процесі прийняття рішень та доступ до правосуддя з питань, що стосуються довкілля: Закон України від 06.07.1999 р. за № 832-XIV // Відомості Верховної Ради України, 1999. № 34 (27.08.99). Ст. 296.
28. Рекламное издание «Моя газета» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.moyagazeta.com.ua/> (дата обращения 25.10.2018).
29. Рио-де-Жанейрская декларация по окружающей среде и развитию [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/riodecl.shtml (дата обращения 25.10.2018).
30. Статус Конвенции о доступе к информации, участии общественности в процессе принятия решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды (по состоянию на 30 августа 2011 года). URL http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_k78 (дата обращения 25.10.2018).
31. Agentia «Moldsilva» Available at: <http://www.moldsilva.gov.md/?l=en> (Accessed 25 October 2018).
32. The Moldsilva case. Available at: <https://www.informea.org/en/court-decision/moldsilva-case> (Accessed 25 October 2018).

REINFORCE THE ENTREPRENEURIAL AND DIGITAL SKILLS OF STUDENTS ENHANCING THE MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION. CRITICAL SATISFACTION ON STUDENTS TARGET GROUP

Nelli AMARFII-RAILEAN, PhD, Associate Professor,
Faculty of Exact, Economic and Environmental Sciences,
Alecu Russo Balti State University (USARB)

Abstract: *Modern computer tools significantly increase the attractiveness of the educational process, with reference to the business administration field, which is the driven mechanism for the all the processes in the economy. This study is the result of extensive research of the survey for the analysis of students' perception and satisfaction regarding the level of satisfaction concerning the acquired digital and entrepreneurial skills in the university. Along with the digital required competence, the study outlined the main skills a graduate should have in order to be competitive on the labour market and to achieve success in his/her entrepreneurial career.*

*The study was conducted on the basis of the empirical data at Alecu Russo Balti State University, within the project: **Reinforce entrepreneurial and digital skills of students and teachers to enhance the modernization of higher education in Moldova** (No. 585353-EPP-1- EPPKA2-2017-1-E-CBHE-JP).*

Keywords: *Entrepreneurial Education, Digital Skills, Soft Skills, Statistical Data Analysis.*

Introduction. In a changing world, business education turns out to be a necessity and a priority of education strategy of the modern universities and is the key to employability for economic success. Entrepreneurship education in higher education institutions is promoting the entrepreneurial culture and innovative thinking by changing teachers and students mentalities. The universities usually have been dedicated to ensuring that students can secure future jobs – not become entrepreneurs. In the meantime, globalization, the fast development of technology have entirely changed the nature of the employment. It is no longer sufficient to train students for a career. Universities must prepare students to work in a dynamic, rapidly changing entrepreneurial and international environment.

Survey methodology. The survey was designed to assess the quality of economic education within USARB through the vision of students from the Department of Economic Sciences involved in teaching process. The study targets to analyse students' attitudes and perceptions, and to collect relevant learning needs with respect to entrepreneurship and digital skills. For questioning students we have used Google forms tools [2].

The students' survey was structured in 4 chapters, as follows: the first chapter – examines the profile of the respondents and their contact details, the second aims at the perception about entrepreneurship (5 questions), the third – the assessment of learning and teaching methods used for

learning Entrepreneurship and learning resources and the last one dedicated to the self-evaluation of 12 skills, grouped in 4 categories (Social, Personal, Methodological and Digital).

For each questionnaire, was developed an evaluation system (points) according to the specific question and the problem approached.

To summarize the data and to formulate the conclusions, the results obtained with the electronic tools were processed via Google forms for students [3].

The target group of the survey were 20 students enrolled in Master programme in Business and Administration from the Faculty of Exact, Economic, and Environmental Sciences. According to the gender, there were interviewed 17 females (85%) and 3 males (15%).

Results of the survey analysis. Critical to satisfaction matrix with results of statistical data analysis. For the perception regarding **the most important qualities needed for being successful entrepreneur** the students answered as follows: 13 students out of 20 – give priority to Creativity and Innovation; 11 students out of 20 – chose Risk taking and Initiative; 9 students believe that „Communicative” is one of the important qualities for being successful; 8 students go for „curiosity” and „Decisiveness”, the lowest number of students choose as a quality „Tenacity” – only 3 students (to see Chart nr.1).

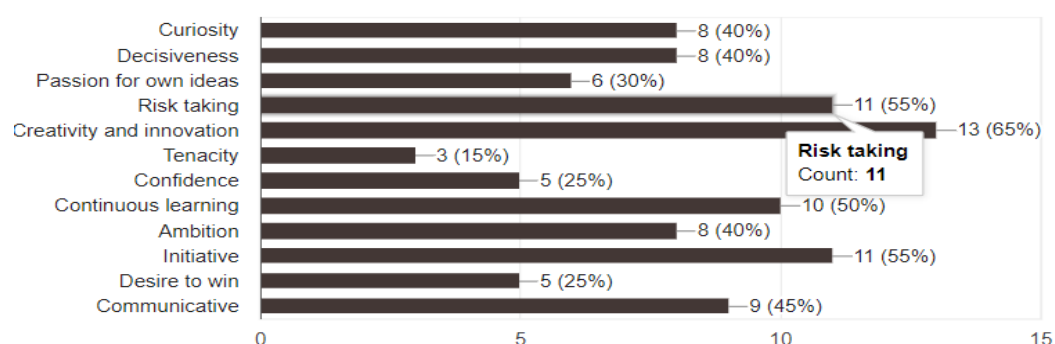


Chart no. 1. USARB Student's perception of the most important qualities needed for being successful entrepreneur

In students' opinion the most important reason for becoming an entrepreneur is „To be an independent person” – 12 answers; „To earn money”- 9 answers; „To practice my own ideas”- 8 answers; 7 - for „Having a work-life balance”; 5 - for „Personal employment” and 3 answers for „Social recognitions”.

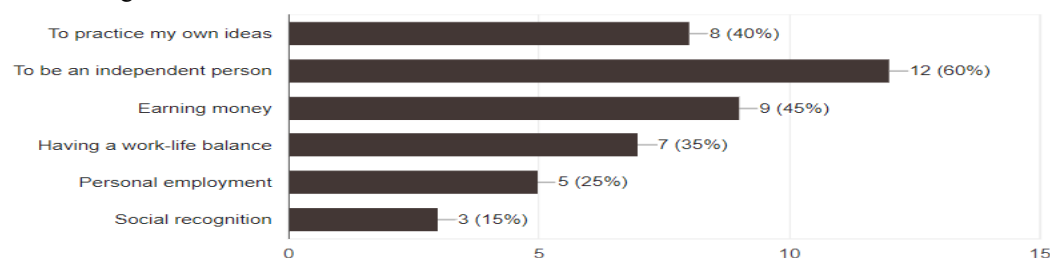


Chart no. 2. USARB Student's perception of the most important reason for becoming an entrepreneur

According to USARB students, business failure in Moldova is perceived as a barrier for future business ideas – (9 answers); denote the lack of entrepreneurial skills – (4 answers). Moreover, for the top three barriers for starting a new business, students mentioned for the first place: „Fear to failure” – 13 opinions; second: „Corruption in society” – 12 answers and third: „Excessive bureaucracy” – 11 students (Chart no. 3).

The most useful solutions needed for developing the entrepreneurial skills and knowledge of students have been chosen in the following way: „Business simulations during training period” – 10 persons; „Entrepreneurship courses and dedicated learning materials” and „Meeting entrepreneurs to find out their experiences” – 9 persons and „Internships in companies” – 8 persons.



Chart no. 3. *USARB Student's perception of the business failure in Moldova*

In conclusion, for the questions concerning the perception of entrepreneurship by USARB students, we can determine that creativity and innovation are considered the most important qualities; the reasons to become an entrepreneurship come from the desire to be an independent person and to earn money; the business failure in Moldova is perceived as a barrier for the future business ideas and denotes the lack of entrepreneur skills and the top three barriers to start a new business in Moldova are: fear to failure, corruption in society and the bureaucracy.

The second part of survey measures the preferences of USARB students for the learning and teaching styles. According to the results of the survey students prefer blended learning – 60%; face-to face – 35% and e-learning – 5%.

Concerning the **methodological skills** USARB's students consider very important to be able to identify their learning needs and plan actions to fulfil them and to know what to do to fill the gaps between what they know and what they need to know in order to have a good performance (65%, 13 students out of 20). Also they consider very important to be able choose a variety of information sources appropriate to the scope and discipline of research question and to be able to analyse, synthesize and evaluate the quality of information. (65% - 13 students out of 20). 14 students of 20 consider very important to respond creatively to problem and opportunities (70%) and 12 students consider very important to transform ideas or solutions into entirely new forms (60%).

The results of the self- evaluation of digital skills show that students consider very important to be able to adapt smoothly to new technology and to integrate it into their learning or writing skills and to be able to exploiting technological potentials in order to represent and solve problems (11 students out of 20).

USARB's students from Business and administration master programme consider very necessary to develop along with entrepreneurial the digital skills. According to the students' survey, 9 students out of 20 consider very important to know how to use a searching engine in their research. 12 students out of 20 consider very important to compare, contrast, and integrate information from different sources. The digital skills in data processing and information are considered important and university's curriculum needs to develop these skills.

USARB's students possess digital skills in communication. The capacity to edit information, to communicate it through email, presentation in slides, post in social networks, blog is considered very important.

Also, students consider important to know how to use software packages and web-based collaborative services in their jobs. Students always try to explore new ways and original formats for content creation and they know about copyrights and license rules for intellectual property products.

Findings and further recommendations. The research conducted with the help of survey on beneficiaries of economic training services allowed us to analyse the quality of the Master Business and administration program and the efficiency of the economic discipline teaching methods at USARB. The results of the surveys show a good situation on multiple chapters and assessed issues, the result of the permanent interaction of the teachers with the students and employers in the region. Most of the skills created for graduate students correspond to the skills required by employers. Many of the teachers are business owners or part-time employees in companies that motivate them to constantly improve and respond to labour market demands.

At the same time, some results have demonstrated a lower degree of digitization of study programs, a low level of internationalization of economic education and the need to develop soft skills: innovation, creativity, hardworking etc.

In conclusion, we can mention that the purpose and objectives of the surveys were carried out. This type of research is important and relevant for our institution, as it provides a documented estimated basis real for the introduction of digital courses and educational programs, for the implementation of new technologies in economic education. Curricular content teaching and learning strategies, through educational software, require in advance a detailed study and a good knowledge of educational reality, provided in this research. Based on the results of the present research, we would like to point out some directions that are considered as future ways of integrating technology into didactic activity, as creating, modernizing and promoting a new methodology for economic curricula at USARB based on the use of ICT, as well as the dissemination of educational tools for initial and in-service training involving the use of modern technologies.

References:

1. European Commission, "Implementing the Community Lisbon Program: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning", European Commission, Brussels, February, 2006
2. Wilson, K., Entrepreneurial Education in Europe, available at: <https://www.oecd.org/site/innovationstrategy/42961567.pdf>
3. <https://www.google.com/forms/about/>
4. https://docs.google.com/forms/d/1ROXuOuKMC-6_KnHjbdRFy98pjaNdjGiWw4csFEM3ST8/
5. <http://sa.elena4work.eu/selfassessments.php>

SMART CAFFES – SPAȚIU CREATIV PENTRU ÎNTĂRIREA ABILITĂȚILOR DE MANAGEMENT INOVAȚIONAL AL STUDENȚILOR DIN MOLDOVA, ARMENIA ȘI BELARUS

Elena SIMCIUC, drd.,

Specialitatea Economie și Management,
Universitatea Agrară de Stat din Moldova

Coordonator științific: **Dragoș CIMPOIEȘ**, dr. hab., prof. univ.

Abstract: According to the National Development Strategy "Moldova 2020" and the Innovation Strategy of the Republic of Moldova for the period 2013-2020 "Innovations for Competitiveness", "innovation is regarded as the successful transformation of new or known ideas into new products or services". This approach reflects the realities and needs of enhancing innovation management capabilities that are the tool for accelerating all processes within the company and is capable of providing the company with the necessary transformation to achieve the ultimate outcome in the form of innovations.

Thus, the extra-curricular network of "SMART Caffes"⁹⁶ will provide complete "hardware" and "software" support, mentoring and support in generating and increasing of the ideas, supporting talented young people with creative ideas, investing in the formation of human capital by encouraging the implementation of innovation management of young entrepreneurs-innovators able to apply their knowledge in practice, act professionally and thus, contributing to economic growth.

Keywords: innovation; innovative management; organizational innovations; highly qualified human capital; research and development; the knowledge society; innovative potential; creativity

Cel mai important avantaj competitiv în ziua de astăzi în lumea întreagă îl reprezintă cunoștințele și abilitățile sporite ale resurselor umane. Datorită investițiilor eficiente în formarea capitalului uman calificat, managementul inovațional poate fi implementat mult mai des și va aduce rezultate de intensitate mare și pe o durată lungă.

Mai mult decât atât, reieșind din considerente enumerate și urmărind obiectivele specificate în planul de acțiuni pentru implementarea Strategiei inovaționale a Republicii Moldova pentru perioada 2013-2020 „Inovații pentru competitivitate” [1] a Ministerului Economiei, și anume:

⁹⁶ Acest proiect a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene. Această publicație [comunicare] reflectă doar punctul de vedere al autorului, iar Comisia nu poate fi trasă la răspundere pentru orice utilizare a informațiilor conținute în acesta.

A. Adoptarea unui model deschis de guvernare a sferei de cercetare și inovare

A2. Asigurarea instruirii personalului pentru fortificarea competențelor în domeniul politicilor inovaționale;

B. Abilitarea populației cu competențe inovaționale

B1. Adaptarea programelor de instruire formală la necesitățile dezvoltării inovaționale și susținerea intrării tinerelor talente în sfera inovațională;

B2. Susținerea și popularizarea activităților inovaționale;

C. Orientarea firmelor spre inovare

C2. Facilitarea accesului inovatorilor la surse de finanțare;

D. Aplicarea cunoștințelor pentru rezolvarea problemelor societale și globale

D1. Consolidarea conexiunilor de inovare între companii, sectorul educațional și cercetare;

D3. Facilitarea integrării inovatorilor și cercetătorilor moldoveni în circuitul global al inovațiilor și ideilor.

A fost elaborată propunerea de proiect științifico-practic, care contribuie în mod direct la realizarea obiectivelor, enumerate mai sus, din planul de acțiuni pentru implementarea Strategiei inovaționale a Republicii Moldova pentru perioada 2013-2020, „Inovații pentru competitivitate”. Beneficiari proiectului „SMART: Promovarea cooperării între universități și întreprinderi și dezvoltarea antreprenoriatului studenților prin SMART Caffes” 585620-EPP-1- 2017-1-ELEPPKA2-CBHE-JP sunt trei universități din Republica Moldova și două universități din Armenia și Belarus, finanțarea proiectului fiind asigurată din sursele Comisiei Europene*. Această propunere de proiect, volumul cărui a atins mai mult de 140 de pagini, a fost selectată spre finanțare de către Comisia Europeană în anul 2017. Proiectul SMART cu un buget total de 1 milion de euro implică 8 țări: 5 țări din UE și 3 țări care fac parte din Parteneriatul Estic: Moldova, Belarus, Armenia. Durata totală a realizării proiectului este de 3 ani și implică 22 de parteneri: 15 organizații partenere și 7 parteneri asociați. Organizații partenere nemijlocit implicate în realizarea proiectului sunt: 5 instituții de învățământ superior din UE (Grecia, Germania, Bulgaria, Spania, Belgia), 3 instituții de învățământ superior din Moldova, 2 instituții de învățământ superior din Belarus, 2 instituții de învățământ superior din Armenia și 3 organizații non-guvernamentale din trei țări ale Parteneriatului Estic sus-numite. Implicarea instituțiilor de învățământ superior din UE cu experiență vastă și profundă în domeniu conferă proiectului o semnificație deosebită.

În proiectul SMART, în mod special, a fost urmărită ideea întăririi investițiilor în formarea capitalului uman [2], dezvoltarea abilităților manageriale, antreprenoriale și inovative, susținerea și încurajarea tinerilor talentați cu idei creative pe cale extra-curriculară [3]. Toate aceste obiective devin realizabile datorită creării unui mediu co-creativ, motivant și susținător indispensabil pentru apariția și dezvoltarea capacităților solicitate de piața muncii „de ziua de mâine”, promovarea inițiativei de dezvoltarea unei afaceri prin intermediul abordărilor inovative. Având în vedere că proiectul are caracter transfrontalier, el prevede crearea acelorași SMART Caffes în Armenia și Belarus, ceea ce conferă proiectului un caracter mai profund și statut mai global [4, 5]. Cafenele SMART prezintă un nou model de parteneriat public-privat care se potrivește contextului modern. Acest spațiu atât fizic, cât și virtual va favoriza procesul de educație – cercetare - inovare prin întărirea cooperării dintre universități și sectorul antreprenorial / industrial, studenți cu sectorul industrial.

SMART Caffes vor încuraja implicarea practică a instituțiilor de învățământ superior în educația antreprenorială, punând accentul pe activități extra-curriculare cu studenții. Cafenele SMART sunt concepute ca niște “hub-uri” deschise care îi întâmpină pe studenți, pe absolvenții recent care au idei de pornire sau potențial creativ, dar cărora le lipsește abilitățile și resursele pentru a-și realiza potențialul [8,9,10]. Cafenele SMART în diferite părți ale instituțiilor de învățământ superior din cadrul Parteneriatului Estic se vor alătura forțelor prin împărtășirea cunoștințelor, experienței și resurselor pentru a-i ajuta pe studenți să aplice în practică metode inovaționale de dezvoltare a afacerii. Pe lângă faptul că este o platformă interdisciplinară cu implicarea, alături de cadrele didactice calificate, a unui număr impunător de facilitatori (mentori, antreprenori/practicieni) pentru sprijinirea implementării managementului inovațional în activitatea antreprenorială, colaborarea cu industria, inovarea și comercializarea, SMART Caffes la instituțiile de învățământ superior din cadrul Parteneriatului Estic vor oferi un mediu unic pentru învățarea bazată pe probleme reale cu

care se confruntă antreprenorii autohtoni și nu numai, astfel îmbunătățind experiența educațională a studenților în general și pregătindu-i să aibă un rol activ în viitor.



Fig. 3.4 Conceptul SMART Caffe

Sursa: elaborat de autor

În scopul realizării proiectului, împreună cu cadrele didactice din instituțiile de învățământ superior din Germania, Grecia, Bulgaria, Spania, Belgia, au fost elaborate 4 module de cursuri care acoperă un set necesar de cunoștințe de care are nevoie tânărul antreprenor pentru lansarea afacerii și gestionarea acesteia, implementând o gamă largă de metode de management inovativ și nu numai. Având un caracter foarte cuprinzător, profund și practic, modulele elaborate pentru SMART Caffe vor fi parțial incluse în curricula la cele 7 instituții de învățământ superior din Republica Moldova, Armenia și Belarus. Astfel, cel puțin 20 de discipline vor fi revizuite și adaptate. De asemenea, disciplinele revizuite vor fi sprijinite cu dezvoltarea și publicarea materialelor didactice moderne.

➤ **MODULUL DE PREDARE 1**

- Cum funcționează inovația
- Generare ideii de afacere
- Produse minime viabile
- Analiza și abordarea pieței

➤ **MODULUL DE PREDARE 2**

- Comunicarea și gestionarea conflictelor
- Managementul și planificarea timpului
- Soluții creative pentru rezolvarea problemelor

➤ **MODULUL DE PREDARE 3**

- Finanțarea startup-ului
- Marketing și branding
- Dezvoltarea modelului de afaceri
- Drepturile de proprietate intelectuală și prevederile legislative

➤ **MODULUL DE PREDARE 4**

- Oportunități ale UE: programe, fonduri, inițiative și resurse disponibile
- Solicitări în derulare pentru potențialii beneficiari: cum se aplică
- Servicii de asistență.
- Resurse locale: vizite pe teren

Obiectivele urmărite în momentul selectării și aprobării modulelor erau următoarele [11]:

- Să ajutăm cu generarea și protejarea ideilor;
- Să susținem în rezolvarea problemelor creative sau în dezvoltarea noilor soluții de îmbunătățire;
- Să sprijinim activități de mentorat care implică participarea activă a reprezentanților sectorului antreprenorial/ profesioniști;
- Să încurajăm în crearea modelelor de afaceri/startup-urilor inovative;
- Să contribuim la integrarea utilizatorilor finali și la diseminarea informației despre modelele deschise de inovare;

- Să atenueăm atenția asupra surselor posibile de finanțare;
- Să facilităm analiza marketingului;
- Să amplificăm abilitățile de brainstorming;
- Să dezvoltăm gândirea divergentă și convergentă;
- Să sporim balanța dinamică a creativității.

În acest mod programul de instruire va oferi un cadru valoros pentru îmbunătățirea resurselor umane necesare pentru a continua programul dincolo de durata proiectului finanțat de Comisia Europeană. Modulele vor fi livrate de partenerii europeni, fiecare modul va dura 6 zile și vor fi prestate la fiecare partener al proiectului din Parteneriatul Estic. Astfel vor instruiți cel puțin 50 de membri ai personalului instituțiilor de învățământ superior implicați în realizarea activităților proiectului SMART. Spre sfârșitul anului doi de realizare a proiectului, membrii sus-numiți vor fi pregătiți să lucreze mai departe cu grupul țintă de bază - studenții. Abordarea didactică a modulelor, după cum se vede, va fi bazată pe probleme reale și va răspunde nevoilor specifice ale studenților, oferind trainere-urilor un rol foarte activ în formarea cunoștințelor practice și întărirea abilităților necesare utilizării managementului inovațional în afaceri. La final, toți participanții vor fi atestați de unul dintre SMART Caffes, dar cei mai creativi vor participa la concurs unde vor prezenta ideile lor de afaceri inovative.

Rețeaua cafenelelor SMART va uni studenții cu idei creative sau interesați de activități oferite în cadrul SMART Caffes; studenții înscriși în cursurile relevante ale rețelei SMART Caffes Network sau studenți din afară rețelei; cercetători; antreprenori; mentori externi și practicieni experimentați; companii; furnizori de soluții și servicii; ingineri cu experiență și alți specialiști sau utilizatori. Toți reprezentanții grupei țintă vor contribui la funcționarea rețelei de cafenele din perspective diferite, însă un rol special îl vor avea antreprenorii, mentorii externi și practicienii experimentați, companiile, furnizorii de soluții și servicii, inginerii cu experiență care vor aprofunda înțelegerea interacțiunilor complexe dintre tehnologii și piață și care, prin urmare, vor spori în mod substanțial probabilitatea utilizării managementului inovațional de către startup-uri cu potențial ridicat, cât și crearea inovațiilor deschise. Astfel, tinerii creativi vor fi instruiți teoretic și practic.

Rețeaua cafenelelor va oferi suport „hardware” și „software” complet, instruire, mentorat și suport în generarea și „creșterea” ideilor. Dezvoltarea unui nou model se va baza pe cele mai bune practici din partea UE în ceea ce privește incubatoarele de idei, acceleratoarele de afaceri. Partea „hardware” se referă la echipamentul performant care include echipamente TIC, dispozitive mobile, aparate de editare, camere video, instrumente software specializate și instrumente multimedia. Toți partenerii de proiect vor fi conectați în rețea prin intermediul segmentului virtual special creat pentru SMART Caffes și se va numi SMART CHANNEL. SMART Caffes vor concentra, în principal, atenția asupra următoarelor domenii: TIC, aplicații GIS și mobile, industria media și creativă, energie și mediu, dezvoltare locală și rurală etc.

Bibliografie:

1. Strategia inovațională a Republicii Moldova pentru perioada 2013-2020 „Inovații pentru competitivitate”, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 952 din 27 noiembrie 2013 [online] [cit. 11. 10. 2018]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=350541>
2. Strategia de cercetare-dezvoltare a Republicii Moldova pînă în 2020, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 920 din 07 noiembrie 2014 [online] [cit. 11. 10. 2018]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=356042>
3. NIȚU, Renata Antonie, FEDER, Eموke-Szidonia. Consecințele comportamentului antreprenorial asupra inovării în firmele mici și mijlocii. In: *Economie teoretică și aplicată*, 2012, (Volumul XIX), nr. 7 (572), p. 67-78.
4. SIMCIUC, E., CIMPOIEȘ, D. Innovation Management - the determinant factor of a knowledge based economy. In: *International Conference on Theoretical and Applied Economic Practices "Economic Growth In Conditions Of Globalization"*, the 11th Edition dedicated to the 70th anniversary since founding of the first scientific institutions, Organized by the National Institute for Economic Research, Academy of Sciences of Moldova, Ministry Of Economy of The Republic of Moldova, 13-14 October 2016. VOL. I, ISBN 978-9975-4453-9-9.
5. SIMCIUC, E. Methods of measurement of the competitive economy based on knowledge. In: *International Scientific and Methodological Conference, Education Based On Knowledge And Innovation Management*, May 17-18, 2017, Minsk.

6. ZHAO, F. Exploring the synergy between entrepreneurship and innovation. In: *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 2005, Vol. 11, No. 1, p. 25-41.
7. NYLUND, Liisa Nido. Market research becoming the answer for profits. In: *Caribbean Business*. 12/18/2008, Vol. 36 Issue 50, p. 41-41.
8. KESTING, Peter, ULHØI, John P., JIWEN SONG, Lynda. The impact of leadership styles on innovation management - a review and a synthesis. In: *Journal of Innovation Management*. 2015, JIM 3, 4, p. 22-41.
9. STOKER, J.I., LOOISE, J.C., FISSCHER, O.A.M., de JONG, R.D. Leadership and innovation: relations between leadership, individual characteristics and the functioning of R&D teams. In: *International Journal of Human Resource Management*. 2001, nr. 12, p. 1141-1151.
10. BOSSINK, B. A. G. Leadership for sustainable innovation. In: *International Journal of Technology Management & Sustainable Development*. 2007, nr. 6, p. 135-149.
11. DAVID, P. A., FORAY, D. Economic Fundamentals of the Knowledge Society. In: *Policy Futures In Education*. January 2003. An e-Journal, 1(1): Special Issue: Education and the Knowledge Economy.

FOSTERING UNIVERSITY-ENTERPRISE COOPERATION AND ENTREPRENEURSHIP OF STUDENTS VIA SMART CAPPES. STUDENT'S NEEDS

Valentina PRITCAN, PhD, Associate Professor,
Faculty of Law and Social Sciences
Alecu Russo Balti State University (USARB)

Abstract: Nowadays, universities develop policies meant to improve the quality and effectiveness of the scientific research and the innovation process, develop human resources through and for research, connect research to the European and international value system, and recognize research performance. The national priorities stipulated in the 2020 Education strategy of the Republic of Moldova has set the following goals: (1) improvement of University-enterprise cooperation, (2) entrepreneurship and employability of graduates, and (3) reinforcement of the links between education, research and business.

The research is focused on the summary presentation of the results of the survey conducted to reveal students' needs in entrepreneurship initiatives and entrepreneurship education at universities, the analysis of those needs and suggestion of appropriate solutions within the framework of the "Fostering University-Enterprise Cooperation and Entrepreneurship of Students via SMART Cafes (SMART)" project co-funded by the Erasmus + Program of the European Union.

Keywords: entrepreneurship; university-enterprise cooperation; entrepreneurial education; innovation; entrepreneur-friendly ecosystems, creativity.

Academic engagement has become a central university staff policy, which seeks to increase the number of researchers and their professional performance, as well as to promote the importance of a research-based career by engaging young people (from all university study levels) in entrepreneurship, innovation and technology transfer activities, on the one hand, and by enhancing the collaboration between universities and companies, on the other. To achieve these aspirations, the universities from the Eastern Partnership have built consortia to develop projects meant to analyse best practices of Western European Universities and to create entrepreneur-friendly ecosystems fostering university-enterprise cooperation [4].

One of these projects is the project *Fostering university-enterprise cooperation and entrepreneurship of students through SMART CAPPES / SMART*⁹⁷, nr. Referendum 585620-EPP-1-2017-1- EL-EPPKA2-CBHE-JP, within the European program ERASMUS +, the elaboration of which started from the idea that entrepreneurship is recognized as an important issue for Partner Country. Entrepreneurial education has been mostly promoted by NGOs in Eastern Partner Countries. Furthermore, projects targeting entrepreneurship at universities in Partner Countries were focused exclusively on academic entrepreneurship and commercialisation of research or high-tech results, completely excluding students from them. Therefore, this project promotes students' entrepreneurial education by fostering university-enterprise cooperation.

⁹⁷ This project has been funded with support from the European Commission. This communication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

It is well known that entrepreneurship, creativity and innovation ensure the initiation and management of change having a positive impact on the quality of our work and life. [3]. Thus, universities have the mission to develop the students' entrepreneurial skills, this imperative being reflected in various educational policy documents:

- Entrepreneurship is a key competence in the European Qualifications Framework, but also a concrete action proposed by the European Commission for the purpose of education reconceptualization.
- The modern school is called to promote and facilitate entrepreneurial education at all levels, with the objectives of strengthening entrepreneurial spirit and skills.
- Entrepreneurship education, within the framework of university education, favours the future specialists familiarization with the labour market, initiates students in business start-ups and entrepreneurial practice, increases students' chances to start their own business, changes the mentality of young people from being "hired" to being "an employer". [1].

Universities face a series of problems related to students' entrepreneurship and practical experience, as for example:

- Few students are ready to start their own business after graduation.
- Education and training in entrepreneurship is academically driven.
- Entrepreneurship is typically taught at business and economic departments, rarely to students from other departments.
- Few students from Partner Countries gain practical experience while studying, because of the low level of university – industry collaboration.
- Companies from Partner Countries have poor open innovation practices (if any) ignoring the potential of inventive and creative individuals.
- Students' start-ups are much easier to be created when creativity and idea generation are systematically approached.
- Advertisements of good local practices and successful stories foster entrepreneurship. [2].

SMART project aims to offer concrete solutions to the above-mentioned problems. It also intends to encourage students' entrepreneurial intent and support open innovation approach in the collaboration between companies and universities in a creative, supportive and motivating environment - SMART Caffes. The main goal is to stimulate students and young researchers to actively use their intellectual potential to generate innovative ideas. During this process student teams will have the opportunity to be mentored, guided and advised by company representatives and university staff.

The first step to be taken was to determine the students' needs. Consequently, a questionnaire was developed within the SMART project, which was distributed to a sample of 68 students from Alecu Russo Balti State University.

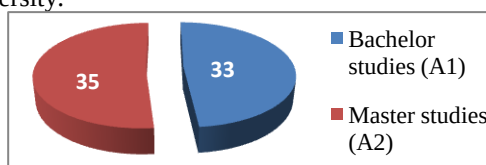


Chart 1. *The Distribution of Respondents according to their Study Cycle*

As can be seen from Chart 1, a more or less even number of Master's degree and Bachelor's degree students were asked to take the questionnaire. Thus, it provided more consistent and relevant results. The respondents were enrolled in different Faculties of Alecu Russo Balti State University.

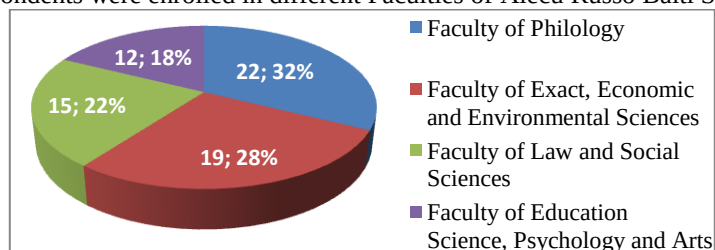


Chart 2. *The Distribution of Respondents according to their Enrolment in a Faculty*

The questionnaire was submitted to students coming from different faculties in order to get a more varied and comprehensive idea of the actual students' needs. As shown in Chart 2, 22.32% of the respondents were enrolled at the Faculty of Philology, followed by students studying at the Faculty of Exact, Economic and Environmental Sciences (19.28%). 15.22% of the respondents were enrolled at the Faculty of Law and Social Sciences, and 12.18% at the Faculty of Education Science, Psychology and Arts. It should be noticed that all the respondents took the questionnaire under the same conditions, a factor contributing to the accuracy of the results.

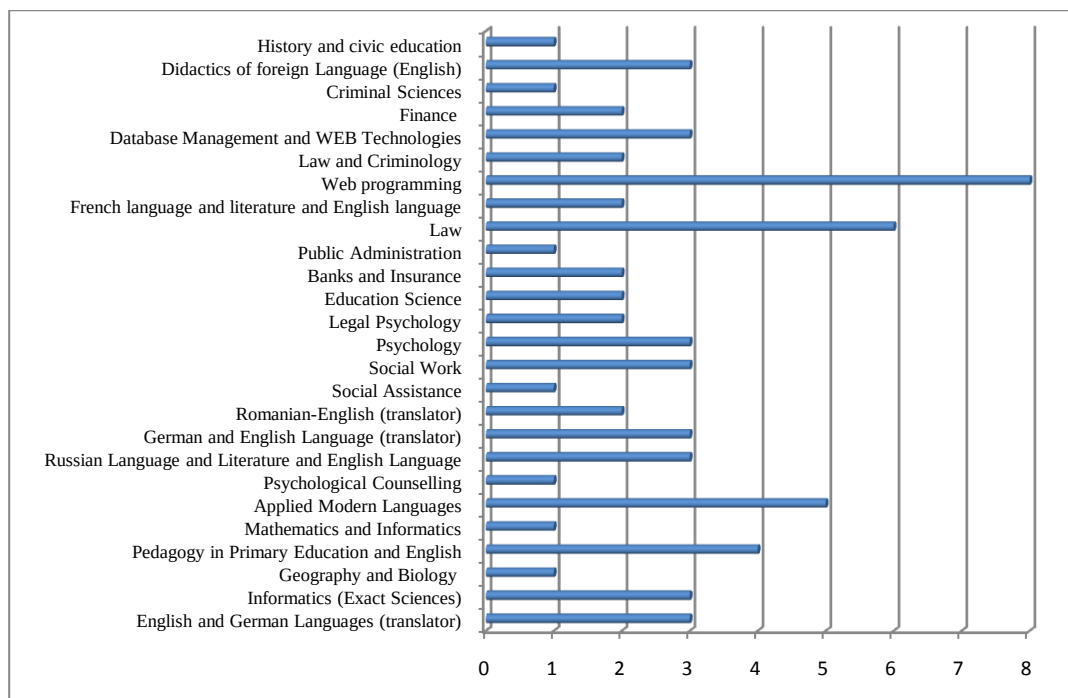


Chart 3. *The Distribution of Respondents according to their Enrolment in a Specialization*

Chart 3 illustrates the distribution of respondents according to their enrolment in a specialization. It should be mentioned that the 68 respondents were enrolled in 23 specializations. As can be seen, the leading specializations among the respondents were “Web programming”, “Law”, “Applied Modern Languages”, and “Pedagogy in Primary Education and English”.

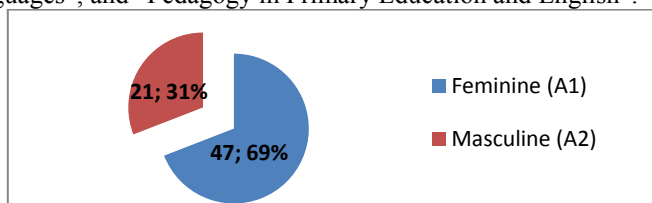


Chart 4. *The Distribution of Respondents according to their Gender*

Chart 4 displays the gender distribution between the respondents. The number of female respondents is notably bigger than that of male respondents. It is rather impossible to have a balanced gender distribution as the majority of students enrolled at Alecu Russo Balti State University are women.

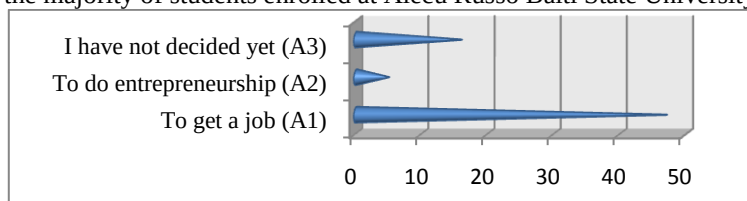


Chart 5. *Students' responses concerning their future plans after graduation*

Career planning is a practical strategy meant to find the answer to the question “What am I doing after graduation?”. Question 5 in the questionnaire aimed to perceive the students’ ability to make career plans by inviting them to choose one of the three given options. As shown in Chart 5, the majority of the respondents have chosen the option “to get a job” as the main objective after graduation. The results show that the students seem to be concerned about their future careers. They also seem to be aware of the steps to be taken in the process of planning their career. Thus, they realize the importance of knowing the career options, developing their skills and understanding personal motivation, as well as knowing where to look for graduate opportunities. Nevertheless, there is a small number of students who has not decided what to do after graduation yet. It should be mentioned that 5 of the respondents seem to be eager to do entrepreneurship.



Chart 6. *Students’ responses concerning employment according to their specialty they are studying or in a related field*

More than half of the respondents were convinced that their careers will be linked to the degrees they will obtain at the university. This is a direct indicator of the fact that students believe that their degree may lead to a successful career and that they capitalize on the academic opportunity.

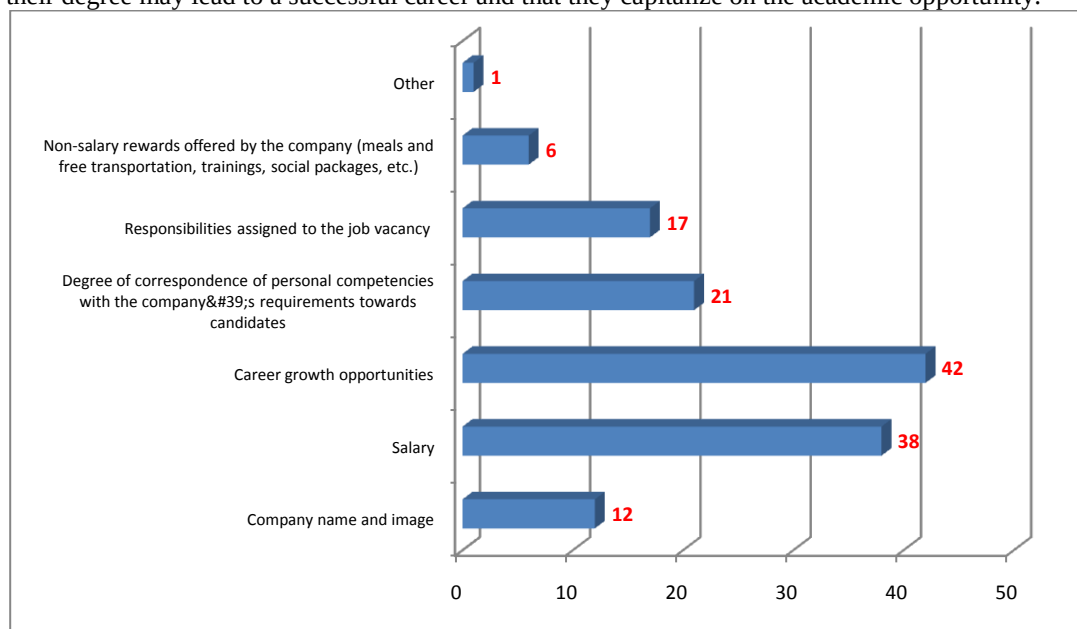


Chart 7. *Students’ responses concerning the most important criteria for job selection*

When asked to choose among the given multiple criteria for job selection, the students opted for career growth opportunities as the main criteria in a job selection process, as can be seen in Chart 7. This criteria was closely followed by salary opportunities. On the other end, the non-salary rewards offered by the company is the least important criteria in career planning for the respondents.

Students were also asked to choose the skills a person needs in order to pursue a successful career. Chart 8 shows the options the respondents chose. The students think that the most important skill for a successful career is punctuality and seriousness in performing job tasks. The respondents seem to realize the importance of digital skills in the modern world, which can also lead to a successful career. Some other significant skills selected by students are: knowledge of a foreign language, ability to set goals and reach them, establishing relations, and leadership. It is interesting to notice that, in the students’ opinion, commercial awareness is the least important skill for a successful career.

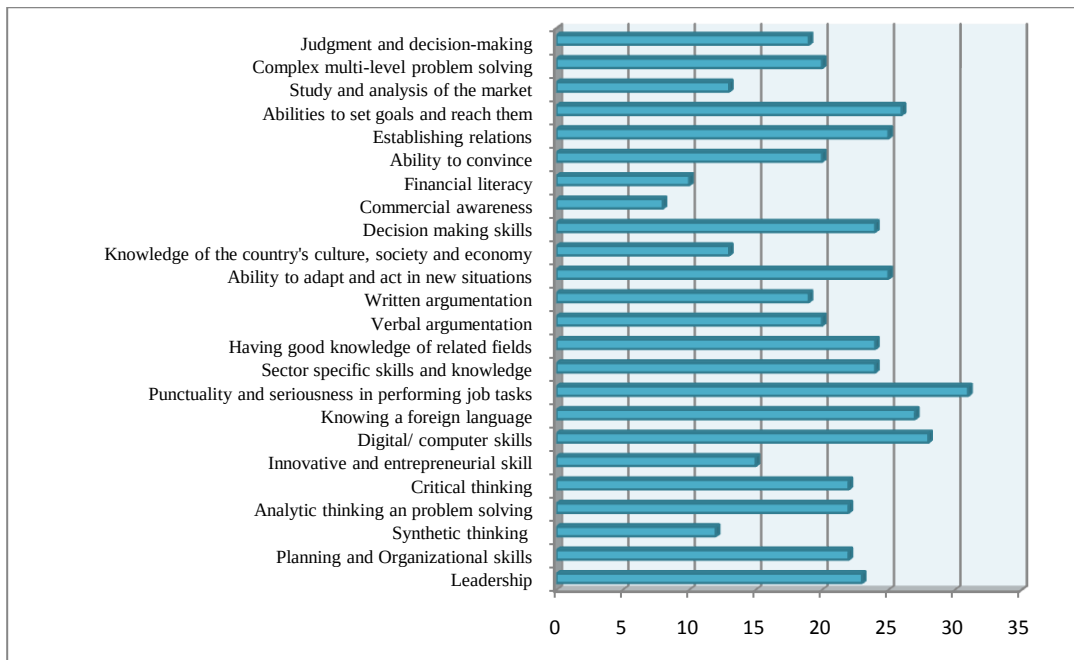


Chart 8. *Students' responses concerning the most important skills for a successful career*

The following question in the questionnaire aimed to determine the students' ability to assess the skills they think they have developed. The results are displayed in Chart 9. The students seem to be able to identify their strengths and abilities. Just like in the case of the skill they think is important for their future career, it appears that the respondents have developed the skill punctuality and seriousness in performing job tasks. The variety of their answers seems to indicate that various skills should be developed in order to build a successful career. It also highlights the students' aspirations and ambitions to be successful in the future. Thus, the respondents chose the following skills: team work, communication, ability to adapt and act in new situations.

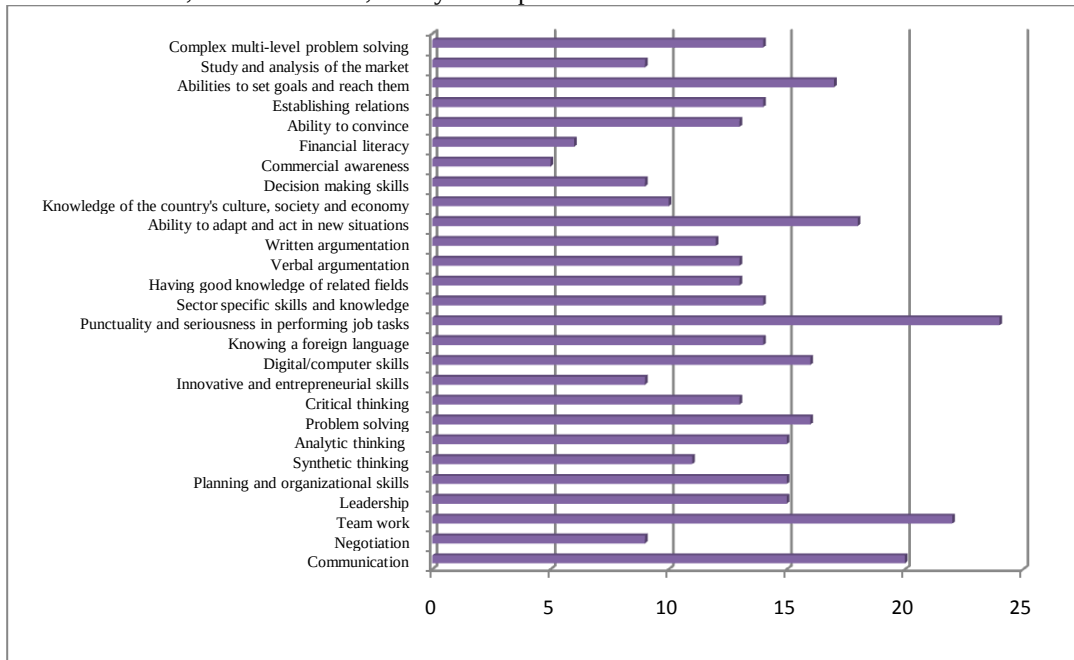


Chart 9. *Students' responses concerning their skills*

The students selected commercial awareness as the skill they developed the least. It can be concluded that there is a connection between the skills the respondents think they have already developed and the ones they think they need for a successful career.

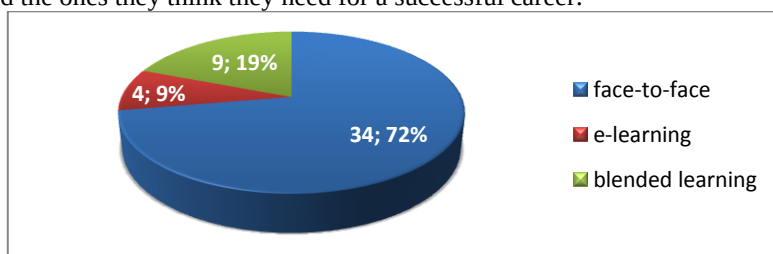


Chart 10. *Students' responses concerning the preferred learning channels for entrepreneurial education*

Chart 10 shows which type of learning is preferred by the respondents. As can be seen, the majority selected the face-to-face learning channel for entrepreneurial education. This may indicate that students preferred the channel they were used to. The traditional way of learning gives the opportunity of interacting face-to-face with teachers and receiving immediate feedback. Students can ask follow-up questions and solve a problem more quickly as the teacher can assist them throughout the process in real time. That may be the reason why only 9.19% of the respondents chose blended learning and even a smaller number (4.9%) chose E-learning as a channel for entrepreneurial education.

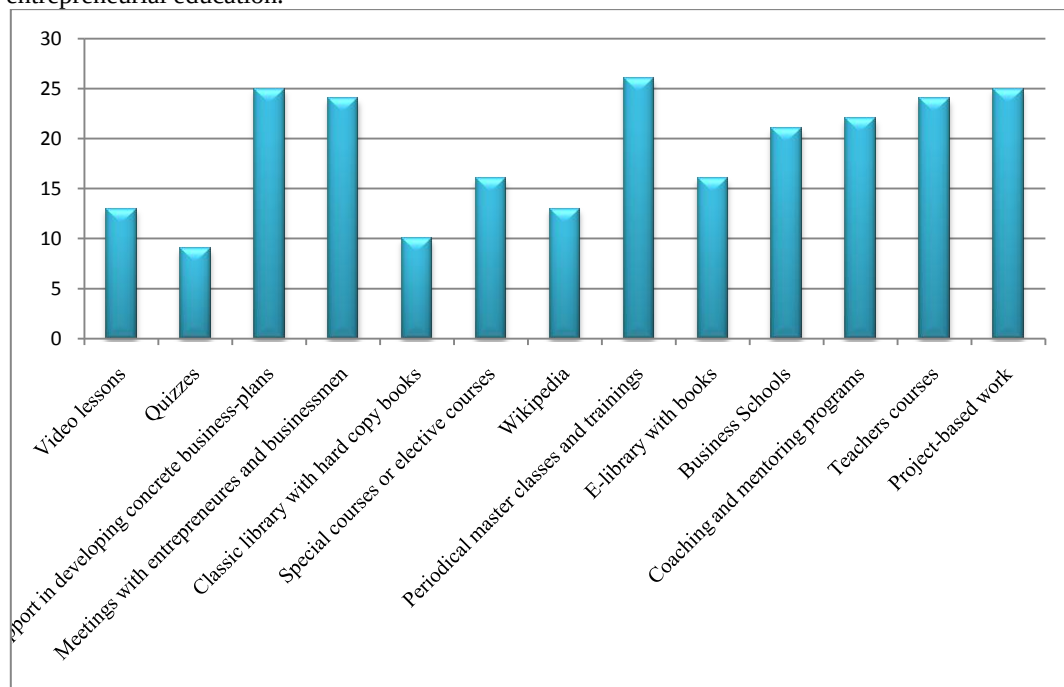


Chart 11. *Students' responses concerning the methods in the mentioned fields important for entrepreneurial education at higher education institutions*

As stated, the development of entrepreneurship skills has never been more important than it is now. Hence, higher education institutions need to determine the way these skills are going to be developed in their students. In Question 11, the respondents were asked to choose the method(s) they think contributes to the development of entrepreneurship skills. As shown in Chart 11, students believe that periodical master classes organized for students is the best method that will develop the necessary skills. This method was closely followed by project based work and support in developing concrete business plans. Other important methods would be: meetings with entrepreneurs and businessmen, teachers' courses, coaching and mentoring programs, and business schools.

The purpose of this article was not to carry out a comprehensive analysis of all the students' responses. Instead, the focus was to determine the extent to which SMART project meets the needs of Alecu Russo Balti State University students. It can be concluded that the students' needs are met as the project explores:

- **Innovative aspects.** The project will develop a ***new approach regarding university-enterprise cooperation*** taking into consideration the new opportunities to develop and commercialize students ideas in two ways: (1) entrepreneurial (pursuing their own creative ideas) or (2) collaborative (working on problems posed by existing companies). Throughout the process, the students will be mentored, guided and advised by company representatives and university staff.
- **New models that will develop and extend the role of HEIs within society at large.** It will bring students, researchers, entrepreneurs, solution and service providers, users into co-creative environment, cross different perspectives and deepen understanding about complex interactions between technologies and market.
- **Strengthening of relations between Higher Education and the wider economic and social environment.** SMART Caffes as physical and virtual environments will create the motivating and collaborative conditions for players from different segments of social and economic environment to cooperate.

Bibliography:

1. Angeli, C., Teachers' practical theories for the design and implementation of problem based learning. *Science Education International*, 2002, 13 (3), 9-15.
2. ARUNDEL, A. et al, *Knowledge Transfer Study 2010-2012 Final Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.
3. CAGAN, J., Vogel, C.M., *The Definitive Guide to Effective Innovation* (Collection), Pearson Education, 2013 <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=350541>
4. Strategia inovațională a Republicii Moldova pentru perioada 2013-2020 „Inovații pentru competitivitate”, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 952 din 27 noiembrie 2013 [online] [citat 18. 11. 2018]. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/362932/>

**TRADIȚIE ȘI INOVARE
ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ
Ediția a VIII-a**

**Materialele
COLLOQUIA PROFESSORUM
din 12 octombrie 2018**