

Poetica lui Dumitru Matcovschi

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

Abstract

The study attempts to define Dumitru Matcovschi's poetics which, generally, oscillates between the Orphic and Messianic temptations. As the lyric poems somehow helped the poet to impose himself as far back as in the 60s, his Messianic poems made him a „convicted” poet. In Matcovschi's opinion, the man of arts is to be firstly a good citizen. In his best poems he polemizes with heads of totalitarian form of government, in an ostentatious way he shows off his Romanianism, he has an unhidden respect for classical culture, he writes simply and stylizes using folk elements the happiness of existing; he brings in the fore-ground, praises other values but not those imposed. In this confession there is an immense drama of „a man under the times”.

Key-words: *ars poetica, Orphic and Messianic poems.*

Cu siguranță, poezia lui Dumitru Matcovschi trebuie căutată în „Casă părintească” (1968), „Descânțece de alb și negru” (1969) și „Melodica” (1971), ultima o rescriere a „descânțecelor”. Mai ales aici, dar nu numai aici, esența poeziei sale e în pornirea donquijotească de restaurare a normalității într-o lume totalitară.

Poetul, în cele mai bune poeme, polemizează cu spânii regimului sovietic, în mod ostentativ își etalează identitatea românească, are un nedisimulat respect pentru cultura clasică, scrie simplu și stilizează folcloric bucuria de a fi. Într-o *ars poetica*, poate nu cea mai originală, dar foarte reprezentativă pentru întreaga sa carieră de scriitor proscris, se desprind, în germene, relațiile antitetice ale unui sistem poetic, ale unei existențe guvernate de principiile binelui și ale răului, iar versul său devine în permanență un descântec de alb și negru:

„Mi-am făcut un strop de casă
într-un strop de rouă, mic.
Numai eu și numai cerul
într-un strop de rouă, mic”.

Prin urmare, universul său intim e „un strop de casă”, un „strop de rouă, mic” (cum stropul reflectă globul), un microcosmos care încapă macrocosmosul infinit, pentru că interiorizarea, ca „stare de grație”, este condiția *sine qua non* a poeziei. Într-o lume ca o temniță, cum e societatea

comunistă, poetul trăiește și gândește liber numai „într-un strop de casă”, pentru că numai în fabuloasa casă nu se profanează (nu se bastardizează) arta.

Adeseori, într-o lume ca un teatru (uneori, ca o poveste, ca un spectacol, alteori, ca un scenariu, ca un film), poetul încearcă, histrionic (Neamul Cain încă nu s-a stins!), mai multe măști emblematică: fie a unui „mare nebun înțelept” (în marea literatură numai nebunii spun adevărul), fie a unui osândit, „condamnat” (însemne sigure ale poeziei moderne).

În criza identității poetice, la masa tăcerii, el încearcă să exprime adevărul care, într-o destăinuire folclorizantă, îl șochează, căci ia proporții și efecte magice, ca într-un film de groază:

„Masa mea de scris
spânzură-n abis”.

Dar nemaiauzit, libertatea sa, „într-un strop de casă”, mai poate fi curmată doar de frica de hârtie:

„dar mi-i teamă mie
numai de hârtie.” („Destăinuire”)

Și era o nebunie ca tot pe atunci să întrebe răspicat: „Omule, de ce-ai tăcut/când pe suflet ți-au călcat/și ți-au spus că ești un altul./nu ești cel adevărat?”. („Omule, de ce-ai tăcut”, 1967)

„Mi-am făcut un strop de casă” este „tema cu variațiuni” ale altor arte din „Descânțece de alb și negru”, intertextualizate, reluate cu aceleași imagini esențializate, devenite obsedante, dar mai toate centrate pe ideea, potrivnică sistemului, „mă știi stăpân aici”, pe această „palmă de pământ”, „mai departe de secure,/mai aproape de izvoare”, ca după aceste sincerități să rămână pe drumuri, fără o sursă de subzistență, iar elementul biografic, de acum încolo, transfigurându-se organic în structura liricii sale.

Într-o altă definiție a poeziei se face dezvăluirea: „Ș-apoi casa nu mi-i/la capătul lumii./și nu mi-i cetate/cu porți ferecate/și cu zid de stâncă,/și cu apă-adâncă/de jur-împrejur,/și eu nu sunt fur,/și nu sunt ocnaș,/.../și nu știu să vând/palmă de pământ/ce-o am moștenire – /numai cimitire/lângă cimitire./Casa mea-i o casă/cu streășina joasă,/cu poarta deschisă,/fereastra deschisă/și ușa deschisă./Soare-afară,/soare-n cămară,/soare-n călimară./Noapte-afară,/ noapte-n cămară,/noapte-n călimară./Niciodată nu voi ști/să fac zi din noapte/și noapte din zi”. („Destăinuire”)

Poemul, cu care se deschide volumul „Melodica”, este doar în aparență o cântare în simboluri lejere, un joc, se pare, gratuit. Simbolistica, într-o lectură pripită, se arată foarte transparentă, dar raportată la regimul aluziv al volumului precedent, retras din vânzare, interzis de cenzură, multe imagini reiterate obsesiv fac, în ultimă instanță, apologia reîntregirii, rotunjirii neamului, a suflării

noastre, căci cum altfel ar putea fi înțelese aceste interogații ludice și inocente, la prima vedere, dar nu și pentru „ochiul vigilant”: „Cine-a vrut/să-mpartă-n două/stropul de rouă?//Cine-a vrut/să taie-n două/stropul de rouă?//Stropul de rouă/s-a risipit./Poate cuțitul/n-a fost ascuțit,/sau poate că cel/ce tăia/ avea/mână grea?//Stropul de rouă/s-a-mprăștiat./Stropul de rouă/în pământ a intrat./Și-a rămas firul de iarbă mic./Și n-a mai rămas nimic.” („Cine-a vrut...”) Norocul unor asemenea bucăți este că artistul triumfă asupra profetului:

„N-are geam și n-are ușă
către noapte casa mea,
ci-are geam și are ușă
către ziuă casa mea”.

Lumea poetului este o casă miraculoasă, metamorfozată în leagăn, iar soarele, rodul, sămânța și viața în toată splendoarea ei alcătuiesc temele fundamentale ale unei poezii de formulă tradițională, ușor stilizată în armonii și sonuri, ritmuri, legănări și descântece folclorice, dar cu hiperbolizări și litotizări (deformări imagistice, însemne certe ale modernității). Poezia acum e ca o casă fermecată:

„Către ziuă, către soare,
către strugur, către sat,
către frunză, către floare,
către spic de grâu bogat.

Și cum bate vantu-afară
mai în sus și mai în jos,
casa mea se face leagăn
și mă leagănă frumos.

Mai aproape de albastru,
mai aproape de senin,
mai departe de amarul
rădăcinii de pelin.”

(„Mi-am făcut un strop de casă”)

Această *ars poetica* prefigurează, de aici încolo, o lume maniheistă, un univers imaginar structurat antitetic, cum zice poetul, „între da și nu” („Între da și nu încape/un pământ cu două

ape./Una-n zbucium ca o soartă,/alta tulbure și moartă.”), dar care nu se deosebește, în spirit, de celelalte arte de mai târziu. O precizare se impune totuși. Chiar dacă spațiul fictiv al poeziei lui Matcovschi este populat și marcat de ființe și lucruri cu semne bune, casă părintească, sămânță, fructul dulce, mărul de pe ram, soarele rotund, sânii tari de fată, Harap Alb, Făt Frumos, Don Quijote etc., dar și de semne rele, oarecum generale și abstracte: secure, coasă, pelin, „apa care ne desparte” sau personaje malefice de sorginte folclorică, biblică, mitologică sau livrescă: spâni, păgâni, câini, furi, omul negru, Cain, Baraba, Moțoc, pigmei, mirmidoni, iar mai încoace, satrapi, cadâne, rozătoare care: „Rod și rod, se-aud cum rod,/rozătoarele rod, tot./În pământ rod, rădăcina./Și în soare rod, lumina” („Purificarea”), totuși lumea nu e văzută doar în alb și negru; regimul contrastelor, de regulă, se aplică preponderent în satire și blesteme mult mai târziu, când piciorul de plai, într-o viziune deformatoare, devine un „eden sinistru”.

Proclamarea și practicarea de către Matcovschi a unei, doar în aparență, arte poetice rudimentare, dar simple și eficace care uza (și chiar abuza de) o astfel de simbolistică, elementară, foarte accesibilă, venea după ce „îngerii roșii” i-au interzis volumul „Descânțece de alb și negru”, care nu excela în ambiguități sau cine știe ce parabole, aluzii, mai mult sau mai puțin transparente.

Într-o notă, la volumul „Neamul Cain” (2008), poetul ironizează pe seama unuia dintre „clasicii vii”: „Aveau experiență „clasicii”. Băgătorii de seamă și-au făcut hatârul în voie așadar. Negru pe alb, în recenzia din 6 ianuarie 1969, George Meniuc scria, cu trimitere la unele poeme din volumul „cu clenci”: „Moțoc” e un nonsens în condițiile noastre de viață”; „Tristețea acestui poem devine de plumb când se destăinuiește că palma de pământ moștenită e „numai cimitire lângă cimitire”. Astfel, „clasicul viu” știa foarte bine ce vor „responsabilii” și deschidea paranteza: „Firește, după cele două războaie, după războaie și revoluții, foamete și nedreptăți sociale, „palma de pământ” e adânc rănită de multe drame umane. Dar numai asta a rămas? Și de ce „masa de scris spânzură-n abis”, oare creația nu-i o bucurie prin sine însăși, ca înflorirea merilor, ca triful păsării?”. Ca o replică la un atare mod de a înțelege poezia, Matcovschi avea să-și releve esența statutului său de poet damnat: „La masa tăcerii divine,/în fața cuvântului drept,/se luptă poetul cu sine,/un mare nebun înțelept//...Prostimea așteaptă, nu vine/Mesia, icoanele cad./La masa tăcerii divine/poetul ca un condamnat.” („Condamnat”)

Vocația socială a poeziei sale, în linia mesianică, va răbufni mult mai târziu, abia după '86, când cetățeanul o ia înaintea poetului, iar unele versuri (ale cântărețului, ale tribunului) se disting favorabil prin limpezime, prin deplină claritate, dar mai având și ceva din durerea și farmecul poetului anonim:

„Trecută prin foc și prin sabie,
Furată, trădată mereu,
Ești floare de dor, Basarabie,
Ești lacrima neamului meu.”

(„Basarabie”)

Deocamdată însă, multe poezii seamănă cu simularea unui spectacol dramatic. Un spectacol fără sfârșit. Într-un poem mai recent, „Prin absurd”, lumea e ca un scenariu continuu: „Viața lumii, de când lumea, un scenariu”, iar poetul, un regizor care pune în scenă natura dilematică și contradictorie a ei. Câte o poezie este o perfectă bijuterie: „Murea pe scenă cineva,/Un foarte bun actor murea,/Ș-un spectator aplauda,/Iar altul lacrima-și ștergea.//Cel spectator ce-aplauda/Actor și el a fost cândva,/Iar cel ce lacrima-și ștergea/Un muritor de rând era//S-au poate invers. Dar acum/Nu mai importă ce și cum – /Eu doar atât am vrut să spun://Un foarte bun actor murea/Ș-un spectator aplauda,/Iar altul lacrima-și ștergea.” („Murea pe scenă cineva”) Frumusețea unor asemenea poezii stă în muzicalitatea lor, atinsă prin reiterări abundente la nivel fonetic, lexical și sintactic, fapt care intensifică și accentuează armonia lor intrinsecă. Unele bucăți, având parcă ceva din „lirica de estradă”, cer a fi puse în scenă.

Tot o înscenare, în spirit justițiar, este antologica și memorabila *mea culpa*, „Sunt vinovat” (1987), concepută într-o binecunoscută descendență a mării literaturi. În viziunea lui Matcovschi, artistul e dator să fie mai întâi un bun cetățean: „Sunt vinovat, Moldovă mamă,/sunt vinovat că ani de-a rândul/un parvenit, cel mai de seamă,/nebun, ți-a pângărit cuvântul//și obiceiul, și durerea,/și sărbătoarea, și durerea/și sărbătoarea, și lumina,/și dorul, taina, haina, mierea/pe care-o aduna albina.//Sunt vinovat și rău îmi pare,/că versul prea mi-a fost de odă,/de osana, de înălțare,/cum poruncise Despot Vodă”. Această violentă acuză în fața maicii, într-un sens mai larg, a țării, este un fel de rechizitoriu, o autocondamnare pentru infracțiunile unui supraeu. (Păcate, desigur, Matcovschi a avut, ca omul, dar exagerează, ca poetul.)

Comanda socială, înțeleasă ca o poruncă a lui Despot Vodă, la care tribunii răspundeau cu imnuri și ode, e total blamabilă: „Sunt vinovat că-am spus minciuna,/să fug am vrut de „complicații”/când mi s-a oferit tribuna/și mi s-au pregătit ovații.//Sunt vinovat că-ai mei, amicii,/m-au părăsit, principialii,/și m-au înconjurat piticii/cu ordine și cu medalii.//Sunt vinovat că-am plâns în mine/și n-am avut curaj odată/să plâng de față cu vecinii./să mă-nțeleagă, să mă creadă.//Mă pedepsește, maică, dară,/nu mă jeli, nu-i omenește./M-am poticnit odinioară/și teama

grea mă urmărește.//Nu cer un pic de îndurare./Pentru păcate se răspunde./Mi-ar fi povara mult prea mare,/de-aș încerca a mă ascunde”.

Sintagma „sunt vinovat”, reiterată anaforic, intensifică sentimentul regretabilei culpabilități. E în această spovedanie și o imensă dramă a „omului sub vremi”. Altădată, caracterizând generația șazecistă, poetul avea să atenționeze: „Din marea conflagrație venea, din foamete și deportări. N-a făcut de răs și de ocară Basarabia. Niște descântece, de alb și negru, mi-au apărut în anul 1969. Era cea de a patra carte a mea. În câteva zile a dispărut din librării, nu că s-a realizat, o, nu, a fost arestată, pur și simplu. Nu cenzurată. A scris, a editat o carte cu săgeți și Petru Cărare, în anul 1972. Și cartea lui a fost arestată, pur și simplu. Nu cenzurată. A scris, a publicat un volum de poeme și Mihail Ion Cibotaru, în anul 1977, „Temerea de obișnuință”. Și acesta a fost arestat, pur și simplu. Nu cenzurat. A scris și Gheorghe Cutasevici o plachetă de versuri, în anul 1980. Tot arestată a fost, un acrostih nu le-a convenit băgătorilor de seamă, România”.

Oricât de paradoxal ar fi, estetica lui Dumitru Matcovschi este, într-o expresie la modă astăzi, o est-etică, adică, mai întâi, o etică a scrisului post-sovietic, a scrisului la libertate, scăpat din menghina cenzurii (între altele: Matcovschi a fost supus unei critici acerbe din partea unor lachei ai sistemului totalitar, unii dintre ei, din păcate, ajunși academicieni, dar nu fără concursul poetului). Uneori în versul său răzbate o sinceritate absolută și amară: „Trăiește fiecare/cum poate, nu cum vrea”. Și astăzi, chiar dacă nimeni nu se pronunță deschis, est-etica scriitorului basarabean, în ochii mai multora, rămâne, fără mult înconjur, totuși oarecum bizară, chiar stânjenitoare, cel puțin, din punctul de vedere al unor neofiți ai „ismelor” de ultimă oră.

La prima vedere, e o estetică, într-adevăr, greu de înțeles. Într-o dezvoltare normală, într-o evoluție de după poezia unui George Bacovia, Lucian Blaga, Tudor Arghezi sau Ion Barbu, dar mai ales după Eminescu, pentru care D. Matcovschi are un respect, un cult deosebit, sunt foarte riscante unele dialoguri de texte, experimentele intertextuale în maniera lui Goga, Coșbuc, Alecsandri sau Eminescu într-un caz ca acesta: „Ce-ți doresc eu ție, maică Românie,/dorul și nădejdea sufletului meu?/Să rămâi aceeași veche ctitorie/unde face slujba însuși Dumnezeu.//...Ce-ți doresc eu ție, maică Românie?/Niciodată sclavă, roabă să nu fii./Iar pe mucenica fată Basarabă,/supărare, rog-te-rog, să nu mai ții.//A vândut-o cine, că-i și azi vândută?/La străini vândută, slugă a rămas./Umblă sărăcuță, umblă abătută,/umblă singurică, plină de necaz”. Cu asemenea versuri, din poemul „Întâi decembrie” (1998), dacă ar fi fost scrise ceva mai înainte, poetul nici nu ar fi fost băgat la pușcărie, ci – zdrobit sau dispărut fără urmă. (Andrei Lupan, un stâlp al regimului, rima *România cu pântecăria*.)

Postmoderniștii sunt mult mai inventivi în transfigurările lor lupanare, dar nu de aici provin și animozitățile dintre șazecești și optzecești, dintre moderniști și postmoderniști:

„Voi credeți în icoană,
eu nu cred în pustiu.
Fără podoabe slova
mi-o scriu, nu-i de muzeu.
Rămâneți voi cu moda,
Eu cred în scrisul meu.”

(„Izvod”)

Și aceasta în pofida faptului că atât unii, cât și alții își revendică modelele de la aceiași mari înaintași. Este vorba nu numai despre o altă sensibilitate sau mentalitate, despre o dispută de creație dintre „părinți” și „copii”, ci, mai curând, de o criză profundă a artelor poetice, de lipsa unor idei clare și idealuri noi pe potriva unei societăți deschise, într-un alt secol și mileniu. Discursul lui Matcovschi e de o mare virulență: „Ca o cohortă, un nou, un val./Un front, o frondă, dezmăț fatal./Lăieți de serie, poeți în grup./Scriu cu mizerie, sub//orișice limită, orice nivel,/orișice critică, orice drapel./Oameni de ceară, un calapod./Fac de ocară Parnasul tot./Oameni de paie, fără de rost./Bârzoii, bârzoaie. Restant, un post./Mustesc de ură: „Suntem, vom fi!”/O lume sură, o ceată gri./N-au nici criterii, nici simțământ./Nu că mă sperii, mă înspăimânt./Nicio morală, niciun temei./Se bat, se-mbală, ei înde ei./Băute mutre de parpaleci./În suflet – cutre, în veac – beșlegi./Cuvinte sterpe înșiră sterp./Venin de șarpe, clocesc și fierb./Pe două maluri, cu nu și da,/mari idealuri nu vor dura./Fără virtute pe buză, dar/cu altă muză și cu alt har./Le dete soarta puțin noroc/și spurcă arca orice flaimoc.” („Parnas de ocară”) Nu cunosc la noi un poem satiric mai dur.

Dacă ideologiile comuniste nu ar fi fost niște cretini incurabili, iar reacția postmoderniștilor ar fi fost mult mai puțin extremistă (e adevărat: lucru imposibil de imaginat într-o permanentă bătălie canonică), poate că n-am fi avut explicații simple, simple ca acestea: „Nu poate fi poetul certat cu morală. Mărgioara, Basarabia, întotdeauna a preferat etica esteticii. Omul nostru nu face umbră pământului. Luptă din greu pentru viață, cu nevoile luptă, cu antihristul, cu cel viclean. Stupidă fanfaronada unor colegi care și-au drapat, își drapează nula cu meritele altora. Stupidă tăcerea unor poetaștri care acceptă viața așa cum este, dar mai ales cum vor cei de sus, puterea. Stupidă amicitia nonvalorilor care-și fac piedestal și se burică să ajungă cerul cu mâna... Am crezut și cred, mai cred, că poezia a fost, este și va fi întotdeauna ardere, zbatere, clipă unică, dor. Poetul, dacă nu e luptător,

nu e nimic. Pe cei care aleargă la palat cu ditirambii în gură – îi ocolesc, îi neg, îi deneg. Colaboraționistul rămâne și azi trădător, fie chiar dăruiat cu har”. Aceste note, în prefața autorului la volumul „Neamul Cain”, sunt, de fapt, replici dure la o stare de lucruri din literatura noastră de ultimă oră: „Fără cititori, poetul nu face un ban chior...” Și în imediată continuare: „[...] rezist curentelor, torentelor, nu mă satur de viață”.

Ideea angajării sociale a poeziei (idee veche cât lumea) dă apă la moara mai tinerilor care se arată furioși pe „versurile idioate ale lui Grigore Vieru” și pe poezia basarabenilor în linia mesianică a lui Goga și Cotruș. Cosmopolitismul este damnat cu patosul unui naționalist sadea, într-o lume pretins civilizată:

„Eu am crezut și cred, mai cred,
ca-ntâia oară,
că nu-i poetul, nu-i poet
fără de țară.”

(„Acord”)

Concepția sa despre statutul poetului și al poeziei Matcovschi o expune într-o formă esențializată în „Ce-i poezia”, un adevărat poem în proză. El insistă pe idei mai vechi și noi și lansează declarații antologice că, de naționalitate, e poet sau că s-a născut și trăiește în țara poeziei, că poezia este aerul pe care îl respiră, poezia este dor, este har și muncă de Sisif, iar poetul – un mare înțelept nebun, un ocnaș, un condamnat, dar, prin deducție, și un Orfeu, și un proroc; Matcovschi (are țară, are datină, are casă părintească, ar putea susține că „Europa are nevoie de mine, nu eu de Europa.”) este un conservator nu doar prin atașamentul său de o claritate clasică pentru trecutul și idealul național, dar și prin opțiunile și ideile sale literare, prin poetica sa. Iată, într-un limbaj abrupt și sincopat, o definiție complexă, metaforică a poeziei sau, mai bine zis, câteva caracterizări aforistice, în stilul său inconfundabil: „Stare poezia, ca și dorul. În cuvânt, în vocală, în vers poetul renaște. Îmbătător aerul, mai blândă lumina, mai frumoasă lumea, mai veșnică. Eu nu sunt de fier, tu nu ești de fier, trăiesc, trăiești, mă bucur, te bucuri, plâng, plângi, pământul ne ține, care altă minune mai mare decât pământul? Ca și pământul – cuvântul. În fața naturii, în fața cuvântului, sfâșiat de gânduri, prin însăși menirea sa, dar și prin absurd, poetul singur e, ca orișice creator, umilit de putere, nedreptățit de cruda rânduială”.

Sau: „Întâi și întâi să nu viclenești, să te contopești, una să fii cu sufletul bântuit de jelanii. Omul de alături va căuta în tot și în toate semnul. Dăruiatul cu har. Prorocul. Să-l apere de răutăți.

Omul crede, vrea să creadă. Și se roagă. Și cuvântul astfel de rugăciune e. Și răul astfel nu sloboade rădăcini, nu lăstărește, nu ne înconvoaie, nu ne cătrănește”.

Sau: „Poetul adevărat nu-și spune aleanul de dragul aleanului, de mântuială. Superficialitatea în artă, aidoma cancerului, distruge vieți, molipsitoare, otrăvitoare”.

Sau: „Ca sărbătoarea poezia, ca tămada, ca învierea, ca binecuvântarea. Partea esențială a caracterului nostru. Tânăr poetul în vecii vecilor cu bucuria și durerea acestei lumi. Ca și profetul tânăr. Ca și preotul tânăr. Creator de frumos. Creator de valori. Purtător de făclie”.

Sau o altă definiție a poeziei: „Gândul sec, rece fără tremure, fără simțământ – repugnă. Nu pot exista poeme fără simțire. Muncă de Sisif munca poetului. Neînțeleasă de mulți, nedreptățită de lege. Numai și numai de aceea, că poetul a fost, este, va fi întotdeauna în slujba adevărului. Poetul, repet. Nu scribărețul. Nu gașca”.

Sau: „Lupta de contrarii, aceasta este și va fi sursa existenței, dăinuirii noastre; cu cine suntem, cine suntem – ne vom întreba, ai luminii sau ai întunericului, cu Baraba sau cu Fiul Isus, cu Abel sau Cain, cu Mozart sau cu Salieri, cu monstrul sau cu Mielul, cu binele sau cu răul”.

Sau o altă autocaracterizare: „Sunt și mă bucur că sunt poet de naționalitate. În țara poeziei m-am născut și trăiesc...” („Ce-i poezia”) Mai pe scurt, Matcovschi crede că poezia trebuie să redevină, cu adevărat, dor, să redevină o viziune atotcuprinzătoare asupra lumii sau, cum afirmă filozoful, o dimensiune ontologică românească.

Nu e un alt poet basarabean, mai ritos, care, cu atâta ardoare, să deteste antipoezia (deși în multe atitudini este un foarte hotărât antipoet, în spirit anarhic, de o manieră avangardistă în expresie, cum e, de exemplu, în „Ce-i poezia”). Fără a exagera, Dumitru Matcovschi este o mare conștiință suferindă și, cum se spune, un „mare român”.

Stropul de rouă, lacrima, pământul, sămânța, rodul, în poezia lui Matcovschi de ultimă oră, trec prin strașnice metamorfoze:

„Rătăcitor muncitul,
pământul, strop abia,
în univers, în vidul
cel ca prăpastia.

Adânc vuia abisul
și noaptea se lăsa,
și eu eram proscrisul

străin în țara sa.

Năprasnică furtuna

a fost și a rămas.

De spini, de crini, cununa

aceeași, ieri și azi.

O poartă, spân o poartă,

o poartă și arap.

Unul bătut de soartă,

altul bătut în cap”.

(„Erată”)

Imnurile și rapsodiile de odinioară tot mai frecvent sunt înlocuite de blesteme și descântece, iar poetul rămâne unul dintre puținii care „simte enorm și vede monstruos”. Ca să nu scandalizăm lumea, ilustrăm afirmația printr-o gradație descendentă de epifore din superbul poem „Neamul Cain” (cu un moto eminescian – „*încă nu s-a stins*”), care dă și titlul ultimului său volum:

„De necrezut: căzuți și decăzuți,
dar nu se trec, nu pier, împart, despart
iubiri, năpăstuiți, trăiri, virtuți.
Nu te deplâng, nu voi popor bastard.

De necrezut: și samurasla soi.
Rar soiul, cel mai rar, necompromis.
Nu-i nicăieri în altă parte ca la noi.
Nu te deplâng, nu voi, popor proscris.

De necrezut: nepoți și strănepoți,
Vajnici și strajnici – n-au mai fost nicicând! –
Osia ung, ajung mari patrioți.
Nu te deplâng, nu voi, popor înfrânt.

De necrezut: părinte, frate, fiu,

Beau cu stacana votcă și se bat,
Se dau în pâra, scriu, denunțuri scriu.
Nu te deplâng, nu voi, popor ingrat.

De necrezut: vii, morți, pomanagii
În țintirim ca la comând se strâng.
Unul pustiu și încă unul, sute, mii.
Nu te deplâng, nu voi, popor nătâng.

De necrezut: nici of, nici aoleu.
Săraci lipiți, de bani avizi, delaolaltă
Jucăm pe funii, râde Cain, semizeu,
Pâraie lacrimile curg și put a baltă.”

Cu tânguială și tăgadă, cu durere și „blasfemii”, se dau alte dimensiuni ale degradării piciorului de plai, unde încă mai rămâne stăpân „omul negru”, lumina se întunecă, lacrima se strică. Acest poem, plin de foc, este ilustrativ nu numai ca artă poetică, dar și ca expresie în linia „poeziei de granit”, și ar putea deveni esențial pentru lirica tribunului. Poetul crede, mai crede și astăzi că poate schimba lumea unui „eden sinistru”, deci existența noastră, oricât de trist ar fi, a unui „popor bastard”, „popor proscris”, „popor înfrânt”, „popor ingrat”, „popor nătâng”. Întâmplător, „baltă” e poanta acestui virulent poem? Simbolic sfârșit!? Nimic de zis.

Dimensiunea ezoterică în romanul *Un veac de singurătate* de Gabriel García Márquez

Victoria Baraga, dr., conf. univ.,
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

One of the main exponents of magic realism is the Colombian Gabriel García Márquez that impose by the novel „One Hundred Years of Solitude”. In this novel the author meets with a very ludic spirit the real and transreal, so sometimes things are reversed up to the point that the supernatural cases are treated as common and everyday as the exception. Through this artistic technique accompanied by a well-developed sense of humor, the author manages to infiltrate into

the esoteric dimension of reality. Next we will refer only to some aspects of transcendent assimilation in macondian world as prophecies, memories, receiving death etc. Finally we conclude that the magical realist literature actually means a way of deeper perceiving of metaphysical memory.

Key-words: *colombian writer, memory, metaphysical, magical realism, prophetic information, narration.*

Realismul Magic este o direcție stilistică proprie literaturii latinoamericane din a doua jumătate a secolului al XX-lea. Ceea ce a ajuns să predomine în narațiunea continentală este considerarea omului ca un mister pe fondul unor date realiste. Scriitorii manifestă tendința de a arăta irealul sau ciudatul ca pe un fapt cotidian și comun, cu scopul de a exprima niște emoții și niște atitudini față de realitate. Unul dintre exponenții principali ai *realismului magic* este columbianul Gabriel García Márquez, ce se impune, în special, prin romanul *Un veac de singurătate*.

Romanul relatează epopeea neamului Buendía, de la întemeierea satului Macondo până la sfârșitul apocaliptic. Durata timpului cronologic este de aproape un veac, în care se succed șapte generații ale fondatorilor acestui neam: José Arcadio Buendía și Úrsula Iguarán. Personajele romanului sunt de neuitat, căci fiecare își are trăsăturile sale strict individuale, pe lângă cele care le indică rudenia. Acestea din urmă se manifestă în momentele de cotitură ale existenței personajelor. De asemenea, este prezentată o gamă extinsă de relații și sentimente, dintre care dominantă este singurătatea, care invadează cele mai subtile zone ale sufletului.

În romanul *Un veac de singurătate* Gabriel García Márquez îmbină, cu un deosebit spirit ludic, realul cu transrealul, astfel încât uneori lucrurile sunt inversate până într-atât încât cazurile supranaturale sunt tratate ca fiind comune, iar cele cotidiene, drept excepție. Prin acest procedeu artistic, însoțit și de un umor bine dezvoltat, autorul reușește să infiltreze dimensiunea ezoterică în cadrul realității. În continuare, ne vom referi doar la unele aspecte ale receptării transcendentului în lumea macondiană.

Una dintre particularitățile ezotericului o vom numi *memoria metafizică*, ce conține un rezervor de informații structurate. *Memoria metafizică* deține legitățile universale fundamentale, precum: Iubirea Sacră și derivatele ei: Credința, Speranța și Înțelepciunea; ciclurile cosmice, de care sunt legate obișnuitele nouă anotimpuri; codul genetic al speciei umane, al raselor și chiar al neamurilor în particular; etapele evoluției omenirii; traiectoria existenței umane, începând cu nașterea și terminând cu moartea etc. *Memoria metafizică* este ceea ce Dumitru Constantin Dulcan a numit *Inteligența materiei* [1], adică prezența unei rațiuni superioare creatoare impecabile în

profunzimea sa, care orânduiește toate nivelurile lumii universale. Una dintre legitățile inteligenței supreme, relevate în roman, se rezumă la confirmarea că „semințiilor osândite la un veac de singurătate nu le e dată o a doua șansă pe pământ” [2, p. 364]. *Memoria metafizică* nu poate fi receptată de către ființa umană în varianta sa codificată, ci doar când se actualizează în lumea manifestă sau, în cazuri de excepție, precum le întâlnim în roman, în ipostaza potențială, adică pe cale de a se obiectiviza.

Destinul constituie una dintre determinantele condiției umane, adică datul prescris de a fi parcurs de ființa umană. În mitologia latină, Fortuna [3, p. 67] era prezentată drept o zeiță cu ochii legați, care simboliza soarta oarbă. Tainele destinului nu sunt lăsate la cheremul orișicui, ele sunt ocultate și protejate de entitățile nepregătite și neadmise de a le afla.

În romanul *Un veac de singurătate* asistăm la o infiltrare impunătoare a metafizicului în cotidian. Personajele au talentul accesării memoriei transcendente, care se exprimă prin profeții, prin sondarea dimensiunii temporale, iar amintirea și previziunea par a fi surori gemene. **Informația profetică** se infățișează sub diferite forme.

În timpul somnului, subconștientul uman se deschide primordialității, care comunică, uneori, prin imaginile transmise în vis. Bunăoară, visul premonițional l-a determinat pe José Arcadio Buendía să marcheze locul de întemeiere a noii localități, căreia să-i pună numele Macondo, dar fără să înțeleagă semnificația oglinzilor, care simbolizează multiplicarea codului genetic cu predispoziții și aptitudini, cu temeri și culpabilități, cu inițieri și realizări. Calitatea de a presimți se află înscrisă în genele neamului și se manifestă, de regulă, la Aurelieni, în special la colonelul Aureliano Buendía, care se naște cu ochii deschiși și îi înspăimântă pe cei din jur cu prevestirile sale: ba că va cădea un obiect, ba că va veni cineva (Rebeca), ba că va muri tata.

Ghicitul în cărți exprimă și el, într-o formă simbolică, niște secvențe ale potențialului metafizic. Pilar Ternera este femeia care are talentul descifrării cărților de ghicit și care cunoaște îndeaproape specificul neamului Buendía, însă nici ea nu știe până la capăt să tălmăcească previziunile cărților.

Hermeneutica realității ia în considerare semnele și simbolurile; astfel, în roman se relevă variate semne, a căror funcție este de a prevesti nefastul sau timpul apocaliptic: cocoșii de luptă, viermii în mâncare, scorpionii, fluturii galbeni de noapte, furnicile roșii etc.

Cea mai temeinică profeție se află încifrată în pergamentele lui Melchiade, unde era înscrisă întreaga istorie a neamului Buendía, însă acesta „nu înșirase faptele după timpul convențional al oamenilor, ci concentrase un secol întreg de episoade cotidiene în așa fel, încât toate să coexiste în

aceeași clipă” [2, p. 364]. Dovadă a faptului că tainele viitorului nu sunt puse la dispoziția celor neavizați este apariția postmortem a lui Melchiade, care îi dă o explicație lui Aureliano Segundo: „Nimeni nu trebuie să le cunoască înțelesul înainte de a se scurge o sută de ani” [2, p. 170].

Camera lui Melchiade constituie spațiul sacru al casei Buendía, dar și al localității Macondo. Ea este marcată de un aer transcendental, care, periodic, îi atrage pe cei din neamul Buendía, declanșându-le curiozitatea inițierii mistice. Până la urmă, și acest centru spiritual al neamului și al localității este desacralizat și pângărit.

O altă formă de percepere a *memoriei metafizice* este amintirea. Reținerea unor fapte din traiecul vieții întărește capacitatea de sinteză și gândire. *Memoria metafizică* îl ademenește în repetate rânduri pe José Arcadio Buendía: „Se întâmplă atunci ceva în el; ceva misterios și definitiv care-l smulsese din existența sa prezentă și-l făcu să se îndepărteze spre un ținut inexplorat al memoriei” [2, p. 19].

Din dorința de a reține multitudinea evenimentelor și a lucrurilor lumii înconjurătoare, tocmai lui José Arcadio Buendía îi vine extraordinara idee de a confecționa o mașină de memorat.

Memoria cazurilor patologice legate de încrucișarea a două neamuri pe parcursul a două secole o determină pe Úrsula să evită incestul la urmașii săi.

Pe parcursul romanului, întâlnim și memorie ereditară, bunăoară atunci când Aureliano Segundo îl recunoaște pe Melchiade, fără să-l fi văzut vreo dată.

Întâlnim, de asemenea, memoria conștiinței de sine, care se trezește abia înainte de moartea personajelor, pentru a constata lipsa de sens a vieții trăite, fenomen atestat la Aureliano Buendía și la Amaranta.

Micul Aureliano și José Arcadio Segundo „descoperiră în același timp că în locul acesta era totdeauna marți și totdeauna luni, atunci înțeleseseră că José Arcadio Buendía nu era atât de nebun cum povestea familia, ci că era singurul care fusese înzestrat cu suficientă luciditate pentru a întrevede acest adevăr și anume că timpul putea fi și el victima ciocnirilor și accidentelor și că deci se putea face țândări, lăsând într-o odaie o fracțiune eternizată” [2, p. 308]. Abia aflat în fața pergamentelor ca în fața unei oglinzi a adevărului, Aureliano Babilonia va avea totală conștiință a neamului, aidoma unei lebede ce cântă tulburător de frumos, înainte de moarte, însă Aureliano Babilonia izbutește să afle istoria neamului doar până la limitele existenței sale, fără a trece dincolo, la fel cum colonelul Aureliano Buendía era obsedat de un vis, pe care și-l amintea doar în vis și doar Melchiade depășise limitele cunoașterii omenești.

Încetul cu încetul, uitarea înghite orice conștiință, atât a Biendiilor, cât și a macondienilor în general: la început s-a uitat cine a fost întemeietorul satului, apoi s-a uitat de existența legendarului colonel Aureliano Buendía, ca, până la urmă, existența acestui neam să fie „alungată din memoria oamenilor”. Asimilați fiind de uitare, descendenții neamului uită de întemeietorii lui și își duc existența doar în limitele timpului liniar. „La o parte, porcilor! zbieră Aureliano Segundo în paroxismul chefului. La o parte! Viața e atât de scurtă!” [2, p. 229]. Semnificativă, în roman, este parabola despre pierderea memoriei. Satul a fost atacat de molima insomniei, a cărei cea mai critică manifestare era pierderea memoriei. Uitarea a fost într-atât de teribilă, încât sătenii s-au văzut nevoiți să scrie, la intrarea în sat: „Dumnezeu există!”.

Țigani uită de activitatea spirituală a lui Melchiade, ei se limitează doar la scopul îngust de a-i distra pe oameni, fără intenția de a trezi în oameni dorința de a descoperi *piatra filosofală*. Și mai surprinzătoare însă este afirmația preotului: „Din partea mea, m-aș mulțumi să fiu sigur că și tu, și eu existăm cu adevărat în clipa de față”, căci e vorba nu de profeție, nici de amintire, ci de confirmarea momentului actual. Prin urmare, are loc o stingere biologică, dar și o rupere de transcendent.

Alt fenomen ce ține de fatum este *moartea*. Motivul morții apare destul de des pe parcursul romanului, cu aspecte diferite și îndeplinind diferite funcții. Moartea fizică este parte componentă a existenței, e ceva firesc, nu înspăimântă, nu trezește frică, ea deschide calea dominației spiritului, adică a vieții cele adevărate *mors ianua vital* (moartea – poartă a vieții). După moarte, omul încetează să mai facă parte din rândul celor cu trup, însă nu și să existe. El trece doar dintr-o lume în alta și acest drum este ireversibil, adică este imposibilă întruparea anterioară, după care totuși tânjește, însă nu e exclusă comunicarea cu cei din lumea pe care au părăsit-o, bineînțeles, cu cei receptivi și sensibili la *memoria metafizică*. Aceste lumi, deși sunt paralele, coexistă, contactându-se, căci sunt consubstanțiale. Astfel, fantoma victimei Prudencio Aguilar chiar de la început îi obseda pe José Arcadio Buendía și pe Úrsula, fapt ce i-a determinat să-și schimbe locul de trai, pe care, după cum zicea Melchiade, „moartea nu-l descoperise încă”. Tot Melchiade a fost acela care le-a amintit de existența ei, prin propria moarte și, dacă José Arcadio Buendía vroia să construiască mașina memoriei, Melchiade dorea să dobândească nemurirea, parțial reușind, căci, în timp ce celelalte fantome îmbătrâneau, Melchiade întinerea.

Personajele romanului presimt apropierea morții, descifrează prezența ei în semne, vise, intuiții. Trecerea sufletului în lumea de dincolo se înfăptuiește lent; astfel, spre sfârșitul vieții, acesta

se află mai mult dincolo, decât aici. Aflăm de la José Arcadio Buendía că „singura ființă cu care de multă vreme putea să intre în legătură era Prudencio Aguilar” [2, p. 130].

Amaranta știa cu precizie că va muri când va termina de țesut lințoliul, ba mai mult, a văzut moartea personificată: „O recunosc îndată și nu găsi nimic înspăimântător în ea” [2, p. 249].

Când colonelul Aureliano Buendía este întrebat ce face, el răspunde: „Aștept înmormântarea mea”, iar Úrsula prezice că va muri la trei zile după încetarea ploii.

În Macondo se acordă un respect deosebit ritualul înmormântării, se obișnuiește declararea doliului. Cutuma ajunge la situația extremă în care Úrsula declară „doliu fără mort”, fapt care a adus la nemulțumirea Fernandei, căci „nu înțelegea nimic despre raporturile credinței catolice cu viața, ci numai despre raporturile ei cu moartea, ca și cum aceasta n-ar fi fost o religie, ci un prospect de pompe funebre” [2, p. 147].

Încetul cu încetul, moartea ajunge să îngrozească și să trezească temeri generațiilor următoare, fiindcă se manifestă extensiv, lăsând tot mai mic spațiu vieții. Necruțător, moartea înghite tot mai multe vieți, încât cuvintele nesăbuite ale Amarantei și farmecul frumoasei Remedios par a fi neesențiale față de măcelul de la gară. Moartea își schimbă conotația inițială – ea nu mai înseamnă perisabilitatea trupului, ci a spiritului, fapt ce o determină pe Úrsula să afirme că sunt fantome vii și fantome moarte. Se conturează motivul înstrăinării, care e și mai de temut decât moartea. Singurul personaj care s-a împotrivit îmbătrânirii a fost Úrsula.

Anume moartea sufletească răpește memoria oamenilor. De existența ei, pentru prima dată, își dă seama Úrsula. Fiind pe post de păpușă pentru strănepoții ei Aureliano și Amaranta Úrsula, ea exclamă în șoaptă: „Doamne! Deci așa este moartea”. Aceasta este moartea morții, pomenită chiar de la începutul romanului. Tocmai de ea avea frică Prudencio Aguilar: „După atâția ani petrecuți în moarte, regretul după lumea celor vii era atât de acut, nevoia de societate, atât de chinuitoare și atât de îngrozitoare apropierea celeilalte morți în sânul morții, încât Prudencio Aguilar ajunsese să-l iubească pe cel mai crâncen dușman al său” [2, p. 75].

E moartea ce nu lasă nici morții în pace, căci ultimilor urmași „li s-a întâmplat de mai multe ori să fie treziți de forfoteala febrilă a morților” [2, p. 359].

Anume această moarte a făcut să fie uitat neamul Buendía chiar înainte de a se naște ultimul urmaș al său. Prin urmare, există o profundă legătură între factorul uman în ipostaza lui fizică și *memoria metafizică* – fenomen prezentat cu o deosebită măiestrie artistică. Deși, la prima vedere, *Un veac de singurătate* pare a fi un roman fantastic, de fapt, el amplifică și extinde conceptul de realitate, incluzând complexitatea dualismului dinamic. Doleanța autorului a fost de a exprima într-o

formă lizibilă niște realități mai complexe: „am vrut întotdeauna să fiu cât mai accesibil cu putință, fiindcă terorismul intelectual mi se pare inoperant în contextul realităților noastre culturale” [4, p. 58].

Scriitorul creează o lume care surprinde prin misterul ce se relevă, iar uimirea macondienilor în fața realității o intensifică pe cea a cititorului: „Era de parcă Dumnezeu s-ar fi hotărât să pună la încercare facultatea lor de mirare și să-i mențină pe locuitorii din Macondo în acest veșnic du-te-vino, între plăceri și dezamăgiri, între îndoială și revelație, în așa fel încât, până la urmă, nimeni nu mai știa cu deplină certitudine unde începea și unde înceta realitatea” [2, p. 204].

În concluzie, consemnăm că ceea ce se numește literatură *realist magică*, în care „misterul palpita sub fiecare obiect, sub fiecare ființă și pentru surprinderea lumii scriitorul exaltă simțurile până la stările-limită, care să-i permită înregistrarea unor nuanțe și conexiuni altfel imperceptibile” [5, p. 145], înseamnă, de fapt, o modalitate de receptare mai profundă a *memoriei metafizice*.

Referințele bibliografice

1. Dulcan, Dumitru Constantin, *Inteligenta materiei* (ediția a III-a, revizuită și adăugită), Eikon, Cluj-Napoca, 2009.
2. García Márquez, Gabriel, *Un veac de singurătate*, RAO, Berlin, 1995.
3. Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain, *Dicționar de simboluri*, vol. I, Artemis, București, 1995.
4. *Secolul 20*, nr. 10, 1970.
5. Ionescu, Andrei, „García Márquez și dialectica realismului fantastic”, în *Secolul 20*, nr. 9, 1972.

Bibliografie selectivă

1. *Iberica Americans. Механизмы культурообразования в Латинской Америке*, Наука, Москва, 1994.
2. Horia, Vintilă, *Recucerirea descoperirii*, Eminescu, București, 1996.
3. *Homenaje a Gabriel García Márquez. Variaciones interpretativas en torno a su obra*, editor Helmy F. Giacomán, Las Americas, Madrid, 1972.
4. *Литература Латинской Америки: история и современные процессы*, Москва, 1986.
5. *Literatura y sociedad en America Latina*, Salamanca, 1981.
6. Ortega, Julio, *Gaborio: artes de releer a Gabriel García Márquez*, 2003.
7. Georgescu, Paul Alexandru, *Valori hispanice în perspectivă românească*, Cartea Românească, București, 1986.
8. Lovinescu, Vasile, *Mitul sfâșiat*, Institutul European, Iași, 1993.
9. Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain, *Dicționar de simboluri*, Artemis, București, 1995.

Пространственно-временные характеристики деятельности в глобальном информационном обществе

Наталья Николаевна Рыбка,
кандидат философских наук, доцент
Кафедра философии, политологии, психологии и права
Одесской государственной академии строительства и архитектуры

Abstract

This article is devoted to the social-philosophical analysis of human activity in conditions globalization and information. The author analyzes these to the problem of globalization and information and its influence on the dynamics of social space-time characteristics of labour, leisure and educational activity

Key-words: *global informative society, space, time, activity, labour, leisure, education.*

Современный период развития человеческого общества характеризуется глобализацией и информатизацией основных социальных процессов и сопровождается кардинальными изменениями в интеллектуальной и практической деятельности человека. Происходящая глобальная информационная и коммуникативная революция заставляют переосмыслить отношение к таким фундаментальным понятиям как пространство, время, деятельность. Ведь глобализация может быть охарактеризована как процесс изменения и системы человеческой деятельности и параметров и свойств пространственно-временного континуума.

В пространстве современной деятельности, как совокупности технологических и межличностных процессов, действий, актов взаимодействия субъектов, можно вполне определенно говорить о «переходе» от физического пространства-времени к социальному времени-пространству, имеющему свои конкретно-исторические параметры.

Поэтому в условиях глобального информационного общества возникает вопрос о единстве пространства и времени, о приоритете времени в общественном бытии людей. Проблема трансформации времени и пространства человеческой деятельности в условиях глобального информационного общества представляет большую актуальность для определения их специфики, поисков общих природно-социальных характеристик человеческой жизнедеятельности.

Глобализационные процессы неизбежно приносят принципиальные изменения в характер человеческой деятельности, при этом неизбежно порождают иное восприятие и времени, и пространства.

Особенно актуальными, в связи с этим, становятся вопросы пространства для экономических и управленческих науки, философии, антропологии, социальной философии. «Пространственный поворот» представляет глубокий интерес для социальной философии, в части возникновения новых социальных пространственно-обозначенных и временных культур. Их возникновение неразрывно связано с научно-техническими революциями, с индустриализацией, явлениями модерна. Состоялось основательное изменение мирового отношения в освоении научного знания, поскольку в западной традиции сориентированы только на время, а не на пространство и, как следствие, происходят онтологические переключивания самого знания, главным образом через исчезновение пространственных измерений нашего мировосприятия [9].

Источники «пространственного поворота» в социально-философской мысли были заложены еще в немецкой классической философии, позднее Георгом Зиммелем, В.И. Вернадским, в рамках Чикагской школы, Анри Лефевром и Мишелем Фуко и др.

Современный социолог Э. Гидденс [4] предлагает рассматривать глобализацию как разделение или «дистанцирование» пространства от времени, двух измерений, которые, согласно «современному» видению мира, неразрывно связаны друг с другом. В концепции Гидденса, глобализация – это следствие прогрессирующей «дистанциации» (distanciation) повседневных социальных практик – «растягивания» их на все большие отрезки пространства-времени, при том, что взаимодействие «лицом к лицу» становится несущественным для выполнения интеракций.

В версии, предложенной представителем школы пространственного анализа Д. Харви (Explanation in Geography, 1969), ключевой характеристикой социального мира после кризиса на рубеже 1960-70-х гг. является небывало высокий уровень «компрессии пространства-времени», характеризующий новую организацию социальных практик. Именно новый опыт пространства-времени является, по Харви, срединным элементом, связывающим воедино экономические и культурные трансформации последних десятилетий и постмодернистские культурные формы, воплощающие новый тип чувствования и мышления.

Одним из первых изменений общественной жизни, в связи с внедрением Интернет-технологий, описал М. Кастельс [7]. Кастельс утверждает, что и пространство, и время

трансформируются под совместным влиянием информационно-технологической парадигмы и социальных форм и процессов, вызванных текущим процессом исторических изменений.

Проблемы глобального информационного общества П. Бергер усматривает в глубоких изменениях темпоральной структуры человеческого восприятия, в рамках которых будущее становится главной ориентацией не только воображения, но и деятельности.

Ускорение и интенсификация исторического процесса, взаимопроникновение экономик и культур было осмыслено как «сжатие» пространства, в котором разворачивается человеческая деятельность. Концептуализация этого «сжатия» мыслителями XX века осуществлялась в направлении выделения его причин – качественного скачка в развитии технических и технологических оснований коммуникации – и его последствий, среди которых отмечались изменения характера и диапазона возможностей деятельности, содержания экзистенциального опыта человека, переструктурирование социального пространства и времени, интенсификация влияния коммуникации на массовое сознание.

Решающим фактором процесса формирования современной социально-экономической системы Г.М. Маклюэн [8] считает создание новых технических средств, доступных обществу, а затем и электронным средств коммуникации, что приводит к возникновению идеи мира как «глобальной деревни», в которой ничего нельзя скрыть, и все ответственные за все, становится созвучной времени.

По мнению одного из известнейших теоретиков глобализации, британского социолога Р. Робертсона [13], в широчайшем понимании глобализация – это сжатие мира. Также он заявляет, что тенденции гомогенизации и гетерогенизации в современном мире взаимодополняют и взаимопроникают одна другую.

Современные отечественные и российские авторы также поднимают проблему изменений представлений о пространстве и времени в условиях глобализации [1; 10; 14].

По результатам современных исследований можно выделить следующие тенденции в рамках глобализации: глобализация приводит к «уплотнению» пространства и времени, сжиманию мира, поэтому происходит детерриториализация социального пространства, распространение внетерриториальных форм социальной деятельности; рост социальной и экономической взаимосвязанности; ускорение социального времени, а также такие характеристики процесса глобализации как долгосрочность; многосторонность; неравномерность и сегментированность развития.

Таким образом, сегодня философские, социальные и коммуникативные науки открывают пространственно-ориентированные исследования, современные деятели культуры и искусства дискутируют о городском и локальном местном пространствах, даже теология усматривает в пространственном мышлении возможность расширить свое собственное представление об окружающем мире.

Вообще, в целом ряде общественных наук в XX в. возникли и стали доминирующими «полевые исследования», широко используются в философской литературе категории «социальное пространство» и «социальное время». В самом общем плане актуальность исследования указанных категорий и осуществление с их помощью пространственно-временного анализа общественного развития обуславливается, прежде всего, необходимостью формулирования более полного представления о масштабах, темпах, последовательности, глубине и ориентированности социальных изменений во всем мире.

Категория «социальное пространство» оказывается более теоретически обоснованной и определенной, и, как известно, всякое изменение материального и общественного образования связано с изменением его пространственных форм и характеристик. Поэтому, прежде всего, пространственные изменения структуры дают информацию о динамике того или другого явления. Пространственные изменения могут, в определенной мере, свидетельствовать о направленности движения системы в целом, а, таким образом, и о развитии или о простом изменении данной системы [12].

Человеческая деятельность, породившая сегодняшнюю действительность, сама существенным образом трансформируется. Интенсификация в глобальном информационном обществе всех видов деятельности и интеллектуальной, и коммуникативной, и трудовой, и досуговой и др. привела к сокращению времени одних видов деятельности и увеличению продолжительности других, и к увеличению темпов, ритмов, скоростей, к изменению всей сетки временных координат современного общества. Это, в свою очередь, формирует условия действительности при которых структура деятельности меняется.

Сетевое общество создает новую темпоральность, которую Кастильс называет «вневременное время», порождаемое попытками информационных сетей аннигилировать время вызывают систематическую пертурбацию в порядке следований явлений, устраняет привычные очередности, создает недифференцированное время, что приводит к установлению варьируемого рабочего времени жизни, размыванию жизненного цикла [7].

С одной стороны, интенсификация трудовой деятельности, вызванная такими факторами, как автоматизация и роботизация промышленного производства, внедрение вычислительной техники как в производство, так и в сферу услуг и особенно управления (компьютеризация и кибернетизация), в последние десятилетия, породила тенденцию к значительному уменьшению продолжительности трудового времени

Так, Джереми Рифкин в своем исследовании «Конец труда: упадок мировой рабочей силы и заря пост-рыночной эры» [15] предсказывает, что при сохранении нынешней тенденции через 30 лет в мире (т.е. приблизительно к 2025 г.) останется не более 2% от нынешней численности занятых, которые смогут полностью обеспечить все потребности материального производства во всех странах. «Мы, – пишет Рифкин далее, – быстро приближаемся к историческому перекрестку в истории человечества. Глобальные корпорации теперь способны производить беспрецедентно большое количество товаров и услуг с помощью сокращающейся рабочей силы. Новые технологии вводят нас в эпоху почти безлюдного производства в тот самый момент истории, когда рост населения достигает беспрецедентных масштабов. Столкновение между растущим населением и сокращающейся занятостью будет формировать геополитические реалии формирующейся высокотехнологичной глобальной экономики в следующем столетии» [15: 207].

Решение проблемы нехватки рабочих мест сейчас, чаще всего, пытаются решить за счет введения сокращенного рабочего дня, вынужденных оплачиваемых и неоплачиваемых отпусков, краткосрочной контрактной системы трудоустройства, виртуализацией рабочих мест, работой на дому. Это приводит к замораживанию и понижению заработной платы, стремительному возрастанию числа рабочих мест, связанных с частичной и неустойчивой занятостью, усилению долговременной технологической безработицы, расширение зазора между состоятельными и бедными людьми.

М. Кастельс [7] видит факт работы на дому с неполным рабочим днем, как один из способов профессиональной деятельности в будущем, которая распространяется благодаря развитию сетевых предприятий и гибких рабочих процессов. Кастельс подчеркивает, что введение компьютеризированной технологии резко увеличивает темп и напряженность деятельности на рабочем месте, принуждая работающих приспосабливаться к крайне быстрому ритму. Базирующиеся на компьютерах технологии настолько увеличили объем, поток и скорость протекания информации, что это вызывает у миллионов людей чувство «перегруженности» и «выжженности». Физическая усталость, порождавшаяся темпом

прежней индустриальной экономики, заменяется психологической усталостью, порождаемой высоким темпом новой информационной экономики. Сверхэффективная высокотехнологичная экономика подрывает ментальное и физическое здоровье работников во всем мире.

Вместе с тем, к потенциальным достоинствам глобального информационного общества можно отнести такие, что использование информационных технологий создает предпосылки для творческого развития человека. При этом усиливается роль и значения таких социально значимых характеристик работы, как интеллектуализация и творчество. Мы можем говорить о расширении присутствия креативных элементов в трудовой деятельности.

Специфика творчества заключается в выходе из определенной системы, регламентирующей деятельность, и в создании новых генеративных правил, в изменении (преобразовании и расширении) концептуальных пространств мышления и деятельности субъекта, в построении новых возможностей для субъекта и его культуры. В креативной деятельности субъект выходит за рамки заданной системы и изменяет ее; он не только комбинирует заданные правила, но и создает новые [5]. Как известно, творчество – несплошное и непрерывное движение, в нем чередуются подъемы, застои, спады, причем у разных людей состояние вдохновения имеет разную продолжительность, частоту наступления. Однако выяснено, что продуктивность творческого воображения зависит главным образом от волевых усилий и является результатом постоянной напряженной работы. Поэтому, можно говорить о том, что, при условиях массовизации творческого вида деятельности, понятие «рабочее время» еще более размывается, становится глубоко индивидуализированным, со своими уникальными темпами, ритмами, периодами, циклами. Однако значительная творческая компонента в трудовой деятельности позволит преодолеть негативные психические проявления интенсификации труда.

Творческая деятельность не единственный путь преодоления психологического давления возникающего из-за сокращения рабочего времени, при его напряженности и увеличивающемся ритму. В обществе получает все большее распространение социальное явление «дауншифтинг», как попытка ухода от чрезмерных стрессов, нагрузок и отнимающей все свободное время работы. Философия дауншифтинга состоит в том, что трансформируется само представление о труде, который теряет свое главенствующее и структурообразующее положение в жизни человека, вытесняясь в область долженствования. Иначе говоря, человек трудится только чтобы обеспечивать свои биологические потребности, в то время как

успешность, самореализация и другие жизненные ценности переносятся в сферу досуговой деятельности [3].

Неравномерное распределение количества и интенсивности рабочего времени в глобальном информационном обществе, как мы указали ранее, приведет к увеличению количества досугового времени, и, как следствие, происходит реструктуризация времени не только работы, но и самого досуга.

Отметим, что еще в 1950-х гг. прошлого века появились концепции «общества досуга», «посттрудового общества». В них современное общество рассматривается как общество, в котором труд утрачивает свое прежнее доминирующее значение: сокращение рабочего времени ведет к возрастанию роли досуга, который займет то место, которое в прошлом занимал труд, станет главным жизненным интересом и главным основанием идентичности человека.

Теоретик социологии досуга Ж. Дюмазедье [6] пришел к мысли, что досуг, или свободное время, в жизни современного жителя развитых стран незначительно уступает рабочему времени и имеет тенденцию возрастать; а по ценности, предпочтительности, привлекательности – превзошел труд (многие люди предпочитают меньше зарабатывать, но иметь больше свободного времени). В итоге происходит сдвиг от профессиональных ценностей протестантской этики и возвращение к некоторым особенностям образа жизни традиционного мира. Происходит автономизация досуга, изменение жизненных ориентаций в его сторону, особенно у молодежи – свидетельство существенных изменений в образе жизни, наступления «цивилизации досуга».

Реструктуризация времени основных форм деятельности влечет за собой изменения и других форм деятельности. Показательным в этом плане может оказаться образовательная деятельность, которая в последние десятилетия приобретает характер непрерывности.

С 60-х гг. XX столетия, в мировом сообществе получили распространение идеи коренного изменения принципов образования и обучение на основе концепции непрерывного образования. Изменилась цель образования, которое должно давать человеку возможность приспособиться к жизни в постоянно меняющихся условиях. В условиях значительных социальных изменений усиливается потребность населения в непрерывном восстановлении знаний и умений.

Сегодня непрерывное образование трактуется как единая система государственных и общественных образовательных учреждений, которая обеспечивает организационное,

содержательное единство и преемственность всех звеньев образования. Решение задач воспитания и обучения, политехнической и профессиональной подготовки человека должно, с одной стороны, учитывать актуальные и перспективные общественные потребности, с другой стороны – удовлетворять стремление человека к самообразованию, всестороннему и гармоничному развитию на протяжении всей жизни

Непрерывное образование предусматривает коренное изменение образовательной деятельности: создание системы периодически повторяемого обучения, обогащение образовательных программ, расширение возможностей приобретения знаний. В тактико-практическом аспекте эти нужды требуют разработки новой системы образовательной деятельности – непрерывной, многоуровневой и сегментированной подготовки специалистов, которая открывает перед каждым учащимся широкую перспективу выбора своего будущего и высокой конкурентоспособности. Непрерывное образование характеризуется рядом признаков: оно охватывает весь процесс жизни человека (по данным мировых источников, только 4% трудоспособного населения планеты трудится по первоначально приобретенной профессии); обучение не ограничено местожительством [12]. Можно отметить тот факт, что развертывание непрерывности образовательной деятельности в современном обществе создало предпосылки к формированию «образовательного пространства», в Европе представленного Болонским процессом, как процессом сближения и гармонизации систем высшего образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования.

Таким образом, в глобальном информационном обществе происходит принципиальное изменение структуры времени различных видов деятельности, устанавливается новый «режим времени», связанный с развитием коммуникационных технологий.

Вместе с временем происходит трансформация представлений о пространстве человеческой деятельности. Глобализация означает факт преодоления локальных пределов, приобретения социальными процессами всеобщей, глобальной размерности. При этом основное изменение упрощенно и видится в «уплотнении пространства», в оперировании большими пространствами и скоростями, в проницаемости международных границ [10]. Социальное пространство теряет свою целостности, становится разорванным, образуя автономные социальные миры, требующие собственных пространств, в то же время стремящимися не утрачивать связь с «общим» пространством.

Обозначенная нами краткосрочность ориентации работника на освоенную профессию и должность приводит к явлению смены пространственных точек приложения труда. Ввиду усиления зависимости трудовой деятельности от технического прогресса, возникает острая необходимость в подвижности функций работника, потребность в смене рода деятельности. Перемена труда развивает способности и профессиональные навыки работника. При этом овладение рядом специальностей не просто расширяет диапазон трудовой деятельности человека (наемного работника), но повышает его конкурентоспособность на рынке труда. В конечном счете в глобальном информационном обществе установятся требования замены работников, обладающих ограниченными трудовыми и профессиональными навыками, работниками с высоким уровнем профпригодности для быстроменяющихся запросов технизирующегося производства. Мировой рынок труда в условиях глобализации порождает необходимость во все возрастающей миграции трудовых ресурсов, адаптации работников к запросам национальных рынков трудовых ресурсов, нуждам работодателей и потребителей. Эти процессы порождают новое явление (флексibiliзацию) – повышение гибкости работодателей в использовании рабочей силы. Таким образом, пространство трудовой деятельности расширяется, приобретая глобального характера.

При этом затрагивается и пространственная концентрация, а значит, и место наемного труда, т.е. предприятие. Администрирование, менеджмент, обслуживание уже сейчас все чаще осуществляются в электронной форме, децентрализованно, так сказать «рассредоточенно», «независимо от места». Причем эта пространственная деконцентрация наемного труда допускает разнообразные формы – от ослабления жесткости временного режима присутствия, создания новых рассредоточенных отделов и групп вплоть до распределения подфункций в форме частично или полностью надомной работы с компьютером [2].

Возникающая делокализация в глобальном информационном обществе (перенос бизнеса и активов из страны в страну) освобождает капитал от перманентной привязанности к определенному персоналу, усиливая пространственные разрывы.

Одновременно в условиях глобальном информационном обществе, под давлением коммерческой, стандартизированной продукции массовой культурииндустрии происходит гомогенизация жизненного мира современных людей, определяя возникновение особой, не имеющей корней, усредненной повседневности [1].

Одной из ведущих тенденций в пространстве досуга глобального информационного общества специалисты [11] называют его консумеризацию. Сейчас досуг приобретает ярко выраженный потребительский характер и воплощается в институционализированных практиках, реализуемых с помощью профессионального коммуникативного сервиса. При этом изменяется традиционное понимание досуга как социальной активности, осуществляемой в свободное от работы и основных социальных обязанностей время, направленной на удовлетворение актуальных значимых потребностей личности. Консумеризация досуга способствует актуализации искусно навязанных потребностей, реализуемых в поле потребления. При этом сопутствующими тенденциями являются: расширение и коммерциализация пространства досуга, его гибридизация, усиление гиперреальности и виртуализация.

В заключении отметим, что в глобальном информационном обществе существенным образом изменятся представления о пространственно-временном континууме, поскольку изменяется и действительность и система человеческой деятельности в ней. Трансформация социального пространственно-временного континуума носит амбивалентный характер и диктует устойчивую тенденцию принципиального рассогласования пространственно-временных связей и отношений, и такие же неоднозначные изменения человеческой деятельности можно наблюдать на примере трансформаций трудовой, досуговой и образовательной видов деятельности.

Литература

1. Анохина В.В. Архитектоника социального пространства-времени в эпоху глобализации/В.В. Анохина//Библиографическое описание источника: Философия и социальные науки: Научный журнал. – 2010. – № 1. – С. 90-98.
2. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну/У. Бек – Москва: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
3. Бутонова Н.В. Дауншифтинг. Новое правило-отказ от всяческих правил. Новые традиции/Коллективная монография под ред. Е.Э. Суровой и С.А. Рассединой. – ИД „Петрополис”. С.-Пб., 2009. – С. 169-176.
4. Гидденс, Энтони. Последствия современности/Энтони Гидденс; Пер. с англ. Г.К. Ольховикова; Д.А. Кибальчича; вступ. статья Т.А. Дмитриева. – М.; Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011. – 352 с. – (Серия «Образ общества»).
5. Дубина И.Н. Творчество как феномен социальных коммуникаций: Монография./И.Н. Дубина. – Новосибирск, 2000. – С. 48-67.
6. Дюмазедье Ж. На пути к цивилизации досуга/Ж. Дюмазедье//Вестник Московского ун-та. Серия 12. Социально-политические исследования. – 1993. – № 1. – С. 83–88.

7. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура/М. Кастельс; Пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
8. Маклюэн Г.М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека/Г.М. Маклюэн; Пер. с англ. В. Николаева; Закл. ст. М. Вавилова. – М.; Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. – 464 с. (Приложение к серии «Публикации Центра Фундаментальной Социологии»).
9. Макогон Т.И. «Пространственный поворот» и возможность новационных подходов в социально-философском дискурсе/Т.И. Макогон//Известия ТПУ, 2012. – № 6. – С. 167-172.
10. Назарчук А.В. Социальное время и социальное пространство в концепции сетевого общества/А.В. Назарчук//Вопросы философии, 2012, № 9. – М.: Издательство «Наука», 2012. – С. 56-66.
11. Понукалина О.В. Досуг в пространстве современного города/О.В. Понукалина. – Саратов: Сарат. гос. техн. ун-т. – 2007. – 100 с. (6, 25 п.л.) ISBN 978-5-7433-1855-1.
12. Рибка Н.М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аналіз: Автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03/ Н.М. Рибка – Одеса, 2005. – 24 с.
13. Робертсон Р. Глокалізація: часопростір і гомогенність гетерогенність/Роланд Робертсон//Глобальні модерності; За редакції М. Фезерстоуна, С. Леша, Р. Робертсона; Пер. з англ. Т. Цимбала. – К.: Ніка-Центр, 2008. – С. 48-72.
14. Чантурія А.В. Уявлення про простір та час в умовах глобалізації/А.В. Чантурія. – Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах Грані. Дніпропетровськ. Дніпропетровський національний університет ім. Олеся Гончара, 2013. – № 7 (99). – С. 73-77. – ISSN 2077-1800.
15. Jeremy Rifkin. THE END OF WORK: The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era. New York: G. P. Putnam's Sons, 1996. – 350 p.

Sindromul de epuizare profesională la cadrele didactice

Maria Pleșca, conf. univ., dr.
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The way which teachers manage stress is an important issue for their psychological adjustment and prevention of the occurrence of undesirable consequences for school life. The investigations reveal the influence of stress on the occurrence of symptoms of teacher's burnout. The prevention of stress and symptoms of burnout at teachers do not rely only on the application of measures to develop individual skills, but must be combined with measures and actions which will optimize the work environment and climate.

Key-words: *burnout, emotional exhaustion, depersonalization of interpersonal relationships, self-efficacy, stress.*

În 1969, Loretta Bradley a fost prima cercetătoare care a precizat faptul că epuizarea profesională (burnoutul) este un proces de stres particular, legat de exigențele muncii și de condițiile de muncă. Termenul *burnout* a fost reluat în 1974 de H.J. Freudenberger și de C. Maslach în 1976, în studiile lor referitoare la manifestările de uzură profesională.

Prezentăm câteva dintre definițiile date *burnoutului*.

Burnoutul este o stare de epuizare emoțională, de depersonalizare și de diminuare a performanțelor, susceptibilă să apară la persoanele care lucrează cu alte persoane (Christina Maslach, Susan Jackson, 1986).

În opinia lui Maslach (2001), epuizarea profesională (burnout) este un sindrom de epuizare fizică și emoțională care implică dezvoltarea unei stime de sine negative și a unei atitudini profesionale negative, ducând la o pierdere a implicării și a sentimentelor pozitive. Burnoutul este un sindrom de epuizare emoțională, de depersonalizare și de reducere a implicării în dezvoltarea sau în desăvârșirea profesională (Susan Jackson, Michael Leiter, Christina Maslach). Așadar, epuizarea profesională este un rezultat al stresului cronic și al trăirii la locul de muncă a sentimentului că există o disproporție între posibilitățile individuale și realitatea condițiilor de muncă.

După Maslach (1986), există trei dimensiuni ale epuizării profesionale:

- a) epuizarea emoțională (solicitare emoțională excesivă, senzația că ești la capătul puterilor);
- b) depersonalizarea, sau dezumanizarea, relațiilor interpersonale (manifestată prin scăderea empatiei, relații insensibile, distanțare-detașare, indiferență și/sau cinism față de persoanele care, în mod normal, sunt destinatarii serviciilor sau asistenței);

c) diminuarea motivației, a implicării profesionale și reducerea performanței.

Simptomele epuizării profesionale sunt de mai multe feluri:

a) simptome psihosomatice și somatice; b) simptome psihice; c) simptome psihosociale și ocupaționale.

Apariția epuizării profesionale este progresivă, iar evoluția se întinde pe o perioadă lungă de timp.

Burnoutul are consecințe negative, ducând la mari influențe psihologice asupra individului. Numeroase cercetări indică faptul că o mare parte din cadrele didactice au experimentat stresul sau epuizarea profesională (Cox și colaboratorii, 1985; Corten și colaboratorii, 2007).

Principalul obiectiv al secvenței de cercetare este studierea rolului variabilelor moderatoare (vechime în activitate, anxietate) în sindromul de epuizare profesională la cadrele didactice.

Ipotezele cercetării: 1. Atât în cazul profesoarelor, cât și al profesorilor, există o puternică asociere între nivelul stresului perceput și nivelul epuizării emoționale. Cadrele didactice de sex feminin sunt mai predispuse la epuizare emoțională în condițiile stresului perceput peste nivelul mediu. 2. Atât în cazul profesoarelor, cât și al profesorilor, se manifestă o relație puternică între nivelul stresului perceput și depersonalizarea manifestată în relațiile interpersonale.

În cercetare au participat 86 de cadre didactice (65 profesoare și 21 de profesori) din municipiul Chișinău. Ca instrument de cercetare am utilizat chestionarul Maslach Burnout Inventory (MBI), constituit din 22 itemi, repartizați în trei grupe, evaluând: epuizarea emoțională, definită drept sentimentul de a fi epuizat emoțional din cauza activității profesionale; depersonalizarea (dezumanizarea relațiilor interpersonale), care se manifestă prin sentimentul de indiferență, de insensibilitate față de persoanele în raport cu care se desfășoară activitatea profesională; implicarea/dezvoltarea personală profesională (îndeplinirea sarcinilor), sentimente de competență și de realizare de sine prin profesiune.

Prezentăm datele obținute la cele trei variabile, după gradul epuizării emoționale. Profesoarele: crescut – 34,19%, moderat – 41,93%, scăzut – 23,88%; profesorii: crescut – 18,51%, moderat – 56,25%, scăzut – 25,24%.

După gradul depersonalizării, repartiția profesorilor este următoarea. Profesoarele: crescut – 39,35%, moderat – 31,61%, scăzut – 29,04%; profesorii: crescut – 23,29%, moderat – 30,92%, scăzut – 45,79%.

După gradul sentimentului implicării/împlinirii profesionale, repartiția este următoarea. Profesoarele: crescut – 30,32%, moderat – 43,22%, scăzut – 26,46%; profesorii: crescut – 43,20%, moderat – 9,62%, scăzut – 27,18%.

În urma realizării studiului am constatat că gradul epuizării emoționale și al dezumanizării relațiilor interpersonale este mult mai frecvent la profesoare decât la profesori. În schimb, atât în cazul profesorilor, cât și în cazul profesoarelor epuizarea emoțională și depersonalizarea relațiilor nu influențează foarte mult, în sens negativ, sentimentul de implicare și de împlinire profesională. Astfel, doar 27,18% dintre profesori și 26,46% dintre profesoare afirmă că au un sentiment scăzut în ceea ce privește implicarea și împlinirea profesională, acest sentiment fiind, în schimb, crescut la 43% dintre profesori și profesoare. Prin urmare, în pofida manifestării epuizării emoționale, doar la circa ¼ din cadrele didactice se manifestă o demotivare și o scădere a gradului de implicare profesională.

Analiza datelor relevă faptul că în cazul profesorilor la care stresul perceput are o valoare peste medie, 42,9% din aceștia manifestă o epuizare emoțională crescută. În raport cu frecvența gradului crescut al epuizării emoționale la profesoare (55,3%), la profesori frecvența gradului crescut al epuizării emoționale este mai redusă (42,9%), deci cadrele didactice de sex feminin sunt mai predispuse la epuizare emoțională în condițiile stresului profesional crescut, decât cadrele didactice de sex masculin. S-au constatat diferențe puternic semnificative ($p < 0,000$) în privința efectului stresului perceput asupra epuizării emoționale, atât în cazul profesoarelor, cât și al profesorilor cu stresul sub medie și al celor cu stresul peste medie. La profesoarele cu stresul perceput cu valori peste medie epuizarea emoțională apare mai frecvent și are un nivel crescut. Prin urmare, s-a confirmat ipoteza conform căreia există o legătură puternică între frecvența și intensitatea stresului și epuizarea emoțională a cadrelor didactice.

Din datele obținute rezultă că diferite contexte și situații stresante ale activității profesionale a cadrelor didactice pot produce emoții negative datorate comportamentului elevilor, sentimentului de inechitate în privința recunoașterii valorii sociale a profesiei, salarizării scăzute, supraîncărcării muncii, constrângerilor temporale, climatului școlar neadecvat, lipsei susținerii organizaționale. Acești factori stresanți li se pot adăuga și alții, precum: confuzii în delimitarea rolurilor unor persoane care intervin în câmpul social al școlii (diferite persoane de la primărie, inspectoratul școlar); cerințe paradoxale venite din partea societății, care emite critici, uneori foarte violente, la adresa școlii, impunându-i cerințe nerealiste, ca și când instituția școlară ar putea rezolva singură toate problemele instructiv-educative ale tuturor elevilor.

În ceea ce privește corelațiile dintre cele trei dimensiuni ale epuizării profesionale, analiza datelor obținute de noi pune în evidență coeficienți de corelație (r) cu o valoare relativ mică. La cadrele didactice se manifestă o anumită asociere între epuizarea emoțională și gradul depersonalizării relațiilor interpersonale, ipoteza existenței unei puternice asocieri fiind doar parțial confirmată. Putem deci considera că depersonalizarea relațiilor interpersonale are o determinare multifactorială cumulativă, intervenind unele trăsături de personalitate care moderează factorii stresanți.

În cazul profesorilor, la nivelul întregului lot, gradul de asociere între epuizarea emoțională și depersonalizare este foarte semnificativ, asocierea fiind foarte puternică ($p < 0,000$). Investigațiile noastre au evidențiat existența unei asocieri puternice între epuizarea emoțională și depersonalizarea relațiilor interpersonale ale profesorilor (la praguri de semnificație cuprinse între $p < 0,002$ și $p < 0,000$) la nivelurile de vârstă cuprinse între 23 și 50 ani; această asociere este mai puternică la grupele de vârstă de 23-30 de ani și de 31-40 de ani. În schimb, analiza pe grupe de vârstă evidențiază faptul că în cazul profesoarelor nu există o asociere semnificativă statistic între epuizarea emoțională și depersonalizare, deci vârsta ca atare nu este implicată puternic și direct în gradul asocierii epuizării emoționale cu depersonalizarea relațiilor interpersonale ale profesoarelor.

Prin criteriile statistice Pearson, am evidențiat o puternică asociere (la $p < 0,0001$) între nivelul stresului perceput, epuizarea emoțională și nivelul mai scăzut al implicării profesionale, atât în cazul profesoarelor, cât și al profesorilor. Nu putem spune însă că această asociere este în mod strict liniară și directă, deoarece scăderea gradului de implicare a cadrelor didactice în activitățile școlare nu se relaționează întotdeauna și în toate cazurile în mod semnificativ cu nivelul stresului perceput și cu gradul epuizării emoționale, ci are, cu siguranță, o cauzalitate multifactorială cumulativă. Gradul implicării profesionale a cadrelor didactice este relaționat cu sentimentul autoeficacității acestora. Nivelul stresului perceput influențează autoeficacitatea cadrelor didactice în activitățile școlare. Astfel, stresul perceput cu nivelul peste medie diminuează autoeficacitatea cadrelor didactice, atât în cazul profesoarelor, cât și al profesorilor.

Cadrele didactice cu un nivel ridicat al stresului și cu un nivel crescut al anxietății, precum și cu un sentiment al controlului scăzut, predominant extern, trebuie să învețe să utilizeze strategii de coping eficiente, solicitând consiliere psihologică sau intervenții psihoterapeutice, pentru evitarea epuizării profesionale.

Bibliografie

1. Freudenberger, H.J., *Staff burnout*, Journal of Social Issues, vol. 30, nr. 1, 1974.
2. Gonpil, G., Seyle, H., *Înțelepciunea stresului* (traducere de Madeline Karacarian), București, Coresi, 1993.
3. Goleman, D., McKee, A., Boyatzis, R., *Inteligența emoțională în leadership*, București, Curtea Veche, 2007.
4. Ionescu, Ș., Jacquet, M-M., Lhote, C., *Mecanismele de apărare. Teorie și aspecte clinice*, Iași, Polirom, 2002.
5. Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., *Job burnout*, Annual Review of Psychology, 2001.
6. Maslach, C., Jackson, S.E., Leiter, M.P., *Maslach Burnout Inventory Manual*, 3-e edition, Palo Alto, Consulting Psychologists Press, 1986.
7. Preda, V.R., „Modele explicative și metode de investigare a mecanismelor de gestionare a stresului”, în M. Ionescu (coord.), *Abordări conceptuale și praxiologice în științele educației*, Cluj Napoca, Eikon, 2006.

Unele aspecte ale predării limbajului Pascal în clasa a IX-a

Sergiu Gânga, *profesor de informatică,
grad didactic superior,
Liceul Teoretic „Constantin Stere”, Soroca*

Abstract

In this article I present usefulness for understanding the logical schemes Pascal programming language for middle school students in grade 9. Continuity studying linear algorithms and their implementation in education.

Key-words: *program, algorithm, continuity, block diagram, logical.*

Curriculumul național la informatică pentru ciclul gimnazial prevede câteva module în predarea obiectului, începând cu clasa a VII-a. În ciclul gimnazial are loc o inițiere sistematizată a elevilor în domeniul informaticii ca știință. Prima etapă cuprinde noțiunile generale din teoria informației, sistemele de numerație, codificarea, moduri de prezentare și stocare. O altă etapă vizează calculatorul ca instrument pentru prelucrarea informației și softurile de bază pentru gestionarea aplicațiilor IT. Modulul trei presupune rularea și gestionarea aplicațiilor cu o largă răspândire socială, cum ar fi MS Word și MS Excel. Aceste module sunt prevăzute de curriculumul modernizat la informatică pentru clasa a VII-a și primul semestru în clasa a VIII-a. Conceptul predării informaticii în ciclul gimnazial presupune „formarea competențelor necesare elevului pentru accesul acestuia la următoarea treaptă a învățământului și/sau integrarea lui socială, formarea

carierii profesionale” [1], de aceea a patra etapă prevede dezvoltarea gândirii în general și a gândirii algoritmice în special. Totodată, gândirea algoritmică este completată cu studierea unui limbaj de programare de nivel înalt, cu elaborarea algoritmilor și implementarea lor în rezolvarea problemelor pe calculator. Această etapă cuprinde două module: semestrul II, clasa a VIII, și clasa a IX-a, ambele semestre.

Specificul vârstei elevilor, timpul limitat și numărul mic de ore impune un șir de rigori pentru profesori, necesită, din partea acestora, cunoștințe și abilități din domeniul psihopedagogiei. Pentru a trezi curiozitatea elevilor, dorința acestora de a însuși materia abstractă și a depăși obstacolele apărute în proces, pentru a deveni îndrumătorul și prietenul discipolilor săi, profesorul trebuie să dea dovadă de creativitate și să depună eforturi considerabile în muncă zi de zi.

În clasa a VIII-a, elevii fac cunoștință cu noțiunile de „algoritm” și „limbaj algoritmic”. În conformitate cu specificul de vârstă al elevilor, limbajul algoritmic se predă în baza unui joc didactic. În acest joc, avem doi executanți: Cangurul și Furnica; aceștia, printr-un set de instrucțiuni, execută diferite mișcări pe un câmp cadrilat. Îndeplinind anumite însărcinări, elevii asimilează proprietățile de bază ale algoritmilor și capătă anumite competențe în programarea structurată. Alcătuirea unui algoritm se efectuează în baza subalgoritmilor. Elevul întâlnește pentru prima dată noțiunile de „instrucțiuni” și „metoda rafinării succesive la elaborarea algoritmilor”. Pentru o mai bună asimilare a cunoștințelor și dobândirea de competențe, autorii manualului (A. Gremalschi și L. Gremalschi) recurg la schemele logice. Astfel, în manual sunt expuse blocurile schemelor logice și structura unor algoritmi. Datorită acestor aplicații copiii însușesc mai ușor noțiunile de „algoritm liniar”, „algoritm de ramificare” și „algoritmi ciclici”. La sfârșitul manualului se accentuează necesitatea elaborării unor limbaje de programare, dar și utilitatea descrierii algoritmilor prin scheme logice și a limbajelor de comunicare [2].

O mare problemă, la studierea limbajului de programare Pascal (sau a oricărui alt limbaj de nivel înalt), o constituie ruptura expunerii materiei, care intervine în clasa a IX-a. În clasa a VIII-a se studiază algoritmul și conceptul de „acțiune”. În anii '90 ai sec. XX executanții studiați în clasa a VIII-a aveau implementate funcții de utilizare a datelor. Desigur, noțiunea de „date” era simplificată la maximum, dar era parte integrală a conceptului de „representare a algoritmului”. Din nefericire, la revizuirea curriculumului, acest moment a fost exclus. În clasa a IX-a materia de studii începe cu metalimbajul BNF și scheme sintactice, pentru redarea noțiunilor limbajelor de programare. Programa prevede șase-șapte ore la acest compartiment, ceea ce reprezintă, practic, două luni de studiere în anul de învățământ. Conceptul de „date” presupune alte șapte-opt lecții; astfel, în prima

jumătate a anului de studii, elevul nu mai revine la algoritm și la conceptul de „acțiune.” Pentru a anula această discrepanță, în Ghidul profesorului la clasa a IX-a se menționează: „Deși noțiunea de acțiune va fi studiată la nivel științific în următoarea unitate de conținut, elevii, la nivel intuitiv, pentru a avea posibilitatea de experimentare cu tipuri de date, au nevoie de trei instrucțiuni utilizate frecvent: citirea (introducerea) datelor de prelucrat, extragerea (afișarea) rezultatelor, precum și posibilitatea de prelucrare a datelor cu ajutorul instrucțiunii de atribuire” [3] (sublinierea ne aparține).

Înșușirea acestor instrucțiuni nu prezintă dificultăți pentru elevi. Or, ei cunosc deja notația BNF, diagramele sintactice și au experiența necesară, dar este nevoie de mai mult timp. În acest context, pentru a facilita exercițiul de asimilare a cunoștințelor și dobândire a competențelor intuitive, sunt binevenite schemele logice. Pe lângă blocurile cunoscute din clasa a VIII-a, se adaugă blocurile de citire/afișare.

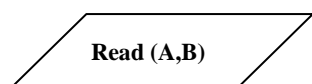


Figura 1. Citire

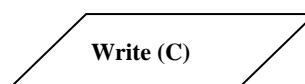


Figura 2. Afișare

Revenind la capitolul *Tipuri de date simple*, cu noul instrumentar, putem explica exhaustiv exemplele atât pentru elevii cu memorie auditivă, cât și pentru cei cu memorie vizuală. De regulă, ultima categorie de elevi este prezentă în majoritatea claselor.

Expunerea exemplului Program P3 p. 32 [4].

Se numerotează fiecare linie de program, explicându-le elevilor că numerele liniilor nu fac parte din program.

```
1 Program P3;  
2 {operații cu date de tipul integere}  
3 Var x,y,z: integer;  
4 begin  
5 writeln('introduceti numerele intregi x si y :');  
6 readln(x,y);  
7 writeln('x=',x);  
8 writeln('y=',y);  
9 z:=x+y; writeln('x+y=',z);  
10 z:=x-y; writeln('x-y=',z);
```

```

11 z:=x+y; writeln('x+y=',z);
12 z:=x*y; writeln('x*y=',z);
13 z:=x mod y; writeln('x mod y=',z);
14 z:=x div y; writeln('x div y=',z);
15 end.

```

Programul se execută pe pași, linie cu linie, cu ajutorul tastei F8. Profesorul explică fiecare acțiune, iar elevii înscriu rezultatele în caiete. Menționăm că acest program rezultă dintr-un algoritm liniar studiat în clasa a VIII-a și descriem schema logică. Pentru aceasta, rândurile 9-14 vor trebui divizate în două acțiuni. Divizarea se face cu ajutorul elevilor, solicitându-le memoria.

Schema logică:

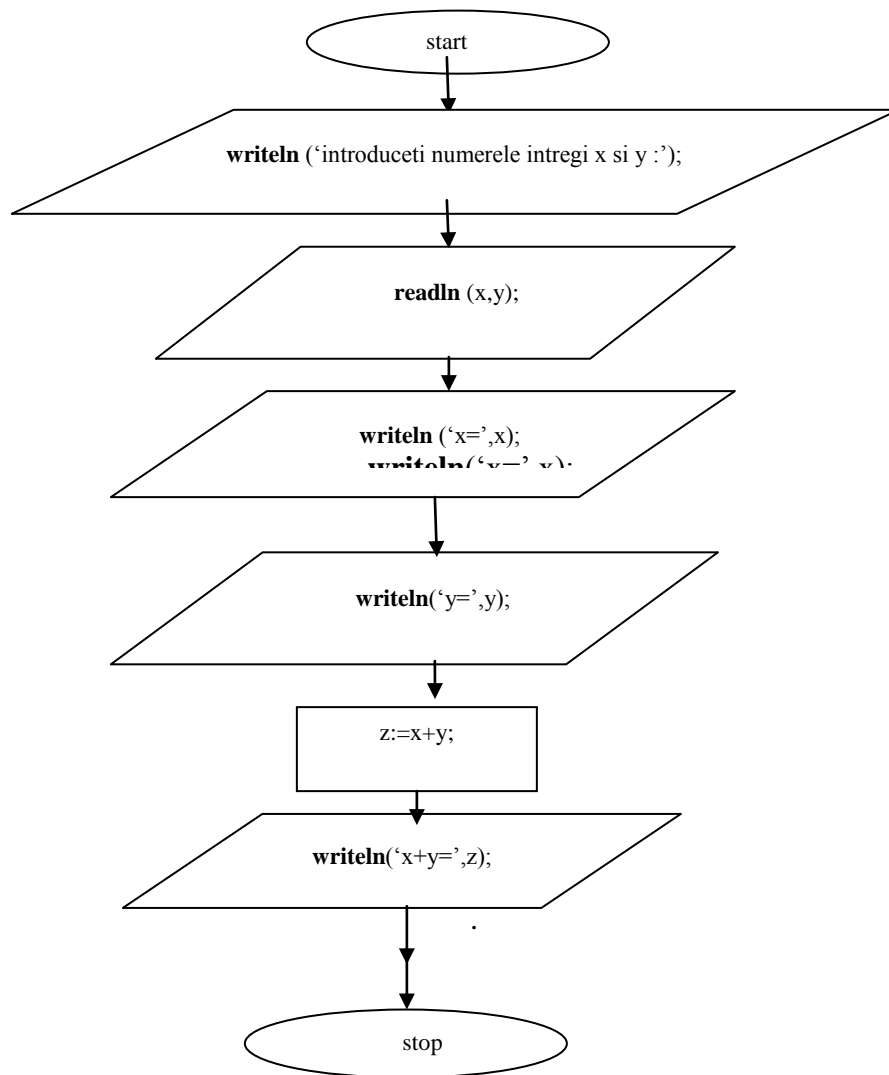


Figura 1.3. Schema logică

Ca urmare, se obține structura liniară a programului Pascal. Elevii au deja cunoștințe de astfel de structură din materia studiată în clasa a VIII-a. Astfel, se asigură continuitatea logică a parcurgerii materiei și trecerea lentă de la noțiunea de „algoritm” (clasa a VIII-a) la noțiunea de „program”, calculatorul devenind un executant. La fel procedăm și pentru tipurile de date *real* și *char*. Pentru înscrierea și executarea acestui program, elevii trebuie, în prealabil, să însușească proprietățile de bază ale mediului Turbo-Pascal.

Dacă tipurile amintite anterior nu prezintă o noutate pentru elevi (ei s-au mai întâlnit cu ele la alte obiecte, cum ar fi matematica, fizica, chimia), apoi tipul de date *boolean* prezintă unele dificultăți pentru înțelegere. Tabelele de adevăr și operațiile predefinite sunt noțiuni noi. În acest caz, apelez la noțiunea de „condiție” și la blocul respectiv al schemelor logice (figura 1.4.).

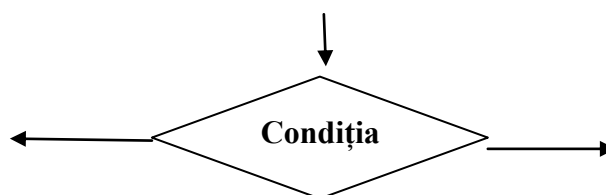


Figura 1.4.

Condiția poate fi o variabilă booleană, care are una din valori: *True* sau *False*, sau o expresie booleană alcătuită din variabile sau constante logice, ori o expresie relațională de genul $x < y$ sau $x >= y$, fie o expresie mixtă $x < y$ and $(a$ or $b)$. Toate aceste sunt, de fapt, expresii booleane și pot avea valorile *true* sau *false*, adică afirmație sau negare.

Programul de mai jos exemplifică lucrul cu tipul boolean.

```

Program PPD1;
Var conditie1,conditie2, a:Boolean;
Begin
Conditie1:=2<1;
Conditie2:=false;
A:=not(conditie2) or conditie1;
Writeln(conditie1);
Writeln(conditie2);
Writeln(a);
End.

```

Rezultatele acestui program vor fi : conditie1=false; conditie2=false, iar a=true.

Finalizând studierea tipurilor standard de în limbajul Pascal, elevii, intuitiv, pot deja rezolva probleme liniare, cum ar fi calcularea ariei cercului, lungimii circumferinței, aria altor figuri geometrice, cum ar fi triunghiul, patrulaterul, trapezul etc. Toate aceste calcule reprezintă algoritmi liniari. Pentru exersare, propun elaborarea algoritmului în baza limbajului obișnuit, schema logică și invers. Având schema logică a problemei, trebuie să se definească conținutul problemei, schema logică a algoritmului de calcul a ariei triunghiului, aplicând formula lui Tiron.

$A := \sqrt{p \cdot (p-a) \cdot (p-b) \cdot p-c}$), unde **a**, **b** și **c** sunt laturile triunghiului, iar **p** reprezintă semiperimetrul lui.

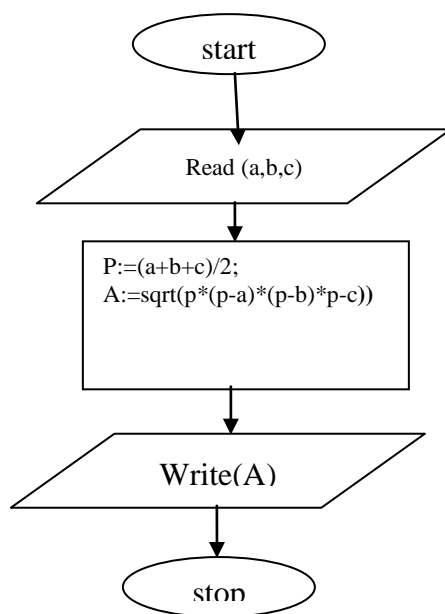


Figura 1.5. Schema logică pentru calcularea ariei triunghiului

Următorul pas va fi aplicarea schemelor logice la descrierea instrucțiunilor în limbajul Pascal, pas descris amănunțit și de către autorii ghidului de implementare a curriculumului modernizat.

Din practica personală de predare a limbajului Pascal în gimnaziu, pot afirma cu certitudine că schemele logice sunt un instrument eficace în procesul de predare – învățare. Elevii îl asimilează ușor și îl pot folosi în diverse situații de problemă, pentru găsirea soluțiilor.

Avantajele aplicării schemelor logice rezidă în următoarele: elevii pot parcurge vizual fiecare etapă a rezolvării algoritmului, includ receptorii vizuali în procesul de învățare.

Dezavantajul constă în faptul că schemele logice redau doar partea executabilă a programelor Pascal, fără a include declarațiile de variabile, constante sau tipuri.

Bibliografie

1. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învățământ*, Chișinău, Lyceum, 2011.
2. Gremalschi, A., Gremalschi, L., *Manual de informatică pentru clasa a VIII-a*, Chișinău, Știința, 2011.
3. Gremalschi, A., Ciobanu, I., *Informatica. Ghidul profesorului pentru clasa a IX-a*, Chișinău, Știința, 2011.
4. Gremalschi, A. et. al., *Manual pentru clasa a IX-a*, Chișinău, Știința, 2011.

Reprezentări plastice în peisajul din Republica Moldova

Rodica Ursachi, *dr. în studiul artelor,*
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

In the fine art of Moldova meets the coexistence of traditional and innovative elements in fine treating of artworks. Realistic-illustrative vision is replaced with one decorative, which is inspired from Romanian folklore and aesthetic concepts of modern European art. In the 70-s – 90-s of XX century the emphasis is on techniques and stylistic features unspecific national art.

Key-words: *image, visual language, traditional view, realistic, technical means.*

Arta, ca orice organism sau fenomen, se dezvoltă sub aspect evolutiv, cunoscând perioade de înflorire și de stagnare, de avânt și de decădere. Ea este reflecția exterioară a frământărilor interne ale spiritului uman, care încorporează pluridimensionalitatea structurii societății.

Vâltoarea evenimentelor din ultima jumătate de secol impune societății o evoluție rapidă în toate sferile, arta supunându-se și ea ritmului noului mileniu. Deoarece artiștii contemporani din Republica Moldova tind să depășească limitele artei tradiționale, ancorată într-o dimensiune temporală cu amprente postsovietice, ei încearcă să se încadreze în circuitul valorilor europene, îmbinând în creația lor coordonatele artei moderne și ale celei naționale locale.

Spiritul timpului tehnologizat face ca oamenii să fie permanent atrași de nou, schimbându-și atitudinea și modul de receptare și înțelegere a lumii. Modificarea radicală a condițiilor social-istorice le conferă artiștilor libertate în exprimare și alegerea temelor. Majoritatea își modifică viziunea artistică și estetică și optează pentru o percepere conceptuală a lumii. Ei nu se mulțumesc cu imagini de suprafață, ce trezesc anumite vibrații în sfera emoțională, ci caută să pătrundă în structura, în esența lucrurilor. Pentru oamenii de artă, lumea devine o zonă a ideilor cu funcție informațională. Pentru a exprima în mod adecvat nevoile spirituale, artistice și estetice ale omului modern, artiștii încearcă să se îndepărteze de tehnica tradițională de pictură și recurg la diverse metode experimentale, forme, noi abordări de prezentare artistică a imaginii. În plan formal, aceste înfățișări imagistice sunt tratate într-o formulă nonfigurativă sau prezintă imagini plastice greu descifrabile. În felul acesta, figurativismul narativ al imaginii își pierde treptat pozițiile, cedând în fața unor limbaje mai subtile, dar fără a se lăsa substituit definitiv. Chiar dacă își modifică forma, stilul realist tradițional păstrează viziunea lirică, poetică în reflectarea lumii înconjurătoare, conferindu-i o alură conceptuală. Trebuie menționat că aceste încercări de îndepărtare de la tehnica tradițională de pictură, aceste căutări și experimentări de noi formule în limbajul plastic al unei opere, acest dialog între tradiție și inovație apar în creația artiștilor la mijlocul anilor '60 ai sec. XX, când arta plastică se îndreaptă spre redescoperirea valorilor naționale, spre dezvăluirea esenței spirituale a poporului nostru. Fenomenul dat se intensifică în anii '80, când în cultura națională dispar cenzura și interdicțiile ideologice, remarcându-se o liberalizare, o deschidere spre nou, spre limbajul plastic, cultivat de diverse mișcări artistice europene. După cum s-a relatat anterior, imaginea lumii înconjurătoare în perioada „realismului socialist” este reprezentată cu mijloace plastice specifice viziunii realiste, unde concretul imaginativ este narativ și redat prin intermediul clarobscurului. Pictorii recurg la gradațiile tonale pentru a înfățișa planurile în registre ale spațiului perspectival al tabloului, la forme cu contur moale, difuz, la tușe dinamice, dar recognoscibile, și la un diapazon foarte larg de motive figurative – câmpii, păduri, dealuri etc. – calme, triste, poziționate, deseori, orizontal, fapt ce-i imprimă peisajului lărgime panoramică și caracter epic. Acest tip de reprezentare „picturală” a realității obiective generează, la spectator, o atitudine meditativă față de natură și o dispoziție sufletească corespunzătoare (gamei cromatice, stării anotimpului ș.a.), ce intensifică receptarea ei lirico-poetică. În perioada dată accentul este pus pe identificarea narativă a motivului, pe dinamica ritmurilor liniare (configurația conturului obiectului), pe efectele de iluminare („*Dimineața pe Nistru*” (1957), M. Petric; „*O zi răcoroasă*” (1947), A. Vasiliev; „*Zi de primăvară*”, A. Climașevski ș.a.). Mai târziu, în anii '60, când în arta

moldovenească crește interesul pentru perceperea majoră a vieții (construcții grandioase, reînnoirea vieții la sat ș.a.), linia tradițională a picturii cade sub influența noilor concepții estetice. Viziunea lirico-poetică și aspectul ilustrativ, veridic de reprezentare a lumii înconjurătoare sunt înlocuite cu o viziune decorativ-monumentală, unde accentul este pus pe sonoritatea cromatică, pe expresivitatea emoțională a culorii, pe forme generalizatoare cu contur ritmic (ce joacă un rol important în determinarea perspectivei spațiale). Aceste elemente plastice sunt prezente în creația unor artiști ce s-au inspirat din folclorul plastic românesc și din estetica acestuia. Se consideră că aceste tendințe și concepții artistice noi sunt inspirate din covorul româno-basarabean, ale cărui cromatică și structură semantică poartă sensuri mult mai profunde decât imaginile aparente („*Sărbătoare în sat*” (1966), E. Romanescu), deși, de exemplu, M. Grecu a fost frapat și de arhitectonica caselor țărănești, și de cea a porților de forme variate din Moldova.

Pentru a poetiza motive, deseori aparent banale, artiștii recurg la gândirea asociativă, la metafore, idei alegorice, la mijloace tehnice netradiționale formulei „clasice”: stilizare, decorativism, abordare monumentală ș.a.

Varietatea modalităților de tratare plastică a compoziției și forma convențional poetică a ideii a imprimat personalitate picturii moldovenești din perioada respectivă. Revenind la ideea că orice artă națională (locală) nu se poate dezvolta în afara circuitului curentelor artistice europene și la faptul că interferențele culturale și artistice sunt iminente, trebuie să remarcăm că și în arta moldovenească se resimte acest impact (deși slab). În această perioadă și în cele următoare se observă o simbioză a esteticii și creației populare cu cea preluată de la postimpresioniști, foviști ș.a. („*Moara veche*”, „*Nucarii*” (1967), „*Zi de toamnă*” (1961), „*Recruții*” (1965), M. Grecu; „*Case cu porți galbene*” (1964), A. Zevin ș.a.).

În anii '70 -'80 ai sec. XX, artiștii își aprofundează căutările din perioada anterioară în materie de experiențe plastice și tehnice. În plan formal, ei se orientează spre complexitatea structurii imaginative. În peisaj se întâlnesc orizonturi nemărginite fără formă, ce constituie un spațiu indefinit.

Pictorii trec de la evaluarea obiectivă de interpretare a lumii înconjurătoare la una subiectivă. În felul acesta, motivele idilice cu câmpii agricole „organizate” provoacă, grație abordării neordinare, ecouri profunde, fiecare peisaj prezentând un raport între realitate și idee. Uneori, însuși motivul, simplu, la prima vedere, poate avea o semnificație simbolică. De exemplu, peisajele de primăvară semnifică reînnoirea vieții, accentuată de un colorit foarte expresiv, iar multitudinea de

tonalități și semitonuri îi imprimă tabloului substrat poetic și aspect festiv („*Primăvară*”, „*Semănatul*” (1972), I. Vieru; „*Sat nou moldovenesc*” (1974), S. Cuciuc ș.a.).

Peisajele rurale ce întruchipează munca oamenilor creează iluzia de bunăstare a poporului sovietic, dar, totodată, scot în evidență particularitățile specifice ale reliefului plaiului natal. Deși, aparent, ele relevă o percepție lirico-romantică a lumii, aceste peisaje reflectă subtil atitudinea autorilor asupra problemelor sociale existente la acea vreme. Astfel, conchidem că peisajele din anii '70-'90 nu se limitează doar la simple imagini plastice (chiar dacă sunt complexe), ci conțin profunde mesaje sociale. Limbajul plastic utilizat de artiști în acea perioadă este neobișnuit și foarte complex, bazat pe efecte optice ireale, pe efecte cromatice și plastice noi. Într-un tablou pot coexista imagini suprapuse în spații plastice diferite, suprafețe concave și convexe etc. – procedee ce au menirea să sublinieze mobilitatea și dinamismul omului în lumea contemporană.

Pe lângă diversificarea tematică, o parte din artiști își extind și procedeele de interpretare plastică și tehnică a lucrărilor. Drept exemplu poate servi creația lui M. Grecu, care a fost un inovator și deschizător de drumuri în arta națională. M. Grecu nu reproduce imaginea din natură, ci o modelează cu ajutorul diverselor mijloace plastice, relevând particularitățile caracteristice ale obiectelor sau fenomenelor. El recurge la îmbinarea diferitor tipuri de coloranți (recent apăruti – lacuri, bitumuri etc.) cu vopsele de ulei, care, în urma „experimentului”, formează configurații neobișnuite, ce se asociază cu lava vulcanică, cu izvorârea apei sau luminii cosmice. Acest micro- și macrocosmos asociativ se află într-o acțiune continuă, schimbându-și forma în funcție de punctul de vedere al spectatorului. Noile procedee tehnice permit autorului să redea prin mijloace simple anumite legități universale, reflectând ideea despre veșnicie, iar lucrării – să-i confere caracter alegoric, metaforic, filosofic („*Geneza*”, „*Flori de mucegai*”, „*Luna la Butuceni*” (1975), „*Porțile*” ș.a.).

Preocuparea pictorilor din Republica Moldova pentru performanța tehnică (bazată pe exemplul artiștilor moderni europeni ce aparțin diferitor curente artistice – abstracționism, expresionism ș.a.) continuă și în prezent, ei optând pentru jocul spontan al materialelor plastice, pentru expresivitatea maximă a culorii. O parte din pictorii generației mijlocii au studiat în diverse școli de artă (la Tallinn, Riga, Budapesta, Petersburg, Moscova), unde s-au familiarizat nemijlocit cu diverse tendințe și orientări de factură postmodernă („*Margine de sat*”, „*Miriște*” (1990), D. Bolboceanu; „*Reflexe*” (1991), „*Compoziție*” (1991), A. Mudrea ș.a.).

În prezent, opera picturală depășește limitele materiale și tehnice, înclinând spre alte domenii ale artelor vizuale (fotografie, picturi video, holograme ș.a.) și alte mijloace de exprimare ce concordă cu spiritul „dinamic” al erei informaționale.

Bibliografie

1. Toma, L., *Maestri basarabeni din sec. XX – M. Grecu*, Chișinău, Arc, 2004.
2. Toma, L., „Tendințe noi în pictura Moldovei în anii '70 – prima jumătate a anilor '80 ai secolului XX”, în *Arta. Artele vizuale*, Chișinău, Academia de Științe a Republicii Moldova, 2005.

Основные пути гармонизации системы образования

Украины в контексте европейских требований

Ирина Игоревна Гамерская,
преподаватель,
Дрогобычский государственный
педагогический университет
имени И. Франка

Abstract

The article tells about the peculiarities of the process of Ukrainian system of education adaptation to the normative standards of Bologna Process. The main ways of reformation of the national system of education are analyzed in the article as well as strategic directions of harmonization of Ukrainian Education. It is noted that the vector of modern policy and strategy of the government in the development of national system of education is aimed at its further adaptation to the conditions of socially-oriented economy, transformation, and integration into the European and world community. It is also noted that the adhesion of Ukraine to the Bologna Process will have the system-formative influence on further reformation and development of education in Ukraine including a number of aspects.

Key-words: *educational space of Ukraine, Bologna process, education quality, adaptation, European standards of education, integration, European educational space, normative and legal framework of education.*

Постановка проблемы. Каким же должно быть образование на пороге XXI века? Ответ на этот вопрос определяется спецификой нашего времени. Современное общество переживает переходной период изменения типа общества, типа культуры и образования, поэтому кризисные процессы охватили сегодня все стороны жизнедеятельности общества: экономику, политику, культуру и образование. Процесс европейской интеграции все заметнее

влияет на все сферы жизни государства, не обошел он и высшего образования. Украина четко определила ориентиры на вхождение в образовательное и научное пространство Европы, осуществляет модернизацию образовательной деятельности в контексте европейских требований, каждый раз настойчиво работает над практическим присоединением к Болонскому процессу. Среди неотложных проблем реформирования образовательного пространства нашего государства очень важным ракурсом является интеграция в европейскую систему цивилизационно-культурологических ценностей.

Анализ последних исследований и публикаций. На современном этапе существует разнообразная литература по данной проблематике: это монографии, где представлены попытки авторов представить историю, родниковую базу Болонского процесса [1; 2; 4; 8; 13], а также разноплановые научные, публицистические статьи [3; 5; 10], представляющих различные точки зрения. Подавляющее большинство работ сконцентрировано вокруг обсуждения трех аспектов БП: кредитно-трансферной системы оценки знаний студентов, трехциклического обучения и введение Приложения к диплому европейского образца [4; 5; 7]. И только сравнительно незначительное количество научных разработок посвящено другим аспектам реформы. Среди таких «мало раскрытых» проблем надо назвать европейский контекст Болонского процесса.

В научных трудах В. Андрущенко, Я. Болюбаша, М. Згуровского, В. Журавского, М. Дмитриченка, В. Кременя, В. Лугового, С. Николаенко, М. Степка характеризуются основные этапы формирования и внедрения принципов Болонского процесса, задачи и пути адаптации образования Украины в европейское образовательное и научное пространство. Вопрос вхождения отечественного образования в европейское пространство освещены в работах „Организованное общество. Проблемы организации и общественной самоорганизации в период радикальных трансформаций в Украине на рубеже веков: опыт социально-философского анализа”, „Высшее образование как фактор государства и культуры в Украине”, „Стратегия развития образования Украины: начало XXI века”, „Образование и наука Украины: пути модернизации”, „Высшее образование как фактор государства и культуры в Украине”, „Интеграция высшего образования Украины в европейскую систему” и др.

Итак, желание предложить подробный анализ направлений реформирования украинской системы образования вынуждает автора еще раз обратиться к Болонской теме.

Целью статьи является анализ реформаций в системе образования Украины согласно европейским нормам и определение основных путей гармонизации образования в современных условиях.

Изложение основного материала. XXI век, бесспорно, является веком образования. Мир устал от непрекращающихся конфликтов, военных столкновений, терроризма. Он хочет жить в содружестве и сотрудничестве. Лидером объединительного процесса сейчас выступает Европа. Объединяющим процессом в образовании служит Болонский процесс, имеющий целью консолидацию усилий научной и педагогической общественности и правительств стран Европы для существенного повышения конкурентоспособности европейского высшего образования и науки в мировом измерении, а также для повышения роли этой системы в социальных преобразованиях.

Все, что касается Украины в 1997 году под эгидой Совета Европы и ЮНЕСКО была разработана и принята Лиссабонская конвенция о признании квалификаций, существующих в системе высшего образования. Эту конвенцию подписали 43 страны (Украина в том числе), большинство из которых впоследствии сформулировали и принципы Болонской декларации. Лиссабонское соглашение декларирует наличие и значимость различных образовательных систем и имеет целью создание условий, при которых большинство людей, воспользовавшись всеми преимуществами и достижениями национальных систем образования и науки, смогут быть мобильными на европейском рынке труда.

Через год четыре страны – Франция, Италия, Великобритания и Германия – подписали т.н. Сорбонскую декларацию, задача которой направлена на создание открытого европейского пространства высшего образования, которое должно стать более конкурентоспособным на мировом рынке образовательных услуг. Основная идея этих документов – двухступенчатая структура высшего образования, использование системы кредитов (ECTS), международное признание бакалавра как уровня высшего образования – дает право продолжать учебу по программам магистра в соответствии с положениями Лиссабонского соглашения.

Так постепенно создавались условия для интеграционных процессов в сфере высшего образования европейских стран. Украина была и является активным участником этих процессов. Избранные пути модернизации высшего образования Украины аналогичны общеевропейским подходам. Принципы Болонской декларации в полном объеме должны

быть введены в 2010 году, а 2005-й год определен как промежуточный этап мониторинга достигнутого.

Основной задачей на этот период намечена реализация предусмотренной Болонской декларацией системы академических кредитов, аналогичной ECTS (Европейской кредитно-трансферной системе). Именно ее рассматривают как средство повышения мобильности студентов при переходе с одной учебной программы на другую, включая программы последипломного образования. ECTS станет многоцелевым инструментом признания и мобильности, средством реформирования учебных программ, а также будет способствовать передачи кредитов высшим учебным заведениям других стран. Важный момент введения аккумулирующей кредитной системы – возможность учитывать все достижения студента, а не только учебную нагрузку, например, участие в научных исследованиях, конференциях, предметных олимпиадах и т.д.

Определение содержательных модулей обучения по каждой дисциплине, согласование кредитных систем оценивания достижений студента должно стать основой для решения еще одной, задекларированной в Болонье, цели – создание условий для свободного перемещения студентов, преподавателей, менеджеров образования и исследователей на территории Европы.

Обязательным считается также наличие внутренних и внешних государственных и общественных систем контроля за качеством образования.

Всего определяющими критериями образования в рамках Болонского процесса является качество подготовки специалистов, укрепление доверия между субъектами образования, соответствие европейскому рынку труда; мобильность; совместимость квалификации на вузовском и после-вузовском этапах подготовки, усиление конкурентоспособности европейской системы образования.

Этому также способствовало активное участие субъектов образовательной деятельности Украины в мероприятиях, проводимых Европейской комиссией Совета Европы, ЮНЕСКО, студенческими организациями и поддержка ими международных инициатив Украины. Большое значение имели неоднократные миссии специалистов Совета Европы, их содействие проведению международных семинаров по вопросам развития и модернизации высшего образования. Принятие Украины в число стран-членов Болонского процесса существенно ускорит уже начаты ею в 1993 году адекватные меры по реформированию собственной системы высшего образования, ее адаптации и интеграции с учетом

национальных достижений и традиций в единое европейское образовательное пространство, которое формируется [10].

Итак, Болонский процесс – это процесс структурного реформирования национальных систем высшего образования стран Европы, изменение образовательных программ и нужных институциональных преобразований в высших учебных заведениях Европы. Его целью является создание к 2010 году европейского научного и образовательного пространства для повышения способности выпускников вузов к трудоустройству, улучшение мобильности граждан на европейском рынке труда, повышение конкурентоспособности европейской высшей школы.

Для достижения этой цели было предложено [4]:

- принять удобные и понятные градации дипломов, степеней и квалификаций;
- ввести в своей основе двухступенчатую структуру высшего образования;
- использовать единую систему кредитных единиц (систему ECTS и приложений к дипломам);
- поддерживать и развивать европейские стандарты качества с применением сопоставимых критериев, механизмов и методов их оценки;
- устранить существующие препятствия для расширения мобильности студентов, преподавателей, исследователей и управленцев высшей школы.

На всех этапах Болонского процесса было провозглашено, что этот процесс:

- добровольный;
- полисубъектный;
- такой, что основанный на ценностях европейского образования и культуры;
- такой, что не нивелирует национальные особенности образовательных систем разных стран Европы;
- многовариантный;
- гибкий;
- открытый;
- постепенный.

Для того, чтобы вступить в Болонское содружество Украине нужно будет сделать два существенных шага. Во-первых, провести основательный сравнительный анализ отечественной системы науки и образования с европейской (по Болонской модели). По

результатам этого анализа, следует определить, что нужно будет изменить в нашей системе науки и образования и провести соответствующие реформы.

На пути этих реформ возникнет еще много сложных проблем. Но особенность ближайшего периода времени в том, что избежать указанных преобразований уже невозможно.

Вторым важным шагом должно стать принятие правительством взвешенного политического решения, которое бы основывалось на необходимости проведения указанных реформ и было бы положено в основу решительной внешней политики государства, направленной на интеграцию отечественной системы науки и образования в европейское пространство [9].

Присоединение Украины к Болонскому процессу будет иметь системообразующее влияние на дальнейшее реформирование и развитие образования в Украине, предусматривая прежде всего:

- гармонизацию нормативно-правового обеспечения отрасли образования с учетом требований международной и европейской систем стандартов, сертификации;
- переход к национальной многоступенчатой системы подготовки специалистов, что дает возможность удовлетворять потребности человека в достижении определенного образовательного и квалификационного уровня по желаемых направлениях соответственно его способностям, что обеспечит ее мобильность «без границ» на рынке труда;
- формирование общества, которое учится в течение всей жизни, создание позитивных условий мотивации индивидуального развития личности, ее социализации и саморегуляции в Европейском пространстве;
- формирование систем предоставления и контроля качества образовательных услуг на уровне не ниже государственных требований, соответствующих мировой практике и по формам структуре и содержанию программ, срокам обучения, источникам финансирования удовлетворяющих интересы и потребности каждого человека, государства в целом;
- усиление в сфере общего образования, формирование национальных и общечеловеческих ценностей, обеспечение равных возможностей в получении образования, постоянное улучшение качества образования путем обновления его содержания и форм организации учебно-воспитательного процесса, сохранение и укрепление здоровья участников учебного процесса, обеспечение экономических и социальных гарантий педагогических работников,

повышение их социального статуса, особое внимание к проблемам функционирования и развития сельской школы;

- повышение роли профессионально-технического образования в социально-экономическом и культурном развитии общества, совершенствование организации всестороннего учета потребностей граждан в профессиональной самореализации, стимулирование участия работодателей в подготовке кадров, материальной поддержке профессионально-технических учебных заведений и реализации образовательных проектов;

- создание государственной поддержки и принятия политических решений для динамической интеграции образовательной сферы Украины в европейское образовательное пространство и сообщество.

В современном мире, который вошел в третье тысячелетие, развитие Украины определяется в контексте европейской интеграции с ориентацией на фундаментальные ценности западной культуры: парламентаризм, права человека, права национальных меньшинств, либерализацию, свободу передвижения, ограничение роли государства в обществе и другие составляющие – неотделимые атрибуты гражданского общества.

Стремясь приобрести статус развитого государства, Украина поддерживает развитие всей своей многоступенчатой системы образования, рост интеллектуального потенциала общества: по прогнозам ЮНЕСКО уровень национального благополучия, который соответствует мировым стандартам, достигнут лишь те страны, трудоспособное население которых на 40-60% будут составлять лица с высшим образованием.

Вектор современной политики и стратегии государства в развитии национальной системы образования направлен на ее дальнейшую адаптацию к условиям социально-ориентированной экономики, трансформации и интеграции в европейское и мировое сообщество. Образование является мощным фактором развития духовной культуры украинского народа, воспроизводства производительных сил общества. Эта гуманитарная сфера направлена на обеспечение фундаментальной научной, общекультурной профессионально-практической подготовки лица, формирование интеллектуального потенциала нации и всестороннее развитие личности как высшей ценности общества.

Основными путями реформирования системы образования являются:

- создание в обществе атмосферы общегосударственного содействия развитию образования;
- преодоление девальвации общечеловеческих и гуманистических ценностей, отрыва от национальных истоков;

- развитие образования на основе новых прогрессивных концепций, внедрение передовых технологий и научно-методических достижений;
- отход от основ авторитарной педагогики, подготовка новой генерации педагогических кадров;
- интеграция образования и науки, активное привлечение к учебному процессу научного потенциала учебных заведений и научно-исследовательских учреждений, мотивация учащихся к участию в научных исследованиях и разработках;
- реорганизация существующих и создание учебно-воспитательных, профессионально-технических и учебных заведений нового поколения, радикальная реконструкция управления сферой образования. Опыт реформирования системы образования в Украине показал, что качество образования – это, в первую очередь, функция качества стандартов образования и профессиональной подготовки, инфраструктуры внутренней и внешней среды, управления учебным заведением.

С принятием Конституции Украины, законов Украины „Об образовании”, „О дошкольном образовании”, „Об общем среднем образовании”, „О внешкольном образовании”, „О профессионально-техническом образовании”, „О высшем образовании” были определены основные правовые нормы демократического функционирования и развития системы образования Украины. Образовательная деятельность на всех уровнях требует системных действий, довольно радикальных изменений в структуре, содержании, экономике и управлении образованием, что в порядке реализации положений вышеуказанных Законов Украины регулируется нормативными актами Верховной Рады Украины, Президента Украины, Кабинета Министров Украины, положениями, приказами и распоряжениями Министерства образования и науки Украины.

С учетом социальной потребности общества и финансовой возможности государства также разработана и поэтапно реализуется программа системного реформирования всех звеньев системы образования. Осуществлены мероприятия по организационно-методическому, материально-техническому и кадровому обеспечению учебных заведений.

В развитии национальной системы образования и демократизации образовательной деятельности за годы независимости сделаны существенные шаги. К ним следует отнести, кроме разработки новой законодательной базы отрасли введения непрерывной ступенчатой системы образования, создание отечественных учебников, педагогической литературы,

обновление содержания образования, прежде всего в социально-гуманитарной сфере вариативность сети учебных заведений и образовательно-профессиональных программ.

Немало сделано также для утверждения гуманистических ценностей образования, его направленности на развитие личности. Существенно оптимизирована сеть учебных заведений, появились новые их типы различных форм собственности, осуществляется подготовка специалистов по многим новым специальностям, которые отвечают изменениям на рынке труда. Образование в Украине имеет сложную структуру европейского типа и включает дошкольное, общее среднее, внешкольное, профессионально-техническое, высшее, последипломное образование, аспирантуру, докторантуру, самообразование. Установлены образовательные уровни: начальное общее образование, среднее профессиональное образование, полное общее среднее образование, профессионально-техническое образование, базовое высшее и высшее образование.

Сделаны шаги по вхождению украинской высшей школы в европейское образовательное пространство. Приведены в соответствие с международными требованиями образовательно-квалификационные уровни, завершается работа над соответствующими стандартами образования и профессиональной подготовки, что приближает отечественное образование к образовательным системам развитых стран Европы и мира. Этому способствуют и масштабные международные связи Министерства образования и науки Украины, учебных заведений с образовательными учреждениями более чем пятидесяти стран мира [10].

Анализ научных работ В. Андрущенко, Я. Болюбаша, М. Згуровского, В. Журавского, М. Дмитриченка, В. Кременя, В. Лугового, С. Николаенко, М. Степка и др., в которых характеризуются основные этапы формирования и внедрения принципов Болонского процесса, задачи и пути адаптации высшего образования Украины в европейское образовательное и научное пространство, доказывает несомненную верность решения.

По мнению С. Николаенко, понимая всю сложность адаптации страны к Болонским требованиям: „в системе высшего образования Украины заложено минимум два противоречия, которые питают кризисные явления:

- противоречие между свободным рынком труда и системой узких специальностей;
- противоречие между спросом на высшее образование и возможностями государственного финансирования” [11, с. 5].

Решение этих задач он видит в интеграции в глобализованную систему, в которой Украина должна двигаться к образцовому качеству образования на уровне лучших. Общеввропейский социальный институт образования должен стать на порядок выше по уровню развития знания-умения-навыки и их практической реализации.

Болонский процесс является тем революционером, который влияет на разрешение противоречий между интересами наций, стран по развитию образования, даже при наличии такого критерия рыночных отношений как конкурентная борьба. Болонский процесс является прогрессивным социальным явлением. А прогресс, считает американский социолог Дж. Мид, „заключается в осознании более широкого социального целого, внутри которого враждебные установки переходят в самоутверждение, которое уже не деструктивное” [11, с. 241].

Непродолжительный период функционирования Болонского процесса убедительно доказывает: ничто не может происходить в обществе вне социального процесса. Социальная сущность последнего может быть представлена следующим образом: „Социальный процесс – последовательная смена состояний в социальных системах и подсистемах, социальных институтах и организациях, социальные изменения в динамике” [11, с. 166].

Одним из стратегических направлений процесса создания государства в Украине на современном этапе является реформирование системы высшего образования. Те развития коренного обновления определены Законом Украины „Об образовании”, Указом Президента Украины „Об основных направлениях реформирования высшего образования в Украине”, национальной программой „Образование” (Украина XXI века), другими документами.

Государственная политика в этой области направлена на достижение украинским образованием современного мирового уровня, возрождение и дальнейшее развитие национальных научно-образовательных традиций, обновление содержания, форм и методов обучения, приумножение интеллектуального потенциала общества. «Развитие системы образования, ее коренное реформирование – отмечается в национальной программе „Образование” (Украина XXI века) – должны стать основой воспроизводства интеллектуального, духовного потенциала народа, выхода отечественной науки, техники и культуры на мировой уровень, национальное возрождение, становление государственности и демократизации общества в Украине».

Осуществление этих стратегических начертаний в области образования в значительной степени зависит от состояния ее нормативно-правовой базы, которая должна

быть надежной основой и системой ориентиров в практической деятельности высших учебных заведений, их руководителей, всех участников учебного процесса.

На сегодня уже создана определенная нормативно-правовая база высшего образования. В частности, действуют Положения о государственном высшем учебном заведении (1996р.), Положение об организации учебного процесса в высших учебных заведениях (1993р.), Положение об организации экстерната в высших учебных заведениях (1995р.), Положением о порядке перевода, отчисления и восстановления студентов высших учебных заведений (1996р.), Положения об академических отпусках и повторном обучении в высших учебных заведениях (1996р.), Нормы времени для расчета и учета учебной работы и перечней основных видов методической, научной и организационной работы преподавателей и Рекомендации о введении их в высших учебных заведениях третьего и четвертого уровней аккредитации.

Сейчас задача состоит в том, чтобы содержание и требования законодательных и нормативно-правовых актов были усвоены каждым работником высшей школы и взяты за нормативную основу при осуществлении управления и организации деятельности высших учебных заведений, их структурных подразделений [6].

Литература

1. Андреева О.А. Стабильность и нестабильность в контексте социокультурного развития. – Таганрог: ТИУиЭ, 2000. – 232 с.
2. Андрущенко В.П. Организованное общество. Проблемы организации и общественной самоорганизации в период радикальных трансформаций в Украине на рубеже веков: опыт социально-философского анализа. – М.: «Атлант ЮЕмСи», 2005. – 498 с.
3. Андрущенко В.П. Философия как теория и методология развития образования//Философия образования XXI века: проблемы и перспективы: Сб. науч. работ. – М.: „Знание”, 2000. – Вып. 3. – С. 17-23.
4. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования. – М.: Опыт. Центр проблем качества подготовки специалистов, Рос. Новый ун-т, 2002. – 128 с.
5. Беляков А.А. Внедрение идей Болонского процесса: чего не хватает Украине?/А.А. Беляков//Ученые записки университета «Крок». – 2008. – Вып . 18. – Том 1. 344 с.
6. Болонский процесс – структурная реформа высшего образования на европейском пространстве [Электронный ресурс]/З. Згуровский, ректор НТУУ «КПИ». Режим доступа: <http://www.ntukpi.edu>.
7. Болонский процесс: циклы, степени, кредиты/Л.Л. ТОВАЖНЯНСКИЙ, Е.И. Сокол, Б.В. Клименко. – М.: изд-во НТИ «Харьковский политехнический институт», 2004. – 143 с.
8. Болюбаш Я.Я. Организация учебного процесса в высших учебных заведениях: Учеб. пособие для слушателей учреждений повышения квалификации системы высшего образования. – М.: ВВП „КОМПАС”, 1997. – 64 с.

9. Высшее образование Украины и Болонский процесс: Учебное пособие/Под редакцией В.Г. Кремень. Авторский коллектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубинко, И.И. Бабий. – М.: Учебная книга – Богдан, 2004. – 384 с.
10. Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв.//Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 3-14.
11. Журавский В.С., Згуровский М.З. Болонский процесс: главные принципы вхождения в Европейское пространство высшего образования. – М.: ИПЦ. Издательство „Политехника”, 2003. – 157 с.
12. Национальный доклад „Развитие системы образования в Украине в 1995-2004 гг.” [Электронный ресурс]. Режим доступа к журн.: [Http ://cis.bsu/by/](http://cis.bsu/by/).
13. Николаенко С.М. Стратегия развития образования Украины: начало XXI века. – М.:, 2006. – 253 с. 14. Образы Европы и „европейское” в культуре современной России. – М.: ИГИИ, 2003. – 240 с.

Роль юридических клиник в профессиональной подготовке будущих юристов

Владимир Маньгора,
кандидат педагогических наук,
докторант Института политологии и права
Национального педагогического
университета имени М.П. Драгоманова

Abstract

The role of the legal clinics in professional training of future lawyers are defined.

The article considers activity of legal clinics in Ukraine and their role in professional training of future lawyers. The professional competences during the work within legal clinics.

Key-words: *legal clinics, professional competences of future lawyers, professional skills and abilities, free legal help.*

Постановка проблемы. Современный юрист должен иметь надлежащую профессиональную подготовку с целью защиты прав, свобод и законных интересов личности, должен давать высококвалифицированную, эффективную, компетентную помощь населению. Основная цель и призвание юриста заключается в установлении верховенства права и содействие в обеспечении справедливости в государстве.

Процесс формирования готовности к будущей профессиональной деятельности является необходимым условием для развития специалиста в высшем учебном заведении. Учебно-профессиональная деятельность является ведущей деятельностью студентов, во

время которой формируются и профессионально важные знания, умения и навыки будущего специалиста. На нынешнем этапе социального развития значительно возросли требования к профессиональной подготовке специалистов, которые предусматривают соответствие профессиональных компетенций основным квалификационным характеристикам. Студенты, в процессе обучения, должны овладеть не только теоретическими знаниями в области права, но также и необходимыми способностями и навыками для применения знаний в практической работе. Профессиональной подготовке будущих юристов могут способствовать юридические клиники, которые образуются при ВУЗах или факультетах.

Анализ последних исследований и публикаций. На протяжении последних годов появились учебники В.А. Слова [4], М.В. Дулебы [13], Н.В. Сухицькой [12], В.В. Молдован и Р.С. Кацавца [6], опубликованы статьи в периодических изданиях: В.О. Гончаренка [1], Н.С. Дубчак [2], В.М. Кравчука [5], И.И. Сенчака [11] и других, а также проведено ряд научных конференций, которые посвящены деятельности юридических клиник.

Цель этой статьи – показать роль юридических клиник в профессиональной подготовке будущих юристов.

Краткое изложение основных материалов исследования

Впервые термин *юридическая клиника* появился в статье Фромгольда в немецком журнале «Deutsche Juristen-Zeitung» в 1881 году [1, с. 3].

Н.С. Дубчак, на основе анализа иностранной и отечественной литературы, выделяет четыре основных периода в процессе становления юридического клинического образования в мире:

1) первый период охватывает XIX-начало XX века. Возникновение юридических клиник в США, Германии, Российской империи;

2) второй период создания юридических клиник охватывает период от начала и до 60-х годов XX века, когда география юридического клинического образования начала постепенно расширяться, хотя и по-прежнему имела достаточно локальный характер (в основном США);

3) третий период охватывает последнюю треть XX века, когда была выработана идеология и методика клинического юридического образования, которые получили реализацию в большинстве стран мира, по сравнению с предыдущими двумя периодами. Клиническое образование распространилось в странах Центральной и Восточной Европы, Центральной, Южной и Восточной Азии, Латинской Америке, Южной Африке и т.д.;

4) последний, четвертый период, характеризует настоящее время и отличается приоритетом социальной ориентации юридических клиник, которую часто называют изменением философии юридического образования. В подготовке юристов внимание начало акцентироваться на вопросах справедливости [2, с. 3].

В Украине первой начала свою деятельность юридическая клиника Pro bono Киевского национального университета имени Т.Г. Шевченко в 1996 году. Почти одновременно появляются юридические клиники в Львове и Донецке. Это, несомненно, стало толчком для возникновении позже целой сети юридических клиник по всей территории Украины [11].

В 2003-2004 годах была организована Ассоциация юридических клиник Украины (АЮКУ).

Ассоциация юридических клиник Украины – всеукраинская гражданская организация, деятельность которой направлена на оказание поддержки деятельности «юридических клиник», содействие развитию «юридического клинического образования» и осуществление соответствующих исследований и образовательных программ в Украине.

Предметом деятельности Ассоциации есть деятельность, которая направлена на развитие «юридического клинического образования» и внедрение новых методов обучения в процессе подготовки юристов в Украине [3, с. 8].

Ассоциация юридических клиник, с целью обеспечения единого подхода к организации деятельности юридических клиник; отмежевания юридических клиник от других форм ассоциаций студентов и молодых юристов, которые оказывают юридическую помощь населению; формирование навыков юриста у студентов высших юридических учебных заведений и факультетов, приняла Стандарты юридических клиник Украины от 16 ноября 2003 года [8].

В соответствии со статьей 1 Стандартов юридических клиник Украины, юридическая клиника – формирование, которое создано для правозащитной и правопросветительской деятельности и функционирует на базе высшего учебного заведения (III и IV уровней аккредитации, который осуществляет подготовку специалистов по направлению «Правоведение», по инициативе высшего учебного заведения (или общественной организации, в сотрудничестве с учреждением высшего образования), которая включает в себя студентов, преподавателей, специалистов-практиков [8].

Согласно Приказу Министерства образования и науки Украины от 3 сентября 2006 года № 575 «Об утверждении Типового положения о юридической клинике высшего учебного заведения Украины», юридические клиники должны функционировать во всех учебных заведениях III-IV уровней аккредитации, которые осуществляют подготовку специалистов по направлению «Правоведение», независимо от форм собственности и подчиненности.

В Типовом положении юридической клиники высшего учебного заведения Украины, юридическая клиника определяется как структурное подразделение института III-IV уровней аккредитации, который готовит специалистов по направлению «Правоведение» и создается как база для практического обучения и педагогической практики студентов старших курсов [7].

Стандарты юридических клиник Украины предусматривают, что учредителями юридических клиник могут быть как учебные заведения, так и общественные организации с высшим учебным заведением, клиника может функционировать на базе высшего учебного заведения. «Типовое положение о юридической клинике высшего учебного заведения Украины» указывает, что юридическая клиника является структурным подразделением высшего учебного заведения, как база для практического обучения и проведения обучающей практики студентов старших курсов.

В условиях недостаточного финансирования юридических клиник высшими учебными заведениями финансовая помощь общественных организаций имеет важное значение для их создания и функционирования, поэтому первое определение «юридическая клиника», на наш взгляд, является более успешным.

В.М. Кравчук, в статье «Роль юридических клиник в формировании гражданского общества в Украине», отдает предпочтение в пользу создания юридических клиник под эгидой общественных организаций, которое отражено в определении «Юридическая клиника – формирование созданное для практического обучения студентов юридических факультетов и осуществляет правозащитную и правопросветительскую деятельность на базе общественной организации, в сотрудничестве с ВУЗ» [5].

В.М. Кравчук критически относится к Приказу Министерства образования и науки Украины от 3 сентября 2006 года № 592, согласно которого ректоры ВУЗ «обязаны обеспечивать создание и функционирование юридических клиник. Он считает, что юрклиника должна организоваться когда большинство студентов почувствуют в этом

необходимость, будут готовы для этого, но не навязывать в насильственном порядке, как что-то общеобязательное [5].

В своей деятельности юридическая клиника руководствуется законодательством Украины, Уставом высшего учебного заведения и Положением о юридической клинике высшего учебного заведения, утвержденным руководителем учреждения.

Юридическая клиника не является юридическим лицом. Как структурное подразделение, может иметь соответствующие штампы и бланки с её собственным наименованием. Для достижения своих целей пользуется имуществом высшего учебного заведения.

В США и англоговорящих странах, распространено название «Юридическая клиника», но, следует отметить, используются другие названия: «Юридическая помощь», «Pro bono» (что означает «ради общественного блага»), «Юридическая практика».

При создании юридической клиники, основанной на базе юридического факультета, решается целый ряд очень важных задач, а именно:

- сочетание теоретического обучения с практикой;
- формирование у студента-юриста профессиональных навыков;
- решения целого ряда социальных проблем в регионе;
- формирование у студентов активной социальной позиции и правосознания [13, с. 4].

Правовое просвещение может включать в себя изучение отдельных учебных дисциплин, как «Юридическая клиника», создание «Студенческого юридического центра» (юридической консультации).

В некоторых учебных заведениях официально введен курс «Правовая клиника» как спецкурс или факультативный курс.

Основными формами организации учебного процесса есть проведение лекций, семинаров и практических занятий.

Во время изучения этой дисциплины студенты, с помощью моделирования различных правовых ситуаций, получают практические навыки: проведение опроса клиентов, заключение договоров, составления документов.

В большинстве высших учебных заведений юридического профиля юридические клиники организованы как юридическая консультация, которая предоставляет бесплатную юридическую помощь для малообеспеченных слоев населения.

Общее руководство юридической клиникой осуществляет администрация высшего учебного заведения, которая назначает директора и преподавателей-кураторов, с целью оказания методологической и теоретической поддержки студентов-консультантов. Также к работе привлекаются специалисты-практики в области права (юрисконсульты, адвокаты, нотариусы, работники судов, юстиции и т.д.).

Для работы в юридической клинике привлекают студентов старших курсов на конкурсной основе. Условия конкурса устанавливаются юридической клиникой соответствующего высшего учебного заведения.

В зависимости от специфики учебно-воспитательного заведения, цели и задачи учебного процесса, наличия квалифицированного персонала, который будет управлять работой клиник, может осуществляться специализация клиник по отраслевым признакам, но большинство клиник применяет комбинированный подход, когда есть несколько направлений работы и студенты самостоятельно выбирают тот, который подходит для их будущей профессиональной квалификации или интереса. Основными категориями дел, которыми занимаются юридические клиники, являются дела: уголовные, гражданские, семейные, налоговые, экологические, аграрные, земельные, жилые, административные, экономические, трудового права и социального обеспечения; правового регулирования предпринимательской деятельности; защита прав молодежи и несовершеннолетних.

Учебные планы и учебные программы по юридическим дисциплинам выделяют недостаточное количество академических часов на проведение практических занятий, поэтому клиническое образование расширяет возможности практической деятельности студентов, закрепляет приобретенные теоретические знания.

Юридическая клиника позволяет наиболее полно осуществить практическую направленность обучения.

Цели юридических клиник:

- получение практических навыков и способностей студентов по специальности и привлечение их к научной и практической деятельности;
- предоставление малообеспеченным гражданам, которым нужна помощь, бесплатных юридических консультаций.

Основные задачи юридических клиник:

- подготовка и обучение студентов в духе соблюдения и уважения принципов верховенства права, справедливости и человеческого достоинства;

- углубление профессиональных знаний студентов и повышение квалификации;
- помощь студентам интегрироваться в профессиональную среду;
- создание мест для прохождения производственной, учебной практики для студентов;
- внедрение в учебно-воспитательный процесс элементов практической подготовки студентов-юристов в области юридических услуг;
- проведение мероприятий правового образования населения;
- формирование правовой культуры граждан;
- предоставление возможностей для общения студентов с юристами-практиками;
- создание эффективного механизма обмена информацией между населением и юридической клиникой, что позволяет оперативно реагировать на практические потребности граждан;
- расширение сотрудничества высших учебных заведений с судебными и правоохранительными органами, государственными органами и органами местного самоуправления, с другими учреждениями и организациями.

В соответствии с целями и задачами, а также с целью формирования профессиональных компетенций, юридические клиники организуют и обеспечивают:

- проведение теоретических и практических занятий по результатам деятельности юридической клиники;
- проведение правообразовательных, провозьяснительных и других учебно-практических мероприятий;
- предоставление бесплатной юридической помощи по вопросам защиты прав и свобод человека и гражданина, юридических лиц по всем отраслям права согласно действующему законодательству;
- работа с юридическими документами и базами данных;
- проведение научно-практических конференций, семинаров, «круглых столов», тренингов для консультантов, проведения бесед по правовым вопросам среди школьников и их родителей и других мероприятий по актуальным юридическим вопросам;
- анализ и систематизация судебной практики, решений Европейского суда по правам человека, решений правоохранительных органов, государственных органов и органов местного самоуправления;
- сотрудничество с другими юридическими клиниками.

Основные принципы деятельности юридических клиник: уважение права, справедливости, человеческого достоинства, защита прав и свобод человека и гражданина, гуманизм, законность и верховенство права, объективность, бесплатность предоставления юридической помощи, соблюдение этических норм и конфиденциальность, компетентность и добросовестность.

Работа в юридической клинике должна способствовать формированию надлежащего уровня правового сознания, правовой культуры, профессиональных компетенций: анализировать правовые вопросы, ситуации в соответствии с действующим законодательством; принимать обоснованные решения в соответствии с законом; грамотно действовать в экстремальных ситуациях; оперативно думать, быть справедливым, коммуникабельным; иметь высокие моральные, волевые и физические способности; ответственно предоставлять юридическую консультацию; проводить опросы клиентов; расследовать факты по делу; изучать и анализировать нормативно-правовую базу; отстаивать точку зрения конкретных лиц в контексте правовой системы; выступать в суде; создание процессуальных документов; должным образом вести документацию; правильно общаться, как в устной, так и в письменной форме; вести переговоры; общаться с государственными органами и органами местного самоуправления; владеть юридической этикой; иметь уважение к личности, сострадание, желание помочь; доброжелательность; питать уважение к любому клиенту, независимо от пола, национальности, расы, цвета кожи, к своим коллегам, к правосудию и к закону.

Во время работы в клинике студенты получают определенную свободу действий. Чрезмерная свобода может привести к ухудшению работы, поэтому необходимо создать систему мониторинга и проверки качества выполненных работ. Также может возникнуть ситуация, когда студенты-консультанты отдадут предпочтение работы в клинике над учебным процессом, что может негативно повлиять на общую успеваемость. Руководителям юридических клиник нужно создавать графики дежурства студентов-консультантов, учитывая индивидуальные возможности и особенности образовательного процесса.

Поэтому, на наш взгляд, юридическая клиника – формирование, которое создано для предоставления юридических консультаций населению студентами юридических факультетов высших учебных заведений с целью формирования профессиональных компетенций.

Литература

1. Гончаренко В.О. Юридична клініка: історія і визначення/ В.О. Гончаренко//Практика діяльності «юридичних клінік» України. – 2004. – № 1. – С. 3-5.
2. Дубчак Н.С. Окремі питання становлення юридичних клінік в Україні/Н.С. Дубчак//Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 18 Економіка і право: зб. наукових праць. – Випуск 12. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – № 2.
3. Дулеба М.В. Сучасний «юридичний клінічний рух» на шляху до гармонізації та розширення/М.В. Дулеба//Вісник Асоціації юридичних клінік України. – 2005. – № 2. – С. 7-9.
4. Єлов В.А. Юридична клініка: навч. посіб./В.А. Єлов, С.І. Молібог, Д.Г. Павленко. – К.: Школяр, 2004. – 315 с.
5. Кравчук В.М. Роль юридичних клінік у формуванні громадянського суспільства в Україні/В.М. Кравчук [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/category>.
6. Молдован В.В. Юридична клініка: навч. посібник/В.В. Молдован, Р.С. Кацавець. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 224 с.
7. Наказу Міністерства освіти і науки України № 592 від 3 серпня 2006 року «Про затвердження Типового положення про юридичну клініку вищого навчального закладу України» [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>.
8. Стандарти юридичних клінік України, прийняті Асоціацією юридичних клінік України 16 листопада 2003 року [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.legalclinics.org.ua>.
11. Сенчак І.І. Вплив діяльності юридичних клінік на формування професійного рівня та правової культури молодих спеціалістів/І.І. Сенчак//Часопис Національного університету «Острозька академія». Серія «Право». – 2010. – № 2. [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://webcache.googleusercontent.com>.
12. Сухицька Н.В. Юридична клініка. Курс лекцій: навч. посібник/ Н.В. Сухицька/Відкритий міжнародний ун-т розвитку людини «Україна». – К. : Університет «Україна», 2008. – 424 с.
13. «Юридичні клініки в Україні»: роль, завдання та організаційно-правові засади: Посібник/За ред. М.В. Дулеби. – К.: МП Леся, 2003. – 120 с.

Стратегические направления модернизации системы высшего гуманитарного образования Украины в процессе евроинтеграции

Ульяна Васильевна Науменко,
преподаватель,
Дрогобычский государственный педагогический
университет имени И. Франка

Abstract

The current tendencies of higher humanitarian education in Ukraine are defined in the article as well as the strategy tasks and the main ways of modernization of the Ukrainian higher educational system according to the European standards are characterized. It is stated that the modernization of higher education in Ukraine involves a series of reforms, namely the introduction of credit technologies based on the European system of credits transfer, encouraging mobility and creating conditions for students, teachers and researchers' free movement within the European space, simplifying the procedures for qualifications and employability of graduates and students on the European labor market and so on. However, it is also noted that these reforms should be introduced carefully in order to preserve national heritage and prevent the destruction of the national higher educational system.

Key-words: *system of higher humanitarian education, modernization, European educational standards, educational policy, Bologna process.*

Стратегическим заданием модернизации системы высшего гуманитарного образования Украины на современном этапе является обеспечение качества подготовки специалистов на уровне международных требований. Именно поэтому интеграция в Европейское образовательное пространство, внедрение основных положений Болонского процесса предусматривает учет национальных подходов к организации обучения и содержания образования, традиций в подготовке будущих специалистов с высшим образованием.

Применение принципов Болонского процесса является фактором евроинтеграции Украины и средством повышения доступа граждан к качественному образованию, требует глубокого реформирования структуры и содержания образования, технологий обучения, их материального и методического обеспечения. Формирование национальной системы квалификаций высшего образования, гармонизированной с системой квалификаций

Европейского пространства высшего образования, способствует дальнейшей ее сертификации в европейских и мировых структурах.

Актуальные проблемы модернизационных сдвигов в системе высшего образования проанализированы в работах В. Андрущенко, В. Астаховой, К. Астаховой, В. Викторова, Б. Гершунского, Д. Дзвинчука, А. Джурина, М. Згуровского, И. Зязюна, И. Каленюк, С. Клепка, В. Ковальчука, К. Корсака, В. Кременя, В. Кудина, В. Кущерца, В. Лугового, М. Лукашевича, В. Лутая, М. Михальченко, О. Навроцкого, С. Николаенко, В. Огаренко, В. Огневюка, Л. Рижак, М. Розова, М. Романенко, П. Таланчука, В. Шинкарука и других отечественных ученых.

Однако, несмотря на достаточное количество научных публикаций из многочисленных вопросов модернизации национального высшего образования, сегодня четко очерчивается круг проблем, требующих дальнейшего осмысления и анализа, в частности – согласованности регуляторной функции системы высшего образования, находящейся на стадии содержательного обновления, с потребностями рынка труда. Стоит внимания и проблема создания действенного механизма подготовки и становления в системе высшего образования высокоинтеллектуальных специалистов, способных обеспечить постепенное общественное развитие.

Учитывая это, целью нашей статьи является анализ системных преобразований в сфере высшего гуманитарного образования Украины и определение основных направлений реализации приоритетных задач по модернизации высшей школы в контексте европейских требований.

На пути интеграции в европейское образовательное пространство высшей школе Украины необходимо решить ряд конкретных задач, среди которых:

- формирование национальной системы квалификаций;
- признание предварительного обучения и образование в течение жизни;
- развитие дистанционного образования;
- внедрение элементов открытого образования;
- интеграция образования и науки;
- обеспечение приоритетности исследовательских университетов в инновационном развитии Украины.

Учитывая новые направления развития европейского сообщества, Европейский Совет министров образования ввел к существующей системе высшего образования спецкурс „Европейское пространство”, основанный на пяти основных принципах:

- многокультурная Европа – создание европейского пространства в системе профессиональной подготовки в университетах, изучение иностранных языков, подготовка учителя;
- мобильная Европа – взаимное признание ценности дипломов и профессиональных квалификаций, обеспечение обучения и стажировки учащихся, студентов, учителей и преподавательского персонала за рубежом, разработка форм, в которых учителя могли бы временно работать в других государствах – странах ЕС;
- Европа профессионального образования для всех – равенство прав и возможностей молодежи получать образование высокого уровня в любой стране Содружества;
- Европа умений и знаний – повышение уровня базового образования, приведение системы подготовки учителей в соответствие с экономическими, технологическими и социально-культурными требованиями развития общества, совершенствование всех секторов образования (в частности общего, технического, профессионального, высшего т.п.), улучшение базовой и последипломной подготовки кадров;
- Европа, открытая для мира – укрепление связей с другими международными организациями по вопросам образования и обучения, развитие новых форм взаимосоответствующих контактов с развивающимися странами.

Сотрудничество с европейцами в сфере образования на пути вхождения Украины в Европу является одним из приоритетов развития высшего образования в Украине. Однако идти любой ценой в Европу, интегрироваться в неё – не является для Украины самоцелью. Участие в Болонских преобразованиях не должно приводить к чрезмерной перестройке отечественной системы образования. Напротив, она должна быть направлена на развитие украинского образования и приобретение новых качественных признаков, а не на потерю лучших традиций, снижение высоких национальных стандартов. Поэтому для Украины Болонские требования – это не унификация высшего образования по европейским стандартам, а обеспечение широкого доступа к многообразию образовательных и культурных достижений разных стран.

Такому подходу к Болонскому процессу способствует то, что важной характеристикой европейского образования является ее демократизм – возможность выбора заведения

обучения, учебных предметов, их последовательности, преподавателя и сроков обучения, внедрение таких форм получения знаний, как диалог. Демократизм европейского образования – это также и самоорганизация обучения, соответствующий характер общения преподавателя и студента, сотрудников и администрации. Это внедрение особого цикла гуманитарных дисциплин, который называют демократическим или гражданским образованием. Не менее важными факторами демократического характера образования являются его гуманитарная направленность, многоязычность и т.д. В то же время европейское образование – это ступенчатая подготовка специалистов по интегрированным направлениям, соответствие законодательства об образовании гуманистическим тенденциям развития человечества, мощная университетская наука, мобильность педагогов и ученых, их чрезвычайно высокая, контролируемая общественностью и собственным авторитетом ответственность перед обществом.

Все участники Болонского процесса признают, что как европейская система высшего образования, так и европейская система научных исследований являются основными гарантами интеллектуального потенциала общества сегодня и на будущее. Это означает, что наука должна стать составляющей образования – неотъемлемой частью так называемой „Европы знаний”, о которой говорится в документах, сопровождающих Болонский процесс. По этим документам, обучение во всей Европе соответствует единым требованиям, согласно которым вводятся два цикла обучения. Первый длится, как правило, от 3-х до 4-х лет и завершается получением академической степени бакалавра. Обучение в течение второго цикла может предусматривать получение степени магистра (через 1-2 года обучения) и/или докторской степени (при общей продолжительности обучения 7-8 лет).

Таким же единым стандартом является кредитная система для облегчения определения учебной нагрузки студентов и объема полученных ими знаний. Предлагается ввести во всех национальных системах образования технологию учета трудоемкости учебной работы в кредитах. За основу рекомендуется принять ECTS (Европейская система перезачета кредитов – зачетных единиц трудоемкости), сделав ее системой накопления, способной работать в рамках концепции «обучение в течение всей жизни».

Контроль за качеством образования, согласно Болонской декларации, возложено на аккредитационные агентства, независимые от национальных правительств и международных организаций. Агентская оценка определяется не длительностью и содержанием обучения, а

теми знаниями, умениями и навыками, которые получили выпускники. Соответственно будут установлены стандарты транснационального образования

Одним из важных положений Болонского процесса является ориентация высших учебных заведений на получение выпускниками знаний и выработку ими умений и навыков их практического применения. В то же время большое внимание уделяется трудоустройству выпускников. Все академические степени и другие квалификации должны быть востребованы европейским рынком труда, а профессиональное признание квалификаций необходимо упростить. Унификации признания квалификаций способствует использование Приложения к диплому, рекомендованного ЮНЕСКО.

Чрезвычайно важно дать студенту ту базу знаний, навыков, умений, которые смогут обеспечить эффективное функционирование специалиста в течение жизни. Но нужно также, кроме «предоставления определенной базы знаний и навыков, научить студента учиться самостоятельно, самостоятельно получать информацию, уметь адекватно использовать ее в повседневной деятельности, требуют серьезных изменений учебные планы и вообще учебная деятельность» [2, с. 117].

Демократизация образования способствует существенному развитию мобильности студентов. Одновременно ставится вопрос о расширении мобильности преподавательского и другого персонала для взаимного обогащения европейским опытом. Предусматриваются изменения в национальных законодательных актах по трудоустройству иностранцев. В связи с этим одним из приоритетов в рамках Болонского процесса должно быть привлечение в Европу как можно большего количества студентов из других регионов мира, обеспечение привлекательности европейской системы образования. Считается, что введение общеевропейской системы гарантии качества образования, кредитной системы накопления легкодоступных квалификаций и т.п. будет способствовать повышению интереса к высшему образованию как европейцев, так и жителей других регионов мира. Создание условий для мобильности граждан континента является адекватной реакцией на вызов обстоятельствам, сложившихся в связи с повышением мобильности как студентов, так и специалистов с высшим образованием, и вызванные среди прочего перспективами вхождения нашей страны в Европейский Союз [3, с. 77].

Академическая мобильность является одним из базовых принципов Болонского процесса в создании единого европейского образовательного и научного пространства. Суть ее заключается в переезде студентов и ученых в другое образовательное учреждение в своей

стране или за ее пределами для обучения, преподавания, проведения научных исследований. То есть каждый студент может на определенный срок поехать в другой вуз, научно-исследовательский институт и т.п., чтобы углубить свои знания в любой сфере, познать культуру и мировоззрение другой страны, познакомиться со многими интересными людьми. Однако, несмотря на привлекательность самой идеи мобильности, она может осуществиться только при наличии развитой инфраструктуры (общежития, медицинское обслуживание и др.) и адекватного финансирования студенческих поездок. Студенческая мобильность реальна при условии, что знания, умения, навыки, полученные во время пребывания в другом учебном заведении, органично встраиваются в общую программу, в образовательную траекторию студента. Это возможно, если, во-первых, программы сотрудничества учебных заведений сопоставимы по содержанию и, во-вторых, вузы используют похожие системы оценивания знаний. С этой целью Болонская декларация и рекомендует использовать системы кредитов, или зачетных единиц.

Академическая мобильность студента в Украине – это не только возможность учиться в другом высшем учебном заведении, где готовят специалистов по этой же специальности с зачислением дисциплин (кредитов) и периодов, но и эффективнее развивать интеллектуальный потенциал, поскольку студент может самостоятельно выбирать учебное заведение, курсы, предметы. Стажировка за границей является вполне обычным явлением для студентов в странах ЕС. В то же время для украинских студентов – это скорее исключение, чем правило. Потому несогласованность учебных программ в украинской системе образования, как утверждают эксперты, пока что не всегда позволяет студентам стажироваться без отрыва от основного обучения даже в украинских университетах. А о европейских они, преимущественно, могут пока что мечтать. В Украине мобильности мешают системные несоответствия, визовый режим, экономические характеристики нашей страны, наконец, разница между уровнем жизни в Украине и странах ЕС. К тому же ко всему этому добавляются и различные финансовые проблемы. Поэтому важным шагом развития мобильности в нашей стране является построение системы национальной мобильности, которая позволит получить высокий и качественный образовательный и научный уровень при умеренных затратах. Обсуждение различных аспектов развития национальной мобильности нужно для наработки рекомендаций относительно формулировки задач, создания организационно-правовых механизмов и определения источников финансирования развития национальной мобильности профессорско-преподавательского состава и студентов

в Украине, в частности, наработки проектов нормативных документов по указанным проблемам.

Чтобы достичь такого состояния, когда возможность свободного выбора места и времени обучения станет для студента объективной реальностью, нужно всем национальным системам пройти очень сложный путь. Для этого следует сопоставить национальные и международные классификаторы профессий, их функциональные параметры, критерии оценки образовательно-квалификационного уровня, однозначность подходов к нормативной и вариативной составляющей содержания подготовки в каждом направлении и специальности, соответствие учебных планов по объемам и характеру практической подготовки, адекватность в организации технологии проведения, структуре средств государственной диагностики знаний студентов на одних и тех же образовательно-квалификационных уровнях, создание международной нормативно-правовой базы осуществления этого движения, решение проблем оплаты за обучение. Высокое качество образования, как известно из практики управления в высшей школе западных стран, достигается при условии глубокой индивидуализации обучения, когда ядром учебного плана студента есть обязательные дисциплины, а дальше он сам создает его вариативную часть, которая отражает специализацию подготовки согласно структурно-логической схемы [1, с. 79].

Введение мобильности в Украине предусматривает целый ряд мер на разных уровнях организации, в частности:

- основание в организационно-функциональной структуре вуза международного офиса и бюро для организации обмена студентами и преподавателями;
- создание банка данных мировых, европейских и национальных университетов и их учебных материалах;
- интернационализация и скоординированность учебных планов;
- внедрение кредитно-модульной системы ECTS;
- разработка веб-страниц, которые бы отражали процессы происходящие в созданных консорциумах;
- создание необходимой системы кураторства, которая помогла бы студентам и преподавателям в практической реализации их потребностей в мобильности;
- организация студенческих служб для адаптации студентов в новой среде;

- создание новой системы повышения квалификации и переподготовки для профессорско-преподавательского состава, которая удовлетворяла бы потребности рыночной экономики Украины для реализации важного общеевропейского принципа „образование через всю жизнь”;

- упорядочить систему научных степеней в Украине, которая отвечала бы международным стандартам и позволяла бы снять препятствия в мобильности на европейском научном и образовательном пространствах;

- Министерство образования и науки должно упорядочить терминологию мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава в Украине, и создать соответствующий толковый словарь [4, с. 14; 5, с. 188].

Итак, академическая мобильность становится неотъемлемой составляющей современного образования и будет расти дальше. Однако для Украины достижения эффективной международной академической мобильности в контексте евроинтеграции реально лишь при условии создания продуктивной системы национальной мобильности, нормативно-правовой базы, организационно-экономического механизма, определения источников финансирования и готовности к партнерству. Проведение реформирования украинского образования позволит создать единый с европейскими странами рынок труда высшей квалификации, обеспечит мобильность преподавателей и студентов за счет стандартизации степеней высшего образования, и, соответственно, дипломов. Одновременно возрастет уровень конкуренции на рынке образовательных услуг и это заставит университеты улучшать свой имидж путем повышения качества образования и быть способными обеспечить уровень знаний, который гарантирует студенту в будущем трудоустройство на европейском рынке труда.

Таким образом, присоединение Украины к Болонскому процессу стало неоспоримым фактом международного признания нашей системы высшего образования, и это обязывает государственное управление страны завершить модернизацию и реформирование высшего образования и в дальнейшем осуществлять образовательные услуги с учетом европейских норм и стандартов.

Основным инструментом развития академической мобильности является признание квалификаций и документов об образовании, эффективность которого невозможна без адекватной системы оценивания достижений студентов вузов. Вопрос о признании квалификаций и документов об образовании возникает обычно в соотношении так

называемых регулируемых профессий – тех, где наличие соответствующих компетенций отображается специальным документом. Некоторые авторы считают, что именно признание, а не гармонизация систем является сердцевинной Болонского процесса: его основные цели могут считаться достигнутыми, если выпускник вуза с дипломом, например, бакалавра может претендовать на права, которые есть у бакалавра в любой из стран-участниц Болонского процесса (может быть принят на соответствующую должность, поступить в магистратуру и т.п.). Поэтому еще до появления Болонской декларации большинство стран Европы подписали Лиссабонскую конвенцию о признании квалификаций по высшему образованию в Европейском регионе (Лиссабон, 1997 год). Лиссабонская конвенция рекомендует странам-участницам признавать академические квалификации и документы, отражающие их, когда речь идет о государствах, подписавших конвенцию. Однако конвенция носит рамочный характер и ее рекомендация не имеет обязательной силы. Поэтому разным странам, в том числе и Украине, приходится подписывать специальные двусторонние соглашения о признании эквивалентности квалификаций и документов об образовании. Ввиду отсутствия прописанной процедуры эквивалентизации, такие соглашения, к сожалению, не ликвидируют необходимости общей процедуры специального экспертирования, например, диссертации, защищенной в России, структурами украинского или российского ВАКа, не говоря уже о европейских странах.

Учитывая это, странам часто приходится развивать сотрудничество в сфере совместных дипломов, которое способствует повышению качества образования, развития признания степеней и квалификаций на общем европейском пространстве высшего образования, прозрачности и совместимости систем высшего образования, академической мобильности, созданию благоприятных условий для выпускников на международной арене и привлекательности общего пространства высшего образования.

Интеграция в сфере высшего образования является отражением более общих и глубинных процессов европейской интеграции. Единая экономика Европы обуславливает наличие единого рынка труда, где бы по одинаковым для всех правилам имели возможность найти работу выпускники любых учебных заведений с любого уголка Европы. Но для этого необходимо обеспечить признание и сопоставление документов об образовании, предоставляющие разнообразные учебные заведения этих стран.

Следовательно, для реализации концептуальных основ евроинтеграционного процесса в области науки и образования в Украине необходимо:

- усовершенствовать двухступенчатую структуру высшего образования;
- принять прозрачные и понятные градации дипломов, степеней и квалификаций;
- использовать единую систему кредитных единиц и приложений к диплому;
- учитывать европейскую практику организации аккредитации и контроля качества образования;
- поддерживать и развивать европейские стандарты качества;
- ликвидировать преграды для расширения мобильности студентов, преподавателей и исследователей;
- применить современные подходы интеграции высшего образования и науки в деле подготовки магистров и аспирантов;
- обеспечить дальнейшее развитие автономности и самоуправления в системе высшего образования и науки [6].

Таким образом, присоединение Украины к Болонскому процессу стало неоспоримым фактом международного признания нашей системы высшего образования, и это обязывает государственное управление страны завершить модернизацию и реформирование высшего образования, и в дальнейшем осуществлять образовательные услуги с учетом европейских норм и стандартов.

Литература

1. Гурч Л.М. Мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава как фактор повышения конкурентоспособности высшего образования Украины в европейском пространстве [Текст]/Л.М. Гурч//Персонал, 2005. – № 7. – С. 116-119.
2. Ковальчук В.Ю. Менеджмент и самоорганизационные процессы в образовании: Отечественные реалии [Текст]/В.Ю. Ковальчук/Гуманитарный вестник Запорожской государственной инженерной академии. – Запорожье, 2004. – Выпуск № 19. – С. 79.
3. Яцейко М.Г. Демократизация образования: анализ основных факторов [Текст]/М.Г. Яцейко//Мультиверсум. Философский альманах. – М.: Центр духовной культуры, – 2006. – № 56. – С. 77.
4. Гуляева Н.М. Мобильность преподавателей и студентов: проблемы и ориентиры [Текст]/Н.М. Гуляева//Материалы VI ежегодной международной конференции „Развитие менеджмент-образования в Украине” (17-19 февраля 2005 года, г. Днепропетровск). – М.: Учебно-метод. центр „Консорциум по усовершенствованию менеджмент-образования в Украине”, 2005. – С. 76-81.
5. Основные принципы развития высшего образования Украины в контексте Болонского процесса. Документы и материалы. Май-декабрь 2004 г. Ч. II/Составители: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубинко, И.И. Бабий. – М.: Изд-во им. В. Гнатюка, 2005. – 272 с.

6. Об утверждении Программы действий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего образования и науки Украины на 2004-2005 годы. Приказ Мин. образования и науки Укр. № 49 от 23.01.2004 г. Информационный вестник высшего образования. – 2004. – № 13. – С. 29.

Analiza valorică prediscursivă sau efecte sociolingvistice sub aspect traductologic

Victoria Ungureanu,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Résumé

L'interaction culturelle dans un cadre traductologique devient l'objet d'un traitement spécifique et d'une prise de conscience de ces innombrables particularités, relatives à la socioculture. Les réalités socioculturelles d'un système collectif ethnique sont inscrites dans l'expression de sa langue. Et dans le cadre d'une traduction, ils révèlent souvent les limites d'une compétence communicative et peut devenir source d'incompréhension et de malentendu.

Mots-clés: *communication interculturelle, traduction, langue, culture.*

Complexitatea universului traductologic construiește un sistem particular de interacțiune culturală. Statutul comunicativ al actului traductiv reconstruiește specificul național și stabilește o realitate discursivă. Această identitate etnică, în calitate de reprezentare socială și culturală, caracteristică pentru comunitatea în cauză, relevantă în mecanismele lingvistice pentru două sisteme lingvo-culturale în contact, urmează a fi mobilizată pentru a realiza în mod progresiv un text unitar și dinamic. M.A. Paveau, acceptând existența unui sistem comun de cunoștințe, atitudini, percepții, optează pentru existența și a unor „cadre prediscursive”, definite ca un ansamblu de cadre colective (credințe, cunoștințe și practici) ce vizează producerea și interpretarea sensului într-un act comunicativ și care sunt motivate de șase caracteristici, care se supun și unei analize lingvistice (colectivitatea lor, non-materialitatea, intersubiectivitatea, transmisibilitatea, experiențialitatea și, în sfârșit, discursivitatea). Abordarea caracteristicilor prediscursive într-un cadru traductologic, unde interacționează două sisteme complexe, relevă următoarele: colectivitatea prediscursivă apare ca rezultat al cooperării între indivizi și societate, adică în urma schimbului informativ între interlocutori, într-un anumit anturaj de integrare. Socialul și culturalul nu se vor opune aici individualului. Individualul *versus* colectiv va fi mai puțin relevant, decât internul (lingvistic) *versus* externul (extralingvistic), căci competența individuală comunicativă nu va fi relevantă, decât

actualizându-se în colaborare cu alte competențe individuale comunicative. Anume la acest nivel vor apărea așa-numitele „savoirs partagés” (Kerbrat-Orrechioni). Actualizarea acestor cunoștințe comune, „intersubiectivitatea” (M.A. Paveau), „stabilitatea intersubiectivă” (Kleiber) devin obiectul unui acord interindividual, care, finalmente, va cuprinde o formă colectivă. Noțiunea de „prediscurs” este bazată pe continuitatea raporturilor lingvistice și extralingvistice. Cilbert susține că individualul colectiv „sujets pluriels”¹ (Apud Paveau, 2007), asociat integrării interne și externe, în calitate de cheie de la „cutia neagra” („boite noire”) despre care vorbește Kerbrat-Orrechioni, ca prescripție enciclopedică și situațională, mobilizează indivizii întru realizarea discursului. Perspectivele mobilizatorii achiziționate în limbă vor viza rețeaua izotopică particulară și vor fi actualizate printr-o expresie subiectiv-națională și individuală. Actualizând subiectivitatea națională, focalizăm maximul consens etnic comunitar (ca decupare a realității), actualizându-l pe cel individual prin personalizare. Decuparea realității după o scală specifică de prescripții valorice (relevante lingval) va corela cu o altă scală valorică. Această abordare analitică presupune reconstrucția sensurilor discursiv actualizate și relevarea „preconstrucțiilor culturale”² preexistente actului comunicativ și care condiționează alegerea unei anumite expresii lingvale.

Dacă vom accepta că scala valorică realizată de o comunitate va cuprinde niște rețele tematice aluzive, imaginative, figurative etc., vom accepta și că un sistem lingvo-culturologic ierarhizează coerent realitatea și, ca urmare, decupează estimativ și expresia verbală. Iată de ce nu vom putea nega faptul că respectivul bagaj sub „water line”³, despre care vorbește Edward T. Hall, care vizează interacțiunea fenomenelor de limbă și cultură, va fi arhetipizat, mitologizat, frazeologizat, exoticizat, etalonizat etc. în expresia lingvală care constituie „topul icebergului”. Astfel, trăsăturile naționale vor fi relevante în unitățile lexicale, reflectând realitatea extralingvistică.

În exemplele: *Selon ses propres dires, la Reine entretient sa maigreur comme un bonzai.* (D. Pennac, „La petite marchande de prose”) sau „[...] *tu peux plaire. Tu as un petit nez impossible,*

¹ grup de indivizi (*plural subject*) care sunt angajați să facă ceva în comun, acționând ca un singur corp (*as a body*).

² préconstruits culturels (fr.) – „ensemble de représentations sociales et culturelles, une certaine façon de voir la réalité spécifique pour chaque communauté” (J. Draghinescu, în M. Țenchea, 1999, p. 63).

³ Edward T. Hall [1998, p. 460] conceptualizează cultura ca pe un iceberg, la care vârful este cel mai mic. Cea mai însemnată parte este, la noi, în creier (sub nivelul de apă). Aceasta este cultura internă, care o domină pe cea externă. Dacă dorim să înțelegem ce motivează comportamentul, apelăm la această cultură internă. De obicei, nu ne dăm seama de proprietățile culturii, până la momentul când intrăm în contact cu reprezentanții unei alte culturi. Când icebergurile se întâlnesc, inițial le observăm numai vârfulurile, dar nu adevărata primejdie, care e ascunsă sub apă. Tot așa, când se întâlnesc purtătorii a două culturi, momentan, pot apărea greșeli de ordin lingval – adică la nivelul extern –, dar esențialele dificultăți apar la interacțiunea nivelelor interne, unde apar conflicte de valori, credințe, percepții, atitudini.

une bouche sans style, les pomettes un peu moujikes” (Colette, „Gigi”), asistăm la împrumuturi de transpunere culturală, deci este vorba despre exotisme.

Din moment ce orice popor percepe și clasifică lumea în mod diferit, în mod diferit va alege și etalonul, într-o comparație, care va permite o optimă expresivitate și informativitate. Având o conotație culturală, ele vor reflecta specificul național, individualismul etnic.

Pourquoi aurais-je bon coeur pour deux bessons qui sont fiers comme deux coqs, et qui ne m'ont jamais montré la plus petite amitié ? (G. Sand, „La Petite Fadette”)

Dacă vom încerca să supunem unei analize scalare de decupare a realității și a expresiei ei lingvare următorul exemplu: *Daniel avait une voix non pas blanche, mais jaune, une voix de bile.* (E. Triolet, „Roses à crédit”), vom putea delimita următoarele repere naționale: în primul rând, se va opta pentru individualizarea (ca subiectivitate națională) a două arhetipuri universale: culoare și organele umane. Simbolismul culorii vizează universalitatea sa, asociată dimensiunilor spațio-temporale primordiale, dar va căpăta conotații interpretative cultural-specifice. Culoarea albă, ca simbol al perfecțiunii și candorii, relevante pentru aria franceză (deși este utilizată, pentru alte culturi, cu conotații funebre (de doliu)), va fi opusă celei galbene, având inițial o dublă conotație (ca semn al bogăției, belșugului, dar și asociată unei disfuncții sau cinismului, fățarniciei, de unde și expresia *avoir un rire jaune*).

Conotația națională a arhetipurilor organelor umane este și ea diferit realizată. Asociind aluziv culoarea galbenă cu afecțiunile fierii (dar și cu semnificația figurativă de amărăciune, venin: *se faire de la bile*), se va ajunge la o relevanță conotativă națională.

Identitatea semnificativă focalizată național într-un cadru arhetipal a apelat la unele asociații specifice scalei de gradare valorică: candoare și răutate[↑], sănătate suflă[↓]tească și disfuncție[↑]

Sub[↓]aspect traductologic, în lipsa unor repere comune în universul de cunoștințe, se va cere o soluționare comunicativ-coerentă. Reexprimarea realizată la nivelul comunicativ-funcțional a resurselor particulare prin intermediul traducătorului va duce la apelarea la această gradare variabilă, prin intervenirea contrastiv-creativă în original. Traducătorul devine unicul protagonist în contextul celor trei etape de interpretare, conversiune și verificare a două gradații ba simetrice în cadrul unor rețele de decupare a realității, ba evident asimetrice în cadrul altora. Această situație comunicativă particulară stabilește anumite relații virtuale între modalitățile specifice de exprimare a lor. Adecvarea echivalențelor urmează, în acest caz, a fi realizată din perspectiva destinatarului. În degajarea sensului mesajului va interveni subiectivitatea națională și cea individuală a traducătorului. Deși, în poziția decalată autor/traducător, locul traducătorului, în mod ideal, urmează

a fi între limbi și între culturi, totuși cel din urmă rămâne mai „ancorat” în cultura autohtonă, fapt ce va condiționa în mare măsură explicarea, comprehensiunea și interpretarea textului, iar ulterior și întregul proces de traducere, totuși benefică ar fi optarea pentru un consens maximal la acest capitol.

Soluționarea traductologică, în acest sens, va viza, sub aspectul diversității lingvo-culturale, dubla perspectivă „dată de raportul diferit de cunoaștere/ignoranță, prezență/absență, care se stabilește în cele două spații culturale” (Panteliuc-Cotoșman, p. 163). Limbajul uman ca transmițător al zestrei socioculturale, abundent în referiri, aluzii și conotații specifice, va apela la un fundal comun al membrilor culturii de origine, la care interlocutorul va avea acces prin intermediul traducătorului, care devine o punte de transpunere a gândurilor, sentimentelor, motivațiilor, intențiilor locutorului. „Traducerea trebuie deci să țină cont de non-coincidența câmpurilor cognitive și imaginative și să-i furnizeze arhilectorului, prin diferite strategii de traducere, un cod de acces la sistemul cultural de origine” (Panteliuc-Cotoșman, p. 170). Realizarea acestui „cod de acces” va fi actualizată prin diverse strategii traductologice, de tipul:

Exoticizare

Lângă un bătrân stejar

Tout près d'un vieux chêne

S-a-ntâlnit c-un pădurar,

Un garde forestier s'amène

Măi Codrene, măi haiduce, măi!

Eh-là, mon haidouc Codreanu!

(în C. Rusnac, „Folclor muzical din Moldova”, traducere de M. Șerbănescu)

Echivalent semantic

Trufia umblă cu nasul pe sus, ca să nu vadă că e însoțită de prostie.

L'arrogance marche le nez au vent pour ne pas voir qu'elle est accompagnée de la sottise. (în A. Silvestriu, „Dincolo de imposibil”, traducere de Z. Vârlan, F. Maler), cum sunt parafraza, sinonimia, echivalența etc.

Totuși nu orice abordare este acceptată în cadrul conceptualizării traducerii; este importantă, sub aspectul interacțiunii limbii și culturii, conștientizarea faptului că, chiar și în cazul unor condiții defavorabile (îndepărtări axiologice lingvistice și culturale), limbajul uman va poseda destule resurse potențiale întru exprimare. Ca urmare, pentru un traducător, cunoașterea diferențelor între limbi și culturi, întru alegerea unor strategii comunicativ-funcționale, devine majoră și indispensabilă, fiind o condiție obligatorie a unei traduceri reușite.

Acceptarea unui cadru prediscursiv comun, ca negociere și distribuție a sensului într-o colectivitate umană, existența scalei valorice individual-colective nu duc decât la distribuția adecvată a unor dinamice cognitive inter- și extralingvistice.

Bibliografie

1. Dimitriu, R., *Disocieri și interferențe în traductologie*, Iași, Timpul, 2001.
2. Draghinescu, J., „Le préconstruit culturel et la reconstruction du sens dans l'opération traduisante”, în *Etudes de traductologie*, Mirton, Timișoara, 1999, pp. 51-88.
3. Hall, T. Edward, Hall, Elizabeth, „How Cultures Collide, in *Culture. Communication and Conflict Readings in intercultural Relations*, Simon&Schuster Publishing, 1998.
4. Panteliuc-Cotoșman, L., „Între literalitate și libertate: aspecte ale traducerii în câmpul literaturii”, în *Comunicare instituțională și traductologie. Conferință cu participare internațională, 4-5 octombrie 2001*, Editura Politehnică, Timișoara, 2002, pp. 162-171.
5. Paveau, M.A., *Discours et cognition: les prédiscours entre cadres internes et environnement extérieur*. <http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php>

Tendențe filosofice în creația lui Nicolae Roerich

Rodica Ursachi, *dr. în studiul artelor,*
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

Art is a way of stimulating the human consciousness in its tendency toward self-improvement. An important role artworks containing philosophical and symbolic ideas to address the problem of human relationship with nature, the universe, and the essence of human existence, etc. Artistic creation contributes to the awakening of the human spirit and finding beauty and universal harmony.

Key-words: *man, universe, life, philosophy, spiritual evolution.*

Arta înglobează mai multe aspecte – estetice, psihologice, filosofice etc. –, iar crearea și rolul imaginii plastice întotdeauna a generat dileme și controverse în rândul celor versați. Unii artiști plastici, critici de artă consideră funcția artei exteriorizarea stărilor psihoafective ale autorilor, alții înclină spre versiunea expresiei frământărilor rațiunii și spiritului persoanei creatoare.

Cert este faptul că, indiferent de cauza manifestării, arta trebuie să transmită un mesaj, o idee ce va conferi valoare operei artistice.

Optica „senzitivă”, emoțională este specifică, preponderent, artiștilor „temperamentali”, ce apelează frecvent la un limbaj plastic bazat pe explozia culorii, aplicată în straturi groase, în diverse

tipuri de contraste (complementar, caloric ș.a.), pentru a atinge strunele intime ale spectatorului și a-l face să vibreze în unison cu „muzica” propriului suflet. Deși acest tip de interpretare a lumii înconjurătoare își are rolul său, și anume de a accentua frumusețea ei, intensitatea trăirilor psihologice ale omului în fața unui motiv din natură sau a unor frământări lăuntrice, el poate fi sesizat și perceput adecvat de spectator doar în cazul unor concordanțe „emoțional-subiective” cu germenul generator al imaginii plastice. În general, acest tip de reprezentare „senzuală” a lumii înconjurătoare a apărut în secolul al XX-lea și se întâlnește în diferite curente artistice europene: impresionism, fovism, expresionism ș.a. Critica istoriei artelor scoate în evidență prevalarea aspectului rațional în crearea unor opere de artă, începând din perioada antică până în prezent, fapt ce nu exclude complet latura „senzitivă” în cadrul acestor opere de artă (prin intermediul culorii, expresiei psihologice a unor personaje etc.).

Cu certitudine, aceste tipuri de opere de artă „raționalizate” evocă, după cum s-a menționat deja, anumite idei sau mesaje, dar ele pot purta un conținut impus de anumite dogme religioase sau ideologice și înțelese doar în contextul unor segmente istorice aparte. Rareori se întâlnesc în istoria artelor pictori ce atribuie operei lor conținuturi pline de semnificații eterne percepute și înțelese peste secole. Cineva încearcă să pătrundă în esența lucrurilor prin prisma subiectelor religioase (Hieronimus Bosch), cineva recurge la simboluri, alegorii, fără a indica un loc sau o epocă concretă (pictorii simbolști ș.a.).

Unul dintre artiștii cu viziune filosofică asupra lumii este **Nicolae Roerich** (1874-1947). Influențat de concepțiile curentului simbolist (prin intermediul pictorului francez Puvis de Chavannes (considerat al doilea profesor al său) și ale creației pictorilor din gruparea „Lumea artei” din Sankt Petersburg ș.a.), Roerich a fost interesat și de ezoteric, de originile primare ale lumii, de complexitatea structurală a universului, de locul și rolul omului în lume. Un accent deosebit pune artistul, în special în prima perioadă a creației sale, pe tematica istorică, sesizând legitățile istorice ce vizează sinteza trecutului, prezentului și viitorului și traseele comune ce contribuie la circuitul continuu al vieții. Roerich consideră că multe enigme ale evoluției societății umane își au începutul în perioadele străvechi, de aceea atenția trebuie axată pe aflarea destinului istoric, și nu pe latura estetică a imaginii reprezentate. Se poate presupune că pictorul rus abordează tematica istorică nu atât din interes arheologic, etnografic, cât pentru a transmite unele idei general-umane înțelese mai bine doar de la distanța timpului.

Roerich consideră că, pentru a dezvolta anumite taine ale societății umane, viața ei spirituală, artistul trebuie să se elibereze de natură și de timp. De aceea el recurge la figuri alegorice

și chipuri simbolice cu semnificații mult mai generalizatoare (în tablourile sale nu se întâlnesc personaje individualizate). Artistul este preocupat de relația dintre om și natură, univers și meditează asupra efemerului și eternului, vieții și morții, asupra existenței umane. Treptat, el devine interesat de problema eticului și esteticului. Roerich consideră că frumosul poate educa sentimentele umane, atribuindu-i artei rolul principal în dobândirea armoniei vieții, în cunoașterea lumii, deoarece, în opinia lui, ea este măsura evoluției spirituale a omului. Cu toate acestea, esteticul devine, în viziunea lui, doar o proiecție a eticului. Artistul este frământat de idealuri înalte și de sentimente umane superioare (Munca, Creația, Bunătatea, Perfecțiunea spiritului, Eroicul, Armonia ș.a.) și încearcă, cu ajutorul metaforei, să abată gândurile de la mărunțișurile vieții.

Sinteza artei, științei și religiei în creația artistului relevă caracterul analitic al gândirii artistice și viziunea filosofică asupra lumii, ce vizează Frumosul, Înțelepciunea existenței umane și Armonia omului cu universul cosmic. Toată creația sa (artistică și științifică) este marcată de ideea rațiunii cosmice și contribuie la formarea unui nou nivel de cunoaștere a evoluției universale. El caută să pătrundă cât mai profund în baza spirituală a cunoașterii și autocunoașterii, recurgând la mituri, simboluri, alegorii. Dorind să-i atribuie creației sale caracter universal, pentru a fi înțeleasă de un public mai larg, Roerich renunță la formele mărunte, realiste, deoarece „ele pot exprima idei mărețe, importante”, și recurge la un limbaj plastic decorativ, cu forme monumentale, generalizate, ce le conferă tablourilor sale aspect ireal, uneori chiar mistic [1, p. 22]. Tendințe filosofice se întâlnesc atât în lucrări cu tematică istorică, cât și în lucrări cu subiecte simbolico-fantastice ce reprezintă deseori imagini transfigurate ale fenomenelor naturii („*Orașul condamnat*” (1912), „*Orbul*” (1941), „*Alarma*” (1941), „*Armagedon*” (1936), „*Eclipsa*” (1939), „*Norul*” (1913) ș.a.).

Artistul acordă o atenție deosebită influenței naturii asupra omului și afirmă că „o comunicare chiar și de scurtă durată a omului cu natura îl purifică și îl înobilează pe acesta”, el obține un spirit mai sănătos [2, p. 6].

Natura (pământul, apa ș.a.) este însuflețită, vie, ea respiră și reprezintă Spiritul universului etern. Fiind fascinat de dansul norilor pe cer, pictorul le atribuie forme fantastice, fabuloase (configurații de corăbii, păsări, animale etc.), ce plasează tabloul în categoria lucrărilor cu conținut filosofic („*Bolta cerească*”, „*Lupta cerească*” (1912) ș.a.). Rezervând cerului o suprafață considerabilă în tablou, artistul îi conferă peisajului caracter epic, pământul fiind parcă privit din cosmos, devenind nu doar fragment terestru, ci Planetă. Această impresie panteistă este amplificată și de senzația cristalizării imaginii (datorită lipsei de mișcare) și a liniștii ce trebuie să sugereze

veșnicia, dar Universul imens nu poate exista fără prezența omului, care este o parte a Spiritului universal și pe care-l însuflețește.

În tablourile lui Roerich, omul se află în armonie perfectă cu natura (viziune specifică oamenilor din perioadele arhaice), el este calm, relaxat și meditativ. Artistul, deseori, recurge la reprezentarea ipostazei spirituale a omului în natură. Or, anume prezența spirituală, și nu cea fizică, este importantă în dialogul acestuia cu natura măreață (munți înalți, cer imens). Figura umană este solitară, contopindu-se cu natura, care-i poate dezvălui tainele („*Umbra învățătorului*”). În tablourile cu imagini de munți (Everest, Himalaia), în a căror spirit încearcă artistul să pătrundă, figura umană (supusă inițierii „Marelui Spirit Cosmic”) semnifică învingerea fizicului și înălțarea sa deasupra lumii materiale.

Viziunea filosofică asupra lumii este evidentă și în tablourile ce vin să evoce unele cataclisme sau adevăruri general-umane ori cosmice. În unele lucrări autorul recurge la motive biblice bine cunoscute – zmeul, îngerul, sfântul, focul mistuitor –, iar în altele – la simboluri venite din istoria, literatura, arta, folclorul universal („*Orașul condamnat*”, 1912; „*Lupta cerească*”, 1912; „*Perla căutărilor*” (salba semnifică eternitatea, deci căutărilor nu se vor sfârși niciodată); „*Mama Lumii*”, 1924 (fața pe jumătate acoperită de un văl semnifică necunoașterea de către om a multor legi ale lumii, universului); „*Purtătoarea pietrei*”, 1937 (piatra cunoașterii); „*Calul fericirii*” (poartă în spate lădița cu piatra cunoașterii); „*Flamura*” (steagul păcii); „*Tezaurul îngerilor*” ș.a.).

Prin lucrările sale originale ca tematică și abordare plastică, pictorul îndeamnă la studierea celor mai adânci taine ale existenței, crezând cu ardoare în posibilitățile nelimitate ale rațiunii umane. Creația sa contribuie la trezirea spiritului uman și la deschiderea conștiinței noastre spre o nouă epocă a unirii, adevărului, frumosului și armoniei. Societatea contemporană are nevoie de perfecționare spirituală prin artă și cultură și de eliberare a conștiinței din mrejele gândurilor materiale, cotidiene. De aceea am apelat la exemplul creației și viziunii filosofice a savantului și artistului de talie mondială N. Roerich, pentru a aminti de voința și forța spirituală a ființei umane.

Bibliografie

1. Алёхин, А.Д., *Н. К. Рерих*, Москва, Знание, 1975.
2. Шапошникова, Л.В., Алёхин, А.Д., *Держава Рериха*, Москва, Международный центр Рерихов, 1993.
3. Шапошникова, Л.В., *Н.К. Рерих как мыслитель и историк культуры*//Новая и новейшая история, 2006, № 4, с. 128-166.

Определение уровня сформированности у учащихся навыков решения экономико-математических задач

Raisa Covricova,
drd., Universitatea de Stat din Comrat

Abstract

The pedagogical experiment on examining the effectiveness of the model formation of the students' skills at economic and mathematical tasks solving in the pre- university course of Mathematics is considered in the article. The dynamic of economic and mathematical competence formation for every cycle is represented.

Key-words: *Mathematics, Economics, economic and mathematical tasks, economic and mathematical competence.*

При выборе направления исследования автор руководствовался следующими мотивами.

В процессе преподавания высшей математики (позже, предмета «Математика в экономике») на экономических специальностях Комратского Государственного Университета (с 1999 года по 2013 год), автором накоплено много теоретического и практического учебно-методического материала по применению математики в решении экономических задач.

Большинство студентов, поступивших на первый курс экономического профиля, имеют слабые представления о взаимосвязи математики и экономики и считают, что математика им особо не понадобится в их будущей профессиональной деятельности. Это подтверждают результаты анкетирования, проведенного у студентов первого курса до и после изучения дисциплины «Математика в экономике». (В анкетировании участвовало 67 студентов.) Только 38% опрошенных перед началом изучения предмета студентов экономического факультета ответили, что получили некоторые представления об экономике и экономических понятиях на уроках в школе, а при уточнении предметов математику перечислили только 21% из всех опрошенных. «Математика и экономика связаны», считают 93% студентов, однако эта взаимосвязь, по их мнению, ограничивается применением элементарных математических операций для экономических расчетов (63%). Такие ответы обусловлены тем, что на уроках математики в школе они редко решали задачи с экономическим содержанием (51%), некоторые вообще не знают, что это за задачи (23%). После окончания изучения предмета, уже 96% всех опрошенных студентов получили более

глубокие представления о применении математики в экономике. Всех опрошенных заинтересовали экономико-математические задачи. Однако, они столкнулись с тем, что им не всегда удавалось составить правильно математическую модель задачи (43%), иногда слабые знания по математике не позволяли им довести решение задачи до конца (29%). Кроме этого, если в первоначальном анкетировании 51% студентов не знали, стала бы школьная математика интереснее или нет, если бы на уроках решали задачи с экономическим содержанием, то при итоговом анкетировании 96% опрошенных студентов ответили «да».

Ввиду того, что часов по предмету «Математика в экономике» недостаточно, всего 150, из которых 75 аудиторных, 75 индивидуальных (5 кредитов), охватить весь материал по применению математики в решении экономических проблем нет возможности. Также у большинства из студентов уже сформировались знания по математике, причем в некоторых случаях очень слабые, и исправить ситуацию даже при огромном желании педагога и студента не представляется возможным.

Кроме этого, сегодня элементарные экономические знания необходимы каждому гражданину, независимо от его деятельности, и с этим согласны 78% опрошенных студентов, т.е. формировать их необходимо еще в школе. Поэтому автор настоящей статьи предлагает систему или набор задач с экономическим содержанием, органично дополняющую действующие учебники 5-12 классов по математике. «Предлагаемый набор экономико-математических задач позволит обновить и расширить круг задач, решаемых в 5-12 классах, раскроет вопрос интеграции математических и экономических знаний. Математический аппарат при этом не изменится (изменится только объект, к которому он будет приложен), на уровень знаний по математике это не повлияет, а экономическая составляющая доуниверситетского курса математики станет более содержательной» [2, с. 164]. Более подробно построение и внедрение системы экономико-математических задач описано автором в статье: «Методология внедрения экономико-математических задач в доуниверситетский курс математики» [2]. Автором предложена не только система экономико-математического задач, но и модель формирования навыков их решения в доуниверситетском курсе математики.

Системный подход, являющийся методологической основой обоснования концепции формирования у учащихся навыков решения экономико-математических задач в курсе математики, определил общую стратегию проведения экспериментальной работы. Педагогический эксперимент, проводимый в 5-12 классах Конгазского теоретического лицея

№ 1 Комратского района, подтвердил выдвинутые в ходе исследования теоретические положения.

Основная цель проведенного эксперимента состояла в проверке эффективности использования в доуниверситетском курсе математики модели формирования у учащихся навыков решения экономико-математических задач.

При проведении педагогического эксперимента решались следующие задачи:

- определение комплекса методов исследования, обеспечивающих научно-объективную и доказательную проверку правильности выдвинутых положений;
- доказательство улучшения качества обучения учащихся математике, формирование у них математических компетенций;
- получение учащимися элементарных экономических знаний;
- количественная оценка повышения уровня обученности математике учащихся, обучавшихся по предложенной методике по отношению к уровню обученности учащихся, обучающихся по традиционной методике.

В ходе опытно-экспериментальной работы использовались различные методы педагогического исследования: наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, текущие и контрольные работы. С помощью этих методов анализировалась возможность использования данной методологии. При этом оценивались достоинства и недостатки предлагаемой модели и методологии ее внедрения.

Для диагностики целесообразности внедрения в курс математики экономико-математических задач и эффективности педагогической модели формирования навыков их решения в доуниверситетском курсе математики был предложен уровень сформированности экономико-математической компетенции у учащихся.

«Экономико-математическая компетенция учащихся это интегративная характеристика, выражающая готовность и способность учащихся применять математические знания для решения экономико-математических задач, т.е. умение решать экономико-математические задачи. Она проявляется в способности структурировать данные или ситуацию, выполнять математические операции, создавать математическую модель экономической задачи, преобразовывать и анализировать ее, интерпретировать полученные результаты» [3, с. 38].

Уровень сформированности экономико-математической компетенции учащихся на каждом этапе обусловлен некоторыми объективными, субъективными и объективно-субъективными факторами, которые были учтены при создании модели формирования

экономико-математической компетенции учащихся. Диагностика уровня сформированности экономико-математической компетенции представлена в результативно-оценочном блоке модели формирования экономико-математической компетенции представленной в статье «Формирование у учащихся в доуниверситетском курсе математики элементарной экономико-математической компетенции» [3].

Результаты эксперимента оценивались по трем критериям: мотивационно-личностному, когнитивному, деятельностному. Предлагаемые критерии объективны, поскольку с их помощью установлено насколько учащиеся смогли освоить экономические понятия и смогли их применить для решения экономико-математических задач, как изменилось их отношение к экономике, и сформировались такие личные качества как экономность, бережливость, ответственность, самостоятельность.

Каждый из критериев раскрывается посредством системы эмпирических показателей, отражающих степень сформированности отдельно взятого компонента. В таблице 1 выделены критерии оценки качества, соответствующие показатели и методика оценки по каждому критерию.

Таблица 1. Критерии, показатели и методики оценки экономико-математической компетенции учащихся

Критерии	Показатели	Методика оценки
Мотивационно-личностный (М)	Позитивное отношение к математике и экономике; стремление узнать больше о возможностях математики для решения экономических задач; уровни сформированности экономности, бережливости, ответственности, самостоятельности.	Анкетирование
Когнитивный (К)	Сформированные познавательные интересы у учащихся; уровень элементарных экономических знаний для решения экономико-математических задач.	Тестирование, специальные задания
Деятельностный (Д)	Качество выполнения экономико-математических задач, уровень сформированных математических и экономических умений и навыков, способность моделирования экономических задач, решение их с помощью математических методов и интерпретации результатов.	Самостоятельные и контрольные работы

Для каждого из критериев были выделены уровни: низкий, средний и высокий.

Мотивационно-личностный критерий экономико-математической компетенции характеризуется направленностью личности, ее эмоционально-волевой сферой. Для высокого уровня этого критерия характерны: ориентирование на приобретение дополнительных знаний, самосовершенствование, осознание ответственности за свое поведение, поступки, за свой труд, способность принимать решения и отвечать за сделанный выбор, выделять главное и второстепенное в текущей деятельности, в достижении результатов деятельности соизмерять цели и средства, самоконтроль. Для среднего уровня эти качества проявляются в некоторых случаях. Для низкого уровня характерно эпизодическое проявление перечисленных качеств.

Высокому уровню когнитивного критерия экономико-математической компетенции соответствует активное владение экономическими терминами, экономическими умениями, понятии их сути, умение ими оперировать и применять для решения задач при изучении математики. Для определения уровня сформированности когнитивного критерия характерно адекватное отношение к экономическим и математическим понятиям, терминам и их взаимосвязям, умение анализировать реальные экономические ситуации, развитое экономическое и математическое мышление, способность адаптировать возникшую экономическую проблему в математическую и обратно. Средний уровень характеризуется пассивным владением вышеназванных знаний и умений и их ситуативное применение, низкое отсутствие у учащихся экономических и математических знаний.

Высокий уровень проявления деятельностного критерия характеризуется сформированностью у учащихся познавательного интереса к математике и к экономическим задачам в ней, умением составлять математические модели экономических задач, решать их и интерпретировать полученные решения соответственно требованиям решаемой задачи, умением осуществления рационального выбора из множества альтернативных. Средний уровень характеризуется наличием некоторых из вышеперечисленных умений, например решения только простых экономико-математических задач, неумение составить математическую модель более сложных экономико-математических задач либо отсутствием навыков математического решения уже составленных математических моделей этих задач. Низкий уровень характеризуется отсутствием умения составлять модели экономико-математических задач и решать их с помощью математических знаний и умений.

Количественная оценка сформированности экономико-математической компетенции (ЭМК) учащихся осуществлялась усреднением оценок по выделенным критериям:

$$\text{ЭМК} = \frac{M + K + D}{3}.$$

Диагностика в рамках мониторинга формирования критериев экономико-математической компетенции учащихся в образовательном процессе проводилась в несколько этапов: предварительный (входная диагностика), формирующий (текущий контроль), контрольный (рубежный контроль), заключительный (итоговая диагностика). Результаты диагностических исследований служили основой для совершенствования системы экономико-математических задач.

На предварительном этапе было проведено анкетирование среди учащихся. Основной целью проведения анкетирования было определение отношения учащихся к математике и к возможностям получения на уроках математики элементарных экономических знаний, увеличение числа решаемых задач с экономическим содержанием на уроках математики. Анкетирование проводилось с 5-го по 12-е классы. В результате проведенного исследования оказалось, что ответы учащихся 5-6 классов, 7-9 классов и 10-12 классов во многом схожи. Поэтому было принято решение условно разделить внедрение экономико-математических задач в 5-12 классах на циклы: 1 цикл – начально-ознакомительный (5-6 класс), 2 цикл – формирующий (7-9 классы) и 3 цикл – обобщающий (10-12 класс). Анкетирование позволило определить предварительный уровень сформированности мотивационно-личностного критерия.

Также на предварительном этапе было проведено тестирование. Целью проведенного тестирования было выявление знаний элементарных экономических понятий и понимание их смысла. Кроме этого, тестирование на предварительном этапе позволило определить уровень сформированности у учащихся когнитивного критерия.

Для определения первоначального уровня сформированности деятельностного критерия были проведены контрольные срезы с 5-го по 12-е классы. В содержание контрольных работ было включено по 3-4 задачи с экономическим содержанием. Оценивалось умение не просто решить задачу, а создать ее математическую модель и проанализировать полученные результаты.

В течение двух-трех лет учащимся экспериментальных классов предлагались экономико-математические задачи. В конце циклов было проведено повторное анкетирование, тестирование и контрольные срезы по выявлению уровня сформированности каждого из критериев экономико-математической компетенции.

При проведении исследовательской работы были применены математико-статистические методы, обеспечивающие наибольшую валидность результатов, позволяющие определить уровень сформированности экономико-математической компетенции как показателя сформированности навыков решения экономико-математической компетенции учащихся согласно предложенной автором модели и методологии ее использования.

Обработка и анализ результатов эксперимента осуществлялись с помощью автоматического расчета критерия Вилкоксона-Манна-Уитни и автоматического расчета T-критерия Стьюдента.

Применение статистических методов позволило продемонстрировать, что решение на уроках математики экономико-математических задач повысило уровни мотивационно-личностного критерия, когнитивного критерия и деятельностного критерия у учащихся экспериментальных групп, по сравнению с учащимися контрольных групп.

Изменение уровней сформированности экономико-математической компетенции у учащихся контрольных и экспериментальных групп 1-го, 2-го и 3-го циклов до эксперимента и после эксперимента представлены соответственно в таблицах 2, 3 и 4.

Таблица 2 . Уровни сформированности экономико-математической компетенции у учащихся 1 цикла

	До эксперимента			После эксперимента		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ(29)	6,9%	40,2%	52,9%	34,5%	59,8%	5,7%
КГ(27)	7,4%	46,9%	45,7%	12,3%	54,4%	33,3%

Таблица 3 . Уровни сформированности экономико-математической компетенции у учащихся 2 цикла

	До эксперимента			После эксперимента		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ(23)	2,9%	62,3%	34,8%	20,3%	73,9%	5,8%
КГ(26)	3,8%	60,3%	35,9%	3,8%	56,4%	39,8%

Таблица 4 . Уровни сформированности экономико-математической компетенции у учащихся 3 цикла

	До эксперимента			После эксперимента		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ(19)	0 %	38,6%	61,4%	28,0%	64,9%	7,1%
КГ(18)	1,8%	38,9%	59,3%	7,4%	57,4%	35,2%

Уровень сформированных качеств личности (мотивационно-личностный критерий), экономических знаний (когнитивный критерий), умений применить знания для решения экономико-математических задач (деятельностный критерий), т.е. экономико-математической компетенции у учащихся каждого цикла экспериментальных классов превышает соответствующие показатели в контрольных классах. Показатели до и после эксперимента незначительно увеличились и для контрольных групп. Это связано с тем, что в период эксперимента в школе были внедрены новые учебники математики, в которых было увеличено число задач с экономическим содержанием. Подробный анализ представлен в [2].

Результаты эксперимента подтвердили правильность выдвинутого положения об эффективности модели формирования у учащихся навыков решения экономико-математических задач в доуниверситетском курсе математики. Внедрение экономико-математических задач способствует качественному усвоению учащимися, как математических знаний, так и некоторых элементарными экономических знаний, развитию качеств личности, необходимых в повседневной жизни, а также позволяет сформировать у учащихся готовность использовать полученные знания и умения при выборе профессии и направления дальнейшего образования.

Решение экономико-математических задач в доуниверситетском курсе математики будет способствовать формированию не только специфических компетенций обязательной дисциплины Математика, но и формированию экономического мышления, социализации учащихся и их адаптации к реальной жизни. Кроме этого, поможет в развитии у учащихся таких качеств как ответственность, мобильность, конкурентоспособность, способность к принятию решений и оценке их эффективности, к планированию своей деятельности.

Разработанную педагогическую модель формирования у учащихся навыков решения экономико-математических задач и методологию её применения предлагается внедрить во все школы Республики Молдова, а предложенную систему экономико-математических задач совершенствовать и адаптировать в соответствии с современным состоянием экономики, региональными условиями и целями поставленными учителем.

Использованная литература

1. Дулатова, З.А., Юркшене, Е.М., О формировании экономико-математической компетентности.//Молодой ученый, 2011, № 12, т. 2, с. 156-159.

2. Коврикова, Р., Методология внедрения экономико-математических задач в доуниверситетский курс математики. //Studia universitatis, „Științe ale educației” – Domeniile pedagogie, psihologie, didactici particulare, nr. 9 (69), 2013, pp. 162-170.
3. Коврикова, Р., Формирование у учащихся в доуниверситетском курсе математики элементарной экономико-математической компетенции. Probleme actuale ale didacticii științelor reale. Conferența științifico-didactică națională cu participare internațională consacrată aniversării a 80-a de la nașterea profesorului universitar Andrei Hariton, Chișinău, 4-6 octombrie, 2013, pp. 36-43.
4. Математика. Куррикулум для 10-12 кл. Авторы: Чапа, В., Акири, И. и др., Кишинэу, 2010, 60 с.
5. Математика. Куррикулум для гимназического образования (V-IX классы). Авторы: Чапа, В., Акири, И. и др., Кишинэу, 2010, 41 с.

Semnificația teoretico-funcțională a competenței didactice – premisă a formării profesionale inițiale eficiente în contextul reformei

Svetlana Dermenji-Gurgurov,
Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul,
doctorandă, IȘE

Abstract

*In the educational practice times removed of the current and forthcoming essential for teacher training is the **didactic competence**. All the achievements, successes, stagnation in the educational process was due to these core competencies, which include in its semantic area a complex of other skills: professional, scientific, psychological and psycho-pedagogical. Teaching competence refers to the ability of teacher to use sound knowledge in conducting. Thus, the efficiency of education in general is in direct relationship with teaching competence manifested. Today, in an era of globalization, Europeanization of the educational system, teaching competence has a crucial role in the initial training more than ever. A pedagogy of teaching skills bring them to the fore would relate effective learning/knowledge and practical life. The current approach can ensure the effectiveness of constructivist teaching vocational skills. In given article the focus is on these issues, focusing on various specialists' opinions.*

În practica educațională a timpurilor îndepărtate, a celor actuale și a celor ce vor urma, esențială pentru formarea pedagogilor este **competența didactică**. Toate realizările, reușitele, stagnările în procesul instructiv-educativ se datorează anume acestei competențe-nucleu, care înglobează în aria sa semantică un întreg complex de alte competențe: *profesional-științifică, psihosocială, psihopedagogică*, cea din urmă având prioritate și importanță incomparabilă.

„*Competențele didactice* sunt *elemente-ghid* în demersul de concepere, proiectare și implementare a oricărui program de formare inițială și continuă a educatorilor” [14, p. 156-157]. Acestea se formează în perioada pregătirii inițiale și se antrenează ulterior în practică.

Referindu-ne la experiența unor țări în instruirea cadrelor didactice, menționăm că, de exemplu, în Franța unul dintre principiile formării profesionale inițiale este că pregătirea „profesorului trebuie să vizeze dezvoltarea la el a *competenței didactice*” [11, p. 56].

În opinia specialistului I. Bontaș, „îmbinarea calității de specialist, de om de știință și de cultură cu calitatea de psihopedagog poate duce la obținerea unei profesii de educator care să se manifeste cu competență și eficiență instructiv-educativă” [1, p. 236]. Această competență și eficiență instructiv-educativă, valorificată de cercetătorul citat, în opinia noastră, s-ar putea unifica în conceptul de *competență didactică*.

Referindu-ne la semnificația generală a *competenței didactice*, menționăm că are patru aspecte de bază:

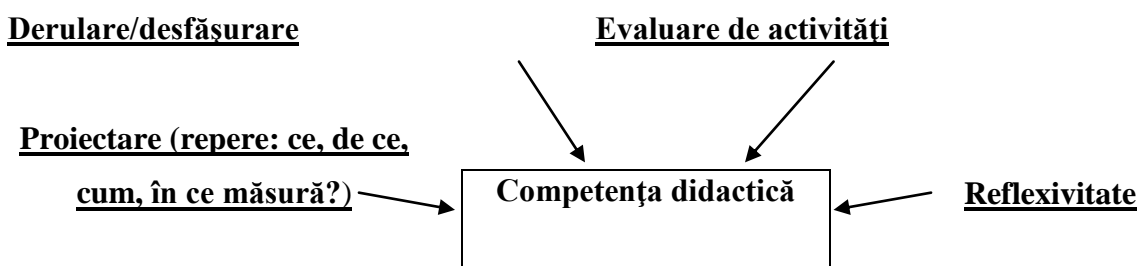


Figura 1. Aspectele competenței didactice

D. Salade descrie *competența* ca o concordanță optimă dintre capacitatea individului, condițiile de lucru și rezultatele activității sale, devenind rezultat, criteriu de apreciere a potențialului acestuia, raportat la performanța sa, în activitatea de formare și autoformare. *Competența profesională a studentului-pedagog* se exprimă în performanțele realizate într-o anumită sferă de activitate, de formare profesională și reprezintă sisteme de deprinderi, capacități, aptitudini și atitudini psihopedagogice [16, pp. 17-21].

Cercetătorul X. Roegiers cercetează minuțios conceptul de „competență” și o consideră ca mobilizare a unui ansamblu de resurse în vederea rezolvării „unei situații semnificative”, care aparține unui „ansamblu de situații-problemă” [15, pp. 31-38].

Cercetătorul P. Golu demonstrează rolul aptitudinilor în dobândirea competențelor care se manifestă în perioada învățării, analizează deosebit de eficient *aptitudinea pedagogică* și pune accent pe aspectul psihologic al acesteia, care îi conferă flexibilitate comportamentului didactic [6, pp. 135-146]. Între cadrul didactic și educabil trebuie să existe o comunicativitate „adresativă și

stimulativă” de transpoziție a profesorului în situația psihologică a elevului, fapt demonstrat experimental de către cercetătorul S. Marcus [10, pp. 28-46].

Cercetătorul I. Nicola menționează că „modernizarea relației pedagogice este un rezultat direct al pregătirii și perfecționării profesionale a educatorului” [12, p. 473]. Considerăm că această modernizare include și formarea/dezvoltarea *competenței didactice*, indispensabilă formării profesionale inițiale într-un context al reformei în învățământul superior, căci obiectivul central al tuturor programelor de formare profesională rezidă în **formarea competenței didactice**. Varietatea abordărilor problematicii competenței didactice conduce la o diversitate de criterii pe baza cărora este apreciată activitatea profesorilor din învățământul de toate gradele. În același timp, îmbunătățirea programelor de pregătire profesională nu poate fi realizată decât în urma proiectării la nivel național a unui profil (model) de competență, care să poată fi luat ca reper unitar, asigurând coerența și consistența procesului de formare profesională, ca premisă a profesionalizării carierei didactice. Aceasta înseamnă că activitățile de pregătire profesională a cadrelor didactice trebuie să se ridice la un nivel mai înalt decât cel pe care îl au în prezent. Un pas important în această direcție îl constituie *reformarea instituțiilor care au responsabilitatea organizării și desfășurării programelor de pregătire inițială a cadrelor didactice*. Astăzi realizările în domeniul formării profesionale inițiale sunt relevante, însă la etapa actuală considerăm că se *minimalizează rolul formării competenței didactice*, nu este determinat un *model pedagogic de formare a acestei competențe a studenților*.

Importanța și *supremația competenței didactice* se relevă obiectiv din mai multe perspective. Cercetătorul I. Jinga menționează că, dacă în literatura de specialitate competența se prezintă prin „cunoștințe temeinice, prin priceperea și abilitatea de a se folosi de ele în desfășurarea unei activități” [8, p. 77], atunci **competența didactică** se referă la *abilitatea de a folosi cunoștințe temeinice în desfășurarea activității de pedagog*. Astfel, eficiența învățământului, în general, se află în relație nemijlocită cu competența didactică manifestată.

Competența didactică este numită „nucleu al profesionalismului”, de aceea, considerăm că evaluarea acestei competențe vizează și cele patru aspecte esențiale ale competenței pedagogice menționate de L. Gliga: *testarea aptitudinilor de predare; aprecierea deprinderilor de predare; aprecierea gradului de integrare a deprinderilor de predare în conducerea unei activități de învățare și aprecierea stabilității în obținerea performanțelor*” [5, pp. 34-35].

Pentru a lua în discuție esența conceptului de „competență didactică”, analizăm structura acestei competențe în opinia diverșilor specialiști, ca: R. Gheorghinescu, S. Marcus, I. Mânzat, G. Neacșu,

G. Nicola, D.Șt. Săucan [4, pp. 12-25]; P. Golu, N. Mitrofan [6, pp. 129-149]; D. Salade [16, p. 17]; V. Cabac [2, pp. 48-51] etc.

R. Gherghinescu analizează conceptul de „competență didactică” și relevă adevărul incontestabil precum că „în afară de aptitudinile cerute de materia de predat și de activitățile aferente, trebuie să existe la profesor, indiferent de nivelul la care predă, *o aptitudine de a stabili relații*” [4, p. 12]. Această aptitudine, în opinia autorului citat, se manifestă printr-o calitate de rol asumat de către acesta în procesul relațional: *atitudinile, așteptările, comportamentul elevilor* exersează asupra sa o influență, orientându-i conduita asupra situației pedagogice [Ibidem].

D. Salade nu reduce conceptul de „competență didactică” doar la informațiile necesare practicării activității, ci cuprinde și atitudinea față de activitate, ca expresie a unor trăsături personale și a unor valori [16, pp. 17-20]. Astfel, concluzionăm că „explicarea conceptului de „competență didactică” presupune luarea în considerare a mai multor dimensiuni” [4, p. 17], ca: *psihosocială, psihologică și sociologică*.

Cercetătorii P. Golu, N. Mitrofan plasează *competența didactică* la intersecția pregătirii culturale, științifice de specialitate a profesorului și ariei capacității de activitate cu elevii. În viziunea autorilor citați, „competența didactică *centrată pe aptitudinea pedagogică* joacă rolul de instrument de *unificare, codificare și exprimare în afară, sub forma comportamentelor educaționale*” [6, p. 130]. Cercetătorii S. Marcus, Gh. Neacșu, R. Gherghinescu și D.Șt. Săucan pun accent pe relația *atitudine-aptitudine în structura competenței didactice* [4, p. 24].

Competența didactică are la bază *aptitudinea pedagogică*, prima latură pe care se axează și care semnifică un conglomerat de factori specifici pedagogului (de natură diversă: înnăscuți, formați, sociali, în funcție de felul implicării pedagogului în procesul de învățământ). R. Gherghinescu o consideră „variabilă puternică dependentă de specificul activității didactice, de obiectivele, cerințele și condițiile de desfășurare; principala modalitate de operaționalizare a conținutului personalității profesorului” [4, p. 19].

Structura *aptitudinii pedagogice* este descrisă de cercetătorul R. Iucu ca fiind reprezentată de: „*domeniul cognitiv, organizatoric și comunicativ*. Aptitudinea pedagogică se constituie dintr-o serie de alte aptitudini și trăsături de personalitate: spirit de observație și imaginație pedagogică, tact pedagogic, atenție distributivă, spirit organizatoric, creativitate pedagogică etc.” [7, p. 39].

Tabelul 1. Semnificațiile aptitudinii pedagogice

Aptitudinea pedagogică – variabilă practică	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligență spontană și inspirație de moment;
	<ul style="list-style-type: none"> • Cunoașterea practică a psihologiei elevului;
	<ul style="list-style-type: none"> • Priceperea de a transmite cunoștințe;
	<ul style="list-style-type: none"> • Pregătirea temeinică de specialitate etc.

Specialiștii în domeniu consideră că există o legătură indisolubilă (chiar aproape de unificare) între *competența psihopedagogică* și *aptitudinea pedagogică*. Totuși „competența are o sferă de cuprindere mai mare”, incluzând în aria sa semantică și „rezultatele activității, pe lângă cunoașterea și capacitatea de a efectua un lucru bine” [4, p. 19].

Ținem să mai menționăm faptul că *aptitudinile pedagogice* ale studenților – viitori profesori de limba și literatura română – sunt premise necesare pentru formarea ulterioară a *competențelor didactice*, de aceea, considerăm că este necesară **selecția candidaților la această profesie**, ceea ce nu se realizează eficient în instituțiile de învățământ superior din Republică.

Funcționalitatea competenței didactice mai este reglementată de câțiva factori: *generali, psihopedagogici și psihosociali*:

Factorii generali includ: inteligența, seriozitatea, sociabilitatea, sensibilitatea, sinceritatea, autocontrolul cadrului didactic etc.

Factorii psihopedagogici însumează capacități complexe de tipul: proiectarea noilor modele educaționale, anticiparea performanțelor elevilor, accesibilitatea informațiilor prezentate etc.

Factorii psihosociali ai competenței didactice se referă la capacitatea cadrului didactic de a înțelege atitudinile sociale ale elevilor, de a „trăi” în lumea acestora, de a manifesta tendințe de înțajutorare etc.

În literatura de specialitate a doua latură formativă a competenței didactice o constituie *vocația pedagogică* [Ibidem, p. 20]. Grafic, se reprezintă ca o *interacțiune* dintre **aptitudini și atitudini**:

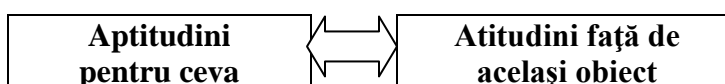


Figura 2. Structura vocației pedagogice

Atitudinile pozitive ale studenților la limba și literatura română față de viitoarea lor profesie fac posibilă legătura și evoluția de la *aptitudini* la *competențe*, ca indice al profesionalizării carierei

didactice, căci „orientarea profesională este activitatea ce ajută la alegerea profesiei spre *folosul comunității*” [13, p. 243].

Specialistul R. Gherghinescu cercetează experimental deosebit de eficient locul și rolul *empatiei* în structura *competenței didactice*, concluzionând că *empatia* poate fi considerată ca *aptitudine* în „structurarea unui model de tip personologic al *competenței didactice*” [4, p. 24]. Empatia ar însemna tendința pedagogului de a trăi afectiv, de a cunoaște, prin transpunere simpatetică, starea lăuntrică a discipolilor săi. Empatia constituie una dintre dimensiunile semnificative ale inteligenței emoționale.

Astfel, *competența didactică* ar include în structura ei o serie de însușiri fizice, intelectuale, morale etc. ale cadrului didactic care stau la baza *aptitudinii, empatiei și vocației pedagogice*:

Tabelul 2. Axarea competenței didactice pe aptitudine, empatie și vocație

Competența didactică	Aptitudinea pedagogică, empatia	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativitate formativă ce generează cunoștințe; • Variabilă dependentă de specificul activității didactice.
	Vocația pedagogică	<ul style="list-style-type: none"> • Dependentă de o serie de însușiri: aspect fizic adecvat, voce pozitivă impunătoare, imaginație bogată, darul de a cunoaște elevul, inteligența, cumsecădenia etc.

În concepția cercetătorilor citați, structura psihologică a aptitudinilor pedagogice implică mai multe componente ce formează competențe interrelaționate care stau la *baza competenței didactice*.

Tabelul 3. Structura competenței didactice

Competența didactică vizează	Competența morală /conduită etico-morală a cadrului didactic;
	Competență profesional-științifică /capacitate de cunoaștere a disciplinei;
	Competență psihopedagogică și psihosocială /capacitate necesară optimizării relațiilor interumane.

În concepția G. Cristea [3], *finalitățile macrostructurale* ale educației sunt *idealul și scopul educațional*. Considerăm, în aceeași ordine de idei, că putem numi competența didactică *competență macrostructurală*, fiind o *finalitate* și însumând competențele prezentate în tabelul 3.

Competența didactică apare astfel „nu atât ca o dimensiune intrapersonală, ci ca una interpersonală, cu multe fațete relaționale: cognitive și funcțional-simpatetice, comunicaționale,

motivaționale și operaționale” [4, p. 21]. Așadar, una dintre metacompetențele necesare viitorului profesor de limba și literatura română este cea *comunicativă*, ce presupune o bună cunoaștere psihologică a elevului. Actul educațional realizat de către profesorul de limba și literatura română necesită contopirea următoarelor competențe:

Tabelul 4. Competențele profesorului de limba și literatura română

ACTUL EDUCAȚIONAL	Competența comunicativă;
	Competența lingvistică și literară;
	Competența didactică.

Competența didactică reprezintă un ansamblu de cunoștințe, capacități, atitudini și valori mobilizate în a aplica anumite principii și strategii adecvate în activitatea didactică pentru rezolvarea problemelor specifice disciplinei de studiu prin:

- capacitatea de organizare și structurare (organizarea clasei, structurarea conținuturilor);
- capacitatea de distribuție a comunicării (solicitare frontală ori răspunsuri interactive);
- capacități rezolutive și evaluative (dirijarea activității practice, cognitive ale elevilor);
- capacități de manifestare a potențialului formativ (stimularea exprimării opiniei critice);
- capacități referitoare la climatul socioafectiv (influențe ale profesorului în sfera elevului);
- capacități de stimulare a creativității (stimularea conduitei creative a elevilor) [17, p. 317].

Cercetătorul N. Vicol consideră *competența didactică* un aspect generic al procesului de predare-învățare-evaluare, ce reprezintă: 1) modul de predare specific; 2) modul de mobilizare specific achizițiilor de specialitate; 3) modul de gândire specific disciplinei predate; 4) modul de relaționare a cadrului didactic cu ceea ce trebuie predat; 5) modul în care trebuie predat; 6) modul în care învață elevii; 7) formarea la elevi a fundamentelor modului de gândire specific disciplinei; 8) predarea și însușirea cadrului și procedurilor specifice domeniului; 9) aplicarea din perspectiva specifică a achizițiilor domeniului și filtrat prin manifestarea reflexivității și a unui spirit civic ce vizează școala ca organizație modernă; 10) proiectarea unui demers didactic adaptat grupului țintă; 11) proiectarea unei variații de activități prin interacțiunea parametrilor individual, social, epistemologic [Ibidem, p. 317]. Așadar, profesorul-expert, de exemplu, de limba și literatura română, va avea următoarele competențe: **1. competența de specialitate** (specialitatea/specializarea în domeniu); **2. competența didactică prin:** achiziții ale învățării (produse de reinvestit); dezvoltarea unor atitudini pozitive față de aplicarea cunoașterii în diferite sfere profesionale; expertiza în curriculum; structurarea unui mod

de gândire specific domeniului (reflexivitatea didactică); formarea la elevi a unui mod de gândire specific unei discipline școlare (moduri de gândire științifică, artistică, istorică, literară etc.); explicitatea cadrului și procedurilor fundamentale cu care operează disciplina pe care o predă; accesul elevului la „sufletul intelectual” al disciplinei; construirea unui mod de predare specific; dezvoltarea curriculară; promovarea unui nivel de operare înalt prin: proiectarea, derularea, desfășurarea și evaluarea activității la clasă; combinarea completă a categoriilor operaționale didactice cu acelea de specialitate. Comparând competențele de specialitate cu cele didactice ale profesorului de limba și literatura română, putem elucida caracteristicile acestora, reprezentate printr-un GRAFIC T:

Tabelul 5. Competențele de specialitate și competențele didactice

Competențe de specialitate/filologice	Competențe didactice
Aria curriculară „Limba și comunicare”	
<ul style="list-style-type: none"> - descoperirea regularităților limbii într-un registru complex de contexte de comunicare; - argumentarea unei opțiuni personale de interpretare asupra unui fenomen literar pe baza aplicării unor perspective multiple de analiză; - argumentarea unor registre variate de comunicare pentru o relaționare personală și profesională continuă; - formarea unor prezentări culturale deschise privind evoluția și valorile literaturii române în context european și universal; - manifestarea unei atitudini flexibile în comunicare (ascultare activă, toleranță față de opiniile celorlalți, capacitate de negociere etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - proiectarea unei varietăți de activități în vederea structurării ocaziilor de învățare ce conduc la identificarea și depășirea dificultăților de instruire în domeniu; - aplicarea tehnicilor comunicării în procesul didactic, în vederea dezvoltării la elevi a competențelor specifice disciplinei; - derularea activităților motivante și diferențiate pentru a optimiza învățarea; - elaborarea unor probe de evaluare; - realizarea unei evaluări obiective, transparente, în perspectiva ameliorării rezultatelor elevilor și a demersului didactic; - verificarea eficienței metodologiei utilizate în vederea ameliorării prestanței didactice; - dezvoltarea disponibilității de a comunica eficient la nivelul instituției școlare în vederea colaborării în cadrul unei organizații care învață etc.

Astăzi, într-o eră a globalizării, a europenizării educaționale, *competența didactică are un rol hotărâtor în formarea profesională inițială* mai mult decât oricând. O pedagogie a competențelor didactice și aducerea acestora în prim-plan ar relaționa eficient învățarea/cunoașterea și viața practică. Abordarea actuală *constructivistă* poate asigura eficiența *formării competențelor didactice*. Constructivismul „aduce în prim-plan problematica cunoașterii, a modului ei de realizare, de producere individuală și în grup a cunoștințelor și a modului de înțelegere” [9, p. 29]. Cercetătoarea

E. Joița tipologizează și caracterizează tipurile, elementele de constructivism implicabile în *profesionalizarea pedagogică a cadrului didactic: radical* (după E. von Glasersfeld), *cognitiv* (J. Piaget), *social* (L. L. Vîgotski) și *construcționismul* (S. Papert) [Ibidem, pp. 24-28]. Autoarea citată consideră că profesionalizarea pedagogică de tip constructivist răspunde nevoii *calității învățământului superior* actual în contextul reformei, propagă un *curriculum centrat pe competențe* și contribuie, în general, la *îmbunătățirea stilului de învățare*.

Acest deziderat focalizează atenția asupra necesității formării continue a cadrului didactic, formare ***axată tot pe dezvoltarea competențelor didactice*** în cadrul procesului de modernizare a sistemului educațional.

Bibliografie

1. Bontaș, I., *Pedagogie*, București, Big All, 1996.
2. Cabac, V., „Formarea competenței didactice la viitorii profesori de informatică”, în *ROMAI Educational Journal*, vol. 3, București, ROMAI, 2008, pp. 48-51.
3. Cristea, G., *Pedagogie generală*, Galați, Editura Didactică și Pedagogică, 2008.
4. Gherghinescu, R. et. al., *Competența didactică: perspectivă psihologică*, București, All Educațional, 1999.
5. Gliga, L., *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, București, POLSIB, 2002.
6. Golu, P., Mitrofan, N., „Dimensiuni psihologice ale competenței didactice”, în *Revista de psihologie*, nr. 2, 1982, pp. 129-149.
7. Iucu, R., *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, București, Humanitas Educațional, 2004.
8. Jinga, I., Istrate, E., *Manual de pedagogie*, București, ALL, 1998.
9. Joița, E. (coord.), *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*, Galați, Editura Didactică și Pedagogică, 2008.
10. Marcus, S., David, T. și Predescu, A., *Empatia și relația profesor-elev*, București, Editura Academiei, 1987.
11. Negură, I., Papuc, L. și Pâslaru, Vl., *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Tipografia Centrală, 2000.
12. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, București, Aramis, 2001.
13. Pârvu, I., *Introducere în epistemologie*, București, Polirom, 1998.
14. *Preparandia 200. Volum omagial*, Arad, Moodle România.
15. Roegiers, X., „Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ”, în *Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională*, nr. 2 (6), 2001, pp. 29-38.
16. Salade, D., „Competență, performanță, competiție”, în *Revista de pedagogie*, nr. 1, 1990, p. 17.
17. Vicol, N., „Articulații interne ale formării profesionale inițiale”, în *Modernizarea învățământului superior în contextul integrării europene*, Chișinău, Univers Pedagogic, 2007, p. 317.

Interpretări plastice ale imaginii femeii în pictura europeană

Rodica Ursachi, dr. în studiul artelor,
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The woman's face for millennia has served a source of inspiration for artists. They admired her beauty and kindness and charm embodied in works of art (sonnets, paintings, sculptures etc.), giving him immortality.

In art, the image of women is treated in two instances – sacred and profane idealized, unrealistic. The reason „woman” appears often as a symbol of mother, warrior and express certain ideas, moral and spiritual standards.

Key-words: *picture, image, woman, art, painting.*

Chipul femeii a fost întotdeauna un obiect de sondaj nelimitat pentru artiști, tema feminității fiind socială și personală, veche și mereu actuală. Trecând ca un fir roșu prin toată arta umană, imaginea femeii a evoluat pe parcursul mileniilor de la forme generalizate (stilizate) la chipuri naturaliste, de la tratări „conceptuale” la reprezentări narativ-estetice.

Privită prin prisma timpului, femeia încă de la începuturile omenirii a suscitat atenția creatorilor, fie că o vedeau în toată măreția frumuseții sale, fie că o vedeau ca pe o zeitate dătătoare de viață. Pe parcursul mileniilor, acest motiv n-a făcut decât să intensifice dorința creatorilor de a-l cunoaște în toată splendoarea și enigma lui.

Abordată la început într-o viziune magică, în care trăsăturile distinctive ale sexului, deliberat exagerate, aveau rolul de perpetuare a speciei și care îi atribuiau un loc important în viața socială (figurinele preistorice), imaginea feminină evoluează, pe parcurs, în cele mai diferite forme. Pornind de la ipostaza sa de zeiță-mamă, protectoare etc., ce-i impune caracter general-abstract, femeia este văzută tot mai mult în funcția sa obișnuită, cu muncile și preocupările sale zilnice. Această evoluție este vădită chiar din epocile timpurii ale omenirii, în antichitatea egipteană, chineză, greco-romană etc. femeile fiind prezentate când pe tron, ca regine (Hatșepsut, Nefertiti), când ca sclave dansând, lucrând, ca sportive ori ca zeițe cu chipuri idealizate (Afrodita, Atena), ca preotese, casnice etc. Deoarece aceste reprezentări în artă reflectă, în general, concepțiile estetice, filosofice ale societății în care trăiește creatorul, imaginea femeii se modifică pe parcursul istoriei, în funcție de mentalitatea respectivă dominantă. Astfel, se pot explica schimbările radicale ale imaginii feminine din arta perioadei creștine, mai concret, ale celei medievale, când chipul omului nu mai constituie o formă

fizică, ci o esență spirituală, el prezentându-se fără trăsăturile sale distinctive, deoarece „În fața lui Dumnezeu toți sunt egali”. În această etapă, imaginea femeii este supusă modificării, ea obține forme umanizate, expresii „uniformizate”, ce au menirea să ilustreze textul religios. Și în această epocă femeia este personificată în două chipuri: cea de Madonă sfântă, cerească și cea de Evă-păcătoasă („*Fecioara Maria tronând*”, Duccio; „*Izgonirea din rai*”, Masaccio ș.a.). Această antinomie sacru-profană predomină în artă până în ajunul epocii moderne (ea întâlnindu-se, de fapt, și în prezent) și este tratată în diverse maniere, în funcție de perioadă și de idealurile estetice ale pictorilor respectivi.

O viziune aparte asupra imaginii femeii se formează în perioada Renașterii, odată cu schimbarea mentalității societății europene, când Umanismul dictează principiile sale. Imaginea femeilor „sfinte” este completată în această perioadă și cu chipuri contemporane, literare etc., care, deși apar, în unele cazuri, încă idealizate, sunt totuși tratate mai realist, cu un comportament narativ foarte pronunțat. Această „umanizare” se citește în spiritualizarea imaginilor, care nu este una religioasă, fanatică, ci una gândită de om și care este pusă în raport cu lumea înconjurătoare.

În perioada dată, femeia apare într-o strânsă legătură și într-o armonie perfectă cu natura, fapt oglindit de majoritatea pictorilor renascentiști – Rafael, Leonardo da Vinci, Giorgione, Tițian ș.a. („*Madona grădinăreasă*”, „*Madona cu sticlete*”, Rafael; „*Madona printre stânci*”, „*Mona Liza*”, „*Madonna Benua*”, Leonardo da Vinci; „*Venus dormind*”, „*Furtuna*”, Giorgione; „*Dragostea sacră și dragostea profană*”, Tițian ș.a.).

Aspirația spre frumos este preluată și de pictorii barocului, chiar dacă ei tratează chipul feminin prin prisma propriilor concepții, într-un mod subiectiv, unde idealurile epocii au doar rolul de amplificator al propriilor idealuri. În această perioadă femeia obține un aspect tot mai vital, fiind reprezentată de cele mai multe ori fără falsuri exterioare, excepție făcând unele imagini cu personalități regale sau zeități antice (la Antonis van Dyck, Nicolas Poussin).

În pictura artiștilor europeni, femeia apare deseori într-o ambianță casnică, în ipostaze firești (în timpul unei ocupații cu lucrul manual sau al studiului muzical etc.). Uneori, femeia privește visător pe geam, citește, îngrijește copiii sau întâlnește oaspeți, altelei chefuiește, cochetează, trișează și se bucură „activ” de viață („*Hendrich la geam*”, Rembrandt; „*Regele bea*”, I. Jordaens; „*Fată citind scrisoare*”, I. Vermeer; „*Ghicitoare*”, Caravaggio; „*Blana*”, P. Rubens ș.a.). Chiar și în cazul reprezentării unor zeități, ce impune a priori o tratare mai „clasicizantă”, idealizată, chipurile emană forță vitală, iar carnația senzuală sporește expresia pulsației vieții („*Perseu și Andromeda*”, Rubens; „*Danaia*”, Rembrandt ș.a.).

Curba oscilației dintre tratarea idealizată și realistă a imaginii femeii, care este prezentă pe tot parcursul evoluției artei umane, se amplifică mai mult în perioada secolelor XVIII-XIX, când în societate au loc radicale transformări sociale, politice și de mentalitate, ce duc la schimbarea concepțiilor despre idealurile estetice în artă. Transformările respective, ce au loc destul de rapid, fac ca această alternanță să-și piardă ritmul, manifestându-se aproape în paralel.

Deoarece arta este o reflectare a ideilor estetice și filosofice ale societății dintr-o anumită perioadă, imaginea femeii se racordează la aceste cerințe și devine expresie a idealurilor „impuse”, esența spirituală a lor.

În pictura secolului XVIII se observă o viziune lirico-poetică a chipurilor feminine, filtrată, uneori, prin propriile impulsuri afective ale autorului, alteori, prin prisma idealurilor estetice de la curțile regale europene. În tablouri, se întâlnesc chipuri delicate, imateriale, fragile (aidoma unor statuete de porțelan) în posturi cochete, teatralizate, plasate într-o ambianță de vis, de cele mai multe ori, pe fondalul unor copaci sau ape răcoritoare („*Reuniune în parc*”, „*Concert în parc*”, A. Watteau; „*Leagămul*”, H. Fragonard ș.a.). Tratate prin prisma unor concepții ce țin de sfera esteticului, artiștii ignoră dezvăluirea stărilor psihologice ale personajului, axându-se doar pe latura exterioară a frumuseții corpului (întotdeauna tânăr) și a hainelor luxoase.

O evocare a stării psihoafective a personajului feminin este sesizată în secolul al XIX-lea, când pe arena culturală a Europei se întâlnesc mai multe curente artistice. Deși frumusețea exterioară joacă un rol puternic în creația pictorilor, ei o tratează, deseori, prin prisma imperativelor timpului (forță fizică, aspirații spre atingerea unor idealuri înalte etc.). Acestea le-au impus artiștilor căutarea realizării sintezei tradiției cu realitatea, dar fără a renunța la propriile viziuni asupra lumii. Astfel, apar imagini de femei ce se află într-o strânsă legătură cu viața societății (revoluționare, luptătoare, muncitoare etc.) și altele ce trăiesc într-o lume de basm, ele având chipuri triste cu priviri detașate („*Libertatea călăuzind poporul*”, E. Delacroix, „*Culegătoarele de spice*”, F. Millet ș.a.).

În această perioadă, imaginea femeii apare în cele mai variate ipostaze și categorii de vârstă – adolescentă, matură, bătrână –, dar accentul este pus pe femeia în vârstă, ce întruchipează înțelepciunea, răbdarea. Deși timpul și-a lăsat amprenta pe chipul femeii (față zbârcită, mâni noduroase), ea este venerată pentru demnitatea și tăria ei de caracter, unii pictori înnobilând-o și conferindu-i valoare de simbol (de mamă, soție etc.). Femeia e privită, în acest context, ca un simbol al vieții pline de griji și tristețe amară, ea apărând obosită, umilă, resemnată (cu fața deformată, austeră), dar și rezistentă în fața condiției sociale mizerabile („*Spălătoreasa*”, H. Daumier; „*Griji materne*”, „*Angelus*”, F. Millet ș.a.).

Divergențele de optică ale artiștilor, din start, fac ca imaginea femeii să fie tratată diferit, atât formal, cât și conceptual. Unii se axează pe „exteriorizarea” stărilor psihologice ale personajului, accentuând expresia ochilor îngândurați, cu pecetea grijilor și greutatea în ei, alții atenuază durerea sufletească prin armonizarea cu natura, deși anturajul, vestimentația modestă poartă mărturia traiului lipsit de bucurii.

Profilul moral al femeii este completat, în a doua jumătate a secolului XIX, cu variate expresii ale lumii ei interioare. Tratată prin prisma unor concepții ce țin de sfera spiritualului, chipurile feminine din această epocă sunt lipsite de vivacitate optimistă, sunt triste și într-o detașare morală. În lucrări, se observă o putere interioară viabilă, dar ascunsă în nostalgia visătoare, în durerea sufletească (generate de starea de nesiguranță în viitor și în sine, de ideea trecerii timpului, care macină totul în cale, de plictisul societății, ascuns sub masca luxului anturajului). În plan formal, chipul feminin apare, deseori, într-o formă decorativă, stilizată, într-un anturaj cu lumină difuză și cromatică surdinizată în gamă rece, ce amplifică expresivitatea emoțională a lucrării. Întreaga construcție cromatică a tabloului corespunde stării de detașare a personajului față de lumea reală și retragerii în adâncurile universului său spiritual („*Cele trei vârste ale femeii*”, „*Speranța*”, „*Fată tânără*”, G. Klimt ș.a.).

Treptat, în secolul XX esența conceptuală a femeii se depărtează de atmosfera „spirituală” și devine tot mai reală, mai „terestră”, mai plină de forță și energie, fiind inclusă în albia „cotidianului”.

Chipul feminin apare în artă permanent schimbat și reînnoit, purtând anumite mesaje estetice, în funcție de concepția autorului despre femeie și locul ei în societate și de idealurile estetice ale timpului. În cazul când imaginea feminină este reprezentată prin prisma concepțiilor filosofice, femeia poate fi privită ca o alegorie a reînnoirii vieții, a continuității ei, poate elogia frumusețea fizică și morală a omului, ea poate fi esența unor simboluri codificate ce exprimă idei, stări ori gânduri. Acestea pot fi legate de pământ, de suferințele și bucuriile familiei și poartă caracter *național*, deoarece, din gura mamei, pruncul învață limba maternă, deprinderile, obiceiurile și tradițiile naționale, dragostea față de țară. În felul acesta, femeii îi revine unul dintre cele mai importante roluri în geneza conștiinței umane, îmbinând raționalul cu misticul, realul cu simbolul apariției și continuității vieții pe pământ.

Bibliografie

1. Deac, M., *Femeile în opera lui Picasso*, Meridiane, București, 1978.
2. Ghițescu, G., *Antropologia artistică*, vol. I, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
3. Тома, Л., *Портрет в молдавской живописи*, Știința, Chișinău, 1983.

Omagiu lui Igor Vieru

Rodica Ursachi, dr. în studiul artelor,
UPSC „Ion Creangă”

Spiritul uman, îngemănat cu corpul fizic, vine în această lume efemeră să dăruiască lumină. Cu cât este mai bogat acest spirit, cu atât este mai puternică lumina reflectată de el. Pe acest drum infinit al luminii au trecut multe suflete, dar unul merită să fie evidențiat, deoarece raza luminii sale încălzește și în prezent inimile celor ce l-au cunoscut. Acest spirit aparține plasticianului basarabean Igor Vieru, care în anul curent ar fi împlinit onorabila vârstă de 90 de ani. Destinul său a fost să cânte sfințenia neamului, să promoveze prin creația sa valorile și tradițiile populare. Calea formării sale a fost anevoioasă și totodată fericită, datorită conjuncturilor politice, ideologice, culturale în care a fost atras.

Participând de tânăr (de la 19 ani) la decorarea bisericii Sf. Dumitru din localitatea Slobozia Argeș, România, Igor Vieru își perfectează măiestria studiind atent creația pictorilor români N. Grigorescu, I. Andreescu, Ș. Luchian, N. Tonitza și alții, cu a căror creație s-a familiarizat în timpul liber în Muzeul Național de Arte Plastice din București. Ecoul acestei surse de inspirație este reflectat în creația ulterioară a artistului, și anume prin dezvoltarea frumuseții naturii plaiului natal, prin programul conceptual axat pe armonia omului și a naturii, pe relația inseparabilă a omului și a muncii, a pământului roditor (*Baladă despre pământ*, 1969).

În plan formal-stilistic, creația sa cunoaște o alternanță de viziune. Caracterul „de impresie”, plein-air-ist al lucrărilor de debut (anii `50 ai sec. XX), pe parcurs, se modifică radical și gravitează spre latura „expresivă”, cu stilizări decorativiste (anii `60-`70), ancorate în estetica artei moderne europene (expresionism, fovism), dar și în valorile tradiției artei populare (*Podul vechi* (1947), *Horodiște* (1948), *Septembrie* (1967), *Salcie* (1970), *Toamnă la Cernoleuca* (1979)). Majoritatea lucrărilor din perioada „mișcării intelectualității autohtone” sunt tratate în stilistica artei monumentale și a celei decorative (*Primăvara* (1960), *În satul natal* (1969), *Sărbătoare la*

Cernoleuca (1972)). Imaginea figurativă din tablourile acestei perioade este tot mai mult supusă diverselor stilizări și abstractizări ce implică noi modalități de recepție a motivului tematic axat pe probleme general-umane tratate prin prisma viziunii lirico-poetice și filosofice (*Sărbătoarea roadei, Moara veche* (1967), *Amândoi* (1968)).

Tematica preferată a maestrului o constituie subiecte cu valoare de simbol ce reflectă principiile universale precum ar fi viața, natura, dragostea, munca, armonia, creația ș.a. Diapazonul modalităților de abordare a tematicii date este variat, artistul recurgând la vocabularul metaforei, alegoriei, simbolului.

Igor Vieru a încercat să prezinte în lucrările sale metafizica sufletului românesc, starea lui de spirit, care, deseori, este ancorată în dimensiunea dorului.

Aceste rezonanțe mitice ale eroilor spirituali ai neamului se întrevăd în anumite personaje-sinteză care încorporează idealurile etice și estetice ale poporului român. De exemplu, Ion din tripticul „*Fericirea lui Ion*” (1967) este prezentat ca un erou nostalgic, cu spirit calm, ce tinde către absolut prin muncă, dragoste, creație, reflectând, astfel, ascensiunea spirituală proprie poporului nostru. Personajul este reprezentat în ipostaza unui „monolog interior” ce-i dezvăluie diferite laturi ale caracterului și sufletului. Pentru a accentua efectul ideii, autorul recurge la plasarea figurilor în prim-plan, fapt ce contribuie la identificarea totală a spectatorului cu personajul, încadrându-l, în felul acesta, în eveniment. Deoarece ideea majoră a tabloului are valență etică, plasticianul o plasează în orizontul estetic, fapt ce reflectă cultul frumosului al poporului român, obsesia de a-și trăi viața în sublim (personajul regăsindu-și dorul (dragostea) în creație).

Ideea dorului, a preocupărilor pașnice ale poporului nostru este redată în tabloul *Amândoi* (1968), ce prezintă metafora unui spațiu sacru, a unui mic paradis, a circuitului etern al vieții. Personajele visătoare, însuflețite și fascinate de înțelegerea tainică a sensului existenței sale sunt plasate într-un spațiu mitic, ele contopindu-se cu elementele naturii (cerul, pământul, copacul), ce au rol de ocrotire, înălțare, purificare. Tabloul, prin ideea promovată, devine simbol al speranței și împlinirii, înglobând „prezentul istoric” (elemente contemporane – geanta, termosul) și „prezentul etern” (omul, pomul, pământul). Conform spiritualității arhaice, datoria omului este de a proteja pământul și vegetația lui, contribuind, astfel, la prosperarea și continuitatea vieții.

Prin subiecte aparent simple, autorul a încercat să atragă atenția asupra unor probleme majore, asupra responsabilității omului față de sine, de societate, de univers. Recurgând la vocabularul aluziilor, alegoriilor, metaforelor, I. Vieru dezvăluie drame sufocante ale societății, ce au repercusiuni vădite asupra destinului neamului (*Moartea salcânilor* (1979)).

Fondul ideatic al tablourilor sale proiectează spectatorul într-o zonă atemporală, într-un univers spiritual unde prozaicele probleme ale existenței umane sunt sacralizate (*Ceva despre ape și cai* (1981), *Meșterul Manole* (1981), *Mama pâine albă coace* (1987)).

I. Vieru a pictat și o serie de portrete ale oamenilor de creație ai neamului nostru (*G. Vieru* (1968), *I. Creangă* (1969), *A. Lupan* (1972), *A. Mateevici* (1975) ș.a.). Personajele sunt înscrise, de cele mai multe ori, în modelul eroului nostalgic, ele apărând ca exponenți emblematici ai poporului nostru. Plasate, deseori, pe fondalul vegetației abundente (simbol al vitalității), personajele sunt integrate spiritual într-o cumplită solitudine, specifică geniilor. Expresia chipului, starea lor de spirit reflectă intensitatea vieții interioare, patima mistuitoare a creației, beția extazului (*Barbu Lăutaru* (1970)).

Modalitățile de tratarea plastică a portretelor sunt diverse și vin să exprime monologul interior al fiecărui personaj. Artistul reușește să redea izbucnirile forței spirituale, oscilațiile spiritului rebel consacrat creației, care reușește să evadeze din realitatea istorică și să-și împlinească dorul (prin speranță și disperare).

Dragostea artistului față de frumusețea naturii plaiului natal, respectul față de moștenirea culturală națională sunt evidente și în lucrările grafice care au alimentat universul spiritual al mai multor generații de copii. Ilustrațiile la snoavele populare, la „Abecedar”, la opera lui V. Alecsandri, M. Eminescu, S. Vangheli și alții au avut un loc important în creația lui Igor Vieru, ele fiind orientate spre cultivarea respectului față de datinile și obiceiurile noastre strămoșești, a dragostei față de tradițiile artei populare. Artistul a reușit, fără dificultăți, să exploreze zona sacră a copilăriei. Doar sufletul său a rămas continuu ancorat în această lume, deci a văzut-o mereu frumoasă.

Bibliografie

Brigalda-Barbas, E., *Igor Vieru*, ARC, Chișinău, 2004.

Прогностическая компетентность будущих специалистов начального образования: сущность и структура

Анастасия Кинешева, аспирант кафедры
управления образовательными учреждениями
и государственной службы,
Государственное учреждение «Южноукраинский
педагогический
университет имени К.Д. Ушинского»,
г. Одесса, Украина

Abstract

Analyzed approaches to the definition of «professional competence» and «predictive competence» in the light of modern educational paradigm. Characterized prognostic competence in professional pedagogical activity and its structural components.

Key-words: *competence, professional competence, predictive competence, specialist primary education.*

Постановка проблемы в общем виде. В условиях глобальных социально-экономических перемен происходящих в современном украинском обществе к личности педагога и его роли в педагогическом процессе предъявляются новые требования.

Будущему специалисту начального образования уже недостаточно владеть значительным объемом информации и уметь адаптировать ее к образовательной практике. В первую очередь ему необходимо быть мобильным и дальновидным в образовательном процессе, предвидеть возможные изменения в нем, строить процесс обучения на основе научно обоснованных прогнозов.

Анализ исследований и публикаций. Концентрируя внимание на изучении особенностей профессионального предсказывания представителей педагогических профессий, педагоги-исследователи не обошли и деятельность будущих специалистов начального образования. Необходимость проведения учителем педагогического прогнозирования отмечали в своих разработках выдающиеся педагоги П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий. Методологические и общетеоретические основы педагогического прогнозирования определены в трудах Е.А. Араб-Оглы, И.В. Бестужев-Лады, А.М. Гендина, Б.С. Гершунского, В.И. Загвязинського, Е.Г. Костяшкина, И.П. Пидласого и др.

Формированию прогностических умений у студентов педвузов и учителей посвящены работы М.А. Артемовой, И.В. Булдаковой, В.А. Далингер, Т.В. Дымовой, А.В. Захарова, О.С. Кабанской, О.А. Киселевой, А. Маркес, М.В. Мироновой, М.С. Севастюк, Н.Ф. Соколовой, Н.М. Осиповой, А.М. Хубиевой и др.

В исследованиях Н.В. Давкуш, К.В. Корниловой, О.В. Макаровой сформулировано положение о содержании и структуре прогностической компетентности. В работах З.А. Абасова, И.А. Колесниковой, К.В. Корниловой, Н.О. Яковлевой формулируются предпосылки проектирования прогностической компетентности.

Таким образом, в последние годы проблемы прогнозирования в области образования вызывают всё больший интерес, однако систематические исследования в данной области фактически только разворачиваются, что актуализирует вопрос о необходимости формирования прогностической компетентности будущих специалистов начального образования.

Формирование целей статьи. Цель статьи является рассмотрение прогностической компетентности как составляющей профессиональной компетентности специалиста начального образования и определение содержания и структуры прогностической компетентности.

Изложение основного материала. Понятие «компетентность» как педагогическая категория появилось относительно недавно, однако, широко используется в последнее время в исследованиях, посвященных воспитанию и обучению в высшей педагогической школе. Признавая многообразие научных подходов к трактованию данного термина, остановимся на нескольких, наиболее значимых и содержательных представлениях о компетентности в условиях современного образовательного пространства.

Исследовательница А.А. Дубасенюк определяет компетентность как интегральную характеристику личности, определяющую ее способность решать проблемы и типичные задачи, которые возникают в реальных жизненных ситуациях, в разных сферах деятельности на основе использования знаний, учебного и жизненного опыта в соответствии с усвоенной системой ценностей [1, с. 40].

Украинские ученые (Н.М. Бибик, О.В. Овчарук, А.И. Пометун, А.Я. Савченко и др.) сегодня начинают оперировать понятием «компетентность» в смысле, предложенном экспертами Совета Европы, которая трактуется, как способность успешно удовлетворять индивидуальные и социальные потребности и выполнять поставленные задания. Каждая

компетентность построена на комбинации взаимосопоставляемых познавательных отношений и практических навыков, ценностей, эмоций, поведенческих компонентов, знаний и умений, всего того, что можно мобилизовать для активного действия.

С позиции российских ученых (А.В. Хуторской, А.Г. Бермус, Г.К. Селевко, О.М. Мутовкина, С.Е. Шишов и др.) компетентность – это не просто набор знаний, умений, навыков и личностных качеств, а способность использовать их в конкретной ситуации. Это «мера способности человека включаться в деятельность» [4, с. 103].

Таким образом, большинство ученых под компетентностью понимают определенным образом структурированные (организованные) наборы знаний, умений, навыков и отношений, какие приобретаются в процессе учебы и способствуют на высоком профессиональном уровне выполнять свои должностные и профессиональные обязанности согласно современных теоретических и практических достижений, профессионального и жизненного опыта, ценностей и способностей.

На сегодня компетентность в педагогической сфере рассматривается как профессионально-педагогическая компетентность. Поэтому, прежде чем перейти к рассмотрению особенностей прогностической компетентности будущих специалистов начального образования, необходимо определить место педагогического прогнозирования в структуре профессионально-педагогической компетентности, в связи с чем проанализируем подходы ученых-педагогов к определению профессиональной компетентности педагогов.

Л.В. Коваль рассматривает профессионально-педагогическую компетентность как важную составляющую профессионализма будущего учителя. Компетентный учитель – это профессионал, который не только получил полный объем знаний из предмета, но и умения сформировать внутреннюю мотивацию познавательной деятельности ученика, четко, логично и доступно изложить свои мнения, во время урока организовать сотрудничество, найти пути оптимального общения, уметь раскрыть творческий потенциал, развивать мышление [5, с. 42].

О.Н. Онаць рассматривает профессиональную компетентность будущего специалиста начального образования, как интегральное образование, которое представлено системой теоретических знаний, практических умений, социально значимых и профессионально важных качеств личности, сформированной мотивационно-ценностной сферы и приобретенного опыта, диалектическая взаимосвязь которых обеспечивает результативность его профессионально-педагогической деятельности [6, с. 9].

Педагоги-исследователи Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.П. Симонов, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков рассматривают профессиональную компетентность как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, к выполнению профессиональных функций, при котором основные параметры профессиональной компетентности задаются функциональной структурой педагогической деятельности, которая содержит ряд теоретических и практических умений, в состав которых включено прогностические умения.

Украинские исследователи И.А. Белая, М.В. Матковская, Л.Н. Павлова, Г.П. Пятакова, С.А. Скворцова, также в состав профессионально-педагогической компетентности включают прогностические умения.

Под прогностическими умениями ученые подразумевают:

- возможность осуществлять действия, направленные на получение прогноза [2, с. 11];
- усвоенный педагогом способ выполнения умственных действий, который позволяет получить опережающую педагогическую информацию с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса [7, с. 8];
- владение комплексом умственных и практических действий, направленных на решение прогностических задач на основе сознательного применения на практике психолого-педагогических и методологических знаний [8, с. 9].

Прогностическая компетентность, в свою очередь, учеными определяется как:

- самостоятельная универсальная полифункциональная педагогическая деятельность, направленная на исследование возможных тенденций, преобразований и перспектив развития субъектов и объектов педагогической деятельности [2, с. 11];
- умственные действия, обеспечивающие получение опережающей информации об изучаемом объекте с целью оптимального решения поставленных учебно-воспитательных задач и задач дальнейшего развития каждого субъекта педагогического взаимодействия [3, с. 9];
- особое психическое состояние, которое включает положительное отношение к выполнению прогностических функций, соответствующие мотивы, профессиональные знания и умения, качества личности и способности, необходимые для выполнения данного вида деятельности [7, с. 8].

Обобщая, следует отметить, что термины *прогностические умения* и *прогностическая компетентность* образуют синонимичный ряд, в котором

прогностическая компетентность несет обобщающую нагрузку. В связи с чем, в дальнейшем мы используем термин *прогностическая компетентность*.

Прогностическая компетентность – это сложный психолого-педагогический и профессионально значимый феномен, имеющий определенную структуру. Анализ литературы показал, что исследователи сходятся во мнениях о наличии в структуре прогностической компетентности пяти компонентов (мотивационного, операционного, содержательного, когнитивного и личностного).

Обобщение исследований структуры прогностической компетентности специалистов начального образования представлены нами в таблице 1.

Таблица 1

Компонентный состав прогностической компетентности будущих специалистов начального образования

<i>Мотивационный</i>	<i>Операционный</i>	<i>Содержательный</i>	<i>Когнитивный</i>	<i>Личностный</i>
<p>-осознание общественного и личностного значения прогностической деятельности, потребности использования этого вида деятельности в собственной практике; (М.С. Севастюк)</p> <p>-осознанный интерес и внутренняя убежденность личности в обязательном проведении педагогического прогнозирования, представления о возможности достигнуть определенного успеха в процессе обучения педагогическому прогнозированию, проявление активности, целеустремленности, самостоятельности, дальновидности,</p>	<p>-формирования прогностических умений, которые составляют основу прогностической деятельности; (М.С. Севастюк)</p> <p>-умения выбора объекта/субъекта/и средств предстоящего прогнозирования, создание моделей прогноза, выработку практических рекомендаций с целью преобразования объекта /субъекта/ педагогического прогнозирования; (Т.В. Дымова)</p> <p>-владение комплексом умственных и практических действий, направленных на решение прогностических задач на основе сознательного применения на практике психолого-педагогических и методологических знаний; (А.М. Хубиева)</p> <p>-формирование прогностических умений (Т.С. Шеховцова), к которым относятся: <i>✓ предпрогностические умения</i> (ставить цель прогнозирования;</p>	<p>-психолого-педагогические и специальные знания, которые включают: знания об объекте/субъекте/, внешних и внутренних тенденциях его развития, факторах прогнозного фона, принципах и критериях, позволяющих успешно осуществлять педагогическое прогнозирование сущности, отличительных особенностях, роли и месте педагогического прогнозирования в структуре деятельности, методах педагогической пргностики; (Т.В. Дымова)</p> <p>-основания-знания необходимые для получения прог но за. (А.М. Хубиева)</p>	<p>-теоретический аспект осуществления прогностической деятельности); (Н.В. Давкуш)</p> <p>-знание сущности прогнозирования: базовых понятий педагогической прогностики; функций, принципов и методов прогнозирования (Б.С. Гершунский, Д.М. Гвишиани, В.А. Лисичкин), различных факторов прогнозного фона (Н.К. Голубев); видов, уровней и стадий прогнозирования (В.И. Загвязинский, Т.В. Дымова); информации об объекте прогнозирования; (В.А. Якунин)</p> <p>-формирование прочных знаний о педагогическом прогнозировании. (Т.С. Шеховцова)</p>	<p>-осознание роли прогнозирования в деятельности педагога, интерес, профессиональные потребности и мотивы к использованию прогнозирования в педагогической деятельности (Л.А. Регуш), а также способности к прогнозированию, заключающиеся в развитых качествах мышления (А.В. Брушлинский), воображении (Л.С. Выготский, А.А. Бодалёв), интуиции (В.И. Загвязинский, С.А. Гильманов, А.А. Бодалёв), наблюдательности (Г.И. Кислова, Л.В. Лежнина, Л.А. Регуш), эмпатии и рефлексии педагога (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская;</p> <p>формирование у студентов устойчивой мотивации к постоянному прогнозированию; развитие лежащих в основе прогнозирования</p>

<p>догадливости, вдумчивости в ходе усвоения и применения знаний о педагогическом прогнозировании и учебно-педагогическом прогнозировании в практической деятельности; (Т.В. Дымова)</p> <p>-мотив построения модели учебно-воспитательного процесса с учетом знаний индивидуально-психологических особенностей каждого ребенка. (А.М. Хубиева)</p>	<p>определять объекты прогнозирования, прогнозный период; выбирать основания прогнозирования; отбирать и анализировать полученную информацию; выявлять и учитывать факторы прогнозного фона); ✓ <i>собственно прогностические умения</i> (устанавливать причинно-следственные связи между объектами, явлениями; выдвигать и формулировать гипотезы; выбирать методы прогнозирования для конкретного случая; выделять прогностически благоприятные и неблагоприятные признаки развития объекта прогнозирования; строить тот или иной вид прогноза); ✓ <i>постпрогностические умения</i> (интерпретировать полученные результаты, разрабатывать следствия прогноза, осуществлять коррекцию и выработку рекомендаций для целеполагания, планирования, программирования, проектирования, определения условий оптимального функционирования и путей дальнейшего развития прогнозируемого события).</p>			<p>психических процессов (мышления и воображения) и личностных качеств (наблюдательности, эмпатии, рефлексии и интуиции) (Т. Шеховцова)</p>
---	---	--	--	---

В рамках нашего диссертационного исследования интерес представляет структура прогностической компетентности будущего специалиста начального образования предложенные А.М. Хубиевой, которая в структуру прогностической компетентности включила общие и частные прогностические умения.

Структура общих прогностических умений предполагает:

- сбор диагностической информации об особенностях каждого учащегося и коллектива в целом;
- выдвижение гипотез, перспектив развития личности и коллектива;

- постановка целей;
- предвидение последствий и вариантов деятельности;
- проектирование индивидуальной программы личностного развития ребенка;
- проверка правильности постановки задач и моделирования;
- коррекция модели;
- составление прогноза.

В структуру частных прогностических умений включены такие умения:

- умение прогнозировать развитие личности: качеств личности, чувств, воли и поведения, возможных отклонений в развитии, трудностей в установлении взаимоотношений со сверстниками и т.д.;

- умение прогнозировать развитие ученического коллектива, развитие системы взаимоотношений;

- умение прогнозировать ход педагогического процесса: трудностей учащихся при усвоении нового материала, результаты применения тех или методов, приемов и средств обучения и воспитания и т.д. [8, с. 13-14].

М.С. Севастюк, в свою очередь, структуру интегративного прогностической компетентности, включает умения:

- 1) осуществлять профессиональную педагогическую диагностику, ретроспективный анализ для определения закономерностей развития объекта прогноза;

- 2) представлять процесс возможного развития объекта предсказания;

- 3) формулировать и анализировать педагогические гипотезы;

- 4) устанавливать последствия и использовать методы экстраполяции педагогических знаний;

- 5) использовать методы мыслительного эксперимента, моделирования;

- 6) конструировать педагогическую деятельность по реализации установленного прогноза и управлять процессом его реализации [7, с. 9].

Вывод. Проведенный нами анализ исследований по проблеме формирования прогностической компетентности дает возможность сделать вывод о том, что прогностическая компетентность будущего специалиста начального образования является обязательной составляющей профессиональной компетентности, которая предполагает наличие у педагога профессионально-прогностических знаний, практических умений, опыта

в отрасли прогнозирования и способностью применения данного опыта в педагогическом процессе.

Прогностическая компетентность будущих специалистов начального образования – способность предвидеть и предотвратить возможность ошибок при восприятии учебного материала учениками. Наличие прогностической компетентности повысит уровень профессиональной подготовки специалистов, что делает их конкурентоспособными на рынке труда.

Структура прогностической компетентности будущих специалистов начального образования представляет собой единство мотивационного, содержательного, операционного, личностного и когнитивного компонентов, направленных на прогнозирование педагогического процесса, развития личности и коллектива.

Таким образом, все изложенное выше дает нам основания утверждать, что рассматриваемая нами прогностическая компетентность является необходимой для эффективного осуществления будущими специалистами начального образования профессиональной деятельности.

Список использованных источников и литературы

1. Дубасенюк, А.А. Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентностного подхода/А.А. Дубасенюк//Вектор науки ТГУ. – 2010. – №2. – С. 38–43.
2. Захаров, А.В. Формирование прогностических умений студентов педагогического вуза (на материалах изучения дисциплин психолого-педагогического цикла): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/Захаров Антон Викторович. – Новокузнецк, 2009. – 24 с.
3. Кабанська, О.С. Формування вмінь педагогічного прогнозування в майбутніх учителів у навчальній діяльності: автореф. дис ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання»/Кабанська Ольга Сергіївна. – Харків: [б.в.], 2011. – 20 с.
4. Коваль, Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія./Л.В.Коваль. – [2-е вид., перероб. і допов.] – Донецьк: ЛАНДОН- ХХІ, 2012. – 343 с.
5. Козырева, О.А. Профессиональная педагогическая компетентность учителя: феноменология понятия/О.А. Козырева//Вестник ТГПУ. – 2009. – №2. – С. 17–23.
6. Онаць, О.М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/Онаць Олена Миколаївна. – К., 2006. – 22 с.
7. Севастюк, М. С. Формування прогностичних знань та вмінь у студентів педагогічних факультетів : автореф. дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Севастюк Мар'яна Степанівна. – К., 2000. – 17 с.

8. Хубиева, А.М. Совершенствование прогностической деятельности учителя начальных классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Хубиева Аминат Муссаевна. – Карачаевск, 2003. – 20 с.

Relațiile Țării Moldovei cu Patriarhiile Apostolice și mănăstirile athonite în perioada domniei lui Vasile Lupu

Viorel Bolduma,
lector superior la Catedra de istoria românilor,
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

This article relates about Vasile Lupu, ruler of Moldavia (1634-1653). Vasile Lupu reigned in a difficult period, in political and religious terms. Thanks to his influence and financial support his apostolic patriarchate and the monasteries of Athos were able to cope with financial pressure of Ottomans and Catholic conceit. Through these actions, Vasile Lupu followed to obtain apostolic Patriarchates support, especially from Consantinopol, in order to unleash a large revolt and restore Byzantine empire under his leadership.

Key-words: *Vasile Lupu, Ecumenical Patriarchate, monasteries of Athos, Ottoman Empire, orthodox, catholic, byzantine tradition.*

Prima jumătate a veacului XVII reprezintă pentru Europa o perioadă de confruntări spirituale, care le completează pe cele de natură politico-militară sau se intersectează cu acestea. Dacă harta Europei Centrale este însângerată de o conflagrație europeană – un război de durată, a cărui cauzalitate are și o coloratură confesională –, în estul continentului, înfruntarea dintre prozelitismul reformat și cel catolic, lipsită de aspecte militare, se desfășoară pe două fronturi: în Polonia și la Constantinopol. (În această luptă erau antrenate și celelalte patriarhii apostolice. – n.a.) În fața activității prozelitismului occidental, reacția instinctivă a Bisericii Ortodoxe a luat inevitabil forma unei utilizări de argumente protestante împotriva catolicilor și de argumente catolice contra protestanților. Lumea greacă este divizată în două tabere și ceea ce pare a fi doar o controversă teologică este, de fapt, o acerbă dispută politică. Prima tabără, cea a „progresiștilor”, avându-i ca exponenți pe Chiril Lucaris și pe Teofil Korydaleo, influențați de spiritul Reformei și de curentul filosofic numit *neoaristotelian*, beneficia de sprijinul țărilor protestante, prin intermediul diplomaților acreditați la Poartă, în timp ce a doua tabără, cea a „tradiționaliștilor”, avându-l în frunte pe Meletie Sirigos, beneficia de sprijinul diplomaților catolici. Această dispută din interiorul

Marii Biserici a avut ecouri în întreaga lume ortodoxă și în afara ei, lăsând impresia unei profunde crize a întregii ortodoxii. Alternanța celor două partide la cârma Patriarhiei ecumenice va determina o emigrație către spațiul românesc a membrilor marcanti ai grupării aflate în opoziție.⁴

Totodată, în această perioadă relațiile relativ bune între Vasile Lupu și Poarta Otomană, pe de o parte, i-a permis lui Vasile Lupu să desfășoare o politică confesională activă pe plan extern. Stabilite anterior, și în această perioadă au continuat relațiile cu Patriarhiile apostolice – Constantinopol, Ierusalim, Alexandria, Antiohia – și cu mănăstirile de la Sfântul Munte Athos.

De altfel, la vremea respectivă, patriarhul din Constantinopol era recunoscut ca autoritatea cea mai înaltă a bisericii de către mitropoliții din Țările Române, deoarece ei aveau nevoie să fie recunoscuți de acesta în funcția în care fuseseră aleși. Pe lângă toate acestea, domnul Moldovei a urmărit nu numai să atragă de partea sa Patriarhia de Constantinopol, pentru înfăptuirea programului său de politică externă – realizarea uniunii dinastice a Țării Românești –, ci și pentru deținerea unui sprijin din partea întregii Biserici Ortodoxe din Orient pentru declanșarea unei mari răzcoale antiotomane în sud-estul Europei, al cărei scop ar fi fost, după unii istorici, ocuparea Constantinopolului și refacerea fostului Imperiu Bizantin sub conducerea sa.⁵ Pe lângă disputele de ordin politico-confesional, Patriarhia Constantinopolului trecea printr-o perioadă de criză, iar situația patriarhilor, șederea lor în scaunul patriarhal erau dependente și de voința sultanilor care cereau dări. De altfel, perioada 1633-1654 a fost o perioadă de instabilitate, pe scaunul ecumenic șezând pe rând nouă patriarhi. Dintre aceștia, în perioada menționată, șapte au fost nevoiți să plece din scaun sau să revină.⁶

În 1640 datoriile Patriarhiei din Constantinopol față de Poartă ajunseseră a fi atât de mari, încât apăruse primejdia ca sultanul să desființeze această înaltă instituție a Bisericii Ortodoxe. Drept urmare, Patriarhul Partenie (1639-1644) a cerut lui Vasile Lupu banii necesari pentru a achita această datorie. Domnul Moldovei a acceptat să plătească marile sume de bani, înaintând însă un șir de condiții – pe viitor, activitatea administrativă și economică a Patriarhiei să fie reglementată prin intermediul unei comisii alcătuită din trei-patru mitropoliți epitropi aleși de sinod, patriarhia trebuia lăsată, timp de șase luni, în seama lui Vasile Lupu, pentru el și neamurile sale, Vasile Lupu cerând doar pomenirea la slujbele religioase.⁷ În felul acesta, patriarhul urma să dea deplină ascultare hotărârilor sale chiar și în privința alegerii pe viitor a patriarhului însuși – toate acestea au fost

⁴L. Pilat ., „Ortodoxie, catolicism și „Contrareformă” în Moldova la mijlocul secolului XVII, în *Etnie și confesiune în Moldova medievală* (coord. I. Toderașcu), Iași, 2008, p. 145.

⁵C. Șerban, *Domnia lui Vasile Lupu (1634-1653)*, București, 1991, p. 189.

⁶*Istoria bisericească universală (vol. II)*, București, 1993, p. 593.

⁷*Istoria românilor, vol. V*, București, 2003, pp.137-147.

stabilite într-o scrisoare, adresată arhierilor și clericilor din Constantinopol, prin care menționează că cel care-l precedase pe Partenie I tulburase biserica întru-totul: „a nimicuit-o, cufundând-o îndoit și întreit în marea prăpastie a datoriei” și că „tirania și neomenia, socotința ce a arătat către dumneavoastră, continuă domnul, n-am vrut să o sufăr și m-am învoit la căderea lui și n-o tăgăduiesc, astfel, a fost răsturnat... și izgonit din scaun și scăpat de tiranie...” Negocierile au durat câteva luni și s-au încheiat favorabil pentru redresarea afacerilor financiare ale Patriarhiei, deoarece domnul Moldovei a plătit de la vistierie peste 2000000 aspri vechea datorie a Patriarhiei, plus alții 48000 de aspri din datoria cea nouă, la care se mai adaugă alți 468000 de aspri⁸. Drept recunoștință, pentru aceasta, Marele Sinod a aprobat trimiterea moaștelor Sfintei Paraschiva cea Nouă la Iași, acestea fiind depuse în mai 1641 la mănăstirea Trei Ierarhi, pentru care Vasile Lupu a plătit 200000-300000 de piaștri la Patriarhie, iar turcilor, pentru aprobare, 4 poveri (de aspri) și 68000 de aspri.⁹

Menționăm aici că, desigur, au existat unele proiecte legate de biserica Trei Ierarhi, de vreme ce sultanul era informat că Vasile Lupu a zidit „o patriarhie care nu-și are pereche nicăieri pe fața pământului”.¹⁰ Maria Magdalena Szekely a afirmat că ansamblul de la Trei Ierarhi urma să devină sediul Mitropoliei Moldovei, în acest scop fiind aduse moaștele Sfintei Paraschiva, Sfântă cunoscută în tot spațiul balcanic și, evident, mult mai populară decât Sfântul Ioan cel Nou (moaște aduse încă în vremea lui Alexandru cel Bun și depuse la biserica Sf. Gheorghe din Suceava – sediul Mitropoliei Moldovei). Încercările lui Vasile Lupu de a fixa sediul celei mai înalte instituții ecleziastice la Iași nu a fost doar un vis ambițios al domnului „cu hire împărătească”. Gestul lui se înscrie într-un plan mai larg, de ridicare a Iașilor la aspectul și însemnătatea capitalei europene.¹¹

Dezvoltând această direcție, Dumitru Nastase ajunge la concluzia că biserica Trei Ierarhi urma să devină catedrală patriarhală, aici urmând să se stabilească un patriarh a cărui jurisdicție s-ar fi întins asupra tuturor Țărilor Române.¹²

Cum era și firesc, condițiile puse de Vasile Lupu Patriarhiei din Constantinopol au fost primite. Doi ani mai târziu, primul bilanț al noii administrații, controlate de domnul Moldovei, prin capuchehaia sa din capitala Imperiului Otoman, s-a dovedit totuși necorespunzător, fapt ce a dus la

⁸N. Iorga, „Vasile Lupu ca următor al împăraților de răsărit în tutelarea patriarhiei de Constantinopol și a Bisericii Ortodoxe”, în *Analele Academiei Române*. Tom XXXVI, București, 1913, pp.118-119.

N. Iorga, *Bizanț după Bizanț*, București, 1972.

⁹ S. Porcescu, *Sfânta Cuvioasă Parascheva – ocrotitoarea Moldovei*, Casa Ortodoxă, Tesalonic, 1991, p. 227.

¹⁰ *Călători străini privind Țările Române*, vol. VI, București, 1976, p. 479.

¹¹ M. Szekely, „Un proiect nerealizat: mitropolia de la Trei Ierarhi”, în *Anuarul de Istorie „A.D. Xenopol”*, V-XXXI, Iași, 1994, p. 75.

¹² D. Nastase, „Coroana împărătească a lui Vasile Lupu”, în *Anuarul de Istorie „A.D. Xenopol”*, V-XXXI, Iași, 1994, pp. 43-52.

înlăturarea din funcție a patriarhului și la alegerea altuia, a lui Partenie al II-lea, la sugestia domnului Moldovei. Într-o scrisoare din 10 decembrie 1644, primită de Vasile Lupu din partea sinodului Patriarhiei, se arată că datoria acestei instituții se ridicase atunci la peste 25000 ruble.¹³ Nici noul patriarh ales nu s-a putut conforma cu dispozițiile date de domnul Moldovei cu privire la administrarea chibzuită a veniturilor patriarhiei și făcuse noi datorii, achitate din nou de Vasile Lupu, fapt pentru care și el a fost înlocuit la numai doi ani de păstorie. Remarcăm aici faptul că, după demiterea lui Partenie I, Vasile Lupu ar fi dorit alegerea ca patriarh de Constantinopol a mitropolitului său moldovean, Varlaam.¹⁴

În anul 1645, Vasile Lupu a corespondat și cu țarul Rusiei, Mihail Fedorovici, căruia i-a cerut cu smerenie ajutor pentru Patriarhia ecumenică, înfățișând situația dramatică a bisericii constantinopolitane, aflată sub stăpânirea nemiloasă a turcilor.¹⁵ Prin ridicarea Patriarhiei de Constantinopol, Vasile Lupu a urmărit să restabilească întreaga lume ortodoxă bazată pe demnitate, dar a fost înșelat în această privință de patriarhul Partenie. Pentru pedepsirea înaltului cleric, care s-a dovedit a fi nevrednic, Vasile Lupu a plătit o sumă de 15000 de taleri, iar vinovatul a fost spânzurat în Constantinopol în anul 1645, în fața bisericii Sfânta Sofia.¹⁶ Patronajul său asupra Marii Biserici odată statornicit, a fost recunoscut și în anii următori (1643,1646), ajungând la aspecte majore, precum îndepărtarea din funcție a patriarhilor Partenie I și Partenie al II-lea, numirea lui Ioanachie al II-lea, Atanasie al III Patelaros, care a stat un timp în Moldova, și Paisie I. Începând cu anul 1651, influența domnitorului în orașul sfânt Constantinopol, orașul care valora singur cât un imperiu, a scăzut, crescând, în schimb, influența Angliei, care, diplomatic, i-a sprijinit pe Chiril al III-lea și pe Paisie I, fost mitropolit de Larisa, să ocupe scaunul patriarhiei constantinopolitane.¹⁷

Vasile Lupu a întreținut relații diplomatice și cu reprezentanți ai scaunului patriarhal din Alexandria. Prin abila sa diplomație, a reușit să numească pe mitropolitul Ioanichie de Bereea ca patriarh al Alexandriei în locul patriarhului Nichifor I Klaronzaunos, trecut la cele veșnice la Iași în 1645. Apoi a mediat un conflict izbucnit încă din timpul patriarhului Nichifor I între Patriarhie și călugării de la muntele Sinai, conduși de arhiepiscopul Ioasaf, care avea și funcția de egumen al muntelui Sinai.¹⁸

¹³ A. Dobjanschi, V. Simeon, *Arta în epoca lui Vasile Lupu*, Meridiane, București, 1979, p.15.

¹⁴ *Istoria Românilor...*, op. cit., p. 146.

¹⁵ N. Iorga, op. cit., p. 118.

¹⁶ C. Șerban, *Domnia lui Vasile Lupu...*, op. cit., p. 19.

¹⁷ *Istoria Românilor...*, op. cit., p. 145.

¹⁸ A. Pippidi, *Tradiția politică bizantină în țările române în secolele XVI-XVIII*, București, 1983, p. 203.

La sfârșitul domniei lui Vasile Lupu, a venit în Moldova, în drum spre Rusia, și patriarhul Macarie al III-lea al Antiohiei. În urma întâlnirii cu Vasile Lupu, relatată și de arhidiaconul și secretarul patriarhului Paul de Alep, acesta s-a ales cu promisiunea achitării datoriei patriarhiei sale.¹⁹

Stabilite anterior domniei sale, în această perioadă au continuat și legăturile lui Vasile Lupu cu Patriarhia Ierusalimului. De altfel, Vasile Lupu i-a achitat și acestei Patriarhii datoriile față de Poarta Otomană. Aceasta l-a făcut pe Patriarhul Dosoftei să menționeze că „de la pierderea Constantinopolului niciun rege sau principe n-a făcut un atare bine tronului patriarhului Ierusalimului”.²⁰ Influența marelui domn asupra Patriarhiei Ierusalimului s-a manifestat și în anul 1644, numind pe egumenul grec Paisie starețul mănăstirii Galata, patriarh al Ierusalimului în locul patriarhului Teofan, decedat în 1644. Ridicarea noului ales la treapta arhieriei a avut loc la Iași, în biserica Trei Ierarhi. Aici, mitropolitul Varlaam al Moldovei și ierarhii Grigorie al Larisei și Lavrentie al Casandrei l-au sfințit pe Paisie la 23 martie 1645. Egumenul Paisie avusese ca ascultare strângerea veniturilor de la mănăstirile moldovenești, închinare Patriarhiei Ierusalimului. Ca danie la aceeași patriarhie închină și biserica Adormirii Maicii Domnului din Ismail, ctitorită împreună cu fratele său, Gheorghe Coci. Aceste venituri, plus ajutorul personal al domnitorului, au susținut o însemnată perioadă de timp existența Patriarhiei Ierusalimului.²¹

În atenția domnitorului s-au aflat și mănăstirile athonite. Sfântul Munte devine, în această perioadă, un simbol care reprezenta unitatea ortodoxiei. Pe măsură ce câștigă în autonomie și mai ales după căderea Constantinopolului, Muntele Athos este important ca simbol al libertății de credință ortodoxă și de menținere a tradiției bizantine. Este perioada când principii care nu erau încadrați în administrația otomană sprijină foarte mult reconstrucția la Sfântul Munte.²²

După unele date, primul dintre domnitorii Țării Moldovei care a stabilit legături cu mănăstirile athonite a fost Alexandru cel Bun, care, printr-o carte domnească de la 26 mai 1442, se obligă să vină cu ajutoare și daruri anuale în folosul mănăstirii Zograf.²³

Pe parcursul sec. XV – prima treime a sec. XVII, domnitorii Țării Moldovei au continuat aproape permanent să acorde sprijin material mănăstirii athonite. Sunt atestate documentar ajutoare

¹⁹M. Păcurariu, *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*, București, 1993, vol. II, p. 568.

²⁰I. Moldoveanu, *Contribuții la istoria relațiilor Țărilor Române cu Muntele Athos (1650-1863)*, București, 2007.

²¹N. Iorga, *Istoria Bisericii Românești*, București, 1995, ed. II, pp. 315-316; C. Șerban, *Domnia lui Vasile Lupu...*, op. cit., p. 191.

²²M. Crăciun, *Protestantism și ortodoxie în Moldova (sec. XIV-XV)*, Cluj, 1996, p. 35.

²³*Documenta Romaniae Historica, A, Moldova*, vol. I, București, 1975, pp. 311-312.

din partea domnitorilor moldoveni: Ștefan cel Mare și Sfânt, Petru Rareș, Alexandru Lăpușeanu, Petru Șchiopu, Movileștilor etc.²⁴

Sprijinul lui Vasile Lupu mănăstirilor athonite s-a materializat prin ridicarea din temelii, renovarea și împodobirea unor construcții mănăstirești, sprijin bănesc, închinări ale mănăstirilor, schiturilor și bisericilor moldovenești cu toate metocurile, fenomen ce ia amploare în sec. XVII-XVIII, diverse daruri ș.a.

Astfel, prin hrisovul din 1641 Vasile Lupu a închinat mănăstirea Trei Ierarhi din Iași comunității mănăstirilor de la Sfântul Munte.²⁵ La 6 martie 1641 Vasile Lupu închinase Trei Ierarhi și Biserica Domnească din Bacău.²⁶ În 1645 Vasile Lupu a făcut daruri în bani, ca să fie plătite birurile datorate stăpânirii otomane de către toate mănăstirile din Sfântul Munte.²⁷

De o atenție specială din partea lui Vasile Lupu s-a bucurat mănăstirea Vatoped. Pe 17 septembrie 1647 domnitorul îi confirmă Vatopedului proprietățile închinat anterior. La 10 aprilie 1650, Vasile Lupu îi confirma mănăstirii Golia mai multe sate. Dar marele domn nu numai că a înzestrat bogat mănăstirile-metoc ale Vatopedului, ci a dat bani și pentru a face lucrări acolo, în Muntele Athos. Astfel, la 1646 se refăceau chiliile nordice, la 1652 se picta altarul, iar la 1654 se refăceau și chiliile din nord-vest. Tot cu ajutorul lui Vasile Lupu s-a putut reface și schitul Saraiului, sau Sfântul Andrei. În timpul acestei domnii, Vatopedul a mai căpătat alte două mănăstiri din Galați. Este vorba de Precista și Sfântul Dumitru.²⁸

Tradiția de a ajuta Vatopedul a fost preluată și de fiica lui Vasile Lupu – Ruxanda –, care la 1665-1666 închină Vatopedului trei sate din Moldova.²⁹

De o atenție deosebită din partea domnitorului s-a bucurat și mănăstirea Zograf. La 1641-1642 Vasile Lupu acordă Zografului câteva moșii de peste Prut, moșii care făceau parte din averea mănăstirii Căpriană.³⁰

Dar cea importantă danie a domnului Vasile Lupu era făcută la 25 martie 1651, când a închinat Zografului mănăstirea Dobrovăț, împreună cu moșiile sale: Chintești, Dărăgoi, Cârșești, Bulbuca, Mălăești-Tutova, Lipovățul și niște grădini din Iași etc. Datorită acestei danii, chipul domnitorului a fost zugrăvit la Zograf, alături de cele ale lui Ștefan cel Mare și Alexandru

²⁴ Th. Bodogae, *Ajutoare românești la mănăstirile din Sfântul Munte Athos*, Sibiu, 1940, p. 218.

²⁵ N., Stoicescu, *Repertoriul bibliografic al localităților și monumentelor medievale din Moldova*, București, 1974, pp. 433-434.

²⁶ A. Zubco, *Biserica în Țara Românească și Moldova în secolele XIV-XVII*, Chișinău, 2001, p. 89.

²⁷ Ibidem, p.137.

²⁸ I. Moldoveanu, *Contribuții la istoria relațiilor...*, op. cit., p. 108.

²⁹ Th. Bodogae, op. cit., p. 121.

³⁰ E. Hurmuzachi, *Documente*, vol. XIV, partea III, București, 1963, p.163.

Lăpușneanu.³¹ În atenția domnitorului s-a aflat și mănăstirea Marea Lavră. Vasile Lupu închină Lavrei mănăstirea Sfinților Trei Ierarhi din Iași și metocul acesteia – biserica Sfinților Atanasie și Chiril din Copou.³² O altă biserică, cea din Ismail, cu hramul Sfântul Nicolae, de asemenea, a fost închinată în 1648 mănăstirii athonite Caracalu.³³

Din cele expuse anterior, putem concluziona că Vasile Lupu a domnit într-o perioadă dificilă din punct de vedere politico-confesional. Grație susținerii financiare și influenței sale, patriarhiile apostolice și mănăstirile athonite au putut să facă față presiunii financiare a Porții Otomane și prozelitismului catolic și reformat occidental. Vasile Lupu, prin aceste acțiuni, urmărea scopul de a obține sprijinul Patriarhiilor Apostolice, în special al celei de la Constantinopol, pentru declanșarea unei mari răscoale antiotomane și refacerea Imperiului Bizantin sub conducere sa.

Bibliografie

1. Bodogae, T., *Ajutoarele românești la mănăstirile din Sfântul Munte Athos*, Sibiu, 1940, ed. II, București, 2003.
2. *Călători străini privind Țările Române*, vol. VI, București, 1976.
3. Dobjanschi, Ana, Simeon, Victor, *Arta în epoca lui Vasile Lupu*, București, 1979.
4. Hurmuzaki, E., *Documente*, vol. XIV, București, 1910.
5. *Istoria bisericească universală* (vol. II), București, 1993.
6. *Istoria Românilor*, vol. V, București, 2003.
7. Iorga, N., „Vasile Lupu ca următor al împăraților de răsărit în tutelarea patriarhiei de Constantinopol și al Bisericii Ortodoxe”, în *Analele Academiei Române. Tom XXXVI*, București, 1913.
8. Iorga, N., *Bizanț după Bizanț*, București, 1972.
9. Iorga, N., *Istoria Bisericii Românești*, București, ed. II, 1995.
10. Moldoveanu, I., *Contribuții la istoria relațiilor Țărilor Române cu Muntele Athos (1650-1863)*, București, 2007.
11. Nastase, D., „Coroana împărătească a lui Vasile Lupu”, în *Anuarul de Istorie „A.D. Xenopol”*, vol. XXXI, Iași, 1994.
12. Pilat, L., „Ortodoxie, catolicism și „Contrareformă” în Moldova la mijlocul secolului XVII”, în *Etnie și confesiune în Moldova medievală* (coord. I. Toderașcu), Iași, 2008.
13. Porcescu, S., *Sfânta Cuvioasă Parascheva – ocrotitoarea Moldovei*, Tesalonic, 1991.
14. Păcurariu, M., *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*, București, 1993, vol. II.
15. Pippidi, A., *Tradiția politică bizantină în Țările Române în secolele XVI-XVIII*, București, 1983.
16. Șerban, C., *Domnia lui Vasile Lupu (1634-1653)*, București, 1991.

³¹ A. Zubco, op. cit., p. 136.

³² N. Iorga, *Istoria Bisericii Românești*, București, 1995, vol. II, p. 495.

³³ I. Moldoveanu, op. cit., p. 200.

17. Szekely, M., „Un proiect nerealizat: mitropolia de la Trei Ierarhi”, în *Anuarul de Istorie „A.D. Xenopol”*, vol. XXXI, Iași, 1994.
18. Zubco, Angela, *Biserica în Țara Românească și Moldova în secolele XIV-XVII*, Chișinău, 2001.