

Poetica lui Grigore Vieru

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

Contrar modelor poetice de odinioară, când o doctrină sau alta dominau zeci sau sute de ani, modernistii își elaborează artele lor individuale. De cele mai multe ori, orice volum nou debutează, de obicei, cu o artă poetică. În acest sens, tentația pentru definirea concepției despre poezie sau poet nu ține la Grigore Vieru de vreo modă poetică, ci constituie o necesitate organică de conștientizare sau aderare la o direcție sau la un program, la o tendință sau la un ideal artistic.

„O poezie trebuie să fie multă. Dacă-i multă, e și frumoasă” – iată chintesența poeticii sale, o mărturisire ce prefigurează un manifest artistic. Poetul, pe parcursul întregii sale creații artistice, meditează asupra acestui subiect sub forma unor confidențe în scurte poeme, eseuri, note și articole, fundamentând insistent o poetică a esențelor ființării. De aici, în poezie, predilecția deosebită pentru „valorile simple ale vieții”. În fuzionarea eului cu lumea se încearcă stări existențiale antinomice, instituindu-se pe o viziune a inițierii participative:

„M-am amestecat cu viața
Ca noaptea cu dimineața.
M-am amestecat cu cântul
Ca mormântul cu pământul.
M-am amestecat cu dorul
Ca sângele cu izvorul,
M-am amestecat cu tine
Ca ce-așteaptă cu ce vine”.

(„Cu viața, cu dorul”)

Ideea este amplificată și reluată obsesiv în metafore explicite: „Și sînt dat cuvântului/Ca grâul – pământului/Lângă ram ce s-a-nvelit/în strai alb de fericit./Și sînt dat și dorului/Ca frunza – izvorului/Lângă stea ce-a răsărit/În trenă de nesfârșit./Și sînt dat și locului/Ca lumina – focului/Lângă mac ce-a înflorit/în cămașă de rănit” („Doina”). Eul poetic își trăiește, dureros și extatic, ipostazele sale definitorii. Reiterată perpetuu, ideea legământului cu „cuvântul”, cu „dorul”, cu „locul” este desfășurată în paralela dintre seria de simboluri tradiționale: „grâu” – „frunză” – „lumină” sau: „ram” – „stea” – „mac” cu altă serie de simboluri: „pământul” – „izvorul” – „focul”. Sugerând ipostazele tranzitorii ale creației, simbolurile exprimă o deplină și intimă înrudire cu existențele germinative, cosmice, fragile.

Critica s-a pronunțat deja în problemele poeticii lui Vieru, accentuând predilecția poetului pentru „situațiile-limită” (M. Dolgan), afirmând că „(...) poetica lui Vieru este esențialmente una a preaplinului, în care eul este „miezul incandescent al trăirilor” (M. Cimpoi). Raportul dintre eu și lume e stabilit printr-o continuă identificare cu elementele cosmosului.

În spațiul mitic al poeziei lui Vieru ploaia vizualizează plastic un anotimp veșnic al iubirii. Nu întâmplător iubita e chemată să vină din ploaie, iar iubirea își dezvăluie, în ultimă instanță, valoarea de principiu primordial. Remarcăm în acest sens sugestiile de mare spontaneitate inspirate de proiecțiile feminității, maternității, creativității. Într-o lume a forțelor generatoare, ploaia deșteaptă elanurile vitaliste, sacralizează sentimentul consubstanțialității ființă-univers. De aici, abundentele stări simpatetice, sugerate de parabola seminței, care, murind, dă rod îmbelșugat: „Ușoară, maică, ușoară,/C-ai putea să mergi călcând/Pe semințele ce zboară/între ceruri și pământ!/în priviri c-un fel de teamă./Fericită totuși ești –/Iarba știe cum te cheamă,/Steaua știe ce gândești.” Ființa mamei este asociată cu mai multe stări ale genezei cosmice. Mama este sinonimă cu un „fluture” – „fragilă emblemă a frumuseții și zborului”. „Mamă: fluture fericit,/Soare/în aceeași clipă/Răsărit și- asfințit?!” De aici, starea confuză a eului poetic: „Nu pot până la capăt/Cântecul dulce/Scriind,/Parcă-aș ara cu o cruce”. („Stare”)

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

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

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

În același timp, cel mai adesea poetul, în concepția lui Vieru, este un nou Orfeu sau un Mesia, adică arta poetică se află între tentația orfică și cea mesianică. Aceste două dimensiuni sunt fundamentale în caracterizarea poetului și cetățeanului Grigore Vieru.

De la Baudelaire încoace, statutul demiurgic (și proteic) al creatorului s-a modificat puțin. Neesențiale rămân și metamorfozele poeziei ca ființă. „În afara singurului Rilke, nici un alt poet din acest veac nu a poematizat actul însuși poetic, ființa poeziei, ca și Claudel. Asemenea lui Rilke sub chipul lui Orfeu, Claudel a năzuit în taină – suprema și nebuneasca aspirație – să devină Cântarea însăși, să dea un trup de carne, alături de cel cuvântător, Ființei poetice. Nu spune el despre una dintre aceste muze (aceea tocmai a poeziei lirice): „Tu nu ești cea care cântă, tu ești cântarea însăși”?

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

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

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

Cântărețul care umblă la moarte caută o altă armonie, descoperind o strânsă înrudire între frumusețe și moartea tranzitorie a seminței. Gr. Vieru are două poezii cu unul și același titlu, „Ars poetica”. Una apare fiind inclusă pentru prima dată în volumul „Numele tău”, cea de a doua, în „Fiindcă iubesc”. Este de o semnificație deosebită cea din urmă „Ars poetica”, în care eul poetic rămâne un Orfeu în luptă cu moartea. Poezia are un moto: „De mila timpului din sânge/Poetul nu-i decât iubire” – acest moto este cheia descifrării mesajului artei poetice cu triunghiul „timpul” – „poetul” – „iubirea”. Dincolo de relația poetului (altfel spus, a poeziei) cu moartea, intuim iubirea, care stă la temelie a artei și a creației. Este vorba de iubirea prin care se cunoaște lumea sau prin care Blaga sporește a „lumii taină”. De aici, o viziune a destinului omului de creație ca o eternă călătorie arhetipală, de inițiere a eului în tainele unui timp etern, ale unui timp al dimineții:

„Merg eu dimineața, în frunte,

Cu spicele albe în brațe

Ale părului mamei.

Mergi tu după mine, iubito,

Cu spicul fierbinte la piept

Al lacrimii tale.

Vine moartea din urmă

Cu spicele roșii în brațe

Ale sângelui meu –

Ea care nimic niciodată

Nu înapoiază.

Și toți suntem luminați

De-o bucurie neînțeleasă”.

(„Ars poetica”)

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

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

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

Se afirmă că evenimentele de la 1989 înoace acționează asupra lui Grigore Vieru ca un detonator care-i eliberează toate energiile, vulcanul lui interior intră în erupție. Eul poetic pornește „a ștefăni”, cultivând „poeme publicistice”, preocupat fiind de destinul românilor basarabeni: „Am fost decretat Republică!/Dar, în fond, mai sînt un cal de povară/pe care un necunoscut îl țesală/Cu iubire gastronomică/cu mângâieri sintetice./Am fost decretat Republică!/Dar, în fond, nu sînt decât o mască veselă/Pe chipul dramatic al Uniunii Sovietice!/Smulgeți masca cea mincinoasă odată/Și veți vedea că sub ea/Cu aripi pline de sânge/Sufletul Mioriței noastre/în sârmă ghimpată/se zbate și plânge”. („O gură de aer”)

Aspecte conceptuale ale naturii statice în pictura europeană

Ludmila Mokaň-Vozian, *doctor în pedagogie,*
UPS „Ion Creangă”

Abstract

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

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

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

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

reprezentate”, afirmă Iu. Bedjanov [3, p. 34]. În plus, mulți dintre pictori recurg la acest gen pentru redarea relației nemijlocite dintre artă și viața/cotidianul oamenilor.

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

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

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

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

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

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

În perioada Renașterii timpurii, în arta Italiei, precum și a Europei de nord, obiectele sunt deja incluse în sistemul tabloului. Totuși, în mare măsură, acestea își mai păstrează aura lor simbolică, obținând, în consecință, o dublă semnificație. Astfel, în scenele de *Bună Vestire*, oglinda și lavoarul sunt elemente de uz casnic, piese de interior, dar, în același timp, imaginea acestora reprezintă un simbol al curățeniei și al purității Fecioarei Maria. Drept exemplu asemănător servește vaza cu flori de iris – simbol al Născătoarei de Dumnezeu – sau garoafe – simbol al Patimilor lui Hristos [4, pp. 56-57].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tot în acest context amintim de creația lui Rembrandt van Rijn. Anume în operele acestui pictor este dezvăluită dialectica tragică a vieții și a morții. Drept exemplu, în acest sens, poate servi lucrarea „Păuni morți” (1639). Aici, viața și moartea parcă își schimbă locurile. Datorită acestui fapt este greu de clasificat opera dată – este portret sau natură statică pe tema *memento mori*.

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

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

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

obiecte de lux, bani risipiți etc. Pentru a înțelege semnificația acestora, nu este nevoie de indicii, dar aceeași tematică, a vieții și morții, aceleași gânduri – cu privire la sensul vieții și morții – sunt, în esență, prezente (uneori mai clar, uneori abia vizibil) în toate naturile statice.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Structura compoziției, divizarea spațiului plastic în câteva părți, cu amplasarea în acestea a obiectelor radical diferite, schimbă mișcarea timpului în lucrările lui Antonio de Pereda: din viitor (moarte) spre prezent (viață) sau invers: din prezent (moarte) spre viitor (înviere). Spre „viața veșnică” indică, de regulă, scoicile din prim-plan, care amintesc de mare (mișcarea perpetuă) [4, p. 66]. Semnificative, în acest sens, sunt operele: „Alegoria vanității” (c. 1634), „Visul cavalerului” („Viața este vis”) (1655), „Vanitas” (1670).

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

activismul genului respectiv, care, pentru prima dată, a scos în evidență rolul obiectului în viață și, respectiv, în artă. De asemenea, în natura statică se descoperă capacitatea obiectului de a vorbi cu omul, de a vorbi în locul acestuia și, cel mai important – de a vorbi despre atitudinea omului față de lume. Despre aceasta se vorbește diferit: în Olanda – despre faptul că viața este prețioasă pentru micile sale bucurii, despre faptul că omul are ce pierde, odată cu venirea morții; în Flandra – că viața este o revoltă permanentă a trupului, o tensiune constantă pentru a combate această revoltă; în Spania – că viața este eroism dur, opus unei existențe ascetice. Comună este misiunea specială a acestui gen al artei, care își asumă soluționarea problemelor mondiale.

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

În secolul al XVIII-lea, situația se schimbă radical. Lucrurile pătrund pe larg în viața de zi cu zi, dar ele își pierd valoarea lor semantică, secretul vieții liniștite. Acesta, cu adevărat, este nu atât secolul obiectelor, cât al detaliilor.

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

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

Giuseppe Maria Crespi, în lucrarea „Rafturi de cărți cu note” (1730-1740), reproduce așa-numitele „farse” ale secolului al XVII-lea. Momentul distractiv din „farse” i-a preocupat nu doar pe maeștrii secolului al XVII-lea, dar, de asemenea, și pe artiștii Renașterii (de fapt, și pe pictorii Antichității). Cu toate acestea, la Giuseppe Crespi cărțile reprezentate pe rafturi nu atât înșală spectatorul prin exactitatea reproducerii obiectelor prin intermediul mijloacelor picturii, cât caracterizează comportamentul proprietarului de cărți. În esență, cărțile, în această natură statică, apar în rolul lor pur funcțional. Aici lipsește aspectul simbolic al cărții ca întruchipare a înțelepciunii.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cezanne, deși o face altfel decât impresioniștii, continuă totuși dematerializarea lucrurilor. Impresioniștii le dizolvau în lumină, Cezanne însă le nivelează în materialitate – lucrurile își pierd numele.

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

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

Acest procedeu se regăsește și în lucrările altor artiști de la începutul secolului respectiv. În naturile statice ale lui Henri Matisse pierderea „spațiului vital” are loc altfel. Aici se nivelează hotarul dintre suprafața verticală a peretelui (fondul) și planul orizontal al mesei, astfel că obiectele „se lipesc” de fundal, în mod inexplicabil se țin de el, pierzându-se, de altfel, în ornamente.

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

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

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

Artistul prezintă imaginea a doi papuci, care sunt de pe același picior, însă atât de diferiți, după „temperamentul” său. Și, chiar dacă lucrarea nu are la bază un subiect autobiografic, ea, fără îndoială, are un profund caracter emoțional, dictat de încercarea de autocunoaștere.

Autobiografică și dramatică, în creația lui Van Gogh, este tematica scaunului. Aici, amintim de „Scaunul lui Van Gogh” (1888) și de „Scaunul lui Paul Gauguin” (1888) – opere ale aceluiași autor. Lucrările, deși sunt absolut diferite – una se caracterizează prin emoție și tensiune, alta – prin senzația de lumină și confort –, pot fi examinate în pereche. Acestea par să ne vorbească despre prietenia nereușită și colaborarea irealizată dintre acești doi pictori [4, pp. 74-75].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rămâne să constatăm că destinul naturii statice este complet diferit de cel al altor genuri ale picturii. Natura statică își are originea în Antichitate, dar s-a conturat definitiv ca gen în pictura occidentală a secolului al XVII-lea. Cea mai înaltă înflorire aceasta a atins-o în spațiul geografic al Țărilor de Jos. Din secolul al XVIII-lea, aspectul moralizator al naturii statice obține tot mai mult un rol secundar, artiștii fiind interesați, în special, de structura compozițională și de formula cromatică ale tabloului. În secolele XIX – XX efortul artiștilor de a lărgi posibilitățile limbajului plastic a îmbogățit genul naturii statice cu noi tematici și procedee artistice.

În final, putem afirma și faptul că în natura statică pictorii tind să reprezinte lumea obiectelor, frumusețea formelor, culorilor, proporțiilor lor, să-și redea atitudinea față de aceste lucruri. Cu toate acestea, în naturile statice se reflectă omul, interesele sale, nivelul cultural al societății și însăși viața.

Bibliografie

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

Transculturalitatea – o direcție transdisciplinară

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

Facultatea de Filologie

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conceptul de „transreligiozitate”, indubitabil, nu înseamnă deșurubarea tradiției spirituale, ci găsirea centrului de greutate religios pe axa Iubirii. În ceea ce privește creștinismul, Basarab Nicolescu afirmă că: „este transdisciplinar, deoarece presupune tratarea ființei umane ca totalitate, prin integrarea tuturor dimensiunilor ce definesc umanitatea: dimensiunea psihică, conativ-volitivă, intelectuală și fizică, însemnând asumarea subiectivității, deoarece presupune un act de voință și de încredere, de implicare activă și responsabilă. În creștinism, fiecare aspect al vieții și cunoașterii umane este filtrat din perspectiva centrală dată de credința în Dumnezeu, ce determină și configurează fiecare aspect al existenței. Creștinismul pune un accent decisiv pe interioritatea umană, credința nefiind un simplu act voluntarist, ci un autentic instrument de cunoaștere. El este transdisciplinar, deoarece caută unitatea finală a cunoașterii și a existenței umane. În creștinism, nivelul gândirii nu înseamnă o excludere a nivelului trăirii, respectiv obiectivitatea nu presupune alungarea subiectivității. [...] transdisciplinaritatea creștinismului este dată de caracterul său transistoric, transcultural, transrasial, translingvistic” [11].

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

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

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

Bibliografie

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

Repere estetico-filosofice ale creativității artistice și limbajului plastic cu referire specifică la arta plastică

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

Abstract

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

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

Studii *teoretice ale artelor plastice* tradiționale și contemporane au realizat A. Băleanu, M. Corrado, H. Focillion, W. Hogart, D. Matei, A. Pleșu ș.a.

Repere *epistemologice* ale creativității se găsesc în lucrări semnate de T. Amabile, M. Dincă, E. Landau, Șt. Lupașcu, I. Moraru, M. Roco, A. Roșca ș.a., care au examinat *procesul de creație, personalitatea creatorului și produsul creat* ca dimensiuni principale ale creativității. *Procesul de creație*, arată autorii citați, este definitoriu pentru apariția *produsului creator* și devenirea continuă a *personalității creatoare*: formarea-dezvoltarea, trăsături caracteriale specifice, aptitudini creative.

În baza acestor rezultate, ne-am centrat efortul investigator pe *corelarea aptitudinilor creative* și pe *atitudinile față de artă și creație* la studenții pedagogi în domeniul artelor plastice.

Calitatea de pedagogi în formare a studenților ne-a solicitat și stabilirea reperelor teoretice pentru *metodologia/pedagogia artelor plastice*, care s-a făcut în baza cercetărilor lui D. Botnari, I. Daghi, V. Răileanu, T. Hubenco, M. Mircescu, D. Mureșean, G. Nagăț, Vl. Pâslaru, I. Șușala, A. Uvarova, L. Vozian, C. Gheorghiuță.

Limbajul plastic al artei plastice și-a determinat esența prin cercetările realizate de C. Ailincăi, S. Ciubotaru și I. Ciubotaru, Z. Dumitrescu, N. Dunăre, H. Horșia, C. Prut, C. Radzinschi, C. Spânu, V. Vasilescu, O. Golubeva ș.a.

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

Astfel de concepții filosofice sunt reflectate la următorii autori: Platon, Aristotel, Im. Kant, W. von Humboldt, Hegel, Șt. Lupașcu, M. Heidegger, Al. Roșca, C. Radu, I. Moraru, I. Gagim, Vl. Pâslaru, Im. Kant, W. Tatarkiewicz.

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

- unității interior-exterior în artă;
- unității subiect-obiect în artă;
- cunoașterii și simțirii în artă;
- raționalului și delectării; întregului;
- contemplării și producerii artei sub semnul adevărului;
- valorii educative implicite a artei (arta ca producătoare de valori educaționale);
- unității principiilor educației fizice, intelectuale, spirituale și artistice;
- racordării conținuturilor și obiectivelor educaționale la categoria celor educați;
- educația pe valori și pentru valori; centrarea artei pe idealul uman și social.

După *Aristotel*, principiile creativității artistice sunt:

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

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

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

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

Aceași problemă îl preocupă și pe Șt. Lupașcu și este prezentată prin următoarele concepte:

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

- caracterul dinamic al imaginii artistice, mobil și pluralist;
- imaginea ca realitate interioară conștientizată;
- imaginația creatoare ca fenomen specific psihismului;
- arta ca proces de cunoaștere a cunoașterii, conștiință a conștiinței;
- contopirea în artă a subiectului cu obiectul;
- capacitatea imaginației creatoare de a oferi libertate interioară-exterioară;
- suficiența de sine a universurilor create de imaginație – subiective și obiective, reale și fantastice, adevărate și false etc.;
- adevărul imaginației creatoare: aici totul este adevărat, pentru că totul este posibil și orice posibilitate este una adevărată;
- caracterul reversibil al temporalității în artă și caracterul ludic al spațiului;
- arta ca produs spiritual, ca interacțiune a universurilor biologic, fizic și psihic – arta ca transfigurare a lumii reale;
- valoarea conceptuală prin excelență a activității în artă;
- caracterul iminent al emoției în artă: nu există artă fără emoție; afecțiunea este un dat al ființei.

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

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

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

Cercetările lui *C. Radu* stabilesc însușirile imanente ale artei: arta ca dimensiune demiurgică a omului; arta ca ipostază a libertății (Apud V. Mașek); arta ca imaginare și reflectare; arta ca atitudine activă și explorativă; arta ca factor de consolidare a unității armonioase a individului, de menținere a unității de sistem a lumii valorilor.

Metodologic, se vorbește despre următoarele: formele mai complexe din evoluția unui domeniu al existentului dau cheia înțelegerii formelor mai simple; iconicității; dublei determinări a actului artistic; coerenței inovației și tradiției; valorizării textului artistic de către subiectul cititor; priorității receptorului; adecvării creației la gustul, preferințele și așteptările publicului; echivalenței funcției expresive a limbajului cu gradul de libertate în interpretare; libertății receptării estetice; polifuncționalismului artei; simbolismului total al artei; accesibilității artei.

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

După *I. Moraru*, definiția creativității ca însușire a existenței relevă tipologia personalității creatoare: cu indice mic de creativitate, volitiv, cumulativ, combinativ-volitiv, cumulativ-combinativ-volitiv, combinativ-fabulativ, combinativ-critic, cumulativ-hipercritic, ideativ, ideativ-imagistic, imagistic, ideativ-imagistic-obiectual.

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

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

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

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

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

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

Autorul	Valoarea conceptuală elaborată/definită
<i>N. Kandinsky</i>	Douăsprezece exemple ale formei punctuale
<i>W. Worringer</i>	Forma ca artă a ornamentației Sintaxa limbajului artistic
<i>I. Frunzetti</i>	Caracterul realist al motivelor ornamentale în arta populară românească
<i>L. Blaga</i>	Geometrismul artei populare românești
<i>N. Dunăre</i>	Încadrarea artei populare românești în creația contemporană
<i>Z. Dumitrescu</i>	Definiția formei artei plastice: mijloc de expresie și de comunicare estetică; Noțiunile limbajului plastic: punctul, linia, suprafața, volumul; Particularități ale geometrismului în arta populară românească;

	Categoriile simbolurilor în arta plastică.
D. Mihăilescu	Definirea limbajelor ca formă de manifestare individuală, ca sistem de comunicare funcțională; Clasificarea limbajelor (sonore, vizuale); Definirea formei ca materie primă, mijloc de expresie și comunicare estetică
S. Cibotaru și I. Cibotaru	Stilizarea ca element specific formei artistice; Clasificarea motivelor ornamentale populare (abstracte, cosmomorfe, fitomorfe, zoomorfe, antropomorfe, sociale)
I. Șușală	Punctele de referință inițiale specifice în arta textilă
J. Chevalier și a.	Valorile simbolice ale limbajului artistic
Dicționarul de artă, 2000	Identificarea limbajului plastic cu forma artistică
D. Mureșan	Funcțiile limbajului plastic: de fixare, exprimare, comunicare, cunoaștere și influențare și de transfer a informației; Caracterul conotativ al artei plastice; Elementele LP, echivalente formelor plastice din natură
VI. Pâslaru	Sistematizarea principiilor limbajului poetic
G. Popescu	Stabilirea nivelurilor creativității: intuitiv-expresivă; productivă; inventivă; inovativă; emergentă

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

G. Nagâț a stabilit următoarele niveluri ale creativității personalității creatoare:

- *creativitatea intuitiv-expresivă*;
- *creativitatea productivă* – dobândirea unor abilități utile pentru anumite domenii de artă;
- *creativitatea inventivă* – capacitatea de a forma legături noi între elementele existente;
- *creativitatea inovativă* (se atestă la un număr foarte mic de persoane) implică găsirea unor soluții noi, originale, cu importanță teoretică sau practică; este nivelul specific talentelor);
- *creativitatea emergentă* (specifică geniilor) poate duce la revoluționarea unor domenii ale științei sau artei; fiind nivelul accesibil geniului [16, p. 11, 12], ne oferă înțelegerea naturii corelației particularităților personalității creatorului și dezvoltării nivelurilor creativității artistice.

În concluzie. În baza valorilor conceptuale ale autorilor examinați, am stabilit următoarele *caracteristici esențiale ale creativității în artele plastice*:

1. Artă în general și artele plastice în special sunt *productive*. Productivitatea artei/creativității este reprezentată de numărul mare de idei, soluții, tehnici specifice artelor plastice, precum și de lucrările de artă în domeniu.

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

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

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

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

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

Bibliografie

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

15. Nagăț G. Tehnici și metode pentru stimularea creativității. Chișinău: Tehnica-Info, 2001. 200 p.
16. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001. 312 p.
17. Platon. Phaidros. București: Humanitas, 1993. 190 p.
18. Radu C. Artă și convenție. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989. 292 p.
19. Șușală I. Culoarea cea de toate zilele. Chișinău: Lumina, 1993. 223 p.
20. Tatarkiewicz W. Istoria celor șase noțiuni. București: Meridiane, 1981. 519 p.
21. Кандинский В. Точка и линия на плоскости. Санкт-Петербург, 2001. 555 p.

Rolul imaginii de sine în procesul adaptării sociale la adolescenți

Maria Pleșca, *conf. univ., dr.*,

UPS „Ion Creangă”

Abstract

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

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

Învățarea socială reprezintă o premisă esențială a dezvoltării, maturizării, integrării și adaptării sociale. Învățarea socială permite conturarea și formarea concepției despre aspectele importante ale vieții, adoptarea unor modele de viață, a unui stil de viață, dezvoltarea unor atitudini, concepții, idealuri și valori personale, stiluri proprii de gândire și acțiune, a capacității de autocontrol, a imaginii de sine și a capacității de autocunoaștere și intercunoaștere, autoapreciere și apreciere a diferitor situații sociale, a unor capacități empatice, stiluri relaționale, a capacității de a alege, de a lua decizii, de a se orienta în viață (în plan personal și profesional), a capacității de interiorizare a rolurilor sociale conform pozițiilor statutare, a capacității de a înlătura și gestiona eficient comportamente antisociale, inadecvate sau conflictuale (Cristea, 2012).

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

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

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

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

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

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

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

Principalele forme de exprimare ale Eului sunt imaginea de sine și conștiința de sine, între care identificăm o relație de intercondiționare și implicare reciprocă.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Studiul nostru a urmărit aspectele menționate pe baza datelor culese în cazul a 180 de subiecți: 88 de adolescenți și 92 de tineri.

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

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

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

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

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

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

Cercetarea a evidențiat următoarele concluzii:

- adolescenții care au o reprezentare de sine pozitivă se adaptează mai bine la grupul din care fac parte, sunt capabili să-și ajusteze conduita în așa fel încât să răspundă armonios mediului social;
- dificultățile de adaptare și integrare socială sunt condiționate de factori psihoindividuali: profilul personalității individului; factori sociali: grupul de apartenență, valorile, normele și modelele promovate de grup, relația cu părinții și cu persoanele apropiate, statutul social ocupat în grupul de egali și în cel școlar; factori socioculturali: modele și valori promovate de societate, caracteristicile perioadei istorice;
- strategiile care urmăresc facilitarea procesului adaptării sociale trebuie să vizeze procesul cunoașterii de sine, aprecierea de sine, respectul de sine, relația adolescentului cu părinții, grupul de egali.

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

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

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

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

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

Bibliografie

- Andre, Chr., Lelord, Fr., *Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege cât mai bine cu ceilalți*. București: Editura Trei, 1999.
- Aniței, M., *Introducere în psihologia experimentală*. București: Casa de Editură și Presă, 2000.
- Branden, N., *Cei șase stâlpi ai încrederii în sine*. București: Editura Amsta Publishing, 2008.
- Cosmovici, A., Iacob, L., *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom, 2005.
- Crețu, T., *Psihologia adolescentului și adultului. Adolescența și contextul ei de dezvoltare*. București: Editura Credis, 2001.
- Cristea, D., *Tratat de psihologie socială*. Vol. I. București: Editura Renaissance, 2012.
- Cristea, D., *Tratat de psihologie socială*. Vol. II. București: Editura Renaissance, 2012.
- Mitrofan, N., *Testarea psihologică*. Iași: Editura Polirom, 2005.
- Modrea, M., *Imagine de sine și personalitate în adolescență*. Focșani: Editura Aliter, 2006.

Steinberg, L., We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 2011, nr.11, 1–19.

Steinberg, L, Morris A.S., Adolescent development. *Journal of psychology*, 2001, nr. 52, pp. 83-110.

Țutu, M., *Psihologia personalității*. București: Editura Fundației România de Măine, 2005.

Zamfirescu, V-D., *Introducere în psihanaliza freudiană și postfreudiană*. București: Editura Trei, 2003.

Zlate, M., *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Pro Humanite, 2000.

Zlate, M., *Eul și personalitatea*. București: Editura Trei, 2004.

Fundamente ale metodologiei educației literar-artistice. Sistemul de principii

Constantin Șchiopu, dr., conf. univ.,

Universitatea de Stat din Moldova

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

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

O preocupare esențială a didacticii ca știință este cea a tehnologiilor didactice. Substituit semantic al metodelor de instruire și de educație, conceptul de tehnologii didactice a fost definit în mod diferit, printre cele mai frecvent întâlnite accepțiuni fiind și următoarele: „ansamblul tehnicilor și cunoștințelor practice imaginat pentru a organiza, atesta și a asigura funcționalitatea instituției școlare la nivel de sistem” [5, p. 294], „sistemul teoretico-acțional-executiv de realizare a predării-învățării concrete și eficiente prin intermediul metodelor, mijloacelor și formelor de activitate didactică” [1, p. 78], „un ansamblu de forme, metode, mijloace, tehnici și relații cu ajutorul cărora sunt dirijate conținuturile în atingerea obiectivelor propuse” [7, p. 167], „ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă” (sensul restrâns, din ce în ce mai puțin utilizat) și „ansamblul structurat al metodelor,

mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicație în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare” (sensul larg al termenului, generalizat în literatura de specialitate) [3, p. 97]. Sintetizând mai multe definiții, cercetătorului român C. Cucuș, în continuare, susține că tehnologia didactică „se structurează prin intercorelarea necesară a componentelor procesului de învățământ și prin racordarea acestor componente la determinări din afara acestui sistem procesual (dinamica tehnicii și științelor, mutațiile manageriale, rezultate și soluții inedite ale cercetării științelor educației etc.)” [3, p. 98].

Cât privește originea tehnologiilor educaționale, așa cum afirmă V. Pâslaru, „ea se află în legi și principii, concepte și idei” [11, p. 126]. Valabilitatea afirmației respective este confirmată și de Curriculumul disciplinar național, în care este stipulat că selectarea/combinarea tehnologiilor educaționale pentru fiecare formă/acțiune educativă se va face în baza mai multor principii: a) corelării experiențiale – cu valorile comunicative/literare/lectorale achiziționate de elevi anterior; b) adecvării la standardele de conținut și la standardele de competență; c) corelării cu specificul materiilor de predare – învățare (științifice, artistice, tehnologice); d) angajării competențelor, conținuturilor și tipului evaluării; e) particularizării în funcție de psihologia vârstei și individualitatea elevilor; f) adecvării la mediile sociolingvistic și cultural-estetic ale unității de învățământ și ale elevilor; g) corelării cu tipurile comunicării (utilitară, cognitivă, literar-artistică) și cu tipurile de limbaj (comun, poetic, științific); h) gradualității demersurilor didactic-educațional și comunicativ-literar/lectoral; i) caracterului personalist-interactiv al demersului tehnologic [4, p. 7].

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

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

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

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

Deoarece „testarea caracterului privilegiat al destinatarului în comunicarea umană este un principiu metodologic” [13, p. 171], „în elaborarea tehnologiilor educaționale, după afirmația cercetătorului Vlad Pâslaru, prioritatea o deține subiectul comunicant, care, însă, este determinat gnoseologic, socioprofesional, teleologic, axiologic, motivațional să exploreze valoarea și funcțiile subiectului receptor și ale obiectului comunicat” [11, p. 201]. Acest principiu ni se pare definitiv, mai ales dacă îl raportăm la conceptul de tehnologii ale educației literar-artistice. Or, formă artistică de cunoaștere a realității, literatura, ca gen cu funcții și valoare estetică universală, impune principiul priorității receptorului de literatură și artă, determinată și de natura creației-receptării artistice, care, după Șt. Lupașco, are următoarele caracteristici: a) unitatea/diversitatea/complementaritatea subiect-obiectului (imaginea este simultan subiect și obiect), b) originea artei în psihism (imaginea este „produs al psihismului pur”), c) originea libertății imaginii artistice în caracterul omogen al energiei celulelor nervoase și în manifestările și posibilitățile diferite ale acestei energii, în funcție de intenționalitatea și modalitatea subiectului receptor, a factorilor de influență asupra receptorului), d) reflectarea fenomenului psihic în imagini care constă în capacitatea acesteia de a fi simultan real și ireal, e) imaginea este totdeauna dinamică și niciodată sigură; f) imaginea este o realitate interioară conștientizată; g) arta este un elan către libertate; h) în artă subiectul tinde să se contopească cu obiectul sau invers; i) imaginația creatoare îl eliberează pe om de tirania subiectului (sau eului) ca și a obiectului (universul ambiant); j) în imaginația creatoare totul este adevărat, pentru că totul este posibil și orice posibilitate este una adevărată; k) arta este prin excelență o activitate conceptuală; l) emoția pentru artă este iminentă; arta fără emoție nu există; afecțiunea este un dat al ființei, deci arta este esențială ființei [9, p. 102]. Sintetizând, menționăm că această concepție estetică a lui Șt. Lupașco impune abordarea creației literare ca pe o unitate a sensului și interpretării, din care generează valoarea iminentă a ei. Anume acest fapt a revendicat perspective noi, un alt mod și alte modalități de instruire, de formare literară și lectorală a elevilor. Teoria receptării a lui Iser a deschis calea unei antropologii generale a lecturii. Considerațiile lui vizează funcția pe care o are literatura, ca funcție mijlocită prin actul lecturii pentru viața omului. Mai întâi, trebuie de menționat că pentru W. Iser opera literară este comunicare, dar nu una simplă, cotidiană, de tipul emițător-receptor, nici una de informații sau care „slujește” cititorul. Este o comunicare a cărei limbă nu poate funcționa ca simplu vehicul, al cărei cod nu este unul comun împărtășit și exterior situației și a cărei situație de comunicare nu este decât abia una virtuală. Wolfgang Iser o numește comunicare-eveniment și o înzestrează cu o dublă exigență: cea dintâi privește sesizarea faptului că mesajul comunicat este unul foarte structurat în care se intenționează – prin toate strategiile textului literar – o semnificație, iar

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

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

Justețea ideii despre rolul de al doilea subiect creator al operei literare este demonstrată și de diversitatea principiilor ce stau la baza tehnologiei educației literar-artistice, înaintate de cercetătorii în domeniu pe parcursul mai multor ani. Astfel, o serie de savanți ruși, a căror activitate de cercetare ține, în mod special, de ultimele trei decenii ale secolului XX (E.V. Kviatkovski, I.G. Maranțman, V.I. Leibson, . V.R. Șcerbina, M. Cerkezova, M. Kaciurin, T. Kurdiunova ș.a.) propun următoarele principii metodice ale educației literar-artistice: înțelegerea limbajului artistic, dezvoltarea percepției, imaginației, gândirii și emotivității artistice, abordarea sistematică a educației artistice, analiza formei artistice în unitate cu mesajul, corelarea formelor (lecție, ore facultative, cercuri) de studiere a artelor, înțelegerea limbajului artistic prin studiul teoriei literare și teoriei artei în vederea apropierii mesajelor operelor studiate (E. Kviatkovski, B. T. Lihaciov), analiza literară a operei ca structură artistică (Dolețkaia), transferul cunoștințelor și competențelor în alte domenii de activitate umană (V.I. Leibson), raportarea fenomenelor literare la viața reală (V.R. Șcerbina), istorismul (T. Kurdiunova, V.A. Nikolski), pătrunderea în mesajul operei artistice prin forma artistică (M. Cerkezova), intercondiționarea cunoștințelor și activității, interrelația celor mai

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

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

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

Sintetizând, considerăm importante pentru o metodologie a educației literar-artistice și alte principii, acestea, în majoritatea lor, vizând dezvoltarea aptitudinilor creative, a spiritului critic al elevilor, cum ar fi: a) stimularea gândirii creative (conforma acestuia, întrebările/sarcinile propuse elevilor trebuie să fie generatoare de informații, mai ales acelea care vizează posibilitățile de simplificare a problemei, de reorganizare a părților ei); b) operațional (sarcina, propusă elevului pentru a fi îndeplinită, trebuie să necesite mai multe operații de gândire: comparare, analiză, sinteză, o abstractizare pe verticală pentru a se ajunge la categorii ori integratori); c) estetic (în formularea sarcinilor de lucru se va ține cont de esența literaturii ca artă (literatura este o artă a cuvântului, ea transfigurează realitatea prin intermediul imaginilor concret-senzoriale, relevabile în conștiința cititorului cu ajutorul forței expresive a cuvintelor); d) actualizarea, utilizarea experienței estetice și de viață a elevilor în noi situații, a reevaluării prin stabilirea de noi raporturi între cunoștințe, a apropierii problemelor operei literare de cele care îi frământă pe ei; e) abordarea literaturii în maniera unei curiozități nestăvilite și permanente, precum și a unei căutări neobosite, cu scopul de a cunoaște și de a învăța (elevul nu va ajunge la sensurile și semnificațiile profunde ale operei artistice, decât dacă se va lăsa condus de această sete mistuitoare. „Prin ce se deosebește opera ce urmează a fi studiată de cea studiată deja?”, „Cum se rezolvă conflictul?”, „Ce tip uman reprezintă personajul?”); f) testarea cunoașterii prin experiență (raportat la receptarea literaturii, acest principiu impune tipul de învățare prin descoperire); g) dorința de a trăi într-o ambiguitate, de a îmbrățișa paradoxul și nesiguranța (pe măsură ce elevului îi este trezită puterea curiozității, pe măsură ce el își probează profunzimea experienței și își ascute simțurile, poate ajunge să se confrunte cu necunoscutul. În această „ipostază”, secretul cel mai mare al dezlănțuirii potențialului creativ este a menține starea de receptivitate, iar cheia acestei descătușări este dorința de a trăi într-o ambiguitate,

de a îmbrățișa paradoxul și nesiguranța. Conceptul de operă deschisă al lui Umberto Eco rămâne a fi călăuzitor în această ordine de idei); h) dezvoltarea deopotrivă a laturii științifice a individului /elevului și a celei artistice, a logicii și a imaginației, necesitatea echilibrului dintre ele (necesitatea acestui principiu este determinată de faptul că arta, știința sunt, în definitiv, două forme de activitate prin care omul își afirmă modelele mentale, simbolurile – fie ele artistice sau matematice – reflectând aceleași schimbări la nivel de înțelegere și reprezentare a realității care îl înconjoară); j) recunoașterea și aprecierea interrelației tuturor lucrurilor și fenomenelor (structura oricărei opere literare presupune integrarea elementelor constitutive (de conținut și formă) într-un tot încheiat (coerent la suprafața textului ori numai în profunzimile lui), înțeles ca sistem al relațiilor dintre părți).

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

Bibliografie:

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

Abordări teoretice privind tehnologiile educației literar-artistice

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

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

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

Un concept frecvent întâlnit în literatura de specialitate și foarte apropiat de conceptul „tehnologii didactice” este cel de „metodologie a instruirii”, acesta desemnând „ansamblul de principii normative, de reguli și procedee aplicabile diverselor discipline și forme de instruire” [7, p. 308], „teoria care vizează definirea, clasificarea și valorificarea metodelor-procedeelelor-mijloacelor didactice în vederea optimizării permanente a activității de predare – învățare – evaluare” [4, p. 308] sau „teoria care precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitor metode de învățământ, descrie caracteristicile operaționale ale metodei, în perspectiva adecvării lor la circumstanțe diferite ale instruirii, și care scoate în evidență posibilitățile de ipostaziere diferențiată ale acestora, în funcție de creativitatea și inspirația profesorului” [6, p. 290].

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

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

În același timp, specialiștii din domeniul metodologiei didactice [4, p. 303; 5, pp. 12-170] scot în evidență mai multe funcții specifice metodelor de instruire: funcția cognitivă (metoda constituie pentru elev o cale de acces spre cunoașterea adevărilor și a procedurilor de acțiune, spre însușirea științei și tehnicii, a culturii și a comportamentelor umane, un mod de a afla, de a cerceta, de a descoperi); funcția formativ-educativă (metodele supun exersării și elaborării diversele funcții psihice și fizice ale elevilor, prin formarea unor noi deprinderi intelectuale și structuri cognitive, a unor noi atitudini, sentimente, capacități, comportamente, metoda de predare fiind nu numai calea de transmitere a unor cunoștințe, ci și un proces educativ); funcția instrumentală (sau operațională, în sensul că metoda servește drept tehnică de execuție, mijlocind atingerea obiectivelor instructiv-educative), funcția normativă (sau de optimizare a acțiunii, prin aceea că metoda arată cum trebuie să se procedeze, cum să se predea și cum să se învețe astfel încât să se obțină cele mai bune rezultate); funcția operațională, care corespunde „polului praxiologic” al activității de predare – învățare – evaluare.

De reținut că metodologia didactică este condiționată de schimbările ce au loc în componentele procesului instructiv-educativ, calitatea ei fiind determinată de flexibilitatea și deschiderea față de situațiile și cerințele noi ale învățământului contemporan. În această ordine de idei, C. Cucuș [6, pp. 293 -295] relevă o serie de exigențe spre care ar trebui să evolueze

metodologia de instruire:

- a) punerea în practică a unor noi metode și procedee de instruire care să soluționeze adecvat noile situații de învățare; dezvoltarea în „cantitate” a metodologiei, prin adaptarea și integrarea unor metode nespecifice, din alte spații problematice, dar care pot rezolva satisfăcător unele cerințe (de pildă, folosirea în învățământ a brainstormingului, care este – la origine – o metodă de dezvoltare a creativității); creșterea în cantitate a metodelor nu este, însă, soluția cea mai fericită;
- b) folosirea pe scară mai largă a unor metode activ-participative, prin activizarea structurilor cognitive și operatorii ale elevilor și prin apelarea la metode pasive numai când este nevoie;
- c) extinderea utilizării unor combinații și ansambluri metodologice prin alternări ale unor caracteristici (în planurile activitate-pasivitate, abstractizare-concretizare, algoritmicitate-euristicitate etc.) și nu prin dominanță metodologică; renunțarea la o metodă dominantă în favoarea unei varietăți și flexibilități metodologice, care să vină în întâmpinarea nevoilor diverse ale elevilor și care să fie adecvate permanent la noile situații de învățare;
- d) instrumentalizarea optimă a metodologiei prin integrarea unor mijloace de învățământ adecvate care au un aport autentic în eficientizarea predării-învățării; nu este vorba de o simplă adăugare a unui mijloc de învățământ, oricât de sofisticat ar fi el, ci de o redimensionare, o pregătire a acestuia în perspectivă metodologică (așa cum ar fi diferitele programe structurate explicit pentru învățarea asistată de ordinator);
- e) extinderea folosirii unor metode care solicită componentele relaționale ale activității didactice, respectiv aspectul comunicațional pe axa profesor-elevi sau pe direcția elevi-elevi; atenuarea tendinței magistrocentriste a metodologiei didactice; întărirea dreptului elevului de a învăța prin participare, alături de alții;
- f) accentuarea tendinței formativ-educative a metodei didactice; extinderea metodelor de căutare și identificare a cunoștințelor, și nu de transmitere a lor pe cont propriu; cultivarea metodelor de autoinstrucție și autoeducație permanentă; promovarea unor metode care efectiv îi ajută pe elevi în sensul dorit; adecvarea metodelor la realitatea existentă, „pragmatizarea” metodologiei.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

În concluzie menționăm că modernizarea procesului de învățământ, în general, și a predării literaturii române, în special, se poate îndeplini atât prin aplicarea, în procesul de interpretare a operei literare, a unor metode, procedee noi de lucru, cât și prin îmbogățirea celor vechi cu noi posibilități de organizare și transmitere a informației. Desigur, din diversitatea de tehnici, profesorul le va alege pe acelea care îi vor ajuta pe elevi, mai ușor, să descifreze semnificațiile textului artistic.

Bibliografie:

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

Формирование информационной культуры современного педагога дошкольного образования

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

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Литература:

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

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

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

Odessa, Ukraine

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literature

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

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

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

Abstract

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

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

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

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

imprimat semnele războiului. El apare în sincronie, în interacțiune cu alte personaje, aici și acum. Trecutul lui nu e depășit, ci re trăit, adus în prezentul interior și opus sieși. Chiar dacă își retrăiește experiențele, eroul nu evoluează, caracterul lui nu se modifică, ci doar se întregeste.

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

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

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

În raport cu lumea, Isai-copilul este un idealist. El vine în contact cu ea, o interiorizează și o modifică în conformitate cu așteptările lui. Mîntea lui e un adevărat generator de proiecții ale unei realități ideale. Mai ales în circumstanțe tensionate, Isai își constituie în conștiință varianta perfectă a lucrurilor, faptelor, comportamentelor celor din jur. Atunci când este prins de neamț, el imaginează situația în care Timoșa l-ar fi salvat: „...«Așa? D-apoi acela Isai era, prietenul meu. Și unde e el?» «L-au dus cu dînșii» «Încotro?!» «Încolo, în grădini, de unde au venit». Și Timoșa îi spune repede căpitanului că uite-așa, căpitanul îi dă un grup de soldați, cei mai buni, și vin și mă scapă.” Iar atunci când îl roagă pe Timoșa să convingă căpitanul să-l lase în sat, el așteaptă, ca de la

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ai șezut binișor cum au șezut alții. Ce te-ai pornit să mă cauți?” „M-am pornit că nu știam ce-i cu tine, m-am pornit să te-aduc acasă, să nu te mănânce cioroi ori peștii, măi! ...” „Mai bine te mâncau cioroi ori peștii pe tine!”. Contradicțiile lor denotă o divergență de concepții existențiale. Pentru Isai, *alții* sunt străinii din mijlocul cărora trebuia să-l smulgă pe Ile, pentru a-l întoarce acasă, iar pentru Ile *alții* („n-ai șezut binișor cum au șezut alții”) constituie un model comportamental.

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

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

La nivel discursiv, vocea lui Ile contribuie substanțial la explorarea adevărului în *pățania* lui Isai. Firul narativ se desfășoară între realitățile prezentate de aceste două voci, care se contrazic și se

complinesc succesiv: „Măi Isai, măi, nu-i drept ce spui. Ascultă, bre, omule, să-ți spun eu cum a fost. Și către om: când a văzut pe neamț la spatele lui, nu să fugă, dar nici să țiuie n-a țiuuit. S-a trântit jos, s-a apucat de pânțe și a început a plânge și a striga că îi foame.” „De unde știi tu, bre Ile, de unde știi mai bine decât mine?... N-am fugit, m-am lăsat jos și m-am apucat de picior, măi, că aveam un deget însângerat și i l-am arătat. N-am zis nimica de foame...” „...Măi Isai, iar le încâlcești. Cum să le spui, dacă chiar din capul locului ai zis că te-ai pornit prin grădini să cauți vaca pe care ai prăpădit-o?” „Drept, măi Ile, drept. De unde, dracu', știi așa bine?...”. Aceste perspective asupra realității formează o structură dialogică deschisă, care solicită implicarea tuturor instanțelor textuale și extratextuale în dezbateră adevărului.

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

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

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

Dar conversația nu poate fi într-un totuș senină, atâta timp cât conștiința lui Isai rămâne deschisă vocilor din exterior. Frica obsedantă a lui Isai de cuvântul batjocoritor îl face să prevadă infiltrarea acestuia în cuvintele fiului său: „Dacă nu credea, înseamnă că...” „Ce înseamnă?” „Înseamnă că spunea minciuni”. „Cine? Bade-tu Ile te-a învățat să grăiești așa? Ori mamă-ta?” Isai

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

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

Referințe bibliografice:

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

Analiza comparata a softwarelor educaționale din perspectiva formării competențelor

Natalia Burlacu,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract

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

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

1. Premise de implementare a softwarelor educaționale. Comisia Europeană (CE) evidențiază continuu potențialul tehnologiei informației și comunicațiilor (TIC) și al SE, încurajând inovarea în abordarea predării și învățării [11]. Oportunitățile oferite de TIC, cum ar fi: crearea de rețele, interacțiunea, regăsirea informației, prezentarea și analiza sunt considerate elemente de bază în structura competențelor în secolul XXI. Diverse documente ale CE trec în revistă următoarele concluzii relevante referitoare la conjunctura de aplicare TIC și SE în experiența cotidiană de predare – învățare – evaluare în școala modernă:

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

B. De obicei, profesorii obțin *competențele de predare în domeniul TIC* prin educația lor inițială, dar *dezvoltarea lor profesională ulterioară este mai puțin întâlnită* [13, pp. 9-15].

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

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

Competențele stipulate în curriculumul de Informatică se extind la:

- **CD în domeniul TIC**, care vizează: competențe de a utiliza în situații reale instrumentele cu acțiune digitală; competențe de a crea documente în domeniul comunicativ și informațional și de a utiliza serviciile electronice, inclusiv rețeaua Internet, în situații reale.
- **CSD la Informatică**, ce prevăd: formarea unei viziuni științifice asupra componentei informatice în societatea contemporană; cunoașterea proceselor, principiilor și metodelor de codificare și decodificare a informației în scopul realizării comunicării interumane – sistem informatic [6].

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

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

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

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

Conform prezentării elaboratorilor, „Conținutul digital AeL oferă un mix optim de pedagogie și divertisment... vizând motivarea diferitor tipuri de cursanți”, unde „Procesul de învățare este, prin urmare, transformat într-o activitate interesantă, o modalitate de a descoperi și explora [...]” [9].

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

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

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

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

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

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

2.1.A. Principiul pașilor mici, care presupune fracționarea riguroasă a conținuturilor educaționale într-o serie de mici unități elementare, simple, ușor de asimilat, relaționate într-un mod logic și organic. Adică, spune autorul, „...materia prevăzută pentru o anumită temă se descompune și se ordonează într-un număr finit de secvențe (unități de lucru), denumite în limbajul programatorilor *pași mici* sau *cuante de informație*”. În corespundere cu opinia savantului, dispunerea dată permite o trecere strict programată de la o dificultate la alta”...din aproape în aproape” [Ibidem].

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

2.1.C. *Principiul verificării (confirmării) imediate și directe a corectitudinii* răspunsului la fiecare item. Achiziționarea cunoștințelor (depășirea dificultății) este verificată, de fiecare dată, prin faptul că elevul își confruntă propriul răspuns cu răspunsul enunțat în spațiul indicat.

2.1.D. *Principiul ritmului propriu de studiu* (al individualizării proceselor de învățare). Lucrând direct, pe baza SE propus, fiecare cursant are posibilitate să progreseze în ritmul propriu și optim pentru el, fără a fi circumscris în restricțiile referitoare la timpul de derulare a activității de învățare-evaluare-autoevaluare, fapt care în „[...] instruirea tradițională nu se poate, practic, realiza decât parțial. Elevii cu o gândire mai rapidă parcurg secvențele educaționale mai rapid, cei mai lenți le parcurg mai încet. Elevul nu se află, așadar, în concurență cu colegii săi” [Ibidem].

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

Prin urmare, programele, odată alcătuite, se supun unor verificări experimentale și se revizuiesc de așa manieră, încât să creeze condiții de succes pentru toți elevii, să prevină eșecul, ajutându-i să răspundă corect la majoritatea temelor” [Ibidem].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A. Aplicația „DictEI”, în care efectul dictărilor electronice puse la dispoziția utilizatorilor softului educațional dat echivalează cu o multitudine de lecții interactive de limbă română, desfășurate în timp și spațiu real cu profesori reali. Dictările electronice de față reprezintă o metodă didactică originală pentru sporirea studierii și asimilării ortografiei și punctuației limbii române la elevii din ciclul gimnazial și nu numai.

Atât practicarea dictărilor, cât și organizarea acestora impune anumite eforturi: în cazurile în care dictările nu sunt efectuate la lecțiile de limbă română, trebuie găsită o persoană competentă, care să dicteze textul; trebuie bine stabilit locul efectuării dictării; la momentul dictării fiind necesară o liniște absolută, care să permită deslușirea textului de către elevi și concentrarea acestora la exercițiu. Performanța dictărilor electronice ne permite să facem abstracție de condițiile enumerate mai sus. Astfel, e nevoie doar de a însuși softul educațional, calculatorul la care va fi derulat programul și, bineînțeles, de dorința elevului de a cunoaște.

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

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

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

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

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

C. Seria de aplicații „ResursCreator”. În corespundere cu consecutivitatea acțiunilor de pregătire prealabilă de lecții a profesorului, acesta, în viața reală, se pregătește din timp pentru lecția ce urmează a fi ținută într-un cadrul tradițional în sala de clasă. La un moment dat, s-a conturat exigența de a proiecta și implementa pe calculator succesiunile situațiilor de învățare. Funcția dată, de la bun început, a fost menită, excepțional, doar pentru uzul profesorilor de limbă și literatură română. Aplicațiile compartimentului „ResursCreator” reprezintă mecanismul de elaborare, prelucrare, criptare a conținuturilor educaționale inițial stocate sub formă de date textuale în diverse formate de fișier, cum ar fi: *.txt, *.doc, *.docx și/sau audio, predominant în formatele: *.WAV sau *.MP3, în vederea machetării grupurilor de materiale sintetizate pentru eventuala furnizare a conținuturilor de predare – învățare – evaluare compatibile cu aplicațiile utilizator ale software-lui educațional interactiv-multimedia „LDSSLR”: DictEl și RecitalMaster.

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

Astfel, aplicațiile seriei „ResursCreator” pot derula în două formulare: (1) *panoul de prezentare a aplicației*; (2) *interfața de lucru a aplicației pentru elaborarea resurselor educaționale*.

După lansarea și selectarea din interfața panoului de prezentare a aplicației pentru care vor fi elaborate eventualele resurse didactice, conform tipului activității preconizate de efectuat în cadrul lecției planificate de profesor la cursul integrat de limbă și literatură română, va fi afișată interfața de lucru a aplicației, care poate fi gestionată datorită unui meniu specializat.

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

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

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

Pe parcursul experimentului au fost urmărite efectele variabilelor independente: modalitățile de promovare a formelor de organizare în sensul formării și dezvoltării abilităților scrise și orale de limbă română, asigurarea elevilor cu materiale didactice în format electronic – furnizarea aplicațiilor sus-numite, a fișierelor sursă în formatele: *.mp3, *.doc, *.wav – criptate anterior cu scopul de a proteja datele și de a interzice accesul nesancționat la conținuturile educaționale, care pot fi uneori de evaluare curentă sau finală a cunoștințelor; livrarea informațiilor de asistență referitoare la cazurile de aplicabilitate a software-lor etc. asupra variabilelor dependente: progresul de abilități digitale ale elevilor și al abilităților de pregătire lingvistică în materie de limbă și literatură română, formate în contextul unui proces didactic tradițional dotat adițional cu aplicații interactiv-multimedia specializate. Suplimentar, a fost comparat nivelul de motivație al participanților la experiment, acesta fiind desemnat drept variabilă intermediară.

Obiectivele experimentului:

- Demonstrarea eficienței software-lui educațional interactiv-multimedia „LDSSLR” și a aplicațiilor integrate aici: „DictEl”, „RecitalMaster” și „ResursCreator”.
- Formarea și dezvoltarea abilităților digitale în cadrul interacțiunii cu modulele aplicațiilor „DictEl” și „RecitalMaster”.
- Formarea și dezvoltarea abilităților de scriere corectă din punct de vedere ortografic și punctuațional.
- Formarea și dezvoltarea abilităților de reproducere artistică adecvată și expresivă a diverselor genuri de texte literare, atât epice, cât și lirice.
- Stabilirea nivelului de formare și dezvoltare a competenței specifice de elaborare și realizare spontană, fluentă, exactă a diverselor acte de comunicare orală și scrisă în limba română la elevii EE și EC participanți la experiment.

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

întregească formele tradiționale de predare – învățare – evaluare prin intermediul aplicațiilor educaționale componente ale complexului interactiv-multimedia „LDSSLR”.

În cadrul EP, profesorului îi revine rolul de persoană autorizată de a exercita rolul de instructor/formator IT ce dirijează activitatea elevului. Totalitatea acțiunilor de învățare ale elevului este fundamentă pe metode și tehnici activ-participative, interactive de grup și constructiviste. Astfel, intră în joc următoarele elemente ale învățării: (1) descoperirea ghidată, mediată de software educaționale interactiv-multimedia; (2) învățarea prin cooperare, uneori versus competiție, exprimată în finalități precum: (a) interdependența pozitivă; (b) promovarea învățării prin interacțiune directă; (c) răspunderea individuală a elevului, manifestate predominant pe parcursul interacțiunii cu aplicațiile setului educațional „LDSSLR”; deprinderile de comunicare interpersonală și în grupuri mici, atestate mai ales în activitatea de înregistrare a secvențelor dialogate de texte literare din genul epic, dramatic, liric în cadrul lucrului cu aplicația „RecitalMaster”; monitorizarea activității de prelucrare a informației în grup (group processing). Toate acestea sunt valide și pentru software-ul educațional „DictEl”. Competențele profesionale și digitale ale profesorului de limbă și literatură română au exercitat o influență pozitivă asupra succesului EP, confirmând posibilitatea coexistenței metodelor educaționale tradiționale și digitale. Scenariul EP a prevăzut evaluări la clasă și a lucrului individual, ale competențelor digitale și de comunicare la populația EE și EC atât din școala națională, cât și din școala alolingvă. Evaluările au prevăzut testarea competențelor stipulate încă în cadrul EPC, măsurarea cărora continuă și pe parcursul EP:

CDT vizează abilitățile:	CSDȘ (de comunicare) vizează abilitățile:
<ul style="list-style-type: none"> – De a lansa o secvență audio emisă prin intermediul robotului interactiv-multimedia al aplicațiilor educaționale „DictEl” sau „RecitalMaster”; – De a manipula cu o secvență audio lansată și emisă prin intermediul robotului interactiv-multimedia al aplicațiilor educaționale „DictEl” sau „RecitalMaster”; – De a stoca propria înregistrare a dictării (de cuvinte/selective, libere; autodictări; comentate; instructive; de control; pre-dictare) efectuate în 	<ul style="list-style-type: none"> – De a reproduce corect în scris un text emis prin intermediul robotului interactiv-multimedia al aplicațiilor educaționale „DictEl” sau „RecitalMaster”; – De a scrie dictări (de cuvinte /selective, libere; autodictări; comentate; instructive; de control; pre-dictări) în baza unui un text emis prin intermediul robotului interactiv-multimedia al aplicației educaționale „DictEl”; – De a verifica corectitudinea propriei înregistrări a dictării (de cuvinte /selective,

<p>baza audierii conținutului unui fișier audio emis prin intermediul robotului interactiv-multimedia al aplicației educaționale „DictEl”;</p> <ul style="list-style-type: none"> – De a înregistra într-un format de fișier audio un text literar, expus oral, conform modelului de lectură expresivă emis prin intermediul robotului multimedia al aplicației educaționale „RecitalMaster”; – De a verifica propria înregistrare efectuată într-un format de fișier audio a unui text literar, expus oral, conform modelului de lectură expresivă emis prin intermediul robotului multimedia al aplicației educaționale „RecitalMaster”; – De a stoca propria înregistrare efectuată într-un format de fișier audio a unui text literar, expus oral, conform modelului de lectură expresivă emisă prin intermediul robotului multimedia al aplicației educaționale „RecitalMaster”. 	<p>libere; autodictări; comentate; instructive; de control; pre-dictări) efectuate în baza audierii unui fișier audio emis prin intermediul robotului interactiv-multimedia al aplicației educaționale „DictEl”;</p> <ul style="list-style-type: none"> – De a expune în formă orală un text literar (liric, epic sau dramatic) emis prin intermediul robotului multimedia al aplicației educaționale „RecitalMaster”; – De a răspunde în scris la un set de întrebări formulate în baza textului literar (liric, epic sau dramatic) emis prin intermediul robotului interactiv-multimedia al aplicațiilor educaționale „DictEl” sau „RecitalMaster”. – De a verifica propria înregistrare de lectură expresivă efectuată într-un format de fișier audio a unui text literar emis prin intermediul robotului multimedia al aplicației educaționale „RecitalMaster”.
--	--

A fost înregistrată și o incrementare substanțială a abilităților digitale antrenate în cadrul EPF, mai ales în rândul populației EE a ambelor contingente – de vorbitori nativi de limbă română și de vorbitori alolingvi –, iar comparația competențelor inițiale și a competențelor finale ale progresului academic la cursul integrat de limbă și literatură română a elevilor din EE și EC a remarcat o creștere vizibilă.

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

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

Bibliografie

1. Agenția de Stat pentru Proprietatea Intelectuală a Republicii Moldova. Certificat de înregistrare a obiectelor drepturilor de autor și drepturilor conexe. Seria PC nr. 3854 din 14.01.2014. Nr. cererii: 55. Denumirea: Laborator digital specializat pentru studierea limbii române. Autori și titulari ai drepturilor patrimoniale: Burlacu Natalia, Balmuș Nicolae.
2. Burlacu Natalia. Educațional software: Linguistic Training method for foreign languages' speakers. In: The-8th-International conference on virtual learning. October 25-26, 2013. Editura Universității din București. 2013, pp. 275-281. 366 p. ISSN 1844-8933.
3. Burlacu Natalia. Ponderea dictărilor de limbă română în curriculum național 2010. În: Revista științifică – Studia Universitatis, nr. 5 (45), 2011. Chișinău. CEP USM. pp. 185-190. 214 p. ISSN 1857-2103.
4. Burlacu Natalia. Produsele educaționale „DicEI” și „RecitalMaster”: aspecte de elaborare și implementare pentru studierea limbii române în școala națională. În: Materiale din a XI-a Conferință Națională de Învățământ Virtual „Virtual learning – virtual reality. Tehnologii Moderne în Educație și Cercetare. Models & methodologies, technologies, software solutions”, București, România, 25-26 octombrie, 2013. Editura Universității din București. 2013, pp. 237-243. 362 p. ISSN 1842-4708.
5. Cazacu T., Nicolaescu-Onofrei L., Feteasco R., Vlas L., Caproș I., Roșcovanu V. Curriculum național pentru disciplina Limba și literatura română. Instituțiile de învățământ preuniversitare cu limba rusă de instruire. Clasele a V-a – a IX-a. Chișinău, 2010.
6. Căpățână Gh., Gremalschi An., Ivanov L. Informatică: Curriculum pentru cl. a 10-a – a 12-a. ME al R. Moldova. Chișinău: ÎEP, Știința, 2010 (Tipografia „Elena V.I.” SRL). 44 p. ISBN 978-9975-67-685-4.
7. Ceobanu Marius-Ciprian. Instruire asistată de calculator. Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”. Iași, 2012. În: <https://www.scribd.com/doc/146836826/Instruire-Asistata-de-Calculator> (Vizitat: 26.12.2014).
8. Cerghit Ioan. Metode de învățământ. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976. 196 p. În: <https://www.scribd.com/doc/153112983/Ioan-Cerghit-Metode-de-Invatamant> (Vizitat: 26.12.2014).
9. Conținut educațional. În: <http://www.advancedelearning.com/index.php/articles/c32> (Vizitat: 26.12.2014).
10. Corlat S., Ivanov L., Bârsan V. Informatica. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Ediția I. Editura Cartier. Chișinău, 2010. 112 p. ISBN 978-9975-79-647-7 37.016.046:004. În: http://columna.org.md/img/programe/ghid_info_1.pdf (Vizitat: 26.12.2014).

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

Despre atitudinea savanților față de interferență

Larisa Pancenco,
doctorandă, UPS „Ion Creangă”

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Unii oameni de știință, dimpotrivă, susțin că interferența este un fenomen pozitiv, care îmbogățește limba și duce la dezvoltarea ei continuă.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografie

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

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

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

Степан Булгар

Abstract

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

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

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

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

балканских гагаузов, но назывался караманлийским¹. Некоторые ученые характеризуют караманлийский язык как синкретический язык, который вобрал в себя элементы разных диалектов турецкого языка. Книги на караманлийском языке издавались, в основном, в пределах Османской Империи, а некоторые печатались в различных городах Европы, например, в Лондоне, Вене, Одессе и др. Необходимо отметить, что караманлийскую литературу издавали как представители православной церкви, так и протестантской. Вместе с религиозными книгами стала появляться и светская литература². С 1711 по 1935 гг. вышли в свет около тысячи наименований книг на языке «караманли»³. Некоторые произведения караманлийской литературы в конце XIX в. стали частью духовной культуры гагаузов.

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

¹ Дмитриев Н.К. Материалы по османской диалектологии. Фонетика «караманлийского» языка, «Записки коллегии востоковедов»//1928, т. III. С. 417-458; т. IV. С. 107-159.

² Мошков В.А. Турецкие племена на Балканском полуострове (Отчёт о поездке на Балканский полуостров летом 1903 г.)//Известия русского географического общества. Т. X, СПб., 1904, с. 424.

³ Balta E. Periodisation et typologie de la production des livres karamanlis//Deltio cendru mikrasiatikon spudon. Т. XII, Afina, 1997-1998.

⁴ Мошков В.А. Гагаузы Бендерского уезда// Этнографическое обозрение. Кн. XLIV, № 1, 1900; кн. XLVIII, № 1, кн. XLIX, № 2; кн. LI, № 4, 1901; кн. LIV, № 3, кн. LV, № 4, 1902.

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

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

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

Музыковед и фольклорист Василий Ёкюзю, повествуя о своей жизни в Бессарабии 30-х годов, вспоминал о хождении среди гагаузов караманлийских книг⁸.

Кое-что из этого наследия дошло до настоящего времени. Фрагменты изданий караманлийской религиозной литературы сохранились в фондах Национального гагаузского историко-этнографического музея им. Д.Н. Кара Чобана (село Бешалма)⁹. Жительница села Баурчи Каушанского района, Карапиря Ольга Марковна, сохранила перешедшую ей от отца старинную книгу «Алексиос Аллахын адамы» («Алексиос – божий человек»¹⁰). В селе Томай, Чадыр-Лунгского района, в семье хранится «Евангелие» на караманлийском языке, которую читал отец семейства, уроженец села Джолтай. Некоторые письменные памятники на «караманли» сохранились и у гагаузских священников. Конечно же, сегодня караманлийская книга – большая редкость, но до сих пор фольклористы записывают у жителей гагаузских сёл Бессарабии христианские песни, молитвы, фрагменты текстов жития святых, имеющих караманлийскую основу¹¹. Об этом свидетельствуют некоторые материалы, опубликованные в книге Е. Квилинковой «Moldova gagauzları halk türküleri» («Народные песни гагаузов Молдовы») (2003 г.).

⁵ Мошков В.А. Гагаузы Бендерского уезда// Этнографическое обозрение. Кн. XLIX, № 2, 1901, с. 42.

⁶ Градешлиев И. Гагаузы//Одесса, 1998. с. 70.

⁷ Кабакчиев С. Спомени за града Варна от времето на Крымската война 1853/56 год//ИВАД, 1910, с. 33.

⁸ A.R. Önder. Veysel Arseven//Türk Folklor Araştırmaları Dergisi. Ocak 1970, s. 5120.

⁹ Квилинкова Елизавета. Православие – стержень гагаузской этничности. Комрат-София, 2013, с. 304-306.

¹⁰ «Алексиос Аллахын адамы», книга на караманлийском языке. Книгу автору передала Ольга Марковна Карапиря из с. Баурчи Каушанского района (из архива С.С. Булгара).

¹¹ Е. Kvilinkova. Moldova gagauzları halk türküleri//Kişinöv, 2003, s. 7.

Исследователи гагаузского языка и фольклора отмечали влияние, которому подвергся гагаузский язык в период проживания гагаузов в пределах Османской империи. Учёный В.А. Сычёва выявила в современном гагаузском языке более тысячи арабских и персидских слов, признавая при этом самостоятельность гагаузского языка¹².

Исследователь гагаузского языка и фольклора Л.А. Покровская изучала влияние на гагаузский язык караманлийской религиозной литературы и обнаружила целую группу религиозных терминов мусульманского происхождения¹³. Но при этом учёный подчёркивает, что, *«несмотря на территориальную и лингвистическую близость гагаузских и турецких говоров в северо-восточной Болгарии, трудно предположить, что гагаузы-христиане могли заимствовать арабские и персидские термины устным путём от турок мусульман в процессе непосредственных контактов. Все эти мусульманские термины переосмыслены в гагаузском языке в соответствии с понятиями христианской религии»*. Анализируя гагаузскую христианскую терминологию, Л.А. Покровская пишет, что *«религиозная терминология у караманлийцев и гагаузов почти полностью совпадает»*, *«влияние караманлийской религиозной литературы на гагаузские религиозные термины является бесспорным»*. Таким образом, можно сделать вывод, что как на Балканах, так и в Бессарабии, проникновение караманлийской литературы в культуру гагаузов, в первую очередь, происходило посредством православной церкви. Если печатная продукция на «караманли» имела ограниченное хождение среди гагаузов, то чтение в церкви молитв, символа веры и других православных текстов приобщало к караманлийской христианской литературе широкие массы прихожан.

Кроме книг на караманли, выходила и другая религиозная литература на гагаузском языке. Известен «Псалтырь», напечатанный в 1810 г. в Австрии¹⁴. В библиографическом справочнике П. Драганова находим информацию, что в 1875 г. в городе Варна был издан гагаузский молитвенник, издатель которого – некто Паничков¹⁵. В 1927 г. в Софии священником И. Тодоровым и доктором С. Томовым было издано «Евангелие от Иоанна»¹⁶.

¹² Сычёва В.А. Арабские и персидские лексические заимствования в гагаузском языке//Материалы научно-практической конференции, посвящённой 7-ой годовщине Гагауз Ери (Гагаузии). Часть I. Т. II.

¹³ Покровская Л.А. Мусульманские элементы в системе христианской религиозной терминологии гагаузов//Советская этнография, 1997, № 1, с. 139.

¹⁴ Чеботарь П.А. Гагаузская художественная литература (50-80-е годы XX в.)//Кишинёв, 1993, с. 6-7.

¹⁵ Драганов П. Bessarabiana//Кишинёв. 1911, с. 688.

¹⁶ Тодоров И., Томов С. Евангелие от Иоанна//София. 1927.

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

В 1907 г. в неофициальном разделе Кишиневских Епархиальных Ведомостей была опубликована заметка *«Одна из духовных потребностей гагаузов»*, в которой отмечалось, что *«в Бендерском, Аккерманском, Измаильском уездах проживает гагаузов около 70000. Письменности своей не имеют, обучаются в русских школах на русском языке, в храмах – на славянском языке, обыденный язык – турецкий народный»*¹⁷. Представители православного духовенства предлагали *«печатать молитвы, Евангелие и другие душеспасительные книги на гагаузском языке»*¹⁸. Во многом это случилось благодаря видному гагаузскому просветителю протоиерею Михаилу Чакиру, который начал переводить богослужебные книги на гагаузский язык еще в конце XIX в. В очерках *«Гагаузы Бендерского уезда»*, в главе *«Верования»*, В. Мошков пишет: *«В бытность мою в Бессарабии (это было в 1895 году) я слышал, что священник-гагауз отец Михаил Чакир работает над переводом всего богослужения на гагаузский язык»*¹⁹. В 1907 г. вышло специальное разрешение Синода Русской православной церкви, в соответствии с которым разрешалось печатание христианской литературы на гагаузском языке²⁰. В предисловии к книге *«Священная история Нового Завета по-русски и гагаузски (по древне-турецки), ени баалатынын айезлалы историясы русча хем гагаузча (ескитюркчя)»* (Составил и перевел законоучитель протоиерей Михаил Чакир, Кишинев, Епархиальная типография), с параллельными текстами на русском и гагаузском языках, читаем: *«1) предоставить Кишиневскому епархиальному начальству через посредство Кишиневского православного Христо-Рождественского братства печатать на гагаузском языке славянским шрифтом, на первых порах, Евангелие, Акафист и Часослов, а Молитвенник, листки, брошюры и книжки религиозно-нравственного содержания на русско-гагаузском языках (в параллельных переводах) русским текстом, 2) учредить переводческую комиссию, под председательством члена местной Духовной Консистории протоиерея Михаила Чакира, для перевода Евангелия, Акафистов, молитв, песнопений, листков и т.д. на гагаузский язык и 3) поручить цензурование книг и листков, переводимых на гагаузский язык, тому же протоиерею Чакиру, как знатоку гагаузского*

¹⁷ Кишиневские Епархиальные Ведомости. 1907, № 27-28, с. 900-901.

¹⁸ Там же.

¹⁹ Мошков В.А. Гагаузы Бендерского уезда (Этнографические очерки и материалы). Кишинев, 2004, с. 226.

²⁰ Булгар С. Протоиерей Михаил Чакир 1861-1938//Страницы истории и литературы гагаузов. Подготовил к переизд. Булгар С.С. Chişinău, 2005, с. 64.

языка»²¹. Необходимо отметить, что поддержку Михаилу Чакиру в деле печатания христианских книг на гагаузском языке оказывал уроженец Чадыр-Лунги, статский советник Харламбий Афанасьевич Монастырлы, который в 1884 г. окончил Санкт-Петербургский императорский университет²². Х.А. Монастырлы был включен в специальную комиссию Министерства просвещения Российской империи, которая занималась проблемами просвещения народов Российской империи, в том числе и гагаузов²³. В книге «История гагаузов Бессарабии» Михаил Чакир пишет: *«Из Симферополя симферопольский инспектор татарских и турецких школ, гагауз Харламбий А. Монастырлы, который является крупным лингвистом и знатоком многочисленных тюркских и татарских языков, пишет, что эти гагаузские книги, которые напечатаны в Бессарабии: Гагаузские книги переведены правильно, хорошо, потому, что они написаны на подлинно гагаузском языке, точно на том языке, на котором говорят гагаузы. Книги нужно переводить на тот язык, на котором говорят гагаузы. Какое большое счастье и радость даны гагаузам, что и они получили Божьи слова на родном языке. Перевод Божьих слов на гагаузский язык аналогичен трудам Мефодия и Кирилла»*²⁴.

В 1907 г. в Кишинёве была учреждена переводческая комиссия, которую возглавил протоиерей Михаил Чакир. В комиссию вошли архимандрит греческой церкви в Кишиневе Софроний, священник Федор Чакир, священник Константин Статов, член местной духовной Консистории протоиерей Спиридон Мураневич, протоиерей Кирияк Топалов, иеромонах Ново-Немецкого монастыря Никанор, уроженец с. Томай Комратской волости Бендерского уезда²⁵. Появились переведённые на гагаузский язык «Евангелие», «Псалтырь», «Часослов», «Акафист», «История святых» и других церковных книг²⁶. Одновременно Чакир издавал православную газету на гагаузском языке «Хакикатын сеси»²⁷ («Голос истины»). Употребление им арабо-персидских слов и выражений доказывает, что переводчик использовал в своей работе арсенал караманлийского языка. Архиепископ Владимирский и

²¹ Bulgar S. Mihail Çakir hem Harlampiy Monastırılı//Jurnal Sabaa Yıldızı”, 2008, № 40, s. 19.

²² Булгар С.С. Историческое наследие гагаузского просветителя протоиерея Михаила Чакира//VI Международные Общеобразовательные Чакировские чтения. Комрат. 2013, с. 109-116.

²³ Bulgar S. Monastırılı Harlampiyin biografiyasının etapları//Jurnal „Sabaa Yıldızı”, 2008, № 40, s. 2.

²⁴ Чакир Михаил. История гагаузов Бессарабии//Страницы истории и литературы гагаузов. Подготовил к переизд. Булгар С.С. Chişinău, 2005, с. 105.

²⁵ Кишиневские Епархиальные Ведомости. 1908, № 36, с. 8.

²⁶ Ciachir M. Basarabicală Gagauzlarân istorieacă. Chişinău. 1934, p. 36.

²⁷ Булгар С. Гагаузские судьбы//Кишинёв, 2003, с. 27.

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

С 1907 по 1913 год Михаил Чакир перевел и издал ряд религиозных книг на гагаузском языке, также с параллельными текстами на гагаузском и на русском языках²⁸. В книге «История гагаузов Бессарабии» Михаил Чакир описывает приезд в Бессарабию Митрополита Макария в 1907 году: «*Митрополит Макарий нашел, что книга молитв, молитвы и Евангелие очень хорошо и правильно, понятно переведены на гагаузский язык, чисто тюркский язык. Митрополит очень удивился, что символ веры переведён гораздо лучше и понятнее, чем перевод Казанской Академии, и взял одну книгу с гагаузскими молитвами, показать ее профессорам из Москвы и Казани*»²⁹.

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

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

Традицию издания книг на гагаузском языке протоиерей Михаил Чакир продолжает в 20-30-е годы после воссоединения Бессарабии с Румынией. Просветитель издал православные книги, религиозно-нравственные очерки на гагаузском языке на латинской графике. Перечислим ряд наименований книг и публикаций просветителя Михаила Чакира, напечатанных в этот период: „А1 (aiozlu) Evanghelieasa hani Apostol Matfeidean eazaea ghecitmis”, Chişinău, 1932. («Евангелие от Матфея»); Profesor-protoierei Mihail Ciachir „Istoria găgăuzilor din Basarabia” («История гагаузов Бессарабии»), Chişinău. Tipografia „Tiparul

²⁸ Чакир Михаил. История гагаузов Бессарабии//Страницы истории и литературы гагаузов. Подготовил к переизд. Булгар С.С. Chişinău, 2005, с. 94.

²⁹ Там же, с. 105.

³⁰ Страницы истории и литературы гагаузов. Подготовил к переизд. Булгар С.С. Chişinău, 2005, с. 252.

Moldovenesc”, 1934 г./Profesor-protoiery Mihail Çakir “Besarabiyalı gagauzların istoriyası”. (на двух языках); „A1 (A1ozlu) Evangheliea Marcudan” gagauzcea (eschı tiurccea), Chişinău, 1935. («Святое Евангелие от Марка» на гагаузском (старо-турецком); Profesor-protoierei Mihail Ciachir „Despre religiozitatea găgăuzilor” («О религиозности гагаузов»), (Din revista „Viața Basarabiei”, nr. 3, 1934 г./Profesor-protoiery Mihail Çakir „Gagauzların Allaha inanması için”. (на двух языках); Prot. M. Ciachir, profesor pensionar „Obiceiurile găgăuzilor la nunți” («Свадебные обычаи гагаузов»). („Viața Basarabiei”, Anul V, nr. 3-4, martie-aprilie, 1936 г./Prot. M. Çakir „Gagauzların düün adetleri”. (на двух языках); „Psaltır” găgăuzcea-(tiurccea) găgăuzlar için hem tiurclear için”. Bu Psaltiri ghecirdi gagauz dilinea profesor pensionar Protoiery Mihail Ceachir. («Псалтырь» на гагаузском-(турецком) для гагаузов и турок). Chişinău. Tipografia „Tiparul Moldovenesc”, 1936 г.

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

В 1934 г. была опубликована книга «Basarabiealâ Gagauzlarân istorieacâ» («История гагаузов Бессарабии»). В 1936 г. М. Чакир опубликовал на румынском языке статью «Obiceiurile Găgăuylor la nunți» «Свадебные обряды гагаузов». В 1935 г. была напечатано в Бухаресте «Евангелие от Марка» на гагаузском языке „A1 (Aiozlu) Evangheliea Markudan”³¹.

В своей книге «История гагаузов Бессарабии» Михаил Чакир, в главе «Государство гагаузов», представил материалы, гипотезы, мнение различных историков и исследователей. Некоторые гипотезы Михаил Чакир по-своему анализирует и приводит контраргументы. Он уделяет большое внимание теориям болгарского и греческого происхождения этногенеза гагаузов, в то же время, придерживаясь теории тюркского происхождения гагаузов, которую он старается подкрепить собранными ими материалами. Михаил Чакир ссылается на исследования болгарского историка А. Манова, который писал о гагаузском государстве Добротича в XIV в. на территории Северо-Восточной Болгарии³².

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

³¹ Doerfer G.. Die gagausische literature//Philologiae Tucicae fundama, t. 1. Wiesbaden, 1959, pp. 260-272.

³² Никогло Д.Е. Очерки протоиерея М. Чакира в контексте современных исследований по гагаузоведению//Материалы VI международных общеобразовательных Чакировских чтений. Том I, Комрат, 2013, с. 35-36.

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

Библиографический справочник П. Драганова содержит сведения о том, что в 1879 г. германский генеральный консул в Одессе Блау Отто Г. опубликовал в журнале «Zeitschrift der Deutschen Morgenländisch en gesellschaft V.XXIX» статью «Volksthum und Sprache der Kumanen»³⁴, в аннотации к которой П. Драганов о первоисточниках по языку гагаузов сообщает, что «была сделана попытка перевести на этот язык одну трагедию Еврипида и этот отрывочный перевод напечатан греческими буквами». Фольклор, собранный В.А. Мошковым, впервые появился в 1896 году в сборнике «Известий Общества Археологии, Истории и Этнографии при Императорском Казанском университете» в статье «Материалы этнографические. Гагаузские тексты»³⁵. Самый объёмный материал по гагаузскому фольклору «Наречия бессарабских гагаузов» вышел в 1904 г. в сборнике «Образцы народной литературы тюркских племён», изданном академиком В.В. Радловым³⁶. Устное народное творчество, собранное А. Мановым, вошло в его книгу «Происхождение гагаузов, их обычаи и нравы»³⁷. Этот труд появился в Варне в 1938 г. В 1891 г. братья Фазлы перевели стихи А.С. Пушкина³⁸.

Жившие в Турции в 20-30-е годы XX в. гагаузы являются авторами некоторых произведений. Среди них – писатель Доган Дан, автор повести «Akıncılar». Уроженец села Кубей П.С. Заврак опубликовал собранные им народные песни и фольклорные тексты в журналах³⁹. В турецкой музыкальной энциклопедии 1947 г. появилась статья музыковеда Василя Ёкюзю «Gagauz halk türküleri»⁴⁰ («Гагаузские народные песни»). Кроме специального музыковедческого содержания, там есть ряд сведений этнографического характера. Вторая часть этого материала представляет собой краткий этнографический очерк.

³³ Там же, с. 39.

³⁴ Драганов П. Bessarabiana//Кишинёв. 1911, с. 80.

³⁵ Мошков В.А. Материалы этнографические. Гагаузские тексты//Известия Общества Археологии, Истории и Этнографии при Императорском Казанском университете. Казань.1896. т. 12, вып. 2.

³⁶ Мошков В.А. Наречия бессарабских гагаузов//Образцы народной литературы тюркских племён (сборник, изд. Акад. В.В. Радловым), т. X, СПб., 1904.

³⁷ Манов А.И. Потеклото на гагаузите и тьхните обичаи и нрави//Варна, 1938.

³⁸ Чеботарь П.А. Гагаузская художественная литература (50-80-е годы XX в.)//Кишинёв, 1993. с. 7.

³⁹ Doerfer G. Die gagausische literaturen//Philologie Tucicae fundama, t. 1. Wiesbaden, 1959, pp. 260-272.

⁴⁰ V. Arseven. Gagauz kompozitörü müzikolođu ve folklorcusu//Ankara, 2004, s. 35.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Интерес к письменному наследию Михаила Чакира проявляют и зарубежные ученые. Например, в Англии в 2011 г. вышла монография английского ученого Джеймса Александра Каполло⁴³, где часть исследований посвящена материалам протоиерея, отца Михаила Чакира.

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

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

Необходимо отметить, что еще в конце XIX века процессы роста национального самосознания среди гагаузов запаздывали⁴⁶. На протяжении XIX – начала XX вв. в процессе

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

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

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

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

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

Reforma agrară și împrăștierea cu pământ a Bisericii Ortodoxe din Transilvania

Sorin Trîncă, *doctorand*

Abstract

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

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

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

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

Într-o conviețuire bimilenară cu statul, Biserica Ortodoxă Română a adus neprețuite servicii neamului și statului român, Ortodoxia fiind plămada din ființa sufletului românesc. Biserica Ortodoxă de pe ambele laturi ale Carpaților a fost inițiatoarea și purtătoarea stindardului cultural al neamului, preotul ortodox român stând întotdeauna în fruntea acțiunilor de redeșteptare și eliberare națională, de multe ori fiind mucenicul acestor mișcări.

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

Biserica percepută într-o astfel de lumină, atitudinea statului român față de aceasta era una mult așteptată și se dorea din perspectiva ortodoxă a se concretiza pozitiv și în plan legislativ. Din această postură legislativă, în Constituția din anul 1923, statul român, ținând cont de numărul credincioșilor, a jertfelor materiale și morale pe care Biserica Ortodoxă le-a adus pe altarul țării, de-a lungul zbuciumatei sale istorii, o decreta pe aceasta ca Biserică dominantă⁴⁷.

În Legea și Statutul de organizare a Bisericii Ortodoxe Române din anul 1925, în articolul 21, Statul era acela care punea la dispoziția Bisericii sumele necesare pentru a completa, după norme generale stabilite prin lege și în armonizare cu salariile funcționarilor publici, veniturile clerului și plata funcționarilor ecleziastici, de asemenea și pentru acoperirea altor lipsuri materiale⁴⁸.

În aceeași notă, articolul 31 din Legea pentru regimul general al cultelor din anul 1928 preciza că „ajutoarele acordate de către stat cultelor vor fi în raport cu numărul credincioșilor, cetățeni ai lor, față de populația totală a țării, cu situația materială a cultelor respective și cu nevoile lor reale”⁴⁹.

Cu surprindere s-a putut constata că, pe cât de favorabile, juste și echitabile erau aceste demersuri legislative, pe atât de revoltătoare și nedreaptă era aplicabilitatea ei în bugetul Ministerului Cultelor. E drept că, prin unirea Transilvaniei la România-mamă, statul român a fost pus în fața unei biserici ardeleno-având o mare diversitate în spectru confesional, pe lângă ortodocși și uniți, fiind și confesiunile minorităților naționale (maghiari și germani): reformată, calvină, unitariană, luterană și romano-catolică⁵⁰.

Atitudinea statală *vis-à-vis* de Ortodoxia transilvăneană era cu atât mai așteptată, cu cât se știe că această Biserică venea cu o zestre de mari suferințe și răni, pe când confesiunile minoritare aveau la activ bogății nenumărate, transpuse în instituții și fundații, în bani, clădiri, averi, moșii și păduri. Această Biserică a îndurat un tratament dușmănos, deși avea numărul cel mai mare de

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

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

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

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

credincioși dintre toate confesiunile de aici; cât despre starea materială, aceasta era cea mai precară. Ortodocșii dețineau cele mai puține episcopii, mai puțini consilieri eparhiali, protopopi și preoți, raportat la numărul lor. Situația nedreaptă rezida și din atitudinea statului ungar, care n-avea intenția ca tocmai ortodocșilor să li se confere o mai bună organizare, ci se urmărea dezvoltarea celorlalte confesiuni, mai patriotice și mai maghiarofile. Pentru aceasta, nevoile ortodocșilor au fost totdeauna subevaluate, pe când cele ale celorlalte confesiuni, supraevaluate.

În raportul său cu Biserica Ortodoxă, statul român avea datoria să constate, mai întâi, numărul exact al credincioșilor fiecărei confesiuni și să cerceteze temeinic starea lor materială, acordându-le ajutor în conformitate cu nevoile reale, și nu după situația moștenită de la statul maghiar. Biserica Ortodoxă nu cerea statului român un tratament preferențial, defavorabil celorlalte confesiuni ale țării, deși nedreptățile trecutului ar fi îndreptățit-o, dar se pronunța pentru o deopotrivă protecțiune pentru toate cultele țării. Se va putea constata însă un lucru cât se poate de contrastant și dureros pentru ortodocși, anume că statul român va prelua ca bună situația primită de la statul ungar, continuând să ajute cultele după aprecierile și graficele întocmite în fosta eră maghiară. Nedreptățirea elementului ortodox era evidentă în ceea ce privește împroprietărirea cu pământ în urma reformei agrare, alocarea sumelor bugetare anuale, în chestiunea salarizării sau a emiterii unor legi care au nedreptățit Biserica Ortodoxă națională.

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

Bazându-se pe o statistică întocmită de către Ministerul ungar al Agriculturii în anul 1895, Virgil Pană reliefa contradicția enormă care exista între ortodocși și minoritarii aparținători ai cultelor neortodoxe din Ardeal. Conform statisticii, domeniile eclesiastice ale Ungariei antebelice se extindeau pe o suprafață de aproximativ 1 711 507 (aproape un milion de hectare) jugăre cadastrale, din care aproximativ 600 000 de jugăre erau repartizate bisericilor neortodoxe din Ardeal⁵¹. La toate aceste privilegii funciare se adăugau fondurile catolice: Fondul religios și Fondul de studii, care în spațiul transilvănean dispuneau de 61 330 de jugăre.

⁵¹ Ibidem.

Potrivit recensământului din anul 1895, Biserica Romano-Catolică dispunea, în medie, de un jugăr pentru 10 credincioși greco-catolici, 1 jugăr pentru 7 credincioși unitarieni, 1 jugăr pentru 78 de credincioși reformați, 1 jugăr pentru 89 de credincioși luterani, 1 jugăr pentru 325 de credincioși, iar ortodocșii primeau 1 jugăr pentru 1 777 de credincioși⁵². Din această statistică putem desprinde evidenta stare de inferioritate a ortodocșilor în raport cu celelalte confesiuni, la aceasta adăugându-se și faptul că românii ortodocși nu primeau donații din partea statului maghiar.

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

Pentru a vedea starea umiltoare în care se afla Biserica Ortodoxă națională, este relevant tabloul oferit de ministrul Cultelor Alexandru Lapedatu cu prilejul discutării în Senat a Legii de organizare a Bisericii Ortodoxe. Bazat pe inventarul făcut de statul român în anul 1925, care avea ca scop evidențierea proprietăților religioase și a capacității de contribuție pentru susținerea parohiilor, exista următoarea statistică: proprietatea funciară (pământ arabil, pășuni, livezi, viță-de-vie etc.) era repartizată astfel: 17 ha Bisericii Ortodoxe din Ardeal, 26 ha pentru Biserica Greco-Catolică, 33 ha pentru Biserica Unitariană, 34 ha pentru Biserica Reformată, 62 ha pentru Biserica Evanghelică. În privința veniturilor declarate, se permanentiza aceeași situație anacronică: 1 000 de lei de parohie pentru bisericile ortodoxe din Transilvania, 10 500 de lei pentru Biserica Unită, 47 500 de lei pentru bisericile unitariene, 64 600 de lei pentru cele reformate, 67 000 de lei pentru bisericile romano-catolice și 176 000 pentru bisericile evanghelice⁵³.

În privința capacității de contribuție a credincioșilor pentru susținerea parohiilor, puteau să se întrețină în mod integral din resurse proprii 2% din parohiile ortodoxe din Transilvania, 3% din parohiile ortodoxe din Regat, 5% din parohiile greco-catolice, 21% din parohiile unitariene, 23% din parohiile reformate, 53% din parohiile romano-catolice și 85% din parohiile luterane⁵⁴.

⁵² Ibidem.

⁵³ Ibidem, p. 181.

⁵⁴ Ibidem.

Contradicțiile mari în ceea ce privea baza materială a Ortodoxiei Românești transilvănene, raportată la cea a minorităților confesionale, erau cu atât mai contrastante, cu cât se știe că în timpul regimului maghiar salarizarea preoțimii era făcută doar parțial de către stat, pe când în România interbelică salarizarea era asigurată în întregime de către stat.

Referitor la înzestrarea mitropoliilor și episcopiilor cu teren de cultură și pădure, acestea erau cuprinse în dispozițiile legii agrare privitoare la pământurile date Bisericii și clerului din anul 1921. Astfel, mitropoliile și episcopiile primeau de la stat spre folosință: câte 200 de hectare fiecare mitropolie și câte 100 de hectare fiecare episcopie, teren de cultură care să constituie sesiunea mitropolitană sau episcopală, administrate în conformitate cu articolul 125 din Statut. Aceste dispoziții își aveau aplicabilitate și pentru mitropoliile și episcopiile ardelen. În privința pădurilor, mitropoliile ortodoxe primeau fiecare câte 500 de hectare de pădure, iar episcopiile, 300 de hectare, aceste suprafețe putând a fi exploatate conform normelor ocolurilor silvice⁵⁵. Legea agrară dispunea ca pentru Transilvania fiecare parohie ortodoxă să fie împroprietărită cu câte 50 de jugăre cadastrale, din care pentru preoți 32 de jugăre, 10 pentru biserică și 8 pentru cantor⁵⁶.

Ministrul Alexandru Lapedatu a fost un apărător al acestor drepturi pentru Ortodoxie, împotriva acuzelor acide venite din partea unor deputați cum ar fi Nicolae Lupu, ce propunea ca amendament doar câte 20 de hectare teren pentru o parohie. Cu toate acestea, dispozițiile articolului 44 din Legea pentru organizarea Bisericii Ortodoxe Române și-au găsit cu greu aplicabilitatea în spațiul transilvănean, pentru lipsitele parohii ortodoxe⁵⁷.

Legea pentru reforma agrară dispunea ca acolo unde existau suprafețe funciare îndestulătoare, pentru cei îndreptățiți, să fie întregite porțiunile canonice până la 32 de jugăre și să se creeze sesiunile cantorale și învățătoarești. În anul 1922, exproprierea era finalizată, punându-se în

⁵⁵ Articolul 44 din Legea pentru Organizarea Bisericii Ortodoxe Române. În: Chiru C. Costescu Colecțiunea de legiuri bisericești și școlare adnotate. Legea și Statutul pentru organizarea Bisericii Ortodoxe din 6 Mai 1925. Adnotate cu dezbaterile parlamentare și jurisprudențele referitoare. Cu expunerea de motive a Domnului Al. Lapedatu, Ministrul Cultelor și Artelor, cu rapoartele și discuțiunile generale de la Senat și Cameră și cu un index alfabetic. Tipografia Curții Regale F. GÖBL FII 19, București, 1925, vol. II, p. 43 și 63. Vezi și articolul 44 din Lege pentru Organizarea BOR. În: Prof. Ioan Mateiu. Politica Bisericească a statului românesc, Tiparul Tipografiei arhidiecezane, Sibiu, 1931, pp. 165-166.

⁵⁶ Actele Sinodului Ordinar al Eparhiei Vadului, Feleacului și Clujului, ținut la Cluj, în anul 1923, Institutul de Arte Grafice „Ardealul”, Cluj, 1924, pp. 97-98.

⁵⁷ Actele Sinodului Ordinar al Eparhiei Vadului, Feleacului și Clujului, ținut la Cluj în anul 1924. Institutul de Arte Grafice „Ardealul”, Cluj, p. 104; vezi și idem, pe anul 1925, p. 23.

vederea parohiilor, din partea organelor abilitate ale statului, că dorințele lor vor fi satisfăcute, prin împrumutarea din suprafețele ce întreceau necesitățile de împrumutarea ale țăranilor. Aceste promisiuni însă au rămas doar la stadiul de paliative pur teoretice, nu și practice.

După cum, cu durere, s-a putut constata, prin aplicarea dispozițiilor Legii Agrare, statul român lovea încă o dată în interesul atât de vitregitei Biserici Ortodoxe ardelen, toate moșiile fondurilor arhidiecezane ortodoxe fiind date în arendă forțată sătenilor, din dispozițiile forurilor agrare competente. Consistoriul Arhidiecezan de Alba Iulia și Sibiu, deși a înaintat la timp recursuri împotriva deciziilor de arendare forțată, acestea nu au fost luate în considerare⁵⁸.

Rapoartele întocmite în toate eparhiile ortodoxe ale țării constatau că în întreaga Biserică Română existau aproximativ 800 de parohii lipsite cu desăvârșire de pământ pentru folosința clerului. Acest drept al personalului clerical al parohiilor rurale asupra terenurilor, cu care parohiile au fost înzestrate prin diverse legi de împrumutarea, era stipulat de articolele 42 și 47 din Legea clerului mirean și de articolul 48 din Legea de organizare a Casei Bisericii. Prin toate aceste legi, se crea un regim în care se stabilea că, în cazul lipsei în folosință a terenului bisericesc, era acceptat pentru personalul clerical un spor de 25% din leafa bugetară. Deoarece ele își aveau aplicabilitatea înainte de război, acest spor de 25% din salariul de bază nu mai corespundea nevoilor preoților și cântăreților bisericești din parohiile rurale. Pentru a remedia situația, foarte mulți preoți cereau statului român să sancționeze prin lege ca sporul de 25% să fie majorat și calculat la leafa întreagă, prin aceste cerințe avându-se a se modifica articolul 42 din Legea clerului mirean. Chestiunea despăgubirii preoților lipsiți de sesia parohială (bisericească) prezenta un mare interes, cu toate că a intrat în dezbaterile Congresului național bisericesc abia în anul 1929⁵⁹.

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

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

⁵⁹ Dezbaterile Congresului Național Bisericesc. Sesiunea Ordinară din 18, 19, 20, 21 noiembrie 1929. Anexe și Regulamentul pentru funcționarea Consiliului Central Bisericesc. Regulamentul pentru înstrăinarea imobilelor bisericești, București, Tiparul Cărților Bisericești, 1930, pp. 187-188.

Dirigent un conspect cu situația deficitară a parohiilor ortodoxe ardeleno în privința împrumutării, spre a servi ca bază de pornire pentru un ajutor extraordinar, venit a repara nedreptățile trecutului⁶⁰.

Aceste demersuri vor continua și în anii următori, chestiunea măsurilor de împrumutare a așezămintelor bisericești ortodoxe ardeleno făcând obiectul discuțiilor sinoadelor arhidiecezane ale fiecărui an. Pentru o mai bună îndrumare a lucrărilor în privința împrumutării, Congresul mitropolitan va da dispoziții ca în fiecare eparhie ortodoxă să fie instituit temporar un referent special în domeniul afacerilor de împrumutare, care să raporteze centrului mitropolitan date concrete despre rezultatele realizate în cuprinsul eparhiilor, dar și în comunele bisericești.

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

Deși informați periodic de către consistoriile ortodoxe ardeleno despre starea precară a parohiilor din perspectiva dotării lor cu sesii parohiale, politicienii români nu au reușit a-i da o soluționare fericită problemei. Situația era cu atât mai dureroasă cu cât, în anul 1925, când Bisericii strămoșești Ortodoxe i s-au pus noi temelii de organizare, prin înființarea Patriarhatului ortodox, criza împrumutării cu teren pentru parohii era departe de a fi rezolvată. Sfântul Sinod al Bisericii Ortodoxe Române, în mai multe rânduri, semnala că populația românească din părțile de nord ale Transilvaniei, care a făcut trecerea de la greco-catolicism la ortodoxie, este persecutată de către funcționarii uniți și catolici și excluși în mod tendențios de la beneficiile reformei agrare⁶¹.

În cadrul Sinodului Ordinar al Eparhiei Vadului, Feleacului și Clujului, ținut în aprilie 1925, pentru a evalua realitățile religio-morale, culturale, fundamentale și financiare pentru anul 1924, se punea în discuție problema împrumutării, cerându-i-se consistoriului eparhial să intervină din nou la Ministerul Agriculturii, pentru a soluționa greșelile de executare ce s-au făcut în paguba

⁶⁰ Protocolul Congresului Național Bisericesc Ordinar al Mitropoliei românilor ortodocși din Ardeal, Banat, Crișana și Maramureș. Sesiunea ordinară din 1920, Sibiu, Tiparul Tipografiei Arhidiecezane 1923, pp. 52-53.

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

intereselor Bisericii, la executarea reformei agrare⁶². Acest lucru nu s-a realizat, știrbindu-se încă o dată prestigiul Bisericii Ortodoxe. Credincioșii ortodocși, împreună cu organele ierarhice, își motivau nemulțumirile în privința defectuoșităților prin care statul a înțeles să aplice această împrumietărire a parohiilor, aducând dovezi cât se poate de concludente. Astfel, protopopiate ortodoxe ca cele ale Abrudului, Cămpeniului și Lupșei, în loc să primească din cele 5 822 de jugăre pământ expropriat, 2 270 de jugăre ori, cel puțin, pădure și bunuri pentru biserici, cimitire sau case parohiale, au fost expropriate de la Biserică un total de 122 de jugăre (Feneș, 10 jugăre; Sartrăș, 112 jugăre); alte exproprieri au fost realizate la bisericile din Cojocna, 6 jugăre, Dumbrava, 120 de jugăre, și Râpa de Sus, 151 de jugăre, în total 399 de jugăre; parohiile aflate sub jurisdicția Eparhiei Clujului erau îndreptățite în temeiul reformei agrare la o suprafață totală de 14 394 de jugăre pământ, dar au fost împrumietărite cu doar 3 617 jugăre, 60 de stânjani adică, procentual, doar cu 25%⁶³.

În raport cu Ortodoxia transilvană, bisericile minorităților confesionale, deși mult diminuate numeric față de aceasta, erau mult mai bogate, dispunând de pământuri primite înainte de aplicarea reformei agrare, și anume 7 365 de jugăre și 93 de stânjani (aproape cât ale ortodocșilor), și prin reforma agrară li s-au mai dat încă 796 de jugăre. Pământul expropriat pe teritoriul Eparhiei Vadului, Feleacului și Clujului, conform datelor incomplete ale organelor parohiale, ar fi fost de 105 628 de jugăre, 806 stânjani, afară de păduri. Dacă ortodocșii ar fi primit prin împrumietărire doar 10% din această cifră, parohiile ortodoxe afiliate Diecezei Clujului ar fi fost împrumietărite cu maximul prevăzut de lege⁶⁴.

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

⁶² Actele Sinodului ordinar al Eparhiei Vadului, Feleacului și Clujului, ținut la Cluj în anul 1925, Cluj, Tiparul Tipografiei Eparhiale Ortodoxe Române, 1926, 74.

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ Ibidem.

ortodoxe necompletându-se decât cu 794 de jugăre și 285 de stânjeni de pământ, în loc de 14 394 de jugăre, la cât îndreptătea reforma agrară⁶⁵. Mai dureros este faptul că în cursul anului 1925 ortodocșilor li s-a luat înapoi și bruma de pământ pe care o aveau și pe care au primit-o înainte în mod provizoriu. Astfel de exemple negative le putem desprinde în parohiile Bistrița, deposedată de 35 jugăre, Baia-Mare, 5 jugăre, Săcelul Marmației, 6 jugăre, parohii care au rămas fără vreo palmă de pământ⁶⁶.

Într-o astfel de situație Ortodoxia Românească se prezenta în România Mare, într-o stare înjositoare sub aspectul înzestrării materiale, fiind cu mult în urma celorlalte culte. Toată această nedreptate se derula contrastant după anul 1918, când ortodocșii din Transilvania considerau că a venit vremea să fie reparate nedreptățile și umilințele din trecut. Deși o oarecare îmbunătățire a bazei materiale, prin reforma agrară, se putea desprinde, la aplicarea acesteia, bisericile greco-catolice au fost favorizate de către funcționarii uniți, însărcinați a veghea pentru buna aplicare a reformei agrare. Foarte multe biserici unite, comparativ cu cele ortodoxe, aveau proprietăți bisericești semnificativ mai vaste; cu toate acestea, au mai primit și alte suprafețe, în măsură egală cu ortodocșii, aceștia din urmă neprimind pământ nici acolo unde rezerva de stat o permitea. În mod cu totul justificat, Biserica Ortodoxă aruncă responsabilitatea pentru o astfel de umilință pe umerii guvernelor care s-au succedat la conducerea țării în perioada 1918-1928.

Statistica împrumării parohiilor prin reforma agrară din cuprinsul Eparhiei Vadului, Feleacului și Clujului consemna un bilanț catastrofal: dintre cele 486 de comune ale Eparhiei (377 matere, 109 filii), au fost împrumate în anul 1925 abia 186, dintre care definitiv doar 29 și provizoriu 160, 297 de comune neprimind din punerea în practică a reformei agrare nimic⁶⁷. Până la data de 31 decembrie 1926, din cele 494 de parohii ortodoxe matere și filii ale Eparhiei clujene, au primit suprafața integrală de 50 de jugăre, prevăzute de dispozițiile reformei, doar 67 de parohii, de această suprafață nebeneficiind 427 de parohii⁶⁸. Au fost și parohii care, până la această dată, n-au primit nimic. Este vorba de 262 de parohii și filii, dintre acestea 108 n-au avut, nici n-au primit vreo

⁶⁵ Actele Adunării Eparhiale Ordinare a Episcopiei Vadului, Feleacului și Clujului, ținută la Cluj în anul 1926, Cluj, Tiparul Tip. Eparhiale Ortodoxe Române, p. 62.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Actele Adunării Eparhiale Ordinare a Episcopiei Vadului, Feleacului și Clujului, ținută la Cluj în anul 1927, p. 81.

palmă de pământ, în ciuda numeroaselor sesizări ale episcopului Nicolae Ivan, trimise Ministerului Cultelor și celui al Agriculturii⁶⁹.

În anul 1927, în jurisdicția Eparhiei Vadului, Feleacului și Clujului, statistica noilor împroprietăriri arăta că acest proces s-a făcut doar în 14 parohii, acestea primind în total 202 jugăre, 1210 stânjeni; în schimb, 5 parohii ortodoxe au fost deposedate de cele 49 de jugăre primite înainte⁷⁰.

Tablourile vizând împroprietărirea în Eparhia Clujului descifrau, pentru anul 1927, o situație derizorie: 67 de parohii aveau întreaga suprafață de 50 de jugăre, 436 de parohii nu aveau în întregime suprafața, 74 de parohii matere nu aveau sesia parohială deloc, în 192 parohii nu exista sesiune cantorală⁷¹.

Pentru anul 1928, completări parțiale în Dieceza Clujului s-au făcut în 22 de parohii, care au primit împreună 376 de jugăre, 800 de stânjeni, 8 parohii au fost deposedate de 48 de jugăre, din ceea ce li se atribuiseră înainte. Situația împroprietărilor era aceeași ca la 31 decembrie 1927: au fost puse în posesie cu suprafața totală de 50 jugăre 69 de parohii, 436 de parohii și filii fiind împroprietărite cu suprafețe mai mici decât cele prevăzute, dintre acestea 35 de parohii matere și 71 filii nu aveau nici un fel de sesie parohială⁷².

Pentru a putea desprinde cu o mai mare ușurință starea de netă inferioritate a Ortodoxiei sub aspectul înzestrării cu sesiuni parohiale, raportată bisericilor cultelor minoritare, edificator este bilanțul oferit de către protopopul ortodox Gheorghe Ciuhandu și de către istoricul Silviu Dragomir. Din bilanțul acestora reieșea cu stupoare faptul că, din terenurile obținute de la statul maghiar de către Biserica Catolică, reveneau câte un jugăr la 6 credincioși, la greco-catolici câte un jugăr la 7 credincioși, pe când la ortodocși (români și sârbi ortodocși la un loc) le revenea câte un jugăr la 1777 credincioși, de 254 de ori mai puțin decât li se cuvenea⁷³.

În jurisdicția Arhidiecezei Ortodoxe de Alba Iulia și Sibiu, statisticile întocmite pe baza împroprietării parohiilor ortodoxe cadrau în aceeași notă pesimistă.

⁶⁹ Actele Adunării Eparhiale Ordinare a Episcopiei Vadului, Feleacului și Clujului, ținută la Cluj în anul 1927, p. 81.

⁷⁰ Actele Adunării Eparhiale Ordinare a Episcopiei Vadului, Feleacului și Clujului, ținută la Cluj în anul 1928, p. 59.

⁷¹ Ibidem.

⁷² Actele Adunării Eparhiale Ordinare a Episcopiei Vadului, Feleacului și Clujului, ținută la Cluj în anul 1929, p. 54-55.

⁷³ Preoțimea Ortodoxă din Ardeal și chestiunea cultelor din România. Apel public din partea Asociațiunii „Andrei Șaguna” a clerului din Mitropolia Ardealului. Arad, Tiparul Tip. Diecezane Ortodoxe Române, p. 4 și Dr. Silviu Dragomir. Nedreptățirea Elementului Ortodox În Ardeal, București, Tip. Cărților Bisericești 1930, p. 9.

Încă din anul 1922, această arhidieceză cerea statului român împroprietărirea cu pământ în județele Sibiu, Alba de Jos și Făgăraș. Se cerea 50 de jugăre pentru gospodăria Seminarului „Andreian” și a internatului arhidiecezan, 200 de jugăre pentru arhiepiscopia mitropolitană, 100 de jugăre pentru școala normală „Andrei Șaguna” și pentru orfelinat, 80 de jugăre pentru înființarea unei mănăstiri de călugărițe, se cerea, de asemenea, 100 de jugăre pentru înființarea unei școli de cântăreți bisericești și câte 32 de jugăre pentru vicarul arhiepiscopal și pentru cei 4 asesori consistoriali⁷⁴. Din toate aceste cereri, statul i-a acordat Arhiepiscopiei Ortodoxe de Alba Iulia și Sibiu, până-n anul 1923, doar 200 de jugăre pentru sesiunea mitropolitană, în hotarul comunei Drasău (județul Alba de Jos), 40 de jugăre pentru școala normală „Andrei Șaguna”; 20 de jugăre pentru Orfelinatul arhidiecezan în hotarul comunei Loamnăș din județul Alba de Jos; 76 de jugăre cadastrale pentru înființarea unei mănăstiri de călugări, iar celelalte cereri rămânând nerezolvate de către stat⁷⁵.

Preotul Ioan Crăciun și profesorul universitar Silviu Dragomir au expus în date concise nedreptățile răsfrânte asupra Bisericii Ortodoxe din Ardeal din partea organelor reformei agrare, în cadrul dezbaterilor Congresului național bisericesc, în sesiunea ordinară din 18-21 noiembrie 1929 și în cadrul Congresului al X-lea, cu caracter cultural, al Asociației clerului „Andrei Șaguna”, ținut la Brașov în zilele de 11 și 12 noiembrie 1930. Dezbaterile acestor două foruri au prezentat cât se poate de clar statutul de nedreptățire a elementului ortodox transilvănean, statut inserat cu largul concurs al statului român. Concluziile au reliefat următoarea situație:

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

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

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

⁷⁴ Raportul episcopesc nr. 2448/1923. În: Protocolul Sinodului Arhidiecezei Ortodoxe Române de Alba Iulia și Sibiu. Sesiunile Reglementare din anii 1923-1924, Sibiu, Tiparul Tip. Arhidiecezane, 1924, pp. 112-113.

⁷⁵ Ibidem.

- Parohiile ortodoxă și cea unită din Chesler (județul Târnava-Mică) au cerut să li se dea din rezerva statului pădurea, greco-catolicii au primit pădure în valoare de peste 350 000 de lei, ortodocșii n-au primit nimic, pe motivul ilegalității⁷⁶.

În județul Alba, din rezerva statului, în comuna Vingard, au fost împrăștiți greco-catolicii din Alba Iulia, pe când Bisericii Ortodoxe din Boz, protopopiatul Miercurea, foarte aproape de această rezervă, deși n-avea nici o brazdă de pământ, nu i s-a dat nimic, din lipsa ecleziei parohiale, parohia fiind lipsită de preot⁷⁷.

Parohiile ortodoxe au fost nedreptățite și prin deposedări de pământul primit prin reforma agrară. Exemplu cât se poate de elocvent este acela al parohiei Bretea Mureșană din protopopiatul Ilia, care a primit în anul 1927 20 de jugăre sesie parohială – din care i s-a luat 17 jugăre prin hotărârea Casei generale de împrăștiere, nr. 17716/1929; parohia Sârbi din același protopopiat a fost deposedată de 5 jugăre primite conform aceluiași ordin; parohiile ortodoxe Runcșor și Branișca din protopopiatul Ilia au fost deposedate astfel: Runcșor cu 4 jugăre dintr-un total de 8 jugăre, iar Branișca de 7 jugăre din totalul de 10 jugăre, la ordinul Consilieratului agricol Deva⁷⁸.

Un caz cât se poate de pilduitor pentru suferințele Ortodoxiei ardelene a fost consemnat în parohia Fizești, protopopiatul Jiu. Această parohie, înainte de Primul Război Mondial, a cumpărat 70 de jugăre pe seama bisericii, după expropriere a fost împrăștiată cu 34 de jugăre⁷⁹.

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

⁷⁶ Protocolul Sinodului Arhiepiscopiei Ortodoxe Române de Alba Iulia și Sibiu. Sesiunile Reglementare din anii 1923-1924, pp. 112-113.

⁷⁷ Actele Congresului al X-lea, p. 96.

⁷⁸ Actele Congresului al X-lea, p. 97

⁷⁹ Ibidem.

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

Dacă ar fi să privim din această perspectivă, înființarea de noi sesiuni parohiale era benefică pentru întreaga latură economică a satului, care avea numai de câștigat, întrucât preotul transpore nu numai în luminător al credincioșilor, în privința însușirii învățăturilor evanghelice, dar și ca un îndrumător al vieții economice a țăranului, nu doar cu cuvântul, dar și cu fapta.

Însuși preotul putea să se îndeletnicească cu unele ramuri rentabile, cum ar fi albinăritul; de foarte multe ori venitul de pe urma acestuia depășea salariul anual a unui preot. Dar și atunci când țăranilor li se dădea eclejia parohială pentru a o lucra în parte sau în arendă, sfaturile și îndrumările preotului nu lipseau. În această „împreună lucrare”, poporul descoperea în preot nu numai pe păstorul bunurilor sufletești, dar și pe binefăcătorul și pronatorul care se îngrijește de creșterea bunăstării sale materiale⁸⁰.

Rezultatul condițiilor vitrege de trai ale preoților ortodocși din parohiile din Transilvania, lipsa ecleziei parohiale, a medicului, a mijloacelor de transport, izolarea de lume au făcut aproape imposibilă viața pentru preot și pentru familia sa. Într-o astfel de situație, mai ales în parohiile din Munții Apuseni, foarte puțini tineri cutezau a îmbrățișa cariera preoțească⁸¹.

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

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

⁸⁰ Ioan Oțoiu, Preoțimea și reforma agrară. În: Renașterea, Cluj, anul II, nr. 3, din 20 ianuarie 1924, pp. 5-6.

⁸¹ Lipsa de preoți în Ardeal. În: Dacia Traiană, nr. 238 din 26 decembrie 1920, p. 3.

ortodocșii o întrezăreau în tendința de uniformizare a înzestrării materiale echitabile a tuturor cultelor era aceea a exproprierii totale a tuturor moșiilor bisericești romano-catolice și greco-catolice, fără acordarea de despăgubiri. Ortodocșii își motivau cererea ținând cont de antecedentele situației, evident privilegiate, pe care romano-catolicismul și greco-catolicismul au primit-o în fostele stăpâniri. Odată cu formarea Statului Național Unitar, aceste exorbitante averi, puse la dispoziția Bisericii Catolice de către principii ardeleni sau regii ungari cu dreptul de uzufruct, în mod firesc, trebuiau să între în stăpânirea statului român⁸².

Strigătul Ortodoxiei Românești, pusă într-o postură de vizibilă inferioritate în raport cu Catholicismul, era pe deplin fondat. Pornind de la acest anacronism, avocatul Tudor Popescu a tras un serios semnal de alarmă asupra acestui lucru. Avocatul amintit face referiri ample la articolul IX al Concordatului semnat de statul român cu Vaticanul în anul 1927, care recunoștea personalitatea juridică a Bisericii Catolice în legitimele ei autorități ierarhice. Conform acestui articol, catholicismului îi era susținută intenția de a-și strânge averi fie din donații în bani, fie în natură, de la particulari sau de la stat⁸³.

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

La existența unui astfel de caz ortodocșii nu puteau rămâne insensibili, estimând că, cu suprafața deținută de înaltul prelat unit, s-ar fi putut împroprietării 40 000 de țărani cu câte 7 pogoane fiecare (un pogon fiind măsurat la aproximativ o jumătate de hectar)⁸⁵.

Astfel de constatări au stârnit protestul energetic al ortodocșilor împotriva unui stat român ce încuraja și după anul 1918 abuzuri în detrimentul existenței materiale a poporului român transilvănean, atât de sărăcit. Bilanțul statistic al proprietății înaltului prelat unit, la care se adaugă maiestuosul palat episcopal din Oradea și faptul că acesta primea și salariul de episcop senator și

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

⁸³ Popescu Tudor. Cea mai mare primejdie națională actuală a României. Concordatul cu Papa. Istoric. Proiectul Legii Regimului General al Cultelor. Proiectul Concordatului. Explicarea fiecărui articol. Concluzii, București, Institutul de Arte Grafice „Răsăritul”, Societate anonimă, 1927, p. 57.

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ Ibidem.

membru sinodal, nu putea scăpa de ochiul nostalgic sărăcit al ortodoxului. Cu toată această situație privilegiată, episcopul Frențiu n-a ezitat a veni în fața comisiei de expropriere, cerând scutirea de la expropriere⁸⁶. Discrepanța dintre catolicism și ortodoxie în materie de deținere de suprafețe funciare era deosebit de contrastantă în părțile de nord ale Ardealului. Abuzurile fără echivoc, lăsate de către statul român cu o pasivitate de neînchipuit în detrimentul elementului ortodox năpăstuit, pot fi desprinse cu o evidență de necontestat în județul Bihor, aici, cele două episcopii catolice și ordinele călugărești posedând moșii și păduri mult mai extensibile decât suprafața prevăzută prin dispozițiile reformei agrare⁸⁷.

În anul 1927, statisticile specialiștilor inspectorilor silvici sintetizând modalitatea aplicabilității reformei agrare, se trăgea un semnal de alarmă, amintind că: în părțile Bihorului s-a expropriat aproape întreg domeniul forestier, cu o suprafață de peste 150 000 jugăre de stat, pentru crearea de pășuni și păduri comunale pentru 78 de comune din ținutul Bihorului. Pe seama Episcopiei romano-catolice s-a rezervat circa 3 200 jugăre cadastrale, valoarea suprafeței expropriate de către stat valorând la cursul pieței anului 1927, 153 000 000 lei⁸⁸. La astfel de stimări, comentariile sunt de prisos, Ortodoxia fiind și în acest demers al statului cenușăreasa confesiunilor.

⁸⁶ Ibidem. Vezi și Dr. G. Ciuhandu, Op. cit., p.1-2.

⁸⁷ Monitorul Oficial, nr. 188 din 21 noiembrie 1923, pp. 9605-9610.

⁸⁸ M.P. Florescu. Exproprierea pădurilor Episcopiei greco-catolice din Oradea. O afacere de 153 milioane! În: Cuvântul, anul al III-lea, nr. 968, din 28 decembrie 1927, p. 2. Vezi și: Episcopiile romano-catolice din Ardeal. În: Renașterea, Cluj, anul II, nr. 7, din 17 februarie 1924, pp. 3-4.

Constituția din 1923 și Biserica Ortodoxă

Sorin Trîncă, *doctorand*

Abstract

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

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

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

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

Un moment de referință în ceea ce privește raportul dintre stat și Biserica Ortodoxă, precum și cel dintre Biserica Ortodoxă și celelalte culte, l-a avut Constituția din 1923. Numită și „Constituția unificării”, promulgată la data de 28 martie, aceasta a fost a doua legiuire care făcea referire la problema confesională și cea minoritară. Mai mult chiar, Constituția din anul 1923 reglementa raporturile Bisericii Ortodoxe față de celelalte biserici ortodoxe din afara fruntariilor țării noastre, hotărând că ea își păstrează unitatea cu Biserica Ecumenică Răsăriteană în ceea ce privește dogmele ei⁸⁹.

⁸⁹ Onisifor Ghibu. Unirea celor două biserici românești și reunirea lor cu Biserica creștină universală. În: O imperioasă problemă națională: unitatea religioasă a românilor, Tiparul Tipografiei „Ateneul”, Beiuș, 1931, p. 11.

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

În redactarea noii constituții, nivelul de expectanță a Ortodoxiei Românești se grupa în jurul unor probleme esențiale, cum ar fi: poziția Bisericii Ortodoxe în stat, dreptul Bisericii de a deține averi și a le administra liber și armonizarea legilor de stat cu cele bisericești în privința căsătoriei. Tuturor acestora, statul român trebuia să le confere o justă soluționare.

O problemă extrem de delicată și mult așteptată de către Biserica Ortodoxă era modalitatea în care noua legiuire a statului va legifera în privința regimului actelor stării civile și a binecuvântării religioase. Importanța limpezirii unor astfel de chestiuni rezulta și din aceea că, de-a lungul timpului, problema obligativității căsătoriei religioase a dat naștere unor mari controverse sub aspectul doctrinei și al jurisprudenței, una prelungită în timp de la domnitorul Alexandru Ioan Cuza până la legiuirile constituțiilor din anii 1866 și 1923. Delicatețea subiectului deriva și din aceea că, încă din anul 1865, prin introducerea Codului Civil, s-a desființat obligativitatea căsătoriei religioase, impunându-se căsătoria civilă.

Cât privește Biserica Ortodoxă din Transilvania, aceasta s-a condus multă vreme, în astfel de aspecte, după legiuirile codului civil austriac. Pentru dovada durabilă a contractului de căsătorie, șefii bisericilor, inclusiv ai celei ortodoxe, aveau datoria să înscrie căsătoriile în registrul matrimonial. Registrul trebuia să conțină rubrici care să redea, printre altele, cu exactitate informații despre: numele și prenumele soților, domiciliul, vârsta, mențiunea dacă au mai fost căsătoriți sau nu, numele martorilor, ziua încheierii căsătoriei, numele parohului care a oficiat căsătoria și menționarea documentelor prin care au fost înlăturate impedimentele la cununie⁹⁰.

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

⁹⁰ Laday Ștefan. Codul civil austriac în vigoare în Ardeal, completat cu legile și regulamentele modificatoare cuprinzând și jurisprudența. Vol. I, Cluj, Editura Ministerului Justiției, Directoratul General, 1924, p. 79.

Ortodocșii au considerat ca fiind o coincidență fericită alegerea lui Constantin Dissescu ca raportor al comisiei mixte, desemnat de Senat și Adunarea Deputaților pentru alcătuirea proiectului de constituție. Dissescu, un ortodox și un reputat jurist specializat în dreptul bizantin bisericesc, pornind de la principiul conservator al obligativității căsătoriei religioase, a întocmit Anteproiectul de Constituție, urmând pas cu pas prevederile Constituției din anul 1866. După finalizarea acestui Anteproiect, l-a prezentat Comisiei mixte, împreună cu un raport complex, în care-și exprima motivele pentru care articolele în cauză necesită menținerea, modificarea sau înlocuirea lor cu un text nou⁹¹.

În privința formei finale a articolului 23 din Constituția din anul 1923, au izbucnit controverse inevitabile în privința binecuvântării religioase și a valabilității căsătoriei nereligioase. Analizându-se textul articolelor 22 al Constituției din anul 1866 și 23 al Constituției din anul 1923, s-a putut desprinde faptul că acestuia din urmă i s-a suprimat cuvintele finale „care pentru căsătorie va fi obligatorie, afară de cazurile ce se vor prevedea prin anume lege”, stipulate în articolul 22 din Constituția de la 1866⁹².

Un alt specialist în dreptul canonic, Ioan Mateiu, considera că la această suprimare s-a ajuns ca urmare a schimbării de optică a raportorului Dissescu în această chestiune; din rapoartele prezentate de către acesta Senatului și Adunării Deputaților se putea desprinde cu claritate faptul deloc îmbucurător pentru ortodocși de a vedea cum acest jurist a părăsit vechiul său punct de vedere, susținând ideea perceperii căsătoriei ca fiind un contract pur civil⁹³.

Această metamorfoză n-a satisfăcut nivelul de expectanță al Bisericii Ortodoxe, care susținea că nu doar obligativitatea binecuvântării religioase trebuia să-i revină ei, dar și celelalte acte de stare civilă, inclusiv divorțul.

Această schimbare a generat ample dezbateri în Senat, provocate cu preponderență de către ierarhia ortodoxă, care nu putea să se împace cu ideea subsidiarității instituției bisericești în materie de regim al actelor de stare civilă și binecuvântare religioasă⁹⁴.

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

⁹² A. Lascarov, Sergiu D. Ionescu. Constituțiunea României din 1923, adnotații cu dezbateri parlamentare și jurisprudențe, Ed. Tipografia „Cuvântul Judiciar”, Soc. Anonima, București 1925, p. 215.

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

⁹⁴ Idem, p. 47.

În aceste circumstanțe, Mitropolitul Primat Miron Cristea a replicat dur, considerând că Înalta Curte de Casație a greșit atunci când, contrar textului din vechea constituție, a declarat căsătoria ca fiind valabilă și fără binecuvântarea bisericească, acest lucru ducând în mod aleatoriu la creșterea numărului divorțurilor; poziția sa fiind îmbrățișată și de mitropoliții Basarabiei și Bucovinei⁹⁵.

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

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

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

3. Existența în România întregită a unui cadru complex în ceea ce privește naționalitățile și confesiunile, acestea neputând să fie obligate a îmbrățișa prin căsătorie credința unuia sau altuia dintre soți; tocmai din respectul libertății conștiinței și a confesiunilor, obligativitatea căsătoriei religioase nu trebuia învederată în Constituția din anul 1923⁹⁶.

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

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

2. Credința soților trebuie să fie liberă.

⁹⁵ Ibem, p. 48.

⁹⁶Constituțiunea României din 1923, adnotații cu dezbateri parlamentare și jurisprudențe, Ed. Tipografia „Cuvântul Judiciar”, Soc. Anonima, București 1925, p. 217.

3. Neputința ca și divorțurile să fie judecate de tribunalele bisericești.

4. Imposibilitatea de a transforma sancțiunile instanțelor bisericești care erau mai mari în sancțiuni civile⁹⁷.

Un alt reprezentant al statului care s-a pronunțat în chestiunea în cauză a fost Ministrul Agriculturii și Domeniilor Alexandru Constantinescu. Invocând principiul libertății conștiinței, el consideră ca neavenită ideea impunerii credinței ortodoxe și a căsătoriei religioase cetățenilor de altă credință. În același timp, el avertiza că „noi nu facem Constituția pentru ortodocșii din Regatul Român, ci pentru toți fiii României Mari și sunt cetățeni și de altă confesiune decât a noastră”⁹⁸.

Tezei juristului Procopiu, care învedera libertatea conștiinței și neobligativitatea căsătoriei religioase pe motivul apartenenței soților la confesiuni deosebite, i se puteau aduce și contraargumente. Reprezentanții Bisericii Ortodoxe atenționau că este greșit a se crede că minoritățile naționale ar fi potrivnice căsătoriei bisericești, unele minorități având puternice tradiții religioase, căsătoria fiind percepută ca fiind sacră. Se putea exemplifica apoi faptul că între minoritari erau frecvente căsătoriile între aparținători a două confesiuni diferite, lucru care nu i-a împiedicat a le săvârși în fața Altarului, în conformitate cu acordul prealabil dintre ei.

Pornind de la aceste constatări, profesorul Ion Mateiu a fost de părere că minoritățile etnice mai mult, departe de a protesta pentru impunerea benedecțiunii religioase, ar fi salutat-o cu deplină satisfacție⁹⁹.

Surprinzătoare a fost și afirmația conform căreia obligativitatea căsătoriei religioase era reclamată exclusiv de către ortodocși, cu scopul de a-i sili pe cei de altă credință să se cunune în Biserica Ortodoxă. Și această supoziție era una lipsită de suportul probator. Biserica a înțeles actul căsătoriei religioase ca fiind un liant, un principiu de bază al vieții morale a statului și a familiei, nicidecum un privilegiu în favoarea ei, folosit în scopul sporirii numărului credincioșilor, prin siluirea conștiinței minorităților confesionale. Menținerea binecuvântării religioase a căsătoriei era cerută în mod expres de către ierarhia ortodoxă pentru a eradica flagelul imoralității, care a pus stăpânire acută pe societatea românească interbelică.

⁹⁷Idem, pp. 219-220.

⁹⁸ Arhiva Mitropoliei Sibiu, Fondul Ioan Mateiu, Act. nr. 535, p. 50.

⁹⁹ Arhiva Mitropoliei Sibiu, Fondul Ioan Mateiu, Act. nr. 535, p. 52.

Juristul și omul politic Matei Cantacuzino, în lucrarea sa „Elementele Dreptului Civil”, una dintre operele fundamentale ale literaturii noastre juridice, scrisă în anul 1921, referindu-se la articolul 22 al Constituției din 1866, remarcă: „Astăzi, sub imperiul legislației constituționale și civile, starea civilă în genere și căsătoria în special este din domeniul exclusiv juridic. Și cu toate acestea influența tradițională a fost atât de precumpănitoare, încât, în articolul 22 al Constituției noastre, s-a strecurat o dispoziție care declară obligatorie benedecțiunea religioasă, care ar consfinți întocmirea actului civil de căsătorie. O asemenea dispoziție nu poate să aibă rezolvare decât ca enunțare a unui principiu tradițional pus în concordanță cu dispozițiile Codului Civil”¹⁰⁰. Pe aceeași linie de percepție s-a înscris și poziția prim-președintelui Înaltei Curți de Casație Andrei Rădulescu. El amintea că, deși Constituția anului 1866 prevedea benedecțiunea religioasă obligatorie la căsătorii, după anul 1870, s-a vehiculat tot mai mult necesitatea modificării unor texte ale codului referitor la căsătorie, jurisprudența fiind de părere că nu este nevoie de căsătoria religioasă obligatorie¹⁰¹.

Foarte interesantă a fost părerea ilustrului cunoscător al Codului Civil, profesorul Gheorghe Plastara. Deși aceasta venea mult mai târziu, în anul 1939, el punea suprimarea obligativității binecuvântării religioase a căsătoriei de către articolul 23 al Constituției din anul 1923 și pe seama materialismului excesiv, care domina epoca interbelică. Oamenii săraci de la oraș sau de la țară, neputând suporta cheltuielile solemnităților legate de cele două căsătorii, civilă și religioasă, au renunțat la cea din urmă¹⁰².

Din toate aceste luări de poziții ale reprezentanților statului care s-au pronunțat în această chestiune delicată, putem observa că majoritatea adversarilor obligativității căsătoriei religioase invocau dificultățile practice ivite ca urmare a neconcordanței dintre dispozițiile Codului Civil și cele ale Dreptului canonic. O renunțare la cele dintâi nu se putea concepe, odată ce constituția a consacrat regimul actelor de stare civilă. Profesorul Ioan Mateiu era de părere că și așa menținute existau mari nelămuriri, în sensul compatibilității ambelor legiuiri civile și religioase, deoarece ceea ce o legiuire putea admite cealaltă putea să refuze. Acest lucru s-a și întâmplat în chestiunea

¹⁰⁰ Matei Cantacuzino. Elementele Dreptului Civil, București, 1921, p. 674.

¹⁰¹ Andrei Rădulescu. Șaizeci de ani de cod civil, Editura Cultura Națională, București, 1926, p. 23.

¹⁰² George Plastara. Drepturile patrimoniale în spiritul și în litera noii Constituțiuni. În: Analele Facultății de Drept din București, nr. 2-3, 1939, p. 76.

impedimentelor la căsătorie, unde Codul Civil le limita la patru grade de rudenie, pe când canoanele bisericești – la șapte grade de rudenie¹⁰³.

Din punctul de vedere al canonistului ortodox Mateiu, existau și alte probleme din care se puteau desprinde nelămuriri și care cereau o abordare atentă din parte celor doi poli: Stat și Biserică. Spre exemplu, dacă în privința căsătoriei era realizată o bună colaborare între cele două instituții, logic ar fi fost ca să fie admisă o aceeași sinergie și la desfacerea căsătoriei, la divorț. Acest lucru nu era sancționat în constituție și, mai mult, ar fi necesitat înființarea tribunalelor bisericești, pe care reprezentanții statului le-au perceput într-o lumină nefavorabilă¹⁰⁴.

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

Discuții ample pe acest fundal constituțional s-au purtat și în cercurile bisericești ortodoxe, ele s-au axat cu preponderență în jurul modalității de încadrare a Ortodoxiei în această legiferare politică de mare importanță a României Întregite. De apreciat faptul că Guvernul Român a consultat ierarhia ortodoxă în faza redactării Anteproiectului de Constituție, sesizând din start faptul că pozițiile acestora oscilau, neînscrindu-se pe o linie unitară.

Ținând cont de considerentul strânselor legături dintre popor și Biserică, Mitropolitul Miron Cristea a recomandat ca în viitoarea constituție acestei instituții divino-umane să i se recunoască întâietatea față de celelalte culte și să fie declarată ca Biserică națională¹⁰⁵.

Nu de aceeași părere era episcopul Râmnicului și Noului Severin, Vartolomeu Stănescu, care nu se împăca cu termenii *dominantă* și *națională*, cel mai potrivit termen fiind *Biserica poporului român*, doar într-o astfel de încadrare evidențiindu-se întâietatea între celelalte culte¹⁰⁶.

¹⁰³ Arhiva Mitropoliei Sibiu, Fondul Ioan Mateiu, Act. nr. 535, p. 38.

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ Brusanowski Paul. *Autonomia și Constituționalismul în dezbaterile privind unificarea Bisericii Ortodoxe Române (1919-1925)*, Presa Universitară Clujeană, 2007, p. 285.

¹⁰⁶ Ibidem.

Din partea unora dintre ortodocși a existat o vădită opoziție față de neajunsurile reglementărilor cu caracter confesional ale Constituției de la 1923, pe acest traiect înscriindu-se intransigenții Onisifor Ghibu, Ioan Mateiu și Ioan Lupaș.

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

1. Constituția venea să pronunțe o stare de lucru dureroasă și nefirească, împotriva căreia conștiința neamului nostru a luat act de indignare dintotdeauna, de-a lungul veacurilor. Onisifor Ghibu crede că această lege fundamentală sub aspect juridic sancționează ruptura religioasă a poporului român în două biserici (Ortodoxă și Greco-Catolică), în loc să readucă pentru totdeauna unitatea spirituală a fiilor aceluiași neam, despărțiți unii de ceilalți ca urmare a vicisitudinilor vremurilor.

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

3. Constituția intră în dezacord și cu credința căreia preoții ambelor rituri îi dădeau expresie, atunci când, la Sfânta Liturghie, se roagă nu numai pentru Biserica din Răsărit, precum nici pentru Biserica din Apus, ci „pentru pacea a toată lumea și pentru bunăstarea sfințelor lui Dumnezeu biserici și pentru unirea tuturor, Domnului să ne rugăm”¹⁰⁷. Eruditul profesor merge până într-acolo încât cataloghează Constituția din 1923 ca fiind neromânească, argumentând acest lucru prin faptul că ea lasă pe fiii aceluiași popor în două tabere adverse, în loc să se propage tendința unionistă a fiilor aceluiași neam într-un singur mănunchi, lăsând pe mai departe o stare încordată între ei, gata oricând să răbufnească¹⁰⁸. Conform percepției sale, ca urmare a noilor realități bisericești și politice, raportul dintre Stat și Biserică a fost încadrat într-un sistem juridic nou, care avea, pe lângă ameliorările ei fundamentale, și neajunsuri pentru Biserica Ortodoxă. Dificultățile apărute în primii ani după realizarea Marii Uniri de la 1 Decembrie 1918 vor duce la o schimbare de mentalitate în concepția tradițională a statului român în raport cu Biserica Ortodoxă¹⁰⁹.

¹⁰⁷ Onisifor Ghibu. Unirea celor două biserici românești și reunirea lor cu biserica creștină universală. În: O imperioasă problemă națională: unitatea religioasă a românilor. Tiparul Tipografiei „Ateneul”, Beiuș, 1931, p. 11.

¹⁰⁸ Ibidem.

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

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

Pornind de la această prevedere, Ioan Mateiu cataloga religia ortodoxă ca fiind religie de stat, așa încât, sub aspect constituțional, statul român se proclama ca stat ortodox¹¹¹. Formula nu făcea altceva decât să permanentizeze acel concept bizantin de percepție a statului laic, ce urmărea să-și consolideze unitatea și vigoarea sa pe temelia credinței și a colaborării profunde cu Biserica Ortodoxă.

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

După anul 1918 ortodocșii așteptau ca vechea doctrină politică referitoare la ea să rămână neschimbată. Partidul Național Liberal, în „Anteproiectul său de Constituție”, prevedea, la articolul 138, că „Biserica Creștină Ortodoxă este dominantă a statului român”, motivând această atitudine astfel: „Biserica Ortodoxă nu poate fi pusă pe același picior de egalitate cu restul confesiunilor, deoarece ea face parte integrantă din sufletul neamului. În tinda ei s-au instruit în trecut atâtea generații; ea a contribuit la cimentarea vieții noastre naționale; ea reprezintă, în același timp, credința majorității populației”¹¹³.

În anul 1925, când Biserica Românească Ortodoxă a fost ridicată la rangul de Patriarhie și a pășit pe un nou fâgaș al organizării ei, președintele Consiliului de Miniștri Ion C. Brătianu saluta înființarea Patriarhiei Ortodoxe de la tribuna Parlamentului astfel: „Nu putem privi către trecut fără ca aceste simțăminte să nu ne umple sufletul, pentru că Neam și Biserică împreună au răzbit prin vicisitudinile și primejdiile Țării, pentru că ele împreună au întâmpinat greutățile și împreună au

¹¹⁰ Ioan Scurtu, Ion Alexandrescu, Ion Bulei, Ion Mamina. Enciclopedia de Istorie a României, ediția a III-a, Ed. Meronia, București, 2002, p. 10.

¹¹¹ Ioan Mateiu. Politica bisericească a Statului românesc, Sibiu, Tiparul Tipografiei Arhidiecezane, 1931, p. 13.

¹¹² Ion Bunea. Frăția credinței și Frăția națională, Cluj, Ed. Episcopiei Ortodoxe Române, 1946, p. 4.

¹¹³ Politica bisericească a statului românesc, Sibiu, Tiparul Tipografiei Arhidiecezane, 1931, p. 15.

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

Înflăcărații apologeți ai Ortodoxiei Onisifor Ghibu, Ioan Lupaș și Ioan Mateiu recunoșteau unanim faptul că biruința era, de fapt, a Bisericii Greco-Catolice, prin trecerea ei în constituție ca biserică românească. Mai mult, prin acest lucru se punea stavilă procesului de revenire a uniților la sânul Bisericii Ortodoxe.

În același ton al problematicii rezona profesorul și senatorul Constantin Dissescu. Fidel principiului recunoașterii bisericii strămoșești ca Biserica statului român, el declara, în raportul său, că articolul 23 nu face altceva decât să „constate un fapt, fără a determina condiția Bisericii Răsăritului și raporturile ei cu Statul”¹¹⁶. În formula *dominantă în statul român*, Ortodoxia era dominantă în stat nu în sensul dat de o lungă tradiție politică, ci în sensul superiorității numerice față de celelalte culte.

Analizând textul constituției, istoricul Ioan Lupaș socotea că statul a urmărit, cu siguranță, să micșoreze prăpastia dintre Ortodoxie și Greco-Catolicism, dar „nu a fixat ținta ultimă a acestei apropieri, adică revenirea credincioșilor Bisericii Unite la sânul Bisericii Ortodoxe mame, din comunitatea sufletească a căreia au fost smulși la anul 1700”¹¹⁷.

Ortodocșii motivau însușirea de dominantă, conferită Bisericii lor, prin sancționarea constituțională din anul 1923, nu numai în înțelesul unei superiorități numerice a credincioșilor acestei Biserici, raportată la celelalte culte, dar și la rolul acesteia de cimentare a vieții naționale, ca factor religios-moral, educațional și cultural. Pornind de la astfel de premise, cu ocazia Congresului

¹¹⁴ Citat din Ion I.C. Brătianu. În: Tit Simedrea. Patriarhia Românească. Acte și Documente, București, Tipografia Cărilor Bisericești, 1926, p. 66.

¹¹⁵ Ioan Mateiu. Politica bisericească a statului românesc, Sibiu, Tiparul Tipografiei Arhidiecezane, 1931, p. 19.

¹¹⁶ Citat din prof. C. Dissescu. În: Ioan Mateiu. Op. cit., p. 17.

¹¹⁷ Ioan Lupaș. Istoria Bisericii Românilor, Ed. Scrisul Românesc, Craiova, 1941, p. 165.

delegaților preoțimii, ținut în data de 6-8 februarie 1923 la București, profesorul Boroianu aprecia că „cererile clerului ortodox sunt foarte legitime, foarte modeste și cu totul îndreptățite. Într-adevăr, dacă e totdeauna mai greu să faci un pas înainte, să adaugi ceva la ce a fost, să convingi pe altul că trebuie o înnoire, în schimb e așa de simplu și așa de modest să spui: nu cer nimic, vreau ce a fost. În vechea constituțiune a fost cuvântul că Biserica noastră e dominantă. Ce minune este să lași ce ai găsit. Ce lucru nou îți cer eu? Nimic”¹¹⁸.

Pentru avocatul Popescu Tudor, Biserica nu era doar ajutătoarea statului, ci, mai mult de atât, ea este însăși creatoarea statului românesc. Atunci când românii s-au constituit în state, ei au reușit acest pas din pricina simțirii lor ortodoxe¹¹⁹.

Mitropolitul Primat Miron Cristea dorea și el ca prevederile constituționale din anul 1866 să fie menținute pe mai departe, Bisericii Ortodoxe atribuindu-i-se în continuare statutul de dominantă; această încadrare era argumentată prin indicele proporționalității credincioșilor ortodocși, așa încât cuvântului *dominantă* nu i-am dat niciodată înțelesul lui medieval. Noi nu ne-am gândit și nu ne vom gândi nicicând să dominăm pe celelalte culte. Noi am fost totdeauna cei mai toleranți din toată lumea”¹²⁰.

Congresul preoților ortodocși, convocat în zilele de 6-8 februarie 1923 pentru a dezbate atitudinea și poziția Ortodoxiei în statul român, a formulat propunerea ca alineatul 2 din noul proiect de constituție să fie redactat astfel:

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

- b) ideea de „dominantă” nu implică în sine stăpânirea celorlalte confesiuni, nici impietatea libertății conștiinței;
- c) Biserica Ortodoxă este făuritoarea statului român (statul român apare ortodox, trăiește ortodox și trebuie a-și păstra caracterul religios ortodox);

¹¹⁸ Cit. din prof. dr. D.G. Boroianu. În: Arhimandrit Scriban. Congresul delegaților preoțimii, Biserica Ortodoxă Română, anul XL, seria II, nr. 6, martie 1923, p. 459.

¹¹⁹ Popescu Tudor. În: Op. cit., p. 459.

¹²⁰ I.P.S. Mitropolit primat Miron. În: Arhimandrit Scriban. Discuțiile despre biserică în Senat și Cameră cu prilejul întocmirii noii Constituțiuni a României. În: Biserica Ortodoxă Română, seria II, anul XLI, nr. 6, martie 1923, p. 449.

- d) aceasta a păstrat naționalitatea, limba și pământul românesc prin literatură, artă și îndemn la vitejie; școala era tinda Bisericii, istoria se însăilează prin însemnările din mănăstiri și biserici, arta neîntrecută se făcea în biserici, limba se menținea și se cultiva tot aici și tot acolo, în vreme de restriște, voievod, bour, popor și ierarh se roagă sprijinului dumnezeiesc;
- e) ea este și acum Biserica celor ce domină în această țară¹²¹.

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

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

În ședința din Senat, era așteptat cu ardoare discursul Mitropolitului Ardealului, Nicolae Bălan, capul suprem al Bisericii transilvănene. Declarațiile sale admirabile au primit ovațiunile senatorilor, așa după cum, peste doar cinci ani, cu ocazia Marii discuții parlamentare în jurul Legii Cultelor din anul 1928, va susține un discurs epocal. „Democrație și naționalism, spunea Nicolae Bălan, iată ceea ce văd la baza proiectului de Constituție și iată pentru ce Biserica, în numele căreia vorbesc, va binecuvânta munca dumneavoastră dusă spre bun sfârșit”¹²⁴. Pentru ortodocși, acestea erau direcțiile principale pe care trebuia să se contureze viitorul raport dintre cele două instituții

¹²¹ Arhimandrit Scriban. Congresul Delegaților Preoțimii. În: Biserica Ortodoxă Română, anul XL, seria II, nr. 6, martie 1923, p. 463; vezi și pr. I. Popescu-Mălăiești. Biserica Ortodoxă și Constituția. În: Telegraful Român, anul LXXI, 6 martie 1923, p. 2.

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

¹²³ I.P.S. Mitropolit primat Miron. Congresul Delegaților Preoțimii. În: Biserica Ortodoxă Română, anul XL, seria II, nr. 6, martie 1923, p. 450; vezi și A. Lascarov, Sergiu D. Ionescu. Constituțiunea României din 1923, adnotații cu dezbateri parlamentare și jurisprudențe, București, Tipografia „Cuvântul Judiciar”, Soc. Anonima, 1925, p. 176.

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

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

Pentru însușirea de „dominantă”, istoricul Nicolae Iorga și-a dat acceptul prin cuvinte elogioase la adresa acestei Biserici: „Dar așa-numita ortodoxie, termenul e grecesc și-mi e indiferent, dacă n-a fost stabilit de noi, a crescut cu noi și a fost așa de adânc înrâurită și pătrunsă în noi, încât face parte din ființa noastră națională”¹²⁶. De asemenea, este interesantă părerea sa atunci când se oprește la actul Uniației de la 1700: „Oricâte efecte fericite a avut, oricât sufletul românesc s-ar fi închis în decurs de o sută de ani într-însa, a fost în intenția promotorilor ei un mijloc de a robi nația noastră politicei Habsburgilor, cu cari s-a sfârșit. Iar în ce privește pe credincioși, ei au rămas în tot felul lor de a concepe religia tot ce-au fost înainte de Unire”¹²⁷.

Despre intens discutatul atribut, după părerea sa, el nu prejudicia prestigiul nici unei Biserici și atunci „când aveam cuvântul dominantă, de ce să-l înlăturăm? Această țară a trăit în Ortodoxie, nu pentru că Ortodoxia este o dogmă, ci pentru că sufletul celor mai mulți români este intrat în Ortodoxie, care este religia națională. Când ziceți „religiune dominantă”, nu apăsați pe nimeni, dar în același timp nu lipsiți de prestigiu o Biserică, ce are nevoie, ca și statul însuși, de acest prestigiu”¹²⁸. Cel mai convingător argument pe care N. Iorga îl aduce în sprijinul poziției sale este acela că „într-o Biserică aparținându-ne numai nouă și alta care aparține Papei, preferăm pe cea dintâiu”¹²⁹.

Biserica Unită a reacționat negativ, fiind împotriva formulei *dominantă*, conferită Bisericii Ortodoxe. Uniții își justificau această atitudine prin faptul că se abandona temeiul egalei îndreptățiri între Biserici și se accepta pentru uniți un privilegiu anacronic, acela de a avea „întâietate față de celelalte culte”, care n-avea să fie de niciun folos. Mai mult, prin această stipulație s-a recunoscut,

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

¹²⁶ Ibidem.

¹²⁷ Ibidem.

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

¹²⁹ Ibidem.

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

Nu de aceeași părere este istoricul Ovidiu Bozgan. Pentru el, acuzele uniților sunt dureroase și nejustificate, pentru că, în întreaga perioadă interbelică, s-a putut observa faptul că Biserica Ortodoxă avea o poziție dominantă, dar inconfortabilă. O. Bozgan își apără teza, amintind opozanților faptul că statul român nu inova nimic din punctul de vedere al legislației și al raportului său cu Biserica națională dominantă; mai mult, exercita o tutelă apăsătoare asupra ei. Această situație anacronică făcea ca formula de „dominantă” să fie mai mult festivă, cuprinzând în esența ei numeroase ambiguități¹³¹.

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

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

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

- a) ar fi mai de folos pentru neamul românesc, dacă ar primi credința catolică;
- b) se propunea ca ambele Biserici, Ortodoxă și Unită, să aibă întâietate în stat¹³².

Reacția Ortodoxiei a fost promptă, refuzând propunerea uniților și apărându-și punctul de vedere prin aceea că greco-catolicii își aveau șeful suprem în afara statului, această dependență ridicându-i dreptul de a fi pe picior de egalitate cu ortodocșii. Nemulțumiri existau și în tabăra

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

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

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

minorităților naționale, predilecție având cea maghiară, care considera că prima constituție a României Mari diferențiază minoritățile național-religioase, ierarhizându-le. Baza acestei discriminări o constituie diferențierea națională¹³³. Dacă primul alineat al articolului 22 invoca garantarea din partea statului a libertății și protecțiunii pentru toate cultele, alineatul 3 al articolului 22, prin care „Biserica Ortodoxă Română, ca religie a majorității românilor, este Biserică dominantă în statul român, iar cea Greco-Catolică are întâietate față de celelalte culte”, făcea o discriminantă ierarhizare a Bisericilor în: „principale” și „de rangul doi”¹³⁴.

Împotriva însușirii de „dominantă” a Ortodoxiei era și Nae Ionescu, redactorul ziarului „Cuvântul”. Pentru el, Biserica Ortodoxă n-are dreptul să fie dominantă, acest atribut fiind, mai degrabă, o calitate, o decorație, decât o funcție¹³⁵. Au existat păreri mai tranșante, care aduceau în vedere faptul că Bisericile creștine Ortodoxă și Unită, fiind considerate biserici românești, se sublinia neromânitatea altor confesiuni, ce aveau aderenți nu numai cu cetățenie, dar și naționalitate română¹³⁶.

Poziția intransigentă a Bisericii Greco-Catolice cu privire la articolul 22 din Constituție, reflectarea stării tensionate între cele două confesiuni românești răzbat și din paginile oficiosului mitropolitan blăjean „Unirea”. Acesta titra cu gravitate faptul că stipulația legislativă în cauză vine să confirme tendința Ortodoxiei de a-și extinde jurisdicția dominantă peste teritorii cum ar fi Transilvania, unde ea n-a avut această calitate niciodată, fiind în minoritate¹³⁷.

Polemica acidă dintre cele două Biserici pe palierul încadrării constituționale a tensionat relațiile dintre ele. Mai mult, în timp, s-a putut constata în mod evident faptul că exercițiul constituțional din anul 1923, deși a fost un act măgulitor, la prima vedere, pentru ortodocși, s-a concretizat a fi doar o amăgire, statutul de dominantă în Stat al confesiunii lor nefiind decât teoretică, nu și practică. Pentru Biserica Ortodoxă, efectele nocive în privința raportului ei cu statul român s-au desprins cu ușurință în întreaga perioadă dintre cele două războaie mondiale, prin

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

¹³⁴ Ibidem.

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

¹³⁶ Dorin Dobrinu. Națiune și confesiune. Reflecții asupra coabitării spațiului românesc. În: Xenopoliana, V, 1997, 1-4, p. 86.

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

menținerea vechii și apăsătoarei subordonări față de stat, una vizibilă în spectru religios, cultural și fundațional¹³⁸.

Trecând peste toate „defecțiunile” de interpretare ale unor articole constituționale, Biserica Ortodoxă Română va primi caracterul de „dominantă”, unul pe care și l-a revendicat în mod justificat, precum și autonomia bisericească. Reglementările constituționale din anul 1923, coroborate cu Legea și Statutul de organizare al Bisericii Ortodoxe Române și actul înființării Patriarhiei Ortodoxe (1925), au deschis un orizont pozitiv în privința organizării interne bisericești, a sporit autoritatea și prestigiului său în țară, dar și peste hotare.

Creangă în dialogul textelor

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

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

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

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

Cei mai reprezentativi prozatori basarabeni – Vasile Vasilache, Aureliu Busuioc, Vladimir Beșleagă, Ion Druță, Spiridon Vangheli – stabilesc relații intertextuale cu opera lui Ion Creangă la

¹³⁸ Brusanowski Paul. *Autonomia și constituționalismul în dezbaterile privind unificarea Bisericii Ortodoxe Române (1919-1925)*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2007, p. 295.

nivel de expresii, motouri, citate ascunse, la nivel de imitație a spectacolului existențial, de asimilare a artei narative, acestea eșuând uneori în pastișe sau în plagiat de diferit ordin.

La nivel de adaptare, prelucrare, parafrază sau parodie se fac exemplare nuvela cinematografică a lui Vlad Ioviță „Se caută un paznic”, o transpunere intertextuală, cu subtext subversiv, primul roman postmodernist din Basarabia, „Povestea cu cocoșul roșu” de Vasile Vasilache, ambele cu trimiteri aluzive la realitățile societății totalitare, proza lui Spiridon Vangheli, romanul panerotic „Gesturi” și „Țesut viu” de Em. Galaicu-Păun, la fel de autobiografice ca și „Totul despre mine” sau „Sex & perestroika” de Constantin Cheianu, toate superludice, dar și prozele semnate de Anatol Moraru („Noul tratat de igienă”, „Turnătorul de medalii”), Ștefan Baștovoii („Iepurii nu mor”), Alexandru Vakulovski, Vasile Ernu, Dumitru Crudu, Iulian Ciocan și alți douămiiști cu experimente nu tocmai deosebit de revelatorii.

Ceea ce se vede la suprafața acestor proze este că relațiile intertextuale se stabilesc, cu precădere, la nivel de temă, motiv, personaj, fabulație, atmosferă, discurs, spectacol carnavalesc etc. Și cum se știe, tocmai oralitatea, erudiția paremiologică, simțul genial instinctiv al limbii și al etosului popular, plăcerea de a povesti constituie repere sigure ale unui model inconfundabil – Creangă. Desigur, modelul nu este reductibil doar la aceste componente, fie ele și esențiale.

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

Catalogând scenele din „Amintiri” preluate de scriitorii basarabeni, observăm că moderniștii au preferință pentru peripețiile – în partea întâi, la școală (mai multe episoade cu școala în viziunea lui Paul Goma ne duc cu gândul la Creangă), fuga de frica Sfântului Nicolai (sunt citabile mai multe pasaje din Ion Druță sau „Totul despre mine” de Constantin Cheianu), prinderea cu arcanul a Bădiței Vasile (Constantin Stere), călătoria la Pipirig cu David Creangă, bunicul (călătoria cu căruța la Gheorghe V. Madan, la Ion Druță în „Horodiște”), în fine, episodul cu caprele râioase ale Irinucăi („Nou tratat de igienă” de Anatol Moraru); în partea a doua, colindatul de Sfântul Vasile („Ignatul” de Gh.V. Madan), furtul cireșelor, apoi pupăza din tei și scăldatul fără încuviințarea mamei (Paul Goma) sunt scenele transpuse, de regulă, într-o manieră jucăușă, histrionică sau narcisiacă, o proză

care se hrănește din amintiri, cu pățanii și scene luminoase, idealizând într-o cheie general-umană „copilul etern”.

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

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

Proza tradițională mizează, de fapt, pe tirajarea și diversificarea locurilor comune, a unor poncife sacre, a unei întregi galerii de personaje crengiene sau sadoveniene. Un exemplu luat aproape la întâmplare este cel cu popa Vasile, din „Smaragda Theodorovna” (prologul romanului-fluviu „În preajma revoluției”) de Constantin Stere. Între personajele rebelaisiene (între care se diferențiază „urieșul” Iorgu Răutu, un „zmău” sau un „leu”) aflăm pe un popă bețiv, care aleargă călare prin sate, spărgând casele gospodarilor și crezându-se Suvorov. Smintitul popă, cu barba în vânt, numai în cămașă și izmene, este legat buștean și aruncat într-o șarabană din care „pornește un răget de fiară feroce”, apoi udat cu numeroase găleți de apă, în fine ținut sub cheie până la botez într-o cameră specială a conacului. Reminiscente crengiene atestăm la Gh.V. Madan, povestirile căruia sunt animate cu personaje humuleștene.

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

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

ți-o facă numai cei din Horodiște, și asta tata n-a vrut să le-o ierte consătenilor până la moarte”. Sau: „Eram mezin, al patrulea copil, ori, cu cele două surori ce au murit de mici, al șaselea, așa încât, atunci când m-am ridicat și eu copăcel, rămase puțin din frumoasele găște negre pe care le avusese mama de fată mare. Mai erau însă tineri și plini de viață ochii negri, fața bălaie, încununată de un zâmbet plin de bunătate – sfinte Dumnezeule, atâta bunătate creștinească, încât orice cerșetor, ori pui rătăcit de cloșcă, orice fir de iarbă călcat de roți pe-o margine de drum găseau înțelegere și compătimire în inima ei”.

Următoarea scenă începe cu un rezumat: „Aș zice că era harnică și silitoare ca o furnică mama” ș.a.m.d. Ceea ce este modern la Druță e naratorul îndoielnic. La Creangă, în „Amintiri” naratorul matur, ca organizator al textului, se distanțează de naratorul copil cu umor jovial. Desigur, interesul povestirii nu stă în moralitatea acțiunilor, ci în caracterul neobișnuit al cauzelor și efectelor.

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

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

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

Nu putem face abstracție nici de scrierile proletcultiste, când reminiscențe ale modelului apar în „Mama”, „Dimineața pe Nistru” de Ion Canna, „Hartene”, „Pe Valea Socilor” de G. Adam sau în „Podurile” lui Ion Constantin Ciobanu, un roman antiromânesc. Apele murdare ale istoriei înecă hibridul din amintirea din copilărie cu ideologia totalitară.

O parodiare a „Amintirilor” la vârsta adolescenței, din partea a treia și a patra, sunt prozele lui Alexandru Vakulovski, Iulian Ciocan, Vasile Ernu, cu lecturi din Salingerer „De veghe în lanul de secară”, dar fără interes și oarecum vulgare. Este adevărat, nu chiar atât de triviale ca parodia lui

Mircea Nedelciu după „Povestea poveștilor”. Un anume curaj, în scenele erotice, descoperim la Constantin Cheianu în „Sex & perestroika”, acestea strivite de „Povestea lui Ionică cel prost”, în care se joacă o farsă în spiritul „Decameronului” de Boccaccio, amintindu-ne de iapa rămasă fără coadă.

„Se caută un paznic” de Vlad Ioviță (scenariu cinematografic care rescrie povestea „Ivan Turbincă”), alături de romanele „Povestea cu cocoșul roșu” de V. Vasilache și „Viața și moartea nefericitului Filimon sau anevoioasa cale a cunoașterii de sine” de V. Beșleagă, constituie partea turbulentă a „literaturii subversive” (Ion Simuț). În ultimă instanță, „raiul”, la poarta căruia personajul lui Ioviță trebuia să străjuiască, reprezintă, de fapt, o parodie a imperiului sovietic. Nu întâmplător, la un moment dat, sfântul Petru (în regim aluziv, membru al biroului politic al c.c.) chiar îi sugerează divinității (secretarului general al p.c.u.s.) că „surdomuții sunt cei mai buni păzitori. Numai în ei poți avea încredere”. Este puțin spus că transpar aici erorile regimului de ocupație, nerăbdător să instaleze prin teroare, cu orice preț, raiul pe pământ:

„- Lămurește-ne, Doamne, că nu mai înțelegem nimic, îl rugăm apostolii pe Dumnezeu.

- Nici eu, dădu din umeri Dumnezeu, întunecându-se la față.

- Cine altul să știe, dacă nu tu, Doamne, se năpustiră atunci apostolii asupra lui. Tu le-ai făcut pe toate, nu noi.

- Da, zise Dumnezeu, frecându-și fruntea cu pumnul. Așa-i [...]. Dar nu țin minte. Am uitat. Demult a fost asta. Șapte mii de ani în urmă. Pare-mi-se că, totuși, înger-femeie și înger-bărbat n-am făcut. Am făcut ceva de mijloc [...]. Și așa putea să se întâmple [...]. Fiindcă înțelegem cu toții că nu-i ușor să faci lumea în șapte zile [...].”

Un mod complex de dialog artistic cu opera lui Creangă aflăm la Vasile Vasilache sau la Paul Goma. „Țesătura dialogală dintre cuvinte”, pe care Anatol Gavrilov o ilustrează într-un articol cu observații pertinente, reprezintă un aspect inedit în impactul modelului narativ al lui Creangă asupra prozei de azi. Un exemplu revelator este arta narativă a lui Paul Goma. Romanul „Din calidor” se remarcă nu numai prin documentarism sau naturalism, ci și prin dialogismul intens nu numai în interiorul cuvântului, al citatelor în citate și în alte structuri dialogice, dar și prin polemici artistice cu alte texte despre drama Basarabiei și, mai ales, cu „Biserica albă” și „Povara bunătății noastre” de Ion Druță. Este adevărat, într-un dialog subtil cu Paul Goma intră Aureliu Busuioc cu „Hronicul Găinarilor”. „Calidorul” devine treptat o Agora a literaturii române din Basarabia.

Acest „excepțional poet al cruzimii” (Ion Negoitescu) este și un mare explorator al **cuvântului bivoc**, al **construcțiilor hibride**, al **plurilingvismului**. Dialogismul prozei sale face, la

drept vorbind, calitatea cea mai de preț a poeziei sale. Iată de ce valoarea romanului lui Paul Goma nu se reduce la documentarism sau la naturalism, ea stă, în primul rând, în **dialogismul** poeziei sale.

Confuzia dintre autor și narator, mai bine-zis, identificarea autorului cu naratorul, așa cum observă Ion Negoieșcu (pentru care „Din calidor” este un roman al amintirii), este încurajată nu numai de memoria lui Paul Goma copilul, ci și de memoria lui Paul Goma scriitorul (disidentul), aflat într-un permanent dialog nu numai cu sine însuși, dar și cu părinții, cu istoria, cu cititorii. Este o memorie specifică. Așa cum observă Ion Negoieșcu, naratorul, „amintindu-și, deși se situează inițial în vârsta contemplației lui de atunci, împletește și completează propria sa memorie, mărginită, desigur, cu memoria părinților săi și chiar cu memoria istoriei”. Memoria lui Paul Goma „actualizează” mai multe scene, lucruri, evenimente la care a fost martor ocular protagonistul sau narează ceea ce a auzit acesta de la alții. Important este că deschide spații și teme absolut noi pentru literatura română.

Dialogul se instituie, mai întâi, între Goma scriitorul și Goma copilul, apoi între acești doi (minorul și maturul) și părinții săi, Moș Iacob, vecinul – „premar” –, alți locutori extrem de memorabili și pitorești prin limbaj, prin maniera lor de a interpreta lumea.

Discreditarea oricărei identități de sens prin jocul de cuvinte, distrugerea parodică a structurilor sintactice, citatele ascunse, discursul altuia în limbajul altuia sunt cele mai simple și mai frecvente procedee de intensificare a vocilor. Cuvântul se umple de rezonanțe dintre cele mai neașteptate, dar farmecul acestui roman stă, mai mult, în orchestrarea vocilor personajelor. Romanul este, cu adevărat, un ansamblu de voci, de stiluri aflate într-un dialog continuu. Plurilingvismul este marca unui roman autentic. Limbajul personajelor este puternic individualizat, un fenomen foarte rar în romanul basarabean. Cu funcții diferite în ansamblul întregului, limbajul personajelor amalgamează stilurile, distrug granițele dintre ele.

Literatura postmodernistă, trecând mai multe dialoguri cu marii prozatori ai lumii, rămâne memorabilă și esențial inedită mai întâi în dialogul ei cu Creangă, Sadoveanu, Rebreanu, Hortensia Papadat-Bengescu, Camil Petrescu sau, mai rar, Mateiu I. Caragiale (în cazul lui Ghenadie Postolache). În ultimă instanță, modelul narativ asumat creator conferă prozei basarabene șansa de a ieși din provincialismul vetust și anacronic.

