

## Statutul politico-juridic al Țării Moldovei față de Înalta Poartă în timpul domniei lui Ștefan cel Mare

Gheorghe Gonța, *dr. hab., prof. univ.,  
UPS „Ion Creangă”*

### Summary

*In historiography there is a discussion on political and legal statue of Principality of Moldova towards Ottoman Empire during Ștefan cel Mare's period. In some works it is considered that the Moldavian Ruler accept not only pay tribute but also new bonds of the Ottoman state. Although Ștefan cel Mare, during the reign, continued paying tribute to the Ottoman Empire, which began a year before going up to the throne, royal power avoids his country to enter into a vassal serious dependence towards the parte. This correspond in D. Cantemir's vision, with the first stage of the payment of tribute, with is just a price of place (suffering redemption though cash). Byzantium, Venice, Austria have also paid tribute to the Turkish sultans, and the Crimean khans – Poland. Thanks to Ștefan cel Mare policy the Țara Moldovei kept until the early sixteenth century the status of subject of international law, as it was seen in the Middle Age.*

**Key-words:** *legal political status, geopolitical, suzerainty, bondage, tribute.*

După ce s-au stabilit în partea de sud a Peninsulei Balcanice (1352-1354), otomanii și-au desfășurat ofensiva în Europa în trei direcții: spre centru, avansând pe drumul ce leagă Bizanțul cu Europa Centrală pe linia Edirnei-Plovdiv-Sofia; spre stânga, pornind de la Insala, către Seres și Albania, iar în sud, către Grecia; spre dreapta, în direcția Stara-Zagora, Carnobat, Dobrogea și Silistra [1, p. 12].

Aționând în aceste direcții, ofensiva otomană a înregistrat succese, ajungând la finele secolului al XIV-lea la Dunăre. Politica sultanului Mehmed al II-lea de a transforma Marea Neagră în „*lac turcesc*”, după luarea Constantinopolului în 1453, a impus Moldova să plătească prima oară tribut sultanului în 1456. În primii ani ai domniei, Ștefan cel Mare continuă plata tributului de 2000 de ducați.

În istoriografie există o discuție referitoare la statutul politico-juridic al Țării Moldovei față de Poarta Otomană în timpul domniei lui Ștefan cel Mare. În unele lucrări se consideră că domnul moldovean acceptă nu numai plata tributului, ci și obligațiunile noi de vasal al padișahului otoman [2, pp. 238-248]. În studiul de față, în baza analizei izvoarelor cunoscute, se face încercarea de a studia această problemă. Un loc important, în cadrul acestei cercetări, revine folosirii metodei comparate.

Plata tributului a constituit un pas diplomatic al Țării Moldovei față de Imperiul Otoman, având chiar de la început semnificație politică. Decizia domnului și a boierilor Moldovei de a accepta plata tributului a avut sarcina primă „să aibă pace” cu Imperiul Otoman. În actul emis de sultan la 9 iunie 1456 se menționează că „făcând pace cu beiful Țării Moldovei, voievodul Petru, destins printre căpeteniile onorate, am înlăturat dușmănia dintre noi” [3, pp. 1-2]. Astfel, în 1456 Țara Moldovei n-a fost învinsă, domnul n-a fost nevoit să meargă el însuși la Istanbul, să participe la campaniile militare sau să dea ostatici [4, pp. 209-211].

La început, tânărul Ștefan Vodă a reușit să scoată țara din criza internă. În continuare, el acordă o atenție aparte politicii externe, având drept scop principal apărarea independenței țării. În cadrul acestei politici, raporturile moldo-otomane ocupă, în primele decenii ale domniei, un rol important. În istoriografie se subliniază că Ștefan cel Mare a plătit permanent tributul anual de 2000 de galbeni, sporindu-l cu 1000 de ducați, începând cu 1465 [5, pp. 632-634; pp. 54-58].

Creșterea tributului s-a datorat faptului că la începutul anilor '60 ai secolului al XV-lea Mehmed al II-lea, după ce stabilește controlul otoman exclusiv asupra bazinului sudic al Mării Negre, începe următoarea etapă de extindere a dominației asupra regiunilor nord-pontice. În vara anului 1462, în cadrul acestei strategii, sultanul pornește o campanie de mare amploare împotriva Țării Românești, condusă de Vlad Țepeș. După atacul de noapte al lui Vlad Țepeș asupra turcilor (17-18 iunie 1462), Ștefan cel Mare a lovit Chilia (22 iunie), dar fără succes [6, p. 29]. În ianuarie 1465, în răstimpul câtorva zile (de la 22 până la 26), Ștefan, folosindu-se de situația internațională favorabilă, atacă și ocupă Chilia, la conducerea căreia a numit pârcălabi pe boierii săi Isaia și Buhtea.

Radu cel Frumos, care stăpânea Chilia în numele sultanului, s-a plâns suzeranului său, Mehmed al II-lea. Ultimul intenționa să-l pedepsească pe Ștefan cel Mare și să întoarcă avanpostul său pontic Chilia. E de notat că pretențiile Porții asupra Chilieii nu se bazau pe faptul că Moldova era vasală a sultanului sau țară protejată de Istanbul, ci pe motivul că orașul dunărean aparținuse lui Radu cel Frumos, vasalul său. Ca să-l îmbuneze pe sultan, Ștefan i-a trimis daruri și, prealabil, a acceptat o sporire a haraciului de la 2000 la 3000 de ducați [7, pp. 68-69; p. 9; p. 1066]. Având probleme mai urgente în alte direcții, Poarta a amânat riposta, mulțumindu-se cu cele trimise de la Suceava și cu asigurarea păcii moldo-otomane în continuare [8, pp. 408-409; pp. 68-69; pp. 1065-1066]. În rezultat, Moldova, cu Chilia, devine o mare putere pontică [9, pp. 133-136]. Revenirea Țării Moldovei la statutul de putere pontică, pe care îl mai avusese în vremea lui Alexandru cel Bun, nu a rămas fără urmări și pe alte planuri.

În 1473, concomitent cu campaniile de amploare în Țara Românească, ce constituiau, de fapt, o confruntare cu Imperiul Otoman, Ștefan cel Mare întrerupe plata tributului sultanului [10, p. 15]. Războaiele moldo-otomane (1473-1486) au avut caracterul unor lupte pentru controlul cursului inferior al Dunării și al spațiului nord-pontic. Potrivit declarațiilor autorizate ale sultanilor Mehmed al II-lea și fiului său Bayezid al II-lea, Chilia era „cheia spre Moldova”, iar Cetatea Albă – „chezășie a biruințelor aspra polonezilor, cehilor, rușilor, ungarilor și centru de comerț cu țările vecine”. „Atâta timp cât ambele orașe-cetăți sunt ale moldovenilor și Belgradul sârbesc al ungarilor, noi (Imperiul Otoman) nu vom putea învinge cu totul pe ghiauri [11, pp. 38-40; p. 128].

După războaiele cu Imperiul Otoman, în 1474-75, 1476, Ștefan cel Mare tratează cu Mehmed al II-lea în privința încheierii păcii cu Imperiul Otoman. Reglementarea relațiilor Moldovei cu Înalta Poartă este încă, în istoriografie, în discuție. Însă, după cum ne arată un document turc, Ștefan a acceptat plata tributului pentru pace în 1476, măbind suma de la 3000 de ducați până la 5000 de ducați [12, p. 267]. Se pare că în penultimul an al vieții sale, 1480, Mehmed al II-lea a acceptat încheierea unei noi înțelegeri de pace cu Moldova, cu un haraci mărit până la 6000 de florini. Documentul cuprinde obligația de a fi „prieten prietenului și dușman dușmanului” [13, pp. 465-494; pp. 5-7].

E necesar de subliniat că haraciul de 6000 de florini nu s-a plătit decât o singură dată, la încheierea păcii [14, p. 9]. În 1481, după moartea neașteptată a lui Mehmed al II-lea (3 mai 1481), această pace este ruptă. În toamna anului 1481, noul sultan Bayezid al II-lea, într-un moment când poziția sa nu prea era consolidată încă, încheie pace cu Ștefan, reducând haraciul Moldovei de la 6000 la 5000 de ducați [15, pp. 265-274; pp. 28-34]. Astfel, actele încheiate în 1476, 1480, 1481 de către Moldova și Imperiul Otoman reprezintă pași reali ai lui Ștefan cel Mare spre stabilirea relațiilor pașnice cu Poarta. Această politică va fi promovată în continuare de către domnul țării.

După cum se menționează în istoriografie, se poate spune că, odată cu pierderea Chiliei și Cetății Albe, în 1484, începe o nouă etapă în domnia Ștefan cel Mare și chiar o nouă epocă în istoria Moldovei. Turcii au anexat și teritoriul din jurul cetăților, cu fortificația Iurgheci, din apropiere de Cetatea Albă. Anexarea acestui teritoriu era necesară atât pentru folosința celor două cetăți, cât și pentru asigurarea unui culoar terestru de legătură cu tătarii din Crimeea. Încercarea lui Ștefan, în 1484-1486, de a recuceri cetățile de la sud n-a reușit. Domnul și curtea sa au înțeles că singura cale de ieșire din impasul politic și militar era reconcilierea cu sultanul, bineînțeles pe baza recunoașterii noului statut al Chiliei și Cetății Albe. Pacea s-a încheiat în toamna anului 1486. Ea a fost urmată de delimitarea oficială a noii frontiere dintre cele două părți [16, pp. 225-238; p. 187; p. 329]. Ștefan

trimite la Istanbul solie cu tributul pentru doi ani precedenți, păstrând suma anuală a tributului de 5000 de ducați. La rândul lui, sultanul turc avea și el nevoie de pace cu Moldova, datorită noilor atacuri victorioase ale mamelucilor în Egipt contra Istanbulului. Ca recompensă pentru cetățile Chilia și Cetatea Albă, domnul primește de la regele ungar Matias Corvin, în calitate de feude personale, Ciceul și Cetatea de la Balta în Transilvania, cu fortărețele și domeniile lor.

În istoriografie este amplu discutată semnificația păcii din 1486. Tahsil Gemil consemnează că, în 1486, În Moldova se instaurează suzeranitatea protectoare limitată a Porții [17, p. 40; p. 53]. În lucrarea lor despre Ștefan cel Mare, Ștefan Gorovei și Maria-Magdalena Szekely subliniază și ei că, în 1486, Moldova a fost „închinată” Imperiului Otoman și nu este adevărat că acest eveniment a avut loc, conform tradiției, în perioada lui Bogdan al III-lea (1504-1517) [18, pp. 242-248]. După părerea noastră, în 1486 Ștefan a încheiat totuși doar pace cu sultanul și nu devine vasal al Imperiului Otoman. Regimul de dar ul-ahd (țara păcii, țara legământului) în epoca lui Ștefan cel Mare n-a cunoscut trecerea la suzeranitatea otomană, fie și protectoare.

E cert că, după 1486, în mentalitatea politică din Moldova au survenit schimbări. Laitmotivul principal al noului concept politic consta în refuzul confruntărilor directe armate cu Imperiul Otoman și trecerea la politica de compromis cu Poarta. Această politică a compromiselor a fost continuată de urmașii marelui domn și, într-adevăr, stă la baza relațiilor politice ulterioare moldo-otomane. Ea este formulată clar și răspicat de către florentinul Filippo Buonaccorsi Callimachus, aflat în slujba diplomatică a regelui Poloniei din 1470. În adresarea către papa Inocențiu al VIII-lea, în 1490, cu îndemnuri stăruitoare spre pornirea luptei antiotomane, umanistul italian a adus ca argument și confruntările cu sultanul turc al românilor (Valachi). „Moldovenii, deși au pierdut pe țărmul Mării Negre orașele Moncastru și Licostamo (Cetatea Albă și Chilia – s. ns), mențin și păzesc și acum restul țării lor și au provocat adesea, în mai multe rânduri, în anii precedenți, pierderi atât de mari turcului, încât acesta a fost silit, în cele din urmă, să-l numească aliat și prieten pe Ștefan, domnul moldovenilor – și vasal al ilustrului rege al Poloniei –, care a cedat nu sub presiunea armelor, ci condiționat” [19, pp. 93-106]. Concluzia lui Buonaccorsi era că românii (Valachi) – neam împărțit în două: „besarabii” și moldovenii – au ajuns la învoială cu Imperiul Otoman „nu ca învinși, ci ca învingători” [20]. Astfel, F. Buonaccorsi Callimachus dovedea că a înțeles perfect sensul și esența schimbărilor intervenite în acea vreme în raporturile moldo-otomane.

Argumentele aduse în favoarea conceptului acceptării suzeranității sultanului otoman de către Ștefan cel Mare în 1486 nu rezistă criticii [21, pp. 159-163]. Documentele nu permit să fie confirmată teza despre trimiterea fiului mai mare al lui Ștefan, Alexandru, în calitate de ostatic la

Istanbul, deoarece el, din 1486 până la moartea sa, se găsește în Moldova [22]. Se pare că informațiile din unele surse externe referitoare la aflarea lui Alexandru la Istanbul ne permit să vorbim despre pretențiile și cerințele Porții către domn de a-și trimite fiul, în 1486, ostatic în capitala turcă. Totodată, nu avem surse ce ar indica trimiterea de către Ștefan a unui alt ostatic la Istanbul după moartea lui Alexandru, în 1496. De asemenea, nu există informații referitoare la trimiterea ostaticilor de către urmașii lui Ștefan, așa cum se va întâmpla după 1538.

De asemenea, informațiile contemporane nu indică schimbări în raporturile moldo-otomane după 1486. Un argument al acestei supoziții îl găsim în instrucțiunile regelui polon date solului N. Firlei, trimis în 1488 la Istanbul pentru convorbiri cu otomanii. Una dintre condițiile păcii polono-otomane era întoarcerea Chilie și Cetății Albe, deoarece domnul moldovean era vasalul regelui polon. Referitor la un eventual tribut al Moldovei în calitate de vasal al Imperiului Otoman, în instrucțiuni nu se spune nimic. Având în vedere că informația despre Moldova, în Polonia, este foarte amplă, se poate constata că, în perioada respectivă, nu surveniseră schimbări esențiale în raporturile moldo-otomane [23, pp. 236-237; pp. 242-243]. După cum ne informează izvoarele, în prima jumătate a secolului al XVI-lea, regele și magnații polonezi menționează la concret suzeranitatea otomană în Moldova, iar la convorbirile polono-otomane solii regatului nu neagă acest statut politico-juridic.

La finele secolului al XV-lea, în contextul confruntărilor moldo-polone, Ștefan cel Mare, în calitate de tributar, a cerut sultanului ajutor militar contra Regatului Polon. În continuare, în 1498, sangeac bei din Chilia și Cetatea Albă, precum și sangeac beiul de Silistra trec, cu învoirea domnului, prin Moldova și atacă pământurile sud-estice ale Poloniei [24, pp. 329-332; p. 66; p. 33]. Bayezid al II-lea și-a afirmat, astfel, răspicat voința de a combate tendințele poloneze de extindere către sud, în Moldova.

Atacurile otomanilor de la finele secolului al XV-lea asupra pământurilor polone, după cum se subliniază în ultimul timp în istoriografie, sunt o confirmare a instaurării suzeranității otomane în Moldova în 1486 [25, pp. 48-50]. Avem teme să credem că relațiile cu Poarta Otomană erau, la sfârșitul secolului al XV-lea, tributare. Izvoarele nu ne permit să evidențiem și alte participări al otomanilor la operațiunile militare ale moldovenilor în acea vreme. De asemenea, izvoarele nu indică contrariul: participarea oștilor vasalului în campaniile suzeranului turc din acea vreme, ceea ce, ulterior, se va întâlni deseori [26, pp. 54-66]. Informațiile contemporane ne arată că Ștefan cel Mare s-a adresat sultanului indirect, nu deschis, prin intermediul hanului din Crimeea. Cronicarii turci, care ne prezintă informații despre participarea detașamentelor turce contra polonezilor, fără

îndoială, ar fi arătat vasalitatea lui Ștefan cel Mare față de Poarta Otomană. Dacă Ștefan cel Mare ar fi fost vasal al sultanului, atunci oștile domnului nu ar fi atacat la Dunăre, la începutul anului 1499, pe akângii lui Malkocioglu Bali bei, care se întorceau dintr-o incursiune de pradă din Polonia [27, p. 36; p. 156]. Nu putea Ștefan să deschidă un front din partea suzeranului turc, dacă era astfel, în condițiile când tratatul cu Polonia nu fusese încheiat. În continuare, în tratatul de pace moldo-polon din 1499, se prevedea lupta comună contra otomanilor [28, pp. 423-424].

Deoarece la răscrucea secolelor XV și XVI a reizbucnit războiul otomano-venețian, cadrul politic era propice pentru reluarea luptei antiotomane. Pregătindu-se de acțiuni antiotomane, Ștefan, se pare, refuză, în 1500, să mai plătească tribut Porții Otomane, însă cruciada proclamată în 1500 se stingea, fără să se fi desfășurat în chipul și cu energia așteptată. În iunie 1501, solul Moldovei a sosit la Istanbul și a reînnoit pacea cu Imperiul Otoman [29]. Relațiile tributare ale Moldovei cu Înalta Poarta continuă și în ultimii ani ai domniei lui Ștefan.

Astfel, în cei 47 de ani cât a durat domnia lui Ștefan cel Mare, cancelariile europene au făcut și au refăcut neconținut planuri de cruciadă creștină antiotomană. De la începutul anilor `70 ai secolului al XV-lea, domnul Moldovei a devenit un participant activ la cruciadă, fiind un pilon important al ei. Desigur, Ștefan n-a fost cruciat în sensul pe care l-au stabilit cruciadele clasice pentru cavalerii occidentali. Lupta pentru apărarea crucii a fost, în concepția lui, îngemănată cu cea pentru apărarea țării sale, împotriva oricărei agresiuni, și păstrarea ființei statale a Moldovei. În consecință, în tratatul ungaro-otoman din 1503, încheiat pentru șapte ani, domnul Moldovei este inclus ca tributar al sultanului [30, pp. 20-21; p. 156; p. 172]. Condominiul otomano-ungar, stabilit prin acest tratat asupra Moldovei, însemna, de fapt, pentru țară, independența efectivă. Informația venețiană despre veniturile Imperiului Otoman, la finele secolului al XV-lea – începutul secolului al XVI-lea, accentuează statutul politico-juridic al Moldovei în acea perioadă. Conform informației, Ștefan plătește tribut de două ori mai puțin decât Țara Românească (4000, față de 8000 de ducați). Ștefan cel Mare nu era obligat să vină personal la Istanbul, în fiecare an, pentru a fi reconfirmat la domnie, așa cum o făcea către acea perioadă domnul muntean, prin primirea semnelor puterii domnești din mâinile sultanului [31, p. 264; p. 173].

Astfel, deși Moldova, în perioada domniei lui Ștefan cel Mare, a acceptat plata tributului față de Imperiul Otoman (cu mărirea sumei), puterea domnească a evitat intrarea țării într-o dependență accentuată de vasal față de sultanul turc. Unele aspecte ale domniei lui Ștefan cel Mare nu pot fi corect înțelese, dacă nu ținem seama de momentul respectiv. Aceasta corespunde, în viziunea lui D. Cantemir, primei etape a plății tributului, care este doar un preț al păcii (răscumpărarea prin bani a

suferinței, în formularea marelui cărturar) [32, pp. 69-70]. Asemenea tribut, după cum se știe, au mai plătit sultanilor Bizanțul, Veneția, Austria, iar hanilor din Crimeea – Polonia. Datorită politicii lui Ștefan cel Mare, Țara Moldovei și-a păstrat până la începutul secolului al XVI-lea statutul de subiect al dreptului internațional, așa cum era el văzut în Evul Mediu.

### Bibliografie

1. Inalcik, H., „L'Empire Ottoman”, în *Raport au premier Congres international des Etudes balkaniques et sud-est europeennes*, Sofia, 1966, p. 12.
2. Gorovei, Șt.S., Szekely, M.M., *Princeps omni laude maior. O istorie a lui Ștefan cel Mare*, Sfânta Mănăstire Putna, 2005, pp. 238-248.
3. Mehmed, M.A., *Documente turcești privind istoria României*, vol. I, București, 1976, pp. 1-2.
4. Rezachevici, C., *Rolul românilor în apărarea Europei de expansiunea otomană. Secolele XIV-XVI*, București, 2001, pp. 209-211.
5. Gorovei, Șt.S., „Moldova în „Casa păcii”. Pe marginea izvoarelor privind primul secol de relații moldo-otomane”, în *Anuarul Institutului de Istorie și Arheologie „A.D. Xenopol” din Iași*, t. XVII, 1980, pp. 632-634; *Очерки внешнеполитической истории Молдавского княжества*, Кишинев, 1987, pp. 54-68.
6. *Cronicile slavo-române din sec. XV-XVI*, București, 1959, p. 29.
7. Guboglu, M., „Le tribut paye par les Principautes Roumaine a la Porte jusqu' au debut du XVI-e siècle d' apres les sources turques”, în *Revue des Etudes Islamiques*, XXXVII, 1969, fasc. I, pp. 68-69; Berza, M., „Haraciul Moldovei și Țării Românești în sec. XV-XIX”, în *Studii și materiale de istorie medie*, 1957, vol. II, p. 9; Ciocârlan, V., „Poarta Otomană și gurile Dunării la finele sec. al XV-lea”, în *Revistă de Istorie*, 1985, nr. 2, p. 1066.
8. Dlugossi, I., „Historiae Polonicae”, libri 12, ed. A. Przedzecki, în *Opera omnia*, t. 13-14, Cracoviae, 1878, pp. 408-409; Guboglu, M., *Le tribut payé les Principautes roumaines a la Porte jusqu' au debut du XVI-e siècles d' apres les sources turques*, pp. 68-69; Ciocârlan, V., „Poarta Otomană și gurile Dunării la finele secolului al XV-lea”, în *Revistă de Istorie*, 1985, nr. 2, pp. 1065-1066.
9. Andreescu, Șt., „Un nou act genovez cu privire la Ștefan cel Mare”, în *Studii și materiale de istorie medie*, XXII, 2004, pp. 133-136.
10. Șimanschi, L., Agache, D., „Moldova între anii 1469 și 1473: Program de guvernare și conjuncturi politice”, în *Anuarul Institutului de Istorie „A.D. Xenopol”*, tom. XXXV, 1998, p. 15.
11. Antalffi, A., „Două documente din Biblioteca Egipteană de la Cairo despre Chilia și Cetatea Albă în 1484”, în *Revistă istorică*, 1934, nr. 1-3, pp. 38-40; Iorga, N., *Studii istorice asupra Chilie și Cetății Albe*, București, 1899, p. 128.
12. Mehmed, M.A., „Un document turc concernant le kharatch de la Moldavie et de la Valachie aux XV-XVI siècles”, în *Revue des Etudes Sud-Est Europeenes*, 1967, nr. 1-2, pp. 267.
13. Decei, A., „Tratatul de pace – sulhnâme – încheiat între sultanul Mehmed al II-lea și Ștefan cel Mare la 1479”, în *Revista Istorică Română*, XV, 1945, pp. 465-494; Mehmed, M.A., *Documente turcești privind istoria României*, vol. I, pp. 5-7.
14. Berza, M., „Haraciul Moldovei și Țării Românești în secolele XV-XIX”, în *SMIM*, II, 1957, p. 9.
15. Mehmed, M.A., *Un document turc concernant le kharatch de la Moldavie et de la Valachie aux XV-XVI siecles*, pp. 265-274; Murgescu, B., „O nouă reglementare de pace moldo-otomană în 1481”, în Murgescu, B., *Țările Române între Imperiul Otoman și Europe Creștină*, Iași, Polirom, 201, pp. 28-34.
16. Gemil, T., „Quelques observations concernant la conclusion de la paix entre la Moldavie et l'Empire Ottoman (1486) et la délimitation de leur frontiere”, în *Revue Roumaine d'Histoire*, XXII,

- 1983, nr. 3, pp. 225-238; *Cronici turcești privind Țările Române, Extrase*, I, București, 1966, p. 187; p. 329.
17. Gemil, T., *Românii și otomanii în secolele XIV-XVI*, București, 1991, p. 225. La problema dată vezi și: Семенова, Л.Е., „Из истории молдавско-польско-турецких отношений конца XV в.”, în *Россия, Польша и Причерноморье в XV-XVIII вв.*, Москва, 1979, p. 40; p. 53.
18. Gororvei, Șt.S., Szekely, M.M., *Princeps omni laude maior. O istorie a lui Ștefan cel Mare*, Sfânta Mănăstire Putna, 2005, pp. 242-248.
19. Papacotea, Ș., „Tratatele Țării Românești și Moldovei cu Imperiul Otoman în secolele XIV-XVI: ficțiune politică și realitate istorică”, în *Stat. Societate. Națiune. Interpretări istorice*, Cluj-Napoca, 1982, pp. 93-106.
20. Papacotea, Ș., „Tratatele Țării Românești și Moldovei cu Imperiul Otoman în secolele XIV-XVI: ficțiune politică și realitate istorică”, în *Stat. Societate. Națiune. Interpretări istorice*, Cluj-Napoca, 1982, pp. 93-106.
21. Eremia, I., *Statutul juridic internațional al Țării Moldovei (de la origini până la începutul secolului al XVI-lea)*, Chișinău, 2010, pp. 159-163.
22. Bogdan, I., *Documentele lui Ștefan cel Mare*, vol. II, București, 1913. DRH, A, Moldova, vol. III, București, 1980.
23. *Războieni. Cinci sute de ani de la campania din 1476*. Monografie și culegere de texte, editor M. Neagoe, București, 1977, pp. 236-237; pp. 242-243.
24. *Cronici turcești privind Țările Române. Extrase*, vol. I, pp. 329-332; Iorga, N., *Acte și fragmente cu privire la istoria românilor*, vol. III, București, 1897, p. 66; „Cronicorum Bernardii Vapovii. Partem posteriorum 1480-1535”, în *Scriptores Rerum Polonicarum (SRP)*, t. 2, Cracoviae, 1874, p. 33.
25. Семенова, Л.Е., „Из истории молдавско-польско-турецких отношений конца XV века”, în *Россия, Польша и Причерноморье в XV-XVIII вв.*, pp. 48-50.
26. Гонца, Г.В., „О степени вассальной зависимости Молдавского государства от Османской империи в 1512-1538 гг.”, *Известия Академии Наук Молдавской ССР*, Серия общественных наук, 1976, nr. 3, pp. 54-66.
27. „Cronicorum Bernardii Vapovii. Partem posteriorum 1480-1535”, în *SRP*, t. 2, p. 36, Gemil, T., *Românii și otomanii în sec. XIV-XVI*, p. 156.
28. Bogdan, I., *Documentele lui Ștefan cel Mare*, vol. II, pp. 423-424.
29. Sanuto, M., *I diarii di...*, vol. II, Venezia, 1879, col. 1462.
30. Hurmuzachi, vol. II, partea 1, pp. 20-21; Gemil, T., *Românii și otomanii în sec. XIV-XVI*, p. 156; Ursu, I., *Ștefan cel Mare și turcii*, București, 1914, p. 172.
31. Sanuto, M., *I diarii di...*, vol. IV, Venezia, 1880, col. 464; Ursu, I., *Ștefan cel Mare*, București, 1925, p. 264; idem, *Ștefan cel Mare și turcii*, p. 173.
32. Maxim, M., „Haraciul moldovenesc în opera lui D. Cantemir”, în *Analele Universității București. Filozofie, istorie, drept*, an. XXIII, 1974, pp. 69-70.



## L'empathie au service de l'enseignement/apprentissage du FLE/FOS

Silvana Vishkurti,  
Centre des langues étrangères,  
Université polytechnique de Tirana,  
Albanie

### Résumé

*L'approche communicative privilégie l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant comme gage de succès dans l'appropriation d'une langue étrangère. Nous tentons d'atteindre cet objectif en créant un environnement d'apprentissage qui encourage une attitude empathique. Ainsi, l'expression libre et responsable, le travail personnel et interpersonnel de l'étudiant sont considérés comme des éléments importants dans l'identification et la réduction des difficultés qu'il rencontre dans la réception/expression en langue française.*

*Pour ce faire une enquête est menée à l'Université polytechnique de Tirana afin de tester le degré d'empathie des étudiants ingénieurs. Les résultats obtenus de même que l'observation des classes montrent qu'une communication empathique influe de façon positive sur l'appropriation active du français ainsi qu'à un climat de classe qui éveille la curiosité et le plaisir d'apprendre.*

**Mots-clés:** *empathie, enseignement du FLE/FOS, approche interactionniste, contexte albanais.*

### Introduction

L'enseignement des langues étrangères au niveau universitaire est en train de se reformer en raison du changement des curricula de même que des nouveaux besoins qui se manifestent chez les étudiants envers la langue à étudier et les compétences à développer. La langue française également, subit un certain changement dû à la réduction du volume horaire des langues en général de même qu'à la place qu'elle occupe dans l'éventail des langues choisies par l'étudiant.

Cette situation entraîne un renouvellement des pratiques d'enseignement/apprentissage orientées vers l'approche communicative, le travail en autonomie ainsi que l'utilisation, dans ce domaine, des technologies de l'information et de la communication. Indépendamment de ces nouvelles tendances à succès, leur application dans des contextes réels s'avère multiforme, complexe et difficile à mettre en place.

En contexte albanais, même au niveau supérieur, l'enseignement des langues reste traditionnel, laissant peu de place à l'interactivité et à l'échange langagier entre l'enseignant et l'apprenant ou entre pairs. Nous partons de l'hypothèse que l'évolution vers une attitude empathique de la part de l'enseignant conduit à une amélioration du climat interpersonnel en classe et à l'implication des étudiants dans une démarche constructive, ce qui produit des effets positifs dans l'appropriation d'une langue étrangère, en l'occurrence le français.

Pour confirmer notre hypothèse nous allons mesurer statistiquement, à travers la mise en place d'une enquête, le degré d'empathie que manifestent les étudiants en contexte albanais. Ensuite, nous allons analyser la place qu'occupe cet élément dans l'enseignement/apprentissage de la langue française dans des filières à orientation professionnelle. Pour ce faire, nous avons observé et noté la réaction des étudiants face à la mise en place d'une attitude empathique dans les cours de français. L'objectif était de mieux connaître leur attitude et opinion sur des éléments tels que l'écoute, la participation dans un travail d'équipe, l'attitude devant l'erreur, le compagnonnage ainsi que leur impact sur l'appropriation de la langue.

### Contexte d'étude

L'apprentissage de la langue française à l'Université polytechnique de Tirana occupe une place modeste par rapport à celle de la langue anglaise. Non seulement la plupart de la littérature à consulter est en anglais, mais les enseignants des disciplines professionnelles également, étant anglophones, proposent aux étudiants de consulter uniquement une bibliographie en anglais.

Ainsi, on assiste à une réduction des effectifs d'étudiants qui suivent les cours de français de même qu'à une hétérogénéité de niveau et de formation. Dans l'intention de rendre ces cours utiles et attractifs on propose aux étudiants de courts textes spécialisés en français, repérés sur internet et qui font l'objet d'une étude personnelle et collective en classe de langue. Puisqu'ils sont majoritairement de niveau A2, les compétences réceptives sont privilégiées par rapport à celle expressives. Mais, ces dernières sont aussi encouragées, à travers la rédaction d'un résumé, la présentation schématique du contenu d'un texte étudié (le fonctionnement d'un ordinateur, par ex.), les dialogues etc. L'objectif essentiel est de leur offrir la possibilité de consulter plusieurs sources documentaires en français également, en enrichissant ainsi la bibliographie de leur travail scientifique de même que les points de vue apportés sur les cas étudiés en sciences.

Indépendamment du renouvellement des programmes, des supports de cours, du rôle accordé à la langue étrangère dans leur domaine d'étude, les classes de langue continuent d'être passives et réceptives. Connaître les besoins des étudiants, les motiver à apprendre de façon autonome en langue, à participer de façon active pendant les cours, à évaluer et à s'auto évaluer n'est pas une tâche aisée. Une part importante de ce travail incombe, dans ce cas, à l'enseignant de langue qui doit animer les séances de sorte que l'étudiant se sente impliqué et responsable de son rôle à jouer au sein du groupe-classe. Comment peut-il alors réaliser ce grand changement et orienter ainsi les étudiants vers un apprentissage centré sur les savoir-faire et la pratique de la langue?

## Cadre théorique

L'empathie offre à l'enseignant la possibilité de mieux comprendre l'étudiant afin de mieux l'aider du point de vue cognitif et affectif en évitant toute sorte de jugement sur lui. C'est pourquoi C. Rogers (1956) souligne que l'empathie n'est pas «un état», mais «un processus», en insistant ainsi sur le rôle constructif et délicat que joue ce phénomène dans les relations humaines établies dans l'espace-classe. L'attitude empathique constitue un préalable à toute communication pédagogique véritable parce qu'elle permet de favoriser l'interaction enseignant/apprenant. Selon la phénoménologie sociale de Laing (1969), lorsque deux personnes se rencontrent, en réalité, ce sont «deux mondes d'expérience qui s'affrontent». L'approche privilégie le point de vue d'un observateur impliqué et empathique qui ne s'engage pas affectivement dans la relation. Bien au contraire, il observe une attitude qui l'implique « de façon contrôlée », ce qui suppose sa présence indispensable à la situation et, en même temps, une certaine distance à son égard (Mucchielli: 1991). C'est «une conduite intégrative» où l'enseignant s'efforce d'interagir avec les apprenants en vue de réaliser des buts communs (Harold et Anderson: 1967).

## Méthodologie de travail

En analysant ce qui se produit en classe, l'enseignant identifie les cas où l'empathie est recherchée et ceux où elle est rejetée. Ainsi, son expérience lui permet de choisir les meilleures pratiques d'apprentissage qui conjuguent assimilation de la langue et savoirs professionnelles. C'est pourquoi l'observation des situations de classes a été associée aux résultats du test qui fait part des représentations que les étudiants ont sur l'empathie et le comportement interindividuel.

## Le test sur l'empathie

Le test est réalisé en janvier 2013, dans le but de connaître si les étudiants albanais sont empathiques ou non. C'est un test de questions à choix fermé que nous avons trouvé sur internet<sup>1</sup> et qui fait partie des publications du groupe Eyrolles.

Il a été administré directement et rempli par 104 sur 110 interrogés, tous étudiants en première année de licence venant de différentes filières de l'Université polytechnique de Tirana, en présence ou non de l'enquêteur. L'échantillon a été choisi au hasard, mais il est représentatif du

---

<sup>1</sup>Le test est disponible sur le site: [izibook.eyrolles.com/extract/show/5574](http://izibook.eyrolles.com/extract/show/5574), consulté le 05.12.2012.

moins quant activement des étudiants des filières de cette université. L'analyse du test a été manuelle.

Même si l'échantillon est empirique, les réponses recueillies ont été comparées ensuite à des observations de classes de français, ce qui devait permettre aux enquêteurs de mieux comprendre si, dans l'enseignement, l'attitude empathique est sollicitée en langue étrangère, que ce soit par l'enseignant ou les étudiants.

Selon l'interprétation faite par le test, il apparait que les jeunes albanais ou bien, n'arrivent pas à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent, ou bien ils recherchent trop l'approbation des autres. Le fait qu'ils se mettent à la place de l'autre témoigne d'un certain degré d'empathie (question 8), mais cela est suivi de l'indifférence ou de la dépendance. Les résultats du test montrent que les étudiants ingénieurs sont empathiques, mais pas assez (48% des étudiants ont opté pour le point b), ce qui se voit dans la figure qui suit:

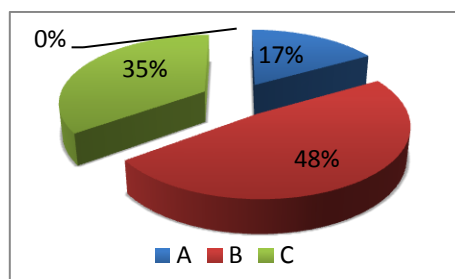


Fig.1. Le degré d'empathie chez les étudiants ingénieurs

C'est pourquoi on assiste à des attitudes qui passent facilement de l'empathie à l'apathie, des échanges superficiels aux échanges profonds. L'empathie semble plutôt émotionnelle que cognitive.

#### Observation des classes

Le point de vue choisi est celui des étudiants et analyse le mode d'intervention de l'enseignant envers l'écoute et la distribution de la parole en classe, l'encouragement des étudiants sur ce qu'ils réalisent seuls ou en groupe, en classe ou à l'extérieur d'elle, l'attitude devant l'erreur ou leur expression personnelle sur les thématiques abordées.

Dans les classes, on constate que les étudiants sont prisonniers d'une culture éducative qui les met en position d'attente. D'un côté, ils s'expriment avec beaucoup de respect envers les enseignants et les connaissances dont ils disposent. De l'autre côté, ils pensent que l'atmosphère qui

s'instaure dans la classe ne leur permet ni de s'exprimer librement, ni de mesurer eux-mêmes le niveau obtenu dans la matière. De leur côté, les étudiants aussi font très peu de questions et répondent uniquement si l'enseignant leur pose la question ou si l'on s'adresse à eux pour faire l'exercice en classe. Ils réagissent négativement quelquefois, surtout lorsqu'ils reçoivent une note qui ne correspond pas à leurs attentes.

De plus, les *relations* enseignant-étudiant sont, selon eux, *asymétriques*. Dans la majorité des cas, c'est l'enseignant qui occupe l'espace de la parole en répondant quelquefois à leur place, qui dirige les séances et valorise leurs connaissances en langue.

L'*attitude* que les enseignants adoptent, envers eux, est quelquefois *paradoxe*. S'ils encouragent l'expression libre, ils se mettent à critiquer les moindres fautes, grammaticales surtout, commises par l'étudiant. S'ils encouragent l'accès au sens, ils valorisent, dans leurs pratiques pédagogiques, l'apprentissage par cœur. S'ils encouragent le travail personnel de la part de l'étudiant, ils ne leur donnent pas les moyens de le réaliser.

#### Interprétations et discussions

Une analyse de cette situation conduit à un changement de leur pratique pédagogique en insistant sur une attitude empathique qui *met l'étudiant au centre* par l'analyse des besoins qu'il a en langues, une prise de conscience de ses motivations à apprendre et à utiliser le français. On le fait passer, ainsi, de l'état de celui qui subit les actions à l'état de celui qui *il a le droit d'agir* lui-même à travers l'autocorrection, la recherche documentaire, le travail en groupe et l'exposé de ses idées devant le groupe-classe. Cette *alternance de rôles* permet la création d'une véritable ambiance de travail où l'étudiant devient responsable de son rôle d'interlocuteur et de la portée du message à transmettre.

L'observation des comportements révèle que, dans la majorité des cas, les étudiants n'interagissent pas entre eux. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant consiste à stimuler la réaction et l'émulation en classe afin d'encourager les étudiants à collaborer entre eux, pas seulement en classe, mais aussi à l'extérieur d'elle. Il peut cultiver aussi une *culture du compagnonnage* où les étudiants avancés soutiennent ceux moins avancés à dépasser les difficultés en langue.

De l'autorité à sens unique on passe à une autorité qui se construit dans la coopération et l'expression libre entre l'enseignant et l'apprenant. Mais, il est à reconnaître que c'est une autorité difficile à établir dans une culture sociétale régie par les rapports de dominance.

La compréhension/expression des difficultés que les étudiants rencontrent dans l'appropriation du français les aident également à verbaliser leurs problèmes. Qui plus est, cela se révèle bénéfique pour l'enseignant et contribue à la mise en place d'une véritable pédagogie différenciée qui harmonise les stratégies d'enseignement à celles d'apprentissage en vue de réaliser l'objectif commun, à savoir la communication en français.

En réalité, quelquefois, il ne suffit pas d'encourager les étudiants à interagir pour qu'ils se mettent à le faire. L'enseignant invite alors indirectement les étudiants à agir, tout particulièrement en *créant un environnement d'apprentissage* où le sens reste à découvrir, les hypothèses à vérifier, les points de vue à argumenter. Cet environnement d'apprentissage dépasse largement le travail effectué en classe pour s'ouvrir sur le réel et l'aborder ce dernier sous un angle nouveau, en le transformant même en sujet d'enseignement.

### Conclusion

Les obstacles à l'établissement d'une communication empathique en classe de langue sont multiples : situations de double contrainte, relation d'autorité, verbalisation de l'interdit, enseignement traditionnel coupé de la réalité et des besoins professionnels des étudiants etc.

En optant pour l'empathie dans les relations interpersonnelles qui s'établissent entre l'enseignant et les étudiants, l'enseignement s'éloigne de son caractère transmissif et unidirectionnel. Il s'ouvre davantage vers un échange communicatif qui éclaircit et enrichit tour à tour les actions des deux pôles communicatifs en question afin de faciliter l'accès au savoir et son appropriation.

Une attitude empathique de la part de l'enseignant contribue à augmenter l'interaction des acteurs en langue étrangère. Par conséquent, les efforts des étudiants pour désigner les réalités qui les entourent, en se servant du français comme métalangage et outil d'expression et de communication entre eux, se trouvent multipliés.

### Bibliographie

- Anderson, A. & Harold, H. (1967). *The measurements of domination and of socially integrative behaviour in teachers' contacts with children*. Genetic Psychology Monographs.
- Codleanu, M., (2009), Linguistique interactionniste et enseignement des langues, in : *Synergie Roumanie 4*, revue du Gerflint, pp. 189-200.
- Maucorps Paul-H., (1960), Empathie et compréhension d'autrui. In: *Revue française de sociologie.*, 1-4. pp. 426-444. Disponible sur le site: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1960\\_num\\_1\\_4\\_5847](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1960_num_1_4_5847)

- Khebbeb, A., *De la difficulté à gérer la communication pédagogique en classe*, disponible sur le site : [umc.edu.dz/vf/images/cahier\\_lap\\_si/num5/07.pdf](http://umc.edu.dz/vf/images/cahier_lap_si/num5/07.pdf)
- Mucchielli, A., (2001), *La psychologie sociale*, éd. Hachette, p.77-80
- Pastiaux, G. et J., (2000), *Précis de pédagogie*, éd. Nathan.
- Wolton, D., (1997), *Penser la communication*, éd. Flammarion.

### **Timpul: repere calificative**

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

#### **Abstract**

*The category of time, subtle and complex at the same time, knows a very large spread; it is used in almost all fields of human activity whether real or humanist. Many are trying to qualify the notion of time, but this definition is true only on a segment of the reality. It was carried out the classification of the time. For example, Carlos A. Mallmann and Oscar Nudler propose a methodology that includes the design of four ways of understanding the time. So they get four individualized of time: subjective, chronologically, physically and spiritually. But even these studies are not able to cover wide spectrum of theoretical and sensitive of this dimension, reality providing examples that go beyond material known. Therefore, we resort to transdisciplinary methodology promoted by Franco-Romanian philosopher and physicist Basarab Nicolescu and we will refer to hidden third territory and/or sacred. The research confirms transdisciplinary dimension of time, because it transcends the limits of rational cognitive manifest world. At this stage, we can say that the time is in continuous flux emitted sacred divine principle, which – according to the information-energy field of an individual or collective entities – to distribute conducted, generating appropriate environment to evolution corresponds to the consistency of the divine economy.*

**Key-words:** *time, sacred, transdisciplinary methodology, cosmic ethics.*

Categoria timpului cunoaște o răspândire deosebit de vastă în diferite sfere ale manifestării umane. Surprinde varietatea semantică conferită conceptului de „timp”. Orișice domeniu îl adaptează sistemului său gnoseologic. Privatizat fiind, conceptul de „timp” cunoaște un număr proliferant de unități sintagmatice. Actualmente, fiecare disciplină a activității intelectuale operează cu termenii săi profesionali. Timpul este văzut în postura sa duală. Astfel, se vorbește de dihotomii temporale: timp epocal/timp al evenimentului, timp subiectiv/timp obiectiv, timp măsurabil/timp nemăsurabil, timp conștient/timp inconștient, timp individual/timp colectiv, timp intern/timp extern, timp cronologic/timp biologic, timp sacru/timp profan, timp existențial/timp metafizic, timp linear/timp ciclic, timp ireversibil/timp reversibil, timp narativ/timp diegetic, timp fast/timp nefast etc. Întâlnim expresii conceptuale, precum *căderea în timp, ieșirea din timp, călătoria în timp, dilatarea timpului, nimicirea timpului*. Ni se prezintă timpul în calitate de valoare [1], care trebuie

prețuită și economisită. Ba mai mult: atât gândirea populară, cât și cea artistică personalizează timpul, atribuindu-i diferite funcții – de învățător sau de tămăduitor, el aleargă sau stă locului, el șterge amintirile sau scoate la iveală unele fapte. Noțiunea de „timp” este utilizată aproape în toate domeniile activității, fie ele reale sau umaniste. S-ar părea că, dacă racordăm totul la timp, nu ar trebui să apară probleme cu definirea conceptului. Investigarea subiectului ne confirmă că încercări de a califica timpul sunt o multitudine, însă ele sunt adevărate doar pe un segment de realitate. Savantul Solomon Marcus, matematician de specialitate, dar care a publicat lucrări ce cuprind o vastă sferă culturală și care scrie un solid studiu despre timp, constată că „timpul face parte din acea stranie categorie de entități pe cât de familiare, pe atât de impenetrabile. Pe cât de ușor îl intuim, pe atât de greu îl conceptualizăm. Nimeni nu a fost în stare să-l definească. De fapt, definiții sunt multe, dar fiecare se referă nu la un timp pur și simplu, ci la un anumit fel de timp [2, p. 8]. Interesul și preocuparea diferitor discipline ale cunoașterii față de noțiunea de „timp” se explică prin complexitatea și diversitatea structurilor temporale ale micro- și macrocosmosului. Filosoful rus A.F. Losev afirma că timpuri sunt atâtea câte lucruri, iar lucruri sau, mai exact, genuri de lucruri sunt atâtea câte sensuri și idei. Astfel, domeniul de cercetare temporală poate fi extins încontinuu. În urma cercetărilor științifice, logicianul Solomon Marcus ajunge la o concluzie similară: „atitudinea pragmatică față de timp caută să ne convingă că nu există un timp pur și simplu, ci tot atâtea specii de timp câte tipuri de experiență poate parcurge ființa umană. Există deci, cu privire la timp, aspecte înnăscute, apriorice, intuitive, empirice, mecanice, entropice, biologice, psihologice, sociale, estetice, dar niciun aspect nu poate revendica exclusivitatea” [2, p. 212].

Studiind multitudinea problemelor ce țin de categoria timpului, Carlos A. Mallmann și Oscar Nudler, în lucrarea de integrare științifică intitulată *Aspecte conceptuale ale introducerii timpului uman în viața socială*, propun o metodologie care constă în proiectarea a patru tipuri de înțelegere asupra timpului. „Ei pun în evidență două dihotomii, empiric-teoretic și intuitiv-rațional, și patru tipuri de înțelegere, care rezultă din combinația, doi câte doi, a termenilor celor patru dihotomii: înțelegerea experimentală (rațională și empirică), experiențială, adică prin propria experiență naturală (intuitivă și empirică), holistică (intuitivă și teoretică) și analitică (rațională și teoretică)” [2, p. 10]. Perceput prin prisma acestor patru moduri de înțelegere, timpul poate fi clasificat, prin absolutizare, în patru tipuri: subiectiv, cronologic, fizic și spiritual. Timpul subiectiv este bazat în mod esențial pe o abordare experiențială. Fenomenele temporale, în organismele vii, sunt subordonate cu precădere timpului subiectiv, care ar mai putea fi numit *timp organic*. Înțelegerea experimentală a timpului a condus la timpul cronologic, reprezentând măsura unui interval de timp.



Aici intră timpul dinamic, bazat pe legile mișcării și gravitației, și timpul atomic, măsurat cu ajutorul ceasurilor atomice.

În toate chestiunile privind timpul cronologic, un rol esențial îl are spațializarea timpului. Timpul fizic este, cu precădere, un rezultat al înțelegerii analitice a timpului. Aici intră timpul din spațiu-timp al lui Mincovski (teoria restrânsă a relativității), cel din relativitatea generală, din cosmologie și din mecanica cuantică. În sfârșit, timpul spiritual corespunde înțelegerii sale holistice, intuitiv-abstracte. El este organic încorporat în marele mituri ale popoarelor (a se vedea opera lui Mircea Eliade și cea a lui Claude Lévi-Strauss) și tot el se află la baza creației artistice” [2, p. 11].

Deosebit de prețioasă și necesară este această clasificare a timpului în patru tipuri distinctive, căci încurajează un șir de întrebări ce țin de funcționalitatea legităților în fiecare dintre aceste domenii. Fără îndoială că cele patru tipuri temporale interferează, coexistă și colaborează. O ființă umană, de exemplu, poate fi privită prin prisma acestor tipuri de timp. Timpul subiectiv indică evoluția omului în postură de organism biologic, care, pe parcursul vieții sale, trece prin anumite faze strict determinate: copilărie, adolescență, maturitate, senilitate. Natura însă este rodnică în tot felul de exemplare și aflăm că persoane de aceeași vârstă și chiar trăind în aceeași ambianță au diferit ritm în parcurgerea aceluiași itinerar; unii îmbătrânesc de tineri, iar alții par a fi mai tineri decât arată vârsta cronologică. Ba mai mult: sunt înregistrate și cazuri de abatere de la legitățile entropice; unii chiar întineresc. Prin aceste cazuri unice, se pune totuși problema sensului scurgerii timpului. Dacă e să ne referim la timpul cronologic, acesta se conduce de normele mecanicii clasice, care susțin că timpul se scurge omogen, adică vârsta omului e stabilită de rotațiile astrale. Pentru evenimentele curente, zilnice, dimensionarea cronologică, cu funcționalitate auxiliară, este realmente comodă, utilă și necesară, dar, fiind o măsurare mecanică și deci periferică, nu poate cuprinde tipologia tuturor fenomenelor, ci doar standardul și stereotipul. La rândul său, timpul fizic, care este de natură analitică, descoperind alte niveluri de realitate, cu alte legități, intră în polemică cu macrofizica. Teoria relativității afirmă că timpul și spațiul nu sunt un cadru al derulării acțiunilor, ci depind de masă și energie; astfel, percepția observatorului nu poate furniza date obiective, iar fizica cuantică descoperă cu stupefacție că timpul nu mai este ireversibil, că fenomenele sunt discontinui, iar microparticulele se caracterizează prin inseparabilitate. O serie de descoperiri și teorii moderne se îndepărtează considerabil de științele clasice, apropiindu-se, mai degrabă, de domeniul fantasticului. Procesele miraculoase ale infinitului mic țin nemijlocit și de om. Deși se desfășoară la un alt nivel de realitate, acestea compun ființa umană. Timpul spiritual presupune receptarea intuitiv-abstractă a realității, reflectată în mitologia universală. Gândirea mitică vizează

un alt nivel de realitate decât cel al vieții curente: simbolistica, gestică și istoria mitică, adresându-se subconștientului, țin de un alt nivel de realitate, care se subordonează altui sistem de legi. De aceea mitul nici nu trebuie înțeles literalmente, căci prin relatări aparent comune el dezvăluie o lume în care Eterna Reîntoarcere este o constantă creatoare, în care se conciliază termenii opoziți depășind antinomia logicii lineare, în care coabită și conlucrează lumi aparent divergente. Mitul, grație miezului sacru ce îl conține, conferă substanță vieții culturale, servind drept sursă de inspirație filosofiei, artelor, chiar și științelor. După cum reconfirmă Victor Kernbach, timpul „e, în primul rând, o noțiune mitologică, dar toate disciplinele cunoașterii s-au oprit, fiecare în chip specific, în fața acestei noțiuni” [3, p. 211]. Problema definirii noțiunii de „timp”, care rămâne în vigoare, solicită aderarea la alt nivel gnoseologic, bazat pe principiul unirii, și nu pe cel al dispersării. Aici, ar fi oportună ideea kantiană referitoare la unitatea și diversitatea temporală: „Timpul nu este o sumare de diferite timpuri, el nu rezultă din adăugarea timpurilor diferite, ci diferitele timpuri nu sunt decât părți ale unuia și aceluiași timp” [4, p. 80]. Viziunea holistică asupra lumii, conform căreia complexitatea lumii nu poate fi redusă la suma părților ei constitutive, ci este susținută de un principiu integrator incognoscibil, este o concepție ce merită să i se acorde o atenție aparte. Universul impresionează prin varietatea lumilor, diversitatea structurilor și imensitatea formelor particulare, dar și mai uluitor este faptul că toată această covârșitoare multitudine, diferită după criteriul de organizare, coexistă, interferează și chiar colaborează. Coabitarea pașnică a diferitor niveluri de realitate denotă coerența legităților și existența unui principiu unic, generator și diriguitor al înfăptuirilor, care asigură manifestarea și dezvoltarea fiecărui sistem în parte. Acest element original, care întotdeauna a fost de temut și de admirat, a fost denumit *sacru*. Fiind creator al tuturor lucrurilor cunoscibile, el se sustrage raționalizării umane, el poate fi doar intuit. Deși nu este măsurabil în lumea noastră, prezența sacrului nu poate fi neglijată, dacă pretindem să facem un studiu veridic, ba mai mult: se cuvine să recunoaștem postura sa regentă în sistemul valoric. Fizicianul Basarab Nicolescu, în manifestul *Transdisciplinaritatea*, afirmă: „cuvântul *sacru* este adecvat ca terț inclus ce pune de acord transcendența imanentă cu imanența transcendentă. Sacrul permite *întâlnirea* mișcării ascendente a informației și a conștiinței cu cea descendentă, prin nivelurile de Realitate și nivelurile de percepție. Această întâlnire este condiția esențială a *libertății* și *responsabilității* noastre. Astfel, sacrul apare ca sursa ultimă a *valorilor* noastre. El este spațiul dintre timp și ne-timp, cauzal și ne-cauzal” [5, p. 150].

Categoria timpului transcende limitele lumii manifeste și cunoscibile rațional. Încorporând o imensitate de forme temporale și temporalități, timpul – ca dimensiune primordială –, în substanța

sa, conține elementul sacral. Timpul reprezintă fluxul sacralității, emanat încontinuu de principiul divin, care – în conformitate cu câmpul informațional-energetic individual sau al unei entități colective – se distribuie desfășurat, generând o ambianță adecvată în vederea evoluției ce corespunde cu consecvența economiei divine.

Intuiția neraționalizabilului îi permite mitologiei și, respectiv, artei să vorbească de un timp sacru de ne-intrare încă în lume și de unul escatologic de ne-ieșire încă din lume, de unul istoric, al selecției evenimentelor, și de unul ciclic, al Eternei Reînnoiri. Natura transmندانă a timpului ne îngăduie să-l calificăm drept o dimensiune transdisciplinară, deci care este parte componentă a disciplinelor, care trasează un element de conexiune între diferite domenii și care le transcende în infinitatea sacralității.

Timpul este o dimensiune fundamentală a existenței, ce indică și implică gradul de propulsare a sacralului în lume. Promovarea sacralului se realizează ondulatoriu, deci este măsurabil după frecvență, durată, perioadă, amplitudine, capacitatea de (i)reversibilitate, gradul de a/e-ntropie etc. Astfel, fiecare nivel de realitate are timpul său. Gradul de sacralitate promovat de timp este invers proporțional cu densitatea materiei traversate.

Pe de altă parte, timpul este o variabilă cu comportament constant în parametrii unui sistem limitat. Structura și specificul creaturii și al sufletului acesteia solicită un anumit timp, spațiu și destin pentru traiectul evoluției sale. După acest principiu, are loc și selectarea entităților, gruparea și sistematizarea acestora în lumi.

Lumile au legitățile lor după care sunt organizate, dar această autonomie e relativă: există conexiunea dintre lumi, coexistența lor și transcenderea imperceptibilă a sacralului, ce le menține existența. Sacralul este unificator și creator în același timp. Minunea unității și diversității universului funcționează la nivelul celei mai infime particule.

Etica cosmică solicită păstrarea consecvenței la fiecare nivel de realitate și respectarea ierarhiei valorilor, constituite după criteriul gradului de sacralitate. Confuzia acestora duce la perturbarea armoniei universale, schimbând codul informațional-energetic, ce solicită o altă dimensiune de timp, spațiu și destin.

În ceea ce privește orologiul, la care recurgem permanent, acesta este un simulacru al timpului, o ustensilă de orientare, și nu o reflecție a timpului, care este organic, complex și variabil prin natura sa.

## Referințe bibliografice

- [1] Simenschy, Theofil, *Dicționarul înțelepciunii*, SAECULUM VIZUAL, 2009.
- [2] Marcus, Solomon, *Timpul*, Albatros, București, 1985.
- [3] Kernbach, Victor, *Mit, mitogeneză, mitosferă*, Editura Casa Școalelor, București, 1995.
- [4] Bagdasar, Nicolae, *Teoria cunoștinței*, Editura Univers Enciclopedic, București, 1995.
- [5] Nicolescu, Basarab, *Transdisciplinaritatea*, Polirom, Iași, 1999.

## Structura organizării și receptării spațiotemporalității în opera de artă (pictură)

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

### Abstract

*Article concerns the problem of organization and perception of time and space in painting work. Solving this problem is achieved by construction and composition, by having recourse to all plastic, artistic, material means, used by the artist in the creation and spectator - in the reception of the artwork.*

**Key-words:** *work of art, composition, construction, space-temporality.*

Scopul artei nu se reduce la copierea realității, ci la transformarea, interpretarea ei prin prisma individuală a autorului. Realitatea este o anumită organizare a spațiului și a timpului și, respectiv, scopul artei constă în reorganizarea acestora. Or, esența artistică a obiectului artei rezidă în construcția spațiotemporalității ei.

Prin urmare, organizarea spațiului și a timpului, ca problemă de bază a artelor (ne referim la pictură, în special), pe suprafața plastică, ar avea o unică soluționare, dacă în mijloacele de organizare nu ar fi tipărită și modalitatea de organizare a lor, schema de bază a operei de artă.

Elementele ce construiesc spațiul apar în conștiința pictorului în mod planificat, conform unei consecutivități, după care se orientează și spectatorul în procesul receptării operei de artă. Această schemă și acest plan al operei de artă (al unei picturi) îl reprezintă *compoziția*. Și acest plan se referă nu la conținutul operei, ci la *planul organizării spațiului pe suprafața plastică*, care nu are legătură directă cu subiectul operei.

*Compoziția este, prin urmare, schema unității spațiale a operei, ea luând naștere prin ordonarea și organizarea raporturilor esențiale ale elementelor de limbaj plastic pe o suprafață dată* [cf. 1, 3, 4].

Compoziția presupune elemente omogene, care sunt și constructoare ale întregii opere. În operă, de fapt, nu poate fi introdus nimic eterogen. În caz contrar, schema de bază ar rămâne nerealizată, iar însăși opera – fără plan cu directivă pentru receptare.

*Schema compozițională* reprezintă structura compoziției din punctul de vedere al imaginii de ansamblu. Ea se bazează pe liniile de forță pe care se construiește compoziția [ 2, p. 24].

În orice operă de artă, întreaga construcție a ideii, chiar și a celei mai complexe, este predeterminată de anumite scheme compoziționale primare și anume: registre orizontale, verticale, diagonală, dreptunghi și pătrat, triunghi, trapez, romb, elipsă, cerc, spirală.

- *Orizontala* îi asigură imaginii stabilitate și echilibru.
- *Verticala* semnifică ascensiune, înălțare.
- *Diagonala* conferă spațialitate și dinamism imaginilor care exprimă mișcare.
- *Dreptunghiul și pătratul* exprimă stabilitate maximă.
- *Triunghiul* cu vârful în sus asigură masivitate și stabilitate în reprezentarea unor subiecte care exprimă unitate și permanență, triunghiul cu vârful în jos sugerează lipsa de stabilitate și echilibru.
- *Trapezul* conturează soliditate și consistență.
- *Rombul* sugerează comutarea atenției receptorului de la periferii spre centrul imaginii. Prin modificarea configurației sale (rotunjire) se face trecerea spre elipsă.
- *Elipsa* dirijează privirea circular, ocolind centrul imaginii, iar mișcarea creată se produce într-o formă închisă.
- *Cercul* îndreaptă privirea spre centrul imaginii, recurgându-se la această schemă în subiecte cu mesaje simbolice.
- *Spirala*, centrifugă sau centripetă, este expresia mișcării, caracteristică unor subiecte dinamice [cf. 1, 2].

Cele menționate mai sus se referă la schemele compoziționale primare, dar, prin îmbinările lor, compozițiile apar multiple, diversitatea acestora referindu-se la formațiunile de gradul doi, trei.

Receptând opera de artă (pictura), noi facem apel nu doar la *compoziție*, dar și la *construcție*.

Opera de artă este întotdeauna ambiguă și în ambiguitatea ei este ascunsă necesitatea dublei apropieri de opera de artă, respectiv – printr-o dublă schemă a ei. Opera de artă este o unitate organizată din mijloace plastice și, în special, o unitate organizată din puncte, linii, culori, pete etc. Această unitate are o schemă de bază a construcției sale, numită *compoziție*. Așa, de exemplu, împărțirea pe diagonală a unei picturi din baroc sau axa verticală în icoană sunt, de fapt, niște

scheme în baza cărora este construită opera de pictură, ele făcând referință la mijloacele plastice utilizate de către pictor:

- *Punctul*, având semnificația începutului, așezat pe o suprafață, dă naștere spațiului plastic. El poate fi static sau dinamic, prin mișcare poate forma linia, iar prin deplasarea în diferite direcții poate dezvolta o rețea. În spațiul plastic poate fi element principal sau subordonat, iar prin distribuire inegală pe o suprafață plastică poate sugera formă și volum.

- *Linia* poate fi definită ca punct în mișcare, având aceleași stări potențiale și dinamice ca și punctul.

- *Forma* este aspectul exterior determinat de raporturile dintre diferite dimensiuni ale obiectului, fiind dependentă și de structura lui (scheletul format din anumite nervuri). Structura liniară a obiectului, la rândul său, definește spațiul pe care obiectul îl ocupă. Structura unor obiecte poate fi reprezentată prin volume care pornesc de la anumite forme geometrice (cilindru, con, cub).

- *Pata* reprezintă o formă mai mare decât punctul, caracterul căreia se formează incidental, iar conturul ei obține o configurație imprevizibilă.

- *Culoarea*, prin proprietățile sale (ton cromatic, luminozitate și intensitate), poate crea efecte spațializante în pictură, poate reprezenta mișcarea și poate caracteriza toate celelalte mijloace plastice [cf. 1, 2, 3].

Punctele, liniile, petele etc. sunt amplasate pe suprafața plastică după un anumit plan, dar caracterul elementelor plastice, precum și repartizarea acestora pe suprafața plastică, ține de cunoașterea și înțelegerea mijloacelor artistice:

- *compunerea*, care reprezintă conceperea și încadrarea elementelor plastice într-un format unic;

- *contrastarea*, care presupune scoaterea în evidență a unor elemente ale compoziției în raport cu alte elemente sau cu fundalul;

- *nuanțarea*, care constă în treceri subtile, cu gradații rafinate, între culori, tonuri, detalii în cadrul unei compoziții;

- *armonia*, ce reprezintă concordanța dintre toate elementele componente ale unei compoziții;

- *construirea artistică*, ce se rezumă la subordonarea reciprocă a tuturor elementelor, cu raportarea lor la o structură integrală [cf. 1, 4].

Orice compoziție în pictură este organizată și în baza unor *principii compoziționale*:

- *Ritmul* constă în mișcarea și ordonarea gândită a mai multor elemente de limbaj plastic prin recurgerea la alternanță și simetrie. În pictură, acest principiu compozițional se reflectă în reluarea,

la anumite distanțe, în anumite mărimi sau cantități și pe anumite sensuri, a raportului pozitiv – negativ, plin – gol, cald – rece sau mare – mic.

- *Proporția* rezidă în asigurarea unui raport armonios între toate părțile unui obiect și între detaliu și întreg.

- *Simetria* constă în suprapunerea imaginărilor a elementelor unei compoziții după o axă de simetrie.

- *Dinamica* reprezintă măsura de abatere a elementelor unei compoziții într-o anumită direcție față de poziția statică.

- *Echilibrul* constă în raportul dintre părțile unei compoziții care se realizează între valori, culori, volume, forme, părți juxtapuse (dreapta – stânga, sus – jos, gol – plin, apropiere – depărtare, general – particular etc.) [cf. 1, 2, 4].

În rezultatul aplicării mijloacelor plastice, artistice, a principiilor compoziționale, obținem următoarele tipuri de compoziții:

- *compoziția statică*, ca ansamblu al elementelor cu semnificație statică: puncte ordonate pe trasee orizontale, verticale, linii orizontale, verticale, intersecția lor etc.;

- *compoziția dinamică*, ca ansamblu al elementelor de diferite dimensiuni, ordonate pe diagonale, pe trasee curbe, circulare, aglomerate sau dispersate etc.;

- *compoziția închisă*, care are, de obicei, un singur centru de interes, spre care sunt îndreptate toate liniile de forță etc.;

- *compoziția deschisă*, care are mai multe centre de interes, legate între ele prin diferite linii de forță. Poate crea impresia unui cadru dintr-o lucrare mai mare [cf. 1, 2, 3].

În afară de aceasta, orice operă de artă, inclusiv de pictură, are un anumit *sens*. Opera de artă reprezintă „ceva” ce este în afara acestor mijloace, dar anume ele ajută la conștientizarea acestei esențe. Sensul este exprimat prin unitatea organizată a tuturor mijloacelor. Anume această schemă a operei, dictată de sensul ei, este numită *construcție*.

Astfel, compoziția are de-a face cu mijloacele plastice exterioare; construcția, invers, este orientată spre sens.

În componența construcției se încadrează și *subiectul* operei, care nu este identic cu *sensul*. *Acesta reprezintă momentul exterior al construcției, mai superficial.*

Prin urmare, operei de artă îi este proprie atât compoziția, cât și construcția. Aceste două puncte de plecare – compoziția și construcția – sunt perfect echilibrate, de exemplu, în arta icoanei, însă în cele mai dese cazuri predomină fie schema compozițională, fie schema constructivă.

Propunem o explicație a semnificației acestor termeni.

Pictorul, prin intermediul operei sale, spune „ceva” despre realitate, dar, pentru a avea posibilitate să spună „ceva” despre aceasta, să-și exprime opinia (un tablou este tot o opinie, însă exprimată nu prin cuvinte, ci printr-un limbaj plastic specific), ea însăși trebuie să conțină un anumit *sens*. În felul acesta, într-o operă de artă, într-un tot, se îmbină semnificația realității și spiritul pictorului, dar niciuna din aceste părți nu-și pierde din propria natură. Ceea ce spune despre sine însăși realitatea este *construcția în operă*, iar ceea ce spune despre această realitate pictorul reprezintă *compoziția operei*.

*Construcția, trebuie să menționăm, se subordonează nu operei, ci realității, reprezentată în operă, iar opera se subordonează compoziției.*

*Construcția* este modalitatea de corelare a elementelor realității, iar *compoziția* este modalitatea corelării elementelor prin care este reprezentată realitatea, adică structura operei. Ea caracterizează și lumea interioară a pictorului.

Unul și același subiect sau obiect, cu o anumită construcție, este reprezentat de diferiți pictori în diferite compoziții, însă în toate recunoaștem subiectul sau obiectul și nu ne îndoim de identitatea sa; deci separăm construcția de compoziția operei.

Deoarece orice realitate se desfășoară în patru coordonate, cea de-a patra – a timpului – se introduce și în opera de artă, drept caracteristică a mișcării, schimbării, creșterii, a structurii realității reprezentate.

În opera de artă nu maniera de lucru, nu mijloacele tehnice și factura caracterizează opera de artă, dar anume construcția spațial-temporală. Odată cu pierderea spațiotemporalității, opera de artă încetează să mai existe, întrucât anume organizarea spațial-temporală a tabloului este însăși forma și conținutul operei de artă. De aici rezultă și importanța spațiotemporalității, atunci când se tinde spre înțelegerea și studierea stilului, structurii și întregului proces de creație.

A studia spațiul și timpul în pictură, desigur, nu înseamnă a studia totul, dar aceste categorii reprezintă componenta esențială a operei de pictură. Înțelegerea corectă a toate celelalte se bazează pe acest fapt și a recepta opera de artă se poate doar prin înțelegerea organizării spațial-temporale.

Timpul și spațiul plastic constituie caracteristica integrală a unei opere de pictură. Soluționarea tratării timpului și spațiului, precum și receptarea lor marchează și presupun valorificarea tuturor mijloacelor plastice, artistice, materiale prin intermediul cărora este creată opera de artă. Or, la crearea unui spațiu plastic și la reprezentarea timpului în el apelăm la toate mijloacele plastice,



artistice, materiale pe care se fundamentează o compoziție și, respectiv, tot în baza lor receptăm timpul și spațiul într-o operă de pictură.

Prin *mijloacele plastice* se rezolvă problema modelării asociativ-plastice a raporturilor spațial-temporale în structura unei compoziții. *Mijloacele artistice* ajută la tratarea și receptarea spațiului și timpului din punct de vedere conceptual pentru dezvăluirea imaginii artistice. Ele înzestreză opera de artă cu conținut spațial-temporal la nivel filosofic de realizare a ideii, concepției. Prin intermediul *mijloacelor materiale* se ajunge la învelișul material al oricărei opere de artă.

Pentru a înțelege de ce a creat pictorul un spațiu și a sugerat în el mișcarea, de ce a ales anume o asemenea formulă de organizare, și nu alta, receptorul trebuie să se adreseze, desigur, nu doar formei, ci și conținutului operei de artă, să decodeze mesajul încifrat de autor, ca să înțeleagă de ce anume prin asemenea formulă s-a făcut comunicarea. Trebuie să pătrundă în viziunea pictorului și să fie apt să-și creeze viziuni proprii.

Timpul plastic este ceea ce cuprinde un spațiu plastic, care, la rândul său, nu este nimic altceva decât cadrul în care se desfășoară timpul. Spațiul și timpul plastic reprezintă o unitate și, în cazul modificării unuia dintre acești factori, consecințele le suportă și celălalt.

Or, soluționarea concretă a problemei organizării și receptării timpului și spațiului în opera de pictură marchează toate mijloacele plastice, artistice, materialele utilizate de către artist și reprezintă unul din indicii caracteristici ai stilului artistic. Constituind caracteristica integrală a operei, categoriile date îi conferă finalitate și unitate interioară și, în cele din urmă, îi atribuie caracterul unui fenomen estetic.

### **Bibliografie**

1. Bartos, M.J., *Compoziția în pictură*, Iași, Polirom, 2009.
2. Pavel, V., *Educația artistică plastică. Manual pentru clasa a V-a – a VIII-a*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
3. Șușală, I., Bărbulescu, O., *Dicționar de artă*, București, Sigma, 1993.
4. Голубева, О.Л., *Основы композиции: учебник для студентов высших учебных заведений, изучающих курс „Основы композиции”*, Москва, Сварог и К, 2008.

## **Modalități de implementare a tehnologiilor informaționale și de comunicații în sistemul educațional preuniversitar (treapta primară) din Estonia**

Stela Gânju, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă”

### **Abstract**

*In this article is described the ways to implement the informational and communication technologies in the educational system from Estonia. There are described the activities of pupils with I-Pad, with interactive whiteboard. Are presented examples of working with electronic book. It is also made a brief comparison of the implementation of informational and communication technologies in Estonia and Moldova.*

**Key-words:** *informational and communication technologies, interactive whiteboard, electronic book, computer.*

Societatea noastră se află într-o permanentă schimbare. Tehnologiile informaționale moderne influențează nu numai o parte a vieții noastre; ele se manifestă în toate domeniile acesteia. Forma comunicării, ritmul de viață și de muncă și chiar mediul înconjurător în care trăim au suferit schimbări esențiale.

Tehnologiile informaționale au invadat și sistemul de învățământ. Instrumentele principale ale unei lecții, care există de-a lungul secolelor – creta, tabla și caietul – astăzi cedează în fața calculatorului. Bineînțeles, în unele regiuni tehnologiile informaționale au prins rădăcini, în altele abia încolțesc. Cert însă este faptul că viitorul le aparține tehnologiilor informaționale.

Pentru a ne familiariza cu diverse modalități de utilizare a tehnologiilor informaționale în domeniul educației, o echipă formată din reprezentanții a patru universități (UPS „Ion Creangă”, USM, UST, USB) – membrii consorțiului în cadrul Proiectului TEREK – au vizitat Estonia, țară cu cea mai mare acoperire a internetului și inventatoarea Skypeului.

În Estonia, tehnologiile informaționale se utilizează la toate treptele sistemului de învățământ, începând cu treapta primară. Ca să ne convingem de aceasta, colegii din Tallinn ne-au invitat la Școala Reală din Tallinn (Tallinna Reaalkool) – o instituție de învățământ fondată în anul 1881 exclusiv pentru băieți. Până în anul 1890, în școală se făceau studiile în limba germană. În 1890 școala se reorganizează în Colegiu Real și până în 1912 limba oficială, aici, este rusa. Din anul 1918, în școală revine limba estoniană. Din anul 1954 până în prezent, Școala Reală din Tallinn este

deschisă atât pentru băieți, cât și pentru fete, fiind una dintre cele mai prestigioase instituții de învățământ din Estonia.

Școala ne-a impresionat prin curățenia din săli, culoare. Informația de rigoare, avizele, noutățile sunt afișate pe mai multe panouri electronice. Pentru a afla unde se află clasa a III-a, am apelat la ecranul digital, aflat în cancelarie. Cu ajutorul acestui panou, putem afla unde se află fiecare profesor, ce lecție are o clasă anumită.

Pe elevii din clasele primare i-am găsit într-un bloc separat, încăpător și confortabil. Toți purtau uniforme școlare, care se deosebeau de la clasă la clasă: elevii din clasa I-a purtau malete roșii; cei din clasa a II-a – malete albastre; iar cei din clasa a III-a purtau malete verzi.

Iată-ne în clasă: 30 de elevi (majoritatea blonzi), în malete verzi, ne-au privit curioși, dar s-au mobilizat repede și a început lecția de matematică. Toți cei 30 de elevi și-au deschis I-PAD-urile și au început a asculta cu atenție însărcinarea dată de învățătoare: acum assemblează un Tangram, iar acum aranjează cifrele în ordine crescătoare și descrescătoare; apoi rezolvă exerciții cu toate operațiile. Câte un elev trece la tabla interactivă și este supus unei evaluări serioase.

Pentru vârsta de 10 ani, elevii mânuiau destul de ușor aceste tehnologii, care, pentru unii maturi, par complicate. Implementarea tehnologiilor informaționale în Școala Reală din Tallinn începe în clasa a II-a, integrându-se calculatorul doar la o singură lecție pe săptămână, la dorința învățătorului; în clasa a VII-a integrarea calculatorului ajunge la 50%. Informația necesară pentru lecții este inclusă în calculatoare de către învățători, softurile educaționale pot fi preluate de pe internet sau create de învățător cu ajutorul unui tehnolog informațional, care există în fiecare instituție de învățământ din Estonia. Rolul tehnologului informațional este de a acorda ajutor și consultanță în domeniul tehnologiilor educaționale tuturor învățătorilor/profesorilor.

La finele lecției, elevii se apropiau de învățător cu agenda. Pentru fiecare se scria câte o propoziție de încurajare. (În Estonia nu se pun note în clasele primare.) Părinții pot afla despre evoluarea copilului său și prin intermediul așa-numitei Agende electronice, plasată pe site-ul școlii [3]. Elevii au posibilitatea de a-și autoevalua purtarea tot prin intermediul acestei agende, unde găsesc și sfaturi de modificare a comportamentului, pentru a ajunge la o treaptă mai înaltă.

Viața fiecărei clase o putem urmări în Blogul deschis pe site-ul școlii: aici elevii participă la ziua școlii; aici li se înmânează insignele – simbol al școlii; aici se ridică drapelul școlii, iar aici se interpretează imnul școlii. Cadrele didactice ale școlii participă la videoconferințe, își pot plasa lecția filmată în „Școala electronică”, pentru a fi vizionată și analizată de un auditoriu cât mai larg. Informațiile utile referitoare la disciplina predată se plasează pe platforma MOODLE, de care

dispune școala. De asemenea, profesorii își creează propriile portofolii electronice, în care își adună cele mai utile materiale pentru lecții. Aceste portofolii electronice le oferă anumite avantaje, în cazul confirmării sau conferirii gradului didactic.

Pentru a ajunge la astfel de performanțe în utilizarea tehnologiilor informaționale în educație, cadrele didactice din Estonia au trecut peste mai multe trepte de specializare în cadrul programului „Saltul Tigrului”, demarat în anul 1995-1996 (analog programului „SALT” din Moldova, demarat în anul 2004). În anii 1995-1996 au avut loc primele cursuri. În anii 1997-2000 au urmat traininguri locale, în majoritatea școlilor din Estonia. În anii 2001-2004 deja 60% din cadrele didactice au fost instruite prin intermediul Programului „Saltul Tigrului” în domeniul tehnologiilor informaționale.

Dacă până în 2004 cadrele didactice au învățat lucruri elementare despre calculator, utilizarea anumitor programe, din anul 2004 încep cursuri pe discipline – Digididactis –, care prevăd metodologia implementării calculatorului în cadrul disciplinelor școlare. Aceste cursuri, după spusele cadrelor didactice, au fost foarte utile, pentru că erau moderate de către un informatician și un didactician. În anul 2006, prin intermediul acestui program au fost delegați câte doi profesori-consultanți în fiecare raion, pe fiecare insuliță, pentru a analiza și a ajuta în probleme concrete. În prezent, „Saltul Tigrului” continuă prin realizarea și implementarea unor cursuri mici, dar aprofundate, la cererile cadrelor didactice [4].

În prezent, în Estonia fiecare instituție de învățământ are săli de calculatoare, conexiune la internet, table interactive, un set de I-PAD-uri, școală electronică cu agende electronice, cu planificări și portofolii electronice, softuri educaționale, cursuri plasate pe MOODLE, majoritatea cadrelor didactice au beneficiat de mai multe cursuri de instruire în domeniul tehnologiilor informaționale și se bucură de consultanța unui profesionist-tehnolog educațional.

Aproximativ în aceeași perioadă a început implementarea tehnologiilor informaționale în Republica Moldova. În anul 1985, în instituțiile de învățământ mediu din Moldova și Estonia (ambele republici din fostul în lagărul socialist) a fost introdus un obiect nou de studiu – „Bazele informaticii și tehnicii computaționale”.

Începând cu anul 1989, în majoritatea școlilor din Moldova au fost instalate UKNȚ și CORVET. Spre sfârșitul anului 1990, numărul claselor de computere era egal cu 200. În 1991 Moldova primește 14 clase de computere IBM PS/2, iar în anii 1990-1991 numărul claselor cu computere ajunge la 700 [2]. În anii următori, 20 de școli din Moldova au fost conectate la Internet. (În Estonia, în 1997 erau conectate la internet 160 de școli.) [3]

Nu negăm, s-au făcut și în Moldova salturi mari în implementarea tehnologiilor educaționale în sistemul de învățământ, dar de ce nu am ajuns la performanțele Estoniei? În prezent, utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare în educație în Republica Moldova constituie doar niște preocupări izolate ale cadrelor didactice dintr-un număr limitat de instituții, inclusiv din instituțiile de învățământ superior.

Implementarea tehnologiilor informaționale și de comunicare în educație este necesar să fie foarte bine gândită; în caz contrar, ne putem alege cu atitudini negative chiar și din partea celor care deja, într-o anumită măsură, la nivelul competențelor lor în informatică, utilizează instrumente TIC [1].

Nu putem împărtăși părerea că tehnologiile informaționale și de comunicare pot înlocui la nivel de 100% munca profesorului, dar în această lume, în care singurul aspect nemodificat este schimbarea, învățământul trebuie să se integreze și să își adapteze ofertele pentru a veni în sprijinul noii generații, actualizându-și permanent finalitățile și resursele, astfel încât să răspundă noilor provocări și, în același timp, să le ofere subiecților educației deprinderi și instrumente de muncă eficiente.

#### **Bibliografie**

1. Coandă, Ilie, *Tehnologii informaționale în educație – probleme, sugestii*, ASEM, Republica Moldova, Chișinău. [http://www.aticmd.md/wp-content/uploads/2012/03/S\\_4\\_02\\_Coanda.pdf](http://www.aticmd.md/wp-content/uploads/2012/03/S_4_02_Coanda.pdf) (vizitat 9.01.2013)
2. *Istoria dezvoltării CTICE*. <http://www.ctice.md/index.php?a=HistoryCtice&lang=ro> (vizitat 9.01.2013)
3. *ICT in education e-school in Estonia administration of school systems* [http://jacques.gamboni.org/documents/Estonia\\_eSchool.pdf](http://jacques.gamboni.org/documents/Estonia_eSchool.pdf) (vizitat 9.01.2013)
4. *Technology in School*. <http://www.tiigrihype.ee/en/technology-school> (vizitat 9.01.2013)

## Valori educativ-morale în peisajul din pictura moldovenească

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

### Abstract

*Landscape as a genre of painting, can be lyrical, epic, philosophical, social (rural, urban) etc. It is a way of perceiving the world around, and is meant to reflect the aesthetic beauty of nature. Landscape can communicate ideas and express spiritual values that contribute to the formation of conscience and conduct moral spectator.*

**Key-words:** *landscape, nature, artist, beauty, image, message, ideas, moral values.*

În era tehnologiilor informaționale, funcția artei devine tot mai ambiguă, accentul punându-se, cu precădere, pe manifestările artistice ale autorilor, și nu pe valoarea operei de artă în sine. În goana pentru succese imediate sau pentru satisfacția propriilor ambiții egoiste, artiștii uită de rolul de bază al artei – de comunicare a unor mesaje, de educare a unor valori, de delectare spirituală etc.; arta devenind artă pentru artă, și nu pentru spectator. În acest context, trebuie menționat că arta, ca formă de manifestare creativă a spiritului uman, este, de fapt, un proces de comunicare non-verbală atât pe plan imaginativ, cât și intelectual.

În funcție de epocă, de idealurile culturale ale ei, arta, pe lângă rolul de expresie estetică a lumii înconjurătoare, „înălță” omul deasupra sferei înguste a realității fizice. În epocile anterioare, arta era un mijloc de trezire a conștiinței umane, un stimulent pentru cultivarea virtuților morale și a sentimentelor superioare de iubire, devotament și jertfă (în cazul operelor religioase). În prezent, semnificația mesajului comunicat de opera de artă devine ușor ambiguă datorită tematicii alese, dar și factorilor subiectivi, precum sunt modalitățile de expresie individuale ale artistului. Cu toate acestea, indiferent de forma de reprezentare a lucrării (abstractă, non-figurativă, stilizată, decorativă etc.), se poate intercepta și decoda un anumit mesaj. (Cu certitudine, această interpretare a sistemului de semne formale este posibilă grație nivelului de educație estetică și culturală a receptorului.)

În articolul de față, ne referim la rolul educativ al lucrărilor de pictură, în special al peisajului, care, ca și alte genuri, contribuie (poate indirect) la formarea conștiinței și conduitei morale. Întrucât personajul principal în peisaj este natura, care se identifică cu însăși viața, cu noțiunea de adevăr și realitate, fiecare artist tinde, prin aspectul plastic oferit (prin diverse mijloace plastice), să-i

descoperire anumite laturi și să le cristalizeze în idei generalizatoare. Conform expresiei lui Pușkin, „natura [...] o școală pentru minți, un izvor de forță pentru intelect, un aliment pentru cele mai sfinte emoții ale sufletului uman” [1, p. 166].

În felul acesta, observăm că unii artiști se axează pe latura estetică a peisajului, pentru ei natura fiind un „material atractiv pentru contemplație”, un motiv de bucurie, „o forță care stimulează viața” [1, p. 163]. Alții încearcă să-i confere imaginii o viziune metaforică și să reprezinte o concepție filosofică a naturii. Dacă pentru o parte din artiști natura (dealurile, câmpiile, podgoriile ș.a.) devine podoabă ornamentală în tablou (prin intermediul ritmurilor de forme, armonii de culori etc.), pentru alți, ea reflectă dimensiunea temporală, eternitatea. Sub raport formal, acest din urmă aspect poate fi exprimat prin imagini abstracte, dar și prin forme recognoscibile, redată într-o viziune realistă. Aceste semne reprezentative ale timpului se pot citi în configurațiile geologice ale formelor reliefului, dar și în amprentele activității umane (motive urbane (ca spirit al unei civilizații istorice), peisaje agrare, industriale (ca modelare utilitaristă a naturii de către om, chiar dacă aceste transformări nu au avut loc prin rațiuni estetice)).

Revenind la funcția formativ-educativă a peisajului, se poate menționa că, indiferent de aspectul său – liric, epic, filosofic, rural, urban etc. –, peisajul întotdeauna are menirea de a trezi anumite sentimente de dragoste față de natură, în general, și față de natura plaiului natal, în special. Frumusețea naturii trebuie să prezinte un motiv de bucurie pentru spectator, fie ea natura spontană sau ordonată de om. (Frumusețea naturii nu întotdeauna corespunde cu frumusețea artistică, deoarece opera de artă nu reflectă realitatea obiectivă, ci realitatea subiectivă a autorului, bazată pe trăirile emoționale individuale)

Ambientul natural, în funcție de conținut (pozitiv sau negativ), poate influența spiritul uman, „facultatea judecății și, în ultimă analiză, progresul civilizației” [1, p. 67]. De aceea, artiștii, în funcție de concepțiile personale despre lume (condiționate uneori de ideologia societății, de spiritul timpului), dau preferință anumitor tipuri și motive de peisaj. De exemplu, în arta plastică din Republica Moldova majoritatea pictorilor dau predilecție unor imagini epico-romantice tratate după principiul „zbor de pasăre” (obținut prin ridicarea liniei orizontului mai sus de jumătatea tabloului). Această vedere panoramică conferă grandoare epică celor mai simple motive din natură (sate, câmpii întinse, coline ș.a.) și contribuie la evocarea frumuseții naturii și la propagarea ideii de măreție a naturii țării natale. Artiștii aleg puncte de observație de unde poți să admiri frumusețea naturii în toată complexitatea și diversitatea ei. Pictorii operează cu efecte de contrast, recurg la construcții ritmice multiplane cu deschideri largi, de perspectivă. Aceste modalități de expresie

plastică a naturii înconjurătoare contribuie la crearea unei imagini generalizate a peisajului moldav. Uneori, ele alcătuiesc pe suprafața tabloului ornamente și forme plastice asemănătoare cu cele de pe covoarele populare, care, în acord cu coloritul intens, sonor, trezesc idei asociative de bucurie și bunăstare. Armoniile cromatice decorative contribuie și la exprimarea „dispoziției” naturii, și la sugerarea unei idei simbolice. Sonoritatea înaltă a structurii cromatice îi conferă tabloului o atmosferă luminoasă și accentuează starea emoțională, buna dispoziție a locuitorilor acestei țări. Predilecția autorului pentru anumite mijloace de expresie și motive plastice relevă „individualitatea”, temperamentul și viziunea pictorului asupra lumii. În tendința lor de a reflecta anumite aspecte ale naturii, artiștii aleg diferite dominante tipice peisajului țării noastre – dealuri, câmpii, plantații de viță-de-vie, drumuri printre coline, râuri șerpuitoare –, pe care le tratează, de cele mai multe ori, într-o viziune lirico-poetică. Această formulă poetică este reflectată în imagini idilice sau nostalgice ale peisajului „spațial”, care trezesc în sufletul spectatorului sentimentul de măreție a naturii. Cu timpul, această factură lirico-poetică a imaginii peisagistice capătă conotații sociale și epice. În tablouri, se dă preferință imaginilor „rurale” (câmpii arate, ferme, podgorii ș.a.) ce trebuiau să întruchipeze munca oamenilor, produsul ei și bunăstarea membrilor societății. Reflectarea problemelor sociale în lucrările picturale avea menirea de a trezi interesul față de muncă, dragostea față de țară și de viață a poporului, simțul mândriei pentru meleagul reînnoit, dar și de a releva legătura strânsă, armonioasă dintre om și natură. („*Oameni și glie*” (V. Rusu-Ciobanu), „*Griji de primăvară*”, „*Primăvară*” (I. Vieru), „*Zi de toamnă*” (M. Grecu) ș.a.). Introducerea în peisaj a motivului urban, industrial (cu construcții metalice grandioase), pe lângă faptul că contribuie la îmbogățirea tematicii, mai reflectă și transformările de amploare din republică. Acest fapt, în concordanță cu imaginea panoramică, cu amprenta activității umane (rețea de drumuri, coșuri ale uzinelor, linii electrice de tensiune înaltă, case noi în proces de construcție ș.a.), sugerează viitorul asigurat, o viață nouă bogată, liniștită a cetățenilor țării noastre și accentuează, într-un fel, atmosfera generală de bucurie și prosperitate.

Treptat, dialogul artistului cu natura duce la noi interpretări ale relației omului cu natura, pictorii exprimând condiția în care aceasta se află în momentul victoriilor „economice” pe plan social. În ambianța ideologiei socialiste, imaginea artistică obține o amprentă metaforică, cu substrat filosofic. Artiștii pun accentul pe disensiunea dintre timp și veșnicie, ei invită spectatorul să mediteze asupra condiției omului și a naturii în „era progresului economic”. Natura nu mai este un prilej de delectare estetică, ci devine un motiv de reculegere spirituală, de reflectare asupra unor probleme existențiale dramatice. Chiar dacă în lucrări nu sunt reprezentate scene cu imagini de luptă, în ele se sesizează



sentimentul de suferință, neliniște, disperare, singurătate a omului în mijlocul naturii. Astfel de lucrări, cu conținut profund filosofic, pun în discuție conceptele de bine și de rău, atitudinea omului față de natură, care, în goana pentru venituri imediate, a perturbat echilibrul natural, ceea ce a dus la grave probleme ecologice. Artiștii își manifestă îngrijorarea față de transformările ce se petrec vertiginos în societate și de atitudinea indiferentă, distructivă a omului față de natură.

Pentru a amplifica tensiunea subiectului vizat, pictorii recurg deseori la metaforă, la redarea convențională a imaginii. (Ei nu reproduc ce văd în natură, ci interpretează subiectiv lumea înconjurătoare.) Mesajul poate fi codificat și sugerat subtil (din cauza regimului dominant în acea perioadă), iar spectatorul este nevoit, uneori, să intuiască, să ghicească ideea propusă de autor. Deseori, ideile de bază în pictura anilor '70-'80 ai secolului XX erau: interacțiunea rațională a omului cu natura, viața și moartea, izvorul vieții (fântâna), circuitul continuu al vieții, așteptarea (unor schimbări), armonia relațiilor dintre oameni și lipsa unor bariere între ei. Aceste idei filosofice, profund meditative, se citesc lesne în lucrările pictorilor I. Vieru și M. Grecu, care, pornind de la imagini concrete din viață, reușesc să evidențieze esențialul și să-l prezinte sub formă de simbol („*Moara veche*” (1967), „*Moartea salcânilor*” (1979), „*Pasărea în alertă*” (1979), I. Vieru, „*Porțile*” (M. Grecu) ș.a.).

Analiza comparativă a lucrărilor picturale din Republica Moldova scoate în evidență rolul principal al peisajului în cadrul compoziției, acesta servind drept catalizator în perceperea operei de artă, grație încărcăturii emoționale pe care o poartă structura cromatică și celei semantice, oferită de textura identică. Peisajul este un mijloc de percepere a naturii, el oferind posibilitatea transformării și „educării” unor idei și valori morale prin intermediul imaginilor plastice.

### **Bibliografie**

1. Assunto, Rosario, *Peisajul și estetica*, vol. I-II, Meridiane, București, 1986.
2. Toma, L., „Peisajul în pictura din Republica Moldova”, în *Arta 2002*, AȘM, Chișinău, 2002, p. 71.
3. Vrabie, G.V., „Pușcașu”, în *Arta 1997*, AȘM, Chișinău 1997, p. 109.

## Strategii privind optimizarea adaptării școlare a preadolescenților

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

### Abstract

*The article has the issue of adapting pupils at school because it is a fundamental aspect of the educational activity, being present in school life, the everyday concerns of teachers, and in many researches, both at national and international level.*

*One of the periods in which there are present difficulties in school adaptation is the preadolescent onset, the period is at the time of pupil's transition from primary to secondary school and where it is assimilated numerous adaptive behaviors in this fragile mental and emotional personality.*

**Key-words:** *school adaptation, optimization, learning, strategy, school performance.*

Raportarea fenomenului adaptării umane la specificul activității instructiv-educative a condiționat apariția termenului *adaptare școlară*, care reprezintă una dintre laturile adaptării sociale și desemnează concordanța dintre cerințele și exigențele impuse de activitatea instructiv-educativă, pe de-o parte, și personalitatea elevului, capacitățile lui și răspunsurile față de aceste solicitări, pe de altă parte. Adaptarea școlară poate fi definită, dintr-un prim punct de vedere, ca fiind procesul de transformare, ajustare a comportamentului elevului în funcție de cerințele și exigențele procesului instructiv-educativ, pentru a răspunde adecvat acestora. Pe de altă parte însă, adaptarea școlară presupune și modificarea, reglarea, ajustarea procesului instructiv-educativ în funcție de potențialul și capacitățile psihoindividuale ale elevilor (A. Coașan, A. Vasilescu, 1988).

Una dintre perioadele în care se înregistrează frecvente dificultăți de adaptare școlară este reprezentată de debutul preadolescenței, care coincide, la elevi, cu trecerea de la ciclul primar la ciclul gimnazial și în care, pe fondul unui echilibru emoțional și psihic fragil și al personalității în formare, se asimilează numeroase comportamente adaptative.

Dificultățile de adaptare școlară, care se pot manifesta la începutul clasei a V-a, pot fi generate de transformări multiple și uneori bruște, care se produc în sfera a două planuri: planul dezvoltării biopsihosociale și planul activității instructiv-educative. De modul în care se realizează interacțiunea dintre particularitățile fizice, intelectuale, afective și de personalitate ale preadolescentului, pe de-o parte, și de cerințele și exigențele impuse de activitatea instructiv-educativă, precum și de calitatea influențelor familiale asupra activității școlare, pe de altă parte, depind posibilitățile de adaptare școlară a elevului preadolescent (E. Vărășmaș, 2008). Adaptarea școlară este rezultatul confluentei, interacțiunii unui ansamblu de factori, care pot fi

grupați în două categorii: factori interni (biopsihologici) și factori externi (școlari și sociofamiliali). Factorii interni se referă la caracteristicile anatomo-fiziologice și la variabilele personalității elevului, fiind considerați condiții subiective, iar cei externi sunt independenți de elev, fiind condiții și solicitări obiective, exterioare elevului. Toți factorii incluși în cele două categorii interacționează, fiecare având un rol complementar, compensând deficitul sau stânjenind acțiunea celorlalți. Nu putem vorbi de identificarea unui singur factor, a cărui acțiune ar fi decisivă în asigurarea adaptării școlare. Oricare dintre factori condiționează într-o măsură mai mare sau mai mică rezultatele școlare ale elevului, precum și capacitatea sa de a interioriza normele, regulile și de a relaționa cu cei din jur (E. Vărășmaș, 2008).

Investigația experimentală a urmărit îmbogățirea modalităților concrete de acțiune ale cadrelor didactice, elevilor din clasa a V-a și părinților acestora, în vederea îmbunătățirii rezultatelor activității instructiv-educative, prevenirii/ameliorării dificultăților de adaptare școlară.

Pornind de la definiția conceptului de „adaptare școlară” și încercând un prim pas în operaționalizare, am stabilit că pot fi descrise cel puțin următoarele două dimensiuni: adaptarea pedagogică (instrucțională) și adaptarea normativă și relațională, cu subdimensiunile adaptarea normativă și adaptarea relațională, aspecte concordante cu delimitărilor altor specialiști în domeniu.

Cercetarea s-a realizat la nivelul claselor a V-a. Pentru obținerea unor date preliminare referitoare la dificultățile de adaptare școlară pe care le întâmpină elevii preadolescenți odată cu trecerea în ciclul gimnazial, am utilizat patru instrumente: interviu aplicat elevilor, interviu aplicat profesorilor, chestionar pentru elevi și chestionar de evaluare a riscului de inadaptare școlară (ERDS), prezentat de E. Albert-Lorincz și M.I. Carcea (1998).

Rezultatele, în urma analizării acestui indicator, demonstrează existența unui număr mare de elevi care manifestă pasivitate, interes și motivație fluctuante în ceea ce privește activitatea școlară (49%) sau chiar dezinteres și lipsa motivației în activitatea de învățare (16,3%).

Tabelul 1.  
Interesul și preocuparea elevului pentru activitatea școlară

	Frecvențe	%
Motivat, interesat, preocupat	17	34,7
Pasiv, cu interes și motivație fluctuante	24	<b>49,0</b>
Nemotivat, dezinteresat	8	16,3
Total	49	100,0

Rezultatele prezentate pentru eșantionul experimental, în urma aplicării celor două probe, pot fi reprezentate grafic în felul următor:

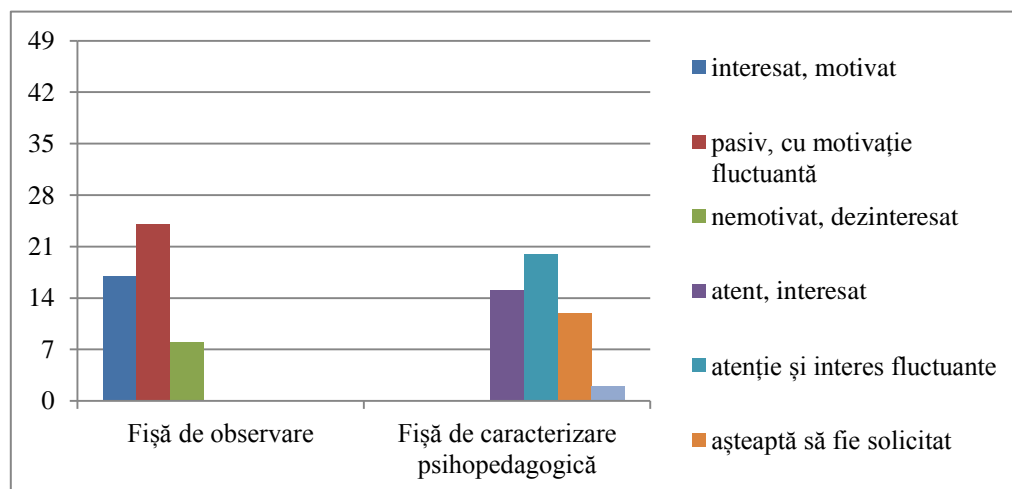


Fig. 1. Motivația, interesul elevilor față de activitatea școlară, conduita la lecție

Concluzionăm, astfel, că, prin desfășurarea unor acțiuni educative menite să conducă la stimularea motivației și creșterea interesului față de activitatea școlară, vom contribui la o mai bună adaptare pedagogică a elevilor și, implicit, la creșterea randamentului lor școlar. Cercetând stilul de muncă, modul în care lucrează elevii, continuitatea în activitatea de învățare; manifestarea inițiativei și creativității; modul în care elevii asimilează cunoștințele, utilizând predominant memorarea mecanică sau logică și randamentul școlar, constatăm că aproximativ jumătate dintre elevii care constituie cele două eșantioane (40,8%) se caracterizează printr-un mod de lucru sistematic, continuu, temeinic, organizat. Cei al căror randament școlar este inegal, fluctuant reprezintă 38,8% din preadolescenți, în timp ce elevii cu rămăneri în urmă la învățătură și cei care vin cu lecțiile nepregătite reprezintă 20,4%.

Tabelul 2.

Stil de muncă – cum lucrează

	Frecvențe	%
Sistematic, ritmic, organizat	20	40,8
Inegal, cu fluctuații, în salturi	19	38,8
Neglijent, improvizează răspunsurile, copiază temele	5	10,2
Mari lacune în cunoștințe, rămăneri în urmă la învățătură	5	10,2
Total 49	100,0	

Se remarcă persistența tendinței elevilor de a învăța pe de rost conținuturile lecțiilor (utilizând memorarea mecanică) la aproape jumătate dintre elevi (50%), ceea ce poate genera situații de surmenaj, scăderea capacității de memorare și concentrare a atenției, soldate cu dezinteres față de activitatea școlară și, implicit, scăderea randamentului școlar.

Tabelul 3.  
Cum îți pregătești lecțiile acum?

	Frecvențe	%
Învăț lecțiile mai mult pe de rost.		
22	44,9	
Învăț lecțiile mai mult logic.	27	55,1
Total	49	100,0

Datele care descriu stilul de lucru al elevilor, perseverența, continuitatea în activitatea de învățare, precum și modul în care elevii asimilează cunoștințele, utilizând predominant memorarea mecanică sau logică, pot fi ilustrate printr-o reprezentare grafică relevantă a eșantionului cercetat:

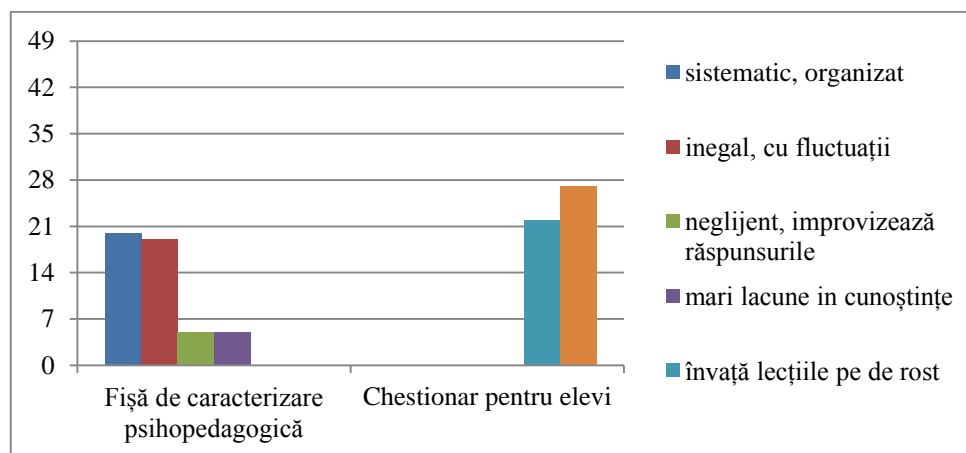


Fig. 2. Stilul de lucru al elevilor, modul în care asimilează cunoștințele

Având în vedere modificările care se produc în sfera activității școlare: creșterea numărului disciplinelor studiate, creșterea gradului de dificultate al conținutului acestora, se impune sprijinirea elevilor în formarea unui nou stil de învățare, adaptat la noile exigențe școlare. Cadrul didactic trebuie să-i impună elevului un nou stil de activitate intelectuală, care se bazează pe asimilarea unor metode și tehnici adecvate de învățare: luarea notițelor, modalități de a învăța eficient în funcție de volumul conținutului ce trebuie asimilat.

Pentru cuantificarea măsurii în care familia este implicată în activitatea școlară a elevului și pentru identificarea modului de cooperare cu școala, am analizat variabilele: implicarea familiei în

activitatea școlară a copilului, comunicarea și cooperarea părinților cu școala, percepția elevilor cu privire la preocuparea familiei față de activitatea lor școlară.

Datele obținute ca urmare a analizării acestor lucruri demonstrează implicarea nesatisfăcătoare a părinților în activitatea școlară a copilului și o insuficientă colaborare cu școala: mai mult de jumătate dintre părinți cunosc doar parțial sau deloc cerințele școlare specifice clasei a V-a, neavând ca preocupare permanentă verificarea modului de pregătire a temelor sau de comunicare cu copilul versus notele obținute și evenimentele petrecute la școală. Majoritatea părinților iau legătura cu dirigintele sau cu profesorii de la clasă doar de la caz la caz, atunci când sesizează dificultăți în activitatea de învățare a copilului sau rezultate școlare nesatisfăcătoare, iar unii părinți nu intervin nici măcar în astfel de situații.

Datele pot fi evidențiate prin următoarea reprezentare grafică:

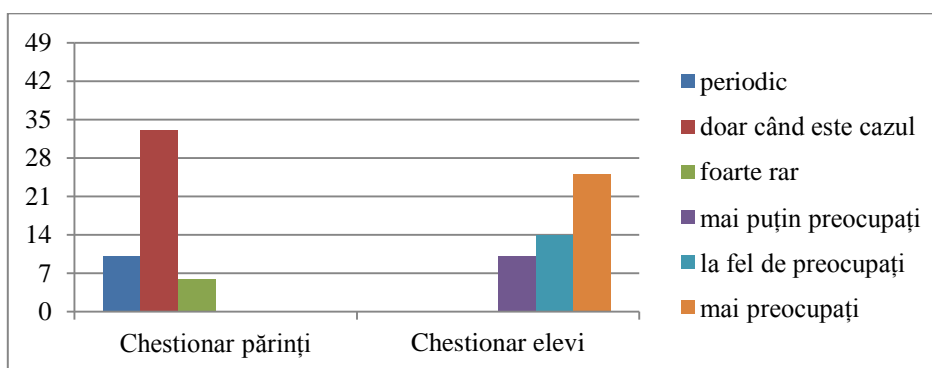


Fig. 3. Comunicarea, colaborarea părinților cu școala, preocuparea lor față de activitatea școlară a copiilor

Concluzionând, în legătură cu informațiile obținute din analiza acestui indicator, considerăm că este necesar să proiectăm acțiuni educative menite să sprijine familia în exercitarea funcției educative și să contribuie la întărirea parteneriatului educațional școală-familie, în sensul ameliorării comunicării și cooperării dintre părinți și cadrele didactice.

Se constată o bună dezvoltare a capacității de comunicare și relaționare cu ceilalți elevi pentru 36,7% elevi din eșantionul experimental, semnalându-se însă dificultăți mai mari la nivelul comunicării cu profesorii: doar pentru 28,6% din eșantionul experimental comunicarea cu profesorii se realizează foarte ușor, fără obstacole.

Ca urmare a analizei capacității de comunicare a elevilor cu colegii și profesorii din cele trei perspective (a profesorului diriginte, a părinților și a elevului), menționăm că, deși aproape jumătate dintre elevi nu întâmpină dificultăți în relaționarea cu colegii, semnalându-se dificultăți mai mari la nivelul comunicării cu profesorii, este necesară proiectarea și desfășurarea unor activități educative

care să contribuie la formarea și dezvoltarea capacității de relaționare elevi – elevi și elevi – profesori și la adoptarea unor comportamente individuale în concordanță cu așteptările grupului.

### **Bibliografie**

1. Albert-Lorincz, E., Carcea, M.I., *Prevenirea dezadaptării școlare*, Cermi, Iași, 1998.
2. Coașan, A., Vasilescu, A., *Adaptarea școlară*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1988.
3. Crețu, E., *Probleme ale adaptării școlare*, Editura All, București, 1999.
4. Dan-Spânou, G., *Cunoașterea personalității elevului preadolescent*, EDP, București, 1981.
5. Dumitriu, I.Al., *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*, Polirom, Iași, 2007.
6. Jurcău, N., „Adaptarea”, în *Psihologie educațională*, Editura UTPres, Cluj-Napoca, 2000.
7. Tăușan, L., *Adaptarea școlară – demersuri aplicative la preadolescenți*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2008.
8. Truța, E., Mardar, S., *Relația profesor – elevi: blocaje și deblocaje*, Aramis, București, 2005.
9. Vărășmaș, E., *Dificultățile de învățare în școală*, Editura V&I Integral, București, 2007.
10. Vărășmaș, E., *Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți*, Aramis, București, 2008.

### **Интенциональность, интерсубъективность и конвенциональность речевого *habitus*'a**

Сергей Геннадьевич Мысык,  
кандидат филологических наук, доцент,  
Кафедра философии и социальных дисциплин  
Одесского государственного университета внутренних дел

### **Abstract**

*The article concerns to conventional principles of intersubjective discours. The problem of communication mutual understanding are considered in conjunction of phenomenological category of intentionality, intersubjectivity, sociological category of habitus and linguistic-philosophical category of relevanty that are the forming factors of discours modelling.*

**Key-words:** *intersubjectivity, intentionality, discours, habitus.*

*Целью* данной статьи является определение принципов коммуникации, обеспечивающих функционирование intersubjectивного дискурса как среды конвенциональных смыслов. В статье предлагается выяснить, как соотносятся категории *интенциональность*, *релевантность* и *хабитус* (*habitus*, *габитус*) относительно их участия в формировании коммуникативных актов и структурирования консенсусного дискурса. Сами по себе (отдельно) эти категории стали предметом исследований в рамках феноменологии, коммуникативной и аналитической философии, психологии, социологии. Однако в сочетании именно вопрос относительно их места в развитии дискурса до сих пор не рассматривался.

Категория интенциональности, зародившаяся в философии еще во времена средневековой схоластики, где она употреблялась в значении своеобразных ментальных установок, в дальнейшем связана с развитием феноменологических исследований. В традиционном феноменологическом толковании интенциональность понимается как акт направленности сознания на предмет, как фундаментальное отношение человека к миру (Мерло-Понти) [8, с. 427]. Говоря о привлечении категории интенциональности к сфере лингво-философских исследований произошло прежде всего благодаря П. Грайсу и особенно Дж. Сёрлу. Именно последний связал речевые акты с определенными ментальными состояниями субъекта (интенциональными состояниями), выражающими ментальную направленность к возможным или действительным состояниям мира [6]. Это, в свою очередь, ставит интенциональность рядом с релевантностью как основой речевой конвенциональности. Так, Д. Шпербер и Д. Уилсон говорят о необходимом наборе допущений, которые присутствуют в любой момент развития дискурса и которые необходимы для контекстуальной релевантности сообщения [10, с. 212]. То есть (хотя здесь термин «интенциональность» не употребляется) говорится, собственно, о наличии определенных ментальных установок, так или иначе влияющих на конвенциональность intersubjectивного дискурса.

Если же рассматривать направленность дискурса через какие-либо фоновые вербально нереализованные (интенционально определенные) практики, то мы подходим к вопросу хабитуальных практик. Используемое П. Бурдьё понятие *хабитуса* призвано определить функциональные структуры взаимодействия в пределах социальной среды, в частности относительно условий социопорождающих практик. «Среда, ассоциирующаяся с определенным классом условий существования *habitus*, т.е. системой прочных приобретенных склонностей (*dispositions*), структурированных структур, предназначенных



для функционирования как структурирующих структур, т.е. как принципов, порождающих и организующих практики и представления, которые объективно приспособлены для достижения определенных результатов, но не предполагают сознательной нацеленности на эти результаты и не требуют особого мастерства» [1, с. 53]. Хабитус является структурированной системой диспозиций – системой действия, восприятия, мышления, оценки и выражения –, склонной функционировать как структурирующая структура. Как таковой, хабитус генерирует и структурирует практики и представления так, что они оказываются объективно адаптированными к системе социальных отношений, продуктом которой, впрочем, он является [9, с. 65].

Хабитуальные практики, как и всякие другие социальные практики, являются дискурсивно обусловленными. Если мы выступаем акторами (субъектами актов) определенных социальной и/или личностной необходимостью/потребностью действий, которые с необходимостью должны проявляться как действия (в том числе и прежде всего) коммуникативные, то мы невольно становимся заложниками социокоммуникативной среды. «[...] Habitus направлен прежде всего на оценку шансов преобразования наследия прошлого ожидаемую цель [...]. Практический мир, построенный во взаимосвязи с habitus'ом, действующий как система когнитивных и мотивационных структур – это мир уже реализованных целей, процедур, которых нужно придерживаться, образцов, которым нужно следовать, и объектов, наделенных «перманентным телеологическим характером», по Гуссерлю, инструментов или институтов. Это происходит потому, что регулярности, присущие произвольным условиям («произвольным» (arbitrary) в смысле Соссюра и Мосса), имеют тенденцию проявляться как необходимые, даже естественные, поскольку они являются основанием индивидуальных схем восприятия и оценки» [1, с. 54]. Итак, поскольку хабитуальные действия (практики) в различных условиях их обнаружения являются когнитивно (а, следовательно, и ментально) обусловленными, то они требуют своего выражения в практиках дискурсивных, которые в свою очередь проявляются через intersubъективный характер дискурса.

Интенциональность как обращенность сознания на объект, как акт ментального переживания реализуется в тех или иных intersubъективно определенных действиях. Касательно intersubъективности, то в широком смысле речь идет об общности опыта взаимодействующих субъектов и общезначимости его результатов. Intersubъективными обычно называют присущие субъектам структуры общности, обеспечивающие возможность

взаимопонимания и общей (совместной) значимости. Это касается функционирования дискурсивного поля деятельности. Относительно толкования дискурса, то он может быть понят (1) как обмен речевыми высказываниями, (2) как речевой акт, присваиваемый говорящим, в противоположность «рассказу, который разворачивается без эксплицитного вмешательства субъекта высказывания; (3) определенный тип высказывания, осуществленный в институциональных рамках, накладывающих ограничения на акты высказывания (политический дискурс, феминистский, националистический) – подробнее см.: [5, с. 26-27]. Собственно, речь идет о прагматизованных речевых актах, целенаправленных и ограниченных коммуникативной необходимостью, или, иначе говоря, структуры, благодаря которым реализуются смыслы, актуализация которых детерминирована именно intersubъективным характером дискурса.

Несмотря на все разнообразие хабитуальных практик вообще и дискурсивных частности, они в каждый момент являются ориентированными на содержание коммуникативной ситуации с ее смысловыми, прагматическими, аксиологическими установками. Intersubъективность проявляется в различных ситуациях, или иначе – intersubъективный дискурс является ситуативно обусловленным.

Для предоставления тем или иным моментам дискурса смысломоделирующей способности, важны акты коммуникативной репрезентации (репрезентативные модели речевого акта), основой для которых служит интенциональность [6]. В данном случае стоит говорить об определенных интенциональных состояниях субъектов коммуникативных практик (прежде всего – хабитуально обусловленных), поскольку «каждое интенциональное состояние содержит некое репрезентативное содержание в определенном психологическом модусе» [6, с. 107].

Если в экзистенциальном плане дискурс еще можно представить как внешнюю репрезентативную форму реализации отношений «Я – Другой», как взаимочитывание или взаимоприисвоение смыслов, то речь пойдет о присутствии не менее двух интенциональных состояний, каждое из которых несет свой «груз» направленности сознания. Отсюда и вытекает проблема взаимопонимания между Я и Другим, кто бы из них не присваивал актуализированные в рамках данного дискурса смыслы и какие бы приоритеты относительно последнего каждый из них не имел.

Следует учитывать и то, что всякий дискурс является принципиально диалогическим. Не в жанровом, а в сущностном смысле, поскольку любой коммуникативный акт

предусматривает (хотя бы воображаемого) сокоммуниканта. Диалог как форма существования ситуативного дискурса, предполагающая, по возможности, консенсусное взаимодействие субъектов коммуникации, с необходимостью ориентирован на релевантность в пределах смыслообразующих и смыслоинтерпретативных возможностей его участников. Иначе диалоговость теряет собственное предназначение. Понятно, что релевантность разворачивающихся в дискурсе (если речь идет о ситуативном, реализуемом «здесь и сейчас» речевом акте) смыслов обеспечивается прежде всего средствами естественного языка. Это является первым условием соответствия высказанных смыслов для всех сторон коммуникации. Однако подобного соответствия, основанного на достаточном владении средствами речевой коммуникации в пределах того или иного естественного языка, зачастую оказывается недостаточно для обеспечения консенсусной релевантности сообщения.

В диалоговом ситуативном дискурсе конвенциализация смыслов основывается не только на знании языка, но требует привлечения дополнительных смыслообразующих ресурсов (памяти, знаний, мыслей, целеполаганий и т.п.). То есть в процессе обработки порождаемой в диалоге информации создаются определенные точки смыслового столкновения, обеспечивающие развитие ситуативного дискурса.

Данные сообщения подвергаются когнитивной обработке для достижения контекстуального (шире – кондискурсного) эффекта: «понимание включает в себя совокупную обработку определенного набора допущений; некоторые из допущений, входящих в данный набор, выделяются как новая информация, обрабатываемая в контексте той информации, которая была обработана ранее» [10, с. 213]. Очевидно, такого рода контекстуальные допущения вполне можно представить в терминах «концептуальных систем» – «систем мнений, намерений, желаний» [4, 7], «фреймов» [7], которые предопределяют смысловое наполнение актов коммуникации.

Вербальные возможности субъектов дискурса основываются на способности восприятия, идентификации и различении объектов и состояний мира. Если это так, то проблема речевого взаимопонимания неотделима от проблемы понимания мира. Здесь важным является соотнесение понятий контекста, знания, мысли, текста, языка, содержания и т.д. таким образом, чтобы они не только считались важными для объяснения феномена понимания речи и языка, но и совместно работали для такого объяснения. Потому что «сама по себе ссылка на контекст, знание и другие «контекстуальные особенности

коммуникативной ситуации», при всей неопределенности истолкования их взаимосвязи, представляет собой не более, чем удобный *façon de parler*» [3, с. 383].

Для процесса построения смыслов («концептуальных картин») знаков-объектов характерно то, что новые смыслы, или концепты, строятся на основе имеющихся. Последние служат в качестве семантических анализаторов воспринимаемого, познаваемого объекта и в качестве составляющих образуемого или порождаемого таким образом содержания или структур содержания, т.е. в качестве частей результирующей системы концептов, или концептуальной системы. Следовательно, данный процесс является континуальным: мы воспринимаем, познаем только такие объекты, которые мы способны «схватить» с помощью системы смыслов, содержащихся в нашей концептуальной системе, и это представляет собой способ интерпретации этих знаков-объектов, способ их осмысления [3, с. 383].

Исходя из конвенциональной сущности (как целеполагательной установки) дискурса и контекстуальной природы его содержания, следует говорить о контекстуальных моделях порождения смыслов. Согласно Т. ван Дейку, «порождение текстов происходит не в вакууме, а является составной частью коммуникативного контекста. Чтобы построить текст, подходящий для данного контекста, люди должны хранить в памяти представление об этом контексте, то есть иметь контекстную модель. Такая модель содержит информацию об участниках речевой коммуникации, их целях и о типе социальной ситуации, в которой должен быть применен строящийся текст (завтрак, посещение врача или дебаты в парламенте). Контекстная модель контролирует как стиль, так и содержание и, следовательно, определяет какого рода информация может или должна быть найдена в ситуативной модели. В некоторых ситуациях отдельные темы являются запрещенными. Таким образом, контекстные модели контролируют стратегический поиск по эпизодической памяти (которые модели оказываются подходящими?), а также управляют поиском внутри самих моделей (какого рода информация о ситуации должна быть передана в тексте?)» [2, с. 170]. Все сказанное можно представить как коммуникативный вариант проявления хабитуальных практик, или, иначе – как модели коммуникативного хабитуса.

Таким образом, учитывая необходимость взаимопонимания, субъект (прежде всего – пропонент) коммуникативной ситуации вынужден опираться на определенные репрезентивные структуры, направленные на «овладение» (хотя бы) Другим. Другой, в свою очередь (по крайней мере – в идеале), стремится к соответствующему взаимопониманию. Каждый, отягощенный собственным концептуальным и интенциональным бременем, все же

в состоянии продемонстрировать способность к согласованности в концептуальном наполнении дискурса.

Опираясь прежде всего на хабитуально обусловленную ситуацию, коммуниканты в основном находят возможности избежать недоразумений. Например, в этикетно определенном (скажем, из-за социальной стратификации) диалоге релевантность достигается как следствие хабитуальной, а следовательно и коммуникативной, интериоризации субъектов. Они вынуждены находиться в интенционально определенных состояниях, в пределах структурированных смыслов. Поэтому консенсус здесь выступает не в значении действенного согласия, а в значении релевантности коммуникативных актов: если, скажем, стороны не приходят к согласию или с вами умышленно или неумышленно ведут себя похамски или завуалировано «посылают», это понимается именно так, и вызывает именно поэтому то соответствующую, предсказуемую реакцию.

Таким образом, интенциональность определяет предпосылки сознания для структурирования дискурса, обуславливает направленность мыслительных актов на мир, определенное (как осознанное, так и неосознанное) интенциональное состояние, программирует репрезентативную сторону дискурса. Хабитус в этом случае выступает как деятельностный фактор развертывания коммуникации и моделирования (как осознанного, так и неосознанного) речевого поведения и основывается на ряде мотиваций, над которыми тяготеет устойчивость деятельностных структур. Если интенциональный предмет содержится в сознании как «здесь и сейчас» и предоставляет коммуникативному действию определенный психологический модус (веры, желания, намерения и т.д. – ментально обусловленные коммуникативные ситуации), то хабитуально определенные смыслы ориентированы на устойчивость дискурсивных процедур (социально обусловленные коммуникативные ситуации). Релевантность, таким образом, является целенаправляющим элементом коммуникативного акта, таким, который организует динамику intersubjectивного дискурса на консенсусную интерпретацию, на «примирение» концептуальных систем субъектов.

### Литература

1. Bourdieu Pierre. Structures, Habitus, Practices//The Logic of Practice. Polity Press, 1990. – Book 1.3. – PP. 52-65.
2. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
3. Павиленис Р.И. Понимание речи и философия языка//Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. XVII. – СС. 380-388.

4. Павиленис Р.И. Язык и познание: от иллюзии к взаимопониманию//Язык и познание: Логико-философский анализ. – Вильнюс, 1986. – СС. 27-26.
5. Серио П. Как читают тексты во Франции?//Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса. – М.: Прогресс, 1999, СС. 12-53.
6. Серл Дж. Природа интенциональных состояний//Философия. Логика. Язык. – М.: Прогресс, 1987. – СС. 96-127.
7. Филмор Ч. Фреймы и семантика понимания//Новое в зарубежной лингвистике М.: Прогресс, 1988. – Вып. XXIII. – СС. 52-92.
8. Филиппович А.В. Интенциональность//Новейший философский словарь. – Минск: Книжный дом, 2001. – СС. 427.
9. Шматко Н.А. «Габитус» в структуре социологической теории//Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1. – № 2. – СС. 60-70.
10. Шпербер Д., Уиллсон Д. Релевантность//Новое в зарубежной лингвистике М.: Прогресс, 1988. – Вып. XXIII. – СС. 212-233.

### **Мировоззренческие установки постмодернизма**

И.Г. Мысык, д. филос. н., проф. Каф. философии и социологии  
Государственного учреждения «Пивдэнноукраїнський національний педагогічний  
Університет імені К.Д. Ушинського»,  
Одесса, Украина

#### **Abstract**

*The article highlights becoming, problems, concepts of postmodernism in terms of spiritual quest and philosophical strategies of contemporary intellectual culture. Are stressed importance of the post-structuralism ideas and deconstruction in overcoming the univocal effort to set the meaning and rationality. The distinctive characteristics of postmodernism as our epoch worldview are shown.*

**Key-words:** *postmodernism, philosophy, deconstruction, decentering.*

Постмодернизм – понятие, которое связывается с широким, сложным и неоднородным кругом явлений в различных областях интеллектуальной деятельности конца XX века: искусстве, философии, литературе, науке, политике. К наиболее известным представителям данного комплексного идейного течения относятся Мишель Фуко (1826-1984), Жан-Франсуа Лиотар (1924-1998), Жан Бодрийар (1929-2007), Жиль Делез (1926-1995), Жан Деррида (1930-2004), Феликс Гваттари (1930-1992), Ричард Рорти (1931-2007), Юлия Кристева (р. 1941). Постмодернизм не сводится к какому-либо единому учению, это спектр различных подходов и точек зрения, стратегий исследования, объединенных общими идейными установками, выражающими дух современной эпохи как неприятие традиционных представлений о мире и

человеке и установку на плюрализм. Постмодернизм означает *многомерное теоретическое отражение духовных поисков современного человека*. Концепций постмодернизма столько же, утверждают некоторые исследователи, сколько имеется университетов, а может быть, и столько, сколько там работает профессоров.

Цель публикации – обозначить характеристики постмодернизма как мировоззрения современной эпохи.

Принято различать понятия «постмодерн», что чаще всего означает период, наступающий после «модерна» и «постмодернизм» как самосознание культуры на данном историческом этапе. Впервые статус философского понятия «постмодернизм» получает в книге Ж.-Ф. Лиотара «Состояние постмодерна», вышедшей в свет в 1979, в которой «постмодернизм» употребляется применительно к выражению «духа времени» *fin de siècle* (конца веков) [5]. До этого «постмодерном», «постмодернизмом» обозначались лишь отдельные культурные явления, но не мировоззрение эпохи в целом, то есть явление глобальное. Соответственно, не входили эти понятия и в область рассмотрения философии. В современных философских исследованиях постмодернизмом называют проект переоценки наследия эпохи модерна, который охватывает период европейской культуры от зарождения мировоззрения эпохи Просвещения по '60-е годы XX века. Основными объектами критики являются современные критерии рациональности, идея автономной и объективной науки, концепции единства, целостности и системности, а также основанные на них философские и политические теории. По мысли Лиотара, переход к эпохе «постмодерн» начался с конца шестидесятых годов. Иного взгляда придерживается виднейший культуролог Умберто Эко, утверждающий: «у любой эпохи есть собственный постмодернизм» как некое духовное состояние. Наступление новой эпохи исследователи связывают со становлением постиндустриального, информационного или технотронного (по социологической концепции З. Бжезинского) общества, когда развитие средств коммуникации, новейших электронных технологий становятся решающим фактором социально-экономических изменений и конвергенции различных систем. Как причину появления нового мировоззрения указывают также на связанные с социально-политическими потрясениями (Пражская весна, война во Вьетнаме, массовые молодежные протесты), окончательное разочарование в возможности насильственного переустройства мира согласно «великим историческим проектам», осознание бессмысленности и трагичности войн под «справедливыми» лозунгами, переживание кризиса леворадикальной идеологии, осмысление ответственности

интеллектуальной элиты за свои идеи, которые становятся мощным и страшным оружием в антигуманных целях. Недаром исходным пунктом размышлений крупнейшего теоретика постмодернизма Ж.-Ф. Лиотара является вопрос «как спасти честь мышления после Освенцима».

Становление постмодерна связано с активным распространением новейших форм и подходов в художественной деятельности, появлением особого стиля в искусстве. Ведь писатели, поэты и художники в своем творчестве тонко реагируют на малейшие изменения мировоззренческих установок.

Для становления постмодернистской проблематики большое значение имело глубокое и разностороннее осмысление интеллектуального наследия модернизма: ницшеанства, марксизма, фрейдизма. Любая эпоха имеет свой модернизм как стремление к новаторству и переосмыслению традиции. Однако всякая ориентация на новое отражает конкретность исторической эпохи. Модернизм, генеалогически близкий постмодернизму, отвергнув фундаментальные принципы классического рационализма (убежденность в силе и прогрессивном потенциале разума), был нацелен на поиск и исследование глубинных оснований человеческой личности: подсознания (З. Фрейд), веры (С. Франк), воли (Ф. Ницше), чувства и интуиции (Дж. Джеймс), духовного начала (В. Соловьёв). Модернисты признавали наличие универсального принципа бытия, открывающего широкие практические возможности для мироустройства, и ориентировались на массовое сознание, так как знание становилось общедоступным. Недаром подзаголовок одного из известнейших произведений Ф. Ницше «Так говорил Заратустра» звучит как «книга для всех и ни для кого». Постмодернизм же сознательно отказывается от создания философской универсальной теории, претензий на выработку нового философского стиля мышления и получения полной картины реальности. Начавшийся в XX в. кризис европейской техногенной цивилизации привел к смещению центра философских поисков из сферы чистого познания в разнообразные сферы культуры и обозначил необходимость синтеза религиозных, философских и искусствоведческих идей. Постмодернизм наследует культур философский тип самосознания. Опыт модернистской «переоценки ценностей», критическое исследование прежних мировоззренческих иллюзий (стремления к созданию универсальной картины мира, сводящей всё многообразие действительности к единым основаниям; убеждения в доступности человеческому разуму абсолютного знания об этих основаниях; твердая вера в то, что усовершенствование жизни сводится к разумному, интеллектуально-техническому



переустройству экономических, социальных и политических основ) послужили выдвиганию на первый план проблем, связанных с осмыслением ситуации «конца веков», которая диагностируется как безрадостная. Разнообразные закамouflированные способы политического, интеллектуального, языкового, мировоззренческого принуждения, духовный вакуум, утрата целеполагания – реалии сегодняшнего мира. Отсюда отличительная черта постмодернизма – признание несостоятельности общих теорий, претендующих на истину, и невозможности целостного знания о мире. Мысль постмодернизма, в первую очередь, направлена на отказ от рациональных метафизических построений, теоретических схем, с помощью которых можно преобразовать реальность. Невозможность рациональной организации мира связывается с глубинным «сопротивлением вещей». Постмодернизму свойственны плюрализм, разочарование и пессимизм, скептическая ирония, интерес к маргинальным проблемам (маргинальный – от лат. *margo* – край, граница – находящийся на границе различных социальных групп, систем, культур; испытывающий влияние противоречащих друг другу норм, ценностей и т.д.). В искусстве и литературе характерны игра со стилями предшествующих эпох, причудливое смешение художественных средств, высокого и низкого, стирание границ между смыслами, определенностями, структурами, формами. В науке постмодернистскими по своему духу признаются идеи теории самоорганизации (синергетики): о нестабильности бесконечно сложной вселенной, неустойчивом равновесии, нелинейности, неопределенности, – коренным образом пересматривающей традиционные подходы в области естествознания.

Философскую основу постмодернизма во многом определили идеи постструктурализма (Ж. Деррида), а именно идея «деконструкции» как особой стратегии в преодолении однозначной (логоцентристской) установки на смысл и рациональность как на то, что содержится в мире и тексте и независимое от человеческих усилий выразить их словами. (Согласно Деррида, нет ничего, что не являлось бы текстом. В постмодернистском понимании все, что можно было сказать о мире, уже произнесено, в любом тексте неявно присутствуют культурные тексты прошлого и настоящего в виде цитат, мифологем, социальных кодов и т.п., не сводимых буквально к источникам и влияниям, заимствованиям (интертекст). Новое – комбинация цитат различной степени узнаваемости.) Деррида предлагает освободить мышление от жестких схем и предписаний, стереотипов, связанных с исторической и культурной традицией, так как любая попытка установить точное значение текста обречена. Язык не передает одно раз и навсегда закрепленное за текстом (словом,

предложением) значение. Деконструкция же заключается в выявлении внутренней противоречивости текста, в обнаружении в нем скрытых и незамечаемых «остаточных смыслов», «следов следов». Интерпретация мыслится как творческое единство исследователя (читателя) и текста с установкой на взаимовлияние и диалог. Результат – создание смысла, а не поиск заданного. Деррида оспаривает известные способы интерпретации текста путем исторического, логического анализа с целью воспроизведения «объективного смысла». Интерпретацией автор называет «определенный ход», некое «предложенное семантическое отношение» между тем, что сказано, что сказал или хотел сказать [4, с. 44]. Он исследует процесс создания смысла современным человеком. Деконструкция философских текстов выявляет невысказанные метафизические предположения и предпосылки философии. «Письменность» – деятельность, которая устанавливает различия, т.е. определяет и различает (Деррида, «Письмо и различие», 1967) [4]. Деконструкция обращена к письму, глубинному анализу языка, она раскрепощает мысль исследователя и позволяет взглянуть на текст с точки зрения мифа, психоанализа, теории речевых актов, семантики возможных миров, семиотики, структурной поэтики и т.д. Она расшатывает представления об известных и хрестоматийных произведениях, обнаруживая скрытые пласты непривычных смыслов (например, книга «Винни Пух и философия обыденного языка» В.П. Руднева (1994) [3], в которой применяется деконструкция). Деконструкция ведет к разрушению классических философских понятий, включая и понятие истины – истина рассматривается только как слово, элемент текста. Текст же рассматривается как «системное единство, проявляющее себя посредством повторяющихся мотивов» [3, с. 16]; «значение каждого элемента текста определяется контекстом его употребления. Текст не описывает мир, а вступает в сложные взаимоотношения с миром» [3, с. 15].

Деррида оспаривает фундаментальный, с его точки зрения, принцип европейского культурного сознания – «центрации», основанный на признании приоритетности одного начала над другими (логического над чувственным, мужского над женским, европейского над прочими т.п.), разрабатывая понятие децентрации.

Децентрация – попытка сделать любую структуру открытой, исключить единый смысловой центр, ядро, вокруг которого строится культура, философия, интерпретация и т.д.

Другой влиятельный философ постмодернизма, историк и теоретик культуры Мишель Фуко («Слова и вещи», 1966) [6], занимался, как он сам называл, «археологией гуманитарных наук», исследуя системы мыслительных установок. Он именовал эпистемой (от греч. –

знание) главную структуру, которая определяет мировоззрение эпохи. В истории западноевропейской культуры Нового времени Фуко выделяет три таких эпистемы: ренессансную, классического рационализма и современную. Анализируя структуры власти, Фуко показывает, как рациональное используется для подавления свободы личности (например, в обучении, идеологии). Он интерпретирует знание как выражение власти, а не истины. По его мнению, знание не просто отражает природу вещей, а ориентирует на определенные высказывания как на истину. Знание – часть механизма власти, новая власть устанавливает свое господство с помощью нового знания. Гуманитарные науки, философия – способ распространения власти. Если некто не подчиняется социальной норме, структуре, узаконенной властью, то его изолируют, объявляют ненормальным, отчуждают, он претерпевает поражение в правах. Люди по природе одинаковы, другими их объявляет власть. Например, в эпоху Просвещения разум и свобода декларировались как важнейшие ценности. Но если человек не вписывался в установленный разумный «стандарт», его диагностировали как умалишенного, лишали свободы (запирали в клетку, демонстрировали любопытной публике и пр.). В своей критике традиционной рациональности Фуко, как и Деррида, защищает маргинальное, другое и противостоит общепризнанному как репрессивному. Он вскрыл серьезную общественную проблему с неожиданной стороны. Однако критика оказывается неполной. Абсолютизация чего бы то ни было: рациональности, анархизма, плюрализма и т.д. – тупиковый путь. Знание, которое утверждал Фуко, тоже может быть механизмом власти, и, следовательно, стать репрессивным.

Философия постмодернизма, основанного на прагматизме, обнаруживается во взглядах американского мыслителя Ричарда Рорти, который утверждал полезность как главное достоинство идей, оправдывая буржуазные ценности, за которыми следуют миллионы людей. Соглашался с тем, что язык не передает истину, и отводил философии скромную роль «показа» того, чем занимаются интеллектуалы вообще и «честного посредника между поколениями, между сферами культурной активности и между традициями».

Большое количество вариаций постмодернизма, следовательно, и понятий, разработанных в каждой из них, затрудняет характеристику данного направления философской мысли. Язык сегодняшней философии включает, например, такие понятия: дискурс – (англ. *discourse*) – речь, вписанная в коммуникативную ситуацию. Согласно Т. ван Дейку [2], дискурс – это существенная составляющая социокультурного взаимодействия,

характерные черты которого – интересы, цели и стили; нарратив (лат. *narrare* – языковой акт) – история (рассказ), исторически и культурно обоснованная интерпретация с позиции некоторой человеческой личности; метанарратив – великие повествования: «великие метаповествования» и «метарассказы», по Лиотару – главные идеи человечества: идея прогресса, эмансипации личности, развитие разума и т.п.; симулякр – (от лат *simulo*, «делать вид, притворяться») подделка, копия, не имеющая оригинала, образ отсутствующей действительности (напр., виртуальная картинка вымышленного пейзажа). Концепция симулякра разработана Ж. Бодрийаром, который связывал современность с начавшейся еще в Ренессансе эпохой подделки [1].

Таким образом, мировоззренческие установки постмодернизма как деконструкции мира связаны с отказом от модернистского тезиса переустройства мира в движении к торжеству прогрессивных идей и основаны на том, что человечество ощутило себя заложником разрушительных сил, вызванных к жизни его же идейной, научно-технической и политической активностью. Уверенность в том, что усовершенствование жизни сводится к разумному переустройству ее основ сменилась скепсисом и неутешительными выводами о том, что при всех впечатляющих достижениях науки и техники потребность человека в смысле жизни не находит убедительного удовлетворения, а иногда эти достижения смертельно опасны.

Философия постмодернизма, несмотря на сложные, иногда эпатажные формы проявления, сохраняет очень важное качество философского подхода вообще: умение вопрошать, задавать неудобные вопросы. Ее представители указали на опасность истребления одного дискурса другим как неизбежный путь к тоталитаризму. Ставя под сомнение абсолютизацию разума и прогресса, эта философия не отрицает личность (какой бы маргинальной та ни была), утверждая ее непреходящую ценность. Новая культура философствования отражает тревогу о состоянии личности в современном информационном обществе с «продвинутыми» технологиями идейного, интеллектуального и мировоззренческого овладения ее свободой. Свобода же предполагает многовариантный выбор.

#### **Список использованной литературы**

1. Бодрийяр, Жан. Симуляция и симулякры/Ж. Бодрийяр//Современная литературная теория: антология/сост., перевод, примеч. И. В. Кабановой. – Москва: Флинта: Наука, 2004. – С. 258-271.
2. Ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация/Ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.

3. Милн, А.А. Winnie Пух. Дом в Медвежьем углу: Винни Пух и философия обыден. яз./А.А. Милн; пер. с англ. Т.А. Михайловой, В.П. Руднева; ст. и коммент. В.П. Руднева. – М.: Гнозис, 1994. – 334 с. – (Аналитическая философия в культуре XX века). – Загл. обл.: Винни Пух и философия обыденного языка.
4. Деррида, Жак. Письмо и различие [Текст]/Жак Деррида; пер. с фр. Д.Ю. Кралечкина; науч. ред. В.Ю. Кузнецов. – М.: Академический Проект, 2000. – 495 с.
5. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна: монография/Ж.-Ф. Лиотар; пер. с фр. Н.А. Шматко. – М.: Ин-т эксперимент. социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
6. Фуко, Мишель. Слова и вещи: археология гуманитарных наук: пер. с фр./Мишель Фуко; пер. В.П. Визгина, Н.С. Автономовой; вступ. ст. Н.С. Автономовой. – СПб.: A-cad, 1994. – 405 с.

### **Проблема множественности исторических интерпретаций в контексте представлений о возможных мирах**

В.А. Пироженко, кандидат философских наук,  
сотрудник украинского отделения  
Фонда стратегической культуры, г. Киев

#### **Abstract**

*The article deals with the question of how the role of design and heuristic notion of „possible world” in historical studies from the point of view of approximation hypotheses of historical scholarship to a true description of the past.*

**Key-words:** *possible worlds, the real world, counterfactual assumptions practical possibility, logical possibility.*

Как бы учёные ни стремились нейтрализовать все факторы, которые препятствуют ориентации исторических интерпретаций на истину, сделать это до конца пока не удаётся, и нет гарантий, что удастся в будущем. Одним из основных, по сути, факторов, негативно влияющим в этом плане на объективность исследований, наряду с принципиальной неполнотой информационной базы для обобщений, является общественно-политический запрос на определённые исторические интерпретации и определённое понимание истории данного народа в целом.

Отсюда возникает *проблема примирения между собой всего разнообразия исторических гипотез (интерпретаций, нарративов), каждая из которых претендует на истинное описание прошлого.*

Для решения этой проблемы современный американский историк А. Мегилл предлагает воспользоваться эвристическим потенциалом идеи «возможных миров» Лейбница и

относиться к имеющимся конкурирующим историческим описаниям, как к возможным мирам [1, с. 198]. В таком понимании множественность нарративов допустима. Остаётся лишь понять, что такое возможный мир применительно к разным описаниям одного и того же исторического прошлого и как это понимание может быть учтено в ориентации исторических исследований на истину.

Согласно простому и вместе с тем достаточно исчерпывающему определению, «возможный мир (ситуация, положение дел) – непротиворечивое и полное описание альтернативного развития событий по сравнению с действительным миром, в котором мы живём в настоящее время» [2, с. 334]. Главное требование, предъявляемое к возможным мирам, – их непротиворечивость, т.е. все события, которые они описывают, не могут произойти одновременно [3, сс. 316-322].

Явное вычленение исторических ситуаций, всех необходимых для её реализации объектов и необходимых для описания действий этих объектов, высказываний даёт возможность более эффективного анализа конкурирующих исторических гипотез (нарративов), как на предмет их внутренних противоречий, так и в плане соотнесения их между собой. По сути, введение концепта «возможный мир» в историческое познание является вынужденной мерой для примирения многообразия конкурирующих между собой гипотез (исторических нарративов и отдельных интерпретаций), т.е. для их сопоставления между собой и анализа отношений друг с другом.

Действительно, если брать все теории, описывающие один и тот же предмет, то, пока мы не сможем однозначно определить истинную (самую правдоподобную) теорию, мы можем представить их статус в отношении к истине (к действительному ходу событий в прошлом), как описание возможного хода событий и, в этом смысле, как описание возможно истинного мира. Любые нетождественные (т.е. альтернативные полностью или частично) между собой научные исторические нарративы можно рассматривать, как возможные миры. Поэтому, создание любого альтернативного – полностью или частично – исторической гипотезы (нарратива) может рассматриваться, как один из способов конструирования возможного мира.

*Поэтому, всякую отдельно взятую теорию (историческую интерпретацию) можно рассматривать как претендующую на описание реального мира, но пока окончательно не установлена её истинность, эта теория (исторический нарратив в целом) остаётся описанием возможного мира.*

Но возможные миры создаются не только замкнутыми на себя историческими нарративами и историческими интерпретациями, которые предлагают свои версии истории, но и контрфактическими допущениями (далее – *кф-допущения*). Широкое применение такого рода допущений способно серьезно повысить эффективность работы историка.

Разумеется, история, как реальный, состоявшийся процесс, не имеет сослагательного наклонения, что банально верно. Но история, как наука и историческое познание в целом, не могут обойтись без сопоставления реальных событий с их возможными альтернативами. Все важные задачи исторического познания – отбор исторических событий по степени их важности, конструирование фактов и определение факторов влияния на исторические процессы, оценка событий и исторических субъектов (лиц, партий, общественных групп и пр.), установление причин исторических событий – невозможны без анализа альтернативных путей развития и, следовательно, невозможны без использования сослагательного оборота «если бы ..., то...», т.е. без кф-допущений.

Возможные миры исторического прошлого, которые существуют в конкурирующих нарративах, отличаются от возможных миров, создаваемых контрфактическими допущениями. Каждый исторический нарратив в какой-то степени самодостаточен, т.е. имеет свой концептуальный каркас, логически замкнут на себя, устанавливает собственную фактическую базу и потому является обоснованием самостоятельной версии прошлого. Контрфактические допущения привязаны к существующим объяснениям состоявшихся исторических событий, как их условная альтернатива. Они создают возможный мир главным образом, в целях лучшего понимания, более полного объяснения или обоснования мира действительного (реально состоявшихся исторических событий) и тех гипотез, которые его описывают.

Например, оценка предполагает сравнение состоявшегося варианта развития событий с теми, которые не реализовались, но могли бы реализоваться при иных обстоятельствах и иных действиях исторических субъектов. Следовательно, в этом случае необходимо теоретическое допущение иного, отличного от реальности, результата. Смысл использования кф-допущений для построения альтернативного варианта событий состоит также в том, чтобы показать условия (возможные миры), при которых некие исторические события могли бы не произойти, а также показать, к какому результату могло бы привести иное решение данного субъекта истории [4, с. 283].

Эвристический потенциал понятия «возможный мир» относительно исторического познания определяется теми методологическими правилами (ограничениями), которые исследователь вынужден налагать на собственные гипотезы, чтобы они были возможными мирами не в смысле сугубо логической, теоретической реализуемости, а в смысле практической реализуемости. Под практической реализуемостью подразумевается осуществимая способность проверки принципиальных утверждений гипотезы. Иными словами, если историческая реконструкция представляет собой возможный мир, то она должна быть правильно построенным научным описанием прошлого, т.е. описанием таких событий, которые или произошли, или могли произойти. Причём, если они в реальности имели место, то их существование может быть доказано, а если нет, то могут быть определены обстоятельства, практически выполнимые в тех исторических условиях, появление которых сделало бы предполагаемое событие реальным. Поэтому, для установления истинности модального суждения необходимо рассмотрение «некоего пространства достижимых альтернатив» [5, с. 229].

Речь, в данном случае, идёт о достижимости возможного мира  $w_1$ , который историк создаёт, предлагая различные реконструкции прошлого и объясняющие гипотезы, из реального мира, в котором находится исследователь. *Для исторического познания принципиально важно строить свои интерпретации так, чтобы не допускать появления невозможных возможных миров.*

В этом смысле ограничения при создании возможных миров связаны с требованиями двух видов.

*Первое* из них состоит в недопустимости выдвижения в кф-допущениях такой альтернативы существующему положению дел (реально происшедшему в истории событию), которая в качестве отправного пункта рассуждений предполагает отсутствие этого события, из чего выводятся предположения о возможном варианте развития ситуации, по мере движения *вперёд* во времени к современности [1, с. 450]. В случае таких *радикальных кф-допущений*, линия рассуждений всё более дистанцируется от реальной истории, грозя превратиться со временем в историческую фантастику совершенно ненаучного свойства, которая в принципе не поддаётся никаким проверкам. Сказанное относится к развитию возможных следствий из предположений, следующего рода: «если бы царевич Дмитрий не умер в раннем возрасте в Угличе, то [...]»; «если бы Гитлер не напал в 1941 году на СССР, то [...]» и т.д.



Обратная сторона данного ограничения, напротив, требует, чтобы в кф-допущениях, в качестве отправного пункта рассуждений, напротив, предполагалось некое реальное событие (например, смерть царевича Дмитрия, нападение Гитлера на СССР в 1941 году) от которого отталкиваются и, двигаясь *назад* во времени, рассматривают такой вариант развития событий, при котором данное событие могло бы не произойти. В случае с приведённым примером можно было бы поставить вопрос о том, какой комплекс решений позволил бы советскому руководству избежать втягивания СССР во Вторую мировую войну либо вступить в неё позже и на выгодных для себя условиях.

*Второе* требование состоит в необходимости обязательного допущения практической (реальной) возможности некоего исторического события (варианта развития ситуации), что делает гипотезу более правдоподобной, чем допущение только логической возможности. Речь идёт о том, чтобы при установлении значения истинности в семантике возможных миров все возможности рассматривать, как возможности практические, а не сугубо логические, т.е. учитывать роль опыта в модальном знании. Констатация «возможности» некоего события не может базироваться только на логической возможности, так сказать, на «возможности в принципе». Допущение практической (реальной) возможности некоего исторического события (варианта развития ситуации) делает гипотезу более правдоподобной, чем допущение только логической возможности.

Нарушение этого требования подрывает методологическое значение возможных миров в историческом познании. В случае невозможных «возможных» миров, которые создаются ложными альтернативами, предполагаемые условия и обстоятельства появления некоего альтернативного события в реальности своего времени не существовали и появление их было невозможно именно практически, т.е. с учётом всей совокупности предшествующих и сопутствующих обстоятельств. Хотя, теоретически, их можно допустить и даже вывести из них непротиворечивые следствия.

Для наук, изучающих мир человеческого опыта (и историческое познание здесь не исключение), допущение лишь логической возможности, т.е. любого мыслимого без противоречия мира, абсолютно неинформативно и для изучения реальных объектов непригодно.

Стефан Шовье рассматривает определяющую роль для эмпирических наук (рассуждений вообще) практической возможности неких событий в сравнении с логической (теоретической) возможностью на примере модального высказывания «Жан мог бы быть

пилотом гражданской авиации». Пилотами могут быть только люди, но того, что Жан входит в класс «людей», очевидно, недостаточно, чтобы он мог быть пилотом гражданской авиации [6, с. 168].

Поэтому, получение всех необходимых знаний об условиях существования некоего объекта необходимо, чтобы локализовать изучаемый объект в конкретной точке пространства и времени, сузить, для большей информативности, действительное бытие объекта, а, следовательно, точнее определить значение истинности кф-допущений или высказываний о существовании неких иных возможностей развития исторической ситуации.

В конечном счёте, моделирование альтернативных исторических событий должно помогать более ясному пониманию причин событий, реально происшедших.

Например, в случае с историей, для выяснения конкретных обстоятельств, стечение которых создавало практическую возможность более благоприятного начала Советским Союзом Великой Отечественной войны (т.е. для обоснования предположения – «СССР мог бы избежать поражений начального периода войны»), нежели то, которое реализовалось, следует детально рассматривать практическую возможность изменения на конкретном, чётко указанном промежутке времени тех обстоятельств, которые привели к войне. Подтверждение/опровержение реалистичности данной альтернативы напрямую влияет, в свою очередь, на оценку действий И.В. Сталина в ходе войны, на оценку его роли и значения в советской истории, что, в свою очередь, важно для концептуального осмысления учащимися советской истории, как таковой. В работах по истории войны и в учебниках выделяется приблизительно одинаковый набор причин трагических неудач СССР начала войны: внезапность нападения, незавершённость перевооружения СССР, отсутствие надёжных союзников, рассредоточенность сил Красной Армии на границах, массовые репрессии конца 30-ых гг. против армейского командного состава, дезориентация армии ложными сообщениями об отсутствии угрозы со стороны Германии, сковывание инициативы войск требованиями не поддаваться на провокации Германии и пр. [7, с. 19]. Все они достаточно полно показывают причины неудач начального этапа Великой Отечественной. Анализ предположения о возможности более удачного для СССР начала войны имеет смысл лишь при рассмотрении практической возможности устранения в конкретный отрезок времени (для каждой причины он свой) каждой из причин поражений СССР в начале войны.

При таком подходе, оценивая, например, возможности более быстрых темпов перевооружения армии, приходится изучать общее экономическое состояние СССР перед

войной, положение в оборонных отраслях и потенциал НИОКР. А здесь, как показывают факты, возможности СССР были ограничены. Отсрочка войны подписанием договора о ненападении между СССР и Германии, как раз и призвана была, по мысли советского руководства, отсрочить начало неизбежной войны, как предполагалось, до 1942 г., когда перевооружение армии должно было завершиться. Таким образом, при анализе приведённого допущения, данная причина неудачного начала СССР войны, скорее всего, была практически неустранима. Анализ иных причин показывает, что все они складывались в течение длительного времени и задолго до нападения Германии на Советский Союз, являлись, в свою очередь, результатом действия многих факторов. Сказанное относится, в том числе, и к репрессиям против командного состава, которые были проявлением более фундаментальных идеологических и политических процессов в СССР, начавшихся с середины 30-ых гг., а именно с попытки Сталина расширить социальную базу политического строя в СССР, в том числе и через принятие полноценной Конституции и натолкнувшихся на саботаж среднего партийного звена по всей стране [8].

Причины поражения СССР в начале войны, подобные этим, не могли быть в своё время практически изменены. А, следовательно, превращение предположения «СССР мог бы избежать поражений начального периода войны» в соответствующее утверждение не может базироваться на логической возможности, т.е., на «возможности в принципе» отсутствия названных причин неудачного начала войны, а должно опираться на анализ сугубо практической возможности устранения (в своё время) этих причин. Сейчас с уверенностью можно говорить лишь о том, что практически в то время можно было изменить лишь один фактор из приведённого списка – не сделать ошибок в оценке намерений гитлеровской Германии относительно сроков нападения на СССР и заранее провести соответствующую психологическую подготовку войск и комплекс мероприятий по их мобилизации.

*Несоблюдение описанных выше требований приводит к тому, что условия верификации в мире  $w1$  радикальных кф-допущений и модальных высказываний о «возможности» требуют иметь дело с мирами, недостижимыми из  $w1$ . Недостаточный учёт именно практической, а не логической возможности некоего события, превращает предполагаемую альтернативу (построенную в виде кф-допущения или конкурирующей гипотезы) в ложную, т.е. в такую, которая в реальности своего исторического времени не существовала и существовать не могла.*

Рассматривая приведённый пример, такой недостижимый мир из реального мира  $w_1$  можно построить следующими кф-допущениями, последовательно меняя (или убирая) все те условия, которые в реальном мире привели к провалам начала войны: «если бы Германия напала на СССР не внезапно, если бы перевооружение СССР было завершено вовремя, если бы у СССР были надёжные союзники, если бы силы Красной Армии не были рассредоточены по всей западной границе, а собраны на направлении главного удара, если бы в конце 30-ых гг. не было массовых репрессий против армейского командного руководства, если бы армия не дезориентировалась ложными сообщениями об отсутствии угрозы со стороны Германии, если бы инициатива войск не сковывалась требованиями не поддаваться на провокации Германии, то СССР не проиграл бы на начальном этапе Великой Отечественной войны».

Содержательный анализ каждого из этих кф-допущений показывает, что предлагая альтернативы условиям, приведшим к поражению Советского Союза в начале войны, они попутно описывают мир, в котором изменены фундаментальные условия его существования, по сравнению с реальным миром. Этот возможный мир построен сплошь не только на содержательных противоречиях в кф-допущениях с точки зрения реального мира (вроде надёжных военных союзников СССР на классово враждебном Западе), но и на нереализуемых практически в нашем мире альтернативах.

Возможные миры в историческом познании, в частности, построенные кф-допущениями можно эффективно использовать в процедуре объяснения для установления причинно-следственных связей, а также для обоснования некоторой гипотезы приёмом «доказательства от обратного».

По сути, кф-допущения являются сокращённым выводом из известных индуктивных обобщений «Бэкона-Милля» по «методу сходства», «методу различия» и «соединённому методу сходства и различия», которые используются для установления причинной зависимости явлений.

Разберём данное утверждение на примере «метода сходства».

Для установления причины некоторого явления «а», пользуясь «методом сходства», надо найти, по крайней мере, два случая следующего вида:

$A, B_1, \dots, B_n - a$

$A, C_1, \dots, C_n - a$ , где  $n > 0$ .

Обстоятельство  $A$  может представлять собой совокупность обстоятельств  $A_1, \dots, A_m$ . Как видно, « $A$ » в обоих случаях является единственным общим обстоятельством или

совокупностью обстоятельств среди предшествующих и в каждом случае наступает явление «а». Это даёт основание с той или иной степенью вероятности заключить, что «А» является причиной или необходимым условием явления «а» [9, с. 427]. Соответствующее кф-допущение относительно альтернативного развития событий звучало бы так: «если бы не «А», то не «а». Сопутствующие и несущественные обстоятельства  $B_1, \dots, B_n$  и  $C_1, \dots, C_n$  сразу опускаются (сокращаются), а причинно-следственная связь между явлением «а» и его причиной «А» устанавливается в альтернативном возможном мире (в данном случае – через отрицание, но это не обязательно) – нет причины «А», значит нет и её следствия «а». В результате, данным кф-допущением задаётся альтернативный путь развития событий.

Действительно, «представляя, как события могли бы развиваться иначе, «умеренный» контрфактуалист пытается лучше понять то, что случилось в действительности» [1, с. 453]. Добавляя или убирая в кф-допущении некий фактор «А» (например, убрали из советской истории фактор «личность Хрущёва»), мы стремимся показать, что при прочих равных условиях ( $B_1, \dots, B_n$  и  $C_1, \dots, C_n$ ), некоего события (например, «разоблачения культа личности Сталина») могло бы не быть. Следовательно, этот фактор – в данном примере, это «личность Хрущёва» – и послужил причиной рассматриваемого исторического события. Соответствующее кф-допущение звучит так: «Если бы не личность Хрущёва, КПСС не пошла бы на разоблачение культа личности Сталина, по крайней мере, в той форме, которая имела место».

И хотя метод сходства реализуется в наблюдении, а не в эксперименте и потому применяется лишь на начальных этапах исследования для получения приблизительных предположений (гипотез) о причинах изучаемого явления, для исторического познания он видимо является основным. В историческом исследовании при работе с первоисточниками, архивными данными или археологическими находками приходится всегда наблюдать и многократно сопоставлять данные наблюдений.

Кф-допущения связаны также с приёмом «сведения к абсурду» в процессе рассуждений и, в конечном счёте, связаны с таким косвенным доказательством, как «доказательство от обратного». В этом смысле, сами кф-допущения, которые конструируют альтернативный (возможный) мир являются элементом непрямого доказательства (обоснования, если говорить точнее, поскольку речь идёт о недедуктивных науках) утверждений о реальном мире. Любое альтернативное допущение в доказательстве «от

обратного», которое отрицает некоторое доказываемое утверждение, можно выразить в форме кф-допущения.

Кф-допущения расширяют эвристические возможности теоретических исследований в истории и, соответственно, увеличивают значение тех видов теоретической деятельности, которые такие допущения поощряют. В этом смысле, дополнительные возможности открывает проблемно-ориентированный подход к истории и объяснительный исторический нарратив. Они содержат описание (объяснение) причинно-следственных связей в истории, следовательно, в большей степени стимулируют историка привлекать контрфактические утверждения для конструирования возможных миров с целью установления причин событий в реальном мире, в том числе, и пользуясь приёмом «доказательства от обратного».

К вопросу реализуемости, достижимости возможного мира относится и вопрос о существовании способов проверки гипотез о нём, который связан с вопросом непротиворечивости.

Возможный мир прошлого, описываемый гипотезами исторического познания, должен быть реализуем, достижим из нашего реального мира. Данное требование реализуемо, если имеется способ проверки утверждений данной гипотезы об определённом ходе событий в истории с целью, либо их (утверждений) опровержения, либо подтверждения, например, соответствующими историческими источниками. Подобное возможно при выполнении требования непротиворечивости предполагаемого хода событий в истории, которое, в отсутствие решающей проверки, мы условились считать возможным миром, а также при допущении практической (а не только логической) возможности того, о чём в исторической гипотезе, как модели возможного мира (в смысле возможной версии происшедшего), утверждается. При условии подтверждения исторической гипотезы её описание прошлого, которое до этого имело статус «возможного мира», переводится в разряд реального мира, т.е. истинного описания прошлого. При условии опровержения, возможный мир гипотезы (исторического нарратива, интерпретации) так и останется возможным миром, т.е. одним из описаний, которое могло реализоваться (если бы положение дел, о котором оно говорит, имело место), но не реализовалось.

*Иными словами, если исторический нарратив является научным, т.е. пытается реконструировать прошлое с соблюдением необходимых методологических процедур, то возможный мир, который он описывает, т.е. вероятная версия развития событий в*

*истории, должен всегда оставаться таковым, независимо от подтверждения или опровержения истинности этого описания.*

Это означает, что все подлинно научные исторические интерпретации (теории), которые претендовали на описание реального мира (в смысле, реальной истории) и создали соответствующие версии возможного хода событий (возможные миры), не могут изменить свой статус (быть описанием возможных миров) из-за изменения своих истинностных значений – с истины на ложь или наоборот. Будет ли этот возможный мир описанием реального мира, т.е. будет ли научная гипотеза истинной, – зависит уже от того, насколько точную содержательную информацию о мире нашего опыта удастся получить в рамках обязательных методологических процедур. Эти процедуры призваны удержать исследователя в рамках земного опыта и фактов и уберечь его от безудержной фантазии, благодаря чему он конструирует достижимый «возможный мир», т.е. такой ход событий, который может иметь место при соблюдении определённых условий. При этом, сами условия должны также находиться в рамках общей логики событий своего времени.

Это всегда легко определить, например: объяснение причин строительства египетских пирамид неким вмешательством инопланетных разумных сил не относится к «возможным мирам» и потому не является научным (хотя, возможно, наоборот: оно не является научным и потому не относится к возможным мирам), поскольку в такой формулировке оно не опровержимо и не доказуемо, а, следовательно, и не информативно. (Все подобные «гипотезы» базируются на специфических интерпретациях рисунков в местах гробниц с фараонами, на которых якобы различаются очертания самолётов, вертолётов и даже космических кораблей.) Объяснение, которое исходит из религиозно-идеологического предназначения пирамид, напротив, является научным, поскольку отвечает общей функции сакральных факторов в истории всех народов на определённом этапе их развития, что убедительно обосновано грамотной работой с фактами по определённым рациональным процедурам. Хотя эта гипотеза со временем может оказаться ложной, но её научность, т.е. реалистичность с точки зрения общей сакральной практики всех народов и египетского, в том числе, состоялась уже сейчас.

По сути, реальный мир, который описывается истинной гипотезой, можно представить, как предельный случай возможных миров, которые описываются более широким кругом научных гипотез, либо уже опровергнутых, либо пока не опровергнутых. Если это так, то исторический нарратив, который нельзя представить, как возможный мир в силу его

противоречивости или *практической немыслимости* того, о чём утверждается, или отсутствия способов проверки утверждений нарратива, очевидно, не может характеризоваться в качестве научного. Поэтому, правильно построенная историческая интерпретация (нарратив, теория) должна быть описанием возможного, т.е. реализуемого мира.

### Литература

1. Мегилл А. Историческая эпистемология/Мегилл Алан. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – 480 с.
2. Светлов В.А. Современная логика. Учебное пособие/Светлов Виктор Александрович. – СПб.: Питер, 2006. – 400 с.
3. Бочаров В.А., Маркин В.И. Введение в логику: учебник/В.А. Бочаров, В.И. Маркин. – М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2011. – 560 с.
4. Сидоренко Е.А. Логика. Парадоксы. Возможные миры: Размышления о мышлении в девяти очерках. Изд. 2-е/Сидоренко Евгений Александрович. – М.: Едиториал УРСС, 2010. – 312 с.
5. Горбатов В.В. Двойная роль возможных миров в логической семантике//Возможные миры. Семантика, онтология, метафизика/Отв. ред. Е.Г. Драгалина-Чёрная. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2011. – С. 228-239.
6. Шовье Стефан. Возможности без миров//Возможные миры. Семантика, онтология, метафизика/Отв. Ред. Е.Г. Драгалина-Чёрная. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2011. – С. 160-185.
7. Пометун Е.И. История Украины: учеб. для 11 кл. общеобразоват. учеб. зав.: уровень стандарта, академический уровень/Е.И. Пометун, Н.Н. Гупан. – К.: Освіта, 2011. – 336 с.: ил.
8. Жуков Ю.Н. Народная империя Сталина/Юрий Жуков. – М.: Эксмо: Алгоритм, 2009. – 336 с. – (Загадка 1937 года).
9. Войшвилло Е.К. Логика: учеб. для студ. вузов/Е.К.Войшвилло, М.Г. Дегтярёв. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 527 с.

## TICE: VERS LE DÉVELOPPEMENT D'OUTILS OU DE DISPOSITIFS?

### L'exemple d'EMA-4-Moodle à Télécom Bretagne

Stéphane Méar Garcia – *Télécom Bretagne*  
Dr. Cathy Sablé – *Télécom Bretagne, département LCI*

### Introduction

EMA-4-Moodle est un projet européen, né du constat que, dans le monde d'aujourd'hui, il est indispensable pour les étudiants d'avoir de bonnes compétences dans les langues étrangères et dans le domaine interculturel pour faciliter leur mobilité internationale. On ne peut, en effet, négliger



l'importance dans le parcours d'un jeune étudiant, des échanges internationaux. Le but du projet EMA-4-Moodle, lancé par Thomas Semmler en 2008 répond à ce besoin en formation linguistique et interculturelle en proposant des cours de langue en auto-apprentissage via la plate-forme MOODLE. Le principe initial d'EMA-4-Moodle est de permettre aux étudiants de débiter des cours avant leur arrivée dans l'université d'accueil mais également de se familiariser avec les caractéristiques de l'institution d'accueil. Ce cours s'inscrit dans les autoformations. EMA-4-Moodle est construit sur un modèle de structure de cours (template) standardisé et basé sur les diverses activités permises par la plate-forme Moodle. Ce choix d'un modèle structuré a pour objectif de faciliter non seulement l'utilisation des cours par les étudiants mais également de permettre aux enseignants de créer facilement des cours en ligne, à partir du canevas proposé. Ce «template» peut en effet être utilisé pour toutes les langues. Le projet EMA-4-Moodle comprend ainsi un consortium de 6 membres dans quatre pays: la Russie, la Slovaquie, l'Allemagne et la France. Le principe des cours EMA-4-Moodle à distance étant d'être destinés à l'autoformation, avec une faible présence tutorielle. Nous traiterons ici du cours de langue française, proposé aux étudiants non francophones admis à Télécom Bretagne. Le public ciblé dans le cadre du cours de français langue étrangère est d'un niveau faux débutant, c'est-à-dire le niveau A2 du CECR, qui représentait alors la moyenne majoritaire des étudiants à leur arrivée à Télécom Bretagne. Dans cette recherche, nous mettrons en regard trois expérimentations pédagogiques différentes de la plate-forme EMA-4-Moodle (autoformation libre, guidée et intégrée), afin d'identifier les facteurs favorisant l'exploitation CONTINUE d'un outil d'apprentissage des langues en ligne. S'agit-il des médiations technologiques ou des médiations humaines, à entendre comme l'accompagnement tutorial ou les interactions ? S'appuyer sur ce dernier point ne reviendrait-il pas à placer l'auto-apprentissage en langues sous le signe de l'aporie? Pour répondre à cette problématique, nous analyserons dans un premier temps les utilisations d'EMA-4-Moodle en autoformation libre et à distance avant d'étudier les apports des exploitations accompagnées, sous deux formes.

# 1. Auto-apprentissage libre à distance

## 1.1. Mise en œuvre

Le «template» ou canevas du cours s'appuie sur les compétences décrites par le CECR: la compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale et enfin la compétence interculturelle, comme le montre le schéma ci-après:



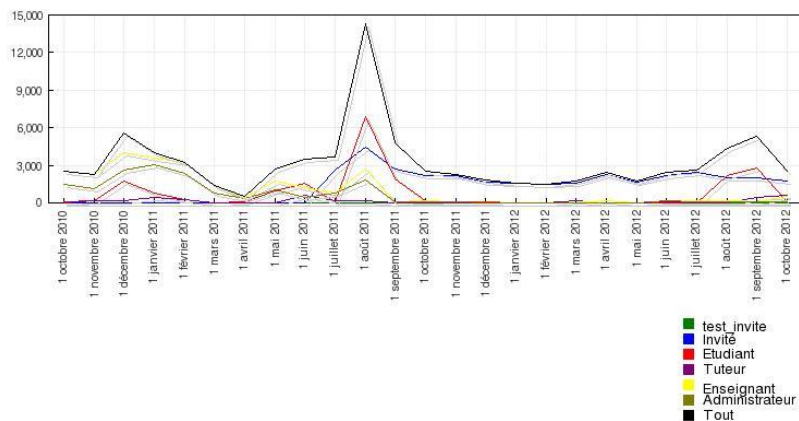
L'apprentissage linguistique est actuellement guidé par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), qui s'accorde avec les courants didactiques d'approche communicative et actionnelle. Le CECR propose une évaluation des compétences linguistiques en représentant la langue sous forme de compétences communicatives multiples: compréhension orale et écrite, production orale et écrite. Les cours proposés par EMA-4-Moodle reprennent cette approche linguistique et offrent un canevas régulier tout au long des dix unités (vingt-cinq heures supposées de travail pour l'apprenant). Chaque unité débute par une vidéo de dix minutes présentant un aspect de l'école cible. L'étudiant peut ensuite lire un rappel conceptuel sur les thèmes linguistiques, grammaticaux et phonétiques de l'unité (cf. image 1). Enfin, il peut commencer les exercices, ordonnés en compréhension orale et écrite puis production écrite et orale. Cette approche facilite le travail d'auto-évaluation dans la mesure où l'apprenant peut vérifier point par point ses connaissances – la dernière partie de chaque unité comprend ainsi des exercices de révision/évaluation des connaissances. Le choix des activités est bien sûr commandé par les possibilités technologiques, à savoir les possibilités offertes par la plate-forme Moodle, retenue car bien implantée sur les sites universitaires. Moodle permet de créer des activités de type «quizz», qui s'adaptent aisément au travail de compréhension écrite et orale à travers des questionnaires de

différentes formes destinés vérifier l'étendue des compréhensions. En ce sens EMA-4-Moodle fonctionne sur le modèle de nombreux sites d'apprentissage en ligne: en étudiant le site «le point du FLE» (<http://www.lepointdufle.net/>) qui regroupe de nombreux exercices touchant toutes les compétences, on ne peut que remarquer une typologie semblable d'exercices: cliquer sur la bonne réponse et compléter le texte sont les deux tâches à effectuer par l'apprenant en auto-apprentissage.

## 1.2. Bilan

Depuis juillet 2011, les étudiants admis à Télécom Bretagne sont également inscrits sur le site d'EMA-4-Moodle; ils sont invités à s'exercer en français avant leur arrivée pour le stage intensif de français en août.

Le rapport d'activités ci-dessous nous montre que les étudiants réagissent positivement au mèl d'inscription:



Bien que ce graphe révèle trois pics d'utilisation, la fréquentation d'EMA-4-Moodle de décembre 2010 est en réalité une période de tests effectués avec des étudiants présents. Les pics de juillet-août 2011 et 2012 reflètent l'utilisation d'EMA-4-Moodle dans son objectif premier, soit en autoformation libre. La différence entre les deux années s'explique par le moindre nombre d'étudiants étrangers inscrits à Télécom Bretagne. Cependant, si l'on analyse sur un plan diachronique les parcours des étudiants, un constat s'impose: le cours est très rapidement abandonné. Si 107 étudiants ont fait le premier exercice de la première unité, 3 étudiants sur 2 ans ont réalisé l'exercice 14 de la dernière unité.

On note les taux d'abandon suivants entre les différentes unités:

Entre l'unité 1 et l'unité 2: abandon de 50 %.

Entre l'unité 1 et l'unité 10: taux d'abandon de 96,4 %

Il est, par ailleurs, intéressant de noter que le côté centré sur Télécom Bretagne a été l'élément motivant pour l'étudiant ayant poursuivi son autoformation jusqu'à l'unité 10. Les cours en ligne répondaient à un besoin d'être rassuré sur ce qui l'attendait en France. Le deuxième point motivant se situait, pour cet étudiant, dans l'indépendance et la flexibilité dans le temps de travail autorisé par le modèle d'EMA-4-Moodle. Ce même point, cependant, rebutait et a été cause d'abandon pour la plupart des étudiants interrogés car, comme le rappelle François Mangenot (2002): «on ne s'improvise pas auto-apprenant»; l'attrait des TICE en autonomie peut malgré une forte présence de médias variés, être fortement interrogé dans le contexte de l'apprentissage du français à Télécom Bretagne. Aucun des étudiants, qui avait à faire quelques exercices dans les unités 5, 7 et 8 en complément d'un cours en présentiel, en octobre 2012, n'a tenté d'effectuer plus d'exercices, que ce soit dans les unités concernées ou dans d'autres unités, bien que le questionnaire auquel ont répondu les étudiants indique qu'ils ont apprécié ce cours à plus de 88%. Ils ajoutent toutefois - actuellement 100% des étudiants interrogés - qu'ils préfèrent avoir un «professeur pour corriger les erreurs». D'autres encore précisent qu'ils préfèrent les exercices distribués sur papier ou les corrections traditionnelles en cours qui permettent plus d'interactions.

Ce bilan nous oblige à nous demander si EMA-4-Moodle, comme d'autres sites de FLE, ne sont-ils pas plus efficaces et plus séduisants en mode hybride ? Question qui fait l'objet de cette deuxième partie.

## **2. Auto-apprentissage guidé en présentiel**

### **2.1. Mise en œuvre**

Cette étude de cas s'est effectuée dans le cadre du stage intensif d'été de FLE à Télécom Bretagne du 14 au 31 août 2012. 12 étudiants internationaux de niveau A1+ ont utilisé EMA-4-Moodle en salle informatique pendant 6 séances d'une heure. Pour cet apprentissage du FLE via cette plate-forme d'enseignement, un professeur les a accompagnés, suivis et observés.

## 2.2. Bilan

L'évaluation générale de l'utilisation d'EMA-4-Moodle en salle informatique est avant tout positive. Les données subjectives relevées dans leurs commentaires libres à la fin de l'expérimentation démontrent un taux de satisfaction élevé (83,33 %), même si elles laissent apparaître des perceptions négatives, comme nous le verront par la suite. La plus grande satisfaction est de constater, qu'après un accompagnement pédagogique, les étudiants ont intégré l'exploitation d'EMA-4-Moodle dans leurs usages. Le rapport d'activités de 2 étudiants non présents la troisième semaine de stage à Brest indique qu'ils ont poursuivi leur apprentissage du français en totale autonomie. De plus, les commentaires des apprenants laissent penser que cette plate-forme les a suffisamment motivés pour continuer à améliorer leur L2, comme le fait savoir Miguel Angel: «*La experiencia de aprendizaje es muy buena, lo utilizaré durante el curso universitario*». L'expérience d'apprentissage est très bonne, je l'utiliserai (EMA-4-Moodle) pendant l'année universitaire [notre traduction].

### **Coté étudiants: vers plus d'équilibre entre interactivité technologique, médiation pédagogique et interaction sociale.**

Le premier constat positif que l'on observe dans les données empiriques recueillies est l'intérêt des étudiants pour les ressources multimédias proposées sur la plate-forme. Les séquences vidéos sont très fortement appréciées, car comme le signale Pablo: «*Los videos te enseñan cómo llegar, o cómo funciona la cafetería y no sólo interesan por la parte del curso de francés, sino como introducción a Télécom Bretagne*». Les vidéos te montrent comment arriver ou comment fonctionne la cafétéria et elles ne sont pas uniquement intéressantes pour le cours de français, mais également pour une familiarisation à Télécom Bretagne [notre traduction]. Téléfant, mascotte de l'école et personnage principal de ces vidéos, apporte également une touche émotionnelle et une dimension humaine très forte à cet environnement d'apprentissage (nombreux rires lors des visionnages, désirs de découvrir qui se cache derrière ce protagoniste, etc.). Les vidéos sont enfin appréciées, car les étudiants ont accès aux transcriptions, ce qui leur permet de faciliter la compréhension de l'apport langagier (input).

Par ailleurs, ils semblent apprécier la possibilité de continuer à travailler depuis chez eux, comme le souligne Ali: *I hope I can open it at home for long-term study*. J'espère que je pourrai y

avoir accès depuis chez moi pour l'utiliser à long terme [notre traduction]. Le traçage des activités sur la plate-forme EMA-4-Moodle ne laisse pourtant pas apparaître d'actions en ce sens sur les trois semaines du stage intensif. Cependant, les nombreuses activités extrascolaires proposées après les cours et le soir peuvent expliquer cet état de fait.

Leurs critiques constructives (entretiens et questionnaires) peuvent être réparties en trois catégories: l'interactivité technologique, la médiation pédagogique et l'interaction sociale. La première classification implique un rapport homme-machine. Ils ne semblent pas apprécier la qualité visuelle, ergonomique et pédagogique de la plate-forme, à l'image de Miguel Angel: *me gustaría que la plataforma sea visualmente más atractiva porque parece un poco vieja*. J'aimerais que la plate-forme soit visuellement plus attractive parce qu'elle paraît un peu vieille [notre traduction]. Carolina surenchérit en précisant que l'organisation de la page n'est pas très conviviale et que l'image de chaque unité occupe beaucoup d'espace. Ces remarques mettent en avant l'importance du rapport entre la sémiotique et la didactique dans les environnements numériques; il semble ainsi nécessaire de faire appel lors de la conception de ce type d'outil à des professionnels de l'image (graphistes, web designer, etc.) pour susciter la motivation des utilisateurs. Par ailleurs, ils déclarent souvent un trop plein d'exercices structuraux (5 par compétence par unité) et d'informations sur la page, provoquant chez eux une surcharge cognitive et une démotivation. Enfin, ils mentionnent régulièrement des problèmes techniques (bugs, codes d'accès, non compatibilité de la plate-forme à des outils mobiles de type tablettes ou téléphones portables). Un testing plus approfondi de EMA-4-Moodle entre développeurs et réviseurs permettrait de surmonter cet écueil. La deuxième classification (médiation pédagogique) privilégie le rapport enseignant-apprenants. Leurs témoignages insistent sur le manque de guidage pédagogique dans les activités à réaliser. Oscar souligne, par exemple, qu'une explication claire fait souvent défaut aux exercices et il ne sait souvent donc pas exactement ce qu'il doit faire. Un tutorat humain plus développé permettrait peut-être d'améliorer cette insécurité virtuelle par rapport aux instructions demandées. La dernière classification (interaction sociale) semble, selon leurs dires, faire défaut à cette plate-forme. Le forum est de ce fait rapidement déserté par manque de dynamisme des échanges et la non possibilité de communiquer facilement par clavardage ou visioconférence entre pairs semble être un frein aux interactions. Manuel insiste ainsi sur le fait que l'on peut voir qui est connecté, mais que l'on ne peut pas discuter. Il est intéressant de noter que les caractéristiques et l'identité du médium proposé influencent la richesse des interactions.

### **Coté enseignant: un tutorat humain plus développé est nécessaire.**

- Cette expérience est positive, car elle permet d'effectuer une étude ethnographique des actions des apprenants en situation d'apprentissage via EMA-4-Moodle. L'autonomie libre à distance rend cette observation impossible, mais nécessaire en vue d'optimiser le potentiel de cet outil d'apprentissage des langues;
- Cette expérimentation démontre l'importance de ne pas présupposer l'autonomie des apprenants, car sans instructions claires ni accompagnement humain, il est impossible de faciliter un apprentissage solitaire et solidaire (Springer, 2009);
- Le non fonctionnement du forum sur EMA-4-Moodle a obligé l'enseignant à recourir à un autre outil de communication pour les activités interculturelles: le réseau social éducatif Edmodo. Cette exploitation a produit d'intéressantes interactions entre pairs où l'on peut observer des traces de l'apprentissage d'une troisième culture dans le sens de Kramsch (1993) où l'espace virtuel permet de prendre du recul par rapport à leur propre culture (Zarate 2001, Gourvès-Hayward 2004).

Cette utilisation fortuite et bénéfique de ce réseau social a encouragé la création d'un dispositif d'autoformation en mode hybride (présentiel et distantiel) favorisant les activités autodirigées et collectives.

### **3. Autoformation intégrée en mode hybride**

#### **3.1. Mise en œuvre**

Cette expérimentation s'inscrit dans le cadre d'un cours de FLE à des étudiants de niveau A2 à Télécom Bretagne. La conception du dispositif proposé s'appuie sur des fondements empruntés à la psychologie cognitive, aux théories d'acquisition d'une L2 et à l'approche socio-constructiviste. La mise en œuvre pédagogique de ces orientations théoriques débouche sur la création d'un dispositif, médiatisé par les TIC et axé sur l'exploitation d'EMA-4-Moodle en mode «hybride». Ce type d'environnement d'apprentissage peut se définir par une «double modalité présentielle et distantielle, appuyée sur l'utilisation d'une plate-forme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant» (Nissen, 2006). Lancée en septembre 2012, cette formation mixte se déroule sur un semestre (6 heures de classes présentielles sur 14 semaines, enrichies de tâches à réaliser à distance). L'approche didactique adoptée s'inspire du CECR et les séquences pédagogiques en présentiel et à distance s'articule autour des dix thèmes proposés par la plate-forme EMA-4-Moodle. Les cours en

présentiel *«visent à libérer le potentiel expressif des étudiants, à leur permettre de réinvestir les acquis provenant du travail effectué à distance ou de connaissances antérieures et, éventuellement, de générer des séquences potentiellement acquisitionnelles»* (Brudermann, 2010). Les tâches à distance ont quant à elle pour objectif d'effectuer des exercices structuraux autocorrectifs (EMA-4-Moodle) et de promouvoir les interactions sociales et interculturelles via des outils issus du Web 2.0 (blog) et des réseaux sociaux (groupe Facebook). Pour ce dernier, 7 étudiants francophones libanais inscrits dans une autre école d'ingénieurs à Brest et 2 locutrices françaises apprenant l'anglais et originaires de la même ville ont été ajoutés au groupe, afin de créer une communauté d'apprentissage (Grassin, 2011) et de favoriser les interactions langagières et sociales, l'interculturalité et la (télé)collaboration (Kingingier, Gourves-Hayward et Simpson, 1999). Les 15 sujets impliqués dans cette recherche-action sont des étudiants internationaux (12 nationalités), d'une moyenne d'âge de 25 ans, qui séjournent en France, depuis moins de deux mois (pour la plupart), et qui possèdent tous un usage des TIC très élevé. A l'instar de Guichon (2012), une enquête par questionnaire nous a permis de dresser un état des lieux des usages numériques de l'échantillon observé et plus précisément de la fréquence d'utilisation des TIC pour une activité donnée (tableau ci-dessous).



	<b>Tous les jours</b>	<b>1 à 2 fois par semaine</b>	<b>1 à 3 fois par semaine</b>	<b>Rarement</b>	<b>Jamais</b>
<b>Forums</b>	30,76 %	23,07 %	15,38 %	30,76 %	0 %
<b>Blogs</b>	28,57 %	21,42 %	28,57 %	14,28 %	7,14 %
<b>Jeux en ligne</b>	0 %	0 %	7,14 %	64,28 %	28,57 %
<b>Navigation Web</b>	66,66 %	33,33 %	0 %	0 %	0 %
<b>Réseaux sociaux (Facebook, etc.)</b>	80 %	13,33 %	6,66 %	0 %	0 %
<b>Chat en ligne (msn, skype, etc.)</b>	53,33 %	21,42 %	7,14 %	14,28 %	0 %
<b>Clips vidéos, musique et films en ligne</b>	60 %	20 %	20 %	0 %	0 %
<b>Programmation</b>	42,85 %	14,28 %	28,57 %	14,28 %	0 %
<b>Apprentissage des langues en ligne</b>	33,33 %	26,66 %	26,66 %	13,33 %	0 %

On remarque que la fréquence d'utilisation des réseaux sociaux est la plus élevée (80 % quotidiennement). Le témoignage de Manuel confirme cette tendance: *Facebook es algo que todo el mundo ya tiene asumido. Entrás, puedes ver si alguien ha comentado algo o colgar videos.* Facebook, c'est quelque chose que tout le monde a accepté. Tu te connectes, tu peux voir si quelqu'un a commenté quelque chose ou publié des vidéos [notre traduction]. Ces données empiriques laissent, semble-t-il, entrevoir une culture qui favorise le lien social dans leur vie quotidienne. Cette observation nous a poussés à créer un dispositif d'apprentissage autodirigé et interactionnel. L'approche par tâches (Ellis, 2003) y est privilégiée et des missions y sont à réaliser. Mise en scène par un scénario pédagogique (Guichon, 2006), la plate-forme EMA-4-Moodle en

mode «hybride» se décline ainsi en macro-tâches (travail sur le fond à visées pragmatique et interactionnelle) et en micro-tâches (travail sur la forme à visée linguistique). Les affordances des outils de Communication Médiatisée par Ordinateur (le groupe Facebook et le blog) et les exercices autocorrectifs d'EMA-4-Moodle permettent de lier ces deux modalités. L'une encourageant la socialisation des productions (macro-tâches) et l'autre aidant à la réalisation des missions (micro-tâches). Le tableau ci-après tente de synthétiser l'exploitation d'EMA-4-Moodle en mode «hybride» par le biais de l'approche par tâches.

<b>EMA-4-Moodle et l'approche par tâches</b>	<b>Spécificités</b>
Scénario d'apprentissage	Les étudiants collaborent avec Téléfant, la mascotte de l'école, en tant qu'observateurs étrangers en immersion dans la société française.
Types de tâches intégrées au scénario	Echange d'information, échange d'opinion, prise de décision et résolution de problème (Guichon, 2012).
Macro-tâches intégrées au scénario (activités ouvertes)	Une mission est proposée pour chaque unité. Exemple de mission: Murielle, l'une de vos correspondantes françaises, s'apprête à partir en voyage à l'étranger. Donnez-lui 3 bonnes raisons via le groupe Facebook de visiter votre pays.
Micro-tâches intégrées au scénario (activités fermées)	Plusieurs exercices autocorrectifs de langue sont proposés via EMA-4-Moodle pour aider à mener à bien les missions.
Médiatisation technique	La plate-forme EMA-4-Moodle est reliée à un groupe Facebook et à un blog. Une seule unité est dévoilée par mission et seuls les exercices choisis pour la macro-tâche apparaissent sur la plate-forme, afin de limiter la surcharge cognitive (réduction des informations et médias affichés).
Médiation humaine	Etudiants Télécom Bretagne (TB) – Enseignants Etudiants TB – Etudiants francophones libanais Etudiants TB – Apprenants français (salariés).
Feedback pour les macro-tâches	La mission est révisée par l'enseignant et l'apprenant corrige sa production avant de la publier en ligne.
Compétences développées via EMA-4-Moodle et l'approche par tâches	Compétence linguistique, discursive, illocutoire, sociolinguistique et interculturelle.

### 3.2. Bilan

Ce bilan se veut provisoire, car l'exploitation d'EMA-4-Moodle en mode «hybride» est récente (1 mois et demi) et les résultats pourraient être faussés sous l'effet de la nouveauté du dispositif. Cependant, certaines lignes directrices semblent se dessiner tant pour l'étudiant que pour l'enseignant. Ces impressions semblent se confirmer dans les données recueillies auprès des étudiants (2 questionnaires; 2 entretiens), dans leur engagement réel (leurs actions) et dans le ressenti de l'enseignant initiateur de ce projet pédagogique.

**Coté étudiants: EMA-4-Moodle en mode «hybride» semble stimuler leur motivation**

Paramètres motivationnelles	Résultats saillants	Commentaires
Degré de motivation initiale pour apprendre le français (questionnaire 1).	Motivation très élevée: 84 % de motivation pour la classe. Max: 100 % (Andrés) Min: 75 % (Asha)	Résultat calculé et adapté du test AMTB de Gardner; motivation = attitude + effort + désir d'apprendre la L2.
Degré de motivation par rapport au dispositif proposé (questionnaire 2)	100 % des sujets affichent une attitude positive quant à leur envie de participer à ce projet. Certains étudiants (Voyin) ont même ajouté le lien du blog dans leurs favoris.	Les 5 participants plus âgés (de 26 ans à 37 ans) sont moins enthousiastes que les plus jeunes, nés après 1991. Décalage numérique ? Prensky (2001): natifs vs immigrants numériques.
Degré d'action des étudiants (nombre de productions et d'interactions générées)	83,33 % des étudiants ont effectué les macro et micro-tâches demandées.  Les étudiants sur Facebook ont produit 138 commentaires et 76 «J'aime»	Les 3 étudiants n'ayant pas effectué leurs tâches sont des doctorants qui assistent au cours en candidat libre.  19 étudiants étrangers de l'école non inscrits dans le groupe ont manifesté un intérêt pour le projet (demandes d'amis ou d'ajout au groupe).

**Coté enseignant: EMA-4-Moodle en mode «hybride» est stimulant mais chronophage et déstabilisant.**

- Cette expérimentation axée sur les TIC est stimulante, car elle permet à l'enseignant d'enrichir son répertoire professionnel et de réinventer ses pratiques pédagogiques (Levy, 1996; Dooly, 2009; Guichon, 2012);
- L'utilisation des outils de CMO favorise la mise en place d'une didactique invisible et d'une approche interactionnelle (Olivier, 2012), comme le démontre cet échange sur Facebook entre une apprenante de FLE, une locutrice française et l'enseignant.



Ce médium Facebook est d'ailleurs celui qui génère le plus d'interactions sociales riches et significantes au sein de cette communauté d'apprentissage;

- Ce projet est manifestement chronophage (30% de charge de travail supplémentaire par rapport à un cours uniquement présentiel). L'enseignant devant endosser plusieurs casquettes: concepteur de dispositif, professeur de langue, tuteur en ligne, informaticien et animateur de communauté virtuelle;
- L'utilisation des TIC de dernière génération peut être déstabilisante pour l'enseignant: la notion d'espace-temps d'enseignement est renouvelée, la frontière entre la sphère privée et professionnelle est à interroger, et l'articulation entre le formel et l'informel est reconfigurée;
- Dans ce type de dispositif médiatisé par les TIC, il est nécessaire d'encourager la dimension affective des échanges (Thorne, 2003) et d'adopter une attitude proactive, afin de solliciter l'apprenant et de le (re)motiver.

## Conclusion

Ces trois formes d'exploitation d'EMA-4-Moodle se nourrissent l'une de l'autre et permettent à l'avenir d'améliorer à la fois la plate-forme et le dispositif hybride proposé. Il semble ainsi nécessaire d'imaginer des complémentarités et des équilibres entre médiation humaine et médiatisation technologique. Un accompagnement tutoral limité en formation à distance provoque, en effet, «des taux d'abandon habituels énormes, autour de 60 %» (Demaizière, 2007), alors qu'une trop forte implication didactique de l'enseignant devient chronophage. Les injonctions des institutions éducatives et la forte demande sociale des apprenants à utiliser les TIC font apparaître de nouveaux paradigmes éducatifs. Les enjeux de ce virage numérique passent très certainement par la formation des enseignants, mais elle implique peut-être aussi la création de nouveaux métiers liés aux TIC et aux langues, à l'image des professions émergentes du Web 2.0 et des médias sociaux (Community Manager, Media Social Manager, etc.). Ces enjeux impliquent également de se situer face à la «croyance selon laquelle l'apprentissage des langues est intrinsèquement lié à une communication face-à-face et une immersion dans la culture cible «en vrai» (physiquement) plutôt que par des réglages «virtuels» (rapport EACEA, 2007/2009).

## Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Education interculturelle*. Que-sais-je ?, PUF Paris, 1999.
- BRUDERMANN, C. *Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action*. Alsic, 2010.
- CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES. *Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, 2000.
- COLE, J & FOSTER, H. *Using Moodle. Teaching with Popular Open Source Course management System*, 2nd Edition, Canada, 2008.
- DEMAIZIERE, F. *Didactique des langues et TIC*. Alsic, 2007.
- DOOLY, M. *New Competencies in a New Era? Examining the Impact of a Teacher Training Project*. ReCALL, 2009.
- EACEA. *Etude sur l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des nouveaux médias sur l'apprentissage des langues*, Rapport final, Commission Européenne, 2007-2009.
- ELLIS, R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- ERASMUS MUNDUS PROGRAMME, *Application Form for Action 4*, 2008.
- GARDNER, R. C. *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*, Londres, Edward Arnold, 1985.
- GHEZZI, C & TIRABOSCHI, T. *Le changement des rôles entre didactique en présence et à distance. Un cas d'enseignement de la langue italienne aux étrangers*. TICE Méditerranée, 2007.
- GOURVES-HAYWARD, A. *In Search of a Third Place: a Telecollaborative Model for Languaculture Learning*. Unpublished doctoral thesis, Dublin City

- University, Ireland, 2004.
- GUICHON, N. *Langues et TICE – Méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys, 2006.
- GUICHON, N. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier/Paris, 2012.
- GUICHON, N. *Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires*. STICEF. Vol. 19, 2012.
- GRASSIN, J.F. *Un réseau social pour une pédagogie actionnelle*. Conférence REAL-CECRL à Grenoble, 2011.
- KINGINGER, C., GOURVES-HAYWARD, A. & SIMPSON, V. *A Telecollaborative Course on French-American Intercultural Communication*. The French Review, 1999.
- [KRAMSCH, C.](#) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- LEVY, M. *A Rationale for Teacher Education and CALL: The Holistic View and its Implications*. Computers and the Humanities 30, 1996.
- MANGENOT, F. *Produits multimédias: médiation ou médiatisation ?* in Le Français dans le Monde n°322, 2002.
- MÉAR GARCIA, S. *The Use of the Internet as a Pedagogical Tool in Second Language Acquisition*. Mémoire de maîtrise d'anglais non publié, Université de Bretagne Occidentale, 2001.
- NISSEN, E. *Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides*, Le Français dans le monde. Recherches et applications, 40, «Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation», 2006.
- OLLIVIER, C. *Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social*. In: Demaizière, F. & Zourou K.: *Médias sociaux et apprentissage des langues: (r)évolution?* Alsic, vol. 15, n°1, 2012.
- SABLE, C. *EMA-4-Moodle: projet européen d'enseignement des langues étrangères sur Moodle*. Communication publiée dans les Actes du colloque TICE, Nancy, 2010.
- SABLE, C. *Les activités sur l'interculturel dans EMA4Moodle: vers le développement d'une compétence interculturelle ?* Dynamiques interculturelles des Grandes Ecoles, 2011.
- SEMMLER, T. *EMA-4-Moodle – A European Project Promoting Intercultural Communication and Language Learning*. Communication publiée dans les Actes du colloque GLAT, Portugal, 2010.
- SPRINGER, C. *La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif* in ROSEN, E. *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Le français dans le monde, Recherches et applications, n°45, 2009.
- THORNE, S. *Artifacts and Cultures-Of-Use in Intercultural Communication*. Language Learning & Technology, 2003.
- WHITE, C. *Language Learning in Distance Education*, Cambridge University press, 2003.
- ZARATE, G. *Cross-cultural awareness in higher education. The training of the elites in France*. In: M.Kelly, I. Elliott, L.Fant, eds. *Third Level, Third Space*. Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt am Main; New York; Oxford; Wien: Lang (Transversales, Vol. 2), 2001.

## Valori ale contrariilor în creația artiștilor plastici din Republica Moldova

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

### Summary

*Article concerns the problem of opposites in fine arts, especially painting. The author makes a brief analysis of creative artists from Moldova in the period 1980-2000, referring to rational or intuitive basis of their works. It is noted that rational and affective, as a result, order-disorder values in the artist's work, related to subjectivity. Artists use of these two components, but the creation of each of them is due to their own visions, concepts, temperament and so on.*

**Key-words:** *opposition, order, disorder, artwork, painting.*

În perioada anilor 1980-2000 se înregistrează o complexitate de tendințe în plan artistico-plastic. Opera se caracterizează printr-o profundă subiectivitate, nefiind *impusă* alegerea temelor sau subiectelor plastice. Există o „anumită” libertate în privința abordării problemelor, subiectelor și o exprimare liberă în plan tehnic.

Opera plastică moldovenească obține trăsături stilistice diverse și noi modalități de expresie. Cu toate acestea, nu există lucrare care să ne propună doar o trăire afectivă, fără o minimă impunere a conținutului, spre prelucrarea de către rațiune a informației introduse în tablou. Dar și în cazul unei „formule gândite” este prezentă emoția, chiar dacă și minimalizată.

Până aproximativ în 1970 opera plastică poartă mai mult caracter liric, creația plasticienilor având la bază, de cele mai dese ori, teme cotidiene cu o tratare expresivă în plan afectiv.

Începând cu anul 1970, arta cunoaște o diversitate stilistică. Datorită, în special, progresului tehnico-științific, opera plastică obține caracter rațional, se tinde spre logică în tratarea compozițională și chiar cromatică. Începând cu deceniul al nouălea al secolului XX, lucrările plasticienilor moldoveni sunt mult mai subiective. Recurgând la concept, analiză, meditație, cu aprofundări filosofice, artistul plastic are posibilitate să „cifreze” opera creată. Astfel, publicul ajunge să perceapă opera plastică nu doar cu „sufletul”, dar și cu „rațiunea”.

În lucrările plastice realizate în perioada anilor 1980-2000 este vizibilă prezența ambelor „începuturi”, dar cu putere de dominație diferită – în dependență de artist, propunere și concepție plastică. Nu este o tendință aparte de a reprezenta „ordinea” și „dezordinea” propriu-zise, ele își găsesc locul în operă în mod legic.

V.E. Mașek susține: „Mărimea unei opere de artă s-a măsurat întotdeauna, deși se uită atât de des acest lucru, în complexitatea emoției, a sentimentului declanșat prin contactul cu acea operă, în intensitatea trăirii datorate artei autentice” [3, p. 258]. Ne întrebăm dacă este mărginită opera de artă la ceva pur sensibil. Credem că imaginea creată de plastician nu se reduce doar la emoție și sentiment, adresându-se, astfel, doar afectivului, ci pune în mișcare un amplu fond subiectiv apercceptiv.

De cele mai multe ori, în opera plastică a acestei perioade raționalul și afectivul se presupun și se întregesc și tocmai de aceea se și disting. Atât un fenomen, cât și celălalt apar în diferite condiții și în regim diferit.

Opera plastică din perioada anilor 1980-2000 se pretează mai multor interpretări, având printre trăsăturile ei de bază o mare ambiguitate, o mare polivalență semantică. Este evidentă o „dezghețare” a mijloacelor de expresie și de comunicare. Ea aduce destulă informație pentru ca entropia să nu se reducă la zero și creația să nu se transforme într-o deplină ordine și reguli.

Artistul plastic Mihai Greco este printre primii care au mers pe calea experimentărilor active, este unul dintre plasticienii care au realizat o artă diversă, abordând variate subiecte. Opera sa a trecut prin tradiție, dar s-a apropiat de modernism, datorită experimentărilor și căutărilor active în planul modalităților de expresie, dar, în întregime, opera sa conține „subtext” filosofic.

Experimentând cu mijloacele materiale, tradiționale și netradiționale pentru pictură, artistul descoperă noi fundamente emoționale, datorate nu doar efectului de culoare propriu-zis, dar și multiplelor efecte tehnice obținute accidental. Aceste momente, în lucrările lui Mihai Greco, țin de domeniul afectivului, autorul conferindu-le o încărcătură interioară, dar toată latura emoțională este supusă unui mesaj gândit în final. Efectele pe care pictorul le obține spontan sunt „impuse” să aducă imagini concrete sau se face o asociere a acestor efecte cu lumea obiectuală. Așa sunt, de exemplu: „Raze de soare în frunziș” (1972), „Păianjenișul” (1973), „Presupusa broască-țestoasă” (1973). În urma mai multor experimentări, efectele ce se obțineau puteau deveni controlabile, desigur, în măsura în care permitea mijlocul material, ca în „Peștii argintii” (1973).

Totuși, în realizarea lucrărilor sale, Mihai Greco n-a urmat anumite reguli, nu a mers după formule exacte, hazardul și spontaneitatea rămânând fundamentul operelor de acest „gen”. Momentele neașteptate, deseori, „au împins” spre idee, spre subiect.

Experimentând, pare că se joacă, dar, în același timp, merge și după principii clare, realizând, parcă, și niște căutări intelectuale. Metafora, în opera sa, e conștientizată și, de fapt, cu fiecă operă este propusă și o nouă concepție în plan artistic.



Emoția, în opera lui M. Grecu, se datorează, în special, tehnicii artistice, dar ea nu este totul în lucrare. Ideea lucrării, deseori profund filosofică, ține de ordinul raționalului, ea apărând în condiție primă; afectivul apare în regim secund, doar că prevalarea uneia asupra alteia nu-i atât de esențială.

„Fiind adeptul principiilor artistice clare, al fundamentării teoretice a căutărilor și soluțiilor sale, M. Grecu are încredere în propria intuiție, în impulsurile spontane, se lasă pasionat de actul de creație ca de o joacă”, afirmă Ludmila Toma [6, p. 23].

Prin urmare, atestăm o îmbinare a rațiunii cu afecțiunea. Artistul poate să reprezinte și varietăți neperceptibile ale unei experiențe interioare. Până la urmă, experimentările sale rămân conștientizate și transformările realizate în plan stilistic sunt profund gândite.

Mai mult, și tradiția persistă în întreaga operă a plasticianului, dar de fiecare dată este văzută și percepută altfel.

În „Adânc de fântână” (1973), „jucându-se” cu bitumul, lacul și praful de aluminiu, autorul a creat cu „întâmplarea” și „spontaneitatea” și doar finalul a dat mesajul pe care are să-l poarte lucrarea. „Cetatea copilăriei mele” (1973) este mai organizată ca structură compozițională, dar are un profund fundament liric. Fiecare părticică de colaj pare să reprezinte anumite amintiri. În lucrarea „Variație” (1973), unele forme le schimbă pe altele, se armonizează nuanțe și tonuri de culori, dar prin toată această armonie se caută o stabilitate, se cere adusă o ordine, chiar dacă aceasta ar fi falsă. Lucrarea „A fost război. Închinare lui Gr. Vieru” (1975) „se echivalează” cu „Cămășile” lui Gr. Vieru. Fundamentul acestei lucrări este afectivitatea. Aici, mai degrabă, e o dezordine interioară – un dezechilibru lăuntric – , decât o ordine rațională. Nu există logică și un sistem exact nici în lucrarea „Vulcan” (1977). Pare să fie o luptă dintre mai multe afecțiuni. Aparent dominate de emoție sunt și lucrările „Flori de mucegai” (1977), „Gorunul” (1977), dar și în ele metafora se impune în prim-plan. Or, opera lui M. Grecu are fundamente profund lirice, elementele raționale fiind de ordin secundar.

Începând cu elevii lui M. Grecu Andrei Mudrea și Andrei Sârbu, se poate face o clasificare a creației artiștilor plastici, cu o plasare a operelor lor în domeniul afectivului sau raționalului.

În domeniul afectivului, poate fi încadrată opera plastică a lui Andrei Mudrea, Victor Hristov, Ala Rusu etc.

O tratare mai raționalistă este proprie pentru creația lui Andrei Sârbu, Mihai Țăruș, Tudor Zbârnea, Anatol Rurac, Dumitru Bolboceanu etc.

În opera lui A. Mudrea este evident un contrast de factură și de culori primare. Imaginea plastică are un puternic fundament expresiv. Asociațiile și „urmele” ce rămân în urma contactării cu operele sale țin, în special, de domeniul afectivului. Aici, există structuri compoziționale și nu se caută mijloace pentru a răsturna normele.

Lucrările lui A. Mudrea din perioada dată au diverse deplasări: atât în afectiv, cât și în rațional, precum și o îmbinare a ambelor laturi; de exemplu, în lucrările „Meditație” (1989), „Compoziție” (1990), „Dezlănțuire” (1992). În operele „Zăpadă timpurie” și „Despărțirea luminii de întuneric” (1991) este vizibilă prevalarea laturii afective, raționalul plasându-se în regim secund. Se pare că opera și însuși autorul tind să se plaseze între certitudine și îndoială.

Prin intermediul formei și culorii, se ajunge la o tratare simbolică, muzicală – „Simfonie în alb I”, „Simfonie în alb II” (2001). Prin aceste simboluri, A. Mudrea parcă încearcă să cifreze opera pentru un spectator ce știe a „căuta”. Dar, oricum ar fi cifrate, în toate lucrările sale se citesc trăiri lăuntrice, opera fiind mai mult lirică, decât analitică.

Impulsivitatea structurilor facturale din opera acestui plastician ține de latura afectivă.

„Tabloul N. 31” din ciclul „Despărțirea luminii de întuneric” prezintă o înlănțuire a structurilor, în cadrul căreia tușele de galben, albastru, roșu și negru tind să predomine în defavoarea altelei”, menționează C. Spânu [5, p. 75].

În „Meditație” (1989), regula aparentă în partea de sus, trecută prin linii stricte, măsurate, dispare în dezordinea căutărilor. În „Compoziție” (1990), formele plate, geometrice, de unică culoare încearcă să acopere haosul și accidentalul din jur, să readucă totul la ordine și stabilitate. „Luminile Parisului” (1992) propune o alternanță de culori primare, precum și de elemente contrare – ordonate și dezordonate –, iar lucrarea „Dezlănțuire” (1992) pare să aducă o „dezordine”, dar prin intermediul unei formule [apud 4].

Opera sa propune și afecțiuni inexplicabile, granițele dintre lucruri ștergându-se datorită petei și tușei de culoare, mai rar și liniei de interpretare.

Plasticianul V. Hristov tinde spre o reprezentare directă a dezordinii în „Mișcarea haosului” (1999). Aici există doar emoția și imprevizibilul. Totul e trecut prin culoare, care, la un moment dat, atinge nivelul de „valoare”. „Mișcarea” dată este de felul unei „explozii” a ceva stabil.

În dipticul „Pulsarea timpului” (2001), afectivul se află, de asemenea, în condiție primă, chiar dacă în lucrare sunt sesizabile nuanțe filosofice.

Astfel, prin introducerea dominației noului, se mărește coeficientul de iraționalitate.

Opera unui alt plastician, dintr-o generație mai tânără – a A. Rusu –, se apropie mai mult de spontaneitate și întâmplare, plasându-se mai aproape de emoție, decât de logică și regulă.

A. Rusu experimentează și improvizează mult. Aici, într-un început de ordine, pătrund spontan elemente ale afectivului. Așa se întâmplă, spre exemplu, în ciclul vederilor venețiene. Emoția și gândul se intersectează. Datorită tehnicii de lucru, cromaticii, modalității de aplicare a culorii, se impune în prim regim impulsivitatea interioară. Aici, emoția și logica nu prezintă tendință spre ordine.

Plasticianul A. Rusu pare că deformează, răstoarnă conștient ordinea logică, dar toate aceste revolte au, probabil, un singur scop – inventarea noului, a formelor noi.

Prin astfel de modalități se poate distruge structuralul, dar nu se reduce la zero raționalul. De fapt, în unele cazuri, reprezentările de imagini doar ascund fisurile structuralului.

Un promotor al artei de avangardă din Republica Moldova a fost și Andrei Sârbu, pictorul care a tins spre inovație stilistică și spre noi expresii plastice, propunând, prin creația sa, o interpretare deosebit de subiectivă a figurativului, deplasându-se treptat spre non-figurativ. Creația artistică a plasticianului cunoaște câteva etape. Prima etapă, cu începere din anul 1969, ne oferă o operă în care este sesizabilă influența pictorului M. Grecu. În lucrările din această perioadă, culoarea constituie elementul de bază, fiind și fundamentul expresivității. Compoziția, forma, spațiul etc. – toate sunt sub ierarhia culorii. Datorită cromaticii, opera poate fi plasată în limitele afectivului, sensibilității, dar nicidecum ale unei dezordini iraționale.

A doua etapă a creației sale poate fi situată între anii 1974 și 1980. Operele din această perioadă reprezintă căutări și exprimări plastice diametral opuse celor anterioare. În lucrări se resimt elemente stilistice din Pop-Art: „Proiecție” (1977), „Paleta” (1978), „Cafea, flori” (1980).

Devierile din planul „lirismului plastic” se datorează logicii interne, proprie pentru subiectivitatea lui Andrei Sârbu, iar după E. Barbas „logica fiecărui tablou decurge din armonia culorilor, care urmează sensurile unei improvizații muzicale, din raporturile între tonalitățile calde și reci, între suprafețele luminoase și întunecate, din legi pur picturale” [1, p. 88].

La începutul celei de-a treia etape, deși se impun mai mult, măsura și echilibrul n-au totuși forță deplină, alături de statica logică impunându-se dinamica emoției. Deja la sfârșitul anilor '80 ai secolului XX în opera sa începe să domine elementul rațional, plasticianul tinzând spre realizarea unei structuri logice. Acest lucru însă nu conduce spre regulă și disciplină guvernatoare, pentru că, oricum, rămâne să se manifeste și emoția, și spontaneitatea, și „întâmplarea” pensulației.

La finele anilor '80 ai secolului XX, Andrei Sârbu recurge la diverse modalități de abstractizare a imaginilor plastice. Cromatica lucrărilor nu are aceeași intensitate emoțională ca în operele precedente. Pete locale de culoare se opun unor porțiuni gestuale obținute prin diverse tehnici și modalități. De o asemenea factură sunt tablourile din ciclurile „Arheo” (1997-1998), „Câmp” (1999), care au un fundament clar, supus unei logici subiective și în care ideea rămâne pe poziția primă. Pata de culoare este organizată și structura compozițională abstractă urmează o ordine gândită. Aici se încadrează lucrările „Câmpul verde” (1989), „Verdele câmpului în amurg” (1990), „Câmpuri” (1993) și alte paisprezece opere, numerotate de la 1 la 14, din seria „Arheo”: „Zid I” (1999), „Poarta II” (1999), „Arheo II” (2000).

Astfel, opera artistică a acestui pictor, dar în special cea care se încadrează în perioada anilor 1980-2000, în condiție primă are ordinea, regula și, în regim secund, spontaneitatea și afecțiunea interioară, cu posibilitatea de codificare a imaginilor prin intermediul mijloacelor expresive ale picturii.

M. Țăruș este pictorul în operele căruia ordinea și raționalul ocupă locul dominant. Artistul experimentează și e în permanentă căutare, dar întotdeauna se conduce după o logică, totul este bine gândit și urmează o metodă. Aici colaborează rațiunea cu instinctul și intuiția, nu mai mult. Totul pare a fi prevăzut. *Spațiul și Timpul*, în căutarea cărora se află plasticianul, există după legi „gata”, ca în suprematism. Toate sunt propuse în „ambalaj” de semn sau de simbol. În lucrările sale predomină un perfect echilibru al formei, al culorii, chiar și al facturii.

„Semn II” (1977), „Descontinuitate spațială” (1980), „Natură moartă. Dezintegrare” (1984), „Semnul culorii” (1997), ciclul „Muzică” (1999), „Semne Or, R, Vi” (1999) – toate sunt supuse unor concepte logice subiective.

Culoarea din „Contraformă-contrapunct” (1998) conferă lucrării activism. Verdele și albastrul se lovesc de gri și invers. Lucrarea este strict echilibrată, nimic nu poate fi mișcat. În „Semn gri” e creat un spațiu neutru, calm. Nimic nu are valoare, decât însuși semnul. În lucrarea „Fâșii” (2001) ritmul compus din fâșii verticale formează o altă fâșie – orizontală. Liniștea este distrusă doar prin tonul de culoare, el aducând și spațialitatea. Lucrarea „Pagină” (2002) are o factură calmă și forme absolut plate. Culorile „se luptă” în limitele tabloului [apud 8].

În operele acestui plastician ordinea pare să intereseze pentru importanța ei în sine, ca entitate izolată, neopunându-se dezordinii. Nu este adusă nici la momentul înlănțuirilor. E o tendință perfectă spre echilibru, formulă ajunsă la nivel de sistem.

Tudor Zbârnea este plasticianul care știe să implanteze emotivitatea pe suporturile fixe ale logicii raționalului.

În această perioadă, în creația pictorului T. Zbârnea are loc o reorientare spre un nou limbaj plastic. Logica cere să domine, raționalul – să fie în condiție primă, iar afectivitatea, cedându-i locul, trece în regim secund. Opera sa impune meditație, de exemplu: „Ziduri străvechi” (1992), „Fără titlu” (1998), „Dinspre portret” (2000), dar în același timp este ambiguă. Autorul pare să fie în căutarea unei părți inverse (a unui revers) a lucrărilor.

Emoția, în lucrările sale, este culoare. Mesajul devine re trăit datorită cromaticii. El aderă la culoare, pentru a include afectivitatea în operă, iar afectivitatea include îndoiala, neliniștea, din care se naște sublimul. „T. Zbârnea este artistul a cărui inimă gândește și-al cărui creier simte”, scria Gr. Vieru [7, p. 45].

În operele sale este o întoarcere cugetată la ordine. Lucrarea „Acorduri nostalgice” este bine structurată și ordonată compozițional, dar sunt și lucrări în care tehnica aparent ieșită de sub controlul pictorului apropie publicul de o lume ascunsă – cea a trăirilor. În acest context, L. Toma menționează: „Artistul caută emoția autentică, și nu tema arhitectonică, ținta autorului este starea emoțională generală creată de tremurul substanței și de ritmurile formelor” [7, p. 5].

Astfel, în opera lui T. Zbârnea ordinea și dezordinea luptă pentru „condiție”.

În „Ritmuri contratimp I” (1998), crucea din centrul lucrării pare să facă o divizare strictă în patru părți egale. Acest element – crucea – apare de fiecare dată în rol diferit și cu însemnătate nouă. Emoție aduce doar culoarea activă și contrastul intens. Lucrarea „Ritmuri contratimp II” (1998) are logică și ordine atât în compoziția aproape simetrică bilateral, cât și în culoare. În „Ritmuri contratimp III” (2000) predomină ritmul alternativ al elementelor compoziționale, o construcție și un echilibru perfect, aproape matematic și doar culoarea ține de afectivitate.

În perioada anilor 1980-2000, ordinea rațională din creația acestui plastician se cere în condiție primă. Pentru opera acestuia sunt străine dezordinea și iraționalul.

În operele lui Anatol Rurac persistă o supremație a raționalului. În lucrarea „Ritmuri” (1988) este prezentă o mișcare dinamică pe orizontală. Această mișcare este reținută în limitele formatului dat datorită micilor elemente de o culoare mai activă. Unele forme se contopesc cu fondalul neutru, altele se cer a fi plasate într-o ordine anumită, dar toate detaliile au, în opera artistului, un loc perfect gândit.

În „Clovni” (1994) există ordine atât în organizarea compozițională a spațiului, cât și un echilibru perfect între toate elementele lucrării. Această operă este lipsită de implicații ale dezordinii sau chiar ale afectivului.

Toate mijloacele plastice sunt supuse unei ordini în lucrările „Altar spațial” (2000), „Semne astrale” (2001), aici nelăsându-se niciun loc pentru întâmplare sau hazard. Compozițiile sunt bine gândite și urmează o anumită formulă artistică. Geometrismul formelor creează un sistem echilibrat, ordonat și în „Semne” (2002).

În opera acestui plastician chiar și culoarea capătă mai mult semnificații simbolice.

Elementul structuralist de organizare a spațiului tabloului este caracteristic pentru creația lui Dumitru Bolboceanu.

Afectivul, trecut prin impulsuri poetice, este evident în structurile plastice ordonate ale lucrărilor acestui plastician (de exemplu, în „Moara veche” (1999)). Aici, ritmul și cromatica comunică la nivel de subconștient. În opera acestui pictor, ordinea și emoția se intersectează, dar nu „se răstoarnă” una pe cealaltă, pentru că, în caz contrar, apare posibilitatea de răsturnare a celorlalte.

În creația acestui artist plastic diferența și conlucrarea a două polarități nu ajunge la vreo extremă, nu ajunge să devină contradicție. Cele două opoziții nu ajung să se distrugă sau să se descompună; prevalează doar una dintre ele.

În urma analizei, chiar și a uneia incomplete, este vizibil faptul că nu există autor și nici operă în care să fie doar ordine, unde să vorbească doar logica și nici dezordine totală, unde să domine doar emoția sau dezacordul lăuntric.

Indiferent de ce revine în condiție primă și ce în regim secund, orice lucrare este un imbold de întreținere a unei polemici cu sine însuși – adică totul începe de la polemizarea dintre rațiunea și emoția fiecărui autor.

Cât privește culoarea, este clar că ea oglindește emoțiile și trăirile interioare, dar gândul și meditația nu fac excepție, de exemplu, în operele lui M. Grecu, T. Zbârnea, V. Hristov ș.a. Tot ce ține de domeniul afectivului este îmbrăcat într-un spectru de culori, dar reflectă concepte și raționamente. Artistul plastic își exprimă prin culoare gândul nescris sau hazardul învins, el caută să definească ideile intuite sau simțite, revenind de fiecare dată la „albul” pânzei. Deseori, paleta de culori ascunde un mesaj egal cu numărul gândurilor nenominalizate sau o idee slab intuită.

Mai mult, pictorul este în stare să abandoneze hazardul, să ascundă spontaneitatea, chiar și precizia, și logica tare, ca a unei probleme de matematică, și totul e posibil, datorită culorii, deoarece

„culoarea, ca instrument subtil, nu se adresează rațiunii, dar poate fi organizată de rațiune”, susține Camilian Demetrescu [2, p. 15].

Rațiunea și emoția, în opera plastică, se impun ca personaje semnificative pentru ele însele. Evident, plasticienii contează pe faptul că creația lor nu va fi privită pasiv, ei înșiși punând să lucreze raționalul și afectivul altora. Aceste opere sunt propuse a fi văzute, și nu citite, adică se propune a nu fi aduse la absurditate, pentru că conținutul lucrărilor din această perioadă nu se reduce doar la subiect. Pictorii propun nu doar un anumit subiect; opera este, de fapt, de fiecare dată, o reflecție interioară.

De regulă, se păstrează un echilibru între rațional și afectiv, ca între întreg și varietate, indiferent de existența unui calcul aproape „geometric” sau a unei apropieri mai rece și intelectuală de afectiv, ca, de exemplu, în lucrările lui M. Țăruș sau în încercarea găsirii unei valori, chiar pentru vid, în „Mișcarea haosului” (1999) de V. Hristov.

În lucrările în care „greutatea” este de partea logicii și ordinii (în operele lui M. Țăruș, T. Zbârnea) oricum are loc o comunicare a emoției. Ea poate fi comunicată numai pentru faptul că vehiculează anumite elemente de cunoaștere.

Raționalul și afectivul pot fi, într-un fel sau altul, nimicite, cum se întâmplă în lucrările plastice ale lui M. Grecu, A. Mudrea, T. Zbârnea etc., însă nu învinse, pentru că vorbesc și se „luptă” două laturi ale unui sistem, care au dreptate în egală măsură.

În lucrările plasticienilor, ordinea și raționalul nu întotdeauna sunt în condiția primă („Despărțirea luminii de întuneric” (1991) – A. Mudrea, „Variație” (1973) – M. Grecu), dar întotdeauna ne oferă ceva determinat, pe când afectivul și dezordinea ne situează în permanență într-o lume a nedeterminatului, chiar dacă prin intermediul lor se spune foarte mult.

Plasticienii contemporani își realizează originalitatea ascultând de subiectiv, propunând un nou sistem lingvistic și postulând noi legi, cu fiecă operă creată.

Fiecare dintre acești artiști plastici au creat și au urmat formule proprii pentru personalitatea lor, raționalul și afectivul lor, ce contravin întotdeauna cu cele ale altor plasticieni, dar toate sunt relative, marcând relativitatea. Or, „numai reducând toate elementele unei opere la condiție de relativitate, putem înțelege ceva ce există absolut în artă – personalitatea artistului”, remarcă Lionello Venturi [9, p. 215]. Mai mult, „[...] un creator nu descoperă niciodată nimic în afara lui însuși: opera sa există în măsura în care este expresia personalității autorului său și valoarea artistică a operei se identifică cu revelația că autorul său creează din el însuși, independent de orice lege obiectivă a minții și obișnuinței” [apud 9, pp. 185-186].

Cu statut de concluzie, menționăm că artistul plastic nu poate realiza opere doar cu logica sau cu emoția, deoarece, la suprafață, lucrarea este una, însă esența ei este alta. Pictorii vin cu și prin perechea rațional-afectiv, rămân tot datorită lor și în ele. Doar că una, la fel ca și cealaltă, inclusiv în artă, are nevoie de „argumente”.

### **Bibliografie**

1. Barbas, E., „Creația lui Andrei Sârbu în contextul artei contemporane”, în *Arta '97*, Chișinău, 1997.
2. Demetrescu, C., *Culoarea: suflet și retină*, București, Meridiane, 1966.
3. Mașek, V.E., *Artă și matematică*, București, Editura Politică, 1972.
4. *Mudrea Andrei (pictură)*, Chișinău, Universitas, 1993.
5. Spânu, C., *Spațiu și timp în pictura Republicii Moldova (anii 1940-1990)*, Chișinău, Știința, 1994.
6. Toma, L., *M. Grecu*, Chișinău, Editura Uniunii Scriitorilor, 1997.
7. *Tudor Zbârnea (pictură)/album*, Chișinău, ARC, 1998.
8. *Țăruș Mihai/catalog: pictură-obiect*, Chișinău, 2000.
9. Venturi, L., *Cum să înțelegem pictura*, București, Meridiane, 1978.

### **Omagiu lui Mihai Grecu**

R. Ursachi, *dr. în studiul artelor,*  
*conf. univ., UPS „Ion Creangă”*

În aprilie anul curent se împlinesc 15 ani de la plecarea în neființă a uneia dintre cele mai remarcabile figuri ale artei plastice basarabene din sec. XX – Mihai Grecu (1916-1998). Poet în suflet și filosof în gândire, artistul român-basarabean rămâne pentru arta plastică din Republica Moldova un deschizător de drumuri ce a trasat în palmaresul ei o urmă spirituală inedită.

Înglobând diverse etape și surse de inspirație, creația lui M. Grecu reflectă profilul unei personalități de excepție și reprezintă o „epocă” în arta plastică moldovenească.

Format la școala de arte din București (1937-1940), apoi la cea din Chișinău („I. Repin”), pictorul reușește, pe parcursul activității sale, să îmbine tradiționalul cu modernul. Această transfigurare e posibilă grație perpetuei tendințe de schimbare și căutare a noilor valori, care își au punctul de plecare atât în necesitățile interne ale artistului, cât și în interferențele străine (dogme ideologice, curente artistice europene etc.).

Scopul artistului este nu reproducerea lumii văzute (deși primele lucrări sunt pictate într-un stil narativ-realist), ci găsirea și relevarea anumitor semnificații asociative, pe care încearcă să le sugereze contemplatorului încă neinițiat.



M. Grecu a fost primul artist român-basarabean care, în condițiile unei „presiuni ideologice”, a sfidat regimul și și-a promovat concepția sa referitoare la libertatea creației. Anume această tendință către libertate (spirituală, creativă), condiționată de interferențele factorilor ideologici și inspirației, îi conturează pictorului un nou mod de gândire și îi racordează creația spre tradițiile artei populare.

Artistul își află sursa principală de inspirație; în primul rând, în mediul său existențial, reflectând-l prin prisma propriilor contururi mentale; deci punctul de plecare derivă din fondul etnofolcloric, chiar dacă, uneori (în paralel), apelează și la interferențe ale diferitor curente artistice (postimpresionism, gruparea „Nabis” ș.a.) sau la valori estetice culte („Zi de toamnă” (1964) ș.a.).

Conform opiniei lui M. Eliade despre rolul folclorului asupra creației artistice, „[...] nu etnografia este cea care poate reînnoi și îmbunătăți arta modernă, ci descoperirea surselor ei” [1, p. 60]. Și M. Grecu a reușit să descopere, să transforme și să valorifice conștient baza estetică a artei populare (în raport cu alți pictori, care, de multe ori, realizează doar simple „stilizări” în spiritul artei populare). Chiar dacă, inițial, s-a lăsat „pradă” motivelor etnografice exterioare (covoare, broderii, construcții arhitecturale), punând accentul pe poetizarea lor, pe expresivitatea emoțională a culorilor vii, sonore, M. Grecu, treptat, pătrunde „mai adânc în esența artei naționale” și-i descoperă conținuturile general-umane [2, p. 19]. El recurge la sinteza impresiilor acumulate din datinile și tradițiile poporului român, din atmosfera morală a lui – bunătatea, dragostea de viață, cumpătarea ș.a. („Ospitalitate” (1967), „De sărbătoarea primăverii” ș.a.).

Ținând cont de specificul folclorului românesc, cu conotații-filosofice, dar, totodată, „idealiste”, M. Grecu conferă tablourilor sale „etnografice” note poetice, idilice, metaforice. Asemenea opere relevă o sinteză a imaginii obiectuale și a metaforei abstracte. Pentru atingerea expresiei poetice a imaginii, autorul recurge la diverse mijloace de expresie picturală, bazate pe tradițiile artei europene profesionale și pe valorile estetice ale artei plastice decorative naționale.

Un accent deosebit în redarea „expresiei poetice” a imaginii este pus pe expresivitatea emoțională a culorii, căreia artistul îi acordă o „energetică” principală („Fetele din Ceadâr-Lunga” (1960), „Recruții” (1965) ș.a.). Uneori, decorativismul vital al culorii este înlocuit sau transpus în paralel cu faza „rațională”, corelată cu fondul filosofic-meditativ („Istoria unei vieți” (1967) ș.a.).

Treptat, odată cu schimbările social-culturale ce implică mutații semnificative de idei artistice, procesul psihologic perceptiv se dinamizează, iar mijloacele plastice capătă rolul de exprimare accentuată în redarea realității obiective. Specificul motivelor ține, cu precădere, de zona imaginarului intuitiv (cosmos, vulcan ș.a.) aplicat în urma unor experiențe pe bază de culoare-

materie (nisip, cenușă, bitumuri, lacuri, praf de bronz, pigmenți fluorescenți ș.a.) într-un limbaj de factură non-figurativă („Gorunul” (1977), „Credință populară” (1972) ș.a.). Artistul mizează pe variații tonale ale unui număr extrem de redus de culori, de formație optică aproape acromatică (negru, gri, maro ș.a.), dublată și de vocabularul gestual de factură expresionistă, abstractă (obținută, uneori, accidental). M. Grecu încearcă să iasă din planul realității obiective, creând chipuri și idei conceptuale, simbolice, ale căror spații de fond sunt, uneori, recognoscibile, iar alteori, doar plauzibile („Peștii argintii” (1973), „Broasca țestoasă” (1973), „Vulcan” (1977), „Pâinea și soarele” (1977) ș.a.). În asemenea lucrări, structura plastică apare „dematerializată”, iar conținutul – filosofic (generat de diverse asociații complexe). Autorul improvizează liber cu forma și culoarea și o aplică în strat gros de vopsea sau o alătură în suprafețe mate și lucioase, exprimând „metaforic” pulsația forțelor vitale din natură („Flori de mucegai” („Geneza”) (1972), „Patina timpului”, „Luna la Butuceni” (1979) ș.a.). Izvoarele inspirației unor asemenea imagini sunt multiple. Unele sunt cauzate de reacțiile intuitive ale artistului, altele au surse în concepțiile lui teoretice („Luna la Orheiul Vechi” (1975), „Rănila războiului” (1975), „A fost război” (1975) ș.a.).

Forța gândului spiritual al plasticianului este amplificată în a doua jumătate a anilor '70 ai sec. XX, când stabilește o corespondență cu Constantin Noica, care-l face să înțeleagă și mai profund valorile arhetipale ale poporului [3, p. 148]. Rodul acestor „comunicări” este cristalizat în seria de tablouri cu imagini „atemporale”, intitulate „Porți”, „Izvorul” ș.a., ce reflectă profunde idei filosofice. „Porțile” exprimă trecerea, hotarul dintre două dimensiuni temporale: trecutul și prezentul sunt, după C. Noica, „dualitatea care prin fuziune dă naștere întregului” (stâlpii în pereche (soț și soție) – stâlpii neamului, ce păstrează și transmit tradițiile poporului nostru); pomul fructifer – simbolul bunăstării; apa – izvorul spiritual, dar și locul unde germinează viața [3, p. 148]. („Poarta străbunilor” (1979), „Poarta celor două inimi”, „Porțile ce plâng”, „Ulucul” (1976), „Izvor” (1976), „Ciutura de aur” (1976), „Poarta Orheiului Vechi” (1977) ș.a.).

Opera lui M. Grecu constituie o filă importantă în evoluția artei naționale. Pictorul a explorat necunoscutul și a dezvoltat tradițiile artistice ale culturii noastre, conferindu-i picturii din Republica Moldova noi valențe estetice și îmbogățind-o prin mijloace de expresie plastice inovatoare și originale, generând o mutație spirituală în mentalitatea artistică a vremii.

## Note

1. Dănceanu, L., „Sub zodia armonicelor naturale”, în *Sud-Est*, Chişinău, 1992, nr. 3 (9), p. 90.
2. Toma, L., *Mihai Greco*, Editura Uniunii Scriitorilor, Chişinău, 1997.
3. Ciobanu, C., „Importanţa operei lui Constantin Brâncuşi pentru creaţia lui Mihai Greco”, în *Arta 2001*, AŞM, Chişinău, 2001, p. 147.

## Коммуникативные возможности ритуала

Т.Л. Бурдейная,  
аспирантка Кафедры философии и социологии  
государственного учреждения «Южноукраинский национальный  
педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Одесса

## Abstract

*The article is developed to study of the ritual communicative behaviors. Connection of ritualization and communicative behavior is analyzed in this article. Changes of a ritual's communicative role in unwritten and modern cultures are noted. The emergence reasons in the course of ritualization of cross-cultural lacunarity are established.*

**Key-words:** *ritual, communication, behavior, information, communicative lacuna.*

На современном этапе развития информационного общества раскрываются особые возможности ритуальных практик в контексте коммуникативных характеристик человеческой деятельности. Информация, закодированная в системах знаков, символов и слов, сохраняется, в частности, в виде ритуалов и ритуализированных действий, которые для постороннего человека могут не нести смысловой нагрузки или декодируются им неверно.

Цель статьи – выявление своеобразия коммуникативных возможностей ритуала путем анализа специфики понятия «коммуникация», ритуала как символической формы поведения.

В коммуникативном пространстве общества особую роль играет знаковая парадигматика, определяющая форму ритуальности. Особенно актуальным на сегодня становится исследование социальной и коммуникативной функций ритуала. Коммуникативную сторону ритуала представляет наличие определенного сообщения, т.е. закодированной с помощью символов информации.

Рассмотрим некоторые особенности понятия коммуникация. Этот термин имеет латинское происхождение, дословный перевод которого – «связываю, делаю общим». Таким образом, основной задачей коммуникации является создание связи, объединение определенных звеньев. Кроме того, коммуникация – это передача информации. В лингвистическом широком смысле – это процесс общения, в ходе которого принимается и

передается информация. Вспомним, что в технических отраслях коммуникациями называют газовые, электрические, водные и другие сети, с помощью которых осуществляется передача определенной субстанции (газа, воды, электроэнергии) от адресата к адресанту. Мост тоже является элементом коммуникативной системы, поскольку служит для соединения двух сторон (например, реки или дороги) и создание связи (сообщения) между ними. Ритуал выступает средством коммуникации, поскольку служит для хранения и передачи социально и культурно значимой информации. В процессе выполнения ритуала его участники осуществляют передачу закодированных в нем знаний.

Коммуникативное значение ритуала исторически изменчиво. Сравним, например: человек прошлых эпох, особенно архаичных, мировоззренческие и смыслодержательные, сакральные ориентиры связывал со строгим исполнением ритуала. То есть большинство знаний передавалось по наследству из поколения в поколение (в частности, в бесписьменные времена правильность выполнения ритуальных действий играла важную роль в интерпретации закодированного сообщения). Современный человек использует ритуал в десакрализованном пространстве. Однако даже «практический» ритуал имеет символическое значение, а, следовательно, и собственные знаково-символические ценности, которые обеспечивают устойчивость коллективных представлений.

Коммуникативные возможности ритуала проявляются и в том, что в обществе он функционирует как один из наиболее действенных способов переживания человеком критических ситуаций, то есть имеет еще и терапевтическое значение. Например, на массовых мероприятиях развлекательного характера под действием ритмов и при выполнении синхронных действий происходит единение отдельных людей в целое. Ритуал позволяет идентифицировать себя в качестве элемента общества. «Ритуализация помогает человеку органично существовать внутри своей родной культуры, встроиться в систему социальных отношений иной культуры; через ритуал постигаются тайны социальных иерархий и субкультур» [4].

А. Байбурин рассматривает ритуал как символическую форму поведения, которая трансформируется в своеобразный текст, имеющий собственную грамматику, синтаксис и лексику [2]. Поскольку «ритуал – высшая форма и наиболее последовательное воплощение символичности» [2, с. 16], для наблюдателя, не ознакомленного с этнокультурными символическими кодами, выполнение ритуальных действий может казаться иррациональным, лишенным логики и смысла. В коммуникативной среде символы играют роль семантических

и смысловозначительных единиц. «Существенно, что только для человека символические формы поведения могут приобретать более высокий статус, чем естественные («натуральные») формы поведения. Лишь на человеческом уровне знак важнее и насущнее, т. е. «реальнее» того, что он обозначает» [7, с. 54].

А. Байбурин отмечает, что «каждое общество, заботясь о своей целостности, вырабатывает систему социальных кодов (программ) поведения, предписываемых его членам... Для каждой этнической культуры характерны собственные представления о значимости тех или иных аспектов поведения и, соответственно, своя конфигурация границы между обязательным (типизированным) и свободным (индивидуальным) поведением. При этом чем более значимы сферы поведения, тем более жестко они регламентированы, тем сильнее контроль за соблюдением стандартов и образцов» [2, с. 6]. Каждый ритуал состоит из ритуальных действий, которые сформировались традиционно и являются повторяющимися в конкретной ситуации. Согласно критериям этнического членения на синхроническом уровне можно говорить о различии в коммуникативном поведении украинцев и американцев, русских и французов; на диахроническом, например, о типичном поведении наших средневековых предков и предков эпохи Возрождения или Нового Времени.

Поведение человека – это всегда синтез нескольких поведенческих программ, поскольку человек выполняет сразу несколько социальных ролей: в социальном институте семьи – роль отца, сына, деда, мужа, брата, на работе – руководителя, подчиненного или посредника; в учебно-воспитательном процессе – учителя или ученика. В поведении человека можно проследить такие бинарные оппозиции, как, например, ориентация на общественные стандарты и стереотипы, с одной стороны, и вариативность и индивидуальную направленность, с другой. Каждая система имеет свою поведенческую программу, с ее обязательными элементами и вариативной частью, а каждая поведенческая программа, в свою очередь, содержит целый ряд ритуальных (обрядовых или ритуально-обрядовых) нормированных действий. «Каждый человек в своем поведении реализует не одну какую-либо программу действий, а постоянно осуществляет выбор, актуализируя какую-либо одну стратегию из обширного набора возможностей» [6, с. 297]. То есть происходит адаптация к условиям пребывания в определенном социуме, где общечеловеческие модели поведения корректируются культурными механизмами: «Этнические различия проявляются в том, как люди одеваются, как они едят, в их излюбленных позах стояния или сидения, хотя все люди на земле и одеваются, и едят, и сидят» [1, с. 25].

Под ритуалом можно понимать «высшую степень стереотипизированного поведения, в котором индивид приобретает свой социальный статус, субординируется в окружающем пространстве» [8, с. 38]. Проживание человеком определенного социального возраста с усвоением соответствующих поведенческих моделей подчиняется определенной ритуальности. «Поведенческие модели определяются задаваемыми культурой идеальными образцами, с которыми человек себя отождествляет или которым стремится соответствовать. Идеальные образцы определяются возрастом, полом, нацией, религией и т. д.» [8, с. 32]. Семейные и половозрастные роли внутри этноса являются универсальными и подчиняются социальным институтам, нормы и правила которых являются наиболее консервативными. Таким образом, индивид может изменить свое поведение только в пределах установленной нормы. Однако «реальность создавать новое в рамках существующей традиции имеет место во многих традиционных культурах» [8, с. 33].

Каждая область человеческой культуры, будь то «музыка, мифы, живопись, устное творчество, ремесла имела автономную знаковую систему передачи информации и методы наиболее эффективного запоминания» [8, с. 35]. На начальном уровне развития культуры ритуал играл роль фиксатора информации. Бесписьменная организация культуры выдвигала на первый план постоянное повторение стереотипов. Характерной чертой этого периода является развитая система знаков и символов. С появлением письменности исчезла необходимость запоминать большой объем информации. «Для фиксации событий бесписьменные культуры использовали ритуал в качестве запоминающего фактора, в результате которого на эмоциональном и психологическом уровне у каждого члена коллектива происходила установка на признание факта произошедшего изменения» [8, с. 39]. Ведь пока все элементы ритуала не будут завершены, событие не будет считаться выполненным. Например, ребенок не будет считаться полностью принадлежащим к миру людей, пока не состоятся крестины.

Важнейшие человеческие способности (ходьба, говорение, умение видеть и слышать) в народной традиции считаются полученными вследствие ритуализации. Например, в соответствии с некоторыми свадебными ритуалами, невеста теряет перечисленные физические способности от момента сватовства и до самого брака. В частности, во время сватовства ритуальные реплики невесты озвучивают ее родители и дружки. При этом «главный герой» ритуала обычно пассивный, т.е. все действия происходят над ним (невеста не одевает свадебное платье сама, в этом ей помогают ее подруги, да и процесс выкупа

невесты осуществляется не самим женихом, а друзьями, от его имени). Таким образом, относительно субъектно-объектных отношений, ритуальный текст создается с точки зрения главного героя, не выступающего основным действующим лицом обряда [2].

Кроме того, ритуальная речь не носит спонтанный характер. Чаще всего она поддается определенному ритму, имеет стихотворную форму и рифму, но, иногда, может обходиться и без этого, однако, обладает поэтичностью словесных средств, не присущей для повседневной жизни.

В ходе ритуала происходит обновление характеристик его участников, а вместе с тем изменение и легализация социального статуса. Такой процесс может осуществляться при строгом соблюдении предписаний ритуального характера. В результате обновляются и знаковые характеристики объекта.

Коммуникативная сторона ритуала неразрывно связана с его аксиологической составляющей. «Можно утверждать, что каждый коллектив по-своему определял уровень ценности тех или иных линий поведения в обществе. Отсюда и вытекает непохожесть, а местами и полярность моральных акцентов в ритуалах различных этносов» [8, с. 36]. Что является этической нормой для одного коллектива, может быть непонятным для другого. «Ритуал – это специфическая форма поведения индивидуума для повторения, сохранения и передачи информации с целью обеспечения оптимального жизнесуществования общества» [8, с. 36].

Поскольку человек во время выполнения определенного ритуала может приобретать и изменять статусы, он интериоризирует достижения предыдущих поколений и, подвергаясь взаимодействию коллективного и индивидуального, становится творцом нового в ритуале.

Этимологическая история самого слова «ритуал» связана с санскритскими корнями, как утверждают некоторые исследователи, с лексемой «рита» (закон круговорота вселенной, который регулирует правильное функционирование космоса и самой жизни): «По закону рита восходит и заходит солнце; одно время года в установленном порядке следует за другим. Все повторяется, и, следуя закону рита, человек воспроизводит цикличность космических явлений в цикличности ритуала, поддерживая тем самым порядок в космосе и в человеческом обществе и создавая условия для нормальной и успешной жизни» [4]. Таким образом, происходит трансляция вселенских законов и явлений на жизнь общества.

На протяжении жизни человек выполняет разные роли даже в пределах одного и того же ритуала. Кроме того, существуют ритуальные роли, которые нельзя пережить дважды

(например, рождения, крестины). Таким образом, и коммуникативные роли полностью не повторяются для одного и того же человека. Ритуал переводит в новый статус как основных, так и второстепенных участников ритуала (например, с рождением ребенка муж с женой становятся родителями, их родители – дедушками и бабушками, дети в семье – старшими братьями и сестрами).

Ритуальная коммуникация, как и любая коммуникация вообще, предполагает наличие адресата и адресанта. Причем роль адресата выполняет как реальный человек (например, ребенок во время крестин), так и предполагается наличие «внешнего по отношению ко всему ритуалу адресата – некоей высшей точки зрения на происходящее» [2, с. 196]. Позицию внешнего адресата может занимать Бог, закон предков, чувство долга, непреложный обет и т. д.

Большинство ритуалов имеет диалоговый характер. Например, ритуализированный диалог происходит между представителями жениха и невесты во время сватовства и свадьбы. Процесс коммуникации в таком случае осуществляется на метафорическом уровне: сватовство происходит с использованием сюжетных элементов охоты молодого господина (жениха) на «чудо-птицу» (невесту). Сам ритуал сватовства носит игровой характер, а системообразующим началом выступают архетипические роли, которые воплощают извечные общечеловеческие ценности. Кроме того, ритуальная коммуникация использует не только словесные, но и другие знаковые системы, например, пение и танцы.

Как уже подчеркивалось выше, не все ритуалы одного этноса могут быть поняты представителями другого этноса. И, как следствие, в процессе межкультурной коммуникации возникает лакуна. Отсутствие обозначаемых реалий, которые находят свое отражение в ритуальных действиях одной культуры, является причиной возникновения такого явления, как межкультурная лакунарность. Это происходит потому, что набор невербальных средств коммуникации по-разному «прочитывается» в разных этнокультурах. Большинство кинесических лакун на межкультурном уровне является следствием ритуальной деятельности. Такие лакуны становятся не только сигналами определенных реалий, но и своеобразных состояний и процессов, которые будут противоречить опыту людей с разным этнокультурным опытом. Кроме того, поведенческие ритуальные нормы носителя одной и той же культуры на предыдущих уровнях развития отличаются от современных. Специфика понимания ритуальности между реципиентами-представителями различных культур зависит от многих факторов, в частности, от уровня образованности и специфики системы



образования. Комплекс знаний, который присущ реципиенту в сочетании с особенностями национального воспитания и психического склада его личности, играет важную роль в понимании коммуникативного поведения представителя другой этнокультуры при выполнении ритуальных действий.

В природе, как известно, существует функция дифференциации, согласно которой происходит запрет на скрещивание видов с различными сигнальными системами (в животном мире скрещивания между разными видами не происходит, вспомним кошку с собакой, знаковые системы которых в основном являются противоположными; в человеческом же мире проблематичными являются союзы между представителями отдаленных друг от друга культур с разными системами ритуально-обрядовых действий, в частности, с разным религиозным мировоззрением). Таким образом, ритуал выступает как одно из средств коммуникации, так как служит для кодификации, хранения и передачи информации. Коммуникативная роль ритуала отличается в современной и бесписьменной культурах, так как письменная культура привносит новые способы кодирования информации. Целью ритуальной коммуникации является сохранение культурных традиций и соблюдение исторически обусловленных норм и правил, а так же формирование чувства единства у участников ритуально-обрядовой деятельности, поскольку ритуал важен для идентификации человека в социуме, как члена кого-либо объединения людей. Во время выполнения ритуальных действий происходит общение не только на синхроническом уровне (между участниками ритуала), но и на диахроническом (воссоздается связь между потомками и предками). Содержательная сторона ритуала состоит из ритуальных действий, которые несут собственную знаковость. С изменением составляющих ритуала происходит обновление или создание нового ритуального символа. Вследствие того, что декодировка ритуальных действий в разных этнокультурах имеет свои отличия, в процессе коммуникации возникает такое явление, как межкультурная лакунарность.

#### **Список использованных источников**

1. Арутюнов С.А. Этнографическая наука и изучение культурной динамики/С.А. Арутюнов//Исследования по общей этнографии. – М.: Наука, 1979. – С. 25.
2. Байбурин А.К. Ритуал в традиционной культуре: структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов/А.К. Байбурин. – СПб.: Наука, 1993. – 237 с.
3. Історія української культури: навч. посіб./за ред. О.Ю. Павлової. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 368 с.

4. Клопыжникова А.А. Ритуал как кодификация обряда [Электронный ресурс]/А.А. Клопыжникова. – Режим доступа: [http://analiculturolog.ru/component/k2/item/375–article\\_4.html](http://analiculturolog.ru/component/k2/item/375–article_4.html)
5. Лисина Е.А. Феномен ритуала в жизни общества (социально-философский анализ): автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11/Е.А. Лисина. – Оренбург, 2008. – 22 с.
6. Лотман Ю.М. Декабрист в повседневной жизни (Бытовое поведение как историко-психологическая категория)//Лотман Ю.М. Избр. статьи: В 3 т. Т. 1. Таллинн: Александра, 1992. – 479 с.
7. Топоров В.Н. О ритуале: Введение в проблематику//Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках/В.Н.Топоров. – М.: Наука, 1988. – 329 с.
8. Яговдик Е.В. Трансформации ритуала в культурно-эволюционном процессе: Философско-культурологический анализ: Дис. ... канд. филос. н.: 09.00.13/Е.В. Яговдик. – Белгород, 2003. – 134 с.

### **Концепция исторического развития Джамбаттиста Вико в контексте полемики с картезианскими воззрениями**

*Хуссейн Хавкар, аспирант Кафедры философии и социологии государственного учреждения «Пивдэнноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина*

#### **Abstract**

*In this paper are analyzed features of the concept of the Giambattista Vico's philosophy of history, in terms of its differences from the rationalistic views (Descartes) upon historical process. Are emphasized the originality of G. Vico's ideas of emergence and development of human societies and institutions, the relevance of his understanding of the subject of history.*

**Key-words:** *philosophy of history, historical process, rational civil theology.*

Неаполитанский философ Джамбаттиста Вико (1668-1744) был мало известен при своей жизни и получил признание только в первой половине XIX века, благодаря работе французского историка «Рассуждения о системе и жизни Вико» (1827) Жюль Мишле (1798-1874), который оценивал гениальность Вико, соответствующую масштабу Ньютона. Переводы главного труда Вико «Основания новой науки об общей природе наций» (1825) позже появились в Германии, Англии. Популярности идей Вико способствовали исследования Б. Кроче, И. Берлина, Р. Коллингвуда. Вико создал глубокую философско-историческую концепцию. Неоплатоник и апологет католической церкви, Джамбаттиста Вико является вместе с тем выдающимся мыслителем, предвосхитившим последующее развитие исторической науки.

Цель данной публикации – выявить особенности концепции философии истории Джамбаттиста Вико с точки зрения ее отличий от картезианских рационалистических установок на возможности познания истории.

Работы Вико интересны прежде всего потому, что он был образованным и блестящим историком, поставившим перед собой задачу сформулировать принципы исторического метода. Джамбаттиста Вико сформулировал принципы исторического развития, стоявшие вне августиновской традиции. Он, по существу, явился родоначальником современных концепций исторического развития и создал историю как науку. У мыслителей рационалистического направления теории познания (Р. Декарт) естественнонаучное знание считалось более достойным изучения, нежели история, к которой, как констатируют исследователи, «относились свысока» [3]. Вико «поставил перед собой задачу показать на фактах, что истина есть истина, раскрывается ли она с помощью естественнонаучных методов или путем изучения истории. В своем сочинении «Новая наука» (1725 г.) Вико предложил широкий план совершенно нового направления мысли: исследование элементов для определения общих моделей. «Новая наука» Вико была вехой на пути развития истории как компаративной (сравнительной) науки» [3].

Историческая концепция Вико находилась вне контекста рационализма Р. Декарта, ставшего одним из важнейших характеристик интеллектуальной жизни эпохи Нового времени. Картезианский метод познания, в основу которого были положены интуиция, дедукция и анализ, отражал специфику математического знания. Рационализм теории познания Р. Декарта опирался на приоритет самоочевидных положений как тезис о признании истинным лишь того, что представляется ясным и отчетливым уму, а также на интеллектуальную интуицию, которая ведет к открытию аксиом.

Всесторонний критицизм безусловного сомнения приводил к выводу об очевидности самого сомнения и, значит, существования того, кто мыслит, сомневаясь: «Я мыслю, следовательно, я существую». Это положение и являлось началом и основанием дальнейших рассуждений о существовании мыслящего Я, которое наполнено врожденными идеями числа, геометрических фигур, Бога. Человек как несовершенное существо не мог создать идею абсолютного, совершенного существа, то есть Бога. Следовательно, идея вложена в человека самим Творцом, который существует, значит, существует и мир, созданный им как духовная (мышление) и материальная (протяжение, форма, движение) субстанции.

Важнейшей установкой рационалистической традиции становится поиск достоверности знаний. По большому счету, рационалисты пришли к выводу, что мы можем быть уверены в вещах, если они были бы вещами, чье поведение абсолютно обуславливалось определенными причинами. Следовательно, они думали, что можно, например, обладать знаниями в области естественных наук или материального мира, потому что мир был полностью обусловлен [4, с. 4]. В естественных науках возможно сформулировать законы, объясняющие причины вещей. В истории же это сделать сложно, так как неизвестно, что обусловило их поступки. Декарт рассматривает историю как бегство от реальности, историка как чужака по отношению к собственному времени, исторические повествования как недостоверные, историю как сферу игры воображения о прошлом.

В ходе своей работы, как указывает в «Идее истории» Р.Дж. Коллингвуд, «Вико и столкнулся с картезианской философией, как с чем-то таким, с чем необходимо было полемизировать. Он не ставил под сомнение обоснованность математического познания, но оспаривал картезианскую теорию познания с ее выводом о невозможности никакого иного знания, кроме математического» [2, с. 63]. Вико, замечает Коллингвуд, «напал на картезианский принцип, в соответствии с которым критерием истины является ясность и отчетливость идей. Он указал, что в действительности это субъективный, или психологический критерий. То, что я считаю мои идеи ясными и отчетливыми, доказывает только мою веру в них, а не их истинность. Высказывая это положение, Вико в сущности солидарен с Юмом, утверждавшим, что вера – это не что иное, как живость наших восприятий. Любая идея, сколь бы ложной она ни была, может убедить нас своею кажущейся самоочевидностью, и нет ничего легче, чем считать наши убеждения самоочевидными, хотя на самом деле они являются ни на чем не основанными фикциями, выросшими из софистической аргументации. Мы нуждаемся, доказывает Вико, в принципе, руководствуясь которым, мы могли бы различить то, что может быть познано, от того, что познано быть не может – в теории, которая устанавливала бы пределы человеческого знания» [2, с. 63]. Эта позиция превосхищает кантовское понимание возможностей и границ человеческого познания, в котором опыт всегда ограничен.

Исторические действия и поступки людей не обусловлены механистически. Когда историк говорит нам, что определенный исторический человек сделал что-то по определенной причине, мы никогда не можем быть уверены, что это правильно. Субъект может всегда иметь ряд причин для своих действий и, как мы не можем видеть

непосредственно в сознании других людей, и особенно в умах людей прошлого, наши объяснения всегда могут быть недостоверными. Следовательно, не может быть знания исторических причин, исторической науки и достоверного знания истории. Картезианский метод не ведет гарантированно к истине дорогой ясных идей, так как, если приложить умение, ложь, также можно представить как очевидно истинную.

Методологический концепт Вико связан с признанием истинным содеянного, сотворенного. Из принципа *verum – factum* (именно в XVII в. стали издаваться сборники правильно отредактированных исторических документов) следует, что история, которая явно выступает как нечто, созданное человеческим духом, оказывается пригодной для того, чтобы быть объектом человеческого познания. Вико рассматривает исторический процесс как возникновение и развитие человеческих обществ и институтов. Здесь мы в первый раз сталкиваемся с абсолютно современной идеей предмета истории [2, с. 64].

Вико критически подошел к тем представлениям, в свете которых причины человеческих поступков необъяснимы. Поскольку Декарт утверждал, что причины поступков каждого человека внутренне обусловлены, индивидуальны и зависимы от самого субъекта, то лишь человек и может быть полностью уверен, почему он действовал так или иначе в каждом конкретном случае. И он мог знать это, потому что он имел прямое знакомство, так сказать, со своими мыслями, в то время как кто-то другой мог только попытаться сделать вывод, какие были эти мысли и не всегда мог верно судить о них.

По мысли Вико, действия людей регулировались мотивами, представлениями о вещах и их отношением к вещам. Мотивы, представления и отношения как содержание человеческого сознания в значительной степени зависели от семейного окружения, образования, социального статуса. Другими словами, свобода воли, с которой люди рождались, была действительно только свободой выбора представлений о вещах, отношения к ним. Вико хотел изменить представления о человеке как о самодостаточном существе, делая акцент на том, что то, что мы хотели бы назвать человеческой природой, было приобретено в ходе воспитания в обществе. Сейчас может показаться, что этой точки зрения было бы достаточно, чтобы Вико отвергнул исторический скептицизм Декарта. Невозможно знать все тонкости существования, происхождения отдельных людей во всей полноте их связей и отношений. Тем более, что большая часть людей оставляют мало или не оставляет исторических следов вообще, следовательно не будет никаких доказательств, чтобы позволить нам знать, кем они были. Вико не был готов разрешить подобное противоречие,

так как взгляды его, в свою очередь, ограничивались пониманием общества как совокупности отдельных индивидов, хотя он признавал, что оно представляет некое единство, имеет определенную структуру, довольно похожую на ту, которую описал К. Маркс, спустя почти сто лет. Не обязательно знать особенности всего конкретного жизненного опыта человека, чтобы судить об обществе как таковом и обнаружить в истории естественную закономерность: «Всякое историческое движение имеет свои сознательные мотивы, свое отражение в головах людей, являющихся его участниками» [1, с. 5].

Естественную закономерность истории Вико связывает с божьим промыслом, поэтому философия истории как метод «в одном из своих главных аспектов должна быть Рациональной Гражданской Теологией Божественного Провидения» [1, с. 114,115]. «Так как – утверждает Вико, рассуждая о методе в своей «Новой науке» – служанкой Божественного Провидения состоит Всемогущество, то Провидение должно вводить свои порядки такими легкими путями, как природные человеческие обычаи; так как советник у него – Бесконечная Мудрость, то, что бы оно не установило, все должно быть Порядком, а так как Цель его – его собственное Необъятное Благо, то, что бы оно ни установило, все должно быть направлено к Добру, всегда превосходящему то, к которому устремлялись сами люди» [1, с. 114,115].

В своем учении Вико различает мир естественный и мир человеческий. Естественный мир – продукт божественной деятельности, который может быть познан посредством божественного откровения. Вико утверждает, что мир наций был, безусловно, сделан людьми, и потому способ его возникновения нужно найти в модификациях нашего человеческого сознания; «а где творящий вещи сам же о них и рассказывает, там получается наиболее достоверная история» [1, с. 118]. Человеческий мир, таким образом, является делом самого человека и потому доступен познанию.

Таким образом, присутствуют существенные различия во взглядах на возможности познания человеческой истории у Вико и рационалистов эпохи Нового времени, для которых точное знание обладало приоритетным научным статусом по сравнению с историей, которые придерживались декартовской оценки истории как «бегства от современности». Рационалистический метод не соотносился с историческим материалом, в котором отсутствовала требуемая самоочевидность математического знания. Вико обнаружил сходство и повторяемость устойчивых связей в единой человеческой истории и сформулировал их как законы исторического развития, что явилось свидетельством нового подхода к объяснению истории.

### Список использованной литературы

1. Вико, Джамбаттиста, Основания Новой науки об общей природе наций = *Principi di una scienza nuova d'intorno alla comunenatura delle nazioni...*/Джамбаттиста Вико; пер. с итал. [и коммент. А.А. Губера]; [общ. ред. и вступ. ст. М.А. Лифшица]. – М.; Киев: REFL-book: ИСА, 1994. – XVII, [1], 617, [1] с.: ил., портр. – (Собрание Латинского клуба).
2. Коллингвуд, Р.Дж., Идея истории. Автобиография/Р.Дж. Коллингвуд; пер. и коммент. Ю.А. Асеева; статья М.А. Кисселя. – М.: Наука, 1980 – 484 с. – (Памятники исторической мысли/АН СССР).
3. Курятников, В.Н., О двух подходах в освещении истории: духовном и светском [Электронный ресурс]/Курятников В.Н. – [Цит. 2013, 24 марта]. – Режим доступа: <http://samara.orthodoxu.ru/Hristian/Kuryatn.html>
4. Burke, Peter. *Vico/Peter Burke*. – Oxford; New York: Oxford University Press, 1985. – 101 p.

### Noul concept al istoriografiei sovietice moldovenești și politica culturală din RSS

#### Moldovenească în anii `60 ai sec. XX

Valentin Burlacu,  
*dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă”*

#### Abstract

*In this article is examined the phenomenon of historical subjugation by totalitarian communist regime. In case of Moldavian SSR or MSSR by the instrumentally of falsified history and ideological discourse was followed strengthening the anti-Romanian official policy, which was faced on the concept on the concept of „the two languages and two nation”.*

**Key-words:** *annexation, interference, historeography, miths, propagande.*

Nicăieri într-o altă republică a URSS nu s-au editat atâtea lucrări dedicate istoriei și limbii națiunilor titulare ca în RSS Moldovenească, unde savanții, executând o comandă oficială, au fost antrenați în fundamentarea conceptului „celor două popoare și limbi est-romane” distincte: poporul roman și „poporul moldovenesc”.

O trăsătură caracteristică a regimului totalitar comunist este completa aservire a istoriei față de politică. Istoria devine o armă ideologico-propagandistică cu funcții politice prestabilite, prin intermediul căreia partidul de guvernământ realizează socializarea și conducerea societății, motivează și influențează masele, legitimează puterea politică, face referiri indirecte la conflictele politice [6, pp. 38-40].

După reanexarea Basarabiei la URSS, în anul 1944, prin intermediul unei istorii falsificate, mereu rescrise în funcție de necesitățile și obiectivele centrului imperial, li s-a cultivat și educat mai

multor generații, de-a lungul câtorva decenii, „valori” străine intereselor naționale. Acest fapt a contribuit la deznaționalizarea și dogmatizarea mentalității unei părți considerabile a populației băștinașe din RSS Moldovenească. Consecințele acestei politici se mai resimt și în prezent, la cei peste 20 de ani de independență a Republicii Moldova. Or, după cum se menționează în „Declarația grupului de inițiativă „Anul 1812” privind împlinirea a 200 de ani de la anexarea Basarabiei de către Imperiul Rus”, semnată de un grup de distinși istorici de la Chișinău la 15 mai 2011, „După proclamarea Independenței, în anul 1991, specificul evoluției Republicii Moldova a fost confruntarea sistematică cu problema de identitate națională și statală. Situația aceasta este determinată de particularitățile evoluției spațiului dintre Prut și Nistru în cei 200 de ani de la anexarea Basarabiei de către Imperiul Rus. Acest rapt a întrerupt procesul de dezvoltare firească în cadrul etnic și cultural românesc a populației din stânga Prutului, prin impunerea unui model străin de dezvoltare” [4, p. 14].

În acest context, la o anumită etapă a evoluției istoriografiei sovietice moldovenești, în condițiile apariției și escaladării disensiunilor sovieto-române pe multiple planuri la mijlocul anilor 1960, semnificația anului 1812 este situată în centrul întregii problematice a controversatei istorii politice a Basarabiei.

După Al Doilea Război Mondial, România, ocupată și încorporată în blocul sovietic, a recunoscut, prin semnarea Tratatului de Pace de la Paris, din 10 februarie 1947, reanexarea Basarabiei la URSS.

În condițiile când, până la mijlocul anilor '60 ai sec. XX, regimul de la București n-a contestat apartenența Basarabiei la URSS, istoriografia sovietică n-a abordat în mod special problematica anului 1812. Istoricii din RSS Moldovenească, în articolele publicate cu ocazia aniversărilor ordinare ale acestui eveniment, prezentau „eliberarea și alipirea”, adică anexarea rusească a Basarabiei, în spiritul mitului „celui mai mic rău”, dacă era comparat cu acela al rămânerii sub jugul turcesc [9, pp. 61-64; 11, pp. 21-26].

Valoarea politico-propagandistică a ideii apartenenței Basarabiei la Rusia, anterioară „instaurării puterii sovietice”, și apoi Uniunii Sovietice, este evidentă. Ea reîntărea pretinsa legitimitate a regimului sovietic de o manieră acceptabilă din punct de vedere ideologic și era o trimitere la anexarea țaristă din 1812, ca modalitate de eliberare de sub jugul turcesc. Conținutul și caracterul interpretării „problemei basarabene” se vor modifica radical după 1964, an care a reprezentat un moment de cotitură în relațiile sovieto-române sub toate aspectele [3, p. 295], când



conducerea României a optat pentru un curs deosebit și autonom în politica ei internă și externă și pentru o tot mai redusă dependență de Uniunea Sovietică [6, p. 237].

Semnificativ este și faptul că anul 1964 cunoaște și o primă abordare a problemei apartenenței Basarabiei într-un context oficial [10, p. 196].

Abordarea tot mai tranșantă de către conducerea românească și, la indicațiile acesteia, de către istoricii români a „problemei Basarabiei” era calificată de sovietici drept „pretenții teritoriale”. Așa cum remarcă argumentat istoricul olandez V.P. Meurs, „revenirea la problema basarabeiană în scrierea istoriei în 1964 a coincis cu formularea de pretenții politice implicite asupra acestui teritoriu pierdut, ca parte a escaladării conflictului sovieto-român, și a oglindit „tendința generală naționalistă în scrierea istoriei în România” [6, pp. 237-238]. Pentru a-i atribui demersului argumente incontestabile, în decembrie 1964, Academia Română a scos de sub tipar cartea „Note asupra românilor. Manuscrise nepublicate”, sau „K. Marx. Însemnări despre români”. Editorii volumului nu fac comentarii, dar îl lasă pe Marx, cunoscut pentru antirusismul lui, să prezinte întreaga problematică a relațiilor româno-ruse în modul cel mai defavorabil cu putință pentru marele frate eliberator. Se vorbește acolo și despre nedreptatea ocupării Basarabiei în 1812, și despre diferitele planuri de anexare, totală sau parțială, a principatelor de către Rusia, și despre reprimarea revoluției pașoptiste de către ruși, și despre antirusismul generației care lupta pentru crearea statului național român modern [5, p. 52]. Mai mult chiar, Marx prezenta două argumente concludente în favoarea pretenției românești asupra Basarabiei, menționând că: „Tratatul de la 1812. Sublima poartă cedează Basarabia. Turcia nu are nicio putere să cedeze ceea ce nu-i aparține; fiindcă niciodată Poarta Otomană nu a fost suverană a țărilor române”. Al doilea argument oferit de Marx era și mai complicat, considerând că locuitorii Basarabiei erau români, și nu moldoveni [96, pp. 271-272]. Aceste note îl aduceau inevitabil pe Marx de partea Bucureștiului și în ceea ce privește anexarea Basarabiei în 1940 de către Uniunea Sovietică.

„Problema basarabeiană” și, implicit, semnificația anului 1812 vor fi readuse în actualitate și s-au datorat, de asemenea, evoluției situației internaționale și interesului sporit al savanților din Occident pentru aceste chestiuni, care, în ansamblu, erau favorabile demersului și mesajului promovate de autoritățile de la București [3, p. 296]. Informațiile respective se strecurau pe diferite căi în RSS Moldovenească și vor avea impact atât asupra conștiinței populației băștinașe, cât și asupra conținutului politicii culturale și scrierii istoriei republicii.

Românii basarabeni, prin intermediul exponenților lor, intelectualitatea și, în primul rând, scriitorii au semnalat despre pericolul politicii de rusificare și au inițiat diverse forme de rezistență

culturală. Concludent în acest sens este Congresul III al Uniunii Scriitorilor din RSSM, care s-a desfășurat în perioada 14-15 octombrie 1965 la Chișinău și care a avut un larg ecou în societate. Faptul s-a datorat importanței și rezonanței sociale ale problemelor discutate, dar și curajului manifestat în abordarea lor. Nici până la 1965, nici după aceea nu s-a mai vorbit atât de tranșant despre starea deplorabilă a limbii materne și despre efectele nefaste ale rusificării, despre necesitatea revenirii scrisului la alfabetul latin etc. [7, pp. 78-79]. Pentru prima dată în istoria postbelică, cererile scriitorilor și savanților din RSSM au coincis, cel puțin parțial, cu abordările și aprecierile istoriografiei „burgheze” din Occident, dar și cu cele ale savanților și politicienilor din România socialistă, care, înainte de 1965, începuseră procesul de revizuire a istoriei imperiale ruse și sovietice referitoare la românii din Basarabia și RSSM [8, p. 55].

Această rezistență culturală în fața rusificării a provocat o reacție dură a autorităților comuniste de la Chișinău împotriva „naționaliștilor locali” și a „iredentismului românesc”, considerați a fi principalul pericol pentru stabilitatea politică din republică și integritatea teritorială a URSS. Fiind conștient de impactul discuțiilor din cadrul Congresului III al Uniunii Scriitorilor asupra opiniei publice din republică, I. Bodiul, prim-secretar al CC al PCM, devenit și „campionul” procesului de rusificare, va fi inițiatorul unei campanii acerbe împotriva „naționalismului local”, de intensificare a activității ideologico-propagandistice, educare a populației republicii în spiritul patriotismului sovietic și internaționalismului proletar, prieteniei popoarelor URSS. În acest context, conducerea de partid din RSSM a elaborat și întreprins operativ o serie de acțiuni (ședințe, consfătuiri, întruniri, congrese, articole etc.), pentru a contracara efectele congresului scriitorilor [8, pp. 46-51; 3, pp. 297-299].

Intensificarea activității politico-ideologice este susținută intens prin abordarea istoriografică dintr-o nouă perspectivă a „problemei basarabene” și propaganda istorică, căci istoria și eroii săi, selectați pe principii de clasă sau utilitate, sunt puși ca niciodată în slujba intereselor oficiale. Pentru propaganda comunistă, respectiv și pentru istoriografia sovietică moldovenească, trebuia inventată o nouă viziune „științifică” a apartenenței Basarabiei la Rusia țaristă din 1812, necesară pentru a prezenta reanexarea sovietică din 1940 drept o a doua „eliberare” și „reunire a poporului moldovenesc”.

În cadrul unei consfătuiri republicane de proporții a activului de partid din 22-23 decembrie 1965, convocată în șirul campaniilor de blamare a „naționaliștilor locali” și al discursurilor „incendiare” de la congresul scriitorilor recent încheiat, I. Bodiul și-a manifestat pentru prima dată în mod oficial și public interesul pentru istoria republicii, până atunci prezentat doar accidental și

sumar în discursurile sale [1, pp. 2-4]. El a expus succint, în fața celor prezenți, istoria ținutului „din cele mai vechi timpuri”, enunțând „miturile fondatoare” ale istoriografiei sovietice [8, p. 54] și, implicit, conceptele-cheie ale propagandei comuniste referitoare la trecutul, prezentul, viitorul teritoriului și populației Basarabiei și RSS Moldovenești. Apreciind rolul deosebit al științei istorice în educarea marxist-leninistă a oamenilor muncii din republică, I. Bodiul atenționează că se comite „o greșeală serioasă, trecând sub tăcere în munca noastră politică soarta tragică a norodului moldovenesc până la Puterea Sovietică”; „mulți locuitori ai Moldovei nu cunosc sau nu au o idee destul de clară despre legăturile seculare dintre popoarele moldovenesc, rus, ucrainean și alte popoare” ale Uniunii Sovietice. El supune unei critici aspre istoricii din republică pentru faptul că „dezvăluie slab însemnătatea progresistă a unirii Basarabiei cu Rusia, nu desfășoară suficient munca de cercetare în vederea studierii luptei revoluționare a poporului moldovenesc” [1, pp. 2-4]. Urmează o dezvăluire impusă, care va conduce, din acel moment, la o reconsiderare a întregii politici culturale și a activității ideologice în rândurile populației din republică: „Știința noastră nu a studiat cum se cuvine nici perioada ocupației prin violență a Basarabiei. Sub pretextul de a „nu răvăși trecutul”, oamenii de știință nu dezvăluie adânc situația economică, socială și culturală a poporului aflat sub călcâiul cotropitorilor [nu se indică încă la acel moment cine sunt cotropitorii – n.n.]; lupta lui eroică pentru unire cu Patria-mamă Uniunea Sovietică.” Pe aceeași notă, se recunoaște: „Noi am încetat chiar de a marca pe larg data de 28 iunie – Ziua Reunirii –, marea noastră sărbătoare națională”. Drept consecința, se constată că „lipsurile științei istorice, precum și greșelile din munca politică în rândurile oamenilor muncii, sunt folosite de dușmanii noștri ideologici, care caută, în fel și chip, să denatureze trecutul Basarabiei”. Cu această ocazie, se lansează următorul apel mobilizator: „Față de tendințele naționaliste și alte forme negative care înjosesc demnitatea norodului trebuie să dăm dovadă de intransigență bolșevică” [1, pp. 2-4]. De fiecare dată, în discursurile și articolele prezentate nu este ratată ocazia de a reafirma și vehicula, de a readuce în actualitate niște idei și teze răsuflăte, precum: „prietenia multiseculară”, „luptă comună”, „ajutor dezinteresat”, „rolul progresist” ș.a., cu referire la poporul rus în raport cu „poporul moldovenesc” [3, p. 289]. O primă urmare a situației create va deveni intensificarea muncii ideologice, pornind de la dezideratele programatice ale partidului. În documentele menționate se insistă, în repetate rânduri, că „educația internaționalistă trebuie ridicată la o nouă treaptă și pusă la baza muncii ideologice. Educarea patriotismului sovietic, a prietenii popoarelor URSS trebuie să se afle permanent în centrul atenției organizațiilor de partid” [1, pp. 2-4]. Făcând bilanțul primelor eforturi depuse în acest sens, I. Bodiul informa, la Congresul XII al PCM (martie 1966 – n.n.): „CC

al PCM a întreprins o serie de măsuri pentru intensificarea educației comuniste a maselor, pentru ascuțirea vigilenței lor și a conștiinței lor de clasă. Problemele educației marxist-leniniste au fost discutate la plene, adunări ale activului de partid, organizațiile primare de partid. Au început să fie folosite mai pe larg forme variate de muncă ideologică: universități populare, lectorale populare, vinerile leniniste, serile de întrebări și răspunsuri” [1, pp. 3-4].

Imixtiunile lui I. Bodiul în știința istorică se intensifică pe măsură ce se amplifică și se aprofundează disensiunile sovieto-române în multiple probleme și, în primul rând, în cea a Basarabiei. Astfel, începând cu anul 1965, discursurile pe chestiunile ideologice și politico-educative ale primului secretar conțin, de fiecare dată în mod obligatoriu, o sinteză a istoriei ținutului și republicii din cele mai vechi timpuri până în prezent [3, pp. 298-301]. Tezele expuse de el pentru prima dată referitoare la anumite evenimente devin „probe științifice”, care sunt preluate de savanți în tratarea și extinderea ulterioară a cercetărilor istorice [2, p. 72]. În acest context, anul 1967 reprezintă unul dintre exemplele cele mai clare ale impactului relațiilor dintre cele două țări, ajunse la punctul lor minim, asupra politicii culturale a RSSM. Pentru URSS, anul 1967 a fost marcat de pregătirile pentru jubileul de 50 de ani ai revoluției bolșevice, iar pentru conducerea republicii acest lucru a fost o ocazie de a-și „convinge” propriul popor și opinia publică internațională despre „realizările grandioase” înregistrate în anii puterii sovietice. În cadrul unei Plenare speciale a CC al PCM din 13 februarie 1967, I. Bodiul a prezentat raportul cu privire la pregătirile de semicentenarului Marii Revoluții Socialiste din Octombrie și sarcinile organizației de partid a republicii, „care, dincolo de spiritul mobilizator, conține și o interpretare partinică a rolului acestui eveniment „epocal” în destinele „poporului moldovenesc”, expus într-un amplu compartiment chiar la începutul raportului și intitulat sugestiv „Unele chestiuni ale mișcării revoluționare din Moldova, lupta oamenilor muncii pentru Puterea Sovietică și apărarea cuceririlor ei”. Este semnificativ faptul că, pentru prima dată în disputele din anii 1965-1966-1967, discursurile publice ale lui I. Bodiul și ale altor demnitari din republică fac trimitere directă la România regală, care ar fi „ocupat”, în 1918, Basarabia. În continuare, liderul moldovean, pornind de la situația creată, trasează sarcinile stringente pentru toți actorii frontului ideologic: savanți, oameni de cultură, funcționari de partid și de stat, instituțiile culturale și de învățământ, edituri, mijloace mass-media etc.: „În împrejurările defăimării ce se intensifică (în Occident – n.n.) a trecutului și prezentului poporului moldovenesc, oamenii de știință sunt datori să demaște cu mai multă hotărâre pe vechii și pe noii specialiști în problemele Basarabiei, să se ridice cu energie în apărarea poporului moldovenesc, a mării prietenii de nezdruccinat ce există din vechime între poporul moldovenesc și

celelalte popoare ale URSS”. În același context, se menționează: „Pentru organizarea contra propagandei trebuie atrași oamenii de știință și cultură cei mai calificați, precum și lucrătorii de conducere ai organizațiilor de partid, sovietice și economice” [1, pp. 8-9].

Treptat, toate textele, rapoartele, discursurile lui I. Bodiul referitoare la probleme istoriografice se stereotipizează, urmând aceleași precepte politico-ideologice, „principalele evoluții referindu-se la fundamentarea și aplicarea celor patru mituri de bază ale istoriografiei sovietice moldovenești: al „prieteniei popoarelor”, al „formulei celui mai mic rău”, al „poporului moldovenesc” și al „instalării puterii sovietice în ziua de Anul Nou al anului 1918” [6, pp. 202-236]. Din acel moment, un element esențial în activitatea ideologico-propagandistică a PCM îl constituie promovarea moldovenismului, cu precădere în domeniul culturii, în contrast cu ideile românismului. Așa-zisa „politică culturală” din RSS Moldovenească este reorientată, brusc, spre exacerbarea „prieteniei popoarelor URSS” și a „succeselor grandioase” înregistrate de „poporul moldovenesc” în anii puterii sovietice. Astfel, oricât ar fi de paradoxal, în condițiile unei politici de deznaționalizare și rusificare, promovate de regimul comunist, din cauza unor relații tensionate cu România, promovarea identității naționale moldovenești devine elementul fundamental al politicii culturale în Moldova sovietică după 1965 [3, pp. 301-302].

În acest context, I. Bodiul, în calitatea sa de lider al PCM, va consolida politica oficială antiromânească prin intensificarea promovării „moldovenismului” fals, cultivat cu insistență în perioada sovietică, ce avea la bază conceptul „celor două limbi și două popoare”. Consecințele acestei politici au devenit evidente abia în condițiile independenței Republicii Moldova.

### Bibliografie

1. Bodiul, I., „Starea educării marxist-leniniste a oamenilor muncii din republică și măsurile pentru îmbunătățirea ei”, în *Moldova Socialistă*, 5 ianuarie 1966; *Moldova Socialistă*, 2 martie 1966; *Moldova Socialistă*, 16 februarie 1967.
2. Bruhis, M., *Rusia, România și Basarabia. 1812-1918-1924-1940*, Universitas, Chișinău, 1992.
3. Burlacu, V., „Impactul relațiilor sovieto-române asupra politicii culturale din RSS Moldovenească”, în *Tratatul de pace de la București din 1812, 200 de ani de la anexarea Basarabiei de către Imperiul Rus*, coord. S. Musteață, Pontos, Chișinău, 2012, pp. 295-302.
4. „Declarația grupului de inițiativă „Anul 1812” privind împlinirea a 200 de ani de la anexarea Basarabiei de către Imperiul Rus”, în *Destin Românesc*, nr. 2 (72), 2011, pp. 14-15.
5. Georgescu, V., *Politică și istorie. Cazul comuniștilor români. 1944-1977*, ed. a II-a, Humanitas, București, 2008.
6. Meurs, W.P.V., *Chestiunea Basarabiei în istoriografia comunistă*, Arc, Chișinău, 1996.

7. Negru, E., „Congresul III al Uniunii Scriitorilor din RSSM și campania autorităților împotriva intelectualilor”, în *Destin Românesc*, nr. 2 (72), 2011.
8. Idem, în *Destin Românesc*, nr. 3 (73), 2011.
9. „Pe veci cu Rusia. 150 de ani de la unirea Basarabiei cu Rusia”, în *Învățătorul sovietic*, nr. 6, 1962, pp. 61-64.
10. Plopeanu, Em., „Ideologia și adevărul istoric în istoriografia românească. Unele considerații”, în *Analele ANTIM*, Chișinău, 2008, nr. 8.
11. Russev, E., „Anul 1812 – dată memorabilă în istoria Moldovei”, în *Învățătorul sovietic*, nr. 5, 1967, pp. 21-26.

### **Rolul didacticii disciplinelor pedagogice în redarea semnificațiilor informaționale ale discursului pedagogic**

Yurie Ilașcu, UPS „Ion Creangă”, conf. univ., dr.

#### Abstract

*The role of Didactics and pedagogical subjects, in what and polemics on the status and role of pedagogy, related to theoretical aspect, namely, the size of the reflexive meets a discipline that is set up from the epistemological point of view. Polemics in the dilemma Pedagogy and educational sciences? continues to cause debate in what you are trying to understand, and each participant in these debates and create their own stewardship. The realities of the contemporary world have placed on education, participants in the globalization, internationalization and computerization, face to face with 'import' to many ideas, theories or new experiences, whose implementation was not devoid of risk of faulty interpretations.*

**Key-words:** *didactics and pedagogical subjects, status and role of pedagogy, these debates, globalization, internationalization and computerization.*

Discursivitatea și polemica asupra statutului și rolului pedagogiei țin de aspectul teoretic, mai exact, de dimensiunea reflexivă pe care o întrunește o disciplină configurată din punct de vedere epistemologic. Polemica în dilema *pedagogie sau științe ale educației?* continuă să provoace dezbateri în ceea ce se încearcă a se înțelege, iar fiecare participant la aceste dezbateri își creează propria interpretare. Realitățile lumii contemporane i-au plasat pe participanții în procesul educației, în condițiile globalizării, internaționalizării și informatizării ei, față în față cu „importul” a numeroase idei, teorii sau experiențe noi, a căror implementare nu a fost lipsită de riscul interpretărilor defectuoase [1, p. 1]. Integrarea acestor idei și teorii în experiența țării noastre au generat și, probabil, vor mai genera chiar anumite disfuncții sau ambiguități de limbaj pedagogic, inexactități în determinarea limitelor unor noțiuni sau expunerea unor clișee eronate etc. Așadar,

rolul *didacticii disciplinelor pedagogice* este de a veni în sprijinul practicienilor, prin redarea semnificațiilor informaționale ale discursurilor pedagogice, recurgând sistematic la clarificarea conceptelor și a definițiilor, chiar prin inventarierea unor concepte „importate” din practica instructiv-educativă a lumii contemporane. Polemica dată a început de la discuțiile referitoare la statutul *didacticii generale* și rolul *didacticii disciplinelor pedagogice* în sistemul *științelor educației*. Pe de altă parte, o epistemologie pedagogică bine fundamentată consideră *pedagogia* o știință generală a *educației*, adică o disciplină liberă de a se dezvolta autonom, liberă de a fi principala știință a *educației*. Reconsiderarea statutului *pedagogiei* nu rezolvă de la sine problema ambiguității și a confuziilor terminologice. Or, trebuie să recunoaștem o anumită rămânere în urmă, din punct de vedere epistemologic, a *pedagogiei* în raport cu alte discipline și acest lucru are loc inclusiv din cauza transferului abundent de concepte dintr-o disciplină în alta, pentru a permite abordarea mai adecvată a problemelor cercetate, numită și *interdisciplinaritate*.

Interdisciplinaritatea pedagogică reprezintă o variantă a interdisciplinarității științifice, care vizează realizarea unor interacțiuni între diversele branșe ale cunoștințelor și metodologiilor, numite *discipline științifice*. Ea contribuie la reformarea vechilor programe de învățământ, care „se limitau să stabilească o listă de cunoștințe de predat, având în vedere doar o singură disciplină, limitată, de cele mai multe ori, la un nivel de educație” și la o latură a educației. Pedagogul Florin Orțan vine și el cu un punct de vedere deosebit [2, p. 2], susținând că „termenul *științe ale educației* aduce cu el un fel de „ghiveci epistemologic”, adică juxtapuneri mai mult sau mai puțin potrivite între psihanaliză, medicină, psihologie”. Termenul *pedagogie* reprezintă un „concept de prestigiu științific pentru cunoaștere în domeniul educației, ca și pentru cunoașterea universală”.

Analizând procesul de constituire a pedagogiei din perspectivă diacronică, putem să înscriem această știință în liniile generale de evoluție a științei, ce a parcurs următoarele etape:

- etapa pedagogiei populare, adică încadrarea experienței educaționale de la nivelul comunităților umane, sintetizate într-un ansamblu de proverbe și zicători cu tentă educativă;
- etapa pedagogiei filosofice, ce avea la bază reflecția sau raționamentul logic;
- etapa pedagogiei experimentale, unde raționamentul logic a fost înlocuit cu metoda experimentului rezultativ;
- etapa pedagogiei științifice, având la bază cercetarea propriu-zisă a fenomenelor educaționale.

Prin urmare, *pedagogia* s-a dezvoltat și și-a constituit statutul ei de știință atât pe baza luării în considerare a datelor despre educație, oferite de anumite științe limitrofe ei, cum ar fi: filosofia, psihologia, sociologia, fiziologia, axiologia etc., cât, mai ales, pe baza generalizării experienței

educaționale valoroase și a utilizării rezultatelor cercetării științifice proprii privind educația tinerei generații.

Pe de altă parte, după cum afirmă și Sorin Cristea [2003, p. 3], pedagogia mai poate fi:

- știință analitică, ce include întregul proces de formare prin care ființele umane se adaptează la societate;

- știință umană, ce are permanent în centrul atenției cercetarea activității umane;

- știință socială, ce studiază comunitatea umană, în cele două dimensiuni ale ei: macrostructural și microstructural;

- știință a comunicării, ce analizează raportul dintre formare și informare, existente în contextele socioumane;

- știință normativă, având propriile legități și principii.

Prin urmare, pedagogia poate fi considerată o știință socioumană, cu un statut specific, pentru că este angajată în descoperirea unor corelații fundamentale pentru determinarea comportamentului uman în funcție de multiple valori și finalități formative.

De la reflectarea educației în conștiința comună, s-a trecut la reflectarea ei pe plan teoretic; la început, în interiorul unor sisteme filosofice cu caracter global, apoi la desprinderea treptată de aceste sisteme și constituirea ei ca știință cu domeniu propriu de cercetare [4, p. 4]. Dacă, la început, s-a vorbit de o singură știință a educației, în timp, această abordare a evoluat și au apărut noi ramuri, care au devenit discipline de sine stătătoare:

- *Pedagogia generală* studiază acțiunea educațională dintr-un unghi general de vedere, urmărind să surprindă legități valabile, indiferent de locul și timpul în care se desfășoară.

- *Pedagogia preșcolară* se ocupă de problematica organizării și desfășurării acțiunii educaționale cu copiii de vârstă preșcolară.

- *Pedagogia școlară* abordează problematica acțiunii educaționale în cadrul școlii, cu copii dezvoltăți normal din punct de vedere fizic și psihic.

*Psihopedagogia specială* abordează problematica și tehnologia desfășurării acțiunii educaționale privind copiii cu deficiențe din punct de vedere psihomotric, în școli și în instituții speciale.

- *Pedagogia experimentală* are ca obiect de studiu problemele legate de investigația experimentală a educației.

Experimentând diverse aspecte ale educației, această disciplină dovedește utilitatea în perfecționarea procesului educațional. Pornind de la probleme concrete pe care le ridică procesul



instructiv-educativ, pedagogia experimentală organizează și relevă situații noi, prelucrează și interpretează datele înregistrate în cadrul experimentării. Pe această bază, se formulează concluzii despre valoarea și utilitatea unor principii și tehnici noi pentru activitatea practică.

- *Pedagogia comparată* studiază, prin identificarea asemănărilor și deosebirilor, sistemele de educație din diferite țări și etape istorice.

- *Sociologia educației* studiază relațiile sistemelor educative cu structurile sociale.

- *Didacticele specialității (metodicile)* se ocupă de problemele organizării și desfășurării procesului de învățământ la un obiect determinat (fizică, istorie, matematică, tehnologie etc.). Acestea au caracter normativ, indicând modalități concrete care pot fi folosite de cadrul didactic în activitatea sa.

Există multe alte discipline care studiază diferite aspecte ale fenomenului educativ (*Istoria pedagogiei, Managementul educațional, Antropologia culturală a educației*). Acest întreg ansamblu tinde să abordeze fenomenul educativ în complexitatea lui, cu toate implicațiile ce le determină. Fiecare disciplină oferă, prin intermediul cercetărilor pedagogice, date utilizabile în contextul situațiilor educative.

#### **Bibliografie**

1. *Evaluarea studenților: strategii și metode*, Chișinău, Editura UPS „Ion Creangă”, 2006.
2. Orțan, F., *De la pedagogie la științele educației*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
3. Cristea, S., *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*, București, Editura Litera Internațional, 2003.
4. Păun, E., Potolea, D., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Polirom, 2002.

## Profilul liric al poetului Bogdan I. Pascu

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

### Abstract

*Bogdan I. Pascu Romanian poet (1950-2013), lawyer, member of the Romanian Parliament and then parliamentary expert, was equipped with a select spirit of ethical and artistic discernment. Bogdan I. Pascu's poetic experience was partially confessed in published collections as Laic poems for an angel – 1995, Tears geometry –1998, Poems of waiver – 1999, Longing transhumance – 1999, Step through your gardens – 2000, Mirrorings – 2001, The Shadow. Zen Poems – 2005. The lyric of the poet reveals a dialectic of being, the first condition ideatico-emotional nature is the tendency toward a heavenly space of purity; the second condition of dialectics beingness of the poet, including existential sphere and represents counterbalance of the former, implies the atonement damnation in the given destiny and the third component of the poetic dialectics is the resultant transformation constitute coarse of matter in one ethereal, expressed, especially by harnessing the feelings. The poet reveals the word experience as part of beingness. Therefore grow the various poetic species combining tradition and the innovation formula, especially, with predilection for round-sonnet, but mostly preferring miniature forms such as tanka, haiku and poem in one verse. We find that Bogdan I. Pascu lyrical, original and refined, is distinguished by the naturalness of language and inventiveness of imaging, by the affective spectrum and semantic fluidity.*

**Key-words:** *lyrical, longing, damnation, nature, faith, love.*

Poetul român Bogdan I. Pascu (1950-2013), de profesie jurist, deputat în Parlamentul României și apoi expert parlamentar, membru al Uniunii Scriitorilor, a fost dotat cu un select spirit al discernământului etic și artistic. Experiența poetică a lui Bogdan I. Pascu a fost mărturisită parțial în culegerile publicate, precum *Poeme laice pentru un înger* – 1995 [1], *Câtă vreme iarba* – 1998 [2], *Geometria lacrimilor* – 1998 [3], *Poemele renunțării* – 1999 [4], *Transhumanța dorului* – 1999 [5], *Pași prin grădinile tale* – 2000 [6], *Oglindiri* – 2001 [7], *Umbra. Poeme Zen* – 2005 [8]. Descoperind valențele cuvântului trăit, poetul cultivă diverse specii poetice, îmbinând formula tradiției cu cea a inovației, având, în special, predilecție pentru rondel, sonet, dar, mai ales, preferând formele miniaturale precum tanka, haikuul și poemul într-un vers. Lirica lui Bogdan I. Pascu, originală și rafinată, se distinge printr-o receptare specială a eului poetic în contextul unic al Creației universale.

A fi în pas cu „boarea dorului” nu este doar o metaforă, ci un mod de a fi, iar în cazul lui Bogdan I. Pascu este chiar un principiu al artei poetice.

Să începem totuși cu modul de a fi. Ne aflăm în fața unui univers poetic ce s-a constituit din trăirile unui suflet ce-și topește unitatea ființei în polisemia cuvântului, iar faptul că regăsim nu doar

o singură stare de spirit, ci ipostaze ale sufletului, ne încurajează să delimităm și să clasificăm cele mai relevante game spirituale pe care le conține poezia lui Bogdan I. Pascu și care ar pune în lumină dialectica ființării poetului.

Prima condiție a acestei dialectici o vom numi *chemarea Paradisului*. Ea cuprinde sfera ideatico-afectivă și constituie ansamblul valorilor sacre către care tinde ființa poetului. Elogierea minunilor paradiziace se efectuează prin:

- *încântarea în fața frumosului*. Grația și Armonia Lumii, precum și ale ființelor din ea, nu rămân doar la nivelul unor funcții auxiliare, ci sunt ridicate la rang de subiecte poetice. Drept ilustrare pot servi o bună parte din poemele „miniaturale”;

- *visul purității*. Autorul repune în drepturi valorice inteligența infantilă, capabilă să trăiască în realitatea visului, iar dimensiunea visării o intensifică prin tendința spre valențele purității;

- *bucuria de a fi*. Înțelegerea rosturilor face loc bucuriei de a afla Lumea – uimitoare prin aceea că este așa cum este și misterioasă prin aparenta simplitate a elementelor constitutive – și a bucuriei de a se afla în ea, acesta fiind, de fapt, modul cel mai pur de a regăsi sensul primar al lucrurilor și calea relevării Creatorului Suprem. Bucuria jocului este o amintire proaspătă a jocului divin și o resimțire a unității universale.

A doua condiție a dialecticii ființării poetului, care cuprinde sfera existențială și reprezintă contrabalanta celei dintâi, o vom numi *adulmecarea exilului*, adică recunoașterea și acceptarea cuminte a datului, care, fără îndoială, îl sfârteacă, cerându-i peșcheșul pentru existență. Tributul materialității, care îi favorizează existența, eul liric îl plătește în „trepte golgotice”, exprimate prin:

- *curajul de a accepta golul și tăcerea singurătății*. E treapta dată ființelor. E coborârea în a fi om. Aici, aterizează „îngerii cu platfus” sau cei cu „aripi frânte”, aici li „se strecoară prin vene omenirea”;

- *îndurarea cărnii și a încrâncenării* este reprezentată simbolic prin ființa lupului, care este, în același timp, un echivalent al eului poetic. Flămânda fiară cu sclipiri în ochi vine din taigaua sufletului, „adulmecând dezastrele din noi”, născute din limitele fizicului și ale cugetului;

- *încarcerarea în „mașinăria timpului”* intensifică povara exilului, înstrăinând omul atât de natura sa, cât și de cea a Lumii. Monstruozitatea mecanizării vieții, resimțită îndeosebi în spațiul citadin, care pietrifică organicul și dezarticulează zona ideatico-afectivă, constituie o altă ipostază a trăirii poetice.

Aparenta simetrie a celor două condiții contradictorii este dezmințită și depășită prin saltul evolutiv în favoarea alchimiei sufletului. În locul egoismului, poetul propune soluția modestiei, care

constituie, de fapt, o trăsătură a firii poetului. La etapa dată, smerenia reprezintă nu o calitate sau un merit, ci o condiție de a supraviețui exilului, iar pe de altă parte ea favorizează o viziune multiplă a lumii. De aceea, balansând între „Paradisul terestru” și „Ierusalimul ceresc”, poetul alege „boarea divină”; iar între ancorarea în verticalitatea rocii străbătute de rădăcinile existenței și planarea pe orizontalitatea aeriană deschisă de aripa visului, găsește un remediu salvator – *transfigurarea humei în lumină*.

Relevând concepția poetului, am putea distinge cele mai semnificative operații ale acestui remediu metamorfozant:

- *valorificarea sentimentelor*, care constituie teritoriul predilect al poeziei lui Bogdan I. Pascu. Dacă freamătul inimii reprezintă un indicator al îndumnezeirii, atunci distingerea spectrelor afective alcătuiește o imagine a sufletului însetat de iubire, care o recunoaște în diferitele forme ale înfățișării. Urmărind aureola îndumnezeirii dincolo de consistența materială a lucrurilor, poetul ajunge la o splendidă formulă: „transhumanța dorului”. Astfel, traversarea timpului și a spațiului devine o condiție a redobândirii libertății sufletului. Lucrarea dorului este chemarea sufletului spre regăsirea Iubirii divine, pe care toate s-au clădit, spre împlinirea iubirii pământești, adică a Dragostei, spre ființa lucrurilor și chiar cea a sentimentelor, astfel încât versul „mi-e dor de dorul ce-o să vină” nu este un joc de cuvinte, ci o formulare plastică a unei stări. Însuflețirea și chiar personificarea spectrelor afective aduc în poezia lui Bogdan I. Pascu alintarea Dorului, cântarea Dragostei și închinarea Iubirii.

- *germinarea speranțelor*, care decurge din forța iubirii și, alături de ea, umple viața cotidiană cu lumina jovială a visului. Fără a fi o constantă, flacăra speranței regenerează chiar din speranța de a găsi o speranță, alături de alte soluții mai avantajoase; bunăoară, reabilitarea unei imagini-credințe prin transferarea acesteia în plan ideatic: „Am crezut că vrăbiile nu mor niciodată”. Cu bunătate și iubire, poetul aruncă punți salvatoare peste abisul disperării și dezolării, păstrând lumina din visurile deja stinse și întrezărind sclipirea celor încă nenăscute.

- *îmblânzirea cuvintelor*. Apropiindu-se de cuvânt cu dragoste și îndemânare, poetul găsește în acesta locul contopirii armonioase a sunetului, a gândului și a spiritului, resimțirea melodiei acestora deschizându-i calea spre savuroase jocuri poetico-verbale, de la parfumul dulce al limbii române, care îi scapă celei mai reușite traduceri, până la îmbinările surprinzătoare prin naturalitatea lor, izbutite grație percepției elasticității sensurilor. Explorarea spațiului fono-semantic al cuvântului îl duce dinspre funcția de obiect a acestuia, în care cuvântul este învățat să cânte în ritmul bătailor inimii, spre cea de subiect. Pe lângă postura de simbol al literalității sau al gândului și cea de

metaforă a dumnezeirii, în spațiul imagistic al poeziei lui Bogdan I. Pascu, cuvântul mai este încă însuflețit și întrupat. Având viață și caracter, griji și aspirații, lacrimi și clipe, „și cuvintele mor”. Ajungând în zona difuză, care transcende întrupările obișnuite, unde cuvintele sunt mai mult componente primare ce aduc împlinirea primordialității și unitatea lor latentă, poetul le concepe nu doar ca pe un mijloc operant al creației. El descoperă *cuvântul ca element al ființării*, iar noi nu putem să nu observăm unele dintre trăsăturile acestui element, pe care autorul le împrumută atât într-ale modului de a fi, cât, mai ales, într-ale poeziei.

Deși se află la polul opus față de austeritatea și încrâncenarea lupului, acestea constituind doar scoarța care ascunde un suflet mărinimos, *grațiile toleranței* sunt mai mult decât un indice comportamental. Gravitând în spațiul diafan ideatico-informativ, această manifestare a elementului reprezintă o expunere a dimensiunii operante, adică, prin detașarea și despovărarea de materialitate, se efectuează luarea unei atitudini, toleranța întemeindu-se pe întrezărirea egalității de dincolo, în pofida diferențierilor exterioare, și pe modul de a gândi și a trăi lumea nu atât prin lucruri, cât, mai ales, prin mesajul ce-l conțin. În spațiul natal al acestei trăsături, exclusivismul face loc coexistenței. Sistemul valoric e mai complex: principiul perfecționării liniare este transferat pe alt plan, dar fără a i se știrbi speranța că ar mai putea să revină. În sfera ideatică, nu se mizează pe absolutizări sau pe calificări superlative, e o axiologie în care efortul primează în fața rezultatului – originalitatea nu cunoaște grade de comparații. De aceea noțiuni ca „infini” sau „eternitate” trebuie înțelese ca metafore și nu categorii, iar „Poemele renunțării”, fără îndoială, constituie impactul cu ideea sau faptul renunțării, și nu declararea unui act.

O altă grație a toleranței este receptarea binevoitoare a imprevizibilului. Cine se lasă purtat în viață de aripile sorții, în poezie, cu ușurință, se lasă purtat de unduirile versurilor, fără a le obliga să treacă prin strunga gândului consacrat. Logica implicită este următoarea: s-ar putea ca totuși carențele sau erorile tolerate să constituie cotitura spre alt drum ce prezintă interes sau să fie doar înfățișarea exterioară a unei valori. Uitarea este o carență a memoriei, iar în contextul poetic plin de duioșie ajută la crearea unui nostim și năstrușnic joc imagistic „Rosa canina –/a uitat câți spini are/și ne tot cheamă”.

Rezultatele eficiente ale toleranței le întâlnim la nivelul lingvistico-lexical, în utilizarea unor elemente verbale în aparență simple, dar și în încălcarea nevinovată a normelor, precum și la cel stilistico-poetic, în care coexistă rima cu versul alb.

O altă trăsătură a cuvântului ca element al ființării, care, fiind o prelungire a grațiilor toleranței, reprezintă manifestarea dinamică, este *expansiunea*. Existența în mișcare, călăuzită de

„boarea dorului”, este una din condițiile esențiale în menținerea echilibrului ființării. La nivel ideatic, extinderea presupune deschiderea spre schimbul informațional: setea de a descifra alfabetul și dorința de a împărtăși deschis și spontan impresii sau sentimente.

Poeziile lui Bogdan I. Pascu sunt niște ipostaze din biografia evoluției sufletești. Fiind reflecții contemplative sau exerciții de acomodare, confesiuni ale inimii sau chiar metamorfozări ale propriei ființe, nu se axează pe sinteze și/sau analize, nici pe explicații, ci pe contopirea de imagini și categorii, de meditații și afecțiuni. Datorită predispoziției spre receptare, fără a fi poezii ale rațiunii, o conțin în mod implicit. Iluzia răsturnării de planuri și sensuri este, de fapt, expansiunea în sfera informațională, traversând lejer rigourile materiei. Astfel, sfidând tendințele comodității și ale siguranței, poezia este salvată de riscul de a aluneca în degradanță. În același timp, factualul este depășit prin proliferările ideatice – într-o astfel de ambianță, poezia nu poate decât să câștige, răvășind reverberațiile amintirii, dibuind posibilitățile multiple ale viitorului, dar, mai ales, cele ale visului. Explorarea spațiului virtual sau a celui potențial este deosebit de productivă, alături de alte mijloace poetice, cum sunt: incertitudinea și dilema, ambiguitatea și polisemia, întrebarea retorică și dialogul interior, care contribuie la modelarea unei lumi poetice.

Caracterul expansiunii se manifestă atât în folosirea mai multor specii poetice, pe care le reînnoiește, dându-le o altă coloratură, cât și în varietatea perspectivelor de abordare.

În ceea ce privește unda repetitivă, care este o condiție a difuziei și se caracterizează printr-o reluare diferențiată, o găsim ca o prezență impunătoare în poezia lui Bogdan I. Pascu. Repetiția diferențiată – fonetică și lexicală, frastică și compozițională, imagistică și afectivă –, în care forma oferă întâietate conținutului, creează efecte impresionante prin flexibilitatea cugetului, ce se manifestă dincolo de instaurarea normei repetitive, pe care, până la urmă, reușește să o modifice creativ; deci funcționează unul din principiile transfigurării himei în lumină.

Componentă funcțională a expansiunii și sursă a promovării toleranței, *arta combinatorie* este un domeniu în care poetul se manifestă plener. Elaborarea calculată a gândirii raționale este depășită de improvizarile spiritului ludic. Cu măiestrie de giuvaergiu, care cunoaște tainele perlelor și ale metalelor, poetul efectuează operația relaționării urmând variate criterii asociative: fonetice și semice, tematice și compoziționale. Arta combinatorie se întemeiază pe corelația unităților ideatice primare, pe cât de elementare, pe atât de complexe în substanța lor.

Resimțirea personalității cuvântului îi dezvăluie poetului flexibilitatea și capacitatea de conexiune a unității ideatice, iar memoria afectivă, pe care o nutrește față de cuvânt, înlesnește relaționarea acestuia. Proliferarea combinațiilor instaurează valabilitate variantelor. Reluarea chiar

obsesivă a unor cuvinte sau motive nu supără, ci, dimpotrivă, câștigă prin noutatea artistică. Expansiunea în rețeaua informațională permite explorarea contextului și a intertextului, ele constituind sursa originalității poetice.

Observăm respectarea de principiu a normelor și a obișnuințelor în măsura în care ele nu contrazic chemările sufletului. Dar pentru că operația alchimică se efectuează prin sfidarea legilor terestrului, în poezia lui Bogdan I. Pascu întâlnim o ușoară încălcare a acestora, în favoarea surprizei poetice, care, de obicei, apare în finalul poemului. O abatere de la consecvență pot fi considerate și mijloacele poetice care izvorăsc din regăsirea consubstanțialității contrariilor.

Deosebit de productiv este efectul de tip „stereo” dintre titlu și poem, precum și cel al dialogării în stil haiku sau tanka.

În ceea ce privește simțul proporțiilor, caracteristică poetului rămâne a fi o enigmă a harului. Noi doar ne putem da seama că este o trăsătură a unei estetici, care decurge dintr-un mod de a fi și a evalua. E estetica sufletului prea puțin împovărat de patimile terestrului, lăsându-le în posesia trupului, de care încearcă ușor să se detașeze.

Un loc distinct în lirica poetului ocupă concepția de tip Zen, în care omul constituie o parte integrantă a imensității cosmice, unde principiul corespondenței este o parte indispensabilă. Nu cunoașterea, ci trăirea nemijlocită este importantă, nu manifestarea, ci afectul primează.

„Orice existență își are propriul absolut  
Orice cercetare, propria sa lumină  
Orice comunitate, pivotul său  
Orice început, sensul său.  
Cine îl descifrează pare că nu-l înțelege  
Este inutil să ne întrebăm despre finit sau infinit.  
Înapoia fenomenelor care se schimbă  
Există neschimbarea.”

Citind poezia lui Bogdan I. Pascu, câștigăm prin cunoașterea unui mod de a ființa prin cuvânt, iar poezia sa, datorită naturaleței limbajului și inventivității imagistice, spectrului afectiv și fluidității semantice, se distinge prin prospețime și însuflețire, răspândind lumina unui zbor angelic.

Amintindu-ne de capacitatea sa receptivă, de spiritul său soteriologic și de potențialul inventiv, vom afirma că poetul nu moare, ci se retrage din lumea aceasta. El nu se duce în neființă, ci se reîntoarce tocmai la Ființă, iar suflarea sa creatoare continuă să se afle printre mireni.

În lirica lui Bogdan I. Pascu, dincolo de vâlul elegiac, se află statornicia eternității sacre, de care era uimit și în fața căreia se închina. Poezia sa constituie o invitație la contemplarea Marii Minuni a Lumii.

### Bibliografie

- [1] Pascu, Bogdan I., *Poeme laice pentru un înger*, Fiat Lux, București, 1995.
- [2] Pascu, Bogdan I., *Câtă vreme iarba*, Fiat Lux, București, 1998.
- [3] Pascu, Bogdan I., *Geometria lacrimilor*, Fiat Lux, București, 1998.
- [4] Pascu, Bogdan I., *Poemele renunțării*, Fiat Lux, București, 1999.
- [5] Pascu, Bogdan I., *Transhumanța dorului*, Amurg Sentimental, București, 1999.
- [6] Pascu, Bogdan I., *Pași prin grădinile tale*, Amurg Sentimental, București, 2000.
- [7] Pascu, Bogdan I., *Oglindiri*, Amurg Sentimental, București, 2001.
- [8] Pascu, Bogdan I., *Umbra. Poeme Zen*, Azero, București, 2005.

### Deixisul temporal: semnificație și mijloace de exprimare

Tatiana Barbăneagră,  
doctorandă, Institutul de Filologie al AȘM

#### Abstract

*The present article approaches the matter of time deixis. The elements of time deixis have the role of placing in time the event described or mentioned in a sentence, utterance with reference to the moment in which the act speech occurs. The author analyzes the properties and characteristics of time deixis and reviews some of the Romanian's language resources that express time in a deictic way.*

**Key-words:** *deixis, deictic elements, time deixis, temporality, reference.*

Cea mai generală definiție a deixisului temporal ne spune că acesta cuprinde mijloacele de limbă care au rolul de a localiza evenimentul descris în enunț prin raportare la momentul în care are loc actul de comunicare. Pentru a înțelege esența deixisului temporal, vom examina câteva definiții ale acestui fenomen, întâlnite în câteva dintre cele mai cunoscute lucrări de specialitate de la noi. Conform DSL, deixisul temporal înglobează expresiile care codifică raportarea timpului descris în situația desemnată la momentul emiterii enunțului (DSL, p. 157); pe de altă parte, deixisul temporal codifică reprezentarea temporală prin raportare la spațiul temporal în care are loc actul comunicativ (GALR, II, 646). Cele două definiții au, de fapt, în vedere faptul că deixisul temporal cuprinde



valorile legate de actul localizării conținutului enunțului în raport cu axa temporală (în care se produce actul de comunicare).

La o primă analiză, observăm că toate aceste definiții ale deixisului temporal sunt aproape identice. Când spunem acest lucru, avem în vedere faptul că ele toate conțin, în structura lor, următoarele două părți componente, care pot fi rezumate în felul următor:

- a) deixisul temporal reprezintă un anumit timp de localizare temporală; deci este vorba de fixarea evenimentului descris în enunț pe axa temporală;
- b) punctul de reper în raport cu care este localizat evenimentul desemnat este prezentat prin coordonata temporală a situației de comunicare; altfel spus, prin momentul vorbirii.

Așadar, pornind de la analiza acestor definiții, am putea conchide că deicticele temporale, la fel ca și elementele nondeictice temporale, se caracterizează prin aceeași valoare: temporalitate. Aceasta înseamnă că atât expresiile cu valoare temporală deictică, cât și cele cu valoare temporală nondeictice fac parte din același ansamblu de mijloace. Este vorba despre mijloacele folosite pentru localizarea temporală a evenimentelor. Unica deosebire dintre cele două tipuri de expresii cu valoare temporală e că deicticele temporale se disting prin faptul că depind foarte mult de situația de comunicare, în timp ce restul mijloacelor cu valoare temporală nu se raportează în niciun fel la situația de comunicare.

În ceea ce privește cercetarea deixisului temporal, este de menționat faptul că cele mai importante aspecte legate de descrierea deixisului temporal vizează identificarea deicticelor temporale, analiza lor semantică și examinarea condițiilor de utilizare în contexte concrete de comunicare. Trebuie precizat că cea mai frecventă întrebare care se pune în legătură cu acest tip de deixis este, de fapt, cum putem distinge deicticele temporale de celelalte expresii cu valoare temporală.

După cum se constată, de obicei, subsistemul deixisului temporal înglobează expresiile care codifică raportul dintre punctele sau intervalele temporale la care se referă enunțul ( $T_1$ ) și momentul emiterii enunțului ( $T_0$ ). În continuare, se întreprinde o analiză a expresiilor cu valoare temporală din limba română, ceea ce ar putea să verse lumină asupra criteriilor de delimitare a expresiilor cu valoare temporală deictice de restul expresiilor definite prin sensul de temporalitate. Mai trebuie menționat faptul că, prin compararea elementelor deictice cu elementele nondeictice cu valoare temporală, ar putea fi elucidate cele mai importante aspecte legate de înțelegerea specificului semantico-pragmatic al deicticelor temporale.

De la bun început, precizăm că analiza deicticelor temporale se va face prin comparare cu alte unități ale limbii, în special cu unitățile lexicale cu semnificație descriptivă. În acest sens, trebuie remarcate distincțiile lui E. Benveniste între:

- timpul fizic (al lumii reale, „segmentabil după dorință”);
- timpul cronic (al evenimentelor, „care cuprinde și propria noastră viață ca suită de evenimente”);
- timpul lingvistic („care se definește și se ordonează în funcție de discurs”) (E. Benveniste, 2000, vol. I, pp. 60-61).

Lingviștii preocupați de analiza temporalității în limbă menționează că, pentru a putea explica diversele modalități de exprimare a valorilor temporale cu ajutorul mijloacelor de limbă, este necesară o descriere a timpului și a reflectării lui în conștiința umană.

În general, se vorbește despre mai multe tipuri de timp: timp real, cronologic, biologic, psihologic. Timpul real este timpul în care trăim, în care se desfășoară evenimentele, procesele, acțiunile din realitate. El servește drept bază pentru toate celelalte tipuri de timp. Din studiile în care se analizează timpul real, se știe că nu există un răspuns facil la întrebarea vizând natura timpului. Până în momentul de față, categoria timpului este una care suscită numeroase discuții. Cu toate acestea, cercetătorii au reușit să se pună de acord în privința unor trăsături specifice ale timpului real. Dintre acestea, sunt de menționat aici caracterul unidimensional al timpului (ceea ce înseamnă că el are o singură direcție) și caracterul lui ireversibil (cel puțin, în lumea cu care ne-am obișnuit, el are un singur sens: din trecut, prin prezent, spre viitor).

În fizică, fluxul temporal este privit ca veșnic, neîntrerupt, continuu, omogen, uniform crescător și ireversibil. Pentru înțelegerea modului de organizare a timpului în limbă, mult mai importantă este însă o altă caracteristică a timpului. Este vorba de legătura strânsă între conceptul „timp” și cele de mișcare. După cum corpurile fizice există în spațiu, tot așa procesele, care apar în realitate sub formă de mișcare sau de evenimente, se manifestă în timp. Timpul înseamnă schimbare și mișcare, scria Aristotel, dat fiind faptul că timpul real este indisolubil legat de schimbare și conceptul de „timp” este perceput pornind de la durata sau succesiunea diferitor evenimente. Din acest punct de vedere, timpul este sesizat ca o înșiruire de secvențe. Cu alte cuvinte, trecerea timpului de la moment la moment este percepută pe baza șirului de evenimente care se succed. În felul acesta, timpul este cel care ordonează evenimentele într-o succesiune ireversibilă.

Despre importanța evenimentelor din natură și din societate, pentru sesizarea timpului real și a scurgerii lui, scrie acad. G. Drăgan, care constată că *mișcarea, așa cum o concepem în prezent,*

*conferă trup clipei* (G. Drăgan). Un tablou poetic al legăturii dintre timp și evenimentele din viața societății găsim în Scrisoarea I de M. Eminescu: *Parcă-l văd pe astronomul cu al negurii repaos,/Cum ușor, ca din cutie, scoate lumile din chaos/Și cum neagra vecinicie ne-o întinde și ne-nvață/Că epocile se-nșiră ca mărgelile pe ață* (M. Eminescu).

Legătură strânsă dintre conceptul „timp” și conceptele de „proces”, de „eveniment” se manifestă și la nivelul limbii. După cum se știe, anume verbul, care se definește prin sensul de proces, posedă categoria gramaticală a timpului. Deci verbul, a cărui semantică lexicală este organizată în cadrul conceptului de procesualitate, dispune de mărci gramaticalizate pentru localizarea pe axa temporală a acțiunilor desemnate.

Pe de altă parte, timpul real, un element în continuă mișcare, fără început și fără sfârșit, într-un singur sens, este perceput de mintea omului doar pornind de la relația stabilită între două momente diferite. Aceasta înseamnă că, pentru a localiza un eveniment pe axa temporală, este necesar să fie stabilită o corelație între momentul desfășurării evenimentului dat  $T_1$  și un moment de timp considerat de referință (punctul de reper  $T_0$ ).

Din istoria calendarelor, se știe că au existat mai multe sisteme de calculare a anilor. Toate aceste sisteme presupun un punct de referință de la care începe numărătoarea anilor. În istoria omenirii, a fost o perioadă când numărarea anilor avea ca punct de plecare întemeierea Romei („Ab urbe condita” 754 î.Hr.). Actualul sistem de numărare a anilor are drept punct de referință anul nașterii lui Hristos. În conformitate cu acest sistem, datarea unui eveniment presupune localizarea lui în raport cu punctul de reper, spunându-se despre acesta că s-a petrecut înainte sau după evenimentul luat ca punct de reper. De exemplu, *Traian a atacat Dacia în anul 101 d.Hr.*

A vorbi despre semantica temporalității în limbă, înseamnă a examina modalitatea de localizare a acțiunilor pe axa temporală prin mijloace de limbă. Să vedem care sunt mijloacele de limbă și cum se folosesc ele pentru localizarea temporală a evenimentelor în cazul desemnării lor prin unitățile limbii.

Fiecare limbă posedă propriul sistem de exprimare a noțiunilor legate de timp și de curgerea acestuia. Unitățile cu valoare temporală din limba română, la fel ca și cele din alte limbi, se organizează într-un sistem în măsura în care – pe plan funcțional-semantic – se definesc prin același conținut semantic, caracterizat prin raportarea la conceptul de „timp”.

Din punct de vedere formal, ansamblul de mijloace folosite în limba română pentru marcarea timpului înglobează următoarele tipuri:

a) mijloace lexicale (adverbele și locuțiunile adverbiale de timp); b) mijloace lexico-sintactice (sintagmele cu valoare temporală) și c) mijloace gramaticale (timpurile verbale) (Constantinovici, 1983, p. 33).

Unitățile care constituie ansamblul de mijloace lexicale și mijloace lexico-sintactice cu valoare temporală din limba română sunt numeroase. După apartenența lor la anumite părți de vorbire, unitățile date pot fi substantive, adjective, verbe, adverbe, prepoziții și conjuncții (Constantinovici, 1983, p. 36).

Prezentăm în continuare o listă a celor mai frecvente mijloace lexicale și lexico-sintactice folosite pentru exprimarea timpului în limba română:

- adverbele cu valoare temporală: *actualmente, acum, acuși, adesea, adeseori, adineauri, alaltăieri, alaltăseară* etc.; *alaltăieri-dimineată, astă-iarnă* („iarna trecută”), *astă-noapte* („noaptea trecută”), *astă-seară* („în seara aceasta”), *astă-primăvară* („primăvara trecută”), *astă-toamnă* („toamna trecută”), *astă-vară* („vara trecută”), *azi-dimineată, azi după-amiază, azi după-masă, azi-măine, azi-noapte, după-amiază, după-mas* etc.;

- locuțiunile adverbiale cu valoare temporală: *azi după-amiază, azi seara, către* (sau *spre, înspre, pe) seară, de-a pururi, de astă dată, de cu seară* etc.;

- sintagmele cu valoare temporală: *acum un an/douăzeci de ani/câțiva ani/o lună/o săptămână/două săptămâni/două zile, acum trei-patru ani, în urmă cu două luni/cu trei zile/cu o săptămână* etc.

Trebuie precizat că în componența expresiilor cu valoare temporală, pe lângă unele dintre adverbele prezentate mai sus, intră și următoarele unități lexicale:

- substantivele: *timp, vreme, moment, etapă, perioadă, epocă, moment, clipa, răstimp, secundă, minut, oră/ceas, sfert/jumătate de oră, zi, dimineată, răsărit, amiază, prânz*, etc.;

- adjectivele: *zilnic, săptămânal, lunar, anual, primăvărat, vărat, tomnatic, iernatic, timpuriu, actual, vechi, străvechi, prezent, trecut, viitor* etc.;

- prepozițiile: *către, cu, de, după, în, la, până, pe, peste, spre* etc.

În sfârșit, **timpul gramatical**, care „se manifestă prin existența unor ansambluri (seturi) de forme verbale” (GALR, I, p. 394), „indică momentul în care se desfășoară acțiunea verbului/verbelor dintr-un enunț, în raport cu momentul vorbirii” (DSL, 539). Acestea sunt, în linii mari, mijloacele care constituie subsistemul unităților de limbă cu valoare temporală. În ceea ce privește utilizarea lor în limbă, ele se deosebesc din punctul de vedere al rolului îndeplinit în cadrul enunțului. După cum bine se știe, localizarea temporală a acțiunilor verbale în limba română, la fel ca și în alte limbi, se face, cel mai des, prin asocierea formelor temporale ale verbului cu anumite

adverbe sau locuțiuni adverbiale. Dintre acestea, timpul verbal reprezintă marca de bază a raporturilor temporale din cadrul enunțului, celelalte mijloace, în special adverbele și expresiile cu valoare temporală, funcționează ca modificatori sau ca specificatori ai formelor verbale.

În concluzie, menționăm că, fără a urmări inventarierea completă a mijloacelor folosite pentru a marca momentul sau durata de desfășurare a acțiunii, am încercat să facem o prezentare de ansamblu a unităților care exprimă informațiile legate de temporalitate. Pornind de la semantica acestor unități de limbă, vom încerca, în continuare, să identificăm trăsăturile care ar servi drept bază pentru stabilirea criteriilor în funcție de care să fie delimitate și descrise elementele deixisului temporal.

### **Bibliografie**

1. Benveniste, Emile, *Probleme de lingvistică generală*, traducere de Lucia Dumitru, Teora, București, 2000.
2. Constantinovici, Elena, *Timpul: valori și expresii*, Știința, Chișinău, 1983.
3. DSL – Bidu-Vrânceanu, Angela et. al., *Dicționar de științe ale limbii*, București, Nemira, 2001.
4. GALR, II – *Gramatica limbii române*, vol. 1: *Cuvântul*, București, Editura Academiei, 2005.
5. GALR, II – *Gramatica limbii române*, vol. II: *Enunțul*, București, Editura Academiei, 2005.

### **Rolul familiei în dezvoltarea limbajului**

Livia Martâniuc, *dr., lect. univ., UPS „Ion Creangă”*

#### **Abstract**

*The family's vocation is to develop the child's parlance. The quantity, vocabulary precision and accuracy of a child's speech depends on the effort made by his parents in this direction. When the child learns to talk, he learns the requirements of the social structure. The social structure becomes the substrate experience, essentially through the consequences of the linguistic process.*

**Key-words:** *family, language, the child's parlance.*

Formarea unei personalități valoroase, în armonie cu lumea în care trăiește, cu cea pe care o cunoaște și cu sine însăși este o permanență a educației din toate timpurile. Deoarece tot ce există există exclusiv prin limbă și nicidecum altfel, una dintre condițiile dezvoltării unei asemenea

personalități este dezvoltarea unui limbaj bogat, corect gramatical, elevat stilistic. Deoarece educația începe în familie, învățarea inițială a limbajului își are originea tot în sânul familiei.

Familia, ca valoare, fenomen antropologic, instituție socială, evocă ideea unui spațiu uman important, în interiorul căruia se învață nu doar limbajul, ci se mai produc interacțiuni și procese complexe de intercunoaștere, formare și devenire a personalității, se proiectează și se dezvoltă individul ca ființă socială, se impun norme și reguli de conduită care sunt transmise prin limbaj, se naște sentimentul de apartenență la neam și la comunitatea umană. Familia își creează imaginea prin comunicare, eforturi conștiente de tip moral, spiritual, intelectual, economic și civic; prin asumarea aceluiași destin, prin personalizarea și nuanțarea relațiilor familiale în funcție de valorile etern-umane, virtuțile membrilor săi, anturajul și istoria comună, care se cer a fi cunoscute și promovate [2, p. 8].

Așadar, familia reprezintă mediul educațional cu influență decisivă asupra formării personalității umane. Una dintre cele mai cunoscute definiții date acestui termen aparține lui G. Murdock, care afirmă că „familia este un grup social caracterizat printr-o locuință comună, cooperare economică și reproducere” [apud. 1, p. 13].

Analizând grupul familial în raport cu educația copiilor, Elisabeta Stănciulescu susține că familia reprezintă „unitatea socială constituită din adulți și copii, între care există relații de filiație naturală (de sânge) sau socială” [5, p. 26].

Potențialul educogen al familiei este condiționat de structura acesteia, de stilul de viață al membrilor, de climatul socioafectiv existent, precum și de statutul socioeconomic al adulților.

Dincolo de diversitățile interfamiliale, studiile de psihosociologia familiei au pus în evidență existența unor caracteristici comune ale climatului familial [ 2, pp. 149-150]:

- prin intermediul instituției familiale are loc conservarea și transmiterea de la ascendenți la descendenți a limbajului, obiceiurilor, tradițiilor și mentalităților caracteristice societății;
- asimilarea de către copil a cutumelor familiale se produce în mod spontan, în virtutea situației de coabitare, uneori chiar fără a fi comunicate verbal;
- componenta atitudinală a părinților, exprimată prin stilul de viață al acestora, exercită cea mai puternică influență asupra conduitei morale a copilului și asupra formării concepției lui despre lume și viață;
- fiecare familie are un cod valoric pe care îl respectă și la care se raportează atât adulții, cât și copiii în majoritatea situațiilor de viață;

- circulația informației în cadrul grupului familial se produce rapid, pe toate canalele, atât în plan vertical, cât și orizontal; astfel, relațiile dintre părinți sau dintre părinți și copii se repercutează asupra întregului climat socioafectiv din familie.

Privită din perspectiva raporturilor sale cu societatea, familia îndeplinește câteva funcții de bază: economică, de socializare, educativă și de reproducere.

Prin funcția educativă, care ne interesează cel mai mult, familia contribuie decisiv la formarea și dezvoltarea personalității copilului, întreaga evoluție ulterioară a acestuia fiind marcată de influențele și climatul mediului familial. Așa se explică atenția tot mai mare acordată calității educației familiale, cercetările în acest domeniu cunoscând o dezvoltare deosebită în ultimele decenii. Studiile de specialitate au permis formularea unor obiective educaționale realizabile [2, p. 157]: asigurarea dezvoltării fizice și psihice normale, prin măsuri preventive de ocrotire a sănătății copilului; stimularea sistematică a potențialului biopsihic; stimularea capacității de comunicare, de adaptare la condițiile de mediu; cultivarea interesului pentru școală; asumarea de către părinți a rolului de colaborator activ al mediilor de educație formală; crearea condițiilor necesare extinderii capacității de cunoaștere; formarea și consolidarea deprinderilor moral-civice; identificarea și cultivarea aptitudinilor individuale.

Așadar, mediul familial ocupă un loc aparte în ansamblul mediilor educative. Cronologic, el este primul mediu educațional pentru ființa umană, extinzându-se pe tot traseul vieții, deci funcționând simultan sau succesiv cu alte medii educaționale. El reprezintă unul din mediile de socializare și educare dintre cele mai complete datorită posibilităților ce le are de a-l introduce pe copil în cele mai variate situații și de a acționa asupra lui cu cele mai complexe și firești mijloace. Generalizând, putem menționa că:

- ✓ familia este primul mediu în care copilul își petrece primii ani de viață;
- ✓ familia îi mijlocește primele experiențe sociale, iar acești primi ani de viață se caracterizează printr-o mare receptivitate, plasticitate, cu mari posibilități de formare a numeroase trăsături de personalitate;
- ✓ familia prezintă un climat afectiv cu diferite valențe: dragoste, grijă, căldură, respect;
- ✓ familia este cel mai adecvat mediu psihopedagogic și moral, afectiv și protector pentru formarea personalității umane;
- ✓ familia poate și este interesată de viitorul copilului și deci de calitatea educației.

Dacă, teoretic, astfel ar trebui să stea lucrurile, practic nu se întâmplă așa întotdeauna. Avem aici în vedere faptul că uneori părinții sunt interesați mai mult de problemele lor personale decât de cele

ale familiei și ale copiilor, există familii care nu pot asigura un climat de securitate afectivă și un mediu educațional pozitiv, există chiar familii care nu pot asigura o alimentație normală pentru copii. Toate acestea ar trebui considerate ca semnale de alarmă, având în vedere consecințele lor asupra copiilor. Conștientizând toate acestea, este necesar să se asigure condiții familiale optime pentru dezvoltarea normală a copiilor în general și pentru dezvoltarea limbajului lor în particular.

În literatura de specialitate există puține lucrări care pun în evidență rolul familiei în procesul dezvoltării limbajului și consecințele acestui proces asupra evoluției intelectuale a copilului, asupra capacității sale de comunicare, asupra construirii imaginii de sine etc., pe scurt asupra dezvoltării sale psihice și sociale. Studiile lingvistice arată că mediul social și familial influențează anumite aspecte ale vocabularului și structurii limbajului. Este tot mai evident că reușita școlară (puternic dependentă de performanța lingvistică) nu poate fi pusă doar pe seama coeficientului de inteligență și că trebuie corelată cu particularitățile mediului în care a fost învățat limbajul. În acest context, menționăm că numeroși cercetători se interesează de procesele de socializare familială realizate prin limbaj, considerându-l pe acesta nu numai un „vehicul” al informației care circulă între părinți și copii, ci și un purtător al valorilor și atitudinilor, un instrument de constituire a structurilor de profunzime ale personalității, a habitusurilor care determină raportul general al individului cu lumea [4, p. 75].

Așadar, rolul familiei este de a dezvolta limbajul copilului. Volumul, precizia vocabularului și corectitudinea exprimării copilului depind de munca depusă de părinți în aceasta direcție. Când copilul învață să vorbească, el învață cerințele structurii sociale. Structura socială devine substratul experienței sale, în mod esențial prin consecințele procesului lingvistic. Din acest punct de vedere, de câte ori copilul vorbește sau ascultă, structura socială din care el face parte este întărită, iar identitatea lui socială este modelată. Copiii care au acces la diferite sisteme de vorbire (respectiv care învață roluri diferite ca urmare a poziției de status pe care o ocupă într-o structură socială dată) pot adopta diferite conduite sociale și intelectuale, în ciuda potențialului comun. Ca prim factor de educație, familia îi oferă copilului aproximativ 90% din cunoștințele uzuale (de exemplu, despre plante, animale, ocupațiile oamenilor, obiecte casnice etc.). Pe lângă misiunea de a dezvolta exprimarea orală și scrisă a copilului, familia se preocupă și de dezvoltarea proceselor intelectuale ale acestuia. Ea le dezvoltă copiilor spiritul de observație, memoria și gândirea. Părinții încearcă să le explice copiilor prin intermediul limbajului sensul unor fenomene și obiecte, pentru a le putea înțelege. Copiii pun cele mai multe întrebări, utilizând vorbirea, la vârsta de 3-6 ani, iar părinții îi ajută să-și însușească un număr mare de cunoștințe, răspunzând cât se poate de corect și exact [6].



Când copiii sunt în școala primară, familia vine în sprijinul ei, susținând „gustul de citit” al elevilor. Este foarte importantă stimularea curiozității copilului de a citi, prin cumpărarea unor cărți care să pună bazele unei mici biblioteci. În preadolescență este posibilă o deviere de la subiectele strict legate de școală sau indicate vârstei fragede; astfel, misiunea părinților este de a îndruma copilul să citească ceea ce corespunde vârstei sale. Interesul pentru lectură poate deveni excesiv, copilul sacrificând pentru aceasta orele de somn. Rezultatele obținute la școală de către copil sunt în funcție de modul în care părinții se implică în procesul de învățare. Părinții trebuie să-i asigure copilului atât cele necesare pentru studiu: rechizite școlare, cărți de lectură, manuale școlare etc., cât și condiții bune de muncă: un birou, un computer și, nu în ultimul rând, liniște, pentru a se putea concentra. Părinții trebuie să-și ajute copiii la învățătura; ajutorul trebuie limitat la o îndrumare sau sprijin; nu trebuie, în niciun caz, să facă părinții temele în locul copiilor. Cu timpul, părinții se vor limita la controlarea temelor de casă și a carnetului de note.

În familie se cultivă cele mai importante deprinderi de comportament: respectul, politețea, cinstea, sinceritatea, decența în vorbire și atitudini, ordinea, cumpătarea, grija față de lucrurile încredințate. În realizarea acestor sarcini, modelul parental ajută cel mai mult; părintele este un exemplu pentru copil. Părinții le spun copiilor ce e bine și ce e rău, ce e drept și ce e nedrept, ce e frumos și ce e urât în comportament. Aceste noțiuni îl ajută pe copil să se orienteze în evaluarea comportamentului său și a celor din jur. Tot în acest sens, familia îl îndrumă să fie sociabil, să fie un bun coleg și prieten. Părinții sunt cei care realizează contactul copilului cu frumusețea naturii (culorile și mirosul florilor, cântecul pasărilor, verdele câmpului etc.), cu viața socială (tradiții, obiceiuri străvechi etc.).

Mass-media, în mod special televiziunea, exercită o influență puternică asupra educației limbajului, dar nu putem vorbi, în acest context, despre o influență strict pozitivă sau strict negativă. Or, sunt numeroase emisiuni culturale, științifice etc., de îmbogățire a cunoștințelor, dar, totodată, sunt difuzate prin intermediul mass-media și numeroase programe care pot deforma imaginația inocentă a copiilor.

Părinții trebuie să supravegheze atât timpul pe care copilul îl petrece în fața televizorului, cât și emisiunile pe care acesta le urmărește. În unele familii preocuparea pentru cultura estetică a copilului lipsește cu desăvârșire, iar în altele aceasta este exagerată. Dacă copilul nu are aptitudini și nici plăcere pentru unele arte (balet, muzica, teatru etc.), părinții trebuie să respecte opțiunea acestuia și să-i ofere posibilitate să-și aleagă singur activitatea ce-l atrage mai mult.

În încheiere, țin să menționez că armonia, înțelegerea și comunicarea în familie amplifică nivelul de dezvoltare a limbajului și a potențialului creativ al copilului. Astfel, abilitatea de a gândi nestandard, original, depășind stereotipurile datorită creativității, și exprimarea corectă, coerentă, expresivă a celor trăite le va permite generațiilor tinere să se realizeze ca personalități într-o lume democratică și deschisă.

### **Bibliografie**

1. Baran-Pescaru, A., *Parteneriat în educație: familie – școală – comunitate*, București, Aramis, 2004.
2. Crețu, E., *Psihologia școlară pentru învățământul primar*, București, Aramis, 1999.
3. Cuznețov, L., *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*, Chișinău, UPS „Ion Creangă”, 2008.
4. Stănciulescu, E., *Sociologia educației familiale*, vol. I, Iași, Polirom, 2002.
5. Stănciulescu, E., *Sociologia educației familiale*, vol. II, Iași, Polirom, 2002.
6. www.roportal.ro

### **Modelul tehnologic de dezvoltare a competenței gramaticale prin strategia analizei contrastive**

*Natalia Cocieru-Spancioc, doctorandă,  
UPS „Ion Creangă”*

#### **Abstract**

*The article **The technological model of developing the grammatical competence by means of contrastive analysis strategy** exposes the dimensions of contrastive analysis strategy, the stages of a didactic sequence organized in under the logic of the given strategy, the teleology of contrastive analysis strategy capitalization and the impact involved, emphasizing those syntactic values that determine the communicative competence.*

**Key-words:** *technological model, contrastive analysis strategy, grammatical competence, communicative competence, metalinguistic reflection.*

În didactica universitară, atenția principală este concentrată asupra promovării metodelor și strategiilor care vizează participarea studentului la propria formare și dezvoltare ca specialist în domeniul ales și ca personalitate, scop care și-l propune și strategia analizei contrastive (SAC). Proiectarea modelului tehnologic de dezvoltare a competenței gramaticale (CG) prin strategia analizei contrastive s-a axat pe:

- corelarea aspectelor teoretice cu aspectele operaționale ale formării CG într-o limbă străină;

- stabilirea etapelor de formare a competenței gramaticale prin prisma SAC – corelarea SAC cu operațiile specifice fenomenului de comparație: a vedea, a analiza, a deduce o afinitate, o discrepanță;
- redirecționarea metodologiei de predare – învățare – evaluare a gramaticii limbii franceze din perspectiva integrării SAC în predarea sintaxei la nivel infuzional.

În conformitate cu afirmația lui Roulet Eddy că *relația dintre limba maternă și limba străină trebuie să fie stabilită în baza a două principii: principiul dezvoltării competenței comunicative și principiul reflecției lingvistice*, toate activitățile axate pe strategia analizei contrastive vor avea drept scop dezvoltarea competenței comunicative și conștientizarea lingvistică [8, p. 175]. Conform acestor teze, am elaborat modelul tehnologic de aplicare a strategiei analizei contrastive în procesul predării sintaxei limbii franceze organizat în mai multe secvențe, care vor servi drept bază pentru elaborarea activităților de formare, le vor oferi studenților logica funcționării mecanismului lingvistic corespunzător în limba străină, pornind de la faptele de limbă deja interiorizate, vor genera conștientizare lingvistică, confort psihologic, deprinderi de învățare autonomă etc. Modelul propus preconizează dotarea studentului cu instrumente euristice adecvate, care vor facilita reflecția asupra fenomenului lingvistic prezentat. În esență, modelul se axează, pe de o parte, pe cercetările recente din domeniul sintaxei și discursului, care au arătat că limbile, dincolo de diferențele de formă și structură ce apar la suprafață, au la bază structuri profunde și principii de organizare comună și, pe de altă parte, pe principiul piagetian, conform căruia nu putem învăța durabil decât ceea ce am înțeles și reconstruit noi înșine [7].

Orice competență se realizează în cadrul unui sistem de componente specifice procesului de formare. În acest sens, sistemul componentelor curriculare a fost introdus în modelul tehnologic de aplicare a SAC prin intermediul dimensiunilor epistemologice-pragmatice-operaționale și metodologice, dimensiuni specifice fiecărei strategii [1]. Din perspectiva valorizării strategiei analizei contrastive, competența gramaticală în domeniul limbii franceze este reprezentată în model de valorile componente sintactice: *ordonarea cuvintelor în propoziție; recunoașterea părților de propoziție; identificarea relațiilor în cadrul propoziției și frazei, utilizarea conectorilor, construirea enunțurilor coerente și coezive*, formate în procesul implementării strategiei respective, fiind exprimate printr-un complex de atitudini privind importanța valorizării sintaxei, ansamblul de capacități de a identifica, analiza, juxtapune, organiza, enunța etc., ce reflectă gradul de conceptualizare, nivelul de absorbție în subconștient și abilitatea de aplicare în comunicare.

**Dimensiunea epistemologică** indică asupra faptului că SAC este un construct teoretic, congruent intern și coextensiv anumitor reguli științifice. Ea reprezintă fundamentul procesului de formare, incluzând teorii, principii concretizate în partea descriptivă a cercetării.

Strategia analizei contrastive necesită un grad înalt de implicare din partea studenților și profesorilor, dat fiind specificul procesului în sine, care pornește de la studii analitice elaborate anterior, referitoare la unitățile de comparat, și decurge conform fazelor prin care trebuie să treacă orice cercetare comparativ-contrastivă. Cercetătorii F. Hilker și I. Bereday au stabilit patru faze fundamentale ale cercetărilor comparativ-contrastive: *descrierea, interpretarea, juxtapunerea și comparația* [5, p. 23]. Primele două faze sunt de natură descriptivă. În prima fază, trebuie să se expună faptele în modul cel mai obiectiv și succint posibil, adunând toate datele necesare pentru înțelegerea lor adecvată. După cum afirmă I. Bereday, la această etapă are loc colectarea și selectarea datelor. În cea de a doua fază, se face interpretarea datelor și se încheie ceea ce el numește *studiul zonei*, pentru a începe studiul comparativ. A treia fază a procesului general este juxtapunerea, sau o confruntare preliminară a datelor, care se încheie cu emiterea ipotezei comparative, abordată în cea de-a patra și ultima fază. Potrivit lui B. Holmes, orice cercetare comparativă se desfășoară de-a lungul a patru faze fundamentale [6, p. 34]: (1) alegerea și analiza problemei; (2) formularea posibilelor soluții, ținând seama de ceea ce se întreprinde pentru rezolvarea problemei; (3) identificarea factorilor mai importanți care influențează soluția concretă pentru problema de bază; (4) formularea unei soluții care ar trebui adoptată pentru rezolvarea problemei și a unor posibile efecte ale acesteia.

**Dimensiunea pragmatică** este reflectată în model prin suita de intervenții și operații didactice selectate și adaptate cu rigurozitate, pentru a fi în rezonanță cu situațiile didactice concrete pe care trebuie să le modeleze eficient.

Din acest punct de vedere, strategia analizei comparativ-contrastive „se aseamănă cu știința navigației, care nu îl învață pe comandantul unei nave sau al unui avion încotro trebuie să se îndrepte, ci îi dă doar informații despre direcția vânturilor și a curenților, despre recifuri și terenurile nisipoase, informații pe care comandantul nu trebuie să le uite, dacă dorește să ajungă cu bine în port” [Ibidem]. Dacă interpretăm eficiența strategiei analizei contrastive în procesul predării unei limbi străine, luând în considerare cele două criterii de examinare a comparației definite de F. Hilker: criteriul descriptiv și criteriul funcțional, putem releva operațiile pe care le presupune această strategie: *a vedea, a analiza, a deduce o afinitate sau o discrepanță*, fiecare dintre ele având o pregnanță mai mare sau mai mică, în funcție de ceea ce se compară [5, p. 23].

Înainte de a utiliza strategia analizei contrastive, profesorul care coordonează procesul de instruire trebuie să țină cont de proprietățile comparației – în primul rând caracterul fenomenologic, pluralitatea, omogenitatea, globalitatea – și de practica predării și studierii unei limbi străine, ce demonstrează că, oricare ar fi principiul didactic, metoda și strategia de predare adaptată, trebuie să se țină cont și de specificul predării unei limbi străine, de etapele de învățare și, în consecință, de particularitățile predării, învățării sintaxei limbii franceze în calitate de limbă străină.

Strategia analizei contrastive nu va putea fi aplicată, dacă nu vor exista cel puțin două fenomene lingvistico-didactice: fenomenul specific L1 și cel specific L2. În consecință, trebuie să existe o pluralitate de idei, care, la rândul lor, trebuie să fie omogene, să nu difere substanțial.

**Dimensiunea operațională** este exprimată în model prin etapele de aplicare a SAC și operațiile elaborate conform specificului strategiei analizei contrastive, aflate în raport de interdependență și exploatate în vederea generării efectelor scontate [Ibidem, p. 82].

Fiind una dintre strategiile alternative de perspectivă, SAC vine să exploateze proprietățile comune ale limbilor și să recunoască aportul unor forme de reflecție metalingvistică, pentru a dezvolta o didactică integrată a limbii materne și a celei străine [8, p. 113]. Este vorba, după cum menționează L. Dabène, despre trecerea de la o abordare pur lingvistică la o abordare psiholingvistică a contrastivității, plasând în centrul reflecțiilor nu doar regulile de funcționare a sistemelor, dar, mai ales, strategiile de explorare interlingvistică [4, p. 99]. În acest context, SAC nu mai provoacă discuții; în plus, cercetările în domeniul pragmaticii și retoricii contrastive lasă să se întrevadă noi posibilități de exploatare practică a acesteia. Una dintre ele ar fi aplicarea SAC la nivelul celor trei faze educaționale: (1) faza predidactică (pregătitoare); (2) faza didactică (explicativă); (3) faza de control (de evaluare).

În faza predidactică, SAC ar permite profesorilor să gândească și să organizeze mai eficient progresia didactică. Analiza faptelor de limbă specifice L1 și L2 favorizează selectarea coerentă a materialului didactic și, respectiv, organizarea mai eficientă a acestuia în secvențe didactice optime. Conform logicii învățării funcționale, se face necesară recurgerea la anumite reduceri, selectând structurile sintactice care contribuie la generarea mecanismului de vorbire. Cercetătoarea J. Courtillon afirmă că „selectarea judicioasă a anumitor forme lingvistice poate preveni învățarea fastidioasă și genera diferite acte de vorbire” [3, p. 7]. În acest context, menționăm că orice student care dispune de competențe lingvistice în limba sa maternă nu se va mulțumi să învețe izolat elemente structurale, pe care le va reproduce automat în situații de comunicare concrete, dar se va strădui să reperițe un anumit număr de invariante, de construcții, pe care le va aduna într-un sistem.

Progresia concepută în termeni de funcții poate reactualiza principiul progresiei în sine, ce va ajuta studentul, printr-o selecție judicioasă a formelor, să avanseze în mod mai sigur în achiziționarea competențelor lingvistice.

În faza didactică, SAC oferă posibilitatea de a prezenta materialul didactic într-un mod autentic, grație gamei largi de activități de predare – învățare adaptate acestei strategii, care generează învățarea conștientizată și autonomia în procesul studierii unei limbi străine.

În faza de control, SAC este foarte utilă pentru a verifica gradul de înțelegere și pentru a stimula reflecția de tip inductiv. În esență, aceste faze pot fi considerate independent de opțiunea didactică aleasă. Dacă se va da preferință opțiunii de tip inductiv, SAC va fi, preponderent, aplicată la etapa predidactică, în procesul selectării și organizării secvențiale a materialului didactic, și în cea de control. În cazul opțiunii deductive, SAC va fi valorificată la maximum la etapa didactică.

Pe parcursul cercetărilor, pentru a releva particularitățile formative ale SAC, am găsit de cuviință să alegem opțiunea deductivă. Alegerea temelor pentru valorificarea SAC nu s-a făcut întâmplător, ci în baza curriculumului universitar la disciplina limba franceză și în baza particularităților fenomenelor sintactice abordate în cadrul celor două limbi: limba română și limba franceză.

În cadrul fazei didactice, asupra căreia ne-am concentrat pe parcursul experimentului de valorificare a SAC, intervenția s-a axat asupra a patru procedee de bază: (1) reflecția metalingvistică/conștientizarea fenomenului gramatical al L1; (2) explicitarea fenomenului sintactic specific L2/conștientizarea fenomenului gramatical al L2; (3) analiza de interfață/detectarea interferențelor și zonelor de transparență între L1 și L2; (4) conceptualizarea tipologico-contrastivă/submersiune, automatizare, absorbție în subconștient. În acest scop, au fost elaborate patru operații de bază, numite și etape, ce trebuie desfășurate în succesiunea propusă, pentru a asigura calitatea procesului didactic: **1. dinamizarea reflecției metalingvistice în L1; 2. reperarea și conștientizarea elementului gramatical abordat în L2; 3. juxtapunerea, analiza de interfață; 4. integrarea, conceptualizarea gramaticală.**

*Dinamizarea reflecției metalingvistice* le va permite studenților să realizeze la nivel metacognitiv echivalentul fenomenului lingvistic studiat în limba maternă. Este mai logic să abordăm un subiect necunoscut prin prisma unui cunoscut, în cazul nostru subiectul corespunzător al limbii române, decât să procedăm invers. Conștientizarea metalingvistică a fenomenului corespunzător al limbii române va permite reactivarea metalimbajului sintactic la nivel de limbă maternă, pentru ca, ulterior, imersiunea în cadrul fenomenului abordat al limbii străine să decurgă

fără neclarități de ordin noțional, aceasta facilitând conștientizarea gramaticală în L2. Operarea deliberată cu diverse noțiuni sintactice în ambele limbi și conștientizarea L1 și L2 vor permite descoperirea aspectelor comune, care vor conduce la transferuri interlingvistice, și a disimilitudinilor, care vor preveni interferențele interlingvistice. Procesul se va încheia cu etapa conceptualizării contrastive, când se vor utiliza diverse activități de reflecție privind particularitățile ambelor sisteme sintactice. Aceasta va conferi procesului de învățare un grad înalt de conștientizare, solicitând la maximum spiritul de analiză și sinteză al studenților. Într-un cuvânt, funcția strategiei analizei contrastive de a învăța studenții să învețe își face efectul în cadrul fiecărei etape: subiecții pătrund în esența particularităților fiecăruia dintre sistemele lingvistice, pot opera transferuri de la un sistem la altul și disting aspectele interferențiale. Competențele discursive și cele pragmatice vor fi dezvoltate în baza anumitor activități cu caracter contrastiv, care vor cere de la studenți mai multă implicare și autonomie.

Dacă ar fi să raportăm secvențele didactice expuse mai sus la etapele unei intervenții didactice după metoda *Cartes sur table* (Guide d'utilisation), din perspectiva subiectului învățării, atunci obținem următoarele corespondențe meta [10]:

1. Activități de sensibilizare/Actualizarea și conștientizarea fenomenului gramatical al L1.
2. Activități de descoperire/Reperarea fenomenului gramatical al L2.
3. Activități practice/Submersiune, automatizare, absorbție în subconștient. Detectarea interferențelor și zonelor de transparență între L1 și L2.
4. Evaluare/autoevaluare.

Procedeele 2 și 3 ale abordării contrastive corespund activității de descoperire, care, la rândul ei, favorizează automatizarea, absorbția în subconștient.

**Dimensiunea metodologică**, întrucât strategia presupune un anumit mod de combinare a metodelor și procedeele didactice consonante și compatibile reciproc, include metodele și procedeele didactice adaptate SAC. Abordarea metodelor, mijloacelor și modurilor de organizare a lecției de către V. Pâslaru, L. Papuc ș.a. și aplicate în interacțiunea dintre educator și educat printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, modalitățile de evaluare a reprezentat un suport valoros în elaborarea dimensiunii tehnologice a modelului. În acest sens, dimensiunea metodologică a fost completată de conținutul conceptului de *tehnologii de predare a sintaxei limbii franceze prin prisma strategiei analizei contrastive*, definite drept o proiectare optimă, în scopul valorificării aspectelor structurale ce reprezintă un impediment pentru dezvoltarea competenței de comunicare sub aspect lingvistic.

*Valorile componenteii sintactice* se referă la axele definatorii ale competenței gramaticale ce determină capacitatea de producere și înțelegere a unui enunț. În cadrul experimentului de formare, aceste valori au fost prioritare, iar activitățile de dezvoltare a lor au variat de la un item studiat la altul. Activitățile de ordonare a cuvintelor în propoziție au fost valorizate pornind de la structurile canonice ale limbii franceze, începând cu cea mai simplă, formată din subiect și predicat, și continuând cu structuri construite în baza expansiunii ei. Recunoașterea părților de propoziție și a relațiilor în cadrul propoziției și frazei au fost explorate prin intermediul activității de modelare tagmemică, iar capacitatea de construire a enunțurilor a fost dezvoltată paralel cu celelalte valori, prin activitățile orală și scrisă de producere a mesajului.

*Teleologia valorizării strategiei analizei contrastive* în formarea competenței gramaticale s-a axat pe cele trei tipuri de obiective educaționale de bază: **cunoașterea**, concentrată asupra formării unei baze conceptuale adecvate, implicând atât cunoștințe de ordin sintactic, cât și aspectele teoretice ale strategiei analizei contrastive; **aplicarea**, orientată spre dezvoltarea capacităților de comparare, descriere, expansiune, conceptualizare, înțelegere, producere etc. și **integrarea**, care a vizat conexiunea cunoștințelor de sintaxă privind lichidarea dificultăților și integrarea sintaxei în comunicare.

*Efectele generate de aplicarea SAC* au fost analizate inițial ipotetic de către autor, ulterior ele au fost confirmate postexperiențial, reflectând formarea deprinderilor de învățare autonomă, dispariția latofobiei și conștientizarea lingvistică.

Dacă procesul de predare – învățare va fi axat pe dezvoltarea competențelor disociate, plurilingve, procesul de transfer vehiculat de elementele proxime ale limbilor vizate poate deveni un avantaj major pentru o imersiune accelerată și gratifiantă în sistemul limbii-țintă, cu condiția ca el să fie susținut de reflecția metalingvistică a studenților.

În acest context, menționăm că strategia analizei contrastive nu formulează fundamentele teleologice ale acțiunii didactice; ea doar contribuie la clarificarea unor probleme referitoare la teorie și practică și la elaborarea unui model de predare în baza similitudinilor și disimilitudinilor operate între fenomenele comparate, iar varietatea tehnicilor ce pot fi adaptate strategiei analizei contrastive depinde, în mare măsură, de fenomenul sintactic studiat, de nivelul competenței gramaticale a studenților și de metodologia adoptată de către profesor.



## Bibliografie

1. Cucuș, C., *Pedagogie*, Iași, Polirom, 2006.
2. Guțu, Vl., *Teoria și metodologia proiectării curriculumului universitar în contextul reformei învățământului în Republica Moldova*, Chișinău, 2000.
3. Courtillon, Janine, „La mise en oeuvre de la grammaire du sens dans l’approche communicative”, dans *Études de linguistique appliquée*, 2001, n° 122, pp. 153-164.
4. Dabène, L., Degâche, C. , *Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine*, Besançon, Université de Franche-Comté, 1998.
5. Hilker, F., *What can the Comparative Method contribute to Education*, CER , 1964.
6. Holmes, B., „Paradigm shifts in Comparative Education”, in *Comparative Education Review*, 28 (4), 1984, pp. 584-604.
7. Porquier, R., *Apprentissage d’une langue étrangère*, Didier, 2004.
8. Roulet, E., *La description de l’organisation du discours. Des dialogues oraux aux discours écrits*, Paris, Hatier, 2000.
9. Simon, D.L., „Alternances codiques en situation pédagogique, Rôle et fonction dans l’interaction. Quel code, quand et pour quoi faire?”, dans *LIDIL* 5, 1998, pp. 97-107.
10. Vigner ,G., *Cadres et outils de la grammaire*, Paris, Presses universitaires, 2008.