

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova
Universitatea de Stat Tiraspol cu sediul la Chișinău
Universitatea Pedagogică din Cracovia
Institutul de Asistență Socială a Universității Pedagogice din
Cracovia
Universitatea „A.I. CUZA” din Iași
Universitatea din Craiova
Centrul de Istorie și Cultură Poloneză de la UST
Centrul de Informare Europeană de la UST
Modulul Jean Monnet



DIALOG INTERCULTURAL POLONO-MOLDOVENESC

Culegere de studii

VOL.III, nr.1

Materialele Congresului Științific Internațional
Polono-Moldo-Român:
Educație – Politică – Societate.

CHIȘINĂU – IAȘI
1-4 aprilie 2019

Dialog intercultural polono-moldovenesc: Culegere de studii. Materialele Congresului Științific Internațional Polono-Moldo-Român: Educație-Politică-Societate. Chișinău-Iași, 1-4 aprilie 2019: [în vol.] / col. red.: Valentin Constantinov (Moldova), Norbert Pikula (Cracovia-Polonia) [et al.]. – Chișinău: S. n., 2019 (Tipografia UST). – ISBN 978-9975-76-207-6.

Vol. 3, nr. 1. – 2019. – 304 p.: fig., tab. – Antetit.: Univ. de Stat din Tiraspol cu sediul la Chișinău, Catedra Științe Soc., Inst. de Asistență Soc. a Univ. Ped. din Cracovia, Centrul de Istorie și Cultură Poloneză de la UST [et al.]. – Texte: lb. rom., engl., polonă, alte lb. străine. – Rez.: lb. rom., engl. – Bibliogr. la sfârșitul art. – Referințe bibliogr. în subsol. – 70 ex. – ISBN 978-9975-76-273-1.

082:378.4(478-25)=00

D 36

Redacția articolelor și responsabilitatea pentru acestea aparține autorilor, iar opiniile exprimate nu sunt obligatoriu împărtășite de Membrii Colegiului de Redacție

Recenzenți:

Sergiu Tabuncic, doctor în istorie, conf. univ. dr.

Silvia Corloteanu, doctor în istorie, conf. univ. dr.

Comitetul științific:

Valentin Constantinov – conf. univ., dr. – președinte (R. Moldova)

Eduard Coropceanu – prof. univ., dr. (R. Moldova)

Irineusz Świtała – prof. univ., dr. hab. (Polonia)

Norbert Pikuła – prof. univ., dr. hab. (Polonia)

Joanna Lucasik – prof. univ., dr. hab. (Polonia)

Ionel Mangalagiu – prof. univ., dr. (România)

Radu Constantinescu – prof. univ., dr. (România)

Liliana Romaniuc – prof. univ., dr. (România)

Christine Mengès-Le Pape – prof. univ., dr. (Franța)

Mitrofan Cioban – acad., prof. univ., dr. hab. (R. Moldova)

Liubomir Chiriac – prof. univ., dr. hab. (R. Moldova)

Comitetul organizatoric:

Maria Diacon – conf. univ., dr. – președinte

Viorica Coadă – conf. univ., dr.

Rodica Maistru – conf. univ., dr.

Vasile Crețu – lector univ.

Galina Chirică – conf. univ., dr.

Andrei Braicov – conf. univ., dr.

Nicolae Aluchi – conf. univ., dr.

Ion Mironov – conf. univ., dr.

Olga Gherlovan – conf. univ., dr.

CUPRINS

Prefață	8
----------------	----------

COMUNICĂRI ÎN PLEN

Diana Antoci. Value orientation from a structural perspective	10
Eduard Coropceanu. Dezvoltarea sistemului de competențe cercetare-inovare-antreprenoriat în context interdisciplinar	19
Maria Diacon. Eastern partnership: 10 years of cooperation, development and integration	26

Secția ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Diana Antoci, Stela Abreja. Aptitudinile de comunicare ale managerilor grupelor de copii din instituțiile preșcolare	34
Crina Ramona Antip. Strategii de învățare: între tradițional și inovativ	44
Diana Argint, Nicolae Silistraru. Semnificația textului literar	47
Tatiana Arpentii. The use of games in the process of teaching and learning English	55
Claudia Barbaroș. Strategii și modalități de dezvoltare a competențelor transversale ale elevilor în cadrul orelor de istorie	60
Zina Buzulan. Delimitări conceptuale a Modelului educației interculturale la elevii claselor primare din perspectiva factorilor etnopedagogici	66
Veronica Ceban. Actualitatea politicilor educaționale în domeniul educației parentale	70
Eugenia Chiriac, Liubomir Chiriac. Rolul pluridisciplinarității în studierea și dezvoltarea biologiei	

prin prisma Modelelor matematice	76
Tatiana Ciorba-Lașcu. Aspect interactiv de la communication et de la construction du discours	80
Lilia Constantinov. Elementele de estetică în operele literare românești cu subiect istoric	86
Valentina Fluierar. Aspecte psihopedagogice ale învățării la elevii de vârstă școlară mică	94
Aurelia Glavan. Reabilitarea capacităților cognitive ale adulților în urma unui accident vascular cerebral bazată pe conceptele de potențial de învățare și de modificabilitate cognitivă structurală Reuven Feuerstein (investigație experimentală)	107
Elena Vinnicenco. Educația permanentă – proces continuu al devenirii Personalității umane	114
Nina Volontir, Anatolie Puțuntică. Studiul competenței de lectură a studenților în seminarul de teoria și metodologia geografiei	119
Andrei-Constantin Ciocotoiu-Zamfir, Anatol Ionaș. Semnificantul sonor în limba română	127
Badarne Ghalib. Expectations of ICT integration in the education system in Israel and the implementation of the ICT programs in Moldova	136
Svetlana Burea-Titica, Kamli Atamni. Developing english communicative competence to pupils with special needs	142
Stanislav Cebotari. Diminuarea violenței verbale și nonverbale - prin muzică	150

**Secția ȘTIINȚELE POLITICE ȘI SOCIALE ȘI INTEGRARE
EUROPEANĂ**

Dorin Afanas, Andrei Șestacov, Ion Harti. Posibilitățile implementării sistemului C4I2SR în contextul noilor

amenințări la securitatea națională și regională	157
Bruno Venditto and Immacolata Caruso. Human mobility and development, a theoretical framework: Female migration in Moldova (I)	163
Vadim Cujbă, Rodica Sîrbu, Pavel Țîțu. Utilizarea sistemelor informaționale geografice în reconstituirea evoluției spațiale a organizării administrativ – teritoriale a Republicii Moldova în perioada 1955 – 2001	175
Adelina David, Diana Coșcodan. Evoluția stării emoționale la persoanele aflate în stațiunea balneoclimaterică Codru	181
Mariusz Gajewski. Dysfunkcyjne i patologiczne konteksty funkcjonowania rodziny. Perspektywa pedagogiczna i społeczna	187
Ryszard Koziół. Polskie wybory samorządowe 2018 roku w opinii członków wspólnot lokalnych i regionalnych (I)	198
Adela Lebediuc. Denominarea din perspectiva filosofiei limbajului	213
Lidia Lupașcu. Lectura – baza oricărei activități intelectuale	217
Christine Mengès-Le Pape. La finalité de l'économie, selon l'école du «crédit social»	223
Stela Morozan. Dinamica fluxurilor migraționale din Republica Moldova în statele CSI	231
Nicolae Râmbu. Filosofia interculturală	236
Robert Sobków. The Consequences of the Complex Nature of Paradoxes in Economics	241
Cristinel Sociu. Problematika diferențelor de gen în domeniul dezvoltării morale	251

Secția ISTORIE

Sergiu Bacalov. Câteva informații despre șleahicii

polonezi basarabeni Vonprovschi (Wonprowski) și Vitvițchi (Witwicki)	262
Marcin Böhm. The Byzantine boats in the era of the Comnenian dynasty	279
Viorel Bolduma. Stabilirea și evoluția raporturilor Țării Moldovei cu Frăția ortodoxă din Lvov în perioada domniilor lui Alexandru Lăpușneanu și Petru Șchiopu	290
Hubert Beczek, Dariusz Milewski. Sejmiki koronne wobec najazdów tatarskich 1575 r. (I)	297

Foreword

Education is a priority for society. The educational process must be based on research, innovation and technology transfer. Training by research is one of the basic principles of the Bologna Process, and interdisciplinary studies allow the analysis of complex phenomena in related fields. Taking into account the rapid dynamics of changes due to the technical-scientific process, the best ideas and achievements should be implemented immediately in the education system to influence the quality of vocational training. In this context, the university has a bridge role for the transfer of new knowledge and technology from the field of Research into that of Education.

Current trends in society, influenced by technical and scientific progress and labour market demands ,require the revision of the fundamental concepts of Education Sciences. In the context of the rapid knowledge accumulation and technology evolution, the educational system is constantly evolving the didactic methodology and identifying the new ways of the teaching process modernization.

The current education system requires an innovative approach, implementation of modern technologies, and development of the original thinking style to form competent personalities that would meet the challenges of the future and would have a self-development way. A determinant role in the development of the educational paradigm is hold by the practice teachers, who use different ideas in the educational process in their everyday activity and evaluate their impact on the quality of the young specialists' training.

The development of new educational technologies integrated with information technologies and other resources useful for the personal development of pupils / students create prerequisites for the autonomous development of personality throughout their life by synchronizing this process with the rapid evolution of technologies. The research in the field, the elaboration of the proposals regarding the efficiency of the educational process, and the adaptation of certain didactic strategies to the specifics of school disciplines will allow the qualitative evolution of the educational paradigm.

Rector of Tiraspol State University
University Profesor, PhD
Eduard COROPCEANU

COMUNICĂRI ÎN PLEN

Value orientation from a structural perspective

**Diana Antoci, PhD,
Chair Psychopedagogy and Preschool Education,
TSU**

The study of values and value orientations inevitably originates in the philosophical thought of antiquity. So, in antiquity, the concept of “value” denoted, above all, something that drives a person and determines their actions. Value was viewed as a striving to comprehend the true meaning of things, as a striving for goodness through communion with an abstract idea expressing the eternal bliss. In the Middle Ages (5-14 centuries), the understanding of its essence expanded considerably in the moral and religious aspect. Medieval axiology widened the idea of comprehension and perception of the world around by man with the help of the spiritual component. During the Renaissance period (14-16 centuries), when the idea of personality-creator was defined, the attitude to the concept of value changed significantly. And only during the epoch of the New Age (16-19 centuries), the understanding of value began to include, to some extent, such aspects as civil liberty, the human mind, and peace.

The evolution of the concept of “value” has come a long way of development. In the scientific literature, one can find many definitions of this term, depending on the author and a specific theoretical concept. The concept of “value” is examined in many sciences: philosophy, sociology, psychology, pedagogy, axiology. Nowadays, there is no generally accepted understanding of the concept of value yet.

In the XIX century, values acquire a meaning of absolute assessments, whose criterion lies beyond the limits of human activity. At the same time, a significant contribution to the development of this problem was made by the representatives of philosophy: I.Kant, E.Spranger, J.Dewey, W.James, M. Horkheimer, D.Adorno, T.Vianu, P.Andrei, M.Florian and so on).

The Romanian scientist Petre Andrei in the work “Philosophy of Value” analysed the concept of value from the philosophical point of view. He established that value is a psychic phenomenon, a feeling that strengthens judgment and seeks to achieve its object in the form of a purpose. But man establishes different values according to the external circumstances or his spiritual states. P. Andrei highlights a large number of values, which he classified according to certain criteria (validity, quality, subject, motives, object,

psychic faculty, their application scope), establishing a harmonious hierarchy, a scale of values [1].

German philosopher M.Horkheimer in his work “Critical theory” related that the processes of causality happened between human beings, society, science, values, self-consciousness and so forth. For instance, some of his ideas are: crisis in science is inseparable from the general crisis; self-consciousness (which included in personality value system) as the supposed generator of science can play role in dynamic movement of events. [7, p.5-9].

We can find various scientific approaches concerning value orientations. Their authors’ opinions differ regarding definitions, structures, classifications, and functions of value orientations.

Value orientations concept has also been studied in relation to society, history, culture, to specific social groups, and individuals in particular. However, the concept of value orientation is broader than the concept of value, since it implies a relationship of value and value-oriented subject. The system of value orientations has a multi-level structure, with values on top.

It’s worthwhile to interpret the concept of value from the perspective of sociology: “the appropriation of things, facts, ideas, phenomena to meet the social needs and the ideals generated by them” [2]. Values in fact relate to how to define social needs and general principles that structure social life. They depend, therefore, on the ideas of individuals about their needs, the objects and purposes of human existence

V.Tomin establishes that values can act simultaneously as the basis, resource, condition and fact of interaction. At the same time, the coexistence of projections of different cultures’ values in the person’s mind causes the obstacles in the selection of strategies of their relevant manifestation within the conditions of cross-cultural interaction [11].

O.Rybak considers that the system of value orientations reflects a meaningful treatment of social reality by an individual and thus determines motivation for his/her conduct, significantly affecting all the sides of his/her activity. That is a complex social and psychological phenomenon characterizing the direction and content of individual activity, determining the overall person’s approach to the world, to the very individual, attaching sense and direction to personal standpoints, conduct, actions. The system of value orientations has a multi-tier structure. At its top are the values related to ideals and life goals of an individual. As an element of personality structure, value orientations characterise internal readiness to performing certain activities for the sake of

meeting the needs and fulfilling the interests, indicate the direction of individual's conduct. Since the set of values absorbed by an individual in the course of socialization is 'translated' to him/her by the society itself, the study of the system of value orientations of a personality which grows and develops in a certain culture turns out to be a particularly topical issue. The study of value orientations available in modern society requires clarification of the nature and the mechanisms of the ongoing processes [8].

Researchers such as X.Hu, Z.Xu, X.Mai claim that social value orientation is the trait of a stable personality and reflects how people evaluate interdependent outcomes for themselves and others in social environments [13]. The influence of values on traits largely occurs on a conscious level, has a decidedly cognitive basis, and may vary in the long term and change its polarity in response to strong confrontations with the social environment, while the strength and polarity of the influence of personality traits on values remains stable over time

The problem of investigating personality value orientations is widely studied by scientists of pedagogy and psychology that include: C.Rogers, A.Maslow, G.Allport, A.Leontiev, S.Rubinstein, A.Mudrik, I.Kon, C.Cucos, E.Macavei, B.Serbanescu, N.Silistraru, V.Paslaru, V.Botnari, V.Callo and others.

Value orientation becomes evident in frame of Jungian libido which refers to the psychic energy that is invested in a mental event, regardless of the instinct(s) involved. According to C.Jung, if the value of libido is greater, the event is more desired. Even children readily begin to form different values, for instance, they weigh whether the mother or the father is more preferred, what objects in the environment they like or dislike more than others, and so forth. Jung's construct of "value" is similar to Freud's concept of "cathexis", except that cathexes are invariably sexual, although values need not be [9].

In an extremely competitive society, some people may value power so highly that they direct most of their psychic energy toward professional success and become sexually impotent. Freud would disapprove of such behaviour, since (sexual) libido is denied its most satisfactory outlet. But Jungian libido includes energy from many sources, so discharging it in a quest for power is neither more nor less pathological than discharging it in sexual activity [cited 5, p.56].

Libido is examined as value with different grades of manifestation. Its content is difficult to identify because it can include variety of all the human instincts and instinctual behavior is easily confused with our conscious motives

[cited 5, p.56]. Jung also differs sharply with Freud by concluding that human beings have an inborn religious need, and the idea of God is absolutely necessary: „Man positively needs general ideas and convictions that will give a meaning to his life and enable him to find a place for himself in the universe. He can stand the most incredible hardships when he is convinced that they make sense; he is crushed when, on top of all his misfortunes, he has to admit that he is taking part in a “tale told by an idiot” [cited 5, p.56].

According to C.Jung, value orientations involve behaviour which because of needs is close to instinctual behaviour. Convictions lead to appearance of conscious motives, ideas which determine the whole life of personality and shape the values. All these components are infused with emotions.

In addition C.Jung highlights that value orientations have the property to change within individuals' life and expresses it in the following way: values are particularly likely to undergo radical changes as we grow from the morning of youth to the afternoon of middle age, with religious needs gaining ascendance while material and sexual urges become less important [cited 5, p.57].

Moreover, Jung remarks that middle age is highlighted by a shift from materialism, sexuality, and propagation to more spiritual and cultural values. Personality can experience radical reversals in their strongest convictions and emotions, often leading to changes of profession, divorces, and religious upheavals; and by the reconciliation of the various opposing forces of personality through the transcendent function. This gradual, lifelong unfolding of one's inherent and unique personality is known as **individuation** [cited 5, p.57].

Like C.Jung, E.Fromm concludes that life must have a sense of meaning and purpose. We need a personal philosophy that establishes our **values** and goals in life, guides our behavior, and delineates our place in the world. In other words, all these, after E.Fromm, constitute a **frame of orientation**. The orientation content is incorporated in the value orientations which manifest in personality behaviours. E.Fromm notes that “we do not find any culture in which there does not exist [some] frame of orientation. Or any individual either” [cited 5, p.124]. This idea leads us to the conclusion that value orientation of personality is formed in culture, society, and is developed by transcendence with the purpose to exert a significant effect on our environment.

Regarding value orientation, E.Erikson expressed the idea that one of the constructive Ego functions is to preserve a sense of personality **identity**. It is expressed by *social solidarity* that constitutes an agreement with the ideals and

values of some group; feeling that you receive support and recognition from significant others [5, p.160-162; 9].

E.Erikson denotes the importance of the culture and society values for personality orientation. However, the influence of society is not always beneficial. It may be difficult to develop a firm sense of identity because we are confronted with contradictory values, as when our society stresses both competition and cooperation and may emphasize questionable values [idem].

C.Rogers in his person-centered theory uses the concept of the “Organismic Valuing Process” based on the unconscious and conscious aspects of personality experiences. Among the unconscious aspects of experience is an innate ability to value positively whatever we perceive as actualizing, and to value negatively that which we perceive as non-actualizing. These unconscious aspects of experience are an invaluable addition to our conscious thoughts and plans. It is at this deepest level of personality that we know what is good for us (actualizing) and what is not. In this way the values which the infant attaches to experience and his own organismic functioning become discrepant, “and experience is valued in terms of the attitudes held by his [significant others]. ... It is here, it seems, that the individual begins on a pathway which he later describes as “I don’t really know myself” [cited 5, p.187-189; 9].

C.Rogers and A.Maslow consider that at a later age, the journey away from self-knowledge is encouraged by various social institutions and groups. Many of us internalise these external standards (including parental standards) and believe them to be our own, even though they may well clash with our true organismic needs and values [cited 5, p.190, p.209; 9]. In other words, by our wishes or needs for actualizing, self-knowledge or corresponding to some demands from outside, we produce changes in the system of our value orientations. The process of changes can be described in the form of progressive or regressive spiral that depends only on personality.

A.Maslow remarks that social forces can help individuals to overcome some obstacles and to express their meta-needs, and to discover those values toward which they truly wish to strive [cited 5, p.214].

Basing his ideas on the work of a German philosopher, Eduard Spranger, G.Allport concludes that there are six important **value orientations**: theoretical, economic, esthetic, social, political, and religious. This classification is partly nomothetic, since it applies to people in general. Yet it is also idiographic, since any system of values consists of a unique combination of the six possibilities. One person may be interested in theoretical and esthetic areas, but not in

political or religious areas. Another individual may reflect the reverse emphasis. Or a person may care about most or even all of the six values, with one or two slightly more important than the others. G.Allport is the first theorist discussed thus far who has devised a written questionnaire to measure an individual's preference for the six value orientations [cited 5, p.245-257; 9].

Some researches examine values as concentration of attitudes, beliefs, and behaviours (D.Katz, E.Stotland, M.Rosenberg, C.Hovland, A.Eagly, S.Chaiken, M.Fishbein etc.). Attitude evaluations are divided into three major classes of responses: cognition, affect, and behaviour, which are referred to as *the three components of attitudes*. Cognitive responses refer to thoughts or ideas (beliefs) that people have about the attitude object. These are associations established between an attitude object and various attributes. Affective responses are feelings, moods, emotions, and sympathetic nervous system activity that people experience in relation to the attitude object. Behavioural responses are people's actions, or intentions to act, with respect to the attitude object. Attitudes are further said to be formed through gained information leading to beliefs (cognitive process), emotional experiences (affective process), and derived from past behaviour (behavioural process). Values were defined as core elements that are linked to attitudes and beliefs as well as to other values [6].

Clk. Kluckhohn defines value orientation as an "organized and generalized conception, influencing behaviour, nature, humanity, human relations with others and desirable and undesirable as they may be related to the environment and inter-human relations". Religiosity can serve as an example of value orientation, as a value in this example is the religious ritual, manifested by attitudes towards church, prayer, fasting, etc. [cited 2].

N.Silistraru considers that value orientations are often given the same meaning as beliefs - the product of the later development of the individual. The phenomenon of conviction means that the disciple has discovered Self and has realized what values he has internalized. It follows that social directives become convictions due to a beneficial activity of knowledge acquisition. Not all social directives are elevated to convictions, so many of them remain unconscious regulators of behaviour [10].

Convictions (beliefs) are expressed through generalized social, moral, aesthetic, political, etc. ideas. Although knowledge has an important role in the formation of beliefs, it is wrong to believe that knowledge is transformed into convictions. In the absence of previous social directives, new knowledge cannot become convictions - regulators of behaviour. Man does not know about

directives, and he believes that convictions, which regulate behaviour, have emerged from knowledge. At the same time, beliefs are the ultimate, final stage in the autonomous development of the personality standpoint [10].

Value orientation can be manifested through a large number of attitudes, beliefs, behaviours, and be in relation with other ones which are the integral part of the personality value system. B. Voicu mentions that attitudes and behaviours can be the expression of several values. Assigning effect manifestations to the cause values immediately imposes a new difficulty in studying the values [12].

Having analysed the literature, a large number of researches and scientific positions, we can make certain conclusions and offer a personal vision regarding value orientation forming and future monitoring. The process of initial formation of values in human beings takes place under the impact of social and cultural factors by internalizing values, norms, etc., taking over the behaviours manifested by other people in the social environment at the general level. In children, behaviours are imitated by observation, hence strengthened by the approval or disapproval of the members of society, as a result, internalized through the socialization process and after exhibitions, externalized into daily life, giving continuity.

Socialization is the individual's effort to assimilate the behaviours of other people they can see, to be part of the group and to be accepted, fulfilling the role offered and adopted, and having the status offered. Unlike internalization, socialization is a process that goes backwards, from individual to society. By internalizing these "normal" behaviours, the individual becomes a social being, a moral being, as E. Durkheim calls it [2].

If extrinsic behaviours are accepted by members of the social environment of the subject, their experimentation continues and is the foundation for the development of beliefs that are also formed on the basis of experiences and knowledge accumulated from childhood and lifetime, forming parallel attitudes that correlate with beliefs and manifested in various situations. Ultimately, these behaviours, beliefs, attitudes lead to the formation and gradual development of values within the personality. The relationship of behaviours, beliefs, attitudes is infused by the emotional sphere of personality, which is necessary and important for the constitution of the entire personality system. Shaping values from the perspective of the verticality and laterality of their contents depends on the knowledge and experience of the personality. After the value-shaping process is completed, the direction of action is reversed: the newly-formed value

influences the components inside its orientation for the exteriorization of attitudes, beliefs and behaviours.

Therefore, the mechanism of forming values is a continuous process that starts with the exteriorization of the adopted behaviours applying the cognitive sphere. Then it leads to formation of the attitudes and beliefs which shape corresponding value. This value develops perpetually, interacting with other values and components of other value systems and orientations. This mechanism presents the process of value formation and exercising guidance (fig.1).

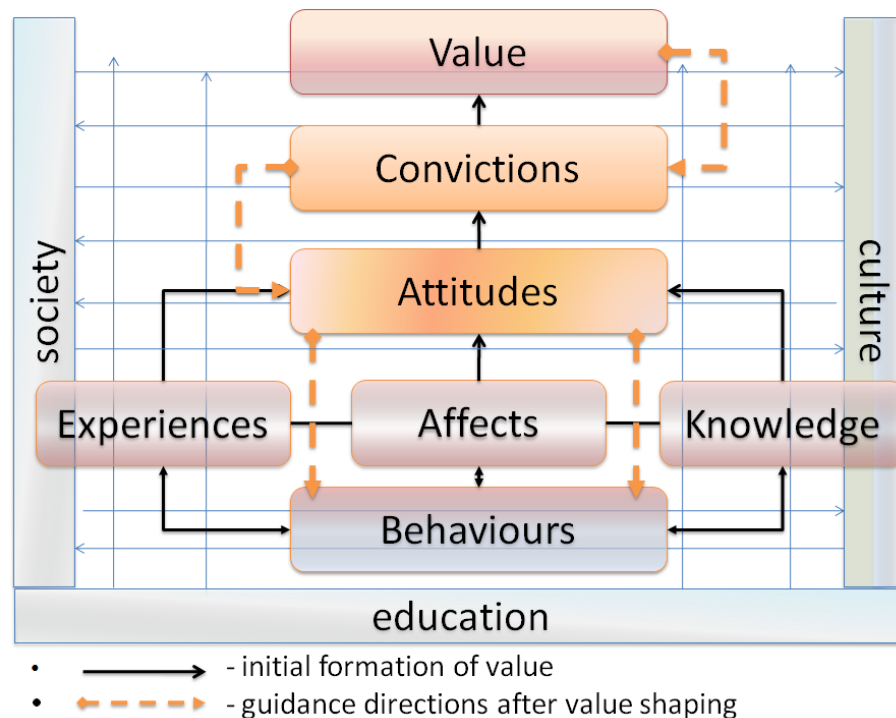


Fig.1. The mechanism of value formation and exercising guidance

Thus, value orientation includes the set of convictions, attitudes, emotions, and behaviours monitored by a value or a number of values in proximal interrelation. The comprehensive result of the correlation of hierarchical values according to personal preferences and situations forms a system of values, which is permanently static for a certain period (relatively short) of the human life and is in dynamic development over a longer period.

The action of values in human activity takes place in the reverse direction: values guide convictions and attitudes, and behaviours and experiences are infused with the affective sphere of personality.

Bibliography:

1. Andrei P. *Filozofia valorii*. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 1997. 240p. ISBN: 973-683-017-9

2. Antoci D. *Educația prin valori și pentru valori: suport de curs*. Chișinău: S. n. "Pulsul Pieței", 2018. 260p. ISBN: 978-9975-3223-3-1.
3. Botnari V. *Dezvoltarea morală: evoluție ontogenetică și exigențe educaționale*. În: *Educația morală a elevilor: Ghid metodologic*. Chișinău: Univ. de Stat din Tiraspol, Liceul Teoretic „Orizont”, 2014. p.24-41
4. Cucuș C. *Educația: experiențe, reflecții, soluții*. Iași: Polirom, 2013. 320 p. ISBN978-973-46-3232-9.
5. Ewen R.B. *An introduction to theories of personality*. 7th ed. New York: Psychology Press, 2014. 451p. ISBN 978-1-841-69746-8.
6. Fishbein M. *An investigation of the relationship between beliefs about an*
+

Dezvoltarea sistemului de competențe cercetare-inovare-antreprenoriat în context interdisciplinar

Eduard Coropceanu
Universitatea de Stat din Tiraspol

Exigențele în creștere față de specialistul așteptat pe piața muncii în timpul apropiat sunt influențate de o serie de factori, precum explozia informațională, dezvoltarea rapidă a tehnologiilor, dinamica pieții muncii etc. Aceste fenomene crează condiții noi, care impun necesitatea reevaluării capacității de pregătire a sistemului educațional pentru formarea persoanelor competente de a se adapta și a activa productiv în circumstanțe, multe dintre care nici nu pot fi prevăzute în prezent.

Fundamentul acestei noi filosofii a educației nu se mai bazează doar pe achiziții cognitive. La etapa actuală sunt necesare competențe valoroase, care ar asigura capacitatea de adaptare rapidă la schimbări, elaborarea și implementarea soluțiilor practice cu impact pozitiv, toate aceste calități bazându-se pe autonomia dezvoltării personale și profesionale. Sistemul educațional trebuie să creeze condiții care să asigure germinarea sănătoasă a calităților viitorului specialist, iar valorile cultivate și calitățile autodidacte – să permită dezvoltarea viguroasă pe parcursul întregii vieți.

Implementarea „triunghiului cunoașterii” EDUCAȚIE-CERCETARE-INOVARE în Republica Moldova reprezintă un imperativ pentru procesul de dezvoltare a țării [1]. Formarea abilităților practice reprezintă doar o verigă intermediară, de inițiere pentru formarea competenței de inovare prin cercetare. Instruirea prin cercetare, care inițial a fost promovată în sistemul de învățământ superior, este deja un atribut indispensabil pentru întregul sistem educațional, deoarece crează condiții optime pentru instruirea conștientă, profundă și autonomia dezvoltării. Prin intermediul instruirii prin cercetare se formează competențele-cheie de inovare și antreprenorială. Acestea, având un caracter transversal, pot integra mai multe domenii, fapt care conferă procesului un aspect inter- sau transdisciplinar. Competența antreprenorială în educație este complexă și include mai multe elemente: cunoștințe în domeniu, cunoștințe de marketing și administrare, capacități organizatorice, creativitate, inovație, capacități analitice și de asumare a riscurilor etc. [2-4].

Inovația este recunoscută drept motorul dezvoltării, iar antreprenoriatul este productiv dacă este bazat pe inovații. Tendințele actuale indică la

necesitatea interconexiunii între domeniile Educație și Antreprenoriat, fapt care va permite hibridizarea acestor două domenii, în rezultatul cărei apare educația antreprenorială și instituții antreprenoriale. Conceptul *universitate antreprenorială* este atribuit instituției care caută noul, îl crează, îl implementează. Universitatea antreprenorială introduce noi practici, inovând modul în care activează, anticipând evoluțiile pieții și deschizându-și perspectivele spre viitor [5].

Una dintre sarcinile societății actuale, mai ales a sistemului educațional, este pregătirea pentru condițiile de activitate, în care resursele naturale se epuizează. O soluție ar fi compensarea deficitului de resurse naturale prin elaborări intelectuale inovative, ergonomice, eficiente și multifuncționale, dar totodată și nonpoluante pentru a nu consuma resurse suplimentare cu scopul de a atenua impactul negativ al lor asupra calității mediului ambiant. Astfel, problema asigurării continuității progresului societății actuale are un caracter transdisciplinar cu impact existențial.

Formarea noilor generații de cetățeni trebuie să fie orientată spre asigurarea libertății de dezvoltare creativă, asigurarea traiectoriei individuale de formare, exersarea permanentă a capacității de transfer a cunoștințelor în practică. Curriculumul și manualele trebuie să aibă o pondere înaltă a elementului de aplicabilitate, să motiveze prin argumentul utilității celor studiate, să susțină dezvoltarea personalității individuale etc.

Etapa principală, de acumulare a cunoștințelor reprezintă punctul de start, după care este necesară dezvoltarea competențelor ce țin de activitatea practică. Așa cum finalitatea procesului educațional este formarea specialistului înzestrat cu competențe utile pentru activitatea practică, sistemul educațional trebuie să dispună de mecanisme eficiente pentru dezvoltarea lor la toate treptele de școlarizare. Aceste competențe trebuie cultivate în evoluție de la cea mai fragedă vârstă. Pentru realizarea acestui obiectiv e necesară operarea unor revizuirii conceptuale la nivel de curriculum, manual, metodologie didactică etc. Un moment important este instruirea cadrelor didactice – elementul-cheie în promovarea spiritului inovativ și antreprenorial. Pentru aceasta trebuie elaborate o serie de acte conceptuale, ghiduri, suport didactic etc.

În conformitate cu Fig. 1, atingerea nivelului inovațional este condiția care ar asigura un antreprenoriat creativ bazat pe transfer inovațional, factor care permite evoluția materialelor și tehnologiilor superioare în comparație cu analogii existenți.

În conformitate cu Fig. 1, atingerea nivelului inovațional este condiția care ar asigura un antreprenoriat creativ bazat pe transfer inovațional, factor care permite evoluția materialelor și tehnologiilor superioare în comparație cu analogii existenți.

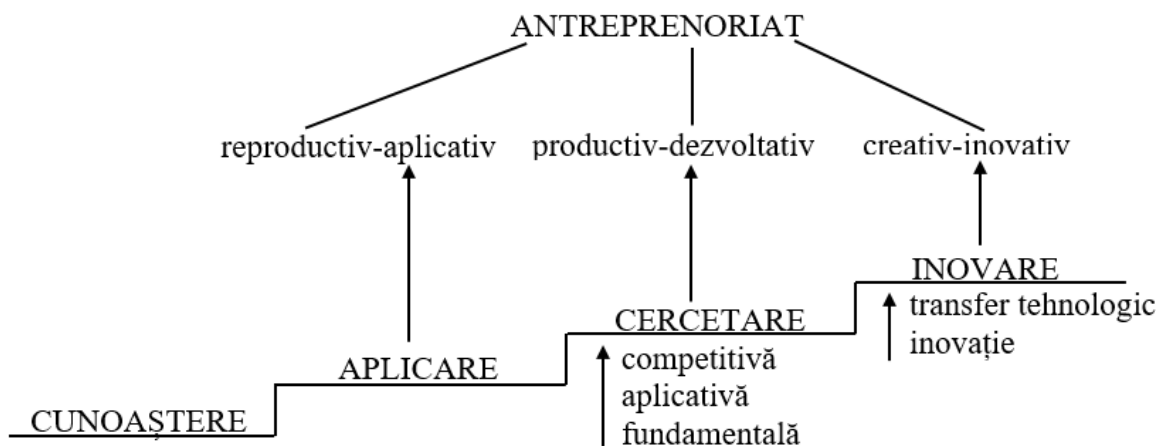


Fig. 1. Dependența specificului antreprenoriatului de nivelul educațional atins.

Astfel, activitatea antreprenorială este posibil de inițiat de la nivelul Aplicare, însă ea are mai mult un caracter de aplicare reproductivă a tehnologiilor cunoscute. Acest tip de antreprenoriat se caracterizează mai ales prin exploatarea ideilor/materialelor/tehnologiilor existente și are un caracter de utilizare fără mari modificări, fapt care nu are un impact major în producerea noilor idei. Dezvoltarea profesională la nivelul Cercetare (prevede o evoluție calitativă a elementelor cercetare fundamentală-cercetare aplicativă-cercetare competitivă) permite o activitate antreprenorială bazată pe investigație, care se caracterizează prin plusvaloarea adăugată de analiza, fundamentarea și argumentarea științifică. Nivelul Inovare presupune o abordare creativă cu elaborarea soluțiilor revoluționare, care pot modifica fundamentele conceptuale ale tehnologiilor existente. Acest nivel generează noi soluții, care propulsează evoluția socio-economică.

Educația antreprenorială trebuie implementată sub diferite forme, în mod adaptat la specificul fiecărei discipline școlare de la primele nivele ale sistemului educațional. Acest proces trebuie să fie bine studiat pentru a avea un caracter atractiv și efecte benefice. Este necesar de elaborat un algoritm logic de dezvoltare a competenței antreprenoriale racordat la specificul conținuturilor curriculare.

În domeniul Științe ale naturii este important ca elevii încă de la nivelul preșcolar și primar să fie deprinși să observe fenomenele din natură, să facă

unele constatări, concluzii, să compare, să analizeze. Aceste calități dezvoltate de la vârstă mică constituie fundamentul formării unei gândiri logice, analitice. Elevii trebuie deprinși cu sarcini experimentale, încurajați să descopere lucruri noi, să realizeze observări fenologice etc. Capacitatea de analiză logică, abilitatea deducerii unor idei prin comparație, formularea unor ipoteze proprii permite dezvoltarea unui spirit investigativ-analitic, care se manifestă pe parcursul întregii vieți.

Pentru disciplina Chimie, la nivelul preuniversitar este necesar ca metodologia didactică să conțină elemente de dezvoltare a competenței de cercetare: instruire prin cercetare, problematizare, metoda proiectelor etc. Este esențial ca materia teoretică să fie confirmată, consolidată experimental. Fiecare unitate de conținut trebuie să dispună de dovezi ale aplicabilității și utilității materiei teoretice. Experimentele nu trebuie demonstrate doar frontal, dar și în grupuri mici pentru a dezvolta abilitățile de manipulare a ustensilelor și substanțelor chimice. Profesorul este obligat să asigure realizarea lucrărilor practice în condiții securizate, după un scenariu bine gândit. Experiența realizării unor proiecte de cercetare și raportarea rezultatelor în public în cadrul unui concurs organizat de instituție, de obicei stimulează pentru o implicare activ-participativă, deseori interactivă în cadrul grupului de cercetare, fapt care permit apariția primelor comportamente investigaționale structurate.

Suplimentar activităților experimentale, la moment sunt disponibile o serie de mecanisme ce țin de laboratorul virtual. Activitățile legate de de experimentul virtual în nici un caz nu au scopul de a substitui experimentele reale. Ele doar le completează, deoarece unele experimente interesante, dar cu un grad de risc pentru securitate sau din lipsă de reagenți, nu pot fi demonstrate, pe când laboratorul virtual permite urmărirea lor, observarea fenomenelor, formularea concluziilor. Un aspect important este și faptul, că experimentul virtual poate fi urmărit de oricâte ori este nevoie fără consum de materiale, chiar și în afara orelor. Această resursă educațională este destul de motivantă și profesorul poate să o utilizeze pentru pregătirea și motivarea elevilor pentru experimentul real [6].

Paralel cu instruirea prin cercetare, la nivel preuniversitar, în cadrul disciplinei e necesar de a dezvolta competența antreprenorială. În prezent, mai ales în școlile profesionale se utilizează experiența Firmei de exercițiu, în care elevii exersează activități specifice unei organizații comerciale [7]. Pe lângă faptul că la fiecare unitate de conținut trebuiesc aduse argumente referitor la importanța economică a compușilor studiați, domeniile de aplicare a lor etc., e

bine ca elevii să fie implicați în activități care să conțină sarcini de elaborare a unor proiecte cu aspect de aplicare a cunostințelor în practică, planificarea unei afaceri la un domeniu ales de ei etc.

Astfel, pentru desfășurarea unei activități de cercetare cu succes la nivel universitar, fundamentul competenței de cercetare și a competenței antreprenoriale trebuie format la nivelul învățământului general, iar la treapta învățământului superior trebuie asigurată continuitatea dezvoltării creative și integrării acestor competențe.

La facultate aceste competențe vor fi fortificate atât pe verticală, cât și pe orizontală. Dezvoltarea progresivă pe verticală se realizează în baza succesiunii logice a cursurilor în cadrul planului de studii, iar pe orizontală – în cadrul interacțiunilor interdisciplinare cu caracter investigativ. Este important ca activitățile practice să nu se limiteze la etapa reproductivă, dar să poarte și un caracter de cercetare complex, în care obiectivele propuse sunt realizate pe cale analitică, examinare profundă a condițiilor optime de sinteză, îmbinare rațională a metodelor chimice și fizice de cercetare, analiza produselor reacției, studiul proprietăților compușilor asamblați (chimice, fizice, biologice etc.), formularea concluziilor referitor la relația compoziție-structură-proprietăți și determinarea domeniilor de utilizare practică a noilor compuși. Asamblarea din sărurile simple și liganzii organici a compușilor coordinativi cu structură și compoziție complexă permite trecerea calitativă la alt nivel de materiale, care din start reprezintă o activitate inovativă prin obținerea unor substanțe, utilitatea proprietăților cărora se poate manifesta în diverse domenii. Natura generatorului de complex și afinitatea liganzilor organici condiționată de specificul grupelor funcționale influențează în mod determinant arhitectura moleculară și proprietățile biologice, fizice ale noilor entități supramoleculare [8-11].

Calea spre sinteza compușilor coordinativi și a celor supramoleculari necesită o formare în ascensiune la facultate, bazată pe evoluția în planul de studii de la chimia anorganică și organică spre chimia coordinativă și cea supramoleculară. Unitățile de competență în domeniul obținerii și studiului compușilor complecși se formează în cadrul acestor discipline de studii, dar se consolidează în baza cercetărilor la teza de licență/master. Aceste studii constituie elemente ale segmentului cercetare-inovare.

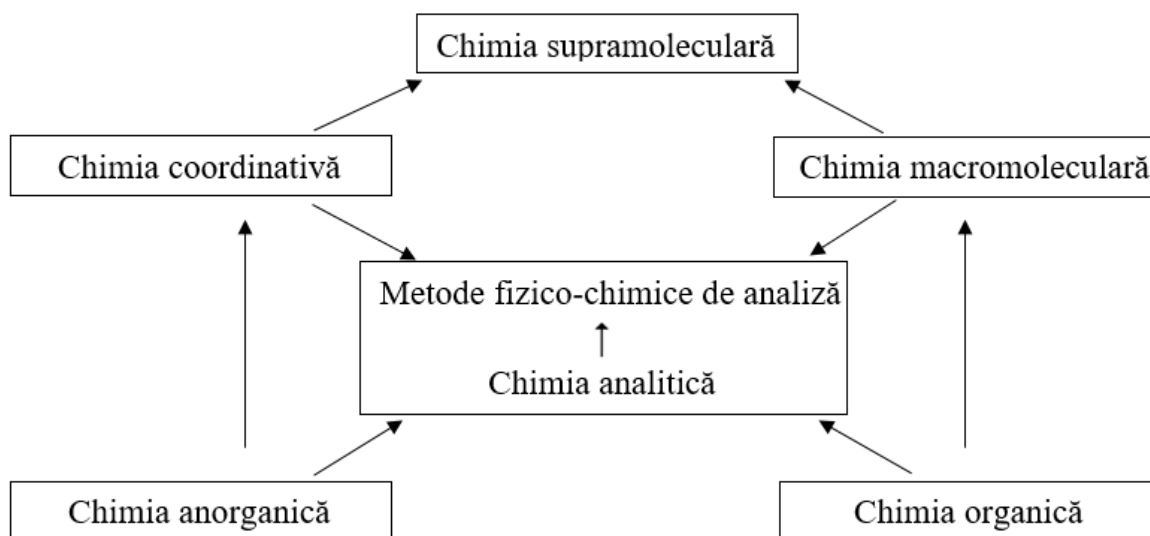


Fig. 2. Dezvoltarea curriculară pe verticală a unor domenii (programul Chimie și biologie, licență).

Investigarea proprietăților și identificarea domeniilor de utilitate practică deja pun bazele apariției relației: inovație-transfer tehnologic-antreprenariat. Pentru respectarea acestui algoritm de la acumularea cunoștințelor până la utilizarea produselor inovaționale în domeniul real al economiei este necesar respectarea contextului interdisciplinar. Formarea specialiștilor cu viziuni interdisciplinare are loc mai bine în cadrul specialităților universitare duble (Biologie și chimie, Matematică și informatică, Fizică și informatică, Geografie și biologie etc.). Formarea în cadrul specialităților duble permite abordarea mai largă, unitară a fenomenelor și legilor, precum și aplicarea practică a lor în domeniul de bază și cele conexe. Acest factor este important pentru toate etapele: Cercetare, Inovare, Antreprenariat.

Bibliografie:

1. Strategia de cercetare-dezvoltare a Republicii Moldova până în 2020. Hotărârea Guvernului nr.920 din 7 noiembrie 2014.
2. Cojocaru V. Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior. Chișinău: Pontos. 2010.
3. Coropceanu E., Chicuș D. Cercetarea – factor de integrare a științei și motivare pentru instruire. *Univers pedagogic*. 2015. N3 (47). P. 27-33.
4. Cojocaru V., Ticuța E.R. Competențe antreprenoriale prin metode interactive. Chișinău: Pontos. 2011.
5. Clark B. Crearea universităților antreprenoriale: direcții de transformare organizațională. București: Paideea. 2000.

6. Staver N., Budeci A., Chicuş D., Coropceanu E. Rolul tehnologiilor informaționale în îmbunătățirea motivației elevilor de a studia chimia. *Univers pedagogic*. 2016. 3(51). P. 50-54.
7. Tanasachi O., Coropceanu E., Lozovanu V. Formarea competențelor antreprenoriale în cadrul cursului de chimie. Conferința națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”. USM, 10-11 noiembrie 2015. P. 129-131.
8. Coropceanu E. Proprietăți utile ale unor compuși coordinativi în baza liganzilor dioximici//*Studia Universitatis Moldaviae. Științe reale și ale naturii*. 2013. N6(66). P. 183-189.
9. Bulhac I., Ștefîrță A., Coropceanu E. Compuși coordinativi și compoziții cu proprietăți utile pentru biotehnologii agricole. *Studia universitatis moldaviae*. 2015. N1(81). P. 193-209.
10. Coropceanu E. Evoluția de la compuși mono- spre polinucleari în baza unor liganzi monoximici. *Studia universitatis moldaviae*. 2015. N1(81). P. 186-192.
11. Коропчану Э.Б., Булхак И., Штефырцэ А.А. и др. Синтез, кристаллическая структура и биологические свойства комплекса $[\text{Co}(\text{DH})_2(\text{Seu})_{1.4}(\text{Se-Seu})_{0.5}(\text{Se}_2)_{0.1}][\text{BF}_4]$ // *Коорд. химия*. 2017. Т. 43. N 3. С. 156-63.

**Eastern partnership:
10 years of cooperation, development and integration
Maria Diacon, Doctor, Associated Professor
Chair of Social Sciences**

The Eastern Partnership (EaP) is a joint initiative involving the European Union, its Member States and six Eastern European Partners: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, the Republic of Moldova and Ukraine. It is a specific dimension of the European Neighbourhood Policy.

The Eastern Partnership aims at building a common area of shared democracy, prosperity, stability and increased cooperation. Additionally, bonds forged through the Eastern Partnership help strengthening state and societal resilience: it makes both the European Union and the partners stronger and better able to deal with internal and external challenges [1].

The Eastern Partnership is an European Union political instrument that structures cooperation with partner states on two dimensions: bilateral (signing and implementing association agreements, creating a free and deep free trade area, liberalizing the visa regime) and multilateral, through thematic platforms and flagship initiatives. Cooperation on the EaP parliamentary dimension is taking place within the EURONEST Parliamentary Assembly.

CORLEAP is the platform that brings together partner countries within the European Union 's Committee of the Regions, and the Civil Society Forum of the European Union, which contributes to the strengthening of civil society's role in achieving the EaP objective. In 2012, Moldova was the first non-European Union country to organize the Civil Society Forum.

The Vilnius EaP Summit, held on 28-29 November 2013, assessed the progress of the six partner countries while setting the next targets for the 2014-2015.

The EaP Summit in Riga, held on May 21-22 2015, highlighted the difference that emerged between European Union member states - Republic of Moldova, Ukraine, Georgia; and the other participants within the Eastern Partnership: Azerbaijan, Armenia and Belarus.

The EaP Summit in Brussels, held on the 24th of November 2017, highlighted the importance of bilateral relations between the European Union and each of the Eastern Partnership countries. At the Summit were agreed the 20 Deliverables for 2020, the implementation of which will bring Eap closer to the citizens and their needs.

The Republic of Moldova is an active participant within the EaP and fully values the more for more principle, based on a pragmatic approach of the opportunities offered both on the bilateral and multilateral level with the aim of advancing towards the strategic goal of European integration.

On the bilateral dimension, Moldova achieved the three major objectives set in 2009 in Prague: political association, economic integration and visa liberalization. Furthermore, for the next period of time, the Republic of Moldova will focus its efforts on the full implementation of the Association Agreement and the fulfillment of all bilateral and sectorial agreements signed with the European Union so far [2].

Heads of state or government from the European Union member states and the six Eastern Partner countries meet every other year in Eastern Partnership Summits. The latest Eastern Partnership Summit took place in Brussels on the 24th of November 2017 and endorsed a result-oriented approach, based on the implementation of 20 deliverables by 2020 and multilateral engagement through a renewed Eastern Partnership institutional set-up.

Eastern Partnership engagement is focused on the four priority areas of cooperation, agreed at the 2015 Riga Summit:

- stronger governance: strengthening of institutions and good governance;
- stronger economy: economic development and market opportunities;
- better connectivity: interconnectivity;
- mobility and stronger society: people-to-people contacts.

Discussions in EaP multilateral Platforms and Panels, where all six partners and European Union Member states participate, help exchange best practices across these areas and develop regional cooperation.

In the period of 2014-2020 - the European Neighbourhood Instrument (ENI) is the key European Union financial instrument for cooperation with the Eastern Partnership. Between 2014 and 2017, Partner Countries have already benefited from an overall of €2.8 billion of European Union funds.

To ensure implementation of EaP policy priorities, the new Multiannual Assistance Frameworks for the period 2017/2018-2020 have been designed in an inclusive manner between the European Union, its Member States and the six Partner Countries. Functioning as work plans guiding the actions until 2020, they cover the four priority areas of the Eastern Partnership.

The 4th platform dedicated to Mobility and people-to-people contacts aims to create strong people-to-people contacts between the European Union and the

Partner Countries and between the Partner Countries themselves. Therefore, the platform works to increase participation of EaP Countries in European Union programmes in the fields of education, research, innovation, youth, culture and creativity as well as information society. It also aims to foster cooperation between the European Union and its partners' education and training authorities, higher education institutions, schools, research institutions, youth organisations, cultural organizations, etc. It also seeks to contribute to partners' capacity to implement policies in these areas and to enhance knowledge and exchange good practices amongst European Union and Eastern partner stakeholders in these fields [3].

The Work Programme translates the objectives of the "20 Deliverables for 2020" into concrete steps for delivery. In particular, the core objectives of Platform 4 reflect the following Deliverables:

- Support progress on Visa Facilitation and Liberalisation Dialogues and Mobility Partnerships;
- Substantially strengthen investment in young people's skills, entrepreneurship and employability;
- Establishment of an Eastern Partnership European School to provide high quality education to Partner Countries' pupils;
 - Promote the integration of Eastern Partnership and European Union research and innovation systems and programmes.

So far, good progress has been made on the 22 Milestones for 2017 relating to Deliverables 17 to 20. Challenges remain, however, in keeping momentum and stepping up results. Hence, a strategic and target-oriented approach is needed in order to build productively on the current achievements in this priority area. In this context, in 2019 the work of Platform 4 will mainly focus on:

- Under Deliverable 17 – Mobility and migration management. Promoting the movement of people and the diversification of professional cross-regional networks in a secure and well-managed environment, notably by selecting best practices for the effective implementation of Visa Liberalisation, Visa Facilitation and Readmission Agreements, Mobility Partnerships, and Integrated Border Management (IBM) actions.
- Under Deliverable 18 and 19 – Youth and education. Supporting the implementation of the Youth and Education Package endorsed at the Brussels Eastern Partnership Summit Declaration, namely by: Identifying key areas where conditions must be improved to ensure the development of young

people, boost their creativity and entrepreneurship, and provide them with high quality education and work opportunities; Promoting non-gender stereotypical attitudes in education, in order to prevent gender biased career paths and ultimately a segregated labour market; Overseeing and monitoring the creation of youth engagement roadmaps and youth action plans – on the basis of already existing ones - aimed at ensuring coherence among various instruments available to support youth policies; Fostering mutual learning among key labour market intermediaries to support youth transition to work.

- Under Deliverable 20 – Research and innovation. Exploring possibilities to create closer links between research and innovation initiatives and market demand, thus improving competitiveness and innovation in the economic field, and increasing employment and career prospects of both female and male researchers.

Best practices will also be identified to support Partner Countries' enhanced association and participation in Horizon 2020 and other funding opportunities for research and innovation. To ensure cross-sectoriality among the deliverables under the Mobility and people-to-people sector -notably in the case of the Youth and Education Package - and across the four Eastern Partnership key priorities, Platform 4 will explore synergies with the other Platforms whenever needed or useful, namely when dealing with cross-sectorial topics such as: economic migration, mutual learning, skills matching and innovation.

Sectoral Ministerial meetings may be recommended, when Ministerial level intervention would help to strengthen the implementation of the objectives pursued. The Panel will contribute to the implementation of Deliverables 18 and 19 within the framework of the Youth and Education Package, leading the technical discussion on young people's skills, entrepreneurship and employability, as well as on how to best implement the ambitious project of establishing a European Eastern Partnership School for Partner Countries' pupils [4]. In 2019 the Panel will mainly focus on the following:

- Developing youth engagement roadmaps and youth action plans - on the basis of already ones - including the establishment of inclusive and evidence-based youth policy development and decision-making structures;
- Launching a mutual peer learning dialogue on policies and institutions to support youth transitions to work or education and training;

- Strengthening youth civil engagement and intercultural dialogue, including in the area of cultural heritage on the occasion of the European Year of Cultural Heritage;
- Promoting modernisation, quality, internationalisation and digitalisation (e-learning) of higher education and VET systems. In particular, encouraging broader recognition of non-formal Mobility Partnerships are based on the four pillars of the Global Approach on Migration and Mobility (GAMM) education by Partner Countries governments, particularly in the areas of civic education, inclusion, democracy, environment;
- Enhancing teachers' training and career development;
- Promoting the development of cultural and creative sectors;
 - Supporting the successful start of the Easter Partnership European School, advising on possible ameliorations and providing guidance on the post-pilot phase [5, p.11]. The Association Agreements and Deep and Comprehensive Free Trade Areas (AA/DCFTAs), concluded in 2014, have brought the relations between the European Union and Georgia, the Republic of Moldova and Ukraine to a new level. The agreements aim at strengthened political association and economic integration. They entail significant reforms that aim to bring the Partner Countries closer to the European Union by aligning their legislation and standards to the European Union ones. Most importantly, they have the objective of improving the lives of citizens in a tangible way. An example is the Visa liberalization that has entered into force for Georgia and with Ukraine in 2017 – in addition to the Republic of Moldova in 2014.

The European Union is Moldova's first trading partner and biggest investor in the country. In 2017, it accounted for 64% of total exports and 56% of its total trade. The Deep and Comprehensive Trade Area with the European Union is compatible with all of Moldova's other free trade agreements. Domestic reforms, for instance, the alignment of health and safety standards to those of the European Union, will open further opportunities for trade with the European Union. The European Union also facilitates access to finance for Moldovan SMEs. The European Union actively supports growth and job creation in Moldova. Overall, the European Union estimates that its cooperation projects have provided support for 5,000 enterprises in Moldova and supported jobs in SMEs. 10 business incubators have been set up with European Union support. A road bypass around Ungheni fully funded by the European Union was opened on 3 August 2018. Around 700 kilometres of roads are rehabilitated or will be rehabilitated in the Republic of Moldova thanks to European Union

support. Public transport has been improved in Chişinău and Bălţi with modern trolley buses. Biomass heating systems have been installed in more than 225 schools, kindergartens, community centres and village halls, making heating cheaper and diversifying the country's energy sources. 47 of these sites were also equipped with solar hot water systems. 35 new biomass businesses were set up and over 400 new jobs have been created. New drinking water supply infrastructures were built with European Union support. As a result, approximately 15,700 people are provided with sufficient and safe drinking water. The European Union has also supported the gas interconnector between Moldova (Ungheni) and the European Union (Iaşi in Romania). This project is aimed at enhancing the energy security of Moldova and the competitiveness on the Moldovan energy market.

The European Union has been vocal in calling for strengthening democratic standards, the rule of law and justice and tackling high-level corruption in Moldova. Comprehensive European Union Council Conclusions on Moldova were adopted on 26 February 2018. The European Union reacted to the non-transparent invalidation of the Chisinau mayoral elections in June 2018 recalling that the respect for democratic values and the rule of law are at the heart of the European Union's relations with the Moldova, as testified by the European Union -Moldova Association Agreement. The European Union expects Moldova to take actions ahead of the Parliamentary elections of February 2019 with a view to ensuring the respect for democratic standards and the rule of law. Key areas to be tackled remain: the independence of the judicial system, the fight against corruption – including a thorough and effective prosecution of the banking fraud. The European Union expects that the next parliamentary elections are held in line with international standards and that the pending recommendations made by relevant international stakeholders are followed. The European Union actively supports civil society in Moldova, including by creating links between civil society organisations on both banks of the Nistru River through its confidence building measures.

Since 28 April 2014, Moldovan citizens with a biometric passport can travel to the Schengen area without a visa. More than 1.5 million Moldovan citizens have benefitted from the visa-free regime so far. In the years 2015-17, more than 900 Moldovan students and academic staff have benefitted from Erasmus+ mobility to study and teach in the European Union. Over 3,000 young people from Moldova took part in European Union funded non-formal education projects which organise short exchanges, trainings, common events and provide

volunteering opportunities [6]. The Eastern Partnership (EaP) was established as a specific Eastern dimension of the The European Union ropean Neighbourhood Policy (ENP), which contains both a bilateral and multilateral track. It was launched at the Prague Summit in 2009. Since then, the Eastern Partnership has evolved; the substance of the policy has broadened, deepened and been adapted to changing realities. The latest important policy developments are guided by the 2015 review of the ENP and the 2016 European Union Global Strategy. Both call to focus on achieving the goal of increasing stabilisation and resilience of the European Union 's neighbours [7, p. 235].

The European Union is committed to building strong and mutually beneficial relations with all six partners, irrespective of their individual level of ambition in their relations with the European Union. Bilateral relations are based on differentiation whilst the multilateral EaP structure offers an inclusive framework involving all six partner countries.

Bibliography:

1. Eastern Partnership. https://eeas.europa.eu/diplomatic-network/eastern-partnership/419/eastern-partnership_en
2. What is the Eastern Partnership? <http://www.mfa.gov.md/totul-despre-pae-en/>
3. Work programme – platform 4 (2018-2019).
https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/eap_platform_4_work_programme_2018-2019.pdf
4. The European Union and the EaP countries review the progress achieved under the 20 Deliverables for 2020. https://eeas.europa.eu/diplomatic-network/eastern-partnership/52216/eu-and-eap-countries-review-progress-achieved-under-20-deliverables-2020_en
5. Juc Victor, Diacon Maria. Politicile și programele Uniunii Europene în domeniul cercetării și educației. În: Revista de Filosofie, Sociologie și Științe politice. Nr. 3, 2017, p. 7-25. ISSN 1857-2294.
6. Facts and figures about EU-Moldova relations.
https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/eap_factsheet_moldova_eng_web.pdf
7. Juc Victor. Diacon Maria. Prevederi de politică externă în documentele de program și în activitatea partidelor politice din Republica Moldova. Chișinău: F.E.-P „Tipografia Centrală”, 2016. 256 p. 14,5 c.a. ISBN 978-9975-3043-3-7.

Secția ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Aptitudinile de comunicare ale managerilor grupelor de copii din instituțiile preșcolare

**Diana Antoci, dr., conf. univ.,
Catedra Psihopedagogie și Educația Preșcolară, UST
Stela Abreja, masteranda, Catedra PEP, UST
educator, IPET, nr. 2 „Albinuța”, mun. Orhei**

Rezumat. Prezenta cercetare este axată pe studierea teoretico-experimentală a aptitudinilor de comunicare la managerii grupelor de copii din cadrul Instituțiilor Publice de Educație Timpurie din Republica Moldova, axându-se pe identificarea nivelului de dezvoltare a aptitudinilor de comunicare și studierea particularităților psihologice ale acestora la cadrele didactice.

Abstract. This research focuses on the theoretical and experimental study of the communication skills of the managers of the children's groups within the Public Education Institutions of the Republic of Moldova, focusing on the identification of the level of communication aptitudes development and the study of their psychological particularities of kindergarten educators.

Problema aptitudinilor și în general problema aspectului diferențial al calităților psihice ale omului devine din ce în ce mai importantă odată cu diviziunea continuă a muncii, a fost și rămâne a fi discutată intens în diferite domenii. Studiile aptitudinilor sunt tradiționale fiind raportate la sfârșitul secolului al XIX, la numele lui F. Galton [14, p. 5]. Cunoaștem diverse abordări ale diferitor tipuri concrete de aptitudini, s-au evidențiat componentele aptitudinii matematice în lucrările cercetătorilor В.А. Крутецкий, И. В. Дубровина etc.; aptitudini literare în lucrările lui В. П. Ягудкова; în domeniul aptitudinilor constructiv-tehnice cu lucrările lui П. М. Якобсон etc.; aptitudinile artistice în lucrările lui U. Șchiopu și M. Gârboveanu [apud 1, p.18]; problema aptitudinilor pentru arta plastică în raport cu cele generale (în special cu inteligența și creativitatea) a fost abordată de cercetătoarea D. Antoci; în ceea ce privește aptitudinea pedagogică se atestă lucrările lui N. Mitrofan, domeniul aptitudinilor de comunicare a fost analizat de B. Spityberg și W. Cupach, N. Berezovschi și R. Tereșciuc etc.

În dicționarul de psihologie, **aptitudinea** este o însușire, sistem de însușiri ale subiectului, mijlocind reușita într-o activitate; ca o posibilitate de a obține performanțe; ca factor al persoanei care facilitează cunoașterea, practica, elaborările tehnice și artistice, comunicarea [13, p. 59].

Aptitudinile sunt definite „componente instrumental-operaționale ale personalității care permit desfășurarea cu rezultate superioare a anumitor tipuri de activități” [10, p. 83], ea arată: ce poate individul, nu ce știe el (unii au multe cunoștințe dar nu sunt capabili să opereze cu ele), [5, p. 176].

După M. Golu, aptitudinea ne oferă măsura gradului de organizare a sistemului personalității sub aspect adaptiv-instrumental concret. Ea ne răspunde la întrebarea: „ce poate și ce face efectiv un anumit individ în cadrul activității pe care o desfășoară?” și se bazează întotdeauna pe performanță și eficiență atât calitativă cât și cantitativă. În evaluarea laturilor calitative și cantitative se urmărește atingerea unor indicatori stabiliți ai performanței și succesului, iar cu cât valorile sunt mai ridicate, cu atât aptitudinea este mai bine structurată și invers [9, p. 689-690].

Conform cercetărilor lui A. N. Leontiev, aptitudinile prezintă „o condiție a succesului într-o activitate” [11, p. 285].

După A. Cosmovici, **aptitudinile** reprezintă însușiri ale persoanei care, în ansamblul lor, explică diferențele constatate între oameni în privința posibilității de a-și însuși anumite cunoștințe, priceperi și deprinderi [7, p. 87], potrivit lui B. Teplov, aptitudinile „există doar în procesul de dezvoltare, aptitudinile care nu se dezvoltă, de care omul nu se folosește în activitățile sale, cu timpul pier”, grație exercițiului ce țin de practica sistematică a unor activități, putem să le păstrăm și să le dezvoltăm în continuare [4, p. 49]. Acestea posedă o anumită traiectorie din trei stadii: de structurare și maturizare, de optimum funcțional și de regresie. Având o apariție restrânsă, iar viteza lor de dezvoltare este diferită de la individ la individ, ritmul dezvoltării lor depinde de diferite condiții: biologice, geografice, sociale etc. [9, p. 689-692].

Subsistemul aptitudinal pune în evidență o organizare internă, ce include modalități psiho-fiziologice și psihologice diferite, cu multiple conexiuni. Potrivit acestor modalități apare necesitatea clasificării subsistemului aptitudinal. Cel mai larg criteriul din sfera aptitudinilor, sunt aptitudinile generale și aptitudinile specifice.

Aptitudinile generale, sunt solicitate și intervin în orice fel de activitate umană sau în rezolvarea unor probleme și alcătuiesc repertoriul instrumental-adaptiv al oricărui individ, care asigură o relațioare și o adaptare cât de cât satisfăcătoare în condițiile variabile ale mediului, ce pot fi divizate în sensorio-motor și intelectuale.

Sub marca de aptitudine generale intelectuale se reunesc în mai multe funcții psihice, fiind implicate în toate formele de activitate, aceasta fiind însuși

inteligeța propriu-zisă. Prin inteligență se înțelege „capacitatea de a stabili relații între obiecte, fenomene și evenimente”.

Aptitudinile speciale, asigură obținerea unor performanțe ridicate în anumite domenii de activitate profesională. Potrivit modelului multifuncțional, acestea sunt bazate pe acțiunile factorilor specifici, care se evidențiază strict individualizat la individ ca: subsistemul auditiv, vizual, cognitiv; ce se delimitează în diferite ramuri, ca aptitudini artistice, științifice, tehnice, manageriale etc. [9, p. 696-702].

O ramură a aptitudinilor este și aptitudinile de comunicare. Iar pentru a înțelege esențialul aptitudinilor de comunicare, trebuie să studiem „Ce este comunicarea”.

În ultimii ani se evidențiază un studiu mai amănunțit asupra problemei de comunicare ca fenomen social-psihologic, deoarece această activitate este inseparabilă de o orice latură a evoluției personalității, a vieții și activității acesteia.

Cuvântul **comunicare** vine etimologic de la latinescul **communico**, ceea ce înseamnă care își face datoria, serviabil. Treptat, a derivat **communis**, care își împarte sarcinile cu altcineva, mai târziu: ceea ce aparține mai multor sau tuturor. Infinitivul lung **comunicare** a ajuns să însemne punerea în comun a unor lucruri indiferent de natura lor [6, p. 9].

După I. Așevschi, **comunicarea**, prezintă „a spune celor din jur cine ești, ce vrei, pentru ce dorești un anumit lucru și care sunt mijloacele pe care le vei folosi pentru a-ți atinge țelurile”. În acest sens, **a comunica** înseamnă și a tăcea, a aștepta răspunsul, reacția celui căruia ai vrut să-l anunți că exiști și chiar vrei să-i spui ceva.

Comunicarea, este definită de către majoritatea specialiștilor - ca un proces prin care un emițător transmite o informație receptorului prin intermediul unui canal, cu scopul de a produce asupra receptorului anumite efecte [3, p. 8-12].

Termenul de comunicare cunoaște ample semnificații, fiind studiat de cercetătorii americani: F. E. Dance, C. E. Larso, E. O. Wilson etc.; pe teritoriul român de cercetătorii: I. Așevschi, L. Șoimu, A. Palii, A. Cosmovici, I. Jude etc. [2, p. 8].

Specificul comunicării în comparație cu alte activități, constă în faptul că în cadrul comunicării se restabilesc relații dintre subiect-subiect: astfel comunicarea apare acolo și atunci, când se stabilesc interacțiuni a cel puțin două persoane, care pe rând comunică. În cadrul comunicării are loc permanent o

transformare a obiectului în subiect și invers, iar între aceștia are loc o aspirație a trebuințelor necesare fiecărui individ, exercitându-se actul comunicării [8, p. 6].

Drept **aptitudini comunicative** sunt considerate însușirile individului, care satisfac trebuințele comunicative ale altor persoane, asigurându-i succes în comunicare. Iar baza acestor însușiri este reprezentată de sensibilitatea socială, care se manifestă prin acțiuni comunicative de inițiativă și răspuns, ce exprimă atenție, stima față de altul, disponibilitatea de a conlucra și a-l înțelege pe partener [14, p. 5-16].

Subiectul aptitudinilor de comunicare este recent, care până în prezent nu și-a găsit o analiză profundă în literatura de specialitate, cu toate că în unele manuale există anumite trimiteri și chiar unele teste sau chestionare care urmăresc scopul de a evalua aptitudinile comunicative.

Aptitudinile de comunicare în diverse publicații sunt menționate ca substructură ale altor aptitudini, de exemplu: Н. В. Кузьмина, le menționează ca abilități comunicative ca parte componentă a aptitudinilor pedagogice care contribuie la un proces de interacțiune optimă ce duc spre interrelații pedagogice dorite.

După V. Mândăcanu, **aptitudiile de comunicare** sunt caracterizate prin profesiunea cadrului didactic ca instrumente profesionale strict necesare.

Psihologii К. К. Платонов și Л. И. Уманский, consideră aptitudinile comunicative drept instrumente care îi asigură succes persoanei în activitatea colectivă, determinând locul în cadrul acesteia și coeziunea colectivității în genere.

La începutul secolului XX, aptitudinile de comunicare capătă „autonomie”, în literatura psihologică, fiind înscrise în fruntea listei aptitudinilor.

După R. S. Nemov, aptitudinile pentru comunicare, sunt necesare pentru a interacționa cu oamenii, ca exemplu: vorbirea subiecților ca instrument al comunicării, de evaluare, de a intra în contact, de influență, de a-i captiva pe alții etc.

După Tereșciuc R., Berezovschi N., **aptitudinile de comunicare** sunt „o formațiune psihică complexă, dependente de experiența, de cultura comunicării care se asimilează, formează pe parcursul vieții individului în cadrul activităților”. O condiție pentru cultivarea aptitudinilor comunicative sunt oamenii [14, p. 20-21].

N. Erastov, tratează **aptitudinile de comunicare** drept „condiții ce asigură însoțirea rapidă a procedurilor de comunicare, formarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor comunicative ale personalității” [apud. 4, p. 51].

Astfel pentru a determina nivelului de manifestare a aptitudinilor de comunicare la cadrele didactice din instituțiile preșcolare am aplicat Chestionarul Diagnosticarea aptitudinilor comunicative și organizatorice (COS-1), (după V. V. Sineavski, B. A. Fedorișin) [12, p. 126], rezultatele obținute în urma chestionării, indică nivelul actual al aptitudinilor comunicative și organizatorice ale subiectului concret, dar în cadrul rezultatelor am evidențiat doar nivelul de dezvoltare al aptitudinilor comunicative. Diagnosticarea nivelului aptitudinilor de comunicare poate fi realizat în baza Chestionarului COS-1, care este elaborată în baza principiului de autoanaliză și autoapreciere a comportamentului subiectului testat într-o situație sau alta. Pentru studierea aptitudinilor de comunicare au fost proiectate întrebări din sferele: interesul persoanei pentru comunicare; acomodarea la un nou colectiv, reacția la rugămintea colegilor și cunoscuților, atitudinea față de muncă, contactul cu persoane necunoscute, toate aceste sfere au generat 20 de întrebări, la care managerii grupelor de copii au fost rugați să răspundă cu „da” pentru răspunsul afirmativ sau „nu” pentru cel negativ [12, p. 126-129].

Chestionarului (COS-1), a fost propus cadrelor didactice din Republica Moldova, la care au participat 50 de educatori din învățământul preșcolar, din trei instituții diferite (denumirile instituțiilor sunt confidențiale), care au participat la experimentul de cercetare, etapa de constatare.

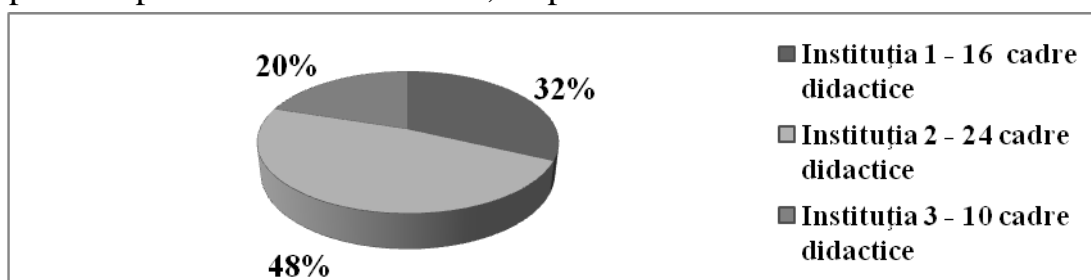


Fig. 1 Repartizarea cadrelor didactice după instituția de învățământ

În **Fig. 1** sunt prezentate numărul de cadre didactice din instituțiile preșcolare care au participat la experimentul de cercetare dintre grupul de 50 de cadre didactice: Instituția 1 cu 16 cadre didactice, 32%; Instituția 2 cu 24 de cadre didactice, 48%; și Instituția 3 cu 10 cadre didactice, 20%.

Cercetarea experimentală este axată pe determinarea nivelului de dezvoltare a aptitudinilor de comunicare la managerii grupelor de copii, astfel coeficientul de evaluare (K) se exprimă prin raportul dintre numărul de răspunsuri ce au coincis iar numărul maxim de coincidențe fiind 20. Unde poate

fi aplicată formula: $K = m : 20$ sau $K = 0,05m$, unde K este mărimea coeficientului de evaluare, iar m - numărul răspunsurilor ce au coincis cu tabelul din descifrarea Chestionarului COS-1. Indicii obținuți prin calculele respective pot varia de la 0 la 1. Rezultatele apropiate de 1 indică un nivel înalt al aptitudinilor comunicative iar cele apropiate de 0 denotă un nivel scăzut al acestora. Coeficientul K comportă caracteristica cantitativă, primară a rezultatelor, iar pentru standartizarea calitativă a rezultatelor testării se va utiliza **scaleg de evaluare** în care un anumit diapazon al coeficientului K să îi corespundă o anumită notă Q (1-5), astfel nivelul de manifestare a aptitudinilor comunicative poate fi: **0,10-0,45 (foarte scăzut); 0,46-0,55 (scăzut); 0,56-0,65 (mediu); 0,66-0,75 (înalt); 0,76-1,00 (foarte înalt)**. Prin urmare:

• **Instituția 1** cu 16 cadre didactice (100%):

Foarte scăzut: **18,75%** (3 cadre didactice)

Scăzut: **37,5%** (6 cadre didactice)

Mediu: **25%** (4 cadre didactice)

Înalt: **6.25%** (1 cadru didactic)

Foarte înalt: **12,5%** (2 cadre didactice)

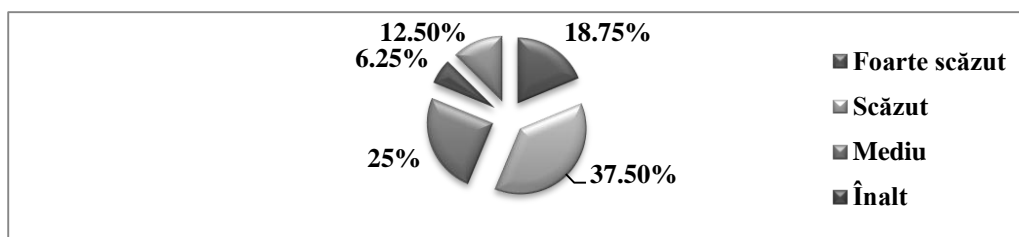


Fig. 2 Repartizarea cadrelor didactice din Instituția 1, după nivelul de manifestare a aptitudinilor de comunicare în baza Chestionarului **Diagnosticarea aptitudinilor comunicative și organizatorice (COS-1)**, (după V. V. Sineavski, B. A. Fedorișin)

Tabelul 1. Nivelul de manifestare a aptitudinilor comunicative la managerii grupelor de copii în baza Chestionarului **Diagnosticarea aptitudinilor comunicative și organizatorice (COS-1)**, (după V. V. Sineavski, B. A. Fedorișin)

Indicatori	Nivelul de manifestare a aptitudinilor comunicative					Media K pe grup
	Foarte scăzut	Scăzut	Mediu	Înalt	Foarte înalt	
Q	1	2	3	4	5	3
Indicii medii K s.e.	0.28	0,53	0,62	0,7	0,9	0,56
Nr. educatori	3	6	4	1	2	16

În **Fig. 2** și **Tabelul 1** sunt expuse rezultatele Chestionarului **COS-1**, care are drept scop determinarea nivelului de manifestare a aptitudinilor comunicative actuale, observăm că media K general pe grup este de nivel **mediul** (Q - 3), cu rezultatul de 0,56 ceea ce denotă că cadrele didactice dispun de aptitudini de comunicare necesare exercitării profesiei de educator în instituțiile preșcolare, cunosc cum să comunice cu preșcolarii și părinții acestora, posedând un anumit interes pentru comunicare.

- **Instituția 2** cu 24 cadre didactice (100%):
 Foarte scăzut: **12,5%** (3 cadre didactice)
 Scăzut: **20,83%** (5 cadre didactice)
 Mediu: **0%** (0 cadre didactice)
 Înalt: **41,67%** (10 cadre didactice)
 Foarte înalt: **25%** (6 cadre didactice)

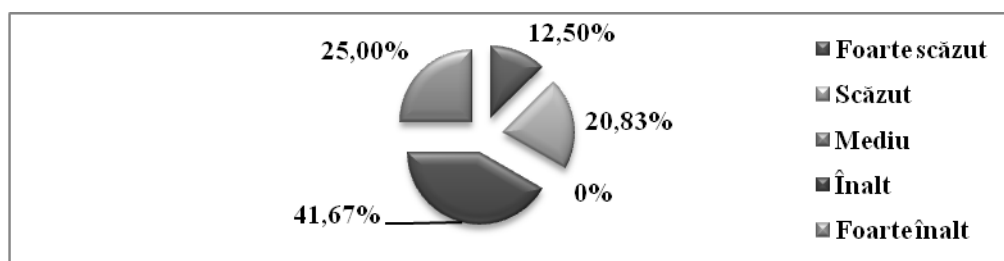


Fig. 3 Repartizarea cadrelor didactice din Instituția 2, după nivelul de manifestare a aptitudinilor de comunicare în baza Chestionarului **Diagnosticarea aptitudinilor comunicative și organizatorice (COS-1)**, (după V. V. Sineavski, B. A. Fedorișin)

Tabelul 2. Nivelul de manifestare a aptitudinilor comunicative la managerii grupelor de copii în baza Chestionarului **Diagnosticarea aptitudinilor comunicative și organizatorice (COS-1)**, (după V. V. Sineavski, B. A. Fedorișin)

Indicatori	Nivelul de manifestare a aptitudinilor comunicative					Media K pe grup
	Foarte scăzut	Scăzut	Mediu	Înalt	Foarte înalt	
Q	1	2	3	4	5	3
Indicii medii K s.e.	0,28	0,51	0	0,72	0,8	0,64
Nr. educatori	3	5	0	10	6	24

În **Fig. 3** și **Tabelul 2** sunt notate rezultatele Chestionarului **Diagnosticarea aptitudinilor comunicative și organizatorice (COS-1)**, (după V. V. Sineavski, B. A. Fedorișin), potrivit cărora media K general pe grup este de nivel **mediul**

(Q-3), cu rezultatul de 0,64. Cadrele didactice din această instituție dau dovadă de aptitudini de comunicare actuale la nivelul înalt și foarte înalt, ceea ce denotă că sunt buni comunicatori, se angajează cu plăcere în actul comunicării cu ceilalți.

- **Instituția 3** cu 10 cadre didactice (100%):

Foarte scăzut: **20%** (2 cadre didactice)

Scăzut: **40%** (4 cadre didactice)

Mediu: **20%** (2 cadre didactice)

Înalt: **20%** (2 cadre didactice)

Foarte înalt: **0%** (0 cadre didactice)

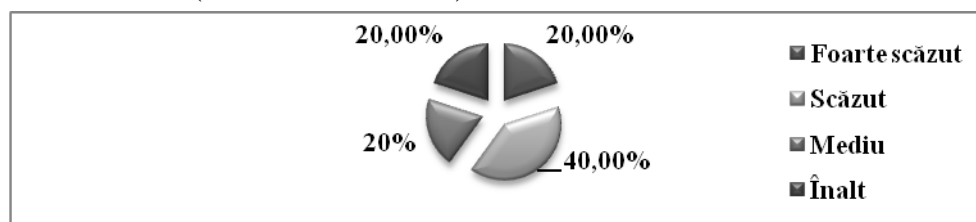


Fig. 4 Repartizarea cadrelor didactice din Instituția 3, după nivelul de manifestare a aptitudinilor de comunicare în baza Chestionarului **Diagnosticarea aptitudinilor comunicative și organizatorice (COS-1)**, (după V. V. Sineavski, B. A. Fedorișin)

Tabelul 3. Nivelul de manifestare a aptitudinilor comunicative la managerii grupelor de copii în baza Chestionarului **Diagnosticarea aptitudinilor comunicative și organizatorice (COS-1)**, (după V. V. Sineavski, B. A. Fedorișin)

Indicatori	Nivelul de manifestare a aptitudinilor comunicative					Media K pe grup
	Foarte scăzut	Scăzut	Mediu	Înalt	Foarte înalt	
Q	1	2	3	4	5	3
Indicii medii K s.e.	0,37	0,52	0,62	0,72	0	0,55
Nr. Educatori	2	4	2	2	0	10

În **Fig. 4** și **Tabelul 3** sunt prezentate rezultatele Chestionarului **COS-1**, după care media K general pe grup este de nivel **mediul** (Q-3), cu rezultatul de 0,55. Cadrele didactice din instituția dată dau dovadă de aptitudini de comunicare actuale la mediul, dar care datorită unor programe special pot fi îmbunătățite.

Per general nivelul aptitudinilor comunicative la cadrele didactice constituie:

Foarte scăzut: **16%** (8 cadre didactice)

Scăzut: **30%** (15 cadre didactice)
 Mediu: **12%** (6 cadre didactice)
 Înalt: **26%** (13 cadre didactice)
 Foarte înalt: **16%** (8 cadre didactice)

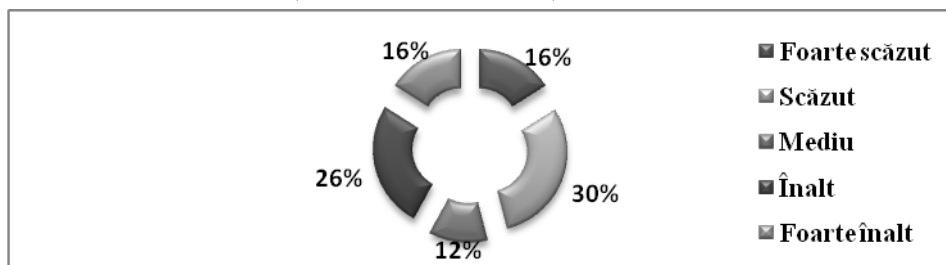


Fig. 5 Repartizarea cadrelor didactice după nivelul de aptitudini comunicative

Tabelul 4. Coeficientul general al aptitudinilor comunicative ale managerilor grupelor de copii după Chestionarului **Diagnosticarea aptitudinilor comunicative și organizatorice (COS-1)**, (după V. V. Sineavski, B. A. Fedorișin)

Indicatori	Nivelul de manifestare a aptitudinilor comunicative					Media K pe grup
	Foarte scăzut	Scăzut	Mediu	Înalt	Foarte înalt	
Q	1	2	3	4	5	3
Indicii medii K s.e.	0,30	0,52	0,62	0,71	0,83	0,60
Nr. Educatori	8	15	6	13	8	50

Analizând **Fig. 5** și **Tabelul 4**, am constatat că nivelul general al aptitudinilor de comunicare la cadrele didactice care au participat la experimentul de cercetare este de nivel **mediul (Q-3)**, cu rezultatul **0,60 K**, ceea ce se caracterizează prin interesul pe care îl au educatorii față de comunicare, interlocutor, în timpul actului de comunicare ceea ce denotă ca cadrele didactice sunt buni comunicatori, ascultători prin inițiativă pentru comunicare cu preșcolarii și părinții acestora, care exprimă atenția, bunăvoința, stima față de altul, compasiunea, disponibilitatea de a conlucra și a-i înțelege pe preșcolari și părinți.

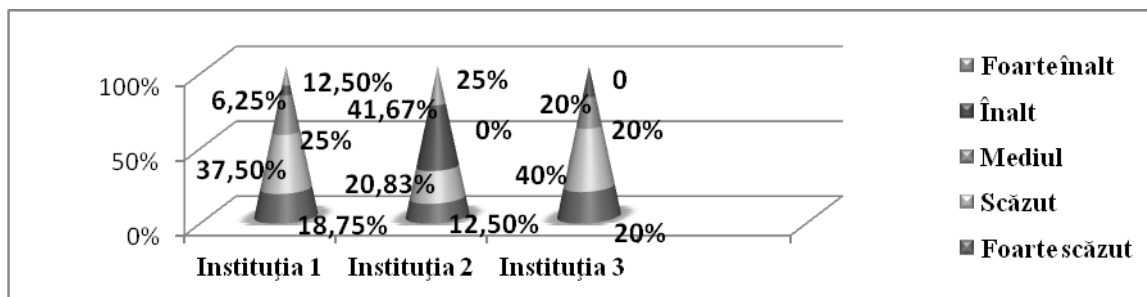


Fig. 6 Diferențe dintre nivelurile de manifestare a aptitudinilor comunicative după Chestionarului **Diagnosticarea aptitudinilor comunicative și organizatorice (COS-1)**

Analizând **Fig. 6** am constatat că managerii grupelor de copii posedă nivele diferite ale coeficientului K analizând Chestionarul **Diagnosticarea aptitudinilor comunicative și organizatorice (COS-1)**, dar care sumându-le obținem Q-3, nivelul mediu. Iar în această figură am reprezentat diferențele dintre cele trei instituții.

În concluzie, aptitudinile de comunicare la managerii grupelor de copii din cadrul instituțiilor preșcolare contribuie la success profesional și personal mai reușit, care satisface necesitatea comunicativă a cadrelor didactice, fiind strict necesare pentru asigurarea succesului pedagogului, care poate fi perfecționat pe tot parcursul vieții, obținând astfel un progres din cel mai râvnit.

Bibliografie:

1. Antoci D. Aptitudinile elevilor: Interacțiune, influență, dezvoltare: Monografie. Chișinău: Editura Print Caro, 2011. 122 p.
2. Antoci D. Abreja S. Inteligența emoțională și aptitudinile de comunicare ale managerilor grupei de copii. În: Învățământ superior: tradiții, valori, perspective. Conferința științifică națională cu participare internațională (2018; Chișinău). Volumul II, Chișinău: S.n (Tipografia UST), 2018. 164 p.
3. Așevschi I. Psihologia comunicării, Chișinău: Editura Pontos, 2012. 135 p.
4. Berezovschi N. Mecanismele evaluării aptitudinilor comunicative. În Probleme actuale ale psihologiei pedagogice. Culegere de articole științifice ale tinerilor savanți. Chișinău: Aprobata la Consiliul Științific al IȘPP, 1998. 99 p.
5. Buzdugan T. Psihologia pe înțelesul tuturor. Ghid pentru învățarea psihologiei în liceu. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1999. 240 p.
6. Callo T. Educația comunicării verbale, Chișinău: Editura Litera, 2003. 148 p.

7. Cocoș C. Psihopedagogia pentru examene de definitivat și grade didactice, curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță. Iași: Editura Polirom, 1998, 316 p.
8. Frunză V. Teoria comunicării didactice. Constanța: Editura Ovidius University Press, 2003. 252 p.
http://www.academia.edu/4925221/Teoria_comunicarii... (accesat:17.11.2018).
9. Golu M. Bazele psihologiei generale. Ediția a 2-a, București: Editura Univeritar, 2004, 718p.
10. Jinga I. Istrate E. Manual de Pedagogie, București: Editura All Educational, 2001. 464 p.
11. Jude I. Psihologia școlară și optim educațional, București: Editura Didactică și pedagogică, R.A, 2002. 363 p.
12. Platon C. Serviciul psihologic școlar. Chișinău: Editura Epigraf, 2001. 167 p.
13. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978. 784 p.
<https://lectiadefilosofie.files.wordpress.com/2014/01/dictionar-de-psihologie-neveanu.pdf> (accesat: 29.09.2018)
14. Tereșciuc R. Berezovschi N. Psihologia aptitudinilor comunicative: Monografie. Chișinău: Editura Universitatea de Stat din Moldova, 2000. 157 p.

**Strategii de învățare: între tradițional și inovativ
Crina Ramona Antip, Școala Gimnazială "Nicolae Bălcescu",
localitatea Nicolae Bălcescu, județul Bacău, România**

Motto: „Când muncești, joacă-te! Munca, dacă este doar o datorie, te ucide.”(Max Jacob)

Abstract:

The usage of modern methods increases the imagination, interests, creativity, curiosity, relaxation, creating esthetic taste, ability to act, etc.

When they are asked to choose between classic and modern in the use of educational means, trainers, educators should start from learners abilities (age, skills, needs, etc.) and combine creatively these methods, with measure and sense, intellectually and aesthetically, to obtain desirable and targeted skills.

Ce înseamnă și de unde vine conceptul de *modernism* în actul didactic?
Ce înseamnă și ce mai este *classic /tradițional* în actul didactic?

Modernismul este o mișcare culturală, artistică și ideatică ce include artele vizuale, arhitectura, muzica și literatura progresivă care s-a conturat în circa trei decenii înainte de anii 1910 - 1914, când artiștii s-au revoltat tradițiilor academice și istorice impuse și considerate standard ale secolelor anterioare, începând cu cele ale secolului al XIV-lea și culminând cu rigiditatea și "osificarea" academismului secolului al 19-lea.

Eugen Lovinescu este teoreticianul acestui curent, iar el afirmă despre existența unui "spirit al epocii", care influențează literaturile mai puțin dezvoltate să se raporteze la altele mai evolute. Astfel, el preia "teoria formelor fără fond" a lui Titu Maiorescu, cu precizarea că "formele trebuie să-și creeze un fond propriu". Moderniștii au crezut că prin refuzarea tradiției ar fi putut descoperi noi și radicale feluri de a crea "un altfel de artă".

Așadar, ce din toate acestea s-ar putea mula pe domeniul *Învățământ*?

Dacă numim tradiționalism în acest domeniu, predarea în mod informativ și cantitativ, am putea rezuma că modernismul este predarea-învățarea-evaluarea în care accentul este pus pe latura formativă, deci pe crearea competenței de *a ști să înveți*, să folosești informația pe care o ai la îndemână sau să-i extragi esența, astfel încât să îndeplinești obiectivele propuse.

Din analiza comparativă a programei înainte de 1990, în învățământul românesc, pus față în față cu cel actual, concluzionăm următoarele:

Învățământul tradițional avea următoarele caracteristici:

- era un proces sobru, închis, uneori monoton
- rolul principal revenea profesorului, el fiind pionul central al lecției
- era un proces în care veneau intrări, dar ieșirile erau uneori inegale, inechitabile, fără valențe formatoare
- se baza pe memorare, în mod exclusiv
- elevul era supus presiunii psihice de a reda robotic, mecanic, ceea ce predă pedagogul
- creativitatea și rezolvarea de probleme erau excluse, prima lipsind cu desăvârșire, deoarece obiectivele unei predări asumate, erau acelea de a te încadra în niște șabloane riguroase, fără a depăși unele bariere.

Învățământul modern, antinomic celui tradițional, are accepțiuni inovative și urmărește, în mod principal schimbarea paradigmatelor în educație, astfel:

- este un proces transparent, deschis, variat, fără a plictisi
- rolurile sunt împărțite, însă pionul principal al lecției este elevul

- este un proces cu dublu sens
- intrările echivalează în mare parte cu ieșirile, iar prin strategiile folosite, fiecare participant la acest proces dobândește o anumită competență, dintre care competența de relaționare este cea mai importantă
- procesul modern are o latură preponderant formativă
- se bazează pe transmiterea de informații cu scopul de a dirija procesul învățării
- trauma debitării în mod mecanic a unor cunoștințe nu mai există , elevul interpretând ceea ce primește, învață să învețe și își dezvoltă latura autodidactă.

Pentru a atinge aceste scopuri, sistemul de învățământ se folosește de mai multe că, mijloace de învățare, clasificate, din mai multe puncte de vedere [Cojocariu Venera, 2004, p.74]

a) Criteriul istoric-

- mijloace clasice de generație 1 și 2
- mijloace moderne de generație 3,4,5

b) Criteriul funcției pedagogice îndeplinite:

- mijloace informative- demonstrative

1. mijloace logico-intuitive:

- obiecte naturale**-colecție de plante, roci, organe, insectare, ierbare, substance chimice, instrumente de măsură, aparate
- **obiecte elaborate** sau construite fie de către cadrul didactic fie de către copii, individual sau în echipă, constând în reproduceri spațiale, copii tridimensionale
- substituenți imagistici**-fotografii, afișe, pliante, hărți, atlase, panouri, ilustrații, diafilme, filme, emisiuni TV, CD-uri etc.

2. mijloace logico-raționale formate din simboluri , formule, grafice,note musicale, truse de laborator, calculatorul, testul, mașini de proiectare și verificare etc.

c) Criteriul prezenței sau absenței mesajului didactic:

1. mijloace care include mesajul sau informația didactică-obiecte sau fenomene în formă naturală, grafice etc
2. mijloace care facilitează transmiterea mesajelor didactice-combină muzicală, aparat de proiectie, table inteligente , calculatorul etc.

Cunoașterea acestui criteriu de clasificare ar putea ajuta un cadru didactic să-și organizeze ora din punct de vedere metodic, proiectarea didactică, astfel încât să obțină rezultate maxime de la elevii săi.

Făcând parte din categoria mijloacelor moderne de predare și fiind supuse mai mereu analizei critice, **mijloacele moderne audio-vizuale** sunt cele mai interesante.

Printre avantajele folosirii lor, se enumeră:

- producerea unei revoluții autentice în învățământ
- capacitatea de a suplimenta explicațiile cadrului didactic
- capacitatea de a aduce natura, fenomenele, faptele sociologice, petrecute în mod real, în fața elevului/studentului
- capacitatea de a provoca
- contribuția de a consolida cunoștințele anterioare.

La rândul lor, acestea sunt clasificate în: [Cojocariu Venera,2004,p.76]

1. mijloace tehnico-vizuale
2. mijloace tehnico-audio
3. mijloace tehnico-audio-video

Din folosirea acestora, observăm că, aceste mijloace contribuie la cultivarea imaginației, intereselor, creativității, curiozității, relaxării, creării gustului estetic, capacității de a acționa etc.

Puși să aleagă între clasic și modern și în ceea ce privește folosirea mijloacelor de învățământ, formatorii, educatorii trebuie să pornească de la particularitățile educabililor (vârstă, competențe, nevoi etc) și să combine cu creativitate aceste metode, cu măsură și simț intelectual și estetic pentru a obține competențele dezirabile și vizate.

Bibliografie:

1. Cojocariu Venera, Teoria și metodologia instruirii, EDP, București, 2004, 116 pg
2. www.wikipedia.ro

Semnificația textului literar

Diana Argint, masterandă UST

Nicolae Silistraru, dr. hab., prof. universitar

Elevii vin din școala primară în cursul gimnazial cu plăcerea lecturii și palide cunoștințe despre comentariul textului, structura operei literare, textul în sine ca o entitate abordabilă cu anumite mijloace, achiziții intelectuale însă extrem de importante în perspectiva anilor școlari următori. Metodica predării citirii la clasele I-IV fundamentează predarea potrivit cu scopul și sarcinile

procesului didactic, cu elementele de conținut ale procesului de transmitere și asimilare a cunoștințelor literare după specificul disciplinei de învățământ și indică metodele, procedeele și formele de organizare pentru realizarea obiectivelor educaționale. [7]

Predarea lecturii la clasele I-IV se numește citire explicativă, ea este prima treaptă, care va fi urmată de altele două: studiul textului (lectura literară), la gimnaziu, și rigoarea comentariului literar, la liceu, organic legate între ele ca etape ale aceluiași proces continuu. În cadrul primei etape a lecturii, se formează deprinderi de citire conștientă, cursivă. La intrarea în gimnaziu, profesorul de limba și literatura română se poate izbi de un fenomen nedorit: nu toți elevii știu să citească curent, corect și expresiv. Unii elevi au dificultăți în procesul citirii, au dificultăți în procesul vorbirii. Ritmul normal al citirii trebuie să corespundă cu ritmul vorbirii. Citirea curentă este condiționată de efectuarea exercițiilor care duc la formarea deprinderilor de citire în ritm normal. Față de o asemenea situație, profesorul ar trebui să cunoască nu numai metodologia de formare a deprinderilor de citire, calitățile citirii - conștientă, activă, corectă, curentă, expresivă ci să facă și exerciții pentru dezvoltarea citirii, prin citirea repetată și cea selectivă.

Aprecierile profesorului asupra elevilor privind ritmul citirii/lecturii ar putea fi însumate în următoarele categorii:

- elevi care citesc repede, corect, conștient și expresiv;
- elevi care citesc în ritm mediu, curgător, conștient și expresiv;
- elevi care citesc rar, însă corect, conștient, dar puțin expresiv;
- elevi care citesc pripit, deformează cuvintele și denaturează înțelesul textului.

Măiestria profesorului stă pe primul plan în cultivarea dicțiunii, în modelarea vocii, a intonației, în dozarea pauzelor. El trebuie să deprindă pe elevi cu citirea în gând, care este recomandată pentru formarea citirii curente. Deoarece lipsesc procedeele auditiv-motrice, cititul în gând dezvoltă memoria vizuală și efortul individual. Metodele și procedeele pentru deprinderea citirii în gând constau, printre altele, în: -exerciții pentru crearea deprinderilor de citire în gând, alternate cu citirea cu voce tare și cu povestirea textului; -citirea în gând și recitirea cu voce tare a unor fragmente selectate. O obiecție, nu substanțială, poate fi adusă metodei citirii în gând, și anume aceea că ea diminuează înrâurirea emotiv-artistică a textelor literare, deoarece lipsesc calitățile oralității, care favorizează analiza particularităților estetice.

Elementele de vârf ale citirii aparțin citirii conștiente și citirii expresive. Citirea conștientă implică o serie de procedee de control ale citirii cu voce tare și în gând, care pot fi rezumate la: -întrebări asupra conținutului textului; - povestirea textului; găsirea unor titluri-idei pentru unitățile logice. [4]

La rândul ei, citirea expresivă depinde de câteva condiții: -respectarea lexicului cu sensul și expresivitatea corespunzătoare; -respectarea pauzelor (gramaticale, logice); -respectarea accentului și a ritmului.

În continuarea aspectelor de metodică a predării-învățării-evaluării din ciclul învățământului primar spre cel gimnazial, etapa studierii textului literar ridică probleme specifice: -Plăcerea de a citi trebuie colaborată cu studiul literaturii, care contribuie la formarea gustului estetic al elevilor, la dezvoltarea capacității lor de a sesiza frumosul în artă, și chiar de a-l crea. Desigur, cu mijloace adecvate vârstei: lectură expresivă, memorizare, lectură pe roluri, forme incipiente de comentare a textului literar, prin mijloace progresive, prin îmbinarea cunoașterii artei literare cu celelalte forme de artă: plastică, muzicală, coregrafică etc. -Continuarea preocupărilor de a le forma elevilor deprinderi de citire corectă și expresivă, bazate pe o înțelegere mai profundă a elementelor de conținut și de structură a operei literare. -Elevii trebuie să se obișnuiască a povesti cele citite, să-și îmbogățească vocabularul și să-și dezvolte deprinderile de exprimare corectă, aplicând în practică normele limbii literare studiate la orele de limba română. De aceea, în cadrul orelor de literatură trebuie programate lecții speciale de compunere, în care elevii învață să-și expună în scris sau oral cunoștințele dobândite, propriile lor impresii și sentimente.

Studiul literaturii, în școală, alături de alte discipline, devine indispensabil pentru formarea personalității elevului, în acord cu finalitățile nivelurilor de învățământ care derivă din idealul educațional, așa cum este formulat în Legea Învățământului și care constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, formarea personalității autonome și creative.

Cunoașterea prin literatură este una specială, literatura aparținând domeniului artei, de aceea investigarea fenomenului literar se realizează cu mijloace specifice, diferite de cele folosite în studiul limbii: literatura nu se predă, ea trebuie "receptată", folosind ca modalitate specifică "intuiția artistică". [5, p.122]

Domeniul lecturii este domeniul cel mai complex în cadrul lecțiilor de limba și literatura română în școală. Se vorbește azi de o criză a lecturii, e vorba de lectura literară, care se deosebește de cea privată, devenind, mai degrabă, o

obligație pentru elevi. Pentru a-i face pe elevi să înțeleagă orice fel de text literar, indiferent de secolul în care a fost scris sau curentul literar pe care îl valorifică textul, profesorul trebuie să raporteze acest text la un model de abordare a lecturii. Acest fapt îl va apropia pe elev de esența textului, îl va ajuta să-l înțeleagă, să-l analizeze, să-l însușească în cele din urmă. Prezentăm în continuare patru modele de abordare a textului literar în școală. Aplicând, în funcție de necesitățile didactice, un model sau altul, profesorul de limba și literatura română va observa o ameliorare a relației elev –text literar.

Modelul cultural sau istoric

Acest model, care a devenit dominant în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, este prezent în școală și pentru un anumit tip de texte acest model este eficient. Conform acestui model, profesorul de limba și literatura română urmărește îmbogățirea orizontului cultural al elevilor. Textele propuse pentru studiu fac parte din canonul literar, în cadrul lecțiilor textele se discută cu referire la biografia autorului sau la curentele literare și la trăsăturile acestora. Acest model accentuează canonul literaturii naționale și, implicit, formarea mândriei naționale al elevilor. Astfel pot fi predate/învățate textele lui Ion Druță.

În secolul al XX-lea, s-au dezvoltat alte trei modele. Dar modelul cultural nu și-a pierdut importanța.

Modelul lingvistic

Unii numesc acest model analitic. Educația elevilor nu este în primul rând enciclopedică, ci estetică și se urmărește formarea conștiinței estetice a cititorilor. Opera literară, conform acestui model, este văzută ca o construcție autonomă care, în practica didactică, are trei modalități de interpretare:

- ca analiză stilistică a textelor literare;
- ca lectură hermeneutică având ca scop o înțelegere profundă a sensurilor textului, în special a nivelului simbolic;
- ca analiză structurală a textului, elevii descoperă structura textului literar, genurile și speciile, tema și personajele textului.

Modelul social

Acest model apare în anii 70, scopul fiind dezvoltarea conștiinței sociale a elevilor. Se consideră că literatura oferă diverse modele de construcție a realității. Din punct de vedere didactic, abordarea se bazează pe discuții și reflecții pe marginea textelor studiate. Învățătorul îl învață pe elev să citească printre rânduri, să descopere ideologia ascunsă a unor texte și să discute deschis despre poziția morală sau politică prezentă în text. Este mai grea evaluarea în cazul acestui model, pentru că se va pune accent pe competența de comunicare

și pe corectitudinea exprimării ideilor, a punctelor de vedere, a argumentelor pe care le prezintă elevii.

Modelul orientării spre cititor

Spre sf. sec. al XX-lea, acest model devine foarte important. El presupune o abordare a lecturii în care profesorul pune accent pe efectul pe care textul îl are asupra elevului-cititor. Scopul principal este dezvoltarea personală a elevilor. Această paradigmă este cunoscută și sub denumirea de modelul dezvoltării personale sau experiența lecturii. Profesorul încearcă să creeze situații de învățare prin care elevii să devină conștienți de valorile cognitive sau emoționale pe care le activează lectura textului, să provoace răspunsuri /reacții personale ale elevilor față de textele citite. Desigur, fiecare profesor de română se raportează la un model sau altul în funcție de scopul pe care îl urmărește dar mai ales de tipul de text propus la oră. Unele fragmente din literatura națională sunt adevărate opere de artă prin patrimoniul cultural pe care îl reprezintă (opera lui Ion Druță), alte fragmente prezintă interes din punctul de vedere al structurii sau modurilor de expunere (romanele lui C. Petrescu), pentru unii elevi lectura textelor literare este un mijloc de înțelegere a unor fenomene sociale largi (romanele istorice), iar pentru o bună parte din elevi – lectura este pasiune, prin lecturi aceștia își modelează personalitatea. Este evident faptul că aceste modele pot coexista și pot fi aplicate consecutiv sau concomitent de profesorii de română.

Este important să prezentăm, în această ordine de idei, și rolurile pe care și le asumă cititorii – elevi în cadrul diferitor texte. Cea mai interesantă clasificare pare a fi clasificare lui Appleyard (1994), bazată pe o teorie centrată pe cititor:

1. Cititorul naiv (preșcolarii, școlarii de vârstă mică sunt mai mult ascultători decât cititori, ei nu deosebesc încă ficțiunea de realitate).

2. Cititorul–erou/eroină (în timpul lecturii elevii se identifică cu personajele din universul ficțional; literatura este concepută ca o alternativă a vieții cotidiene).

3. Cititorul gânditor (adolescenții citesc pentru a înțelege mai bine lumea și pe ei înșiși).

4. Cititorul interpret (elevii care studiază literatura în mod sistematic, ei învață să abordeze analitic un text, pot folosi concepte din teoria literară, pot realiza contextualizări).

5. Cititorul pragmatic (e cititorul care savurează lectura, se identifică cu personajele, evaluează o anumită atitudine despre lume).

Desigur că profesorul de română va depune efort sporit pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă ceea ce citesc. În acest context am convenit la următoarele etape:

1. Definierea strategiei și precizarea utilității ei. Profesorul le propune elevilor strategii de lectură și comprehensiune în funcție de text și particularitățile acestuia.

2. Explicarea procesului. Profesorul le explică elevilor pe parcurs elementele de structură ale textului, formulează ideile principale împreună cu clasa.

3. Interacțiunea cu elevii și ghidarea lor pentru a stăpâni strategia. Profesorul va oferi indicii, le va oferi feedback.

4. Dezvoltarea autonomiei elevilor în folosirea strategiei. Dacă una din strategii nu este clară și nu dă rezultat, profesorul o va schimba, se va consulta cu elevii pentru aplicarea altei strategii de lectură și comprehensiune a textului. [3]

Abordarea receptării textului în școală nu poate fi realizată fără o lectură profundă, dar pentru ca lectura să fie atrăgătoare, să provoace discuții și analize pertinente, profesorul va încerca să le ofere elevilor mai multe perspective de lectură, în funcție de țesătura textului, de complexitatea și valoarea acestuia. A

folosi o singură strategie sau abordare înseamnă a-i demotiva pe elevi să citească. Vom prezenta în cele ce urmează câteva strategii de receptare a textului literar, desprinse din Didactica Florentinei Sâmihăian:

1. Abordare psihologică

Profesorul folosește lentilele psihologiei pentru a observa motivațiile autorului sau ale personajului însuși. Cel mai frecvent sunt aplicate teoriile lui Freud (despre cele trei părți ale minții – inconștient, ego și super – ego sau despre complexul oedipian). Această abordare ar spori interesul pentru lectura romanelor psihologice, Pădurea spânzuraților, de exemplu. [7]

La studierea romanelor de iubire s-ar aplica, de exemplu, teoria triunghiulară a iubirii a lui Sternverg (1986), care clasifică iubirea în opt categorii pornind de la trei componente de bază ale relațiilor interpersonale: intimitatea, pasiunea, angajamentul.

Avantajele abordării psihologice sunt gata să-i ajute pe elevi să înțeleagă personajele, dar, în așa fel, se vor cunoaște și pe ei înșiși, căci, inevitabil vor să identifice și la ei trăsăturile menționate. Această abordare poate fi aplicată la studierea romanelor Ion de Ion Slavic sau Baltagul de M. Sadoveanu.

2. Perspectiva arhetipală

Arhetipul reprezintă un model, o schemă recognoscibilă și este folosit pentru a descrie structura unui text. Arhetipurile reflectă moduri universale de a vedea lumea. Ele se referă la teme arhetipale precum călătoria eroică, căutarea tatălui și provoacă un răspuns puternic al cititorului. O abordare de acest fel poate fi folosită pentru romanul *Creanga de aur*, de Mihail Sadoveanu.

3. *Abordarea structurală*

Inspirată de structuralism, această abordare presupune o gramatică a literaturii. Este una dintre abordările frecvent aplicate în școală, în special pentru analiza textelor lirice. Elevii descoperă diferitele niveluri de structură ale textului: fonetic, semantic, sintactic. Această abordare îi ajută pe elevi să analizeze în profunzime textul liric, descoperind toate subtilitățile acestuia, respectiv, descoperind frumusețea cuvântului scris. [6]

În didactica ultimelor decenii s-au manifestat două tendințe în studiul textului literar: una centrată pe descoperirea structurii și “sensului încifrat al textului”, care a condus la impunerea comentariilor - șablon - memorate și reproduse de elevi în clasă sau cu ocazia concursurilor și examenelor - cealaltă, dezvoltată din «teoriile receptării», propune un demers de valorificare a “reacției afective a cititorului, a sensului construit de cititor în actul lecturii.” [6]

Această a doua orientare este prezentă în lucrările de didactica limbii și literaturii române apărute în ultimii ani, fiind principalul reper în structurarea programelor și manualelor pentru gimnaziu și liceu. S-a conturat, astfel, o didactică a lecturii care propune strategii de formare a competenței lectorale a elevilor.

În didactica lecturii s-au impus, de asemenea, trei direcții importante [6]:- extinderea ariei lecturii dincolo de textul literar; -realizarea unor scenarii didactice focalizate asupra elevului-cititor și asupra procesului prin care elevul construiește sens în actul lecturii; -interacțiunea a trei factori pentru reușita actului lecturii: textul, contextul în care se realizează lectura și cititorul.

În timpul școlarității, elevul se apropie de textul literar treptat, modificându-și statutul de “lector inocent” în acela de “lector eficient”, devenind, în cele din urmă, “lector competent”, adică cititor “avizat” de literatură.

Etapa gimnaziului, numită și etapa lecturii literare, se caracterizează prin trecerea de la receptarea textului “ca mijloc de comunicare” - prin practicarea unei lecturi corecte, curente și expresive, specifice învățământului primar - “la receptarea literaturii ca modalitate specifică de comunicare - comunicarea literară”. [3]

Textele literare, epice, lirice și dramatice, în versuri și în proză, selectate după criteriile: valoric-estetic, stilistic, formativ, diversitatea structurilor textuale, calități lingvistice și formale, diversitate tematică, nivel de lizibilitate, dar și posibilitatea de a ilustra noțiuni/concepte operaționale, asigură premisele inițierii în studiul literaturii, menținerii interesului pentru lectură, în general, ilustrării elementelor de limbă română și exersării comunicării.

Lectura ca strategie didactică de abordare a textului literar, capătă o nouă dimensiune: lectura studiu sau lectura aprofundată, de descoperire a particularităților operelor, prin antrenarea elevilor într-o învățare activă.

Terminologia referitoare la textul literar se îmbogățește prin însușirea, de la o clasă la alta, a unor noțiuni despre structura operelor studiate, personaje, eu liric, teme, motive, elemente de prozodie, figuri de stil, specii ale prozei, poeziei și dramaturgiei etc.

Studiul textului literar se subordonează unor principii de receptare pentru că nu există “o modalitate șablon”, ci numai “un cadru adaptat” structurii specifice a fiecărei opere literare: -principiul “diferențierii”: fiecare text trebuie să fie receptat în unicitatea lui; -principiul “analizei simultane a relației dintre conținut și expresie”; -principiul “participării active a elevilor”: fiecare receptor de literatură își creează în minte un model al său, diferit de al celorlalți. [5] Accentuând importanța actului lecturii pentru înțelegerea și interpretarea operei literare, Alina Pamfil formulează alte două principii ale studiului textului în gimnaziu: - importanța înțelegerii textului “în profunzime” și a cunoașterii lui “în detaliu”, cunoașterea „ sensului literal”; - “valorificarea experienței subiective pe care actul lecturii și interpretării o presupune”. [6]

Bibliografie

1. Cerghit, Ioan, Perfecționarea lecției în școala modernă, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
2. Crișan Alexandru, Dobra Sofia, Limba și literatura română-manual clasa a V-a, Știința, Chișinău, Humanitas, București, 2015.
3. Ilie, Denisa, Ghid practic de literatură, clasele V-VIII, Editura CARAMIS, Pitești, 2014.
4. Ionescu, M., Strategii de activizare a elevilor în procesul didactic, Editura Presa Universitară, Cluj-Napoca, 1980.
5. Parfene, Constantin, Literatura în școală, Editura Universității „Al.I.Cuza” , Iași, 1997.

6. Pamfil , Alina, Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise, Editura Paralela 45, Pitești, 2004.
7. Sâmihăian, Florentina, O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev, Editura Art, 2014.
8. https://ccdtulcea.ro/wp/wp-content/uploads/revista/12/26.Anghel-Marieta_Consideratii-metodice-despre-studiul-textului-epic-in-gimnaziu_nr-12.pdf

The use of games in the process of teaching and learning English

Tatiana Arpentii

Catedra Limbi si Literaturi Straine, UST

Games are one of the most important components in EFL classrooms. They include activities which have goals, rules and at the same time fun.

Some authors suggest that language games should be placed at the center of the foreign language teaching program rather being accepted as a peripheral part of the program, since, besides being fun, additionally they include goals and they are controlled by rules [2]. S.M. Silvers claims that games are often agreed by many teachers as tools which stop monotonous repetitions in the lesson that are used to fill in time [8]. He claims that many teachers often miss the fact that in a relaxed environment it is mostly possible that real learning take place. 'Many experienced textbook and methodology manuals writers have argued that games are not just time-filling activities but have a great educational value. W. R. Lee holds that most language games make learners use the language instead of thinking about learning the correct forms [4]. Richard-Amato points out that they, "add diversion to the regular classroom activities," break the ice, "but also they are used to introduce new ideas" [6]. In the easy, relaxed atmosphere which is created by using games, students remember things faster and better.

Games were used to encourage learners to explore the target language. Hadfield states that the use of games in teaching also had some functions as it was called as "serious fun" [2]. By doing games in the classroom the teacher asks the students to learn and at the same time enjoy themselves. Stated by Lee in Dalton by using games in the teaching, teacher does not only find it as one way to deliver the material in a funny way but also as practice for students to improve their ability including speaking, writing, reading, and listening [4]. Dalton mentions that activities structured as games can provide concrete practice

for learners, while reducing the tension and anxiety often encountered during the learning process.

Games can play a range of roles in the language curriculum. Traditionally, games have been used in the language class as warm-ups at the beginning of the class, fill-ins when there is extra time near the end of the class, or as an occasional bit of spice stirred into the curriculum to add variety. They can constitute a more substantial part of language courses [4]. Similarly, they can be used as a way to revise and recycle previously taught language [11]. Rixon suggests that games be used at all the stages of the lesson, provided that they are suitable and carefully chosen.

Children often are very enthusiastic about games, but precisely for that reason, some older students may worry that games are too childish for them. Teachers need to explain the purpose of the game in order to reassure such students that there is such a phenomenon as “serious fun.” Also, older students can be involved in modifying and even creating games. Teachers need to pay careful attention to the difficulty level of games. Part of the appeal of games lies in the challenge, but if the challenge is too great, some students may become discouraged. The challenge can be of two kinds: understanding how to play the game and understanding the language content. Some suggestions for promoting both types of understanding are:

- a. Demonstrations of how the game is played.
- b. A kind of script of what people said as they played or a list of useful phrases.
- c. Clear directions.
- d. Games already known to students.
- e. Games used to revise and recycle previously studied content, rather than involving new content.
- f. Resources, online or print, such as dictionaries and textbooks.

Types of language games

Classifying games into categories can be difficult, because categories often overlap. Hadfield (1999) explains two ways of classifying language games. First, she divides language games into two types: linguistic games and communicative games. Linguistic games focus on accuracy, such as supplying the correct antonym. On the other hand, communicative games focus on successful exchange of information and ideas, such as two people identifying the differences between their two pictures which are similar to one another but not exactly alike [2].

The second taxonomy that Hadfield uses to classify language games has many more categories. As with the classification of games as linguistic games or communicative games, some games will contain elements of more than one type.

1. Sorting, ordering, or arranging games. For example, students have a set of cards with different products on them, and they sort the cards into products found at a grocery store and products found at a department store.
2. Information gap games. In such games, one or more people have information that other people need to complete a task. For instance, one person might have a drawing and their partner needs to create a similar drawing by listening to the information given by the person with the drawing.
3. Guessing games. One of the best known examples of a guessing game is 20 Questions, in which one person thinks of a famous person, place, or thing. The other participants can ask 20 Yes/No questions to find clues in order to guess who or what the person is thinking of.
4. Search games. These games are yet another variant on two-way information gap games, with everyone giving and seeking information.
5. Matching games. As the name implies, participants need to find a match for a word, picture, or card.
6. Labeling games. These are a form of matching, in that participants match labels and pictures.
7. Exchanging games. In these games, students barter cards, other objects, or ideas.
8. Board games. Scrabble is one of the most popular board games that specifically highlights language.
9. Role play games. Role play can involve students playing roles that they do not play in real life, such as dentist.

Another distinction among games is that between competitive games and cooperative ones. Millis outlines a number of advantages of cooperative games, such as appropriate anxiety levels and more constructive feedback [5]. Games usually involve friendly competition and they keep learners interested.

There are some other advantages of using games in the classroom:

1. Games are a welcome break from the usual routine of the language class.
2. They are motivating and challenging

3. Learning a language requires a great deal of effort. Games help students to make and sustain the effort of learning [10].

4. Games provide language practice in the various skills- speaking, writing, listening and reading.

5. They encourage students to interact and communicate.

6. They create a meaningful context for language use.

The emotions aroused when playing games add variety to the sometimes dry, serious process of language instruction [1].

7. The variety and intensity that games offer may lower anxiety [6] and encourage shyer learners to take part [11], especially when games are played in small groups.

8. Games are student-centered. Students are active in playing the games, and games can often be organized such that students have the leading roles with teachers as facilitators.

9. Many games can be played in small groups, thereby providing a venue for students to develop their skills in working with others, such as the skill of disagreeing politely and the skill of asking for help [3].

10. As many games can be played outside of class, they provide a means for students to use the language outside of class time.

11. Games can connect to a variety of intelligences, e.g.,

a. Games played with others involve interpersonal intelligence

b. Games involving drawing connect with visual/spatial intelligence

c. Games often have a hands-on element, such as cards, spinners, or pieces, which connect with bodily/kinesthetic intelligence

Games have been shown to have advantages and effectiveness in learning English in various ways. Besides many advantages there are some disadvantages for using games in EFL classrooms. Stojkovic and Jerotjevic mentioned some disadvantages of games as in the following:

- Discipline issues. Learners may get excessively noisy.
- Straying away from basic purpose of the game-play activity, perhaps, due to inadequate rules instruction, resulting in playing too much and the lack of learning.
- If games are already familiar or boring, students might not get equally involved.
- Some learners, especially teenagers, may find games unnecessary and childish [9].

The role of games in teaching and learning English cannot be denied. However, in order to achieve the most from them, it is essential that suitable games are chosen. Whenever a game is to be conducted, the number of students, proficiency level, cultural context, timing, learning topic, and the classroom settings are factors that should be taken into account. There are some tips of choosing games:

- A game must be more than just fun.
- A game should involve "friendly" competition.
- A game should keep all of the students involved and interested.
- A game should encourage students to focus on the use of language rather than on the language itself.
- A game should give students a chance to learn, practice, or review specific language material.

Using games creates an environment in which there is fun and satisfaction besides high motivation for learning a language. Moreover the role of games in order to decrease anxiety of using the target language cannot be ignored. Games are important for teaching English because they are a way to provide learner not only having fun and amusement with the target language but also practice incidentally. So, games can be accepted as useful and effective tools that are effective for teaching English. The use of games in EFL classrooms is a way to provide more interesting, enjoyable and effective teaching.

In conclusion it can be obviously understood that games are very important instruments in language teaching classrooms in terms of providing a relaxed environment for learners and for both teachers and learners, games are very useful if they have an educational purpose rather than being fun.

References

1. Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education.
2. Hadfield, J. (1999). *Intermediate Vocabulary Games*. Harlow, Essex: Longman.
3. Jacobs, G. M., & Kline Liu, K. (1996). Integrating language functions and collaborative skills in the second language classroom. *TESL Reporter*, 29, 21-33.
4. Lee, W. R. (1979). *Language teaching games and contests*. Oxford: Oxford University Press.

5. Millis, B. (2005). The educational value of cooperative games. *IASCE Newsletter*, 24(3), 5-7.

6. Richard-Amato, P. A. (1988). *Making it happen: Interaction in the second language classroom: From theory to practice*. New York: Longman.

7. Rixon, S. (1981). *How to use games in language teaching*. London: Macmillan.

8. Silvers, S.M. (1992). Games for the classroom and English speaking club. *English teaching forum*.

9. Stojkovic, M.K., Jerotjevic, D.M. (2011). Reasons for Using or Avoiding Games in an EFL Classroom. From <http://eca.state.gov/forum/vols/vol33/no1/p35.html>.

10. Thiagarajan, S. (1999). *Teamwork and teamplay: Games and activities for building and training teams*. San Francisco: Jossey-Bass.

11. Uberman, A. (1998, January-March). The use of games for vocabulary presentation and revision. *Forum*, 36(1), 20-27. Retrieved February 12, 2006, from <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no1/p20.htm>

12. Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2005). *Games for Language Learning* (3rd ed.). New York: Cambridge University Press.

Strategii și modalități de dezvoltare a competențelor transversale ale elevilor în cadrul orelor de istorie

Claudia Barbaroș, doctorandă, UST

Rezumat: În sec. al XXI- secolul cunoașterii, în educație se produc transformări majore. Este vorba despre relațiile de transversalitate și integralitate. Prin integrare putem înțelege „acțiunea de a asocia diferite obiecte de studiu, din același domeniu sau din domenii diverse, într-una și aceeași planificare a învățării”. Sinonimele pentru integrare sunt: *fuziune, armonizare, încorporare, unificare și coeziune*. Pentru a dezvolta competențele transversale vom aplica diverse strategii didactice: lucrul cu sursele istorice, jocul de rol, reflecția personală, problematizarea etc.

Cuvinte-cheie: competențe, transdisciplinaritate, transversalitate, integralitate, interdisciplinaritate.

Abstract: In the twenty-first century of knowledge, major transformations take place in education. It is about transdisciplinarity and completeness. By integrating, we can understand "the action of associating different study objects, from the same domain or from develop different domains, into one and the same planning of learning." Synonyms for integration are: merger, harmonization, incorporation, unification and cohesion. To transversal competences, we will apply different teaching strategies: working with historical sources, role play, personal reflection, problem-solving, etc.

Key words: competences, transdisciplinarity, transversality, integrity, interdisciplinarity.

„Succesul în viața personală, profesională și socială e dat tocmai de capacitatea de a ieși din cutia disciplinară, de capacitatea de a realiza conexiuni care să conducă la realizarea eficientă a problemelor concrete”.

(Lucian Ciolan, Dincolo de discipline)

„În școala contemporană, în ultimii ani, se atestă tendințe de integrare a unor domenii din conținutul curricular. Aceasta apare din imposibilitatea uneia din discipline (biologia, chimia, fizica, matematica, geografia, istoria etc.) să rezolve probleme complexe ale proceselor conținutului unitar al vieții și al lumii în care trăim. Instruirea și educația prin intermediul disciplinelor școlare este un proces complex și cognitiv ce urmărește formarea competențelor la elevi într-un anumit domeniu, independent de realizările obținute în alte domenii de cunoaștere. Astfel, abordarea integrală a conținuturilor de studii crează un mediu favorabil și necesar pentru formarea competenței de cunoaștere științifică în context inter/transdisciplinar care devine o prioritate educațională a mileniului III” [4, p.76].

Problemele transdisciplinarității au fost abordate de autorii: Callo T., Ghicov A., Petrovski N., Ciolan L., Nicolăescu B., Petrescu P., Pop V., Smirnova M., Toletova M.

Competența este un ansamblu, un sistem integrat de cunoștințe, deprinderi și atitudini, dobândite de elev prin învățare și mobilizare în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală.

După cum se știe, formarea unei competențe nu se poate limita la o singură disciplină, o singură clasă și o temă de învățare. Competența se

conturează și se dezvoltă prin sinteza educației formale, a celei informale și nonformale, prin contribuția (e adevărat, diferit cantitativ) a tuturor materiilor școlare și prin revenirea la ea în diferite perioade de studiu.

Viziunea asupra formării–dezvoltării competenței este similară cu cea a proiectării și construirii unui edificiu, care se realizează în timp, implică diverse munci și impune proceduri de întreținere. Din cele 10 competențe transversale, pe care este fundamentat curriculum-ul, mă voi axa pe competența de învățare și pe cea de comunicare. Ele vizează disponibilitatea elevului de a organiza și a reglementa propria învățare, atât individual, cât și în grup, abilitatea de a organiza eficient timpul, de a achiziționa, a procesa, a evalua și a asimila noi cunoștințe, de a aplica noile cunoștințe și deprinderi într-o varietate de contexte - acasă, la școală, în educație și instruire.

De exemplu, la **I etapă** de formare a noțiunilor istorice la elevi, îi implicăm în situații noi de învățare prin consultarea mai multor surse (manualul, Dex-ul, dicționarele istorice etc.) La a II etapă noțiunea devine un instrument operațional. La subiectul - „Geto-dacii. Așezări geto-dacice în spațiul Pruto-Nistrea”, elevilor li se dă sarcina să definească noțiunile-cheie: **dave, tezaur, harnașament, diferențiere**. După consultarea dicționarului și lecturarea textului, organizăm un brainstorming pentru a identifica deosebirile dintre pătura aristocrației (tarabostes) și oamenii de rând (comați).

La **a doua etapă** de formare a noțiunilor istorice elevii pot ușor opera cu ele. Acest lucru poate fi observat atunci, când trebuie să explice noțiunile subliniate din sursele propuse în testele de evaluare și să alcătuiască enunțuri, ce ar reflecta conținutul noțiunilor indicate în test.

În ce mod mai putem dezvolta competența de a învăța? Elevul trebuie să poată lucra în mod individual, dar și în grup. De exemplu, la subiectul: „Romanizarea geto-dacilor” în clasa a V-a, li se propune să explice noțiunea de romanizare, apoi să identifice factorii romanizării în baza surselor istorice. La aceeași lecție, vor alcătui un text coerent din 7- 9 enunțuri despre romanizare având ca reper cuvintele: armată, coloniști, veterani, romanizare, limba latină, creștinism, anii 106-271 d. Hr, 275. La același subiect în clasa a X-a elevii vor prezenta într-o scriere reflexivă punctul de vedere vizavi de impactul procesului de romanizare asupra civilizației geto-dacilor. În clasa a XI-a, la subiectul „Revoluția de la 1848-1849”, putem dezvolta competența specifică de apreciere critică și obiectivă a situațiilor, faptelor și proceselor istorice, prin următoarele sarcini didactice:

❖ Să compare revoluția de la 1848-1849 din Europa cu revoluția română.

- ✧ Să găsească asemănări și deosebiri;
- ✧ Să formuleze o concluzie proprie despre consecințele și semnificațiile revoluțiilor burghezo- democratice ;
- ✧ Să elaboreze un eseu cu tema: „Generația pașoptistă- o generație de tip nou”, utilizând informația despre rolul personalităților (V. Alexandri, M. Kogălniceanu, S.Bărnăuțiu, N. Bălcescu, A. Iancu și alții) în elaborarea programului revoluției.

Pentru a realiza sarcinile profesorului, elevii vor lucra suplimentar cu sursele bibliografice, vor lua notițe, î-și vor face niște concluzii, apoi le vor discuta în cadrul grupului în care vor lucra la următoarea lecție. Competența de a învăța să înveți nu poate fi dezvoltată deodată. Este necesar un efort intelectual enorm, o muncă autonomă a elevului în afara orelor și în cadrul lor, o activitate zilnică, care va da roade la finele programului școlar.

Autonomia în învățare ar putea fi privită ca o învățare pe cont propriu, în care cel care învață este capabil să preia controlul mecanismelor și tehnicilor de învățare pe care le va utiliza la aprofundarea unui anumit subiect, poate să-și fixeze singur obiectivele și scopul învățării, poate să își asume responsabilitatea procesului de învățare. A învăța înseamnă a ști să-ți utilizezi resursele și mijloacele cu scopul de a exercita un control asupra propriei activități cognitive [8, p. 183].

Este important ca elevul să fie în stare să-și monitorizeze propria învățare și să poată realiza diverse scheme logice, tabele, hărți conceptuale, să poată alcătui mici discursuri, eseuri. În clasele a IX-XII sarcina se complică. De exemplu, elevul se antenează pentru a scrie un referat, o comunicare, pentru a participa la o conferință științifică dedicată unei personalități istorice sau unui eveniment, proces, fenomen.

La **nivelul treptei gimnaziale și liceale** crește semnificativ importanța demersului didactic bazat pe legăturile interdisciplinare ale istoriei cu alte discipline de bază, cum ar fi: **geografie, limba și literatura română, literatura universală**, precum și ale unor **discipline opționale: istoria culturii, filosofie**, etc. Astfel, în cadrul lecției de istorie în clasa a VI, la tema: „Țara Românească pe timpul lui Mircea cel Bătrân”, a fost realizat un joc de rol (dialogul) dintre Mircea cel Bătrân și sultanul Baiazid, fiind prezentat și un fragment din Scrisoarea a III a lui Mihai Eminescu. La predarea temelor despre domnia lui Ștefan cel Mare, Alexandru Lăpușeanu, fac trimitere la romanul „Frații Jderi”, drama „ Alexandru Lăpușeanu”. Sunt binevenite filmele documentare, artistice din portofoliul digital al profesorului, iar la tema: „Cataclisme naturale”, în cl. a

X-a, le amintesc despre romanul lui Boccaccio - „Decameron”, în care este descrisă Marea Ciumă din Europa medievală. La subiectul „Descoperirile științifice în fizică, chimie, medicină etc”, în clasa a VIII-a, fac referință la cunoștințele acumulate anterior la aceste discipline.

Deasemenea, la tema: „Descoperirile geografice la sf. sec. XV”, elevii realizează prezentări în **Power Point**, comunicări orale, proiecte de grup despre Cristofor Columb, Fernando Magelan, Vasco da Gama. Temele de cultură sunt cele mai atractive, prezentându-se diferite postere, desene. Și aici le propun spre vizionare filme documentare despre cele 7 minuni ale lumii, cei mai importanți artiști plastici, sculptori, scriitorii, savanți, cântăreți (S. Dali, C. Brâncuși, A. Plămădeală, M. Cebotari, A. Einstein, A. Fleming, etc.), după vizionarea cărora se fac unele concluzii despre rolul personalităților marcante în istorie.

În **clasele liceale** îi motivez pe elevi să se încadreze în activitatea de cercetare, propunându-le teme mai puțin studiate la ore, dar care sunt de un interes sporit. Și anume:

- ✓ „Separatismul: cauzele și consecințele lui”;
- ✓ ”Programul nuclear al Coreei de Nord - un pericol real pentru pacea și securitatea mondială”;
- ✓ ”Civilizația romană - leagănul civilizației europene contemporane”;
- ✓ Egiptul în brațele zeilor”;
- ✓ „Dimensiunea personalității lui Ștefan cel Mare”;
- ✓ „Insula Șerpilor- mărul discordiei dintre România și Ucraina”;
- ✓ „Pădurea Katân- locul blestemat pentru polonezi”;
- ✓ „Civiliizația Cucuteni-Tripolie - una din cele mai misterioase civilizații europene”;
- ✓ „7 aprilie 2009 - o revoltă a tinerilor”;
- ✓ „Moldova după 27 de ani de independență”;
- ✓ „Transnistria între trecut și prezent”;
- ✓ ”Foametea din 1946-1947 prin prisma cercetărilor științifice de ultimă oră”;
- ✓ „Globalizarea - aspecte pozitive și negative”etc.

Participăm la Conferința municipală „Muncă, Talent, Cutezanță” pe parcusul ultimilor 17 ani de zile și de fiecare dată ne întoarcem cu locuri premiante.

Una din cele mai mari provocări în predarea temelor este stimularea sau motivarea copiilor să dorească rezolvarea de sine stătătoare a problemelor. Cum ar putea un profesor să-și stimuleze copiii să învețe?..

În primul rând, el trebuie să le indice valoarea lecției (necesitatea practică a cunoștințelor acumulate; sau cum poate fi studiată tema ca un instrument de rezolvare a altor probleme, inclusiv ale celor existențiale, cum le-ar putea ea îmbunătăți viața personală).

Pentru ca elevii să fie stimulați, profesorul trebuie să folosească o varietate de metode, făcând lecția cât mai interesantă. Metodele se împart în 4 categorii:

În **I categorie** sunt plasate metodele care pun accent pe ceea ce face învățătorul, cum ar fi: prelegerea, explicația, alcătuirea unor schițe, demonstrarea unor imagini, diagrame sau tabele de pe tablă.

În **a II-a categorie** sunt metodele care pun accentul pe ceea ce fac elevii, precum ar fi: memorarea, recitarea, scrierea, descifrarea unor simboluri sau imagini, dramatizarea, rezolvarea testelor etc.

În **a III-a categorie** - metode în care se îmbină ceea ce face învățătorul, cu ceea ce fac elevii și aici ar intra: întrebările și răspunsurile, dialogurile tematice, antrenarea lor în teatrul „păpușilor vii” (jocurile de rol)

A **IV-a categorie** include metodele care îmbină amuzamentul cu învățătura, cum ar fi: victorinele, concursurile interactive (brain-ring, TVC, lanțul slăbiciunilor, cântecele istorice, cuvintele încrucișate, desenarea hărților și a altor figuri etc.

Metodele bune de predare se bazează pe cele 5 simțuri (gust, pipăit, miros, auz, văz).

Simțul pe care îl putem folosi cel mai eficient este „văzul”. Deci, un profesor ar trebui să folosească cât mai multe ajutoare vizuale. Auzul este la fel, foarte important, învățătorul trebuie să folosească acest simț pentru o predare clară și exactă.

Filosoful chinez Confucius a spus: „Ce ascult - uit, ce văd - îmi amintesc. Ce practic - știu să fac.” Așadar, în activitatea de predare a cunoștințelor este foarte important ca elevii să vorbească cât mai mult. Un copil care exprimă cu propriile lui cuvinte ceea ce a învățat, va descoperi că lecția îi devine mai accesibilă, mai interesantă, iar în fine - mai necesară.

Concluzii:

Inter/transdisciplinaritatea pornește de la ideea că **nici o disciplină de învățământ nu reprezintă un domeniu închis, ele au numeroase legături ce se suprapun**. Succesul, în procesul de instruire a elevilor depinde de corelarea interdisciplinară a informațiilor obținute la lecțiile de istorie, geografie, limbă și literatură română, arta plastică, biologie etc. Abordarea inter/transdisciplinară are drept scop formarea unor personalități moderne, cu gândire critică, analitică,

sintetică, cu conștientizarea profundă a evenimentelor, fenomenelor și proceselor istorice, a relațiilor de cauzalitate, purtătoare de valori naționale și general-umane [4, p 82].

În prezent se pune accent pe instruirea inter și transdisciplinară pentru a face procesul educațional mai atractiv și util elevilor. Corelarea dintre disciplinele școlare este benefică tuturor: atât elevilor, cât și cadrelor didactice. În așa mod ne putem îmbogăți cunoștințele.

Bibliografie:

1. Callo T., Ghicov A. Elemente transdisciplinare în predare. Chișinău: Știința. 2007.
2. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008. 277 p.
3. Cucuș C. Pedagogie (ed. a II-a) Iași: Ed. Polirom, 2002. 463 p.
4. Coropceanu E., Nedbaliuc R., Nedbaliuc B. Impactul abordării unor subiecte cu caracter inter- și transdisciplinar asupra formării concepției despre integritatea lumii înconjurătoare. În: Revista științifică Nr.1(8), 2016, Acta Et Commentationes. P. 76-82.
5. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Curriculum pentru clasa a X-XII. Chișinău: Știința, 2010.
6. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Curriculum școlar pentru clasa a V-IX. Chișinău: Știința, 2010.
7. Petrovski N. Tendințe moderne în Didactica disciplinelor școlare. Suport de curs. Chișinău, 2015. 37 p.
8. Sălăvăstru D. Psihologia învățării. Iași: Polirom, 2009. 228 p.
9. Șarov I., Cașu I., Dobzeu M., Cerbușca P., Istoria Românilor și Universală, manual pentru clasa a IX-a, Chișinău: Editura Cartdidact, 2013.

Delimitări conceptuale a Modelului educației interculturale la elevii claselor primare din perspectiva factorilor etnopedagogici

Zina Buzulan, doctorandă, UST

La nivel de strategie s-au conturat condiții pentru o educație interculturală care:

- să depășească stereotipurile negative;
- să stabilească relații interculturale;
- să creeze un mediu cultural adecvat.[1]

“La nivel teoretic, **educația interculturală** reflectă resursele superioare ale culturii situate la intersecția dintre valorile generale și **specifice**, științifice și estetice, tehnologice și morale, politice și religioase, interculturale și psihofizice, realizabile într-un cadru diversificat, formal, nonformal, dar și informal”.

“La nivel practic, **educația interculturală asigură** extinderea și aprofundarea zonei care susține proiectarea curriculară a instruirii la intersecția dintre conținuturile universale și naționale și experiențiale socio-culturale ale fiecărei comunități” [3, 29].

Dintre obiectivele generale pe care trebuie să le atingă educația interculturală, S. Rusnac și D. Shaol evidențiază:

“a) cunoștințe:

- **cunoașterea ambianței** sociale apropiate și a esenței relațiilor sociale cu caracter interpersonal și intergrupala care se realizează în acest context;
- **însușirea** valorilor propriei culturi și a culturilor din alteritate, împărtășite în rezultatul influențelor cu caracter de oculturație;
- **învățarea** modului de identificare a raporturilor interculturale și deosebirea acestora de tendințele etnocentriste, discriminatorii, xenofobe;

b) capacități:

- **evaluarea judecăților**: a caracterului lor pozitiv sau negativ, de coeziune sau de separare, constructiv sau destructiv;
- **analiza autostereotipurilor** și heterostereotipurilor, a modului de afirmare a acestora și de influențare a comportamentelor în raport cu reprezentanții altor culturi;
- **autoanaliza eficientă și autocontrolul** stărilor și conduitelor personale, de corecție a manifestărilor nefavorabile în câmpul social intercultural;
- **comunicarea interculturală**; adaptarea mesajului la contextul sociocultural;

c) atitudini:

- afirmarea unei poziții cetățenești active, de combatere a atitudinilor și comportamentelor de neglijare, diminuarea negativă a altor culturi, de promovare a toleranței interculturale și a colaborării mutuale”.[2]

Interculturalitatea se va reflecta în curriculum, conținuturile școlare, disciplinele opționale. Promovarea interculturalității în sistemul instructiv-

educativ nu se referă la comunitățile minoritare sau cele multiculturale, ea este a tuturor celor din spațiul habitat.

Astfel, fiecare individ trebuie să aibă șansa de a învăța pe parcursul întregii vieți, pentru ca prin cunoaștere să fie apt să se integreze în societatea mereu în schimbare.

Obiectivele recomandate de UNESCO prevăd ca educația:

- să dobândească instrumentele cunoașterii – **a învăța să știi/cunoști**, ca elevii să dispună de tehnici de a învăța cum să învețe;
- **să învețe să facă** prin relaționarea individului cu mediul, prin formarea de deprinderi profesionale și competențe sociale;
- să coopereze cu ceilalți prin – **a învăța să trăiești împreună cu alții**, prin dezvoltarea cunoștințelor și capacităților de acceptare și valorizare a pluralismului, diversității, toleranței;
- **să învețe să fie**, înaintea în prim plan dezvoltarea personalității autonome și responsabile.

În figura de mai jos se face o vizualizare a interacțiunii factorilor etnopedagogici, subiecților antrenați în educația interculturală a preadolescentului.

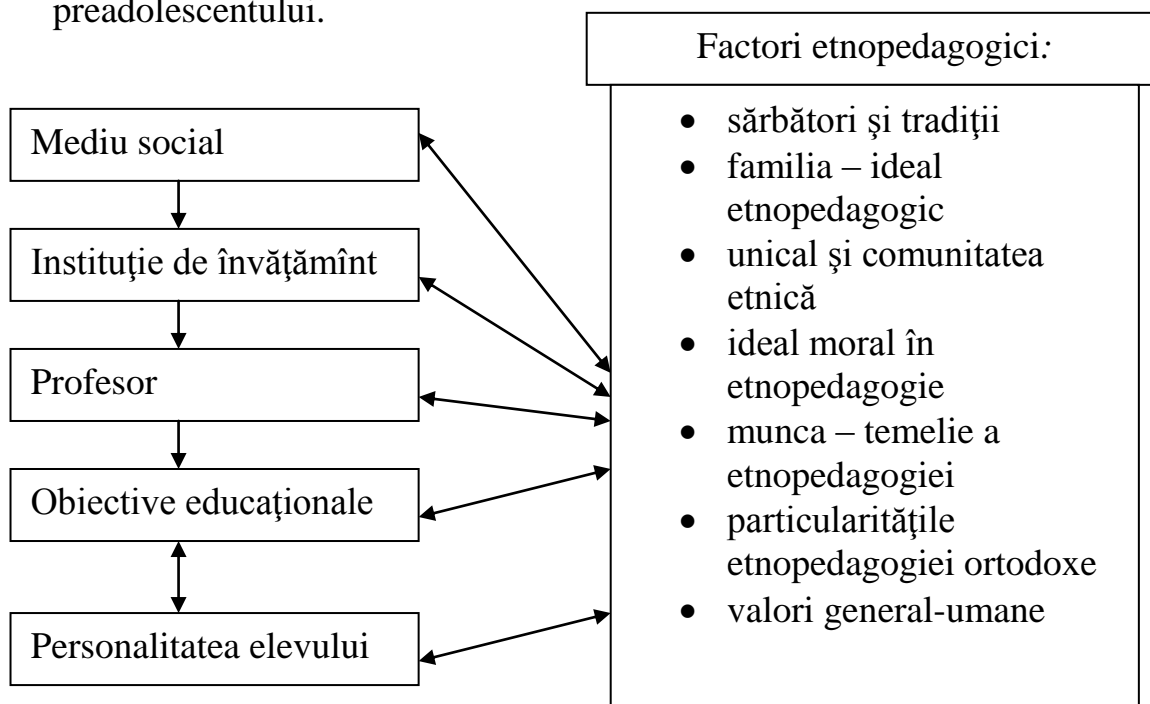


Fig. 1.1. Interacțiunea factorilor etnopedagogici, subiecților antrenați în educația interculturală a elevilor claselor primare

Modelul educației interculturale la preadolescenți din perspectiva factorilor etnopedagogici s-a axat pe un șir de principii (8) și condiții (7). Formarea – dezvoltarea personalității preadolescentului în contextul educației interculturale

se realizează prin interconexiunea principiilor și condițiilor la nivel macro-**societatea** și micro – **familia, semenii, adulții**.

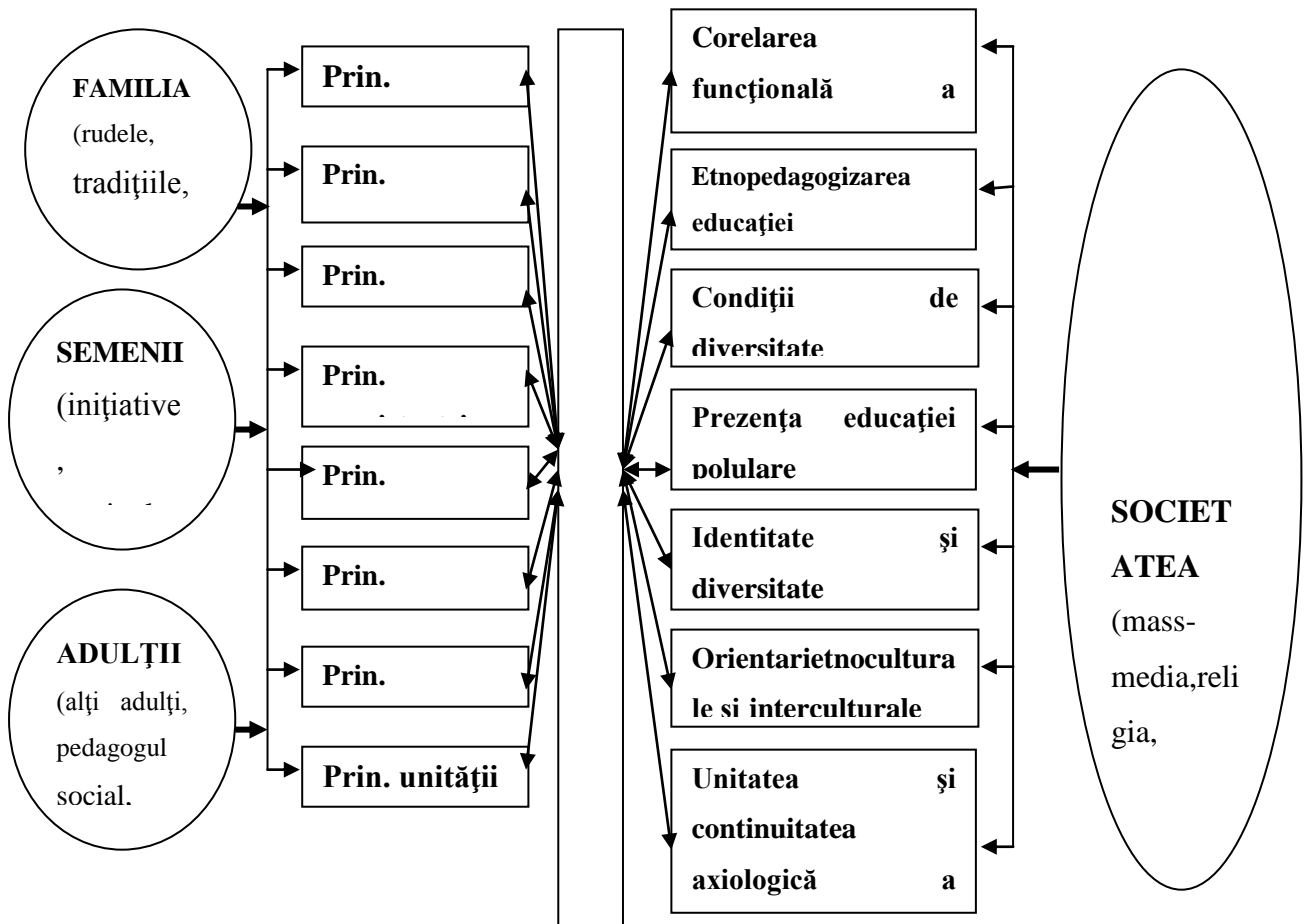


Fig.1.2 Modelul educației interculturale la elevii claselor primare din perspectiva factorilor etnopedagogici

Bibliografie:

1. Silistraru, N., *Valori ale educației moderne*, Chișinău, Tipografia Centrală, 2006.
2. Ușinschi, C., *Omul ca obiect al educației. O experiență de antropologie pedagogică* (traducere), București, 1974.
3. Văideanu, Gh., *Educația la frontiera dintre milenii*, București, 1988.

Actualitatea politicilor educaționale în domeniul educației parentale

Veronica Ceban, doctorandă UPS "I. Creangă"

Abstract

În ultimii ani interesul cercetătorilor din diferite domenii precum: sociologie, pedagogie, psihologie, pedagogia familiei, medicină etc, a crescut considerabil față de instituția socială primară, *familia*. Acest interes sporit se datorează mai multor factori, cum ar fi: schimbările economice, politice, juridice și tehnologice în masă; emigrarea a unuia dintre soți peste hotarele țării în scopul îmbunătățirii aspectului financiar al familiei; creșterea vârstei medii la căsătorie; nașterea copiilor în afara căsătoriei; creșterea ratei divorțurilor și a familiilor recăsătorite; dezvoltarea și acceptarea fenomenului căsătoriilor de homosexuali etc, în fond au destabilizat și devalorizat familia, ca agent educativ și axiologic primordial. Astfel, lucrarea dată este importantă și valoroasă datorită aspectelor teoretice identificate și analizate, a politicilor educaționale, care au drept scop susținerea și promovarea programelor de educație parentală în vederea formării și consolidării competențelor parentale pozitive în educația copiilor.

Cuvinte-cheie: familie, politici educaționale, competențe parentale, educație parentală.

Potrivit autorilor, **Mitrofan I., Mitrofan N.**, [12, p. 141-145], *familia* este un grup care își are originea în căsătorie, fiind alcătuit din soț, soție și copiii născuți din unirea lor, pe care îi unesc drepturi și obligații morale, juridice, economice, religioase și sociale. Din definiția dată desprindem ideea potrivit căreia, *familia*, nu este altceva decât un microgrup social constituit printr-un legământ oficial, îndeplinind totodată, careva funcții de o importanță socială.

Analizând literatura de specialitate din domeniile pedagogiei și sociologiei familiei [1; 2; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 14; 15; 16; 19; 20 etc.], cercetătorii au precizat faptul că *familia*, este considerată drept un prim-mediul educațional axat pe transmiterea și perpetuarea valorilor, tradițiilor, obiceiurilor și a culturii, de la o generație la alta, dar și dezvoltarea personalității copilului în vederea unei integrări eficiente în societate.

Cercetările din domeniul sociologiei ne indică asupra aceluși fapt că, actualmente asistăm fără precedent la modificarea sistemului familial ca structură și formă, astfel, crește simțitor numărul familiilor monoparentale, familiilor

reconstituite, numărul copiilor născuți în afara căsătoriei, cât și a numărului copiilor lăsați în grija rudelor sau a bunicilor. Astfel, părinții sunt puși în situația de a-și adapta continuu practicile parentale în vederea consolidării competențelor parentale, dar și pentru a-și corela propriile așteptări cu așteptările impuse de societate. Din aceste motive, *educația parentală* necesită o abordare actuală în societatea de astăzi, conturându-i importanța eficientizării și optimizării relațiilor interpersonale părinți-copii și valorificarea consilierii psihopedagogice parentale [3].

Educația parentală a avut în decursul timpului diferite accepțiuni, convergențe cu tipul de societate, de cultură, cu tipul de om și modelele educaționale promovate. Ea a fost realizată implicit de cele mai multe ori, bazându-se pe modelele tradiționale preluate de la o generație la alta [11, p. 131]. Însă, odată cu trecerea timpului, aceste modele preluate nu întotdeauna satisfac cerințele societății actuale, din aceste motive a devenit acut dezvoltată ideea de sprijin și îndrumare a familiei.

În contextul vizat, *Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022* [17], stabilește direcțiile de dezvoltare a *educației parentale*, ca formă specifică de intervenție specializată pentru organizarea unor programe de formare, dezvoltare și consolidare a abilităților și *competențelor parentale* ale părinților/reprezentanților legali/persoanelor în grija cărora se află copilul, precum și a viitorilor părinți.

Analizând apariția și evoluția *programei de educație parentală (PEP)*, am stabilit că începuturile acestora sunt revendicate de domeniul medical, fiind centrate pe furnizarea de informații părinților pentru asigurarea sănătății copiilor. În anii '60, sub influența lucrărilor lui **Erikson J., Bowlby J., și Ginott H.**, *PEP* trec de la nivelul domeniului medical în cel al psihologiei. Anii '80 a marcat o dezvoltare accelerată a modelelor de educație parentală, fiind inspirate de perspectiva socială și de cea a diversității culturale [23; 4, p. 20-21].

În așa fel, desprindem ideea că, *programele de educație parentală* s-au dezvoltat în funcție de cerințele, influențele și normele sociale. În cele ce urmează, ne propunem să analizăm unele programe de educație parentală, din spațiul românesc, rusesc și autohton.

În spațiul românesc primul program de educație parentală a fost inițiat în 1998 și se numea „*Educați așa*” – a fost un program pilot, care ulterior a fost implementat în mai multe județe din România. În anul 2000, Programul „*Cum să devenim părinți mai buni*” (furnizat de Holt România) a fost dezvoltat concentrându-se asupra părinților cu copii de vârste 0-3 ani, după modelul *Birth*

to Three din SUA; după aproximativ 10 ani de adaptare, a fost extins la categoria părinților cu copii școlari [18, pp. 3-5].

În anul 2004, Asociația Română pentru Educație și Dezvoltare, în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației și UNICEF, a inițiat proiectul „Educația viitorilor părinți”, fiind elaborate și materiale auxiliare pentru materia opțională “Educația viitorilor părinți” pentru clasele IX-XII. Un alt program, urmărind același scop de dezvoltare și consolidare a competențelor parentale este Programul “Salvați Copii”, fiind realizat după modelul *Triple P - Positive Parenting Program* și implementat pentru prima dată în România prin intermediul Centrelor de consiliere în anul 2010 [4].

În spațiul anglofon, a fost creat un Program/training de Eficacitate Parentală - *Parent Effectiveness Training (P.E.T.)*, de psihologul american **Thomas Gordon** în anul 1962. Programul dat a fost unul pioner în SUA, iar părinții în acea perioadă considerau că nu au nevoie de nici un fel de instruire în ceea ce privește creșterea și educația copiilor, la fel, considerau că au primit o educație de la părinți, ceea ce este suficient pentru a crește și educa proprii săi copii. Această idee a fost răsturnată abia în anul 1975 când “*the New York Times*” a numit *P.E.T* – drept “*mișcare națională*” [24; 25].

În cartea sa, “*Părintele eficient*” **Th. Gordon** trasează clar ideea că, scopul primordial al *familiei* este de a crește un copil care să își asume anumite responsabilități pentru sănătatea lui fizică și psihică și de-al crește astfel încât să devină un cetățean productiv, cooperant și activ în societate [26, p. 17].

Totodată, *politicile educaționale* din întreaga lume, cele europene și cele din Republica Moldova, demonstrează elocvent, că printre valorile dominante ale unei societăți și școli eficiente și de succes, astăzi se situează și *valorizarea părinților, a familiei* ca obiectiv major al educației pentru toți și pe întregul parcurs al vieții omului [6, p. 6].

Educația pentru familie, după părerea pedagogului și psihologului rus **И. Ф. Каптерев** [21], a fost încurajată prin așa numitele, Programe de promovare a educației pentru copii care aveau orientare socială și se desfășurau în grădinițe, creșe și cluburi pentru copii.

În spațiul rusesc au fost elaborate și implementate diverse programe de educație parentală și una dintre acestea aparține pedagogului rus **В.В. Зикратов**, care a elaborat un program în acest sens în anul 2011. *PEP* al lui **В.В. Зикратов** [22], se bazează pe ideea de nevoia unei combinații rezonabile de conducere deliberată în dezvoltarea copiilor, cu includerea fiecăruia în activități active și creative în cadrul familiei.

Există și alte Programe pe teritoriul Federației Ruse cum ar fi: *”Семья и школа. Навстречу друг другу”*, Programul fiind implementat în cadrul școlii secundare nr. 79 din or. Kazani; *”Программа родительского университета (для родителей дошкольников)”*, elaborată și implementată de pedagogul și psihologul rus **Удова О. В.** în anul 2014, orașul Ircuțk. Există și multe resurse web pe teritoriul Federației Ruse care oferă suport informativ, recomandări practice de diferit profil și consiliere psihopedagogică [29].

Republica Moldova fiind o țară în curs de dezvoltare, îndeosebi cu un viitor parcurs European, tinde să implementeze cât mai multe proiecte și programe de anvergură internațională în domeniul familiei, totuși, încă continuă să existe multe impedimente și neclarități în acest domeniu. În acest context, programul *„Mellow Parenting”* fiind preluat din Marea Britanie și a fost implementat, pentru început, în șase regiuni ale țării. Programul are drept scop acordarea de sprijin părinților în dezvoltarea competențelor parentale la diferite etape de dezvoltare a copilului, începând cu cea prenatală, până la vârsta preșcolară. Acesta se bazează pe principiile de atașament, învățare socială și teoria comportamentului cognitiv. Acest program a fost desfășurat în perioada noiembrie 2016 – septembrie 2017, care ulterior a fost prelungit până în ianuarie 2018 [28].

Un alt Program *”Educație parentală pentru învățători”* a fost implementat în 2015, unde peste 100 de învățători din orașele Strășeni, Hâncești și Chișinău au fost implicați, pe parcursul anului de studii 2015-2016, într-un program de formare privind educația parentală. Scopul programului este de a dezvolta cadrelor didactice, competențe privind educarea pozitivă a copiilor și protejarea lor față de violență [27].

Necesitatea de dezvoltare a abilităților, competențelor parentale, precum și a unor servicii specializate de educație parentală se regăsește în diferite documente de politici și acte legislative: Strategia națională *„Educație pentru toți” pentru anii 2004-2015*, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 410 din 4 aprilie 2003; *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020*, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11 iulie 2011; *Strategia pentru protecția copilului pentru anii 2014–2020*, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 434 din 10 iunie 2014; *Legea nr. 123 din 18 iunie 2010*, cu privire la serviciile sociale; *Legea nr.60 din 30.03.2012*, privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități; *Legea nr. 140 din 14 iunie 2013*, privind protecția socială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți; *Proiectul Strategiei Sănătatea, dezvoltarea și*

bunăsarea copiilor și adolescenților pentru anii 2014-2020 etc [17]. Aceste prevederi legislative, ne evidențiază clar ideea că părinții sunt cei care răspund de instruirea și educația copiilor, sunt cei care în mod direct contribuie la formarea-dezvoltarea personalității și a identității de sine a copilului în cadrul familiei, sunt cei care formează adultul de mâine în măsura în care ei reprezintă un adult abilitat, flexibil și experimentat în luarea anumitor decizii, astfel, în acest context părinții sunt responsabili și obligați să se autoeduce și autoperfecționeze continuu.

În concluzie menționăm faptul că, *educația parentală* este un domeniu actual și va continua să fie unul actual în toate timpurile, datorită schimbărilor profunde în toate domeniile vieții, iar familia reprezintă acea celulă a societății care necesită un sprijin și ajutor din partea tuturor agenților și partenerilor educaționali, și nu numai, care ar facilita încadrarea eficientă a membrilor acesteia în context socio-profesional și personal.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Calaraș C. Conflictologie familială. Suport de curs. Chișinău, 2014. 63 p;
2. Calaraș C. Formarea culturii relațiilor intergeneraționale. Pedagogia și sociologia educației familiale. Chișinău: Primex-Com, 2017. 304 p;
3. Ceban V. Repere teoretice ale educației parentale pozitive. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și postdoctoranzilor. 92 (100). Vol. 16. partea I-âi. Chișinău 2018. pp. 92-100;
4. Cojocaru Ș., Cojocaru D. Educația parentală în România. București, 2011. 63 p;
5. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău, 2008. 623 p;
6. Cuznețov L. Curriculum educația pentru familie din perspectiva educației permanente cadru conceptual și metodologic. Chișinău: Primex-Com, 2013. 141 p;
7. Cuznețov L. Pedagogia și psihologia familiei. Suport de curs. Chișinău: Primex-Com, 2013. 77 p;
8. Cuznețov L. Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei. Chișinău: Primex-Com, 2015. 488 p;
9. Cuznețov L. Consilierea ontologică complexă a familiei. Chișinău: Primex-Com, 2018. 433 p;
10. Enache R. Elemente de psihodiagnoză, consiliere și terapia familiei. Constanța: Ovidius University Press, 2011. 217 p;

11. Ionescu M., Negreanu E. Educația în familie. Repere și practici actuale. București: Ed. Cartea Universitară, 2006. 193 p;
12. Mitrofan I., Mitrofan N. Familia de la A --- la Z. Mic dicționar al vieții de familie. București: Ed. Științifică, 1991. 360 p;
13. Pavel C. L. Educația părinților ca învățare transformativă. Rezumatul tezei de doctor. Iași, 2016. 39 p;
14. Segalen M. Sociologia familiei. Iași: Polirom, 2011. 436 p;
15. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale. vol. I. Iași: Editura Polirom, 1997. 268 p;
16. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale. vol. II. Iași: Editura Polirom, 1998. 432 p;
17. Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.1106 din 3 octombrie 2016 (Monitorul Oficial al R. Moldova, 2016, nr. 347-352, art : 1198);
18. UNICEF. Educația parentală contează. Uniți pentru copii: Buletin informativ trimestrial al UNICEF România. nr.5, 2009. 16 p;
19. Voinea M. Psihosociologia familiei. București: Universității București, 1996. 102 p;
20. Vrăsmaș E. Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți. București: Aramis-Print, 2008. 255 p;
21. Каптерев П.Ф. Задачи семейного воспитания: Избранное. Москва. Изд. дом «Карапуз», 2005. 200 с;
22. Зикратов В.В. Программа родительского образования. «Школа ответственного родительства». Барнаул, 2011. 121 с;
23. Carter N. See how we grow: a report on the status of parenting education in the US: USA: Pew Charitable Trusts, 1996. 121 p;
24. Gordon Th. Parent Effectiveness Training: The proven program for raising responsible children. New York: NY: Three Rivers Press, 2000. 384 p;
25. Gordon Th. Parent Effectiveness Training. P.E.T. Book. Penguin Publishing Group, 2006. 256 p;
26. Gordon Th., (trad). Părintele eficient. București: Editura: Trei, 2014. 358 p;
27. Educație parentală pentru învățători. <http://cnpac.org.md/rom/event/educatie-parentala-pentru-invatoari>. (Accesat la 15.08.2018);

28. Programul de educație parentală „Mellow Parenting”. <https://msmps.gov.md/ro/content/programul-de-educatie-parentala-mellow-parenting-va-fi-implementat-republica-moldova>. (Accesat la 14.08.2018);

29. Родительская академия. <https://komiedu.ru/roditelyam/roditelskaya-akademiya/>. (Accesat la 14.08.2018);

Rolul pluridisciplinarității în studierea și dezvoltarea biologiei prin prisma Modelelor matematice

Eugenia Chiriac, Liubomir Chiriac

Universitatea de Stat din Tiraspol

eugeniachiriac@gmail.com, llchiriac@gmail.com

1. Tendințe și aspecte privind progresul științific în biologie

Progresul științific în biologie este direct proporțional cu procesul de acumulare a datelor empirice, dezvoltarea de noi teorii care pot explica fenomenele și realitățile biologice. În științele biologice sisteme complexe sunt descrise, în cea mai mare parte, prin intermediul modelelor verbale, descriptive care nu întotdeauna sunt eficiente.

Acumularea datelor factice, simpla observare și descriere a proceselor biologice nu pot să producă înțelegerea profundă a fenomenelor examinate și nu conduc imediat la dezvoltarea unei teorii biologice.

Istoria biologiei demonstrează că schimbările radicale în biologie, la nivel teoretic și aplicativ, s-au produs, în primul rând, datorită lansării unor concepte complet noi, considerate revoluționare, unor abordări inovative, sinteze ale ideilor complet diferite, care au schimbat interpretările și cursul dezvoltării domeniului respectiv. În contextul respectiv, ne vom referi succint, la apariția teoriei evoluționiste, dezvoltarea bionicii, biologiei computaționale, etc.

Conform tratării lui Ernst Mayr [1], teoria darwinistă a evoluției biologice, de exemplu, este în realitate, o sinteză de cinci teorii diferite: (1) evoluția ca atare (apariția variațiilor); (2) selecția naturală (factorii de mediu selectează pozitiv variațiile favorabile); (3) ideea originii comune a speciilor; (4) ideea gradualismului (procesele sunt lente, nu bruște); (5) ideea multiplicării speciilor și a înlocuirii celor vechi cu unele noi.

Un altă domeniu care a apărut la frontieră dintre mai multe științe și concepte noi ține de Biologia computațională care include dezvoltarea și

aplicarea metodelor analitice și teoretice de cercetare, modelarea matematică și metodele și tehnici de simulare computațională în studiul sistemelor biologice, ecologice, comportamentale și sociale. Biologia computațională conține compartimentele de bază ale biologiei, matematicilor aplicate, statisticii, biochimiei, chimiei, biofizicii, biologiei moleculare, geneticii, genomicii, informaticii și evoluției.

În contextul celor menționate mai sus, Bionica reprezintă știința ce studiază sistemele biologice pentru a obține cunoștințe utile ființei umane. Reprezintă un domeniu de cercetare și aplicație interdisciplinar care se ocupă de studierea de soluții tehnice "identificate" de natură prin evoluție și aplicarea acestora în tehnică și tehnologie umană inovatoare. Bionica s-a născut din descoperirea că "invențiile" deseori uimitoare ale naturii sunt optimizate la un nivel mult superior soluțiilor realizate de oameni pentru scopurile respective. Bionica este învățare sistematică de la natură și astfel se deosebește de "inspirație din natură". Disciplinele implicate în bionică sunt matematica, fizica, cibernetica și științe tehnice (inginerie), dar după caz și arhitectura, design și filozofie [3-5].

În prezent, studierea biologiei este tot mai motivată prin aspecte pluridisciplinare și interdisciplinare precum: matematica, informatica, fizica, cibernetica, mecanica, robotică, electronica, arhitectura, medicina, etc., care în colaborare descoperă și pătrund în secretele organismelor vii pentru a putea găsi soluții tehnice noi, moderne la provocările cu care se confruntă omenirea. Odată cu apariția bionicii, *cel ce învață* este pus în fața definirii problemei, unde cercetarea biologică ajută la identificarea, înțelegerea și descrierea principiului de bază, or aceasta, folosind instrumentele matematice, deseori prin modelare, poate ajunge la găsirea unor soluții tehnice pentru problema pusă, după exemplele din natură.

Studierea organismelor vii care funcționează în baza legilor chimico-fizice, permite înțelegerea substratului material al naturii vii, dar înțelegerea nivelelor superioare, de exemplu, înțelegerea funcționalității ecosistemelor ori dinamica populațiilor nu pot fi explicate prin prisma legilor chimico-fizice. Realitatea biologică-ecologică evolutivă este mult mai complexă decât sistemele relativ-simple utilizate în cercetare de către biologi, fizicieni sau chimiști. Faptul că evoluția biologică are un trecut de 3.8 miliarde ani a condus la dezvoltarea vietăților unor capacități precum homeostazia, abilitatea de a căuta și utiliza resurse din mediu, reproducerea, abilitatea de a stoca și procesa informația relevantă, etc.

Pentru a depăși această situație se încearcă, tot mai intens, să se aplice modelele matematice, care reprezintă abstractizări simplificate, care definesc elemente considerate cele mai importante cât și stabilesc, în cadrul sistemului analizat, inter-conexiuni fundamentale dintre ele. Încercări de matematizare a proceselor biologice apar în istoria biologiei din cele mai vechi timpuri dar, matematizarea biologiei, s-a intensificat odată cu dezvoltarea calculatoarelor. Modelarea proceselor biologice complexe a devenit mai ușoară odată cu dezvoltarea și aplicarea noilor tehnologii informaționale. Dar, oricum, modelele matematice cele mai eficiente în biologie se produc datorită gândirii logice și cunoașterii conexiunilor interdisciplinare.

Barierile respective pot fi depășite, parțial, prin elaborarea unor modele matematice sofisticate, implementarea tehnologiilor informaționale și dezvoltarea de softuri moderne, care ajută și contribuie la studierea unor tendințe ale fenomenelor (spre exemplu monitorizarea dinamicii populaționale) și pot identifica unele legități ascunse.

2. Matematizarea biologiei

Matematica este prezentă în biologie nu numai la descrierea statistică a fenomenelor examinate. Matematica și-a demonstrat forța la caracterizarea structurii și dinamicii populaționale ale unor specii, de exemplu la descrierea modului cum evaluează raportul cantitativ între speciile de prădători și cele care reprezintă prada, în ecosisteme, etc.

Ulterior, modelarea matematică a pătruns în tot mai multe domenii ale biologiei, inclusiv oferind modele pentru multiplicarea celulei ori dinamica proceselor specifice vieții celulare.

Prin intermediul aparatului matematic se pot construi modele matematice care se exprimă prin diverse relații matematice (ecuații, inecuații, sisteme de ecuații ori inecuații, integrale, etc.) care caracterizează un sistem biologic. Modelul matematic fiind elaborat, asociat sistemului examinat, poate fi testat, îmbunătățit prin ajustarea unor parametri ori prin introducerea altor variabile. În felul acesta se poate prezice, anticipa comportarea sistemului biologic în diverse situații.

Astfel, biologia ca știință descrie și oferă explicații ce vizează fenomenele și procesele din natura, iar matematica în schimb livrează modele de predicție privind compartimentul organismelor vii. Modelele matematice, care surprind esența fenomenelor, sunt suficient de adecvate prin faptul că oferă prognoze bune privind dinamica și evoluția viitoare a proceselor biologice.

Preferința tot mai intensivă pentru matematizare și elaborare de modele matematice orientate spre ”construcții” privind procesele biologice vii au cultivat și au consolidat idea, în rândul majorității cercetătorilor din biologie, necesitatea testării riguroase ale ipotezelor vis-a-vis de nașterea și dezvoltarea unor fenomene biologice în pofida necesității de acumulare cantitativă a datelor care țin de procesul examinat [2].

Metoda experimentală, bazată pe o matematizare riguroasă, domină în prezent științele biologice moderne, punând accentul pe testarea ipotezelor și desfășurarea unor experimente în condiții speciale, controlate de calculator, care permit reîntoarcerea la condițiile inițiale și admit intervenții raționale în proces.

În așa mod, testarea ipotezelor teoriilor elaborate cu ajutorul predicțiilor bazate pe modele matematice și computaționale i-a stimulat și-i încurajează pe cercetători să compare teoriile elaborate cu rezultatele experimentale.

Astfel, corectitudinea unei teorii din științele biologice ține și de oportunitatea replicării a experimentelor pe baza cărora au fost zămislite, inclusiv se referă și la capacitatea teoriei de a genera idei noi cu valoare explicativă generală verificate computațional și matematic. Putem conchide că matematizarea științelor biologice a ajuns să determine exactitatea, precizia și corectitudinea teoriilor biologice.

Bibliografie

1. Cf. E. Mayr, *The Growth of Biological Thought. Diversity, Evolution, and Inheritance*, Cambridge, Massachusetts / London, The Belknap Press of Harvard University Press, 1982, pp. 481.
2. J. Cain, *Synthesis Period in Evolutionary Studies*, în M. Ruse (ed.), *The Cambridge Encyclopedia of Darwin and Evolutionary Thought*, Cambridge, New York, Cambridge University Press, 2013, pp. 340.
3. E. Chiriac, L. Chiriac, *Applying Mathematical Models through the Prism of Integrating Factor in the Study of Biological Process*, The 19th Edition of the Annual Conference on Applied and Industrial Mathematics - CAIM Iasi, September 22-25, 2011, p. 77.
4. I. Stewart, *Numerele naturii*. Humanitas, București, 2010, pp. 174.
5. M. Livio, *Secțiunea de aur. Povestea lui phi, cel mai uimitor număr*, București, 2005, p. 320.

Aspect interactif de la communication et de la construction du discours

Tatiana Ciorba-Lașcu
Catedra Limbi și Literaturi Străine, UST

Pour la didactique du FLE, la question principale face à la problématique du développement des compétences orales consiste à cerner la spécificité de la communication orale et, par conséquent, à définir les capacités des interlocuteurs requises pour y participer en tant qu'acteurs sociaux de plein droit. Il semble que la spécificité en question résulterait non seulement du canal oral par opposition au canal écrit, mais d'une façon plus significative encore du caractère interactif, construit et situé (temps et lieu) du discours oral. [1]

Une interaction est un acte de communication, «*l'utilisation d'énoncés en combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux*». [15, p.93] Si on part de cette affirmation, nous comprenons que les différents rôles que sont joués, tour après tour de paroles par les interlocuteurs du discours, sont la production («*utilisation d'énoncés*»), la réception et la coopération pour mener à bien un discours commun («*accomplissement d'actes sociaux*»).

Ce concept de «*l'agir social*» est central pour le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. [4] Selon Puren, cité par Thibert, la perspective actionnelle met en avant la notion d'«agir avec». Il s'agit, selon ce dernier, d'une configuration où l'apprenant est un acteur social et où il interagit avec les autres. [9, p. 3] Mais quels sont les paramètres qui permettent d'interagir oralement ? Si on se focalise uniquement sur l'interaction orale, elle nécessite trois compétences, selon Claire Tardieu: écouter, comprendre, parler. Ces changements de posture sont mis en avant par l'approche actionnelle : en effet, non seulement nous

prenons la parole et nous la donnons, mais nous endossons également le rôle de coopérateur afin de mener au mieux l'interaction. [14]

En effet, selon le CECRL, «dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération.». [4]

En ce qui concerne la compétence de communication, Christine Tagliante affirme que les théoriciens s'accordent sur quatre composantes: *la composante*

linguistique, la composante sociolinguistique, la composante discursive et la composante stratégique. [12]

Pour participer à des échanges verbaux, interagir, il faut être pertinent. Selon le linguiste Paul Grice, nos échanges de paroles sont le résultat d'efforts de coopération, et chaque participant reconnaît dans ces échanges un but commun ou un ensemble de buts, ou au moins une direction acceptée par tous. [7, p. 57]

Selon Dörnyei (1995), certaines personnes peuvent communiquer en langue étrangère alors qu'elles ne connaissent qu'une centaine de mots. D'après lui, elles arrivent à ce résultat grâce à l'utilisation de leurs mains (stratégies non-verbales), d'imitations de sons ou de choses, ils mélangent les langues, créent de nouveaux mots, bref, elles utilisent des stratégies de communication [5, p.56]. Toujours selon cet auteur, la réussite de communication chez un apprenant élémentaire ou peu expérimenté, s'appuie notamment sur la «capacité à communiquer sans restrictions» en utilisant ces stratégies, c'est-à-dire en activant un des éléments constitutifs de la communication, la composante stratégique.

Une stratégie de communication est une technique employée par un locuteur (et un interlocuteur lorsqu'il s'agit d'interaction) lorsque celui-ci est confronté à une difficulté langagière et qui lui permettra d'atteindre son but communicatif [9]. Selon l'article de Pit Corder ces stratégies ont été pendant longtemps vues comme des erreurs commises par les locuteurs lorsqu'ils tentaient de s'exprimer en langue étrangère. Il souligne également que les stratégies utilisées par les apprenants dépendent notamment des compétences linguistiques mais aussi de la connaissance du domaine traité de l'interlocuteur.

Il est alors évident qu'en tant que locuteur et interlocuteur, les stratégies de production, mais également celle de réception peuvent être appliquées. Toujours selon Pit Corder, l'application de ces stratégies dépend aussi de la personnalité du locuteur: certaines personnes sont plus aptes à prendre des risques comme commettre des erreurs ou parler de façon inélégante en paraphrasant pour se faire comprendre dans la langue-cible, alors que d'autres auront recours à la stratégie d'évitement [9].

Selon Kramsch, de nombreux linguistes comme Faerch et Kasper, portent leur attention sur les stratégies de communication. [6] Se basant sur leurs travaux, Kramsch distingue deux catégories de stratégies utilisées par l'apprenant de langue étrangère : [11]

1. les stratégies interactives

- a. inventions de nouveaux mots, approximations (paraphrases), circonlocutions
- b. emprunts, compensations
- c. traductions littérales
- d. codes-switching, insertion de la langue maternelle
- e. adaptation d'un mot de langue maternelle à la langue étrangère
- f. requêtes d'assistance
- g. mimes
- h. évitements

2. les stratégies psycho-linguistiques

- d. variables temporelles
- i. autocorrections

Dans un élan d'enthousiasme, la «révolution communicative» des années 70, a donné priorité au retablisement de l'entente entre les bâtisseurs. En abolissant les privilèges du locuteur/auditeur de Chomsky [3, p.3], elle déclare s'intéresser à l'interlocuteur et aux conditions de production de son discours, c'est-à-dire au contexte psychologique, social, culturel, économique, qui justifie la nécessité de communiquer avec autrui et détermine le mode de communication utilisé. Cela ne veut pas dire qu'on se désintéresse de la langue et de ses structures, simplement qu'on la replace dans le contexte humain dont elle est issue. [11]

Pour l'enseignement des langues, une telle perspective a signifié un changement d'optique radical. Le but n'est plus uniquement de donner aux étudiants une bonne conscience linguistique, fondée sur le savoir théorique des structures de la langue et des faits culturels et littéraires qu'elle exprime. Il s'agit désormais de communiquer en langue étrangère et de faire plutôt que de dire, faire acte de parole, fonctionner dans la langue, participer à des échanges verbaux, prendre part à un discours cohérent construit en coopération selon les règles de conversation établies dans des situations déterminées et suivant des conventions socio-culturelles données.

Il est certain que l'approche communicative demande un changement profond d'attitude et de perception du rôle d'enseignant et d'apprenant. Une pédagogie de la communication ne peut être qu'une pédagogie des rapports interpersonnels s'exprimant à travers des processus d'interaction et de discours dont apprenants et enseignants doivent prendre conscience. L'intérêt porté par la linguistique didactique à l'interaction et à la négociation dans la construction du discours réhabilite la classe de langue comme lieu privilégié d'observation et

d'expérience. C'est dans la classe que l'étudiant apprend à élargir son horizon linguistique, personnel et social et à tester sa capacité à assumer une identité étrangère. L'idée maîtresse en est que la classe de langue est l'endroit de recoupement de deux sortes de discours : le discours étranger qui forme le contenu de l'apprentissage et que les étudiants s'efforcent d'acquérir – et le discours qui sert à ménager cet apprentissage, c'est-à-dire le dialogue entre maître et étudiants, didactique à certains moments, « naturels » à d'autres. Les étudiants sont en interaction constante, non seulement avec la langue étrangère, mais aussi avec leurs interlocuteurs, maître ou camarades de classe, à travers cette langue. [ibid]

Dès que la didactique des langues a quitté le domaine de la linguistique pure et a découvert l'enrichissement que pouvait lui apporter une philosophie pragmatique du langage basée sur la communication, elle a dû se charger d'enseigner non plus seulement des structures linguistiques correctes, mais tout un réseau de relations sémantiques et de principes pragmatiques formant ce qu'on appelle le discours. Widdowson jette les bases d'un enseignement fondé non plus sur la grammaire des mots et des phrases, mais sur le discours et l'interprétation de discours. Le discours est, selon lui, *«l'utilisation d'énoncés en combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux»*. [15, p.93.] Le discours remplit alors deux fonctions: **une fonction propositionnelle** (ce que disent les mots) **et une fonction illocutoire** (ce que l'on fait par les mots, par exemple: *accuser, s'excuser, demander une information*). Par exemple, la phrase de A adressée à B: «Mon frère te retournera le livre demain», a non seulement comme contenu propositionnel le retour d'un livre par le frère, mais peut être interprétée comme une menace, une promesse, une prédiction ou un avertissement, suivant la situation, l'intonation, et ce que A et B savent l'un de l'autre.

Pour que la communication soit réussie, il faut que le discours montre à la fois cohésion et cohérence. La cohésion relie les contenus propositionnels des phrases et assure un développement thématique satisfaisant. Par exemple:

A: Vous me rapporterez le livre, hein?

B: Mon frère vous le retournera demain.

L'ordre des mots ainsi que l'emploi de pronoms et autres éléments anaphoriques servent à indiquer une continuité entre deux phrases et permet de juger si la forme d'un énoncé est conforme à un contexte discursif donné. La cohérence, par contre, est ce qui relie les fonctions illocutoires. Un discours peut être cohérent, c'est-à-dire compréhensible, sans être cohésif. Liens de cohésion

et liens de cohérence doivent faire l'objet d'interprétation de la part de l'auditeur/lecteur. Le sens d'un discours n'est pas donné dans la langue: il est découvert par le destinataire grâce aux multiples points de repère que le «destinateur» y a placés pour exprimer ce qu'il veut dire.

Le processus de la communication est un réseau unifié de trois systèmes de connaissance correspondant aux trois fonctions du langage de Halliday [8]:

- un système *textuel/ organisationnel* qui correspond à ce qui par ailleurs constitue l'objet privilégié de l'analyse conversationnelle, à savoir les mécanismes d'ajustement au niveau des tours de parole, de l'organisation et de la structuration des échanges ;
- un système *interpersonnel* qui est celui où se manifestent et s'affirment (et/ou s'affrontent) les identités des interlocuteurs, leurs rôles et leurs places, où s'effectuent, pour reprendre la terminologie goffmanienne, les procédés de figuration;
- un système du contenu/sens/idéationnel qui concerne la négociation des thèmes, des informations, des intentions (buts et fonctions) et des opinions (sentiments, attitudes et valeurs).

Plus exactement, la négociation suppose une prise de position, une réaction verbale et non verbale visant à évaluer, modifier, réinterpréter, approfondir ou désavouer la parole d'autrui afin de préciser le mieux possible l'objet de l'interaction (p. ex. discussion consensuelle) et/ou d'imposer sa vision de la problématique du monde (p. ex. discussion conflictuelle). Bien évidemment, dans une interaction, les trois niveaux évoqués brièvement ci-dessus s'entrelacent, plus encore, ils se conditionnent mutuellement. Du point de vue didactique, il est intéressant d'attirer ici l'attention sur le genre discursif, notion qui explique probablement le mieux l'existence des règles, des scénarios intériorisés auxquels les interlocuteurs se réfèrent plus ou moins consciemment au moment de planifier et d'ajuster leurs actions afin de gérer ensemble l'organisation, la relation et le sens. Il y aurait donc lieu de parler de modèles implicites suffisamment flexibles pour favoriser la négociation (surtout dans les genres conversationnels) ou la limiter (dans les genres fortement ritualisés). [1]

Apprendre à communiquer, c'est acquérir la connaissance des conventions qui régissent le processus de la communication. Ces conventions sont celles du groupe socio-culturel auquel appartiennent les participants au discours, mais ce sont aussi celles qui sont créées par la situation même de communication, et qui sont donc sujettes aux variations et aux créations introduites par les participants. Le phénomène de la communication est un «processus variable». [2]

A l'endroit de recoupement de ces trois systèmes de connaissance se place le discours, processus dynamique par excellence. Ce processus ne peut pas être transmis directement à l'apprenant sous forme de catégories formelles ou fonctionnelles aux correspondances prévisibles et sélectionnées à cet effet; il est en effet fortement influencé par des acteurs socio-psychologiques (attitude), socio-linguistiques (rôles, conventions socio-culturelles), et psycho-linguistiques (le potentiel interprétatif des participants au discours).

Toute conversation doit être vue comme un triangle de communication entre un émetteur, un ou plusieurs récepteurs, et le contexte externe et interne de la communication. Le message est encodé non seulement en fonction du récepteur, mais aussi par des réajustements constants, de la part de l'émetteur, avec sa propre représentation du monde et ses propres objectifs ou intentions communicatives. Ceci est vrai aussi de la réception du discours, et aussi d'un discours écrit. Le lecteur décode non seulement la structure formelle d'un discours dont l'auteur a assuré la cohésion grâce à un système référentiel de concordances logiques et de liens rhétoriques, mais aussi, à travers elle, les objectifs communicatifs de l'auteur. De même que le lecteur découvre la première grâce à la structure formelle qu'il projette lui-même sur le texte, de même il ne peut décoder les intentions de l'auteur qu'à travers ses propres intentions communicatives (objectifs cognitifs et affectifs, système de valeurs) qu'il projette sur le discours et qu'il ajuste en interaction constante avec lui. [11]

Tout discours est de nature interactive, non seulement au sens étroit de transaction verbale entre deux ou plusieurs participants, mais au sens large d'interprétation mutuelle, c'est-à-dire d'ajustement, dans son élaboration, aux intentions communicatives d'un interlocuteur réel ou potentiel.

BIBLIOGRAPHIE

1. Bernadeta Wojciechowska, Weronika Wilczyńska, Procédés interactifs de construction du sens dans le discours. Un modèle dans le développement des compétences orales au niveau avancé en langue étrangère ? ISSN 0137-2475, eISSN 2084-4158, *Studia Romanica Posnaniensia* 44/2 (2017): 67-83 DOI: 10.14746/strop.2017.442.004, Adam Mickiewicz University Press ISSN 0137-2475, eISSN 2084-4158.

2. Breen M., Candlin C., (1980), *The Essentials of Communicative Curriculum in Language Teaching*, *Applied Linguistics* 1, p.90-112.

3. Chomsky N. A. *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MIT Press, Paris, Ed. du Seuil,

4. Conseil de l'Europe, (2001), Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer.
5. Dörnyei Z. (1995), On the Teachability of Communication Strategies, in : TESOL Quarterly, Vol. 29, N°1, Spring, p.56
6. Faerch Claus et Kasper Gabriele (1983), « Plans and strategies in foreign language communication », in : Faerch and Kasper: Strategies in Interlanguage Communication, Longman, New York, pp. 20 – 60
7. Grice Paul (1975), “Logique et conversation”, in: Communications, 30, Persée, pp. 57 – 72
8. Halliday M. A. 1973, Explorations in the Functions of Language, Londres, Edward Arnold.
9. Pit Corder, Stephen (1983), “Strategies of communication”, in: Faerch and Kasper: Strategies in interlanguage communication, Longman, New York, pp.15
10. Puren (2009), cité par Rémi Thibert, in : Pour des langues plus vivantes à l'école, Dossier d'actualité n°58, Institut de recherche pédagogique, novembre
11. Kramsch Claire (1991), Interaction et discours dans la classe de langue, Didier, France
12. Tagliante, Christine (2009), La classe de langue, CLE International, Paris
13. Tarone, Elaine (1981), “Some thoughts on the notion of “communication strategy”, in: Faerch and Kasper (1983): Strategies in interlanguage communication, Longman, New York, pp. 61 – 74
14. Tardieu, Claire (2008), La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation, Ellipses, Paris
15. Widdowson H. G., 1979, Explorations in Applied Linguistics, Oxford, Oxford University, p. 93

Elementele de estetică în operele literare românești cu subiect istoric

Lilia Constantinov, UST

Abstract: This study implies an analysis of contemporary artistic categories and their types with regard to the Romanian historical fiction. Also, it approaches this type of writing from the point of view of value towards nature and community as well as the possibility to rationally emerge into the

environment, actions and choice, and self-esteem in the framework of relationships.

Key-words: aesthetic, category, historical novel, short story, Romanian.

Cu siguranță, la auzul termenului „estetica”, mulți îl vor asocia cu o emoție, fie pozitivă, fie negativă. Și vor avea dreptate, căci „estetica” este o disciplină filosofică care gândește opera de artă și faptul artistic, sistematizează cunoștințele despre artă, despre frumos, despre celelalte componente ale vieții estetice, necesară formării viitorului om de cultură... Estetica studiază problemele comune tuturor artelor: originea și esența artei, funcțiile și rolul artei în viața socială, legitățile generale ale dezvoltării artei, relațiile dintre artă și realitate, dintre conținut și formă, modalitățile specifice de reflectare artistică și de receptare, educația estetică. Au trecut aproape 200 de ani de la introducerea termenului în filosofie de A. Baumgarten (Estetica, 1750) până la obținerea autonomiei față de celelalte discipline ale filosofiei, perioadă în care mai mulți filosofi precum A. Baumgarten, Kant, Hegel, Schelling, Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche au încercat să o definească cât mai exact. Cei care au dezvoltat estetica în cultura românească sunt T. Maiorescu, M. Dragomirescu, T. Vianu, G. Călinescu, L. Blaga, L. Rusu, M. Râlea, iar la nivel internațional îi avem pe Vico, Lessing, Diderot, Kant, Goethe, Schiller, frații Schlegel, Hegel, Lipps, Croce, Hartmann, Gadamer ș.a.

Deasemenea este cazul să menționăm că categoriile estetice au fost fundamentate încă din antichitate. Primele meditații estetice au fost înregistrate în sec. VI î.e.n. Tot atunci a fost elaborat și aparatul noțional terminologic și a fost desemnată problematica.

Estetica își propune să înțeleagă natura fenomenelor estetice ce le determină apariția, esența și specificul manifestării acestora, ca de exemplu a frumosului; conceperea fundamentelor, structurii și proceselor conștiinței estetice; practica estetică care constituie și modifică nu numai lumea reală, adică obiectul, ci și formarea subiectului atitudinii în procesul ei; și arta care a fost interpretată de-a lungul timpului ca o formă de atitudine estetică față de lume și o cultivare elitară a capacității de a crea frumosul, dar care încetează să mai fie redusă doar la originea estetică la începutul acestui secol.

În concepțiile tradiționale arta și esteticul se suprapun, iar estetică americană contemporană nu le mai vede tangențiale. Ipotezele, principiile și problemele esteticii sunt formulate într-un limbaj propriu, specific, constituit dintr-un sistem concret de noțiuni, de expresii conceptuale și de categorii care

reprezintă un instrument de analiză estetică a fenomenelor, a operelor artistice sau a procesului artistic.

Desigur pentru noi Ștefan cel Mare va fi cel care va determina simbolul, modelul prim, tipul domnitorului/personalității în care dragostea de neam și țara devine un etalon și unitate de măsură. Figura este cea a suveranului luminat și autoritar – de aceea iubit și venerat nu numai în timpul vieții, dar și după trecerea în neființă. Boierii care îl înconjoară trebuie să fie pe cât de ascultători pe atât de capabili să fie asemenea „Lui”, căruia încă din timpul vieții i-au spus „sveti Ștefan voievod”, să lupte cu jertfă de sine și să reprezinte exemplu pentru generațiile următoare care desigur că s-au abătut de la formele aristocratismului primar, ajungând într-o declin continuu, dar capabil să renască asemeni Pasării Phoenix. Răzeșii îl slujesc nu numai pe El, dar sunt totodată eroii faptelor mici, răspândite în toate colțurile unei țări sfășiate, rupte din toate părțile de puterile vecine hrăpărețe, dar totdeauna asemeni Lui – Stăpânului, Lor – boierilor, ei Poporul știu să fie mari puternici, curajoși, cu dăruire de sine și jertfă luptând pentru credință și neam atunci, dar mai ales pentru binele nostru. Lor Domnului, Boierilor și Poporului de atunci le datorăm existența noastră azi. Idealul nu poate fi decât cel de libertate și dreptate. Portretul Lui/Domnului devine exemplar, capacitățile extraordinare ajunse la nivelul clar al supra-omului „Soare” al neamului.

Patriotismul uitat în negura vremii, înlocuit de alte „virtuți” individualiste în care interesul comun nu mai conta, vitejia, curajul și puterea nestramutată de sacrificiu sunt trasaturi dominante ale eroului și refac niște trăsături demult apuse, dar care pot fi recuperate. Om al Renașterii, politician abil, înzestrat cu spirit justițiar, Ștefan cel Mare este eroul prototip, modelului și simbolul cu o expresie artistică a gândirii specifice a lumii moderne. În concepția estetică a scriitorului, personajul primește dimensiunea cuprinzătoare a unui erou romantic, cu însușiri excepționale, create prin raportarea la însemnele atmosferei de mit și legendă. Legendarul apus în negura vremii revine și este pus în prim planul descrierilor. Exemplul cel mai concludent devine opera lui Sadoveanu, unde Ștefan cel Mare, devine eroul central al istoriei naționale, cu calități ridicate la cotele sublimului.

După noapte trebuie să vină un Răsărit de Soare, iar încercările pe care destinul le aduce pe umerii lor trebuie trecute cu dârzenie și demnitate. Prototip întâlnit și el în literatura universală. Ei sunt similari cu alți eroi a căror menire este să-i slujească până la jertfă pe cei mari. Nu sunt ideali ca și El, dar plini de energie, furie, demnitate și dăruire de sine. Valorile **estetice** sunt aceleași din

perspectiva vremii trăite. Scena lui Ionuț Jder în care trebuia să pară un călugăr de la Sfântul Munte Athos, se va abate un pic de la misiunea specială dată de domn, ruptă parcă dintr-o altă istorie, se aventurează într-o luptă la un bâlci de la sud de Dunăre cu un luptător antrenat, am spune noi profesionist, dar pe care îl învinge fără drept de apel. Parcă vrea să spună și să anticipeze ceea ce îl va face pe Ștefan cel Mare cu adevărat Nemuritor și Atlet al lui Hristos după Bătălia de la Podul Înalt din 1475. Pentru această abatere desigur că ar fi fost iertat de Vodă care însuși aprecia voinicia, curajul și destoinicia oștenilor săi.

Perioada istorică explorată în romanele lui Mihail Sadoveanu este foarte lungă: de la ultimele adieri ale spiritului dacic în „Creanga de aur” până la evenimentele istorice de după moartea lui Ștefan cel Mare. Evocând aventurile fraților Jderi, scriitorul se va lăsa, ulterior, preocupat de glorioasa domnie a lui Ioan Vodă cel Cumplit în „Șoimii”, de epoca Movileștilor în „Neamul Șoimăreștilor”, de domnia lui Vasile Lupu în „Nunta domniței Ruxanda” și a lui Duca Vodă în „Zodia Cancerului”.

Tematica istorică este cea care oferă o multitudine de subiecte, iar prezentarea și mărturisirea artistică se plasează într-un peisaj imaginar între ficțiune și adevăr. La începutul secolului al XX-lea tematica istorică, devine din ce în ce mai populară. Obârșia răzeșească devine un fel de carte de vizită a scriitorului care va face apel la motive istorice de amploare, atât în plan cantitativ, cât și calitativ. Referitor la primele încercări literar-istorice, Mihail Sadoveanu va mărturisi: „Umblam la apa Moldovei cu frații lui Ion Vodă cel Cumplit, eram martor vitejiilor și suferințelor lui Nicoară și lui Alexandru Potcoavă. I-am însoțit în Iași pe drumurile stepei, până în amurgul carierei lor și jeleam cu lacrimi pe moș Petrea Gânj. Douăsprezece zile n-am fost în timpul meu. Absorbit într-o schivnicie subită, îmi povesteam mie însumi aventuri romanice. Văzusem și cunoscusem toate, fără îndoială, Ghiță Botgros îmi fusese prieten și-l întâlnisem în huceagurile de la Oprișeni; iar popa Ciotică a fost și el aievea în această viață, deoarece m-a cufundat cu ale sale mâini în cristelnița de la biserica din Mitești”.

Despre romanul Nicoară Potcoavă, care a apărut în 1952, istoricul literar Ion Roman scria că este o „magnifică lespede de marmură, cioplită minuțios cu mâna unui maestru încercat”.

Spre începutul secolului al XX-lea în literatura română apăruseră mai multe lucrări cu tentă istorică în care estetismul se manifesta în formele sale clasice. Comemorarea a patru secole de la moartea lui Ștefan cel Mare în 1904 a determinat apariția unei serii de scrieri cu caracter omagial. Peisajul istoric a

devenit astfel obiectul de investigație artistică și estetică al multor scriitori. Revitalizarea, trezirea conștiinței naționale și exaltarea valorilor trecutului avea nevoie de simboluri și teme în care personalitatea lui Ștefan cel Mare desigur a fost pusă în prim plan. Totodată, aspirațiile scriitorilor erau solidare cu compatrioții lor aflați încă sub jug străin. Reîntregirea neamului devenise un gând omniprezent și în creația autorilor care abordau tematica istorică. Aspectele rurale și cele istorice se împleteau și se completau în mod organic. George Coșbuc dedica un ciclu de poezii războiului pentru Independență, iar Mihail Sadoveanu tipărea Povestiri din război.

Desigur literatura de la începutul secolului al XX-lea, precursora Marii Uniri avea niște precursori. Însuși Mihail Sadoveanu după propriile sale mărturisiri era un mare admirator al curentului pașoptist. Scriitorul român mărturisea în primul deceniu al secolului al XX-lea: „Mă oprisem, în vara aceea a anului 1900, la proza lui Alecsandri, la Costache Negruzzi și Kogălniceanu. Fusesem profund mișcat de „Cântarea României”, care pe atunci era atribuită lui Bălcescu. Primisem până în fundul inimii un fior de flacără cetind discursurile lui Mihail Kogălniceanu în chestia țărănească”.

Istoria reprezintă pentru Sadoveanu cartea de căpătâi pentru subiectele sale. În „Viața lui Ștefan cel Mare”, autorul va pune în valoare persoanlitatea și trăsăturile de caracter ale marelui voievod și domn. În „Șoimii” și „Nicoară Potcoavă”, expresia artistică revine în prim plan, iar tablourile oferite sunt concludente pentru descrierea unei epoci demult apuse. Pornind de la „Letopisețul” lui Grigore Ureche, cel al lui Nicolae Costin și alte surse, scriitorul ne plasează într-o lume fascinantă pe care a văzut-o într-un anumit fel în care valorile general umane primează. Iată de ce trădarea nu poate fi iertată de Nicoară Potcoavă, iar simbolismul celor treizeci de galbeni și cel de treizeci de mii de galbeni este concludent. Trădarea nu se iartă, iar mai devreme sau mai târziu răsplata va triumfa.

Și desigur înțelepciunea populară care apare reprezentată în numeroase cazuri. În lipsa universităților și a școlii în general, neamul nostru își găsește alinarea în această înțelepciune a cărei protagoniști sunt anonimi, dar care prind contur prin personajele literare. Experiența de o viață devine pentru Olimpiada ceva similar ca și pentru întreaga suflare populară. Aceasta face trimitere anume la această experiență acumulată prin numeroasele întâmplări amare din trecut care aduc oamenilor noștri știința despre viață, lumea înconjurătoare, destin, principii morale etc. Experiența de viață este ea însăși esența înțelepciunii populare.

Mihail Sadoveanu descrie folclorul ca o temelie a traiului cotidian. Personajele sale se regăsesc în această existență, iar refacerea acestei experiențe se face prin repunerea în valoare a folclorului și a moștenirii culturale parte a tezaurului național. Tematicile hagiografice atât de des întâlnite în trecut sunt reproduse și în opera literară a lui Mihail Sadoveanu. În „Nicoară Potcoavă” asemeni legende sunt evocate odată cu amintirea de Sântilie. Peisajul în care li s-a arătat sfântul este într-un tot patriarhal: pe când erau cu caii la păscut, l-au văzut zburând în căruța sa cu fulgere și trăsnete. Stupefacția este fără margini când, printre oaspeți, băiatul îl va descoperi pe „Sântilie” în persoana moșului Gânj.

Regiunile istorice ale Țării Moldovei sunt elementul cheie al descrierilor lui Mihail Sadoveanu. Diversitatea locurilor, alternanțele: munte, șes, pădure, câmpie ne aduc în lumea mirifică ale peisajelor mioritice. Culoarea locală devine o necesitate pentru scriitorul-istoric. Îmbrăcămintea, locuințele și uneltele gospodărești sunt descrise cu harul unui excelent cunoscător al trecutului, dar și cu un observator critic al prezentului. Oare să fi fost satele noastre asemenea și în trecut – dar dacă veșnicia s-a născut la sat și nimic nu s-a schimbat de milenii atunci putem admite acest lucru. Iată de ce peisajul rural ne este atât de cunoscut și recunoscut cititorilor, care văd în el atât vârtoarea timpurilor demult apuse cât și o continuitate fascinantă care ne face atât de aproape de ceea ce s-a produs odată pe aceste meleaguri. Focul de vreascuri aprinse cu criță, cremene și iască, iar arcul, sâneța, arcanul, scăpărătoarea, surguciul prins la căciulă sunt atât de cunoscute cititorului încât imaginația nu obosește pentru a reface un tablou sau altul atât din perioada lui Ștefan cel Mare, cât și Nicoară Potcoavă de după un secol, sau ne aruncă în negura vremurilor geto-dace unde puține lucruri erau diferite, multe asemănătoare, iar esența aceeași.

Tematica istorică abordată și până la Sadoveanu are multe similitudini. Fapte vitejești, obiceiuri, peșaje rustice. Toate acestea sunt prezente și în „Doamna Chiajna” și „Mihnea Vodă cel Rău” de Alexandru Odobescu, „Răzvan și Vidra” și „Răposatul postelnic” de B. P. Hasdeu, „Bogdan Vodă” și „Gaspar Grațiani” de Ioan Slavici ș.a. Dar odată cu Mihail Sadoveanu acestea prind o dimensiune specială, iar romanul istoric mai ales, alături de alte scrieri literare de inspirație istorică, prinde o culoare nouă.

Nostalgia și conștiința despre trecerea ireversibilă a timpului par a nu fi străine personajelor centrale în operele lui Sadoveanu. În Poiana Ursului oștenii întâlnesc o tabără de țigani rudari, a căror poveste este plină de nenorociri. Șatra, pendulând între realitate și legendă, se retrage în colibe de frunzari. Străbate un

molipsitor cântec acompaniat de o cobză, care îi întetește lui Potcoavă și mai mult dorul de trecut.

Opera lui Sadoveanu poate fi plasată în categoria unei epopei. De la cele mai îndepărtate momente ale existenței neamului până la cele mai recente, dar obligatoriu dănuind în istorie cu un trecut glorios cu o tentă legendară, în care calitățile remarcabile stau alături de vicii și slăbiciuni unde tabloul devine complex, iar frumusețea peisajelor este umbrită deseori de trăirile dramatice ale eroilor. Țara Moldovei devine parte a sacralității în care simbolurile centrale devin mănăstirile, bisericile și schiturile.

Diversitatea lumii și diapazonul cultural vast devin în opera lui Sadoveanu prezente prin abordarea culturală comparată a realităților noastre cu cea din țările vecine, dar totodată și o explicație a vremurilor tulburi abătute asupra noastră. Totuși lumea pestriță vine să plaseze cultura și civilizația noastră într-un spectru larg central și est european. Element important pentru stabilirea locului pe care noi îl avem în acest spațiu, firește alături reprezentanții altor culturi. Valori general umane întâlnim la diferiți eroi, polonezi, cazaci, evrei, etc.

Romanul „Zodia Cancerului” sau „Vremea Ducăi Vodă” se numără printre realizările importante ale lui Mihail Sadoveanu. Maturitatea artistică și experiența acumulată se vor manifesta pe deplin în această operă de o profunzime exemplară. Lucrarea a apărut în anul 1929 și propune o perspectivă inedită asupra evenimentelor istorice, în contextul devenirii naționale. Dramatismul operei literare este completat de o lume patriarhală în care toate își au o anumite ordine.

Abatele este uimit de natura virgină, bogată și miraculoasă a Moldovei. Priveliștile i se deschid în cele mai frumoase zile de toamnă, la sfârșitul lui septembrie. Anume toamna este anotimpul preferat al descrierilor autorului, anotimp când se încheie muncile câmpului și încep petrecerile și poveștile. Sub ochii călătorilor se perindă un plai bogat, fertil, care produce (așa consideră drumeții) multe bunuri fără prea mare muncă.

În timpul călătoriei, Moldova li se prezintă celor doi eroi ca un corn al abundenței. Abatele are funcția de a descoperi și „gusta” toate tainele acestei lumi edenice. E vremea când oamenii se strâng împreună și petrec, când în câmp nu se văd lucrători, pentru că, în viziunea autorului, „bucatele fuseseră strânse demult de necăjiții pământului”, iar atmosfera este de sărbătoare, ca și în cazul întoarcerii acasă a lui Tudor din romanul „Neamul Șoimăreștilor”.

Tradiționalismul localnicilor, accentuat de autor pus pe seama virtuților, trăinicieii și continuității pe aceste meleaguri, este pus în cotrapondere cu abatele

francez, care promovează o altă abordare – moda, schimbătoare, dar cea care impune modele atractive și care trebuiesc urmate, în pofida labilității lor. De aceea, Sadoveanu optează pentru tradiționalism și obiceiurile strămoșești, care au păstrat acest neam în pofida bineînțeleș a nenorocirilor care în acea perioadă s-au abătut asupra Moldovei.

Contrar imaginii pe care noi o vom avea în cazul lui Ștefan cel Mare de domn luminat, care devine simbol și model pentru un neam, cazul lui Duca Vodă vine în contrast. Prin urmare, declinul se datorează și faptului că după un domn luminat, ceilalți nu s-au ridicat la nivelul lui. Mai mult decât atât, despotismul lui Ștefan care a adus țării numai bine, în cazul altora a fost folosit numai pentru fărădelegi, desfătări și abuzutri. Este și un un argument – proveniența domnilor. Dacă Ștefan cel Mare a fost moldovean, atunci Duca vodă a fost un grec din Constantinopol care a urcat pe tronul țării în timpul celor mai mari probleme pe care l-a avut vreodată. Prin urmare, într-un contrast izbitor cu lumea rurală vine imaginea despotului Duca-Vodă. Prin comportamentul său tiranic, în scurt timp el devine temut în toată Țara Moldovei. În pofida acestui fapt, el dorește să rămână în istorie drept un domnitor cucernic, ziditor de biserici, cultivator al principiilor familiale sănătoase, ocrotitor al moralității. Mitropolitul Dosoftei asocia viața familiei domnitorului Duca Vodă cu „o chilie de monahi care viețuiesc fără prihană, ca odinioară Andronic și Anastasia”.

Într-o perioadă când romanul istoric și-a pierdut considerabil din atractivitate, spre deosebire de alte vremuri, reevocarea valorilor estetice promovate de operele literare apare foarte importantă acum. Realitatea prezentată prin ficțiune literară, devine captivantă și poate înlocui un mesaj complicat și plicticos într-o lume a non-valorilor. Pe timpuri romanul lui Sadoveanu stătea la loc de cinste și nu erai elev silitor dacă nu-ți consumai două săptămâni din viață ca să citești din scoarță în scoarță tomul voluminos.

Concluzii

Pentru cel care citește un roman istoric imaginea despre lume se schimbă. Mesajul complex întâlnit, emoțiile, grija și compasiunea pentru eroi ne determină crearea unui spectru valoric deosebit. Cititorul de romane istorice încetează să mai fie obsedat de sine, de epoca sa, de toate șocurile pe care le primește zilnic. Dimpotrivă, el iese din timpul contemporan și intră într-un ritm terapeutic. Aceasta este semnificația de bază a relației dintre sufletul omului și romanele de o asemenea anvergură. Narațiunile lente, răbdătoare, bazate pe acumularea de fapte și amănunte, ajung să ne modeleze. Nu mai trăim gâfâind.

Palpitațiile dispar pentru omul care împreună cu romanul pe care-l citește se țese într-o mare și binefăcătoare poveste. Aceasta este terapia romanului istoric. Intri într-o epocă istorică nu doar cu mintea și cu sufletul, ci cu tot ceea ce ești. Are loc chiar o întoarcere în timp, ceea ce fizic este imposibil.

Nu mai avem acum interes pentru romanul istoric, bazat pe reconstituiri fidele, amănunțite, pe o artă savantă a detaliului și a nuanței, pe răbdare, ceea ce e până la urmă ca un înot împotriva curentului, când toată lumea de astăzi se caracterizează prin nerăbdare, viteză, excitații fizice și intelectuale. Romancierul de o asemenea factură este astfel în litere corespondentul monahului din lumea duhovnicească. Sunt și la ei frământări, umbre, spasme, dar mai presus de zbuciumul psihologic se impune calitatea omului care se află, cum banal se spune, deasupra vremurilor. Viața în sine este o luptă permanentă, cea mai grea fiind cu sinele. Ceea ce urmează este, desigur, o chestiune strict dependentă de talent.

BIBLIOGRAFIE:

1. Grati, Aliona. Dicționar de teorie literară: 1001 de concepte operaționale și instrumente de analiză a textului literar, - Ed. a 2-a revizuită și compl. – Chișinău, Arc, 2018. – 544 p.: tab. ISBN 978-9975-0-0160-1
2. Troianowski, Lidia. Estetica, Chișinău: S. n., 2017. – 149 p. ISBN 978-9975-108-08-9
3. Vicol, Dragoș. *Mihail Sadoveanu: valențele etice și estetice ale romanului istoric*, în ”Limba Română”, 2005, nr.11, p.95-102 1

Aspecte psihopedagogice ale învățării la elevii de vârstă școlară mică

Valentina Fluierar, asist. univ.

Catedra Pedagogie și Metodica Învățămintului Primar, UST

Exigențele sociale determină orientarea educației spre anumite finalități, axate pe idealul educațional care, la etapa actuală de dezvoltare a științelor pedagogice, constituie „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative” [13, p. 81]. Acest deziderat se dublează cu preocupările care au însoțit permanent viața omului: „a învăța să lucrezi, să îți asiguri eficiența activității, a învăța să te cunoști pe tine însuși sau pe alții ori a te întreba care este originea cunoștințelor” [3, p. 13].

Problema învățării a constituit un subiect privilegiat în multitudinea cercetărilor și a căpătat rigoare reieșind din analiza extinsă a lucrărilor psihologice științifice privitor la natura cunoștințelor și modul lor de achiziționare. Totalitatea teoriilor și cercetărilor dedicate învățării au contribuit la promovarea învățării de tip școlar bazată pe cunoașterea științifică, prin cercetare critică, rațională și obiectivă. Produsele cunoașterii sunt într-o conexiune coerentă cu întreg procesul învățării, cu legitățile concrete de derulare a acesteia și, deoarece învățarea este un proces, ea are o desfășurare discursivă, faza pregătitoare prezentând o mare importanță pentru modul de realizare a învățării.

Învățarea școlară se axează pe educația valorilor cunoașterii care presupune „acumularea sau crearea explicațiilor științifice, formarea unor atitudini pozitive și responsabile față de cunoaștere, o anumită solidarizare cu adevărul fără a aluneca în dogmatism, un anumit gust al preciziei, fără a cădea în capcanele fixismului” [4, p. 61]. Ținând seama de caracterul complex și multidimensional al învățării, la nivel școlar, se urmărește, cu precădere, descoperirea de adevăruri noi – norme, reguli, legi, principii etc. Cunoașterea aspectelor inedite ale realității de către elevii mici vizează „dezvoltarea psihică și formarea elevilor prin asimilarea, în mod conștient, a adevărilor descoperite anterior, prin fixarea lor în memorie și prin aplicarea în practică” [6, p. 84].

Joncțiunea conceptelor „cunoaștere” și „învățare” se identifică în demersurile pedagogice, care implică în mod necesar trei elemente: cunoașterea, profesorul și elevul. Plecând de la aceste elemente, J. Houssaye propune un model explicativ al actului didactic, pornind de la premisa că există totdeauna o relație privilegiată între două dintre cele trei elemente, al treilea situându-se în inferioritate: „predarea, care privilegiază axa profesor-cunoaștere, elevul având un rol pasiv; formarea, care privilegiază axa profesor-elevi, rolul pasiv revenindu-i cunoașterii; învățarea, care privilegiază axa elevi-cunoaștere, atribuind profesorului rolul pasiv” [9, p. 39]. Concepția pedagogică a lui J. Housseye situează elevul în ipostaza de factor activ și privilegiat, favorizând fie formarea, fie învățarea mai mult sau mai puțin independentă a elevilor, diminuând, uneori chiar anulând, rolul profesorului și al procesului de predare: „predarea pune accent pe expunerea structurată a cunoștințelor și cere elevilor asimilarea și restituirea controlată și fidelă a acestor cunoștințe, propunând un demers bazat pe conversație, care ar putea crea impresia că elevii contribuie la elaborarea cunoașterii; formarea subliniază importanța relației de comunicare, cu utilizarea metodelor pedagogice mai apropiate de ale adepților procesului de

învățare; învățarea se axează pe activitățile autonome și diferențiate ale elevilor, organizate de către profesor în baza metodelor și a mijloacelor ce favorizează accesul direct al elevilor la cunoaștere” [9, p. 40].

Raportarea învățării la cunoaștere demonstrează existența unor relații funcționale, care au referire la unul dintre scopurile educației intelectuale a elevilor de vârstă școlară mică, ce vizează „cunoașterea și înțelegerea terminologiei științifice și de utilizare a unor instrumente și proceduri proprii unor domenii de cunoaștere” [2, p. 53]. Adevărat este că cunoașterea realității de către elevi nu poate fi concepută în afara procesului învățării, iar învățarea, la rândul său, ca activitate conștientă și cu perspectivă certă a rezultatelor la care trebuie să ajungă, reprezintă un susținător al cunoașterii. Din perspectiva procesului cunoașterii, învățarea contribuie la stocarea, structurarea și relaționarea cunoștințelor și abilităților și la însușirea tehnicii cunoașterii. În susținerea acestor idei, M. Ionescu afirmă că „învățarea sporește și perfecționează capacitatea de cunoaștere, favorizând o cunoaștere tot mai profundă, ceea ce sprijină ideea că învățarea trebuie privită ca scop și ca mijloc al cunoașterii” [6, p. 85].

Cunoașterea științifică, spre deosebire de alte forme ale cunoașterii, este un proces de obținere a cunoștințelor obiective, orientat spre reflectarea legităților existenței. Cunoașterea științifică are sarcină triplă și este legată de descrierea, explicarea și predicția proceselor și fenomenelor realității. Se deosebesc două nivele ale cunoașterii științifice: unul empiric, exprimat prin observare, experiment și modelare și altul teoretic, exprimat prin generalizarea rezultatelor de nivel empiric, prin ipoteze, legi și teorii.

În concepția savantului С.Л. Рубинштейн, procesul învățării este impulsivat de contradicțiile interioare ale elevului, unității și diversității dintre multiplele ei laturi – dintre înregistrarea faptelor și interpretarea lor teoretică. Ea reprezintă „o totalitate de procese, proceduri și metode de achiziționare a cunoștințelor despre fenomenele și legitățile lumii înconjurătoare” [14, p. 48].

Profesorul V. Guțu susține că învățarea este procesul psihic prin care se interiorizează și se personalizează cunoștințele, valorile și se formează competențele. În accepțiunea sa, învățarea este abordată din trei perspective: „învățarea ca proces, ce include un ansamblu de operații, acțiuni, activități, stări și evenimente interne prin care are loc transformarea competențelor externe în structuri cognitive, atitudinale și psihofizice; învățarea ca produs, ce presupune un ansamblu de noi achiziții (competențe, modalități de gândire și

comportament); învățarea ca funcție ce include identificarea și analiza factorilor interni și externi, care influențează învățarea” [5, p. 334].

În concepția autorului M. Ionescu învățarea reprezintă „o achiziție intenționată sau spontană, care conduce la dobândire de experiență și la modificarea comportamentului individual” [6, p. 81]. În context școlar, învățarea este înțeleasă ca activitate intelectuală și fizică desfășurată în mod sistematic în vederea însușirii unor informații și formării de abilități necesare dezvoltării continue a personalității. Deci, ea presupune un dublu aspect: unul informativ, care constă în reținerea și stocarea unui conținut informațional util și unul formativ, care se referă la dezvoltarea sistemului cognitiv-operational al individului care învață. Autorul afirmă, că învățarea școlară este „un proces de achiziție mnezică, de asimilare activă și interactivă de informații, de formare de operații intelectuale (activitatea de construcție sau reconstrucție mentală a ceva nou din punct de vedere calitativ), de strategii cognitive (procesele și operațiile psihice cu ajutorul cărora elevul își angajează propriul său comportament în ascultare, receptare, învățare și gândire), de abilități intelectuale și practice, de atitudini” [6, p. 81].

În concepția psihologului rus Л.С. Выготский, învățarea se realizează în context social, concretizând că o nouă acțiune copilul o poate realiza numai în condițiile interacțiunii cu alți oameni, sub medierea socialului. Autorul susține că învățarea acoperă distanța dintre totalitatea operațiilor cognitive pe care copilul este capabil să le execute corect în prezent și acele comportamente cognitive pe care copilul nu este încă în stare să le manifeste, dar pe care le-ar putea dobândi datorită existenței unui suport instructiv corespunzător, în condițiile unei îndrumări instructive adecvate. Această idee este formulată potrivit particularităților relației dintre dezvoltare și învățare, care se dovedește a fi una de succesiune, învățarea survenind ulterior dezvoltării: „dezvoltarea și învățarea sunt procese dependente care se succed: întâi este dezvoltarea și apoi învățarea; învățarea urmează dezvoltarea” [2, p. 49]. Л.С. Выготский a demonstrat, că raportul dintre dezvoltarea mentală și posibilitățile de învățare poate fi elucidat prin determinarea zonei proximei dezvoltări, caracterizată prin construirea individuală a cunoștințelor, parcurgând distanța dintre nivelul actual al performanței deținute și cel al performanței asistate de profesor, adult sau grup de semenii. Între cele două nivele de dezvoltare se conturează activitățile de învățare, iar noua funcție psihică devine o continuare individuală proprie în condițiile punerii ei în aplicare în cadrul activităților de colaborare. În perspectiva autorului, sarcina învățătorului constă în „organizarea unor situații

de comunicare, care să favorizeze discuții, dezbateri cu alte persoane, să încurajeze copiii spre exprimarea ideilor prin limbaj, pentru a trece de la percepție la înțelegere, de la desfășurarea automată a unei activități la o desfășurare voluntară, astfel construindu-se, prin mediere semiotică, funcțiile psihice superioare” [3, p. 96].

Prezentele rațiuni au justificat și sensul invers în care s-a abordat relația dintre conceptele „dezvoltare” și „învățare” ca construcții graduale. Pentru savantul elvețian J. Piaget, dezvoltarea și învățarea sunt două procese independente: „învățarea este un proces exterior dezvoltării mintale a copilului; ea nu participă activ la dezvoltarea comportamentului intelectual al copilului, mai degrabă trebuie pusă în acord cu mersul dezvoltării” [2, p. 47]. J. Piaget a constatat că „învățarea este folosirea exterioară a posibilităților apărute în procesul dezvoltării; gândirea copilului parcurge cu necesitate anumite faze independent de faptul că acesta învață sau nu; raționamentul, înțelegerea, operațiile gândirii abstracte, reprezentarea despre lume sunt procese care ar decurg de la sine, fără nici o influență din partea învățării” [1, p. 86]. O astfel de perspectivă a abordării dezvoltării ca premisă și nu ca rezultat a învățării presupune că învățarea este subordonată dezvoltării și stabilește anumite posibilități ale ei. În acest sens, învățarea se referă la valorificarea la maxim a posibilităților apărute în procesul dezvoltării, iar cunoștințele rezultă din multiplele interacțiuni ale subiectului uman cu realitatea care „depășesc nivelul experiențelor de ordin strict senzorial, devenind experiențe reflexive, prin intermediul cărora individul ordonează, structurează și descrie realitatea de o manieră explicativ-interpretativă” [12, p. 109]. La baza teoriei lui J. Piaget stă conceptul de structură cognoscibilă, care reprezintă modele fizice sau mentale de acțiuni ce subliniază acte specifice de inteligență și corespund unor stadii ale dezvoltării copilului. Aceste stadii sunt asociate cu diferențele caracteristice vârstei, care variază de la individ la individ și are mai multe forme structurale distincte. În planul fenomenului educațional, studiile experimentale realizate de J. Piaget privitor la dezvoltarea inteligenței au demonstrat o adaptare permanentă a conținutului informațional în funcție de nivelul dezvoltării intelectuale al elevilor, de particularitățile de vârstă și individuale ale acestora, evoluția fiind ireversibilă, copiii nerevenind la stadiile intelectuale deja parcurse. În perspectiva teoriei psihogenezei operațiilor intelectuale, învățarea se produce în jocul dialectic dintre asimilarea elementelor lumii înconjurătoare și acomodarea la mediu, realizată prin salturi calitative care marchează trecerea de la un stadiu de dezvoltare intelectuală inferior la altul superior. În această ordine

de idei, J. Piaget afirmă că „este important să se precizeze natura proceselor de achiziție prin care copilul asimilează faptele și noțiunile și să se studieze condițiile cele mai favorabile proceselor formative” [4, p. 62]. Relevanța teoriei date vizează necesitatea adecvării conștiente și progresive a realității, gradul de înțelegere al subiectului și respectarea caracterului stadial al dezvoltării inteligenței.

Chiar dacă nu există o veritabilă teorie integrată a dezvoltării și a învățării, aceste două concepte reliefate anterior se impun atenției învățătorului claselor primare în organizarea demersului pedagogic, datorită complementarității lor evidente. Gradul înalt de complexitate al învățării a condus la desprinderea mai multor teorii și paradigme prin care este evidențiat rolul proceselor psihice cognitive și reglatorii axate pe operațiile de prelucrare a informației și capacitățile de valorizare și integrare ulterioară a cunoștințelor învățate. „Învățarea depășește fixarea și reproducerea conștientă a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor însemnând reconstrucție în plan adaptativ și integrativ, dincolo de funcția sa de acumulare și conservare a cunoștințelor” [7, p. 9].

Principalele teorii în cadrul cărora găsim elemente importante pentru tratarea învățării sunt identificate în continuare.

Behaviorismul, fiind inspirat din filosofia empiristă a gânditorilor F. Bacon și J. Locke, pleacă de la premisa că învățarea se produce prin asocierea unor stimuli cu anumite reacții. Potrivit acestei teorii, toate actele gândirii și ale limbajului sunt explicate ca relații între stimuli și răspunsuri, care determină conexiunile dintre neuroni. Astfel, prin obișnuire și repetiție are loc fixarea reacțiilor. „Concepția behavioristă despre învățare a influențat teoria și practica educativă, favorizând practici de învățare precum repetiția, întăririle pozitive sau negative, exercițiul etc.” [4, p. 61].

Potrivit teoriei operaționale a învățării, elaborate de П.Я. Гальперин, există trei etape în formarea operațiilor mintale și în dobândirea de cunoștințe: constituirea bazei de orientare a acțiunii, când subiectul își formează o imagine provizorie despre sarcina de învățare; desfășurarea propriu-zisă a acțiunii, în plan material și apoi intern, care include acțiunea obiectuală externă, transferarea acțiunii obiectivate în reprezentare, comunicarea pentru sine în limbaj extern, vorbirea interioară sau comunicarea în limbaj intern; controlul global al acțiunii, chiar dacă există un control și pe parcursul momentelor anterioare. Teoria propusă reprezintă, de fapt, o strategie de predare, care particularizează procesul formării acțiunilor intelectuale, în care conceptele sunt

însușite de către elevii mici prin trecerea de la acțiunea exterioară la acțiuni interne, numite operații și acest proces laborios antrenează atât activismul elevilor, cât și al învățătorilor.

Potrivit abordării științifice a teoriei genetic-cognitive și structurale, învățarea se realizează prin trei modalități fundamentale: activă, realizată de subiect prin acțiune asupra lumii înconjurătoare, cu referire la acțiuni materiale, motrice; iconică, bazată pe originalitatea vizuală și pe folosirea unor imagini schematice; simbolică, în care locul imaginilor este luat de simbolurile lor (cuvinte sau alte forme de limbaj), care permit aplicarea de operatori (reguli de formare și transformare) și au o mare capacitate de condensare. Fondatorul acestei teorii J. Bruner pune accent pe presupuziția modificării performanțelor inteligente ale subiectului care învață, considerând că „orice subiect poate fi prezentat copilului, indiferent de vârstă, dacă e structurat într-o anumită modalitate – activă, iconică sau simbolică – și dacă este accesibilă pentru vârsta respectivă” [4, p. 62].

Semnificative pentru cadrul educațional al actului de învățare sunt ideile lui J. Bruner, care include șase elemente independente: „angajarea subiectului în sarcina de învățare (presupune ca tutorele să capteze interesul copilului și să-l motiveze pentru îndeplinirea acestei sarcini); reducerea gradului de libertate (corespunde procedurilor prin care tutorele simplifică sarcina de învățare, o descompune în secvențe mai mici pentru a asigura reușita copilului); menținerea orientării (presupune ca tutorele să se asigure că ucenicul său nu se îndepărtează de obiectivele fixate; îl încurajează și îl motivează pentru a-l menține în sarcină); semnalarea caracteristicilor determinate (presupune ca tutorele să sublinieze, prin diferite mijloace, acele aspecte relevante ale activității care conduc spre soluția corectă); controlul frustrării (presupune ca tutorele să furnizeze feedbackuri și să deruleze strategii de motivare pentru a evita ca erorile elevului să se transforme într-un sentiment de eșec și de resemnare); demonstrarea (presupune ca tutorele să prezinte modele de soluționare a sarcinii și să explice etapele de parcurs)” [5, p. 349].

În viziunea autorului teoriei învățării cumulativ-ierarhice R.M. Gagné, învățarea este determinată de anumite condiții ale învățării. Capacitățile inițiale pe care le posedă un subiect sunt condițiile interne ale învățării, iar condițiile externe sunt cele din afara persoanei, a căror acțiune nu depinde de ea. Învățarea necesită organizarea condițiilor externe, ținându-se cont de cele interne. Luând ca punct de plecare variabilitatea condițiilor de învățare, interne sau externe, există tot atâtea tipuri de învățare: „învățarea de semnale; învățarea situației

stimul-răspuns, în cadrul căreia cel care învață oferă un răspuns precis la un stimul discriminat; înlănțuirea a două sau mai multe situații stimul-răspuns; învățarea de lanțuri verbale; învățarea prin discriminare, când elevul reușește să diferențieze stimuli relativ similari; însușirea de noțiuni, manifestată prin capacitatea de a da un răspuns comun la o clasă de stimuli; învățarea de reguli, unde regula este înțeleasă ca un lanț de două sau mai multe concepte; rezolvarea de probleme, prin combinarea a două sau mai multe reguli însușite anterior” [4, p. 63]. Teoria cognitivă pune în valoare rolul conflictului socio-cognitiv în cunoaștere și îi obligă pe profesori să creeze situații de învățare care să valorifice controversele, schimburile de replici, investigațiile personale ale elevilor, oferind câteva conduite care trebuie să fie vizate cu prioritate: „selectarea valorilor cunoașterii și integrarea acestora în structuri comprehensibile (după cum diapazonul valoric este practic infinit și deschis, ar fi potrivit să se insiste asupra criteriilor de alegere, asupra pertinentei valorilor cunoașterii la un moment dat, asupra temeiurilor de validare pe care le pot avea produsele cunoașterii); transferabilitatea cunoașterii în domenii conexe sau noi (transferul poate fi specific, cu referire la extinderea celor învățate la rezolvarea unor situații asemănătoare, și nespecific, având în vedere utilizarea principiilor și atitudinilor în cazuri cu totul noi, deseori imprevizibile); operativitatea cunoașterii și activarea ei cât mai rapid (cunoașterea nu trebuie să ființeze ca o „podoabă”, ca un accesoriu de fațadă, ci ca un resort care să fie activat cât mai rapid în rezolvarea problemelor de tot felul), cultivând curajul implicării prin cunoaștere, responsabilitatea tuturor celor care acced la cunoaștere; procesarea cât mai pronunțată a informațiilor: cunoașterea nu trebuie cumulată indistinct, ci trebuie interpretată, compartimentată, conexată inteligent cu achizițiile existente deja și, în acest mod, cunoștințele să ființeze ca o matrice generativă, producătoare de noi inferențe cognitive, de dispozitive interpretative și argumentative; cunoașterea să genereze din cunoaștere” [4, p. 65]. Paradigma constructivistă, centrată pe dezvoltarea perceptivă, are implicații cu referire la rolul învățătorului, care constă în „oferirea stimulărilor adecvate și variate, care să-i mențină interesul copilului pentru cunoașterea mediului” [3, p. 137]. Demersurile cognitive asupra învățării au arătat că învățarea în profunzime pune în joc atât activități mnezice, vizând prelucrarea și recuperarea informațiilor, cât și activități intelectuale, vizând capacitatea de abstractizare, de inferență, de punere în relație, de construire de ipoteze, verificare a acestora și interpretare a rezultatelor.

Inițiatorul teoriei învățării inteligente D.P. Ausubel propune o instruire ierarhică care pornește de la conceptele și principiile generale privind modul de organizare a disciplinelor academice. În viziunea autorului, învățarea presupune „integrarea cunoștințelor noi în structura cognitivă preexistentă a lui și aceasta trebuie să poată oferi un punct de ancoraj pentru datele noi. Integrarea este facilitată de existența unor „punți cognitive”, care fac informația semnificativă prin raportare la structura anterioară” [8, p. 256]. D.P. Ausubel branșează teoria cognitivă cu învățarea școlară, punând în joc două concepte esențiale: „structuri cognitive asimilatoare, organizate în mod ierarhic, care reprezintă cunoștințele anterioare organizate ale individului și asimilarea noilor cunoștințe prin „ancorarea” lor la cele prezente; organizatori de ancoraj, care rezidă în încorporarea cunoștințelor prin instalarea unor idei generale organizatoare, în jurul cărora se vor putea cristaliza noile cunoștințe, completează eventualul hiat între repertoriul cognitive prealabil și ceea ce elevul trebuie să știe pentru a întreprinde noua sarcină de învățare” [8, p. 257]. Învățarea inteligentă, după D.P. Ausubel, poate fi rezumată prin ansamblul următoarelor contingente: „individul posedă o structură cognitivă organizată; materialul ce trebuie învățat trebuie să fie potențial „ancorabil” la structura cognitivă și poate fi legat de elemente deja instalate; pentru a fi alipit, materialul trebuie să aibă o semnificație pentru elev; dispoziția favorabilă a elevului oferă ocazia pentru învățarea non-mecanicistă; elevul poate recepta acest material, prezentat de către profesor în forma lui finală, prin „învățare receptivă” [8, p. 258].

Ansamblul teoriilor și paradigmelor elucidate anterior au permis didacticii să extragă, în plan metodologic, două orientări strategice fundamentale de învățare: prin receptare și prin descoperire, care nu se exclud reciproc, fiecare având avantajele și limitele sale, reprezentând două alternative, utilizabile în raport cu obiectivele preconizate. În funcție de tipul învățării – mecanice (prin receptare) și conștiente (prin descoperire), profesorul C. Cucoș propune metode specifice, care urmează a fi aplicate în conformitate cu obiectivele educaționale: „metode bazate pe învățarea prin receptare (expunerea, demonstrația cu caracter expozitiv etc.); metode care aparțin preponderent descoperirii dirijate (conversația euristică, observația dirijată, instruirea programată, studiul de caz etc.); metode de descoperire propriu-zisă (observarea independentă, exercițiul euristic, rezolvarea de probleme etc.)” [4, p. 291].

Învățarea prin receptare este proprie didacticii tradiționale. Progresul se datorează descoperirilor, creativității, însă creativitatea n-ar fi posibilă fără receptarea experienței teoretice și practice acumulate de omenire. Punctul de

plecare îl constituie, evident, obiectivele educaționale, la fel și factorii interni (vârsta și nivelul elevilor, interesele lor cognitive, capacitatea lor de a asculta cu atenție și de buna înțelegere a limbajului), care impulsionează și susțin activitatea receptivă. Receptarea mesajelor verbale trebuie privită nu doar ca o simplă preluare de informație, ci ca un cadru de acțiune, care să permită elevilor mici consolidarea și valorificarea ulterioară a achizițiilor dobândite. Cu referire la studiul mesajului scris, oferit de carte, ca una din principalele surse de cunoaștere, se atestă un nivel mai ridicat al autonomiei în activitatea elevului mic. Acesta este pus în situația de a-și cuceri singur cunoștințele prin acțiunea personală, folosind cartea ca instrument. Gradul de independență în explorarea materiei de studiu se raportează la abilitatea elevului de a construi scheme, de a face rezumate, de a studia biografia, de a răspunde la întrebările de autocontrol pe parcursul și la sfârșitul capitolelor, de a rezolva exerciții aplicative, de a folosi culegerile de exerciții, mijloacele audio-vizuale etc.

Învățarea prin descoperire, prin stimularea efortului creativ, favorizează dezvoltarea capacității de rezolvare a problemelor, organizează efectiv cunoștințele deja însușite, fiind un generator de motivație și încredere în sine și prima sursă de motivație intrinsecă. De obicei, tipul dat de învățare se axează, preponderent, pe raționamentul inductiv și are un caracter de cercetare, dar nu se exclude parcurgerea de către elev a căii raționamentului deductiv, spre exemplu, la emiterea ipotezelor asupra cauzelor fenomenelor, relațiilor dintre ele, efectelor posibile în anumite condiții. De multă adevărată pedagogică se bucură nu doar relaționarea învățător-elev, ci și cel elev-elev, cu accent pe dezbaterile aprinse a problemelor. Îndrumarea pedagogică intervine pentru a stimula unii elevi și a valorifica rezultatele dezbaterilor, la fel și a evita dezinteresul și pasivitatea unor elevi, confuzia și pierderea timpului în discuții sterile. Vasta forță formativă a învățării prin descoperire se referă la faptul că numai în asemenea condiții „indivizii sunt capabili să facă noi descoperiri și să determine progresul societății de mâine” [10, p. 26].

După mecanismele și operațiile gândirii implicate în procesul învățării desprindem: „învățarea incidentală, prin încercare și eroare, prin discriminări simple sau multiple, prin asociere verbală, prin rezolvare de probleme și, nu în ultimă instanță, învățarea conștientă și învățarea mecanică, alături de alte dimensiuni și forme ale învățării, prin receptare și descoperire, care necesită utilizarea și promovarea unor strategii didactice diferențiate. Toate aceste tipuri ale învățării implică operațiile gândirii, precum și alte procese psihice ale individului” [7, p. 14]. Însăși învățarea, prin etapele pe care le parcurge,

presupune anumite procese psihice, continuând cu conștientizarea, prelucrarea, memorarea și reproducerea în scopul valorizării informațiilor memorate. „Profesorul are sarcina să stimuleze conștientizarea conținutului predat, prelucrarea psihică a informațiilor transmise și a memorării și reactualizării acestora în scopul unei învățări mai rapide și mai eficiente. Un rol deosebit revine strategiilor motivaționale în activitatea învățării” [7, p. 13]. Profesorul Marin C. Călin susține că „profesorii te pot sprijini, îți pot stimula eforturile, însă răspunderea învățării îți aparține” [2, p. 56].

Având în vedere că învățarea în context școlar este în corelație cu predarea, cea din urmă depinde de mai mulți factori: „de ceea ce declanșează și menține învățarea – conținutul sau materia de studiat – ce se învață (vizează dimensiunea curriculară); de ceea ce dă sens învățământului – obiectivele urmărite – de ce învață (vizează dimensiunea teleologică și motivațională); de posibilitățile metodelor și mijloacelor utilizate – prin ce metode și mijloace se învață (vizează dimensiunea metodică și logistică); de influențele posibile ce vin din mediul înconjurător – la ce influențe ne putem aștepta (surprinde natura și nivelul expectanțelor); de modul cum realizăm procesul de instruire-educare – cum vom face (vizează tehnologia didactică); de obiectul acțiunii educaționale – cui se face predarea – cui predăm (structura psihică a elevului; de subiectul acțiunii – cine predă (vizează structura psihologică a cadrelor didactice)” [7, p. 50]. În ceea ce privește factorii care condiționează eficiența predării, un rol deosebit îi revine stilului de predare al învățătorului, care reprezintă o constantă a personalității lui și care reflectă concepția și competențele pedagogice pe care le deține.

În învățarea școlară învățătorul are sarcina de a orienta elevii spre conștientizarea caracteristicilor și standardelor de performanță care trebuie de atinse, pentru realizarea funcției de proiectare a procesului de dezvoltare intelectuală individuală a fiecărui elev, care constituie „principala cale de valorificare a capacităților intelectuale, talentelor, inițiativei și creativității individuale” [11, p. 47]. Temeiurile conceptuale privind necesitatea valorizării potențialului intelectual al elevului mic vizează corelația dezvoltării intelectuale cu motivele care îl impulsionează pe elevul mic spre învățare. În activitatea didactică zilnică, învățătorul valorifică potențialul intelectual și comportamentele cognitive ale elevului, pornind de la asimilarea cognitivă, continuând cu integrarea cunoștințelor acumulate, acestea fiind disponibile contextelor de metacunoaștere. Acest aspect al activității învățătorului, orientat spre dezvoltarea intelectuală a elevilor de vârstă școlară mică, se manifestă prin

cultivarea și exersarea capacităților cognitive generale, cunoașterea, înțelegerea și utilizarea adecvată a terminologiei științifice, dezvoltarea capacității de înțelegere și rezolvare a problemelor, formarea și dezvoltarea diverselor abilități specifice activității intelectuale (abilitatea de a face un rezumat, de a analiza un material, de a realiza o sinteză), cultivarea unui stil de muncă intelectuală adecvat fiecărui elev, dezvoltarea motivelor de învățare, a curiozității și a dorinței de cunoaștere.

Elaborarea strategiilor individuale de învățare se concretizează la nivelul formelor de organizare, pe grupe omogene, criteriile de grupare a cărora pot fi atât nivelul stilului de învățare propriu fiecărui elev, ritmul de lucru, dificultățile tipice de învățare, capacitățile lui, cât și orarul individual de activitate, la fel și programul individual de studiu; la nivelul conținutului, se axează pe caracterul orientativ, deschis, flexibil al conținutului programei, obiectelor și temelor la alegere; la nivelul metodologiei se sprijină pe oferta metodologică diversificată, centrată pe încurajarea autonomiei elevului. Alegerea formelor de organizare a învățării într-o manieră optimă îmbină munca frontală, pe grupe mici sau individuală. Cu referire la activitățile organizate pe microgrupuri se iau în considerație de mai multe variabile: în cadrul colectivului clasei, care constituie unui grup relativ constant, pot fi create echipe temporare mai mici, pentru îndeplinirea anumitor sarcini cu referire la rezolvarea problemelor, efectuarea lucrărilor practice, confecționarea materialor didactice. Sarcina învățătorului, în cazul dat, constă în identificarea grupurilor de elevi cu aproximativ același nivel și lucrul diferențiat cu ei. La nivelul temelor pentru acasă, acestea nu sunt identice pentru toți elevii, ci cuprind o gradare a nivelului de dificultate. În afară de activitățile de învățare individuală, învățătorul organizează grupuri mici omogenizate, de 2-5 membri, cu stabilitate relativă, cu durata de lucru variabilă, pentru a se evita „stigmatizarea” sau supraaprecierea lor; programe de formare și training, cu obiective și metodologii negociate în prealabil, având un conținut individualizat; învățare autoritmată, cu un traseu individual de formare în cadrul educației la distanță.

În perspectivă didactică, aspectele psihopedagogice ale învățării permit identificarea corectă a conexiunilor care trebuie realizate și a celor care trebuie anihilate în cadrul lecțiilor, stabilirea riguroasă a sarcinilor de învățare bazate pe cunoaștere, provocarea controlată științific a satisfacțiilor și insatisfacțiilor în cadrul lecțiilor. Aceste aspecte vizează un ansamblu de principii și deprinderi de învățare, axate pe igiena muncii intelectuale, prin stabilirea relației somn-odihnă-alimentație și prescripțiile unui efort intelectual, la fel și pe organizarea

învățării, folosind metode de învățare precum angajarea intelectuală, folosirea manualului școlar și a altor cărți, lectura, conspectul, referatul etc. Pentru facilitarea învățării școlare, sarcinile de învățare se propun pentru rezolvare reieșind din propria inițiativă a elevilor la fiecare disciplină de învățământ, inclusiv lucrul individual, prin punerea în acțiune a operațiilor intelectuale adecvate sarcinilor asumate și luarea în considerație a diferențelor individuale. Recomandările pentru o învățare temeinică vizează analiza în prealabil a sarcinii, pentru ca elevul să identifice cu precizie operațiile pe care le are de efectuat, stabilirea succesiunii operațiilor necesare pentru realizarea sarcinii de învățare, efectuarea independentă a sarcinii și controlul îndeplinirii ei. Prin urmare, pentru evaluarea procedurii date de învățare se va lua în considerație executarea în întregime a operațiilor din structura sarcinii, succesiunea rațională a efectuării operațiilor avute în vedere și nivelul generalizării priceperilor și deprinderilor asimilate.

Bibliografie:

1. Călin M.C. Teoria educației: Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. București: All, 1996. 140 p.
2. Călin M.C. Teoria și metateoria acțiunii educative. București: Aramis, 2003. 207 p.
3. Cocoradă E. Introducere în teoriile învățării. Iași: Polirom, 2010. 213 p.
4. Cucuș C. Pedagogie, ediția a 2-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006. 464 p.
5. Guțu V., Vicol M. Tratat de pedagogie: între modernism și postmodernism. Iași: Performantica, 2014. 553 p.
6. Ionescu M. Instrucție și educație: Paradigme educaționale modern. Cluj-Napoca: Eikon, 2011. 439 p.
7. Jude I. Psihologia școlară și optim educațional. B.: E.D.P., 2002. 363 p.
8. Minder M. (trad. D. Onofrei). Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003. 360 p.
9. Momanu M. Introducere în teoria educației. Iași: Polirom, 2002. 176 p.
10. Piaget J. Psihologie și pedagogie. București: E.D.P., 1972. 160 p.
11. Salade D. Dimensiuni ale educației. București: E.D.P., 1998. 232 p.
12. Stan C. Teoria educației: Actualitate și perspective. Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2001. 245 p.
13. Ștefan M. Teoria situațiilor educative. București: Aramis, 2003. 208 p.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 720 с.

**Reabilitarea capacităților cognitive ale adulților în urma unui
accident vascular cerebral bazată pe conceptele de potențial de
învățare și de modificabilitate cognitivă structurală Reuven
Feuerstein (investigație experimentală)**

Aurelia Glavan

Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Rezumat. Funcționalitatea cognitivă optimă, asigură desfășurarea eficientă a activităților zilnice și integrarea persoanei în mediul socio-economic. Cognația nu este un concept unitar ci încorporează mai multe domenii cognitive: atenție, memorie, funcții executive, percepție și praxis, limbaj. Funcțiile cognitive sunt afectate ca urmare a producerii unui accident vascular cerebral (AVC), manifestându-se cu o prevalență de 20% până la 80% post AVC. Ne-am propus o investigație experimentală – utilizarea teoriei Reuven Feuerstein în reabilitarea cognitivă a persoanelor post AVC, astfel depășind situația de dezavantaj social și contribuind la îmbunătățirea calității vieții persoanelor prin incluziunea lor socială. Principiul învățării mediate s-a dovedit eficient pentru îmbunătățirea capacităților cognitive ale adulților post AVC, fiind o posibilitate de recuperare rapidă și cu costuri minime.

Cuvinte cheie: funcții cognitive, accident vascular cerebral (AVC), reabilitare cognitivă, Reuven Feuerstein, învățare mediată, incluziune socială, calitatea vieții.

**Rehabilitation of cognitive capacities of adults due to a cerebral vascular
accident based on the potential concepts of learning and structural
cognitive change Reuven Feuerstein (experimental investigation)**

Glavan Aurelia

Department of Pedagogy and General Psychology, TSU

Abstract. An optimal cognitive functionality ensures the efficiency of day-to-day activities and a person's integration into the socio-economic environment. Cognition is not a unitary concept but incorporates several cognitive domains: attention, memory, executive functions, perception and praxis, language. Cognitive functions are affected as a result of a stroke, manifested by a prevalence of 20% to 80% after a stroke. We have proposed an experimental investigation - the use of the theory of Reuven Feuerstein in the cognitive rehabilitation of post-stroke individuals, thus overcoming the social disadvantage situation and contributing to improving the quality of life of people

through their social inclusion. The principle of mediated learning has proven effective in improving the cognitive abilities of post-stroke individuals, being a quick and cost-effective way of recovering.

Key words: cognitive functions, stroke, cognitive rehabilitation, Reuven Feuerstein, mediated learning, social inclusion, quality of life.

Actualitate. Funcțiile cognitive sunt active în toate aspectele existenței ființei umane. Funcționalitatea cognitivă optimă, asigură desfășurarea eficientă a tuturor activităților zilnice și integrarea persoanei în mediul socio-economic. Cognația nu este un concept unitar ci încorporează mai multe domenii cognitive: atenție, memorie, funcții executive, percepție și praxis, limbaj [6; 8].

Profesorul Reuven Feuerstein, denumit și "*Einstein-ul pedagogiei contempo-rane*", născut în România, a fost adept al teoriei că inteligența poate fi învățată, este autorul teoriei modificabilității cognitive structurale și al teoriei experienței mediate de învățare. Fiind profesor la Universitatea Bar Ilan din Ramat Gan și la Universitatea Vanderbilt, a avut privilegiul să lucreze cu marii psihologi ai lumii, specialiști în psihologia dezvoltării precum J. Piaget și L. Vâgotski. Metoda Feuerstein reprezintă un punct de referință pentru programele de intervenție psihopedagogică aplicate în diverse contexte. Feuerstein prin poziția sa de psiholog pentru a interveni în rezolvarea unor probleme sociale complexe existente, convins că ființa umană este modificabilă, și-a propus depășirea situațiilor de dezavantaj social [7]. Teoria lui Feuerstein este bazată pe conceptele de *potențial de învățare* și de *modificabilitate cognitivă structurală*, urmată de o intervenție practică dinamică. Plecând de la teoriile lui Piaget și ale lui Vâgotsky, Feuerstein nu este interesat doar de analiza funcționării inteligenței propriu-zise ci și de inteligența ca resursă umană ce poate fi îmbogățită și îmbunătățită. Feuerstein cercetează în mod particular modul în care s-ar putea depăși retardul cognitiv, subliniind faptul că prezența unui mediator bun, capabil să dezvolte la maximum capacitățile subiectului, poate reduce în mod semnificativ (uneori chiar să anuleze) dizabilitatea. Feuerstein [3; 4] a subliniat de foarte multe ori faptul că omul este capabil să se modifice chiar și în situația în care acesta prezintă o deficiență. Persoanele dezavantajate social sau cele cu dizabilități nu sunt capabile de o modificare spontană. În cazul acestora este nevoie de o intervenție sistematică și intensivă.

Metoda Feuerstein, este utilizată în peste 30 de state ale lumii, de mai bine de 70 de ani, iar faptul că a rezistat probei timpului dovedește importanța și valoarea ei. Astăzi, metoda este utilizată în medii diverse: mediul educațional

formal (învățământul preuniversitar și universitar), domeniul psihopedagogiei speciale (recuperarea persoanelor cu probleme de integrare socio-culturală), domeniul educației adulților (întreținerea capacităților mentale a persoanelor în vârstă și a persoanelor cu deficiențe cognitive neurologice) și al formării continue (calificarea profesională a personalului din domeniul productiv).

Metoda Feuerstein [3] se caracterizează printr-un puternic impuls de acțiune și de operaționalitate. Spre deosebire de mulți specialiști care se ocupă de persoanele cu dizabilități și care de multe ori declară că se găsesc în fața unor obstacole greu de depășit create de gravitatea situației persoanelor respective, Feuerstein [4] subliniază faptul că dezvoltarea abilităților cognitive ale individului este tot timpul posibilă făcând abstracție de: *1. Vârsta subiectului*, (Feuerstein susține că și adulților le putem induce modificări structurale în sistemul cognitiv). Feuerstein nu este de acord cu ideea unei așa-numite „perioade critice”, după care persoana cu dizabilități nu mai poate desfășura o învățare semnificativă. Declinul cognitiv al persoanei adulte cu dizabilități este cauzat de absența unor intervenții educative specifice pentru adulți și nu este o situație de nedepășit. *2. Etiologia dizabilității*, (Feuerstein [3] susține că în orice situații este posibilă o intervenție de îmbunătățire cognitivă). *3. Gravitatea deficienței*, (Toate metodele de reabilitare își găsesc justificarea lor în posibilitatea potențării abilităților cognitive și comportamentale ale subiectului. În metoda Feuerstein această posibilitate este afirmată dincolo de orice obstacol [3]).

Conceptele de: *potențial de învățare, modificabilitate cognitivă și mediere* reprezintă fundamentele teoriei psihologice a lui Reuven Feuerstein [4]. *Potențialul de învățare* este un total de comportamente virtuale latente care necesită o anumită implicare pentru a putea fi transformate în manifestări. *Modificabilitatea cognitivă* se referă la capacitatea ființelor umane de a-și schimba propria structură de funcționare cognitivă cu scopul de a se adapta la situațiile ce apar de-a lungul vieții. [8; 18] *Prin mediere* se înțelege acea intervenție intenționată și activă, pe care educatorul o oferă persoanelor cu care interacționează, urmărind dezvoltarea cât mai bună a capacităților lor și atingerea de către aceștia în mod gradat a unui nivel de autonomie cât mai deplină. Conform teoriei modificabilității și medierii, la originea funcțiilor mentale superioare se află procesul de învățare, în care rolul educatorului este fundamental [4]. Modalitatea de interacțiune între mediu-educator-individ stă la baza celor mai multe dintre schimbările structurale ce apar în aparatul cognitiv uman. Mediatorul trebuie să fie capabil să identifice, să aleagă, să determine unii

dintre stimulii ce ajung la subiect, pentru a-i face accesibili. Educatorul nu se va interpune ca o barieră între subiect și lumea exterioară, rolul său fiind de a identifica stimulii care trebuie adaptați pentru a fi optim valorificați, de a-și focaliza atenția asupra datelor relevante, determinând interesul, atenția și conștientizarea [3; 9].

Utilizarea teoriei lui Reuven Feuerstein în reabilitarea cognitivă a persoanelor post accident vascular cerebral

Teoria lui Reuven Feuerstein [3], la fel ca alte teorii născute din necesitatea de a sprijini persoanele aflate în dificultate, s-a dovedit a fi utilă pentru întreaga populație. Astfel, principiul învățării mediate s-a dovedit eficient și pentru îmbunătățirea capacităților cognitive ale adulților în urma unui accident vascular cerebral (AVC). Funcțiile cognitive sunt afectate ca urmare a producerii unui accident vascular cerebral [11], deficitul cognitiv restant manifestându-se cu o prevalență de 20% până la 80% post accident vascular cerebral [14]. Deficitul cognitiv restant unui accident vascular cerebral este întâlnit în literatura de specialitate sub denumirea de deficit cognitiv vascular, termen generic ce a fost introdus pentru a descrie un spectru larg de modificări cognitive relaționate cu afecțiuni vasculare [15]. Deficitul cognitiv restant unui accident vascular cerebral este reversibil, la aproximativ 16% până la 20% dintre supraviețuitorii unui AVC deficitul cognitiv se ameliorează în primele trei luni, recuperarea putând continua cel puțin timp de un an de la producerea accidentului vascular cerebral. Studiile efectuate până în prezent, ce au drept scop identificarea domeniilor cognitive afectate cu precădere în urma unui accident vascular cerebral, sunt numeroase. Tatemichi [16] și alți specialiști [5; 17; 19] au delimitat un profil general al problemelor apărute cu referire la domeniile cognitive de interes, afectate în urma unui accident vascular cerebral: atenție, memorie, funcții executive, percepție și praxis, limbaj [2;11]. Deficiențele cognitive restante unui accident vascular cerebral pot interesa una sau mai multe arii cognitive și sunt în relație directă de dependență cu severitatea accidentului vascular cerebral. Persoanele cu dizabilități post – AVC, marcați la nivel psihologic de experiența traumatizantă a maladiei, au nevoie de intervenții alternative celor medicamentoase în rezolvarea problemelor sociale complexe existente [1; 6; 12; 13]. Un succes deosebit în reabilitarea cognitivă a persoanelor post AVC poate fi obținut prin utilizarea metodei Feuerstein, bazată pe conceptele de potențial de învățare și de modificabilitate cognitivă structurală, urmată de o intervenție practică dinamică. [3; 9]

Investigație experimentală: Aplicarea instrumentelor din Programul de Îmbogățire Instrumentală elaborat de Reuven Feuerstein la persoanele post AVC. Investigația a urmărit ca prin validarea ipotezei, să contribuie la îmbunătățirea modalităților concrete de incluziune socială a persoanelor post AVC, în vederea integrării în viața de familie, profesională și socială.

Scopul investigației a vizat: Incluziunea socială a persoanelor post AVC, în vederea integrării în viața de familie, profesională și socială prin aplicarea instrumentelor din Programul de Îmbogățire Instrumental elaborat de Reuven Feuerstein.

Ipotezele cercetării au fost: Presupunem că aplicarea instrumentelor corespunzătoare din Programul de Îmbogățire Instrumentală elaborat de Reuven Feuerstein favorizează incluziunea socială mai rapidă a persoanelor post AVC.

Obiectivele investigației au constat în: 1. Evaluarea neuropsihologică a persoanelor post AVC; 2. Adaptarea strategiei terapeutice de intervenție la persoanele post AVC; 2. Implementarea Programului de Îmbogățire Instrumentală elaborat de Reuven Feuerstein întru favorizarea incluziunii sociale a persoanelor post AVC.

Metodele: observația sistematică; interviul; metoda cercetării documentelor medicale; studiul de caz; analiza statistică a datelor.

Materialele de cercetare utilizate: fișa de evaluare psihologică creată și dedicată persoanelor aflate în procesul de recuperare post AVC; Teste psihologice folosite pentru colectarea datelor: *Montreal Cognitive Assessment (MoCA)*; *Wechsler Memory Scale (WMS)*; *Clock Drawing Test (CDT)*; *Stroke Specific Quality of Life Questionnaire (SSQoL)*; *Fișa de evaluare logopedică; Testul „Labirint”*.

Loturi experimentale: Conform schemei clasice a experimentului, s-au constituit două eșantioane necesare desfășurării cercetării, astfel: eșantionul experimental - din care au făcut parte pacienții post AVC, cărora li s-a stabilit diagnosticul clinic și paraclinic și cărora li s-a aplicat un set de instrumente corespunzătoare din Programul de Îmbogățire Instrumentală elaborat de Reuven Feuerstein menite să favorizeze reintegrarea socială a persoanelor post AVC; eșantionul de control - din care au făcut parte pacienți post AVC, cărora li s-a stabilit diagnosticul clinic și paraclinic, dar care nu au beneficiat de aplicarea instrumentelor din cadrul Programului de Îmbogățire Instrumentală Reuven Feuerstein. Studiul s-a desfășurat în cadrul Secției Neurologie Boli Cerebro-Vasculare a Institutului de Medicină Urgentă, în perioada 2016-2018. Au fost investigați un număr de 160 pacienți. Au fost implicați în experimentul

Feuerstein un număr de 20 pacienți, cărora li s-au aplicat instrumente din cadrul Programului de Îmbogățire Instrumentală, pe o perioadă de 1 an.

Rezultate, comentarii, concluzii

În cercetarea experimentală, au fost incluși 160 de pacienți post AVC, aplicându-se Programul de Îmbogățire Instrumentală Reuven Feuerstein la 20 pacienți care au corespuns criteriilor menționate. Rezultatele obținute în urma aplicării metodei Feuerstein au fost foarte bune, ceea ce a permis reintegrarea socială mai rapidă și completă, persoanele părăsind spitalul, continuând recuperarea la domiciliu, scăzând astfel costurile unei spitalizări prelungite. Aceste cazuri scot în evidență faptul că fiecare persoană are șanse de recuperare, însă evoluția (perioada de timp, eficiență, costuri, servicii) fiecărui pacient este particulară depinzând de factori obiectivi dar mai ales de cei subiectivi, specifici fiecăruia. Rezultate bune sau foarte bune s-au obținut la 17 pacienți. Numărul instrumentelor utilizate, ritmul de aplicare al acestora și perioada de timp, în care s-a aplicat intervenția au fost diferite, particularizate caracteristicilor individuale ale fiecărui, astfel încât rezultatele obținute au permis reintegrarea optimă în familie, societate și profesie a acestora, în concordanță cu obiectivele planificate de membrii echipelor terapeutice. În ceea ce privește funcționarea intelectuală a persoanelor, s-a reușit activarea funcțiilor psihice deficitare fiind înregistrate rezultate semnificative în etapa de *output* în care s-a înregistrat un scor ridicat al nivelului de funcționare cognitivă și metacognitivă după etapele de *input*, în care s-au înregistrat carențele datorate afecțiunilor neurologice, și etapa de elaborare în care s-a intervenit prin aplicarea unei serii de instrumente aparținând Programului de Îmbogățire Instrumentală elaborat de Reuven Feuerstein. Durata medie a spitalizării celor 20 pacienți incluși în studiu a fost de 23 zile, metoda de recuperare Feuerstein continuându-se la domiciliul pacienților. Metoda Feuerstein a fost aplicată la un număr de 20 pacienți, din care se observă că un procent de 85% au avut evoluție bună și foarte bună, doar 15% au înregistrat regresii datorate unor complicații neurologice survenite în cursul tratamentului, independent de metoda de recuperare folosită.

Rezultatele obținute în urma aplicării metodei Feuerstein prefigurează posibilitățile de recuperare rapidă și cu costuri minime, programul putând fi derulat și la domiciliul persoanelor, care pe lângă tratamentul medicamentos pot opta pentru serviciile alternative oferite de specialiști în domeniul terapiei cognitive.

Intervenția de optimizare cognitivă proiectată conform Metodei Feuerstein și individualizată duce la modificarea parametrilor ce măsoară performanța cognitivă la persoanele ce au suferit un accident vascular cerebral.

Individualizarea intervenției de optimizare cognitivă în funcție de necesarul specific fiecărui domeniu cognitiv asigură succesul demersului terapeutic, indiferent de încadrarea persoanei în stadiul subacut sau cronic post accident vascular cerebral.

Conlucrarea cu pacientul în ce privește stabilirea scopului și obiectivelor programului de recuperare și asigurarea complianței și participării active și interesate a acestuia la intervențiile terapeutice sunt obligatorii pentru augmentarea beneficiilor recuperării, creșterea indicilor de performanță cognitivă, fiind atât rezultate, cât și factori favorizanți de tip catalizator pentru orice intervenție de recuperare, cu toate beneficiile asupra calității vieții.

Bibliografie

1. Canevaro A. Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap, Bruno Mondadori, Milano, 1999. p. 22- 30
2. Conti J, Sterr A, et all, Diversity of approaches in assessment of executive functions in stroke: limited evidence?”, eNeurologicalSci. 2015;1(1), p. 12-20
3. Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., Miller, R., Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability, Baltimore University Park Press, Baltimore, USA, 1980, p.124- 200
- 4 . Feuerstein , R.; Falik, L.H.; Rand, Y. The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: the learning propensity assessment device: theory, instruments and techniques. Jerusalem: The ICELP Press, 2002, 18-33
5. Hochstenbach J, Mulder T, et all, Cognitive decline following stroke: a comprehensive study of cognitive decline following stroke. J Clin Exp Neuropsychol 1998; 20, p.503–517
6. Joița, E., Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie, Editura Polirom, Iași, Romania, 2002, 67-82
7. Kopciowski Camerini, J., L'apprendimento mediato. Orientamenti teorici ed esperienze pratiche del metodo Feuerstein, La Scuola, Brescia, Italy, 2002, p. 7-8
8. Manolache I., O inovație în psihopedagogie. Teorie și practica schimbării cognitive, în Revista de Psihologie, nr. 4, 1992, p. 9-12
9. Mara D., Învățarea mediată - abordări teoretice și practice, în „Problematika învățare-evaluare: abordări, studii, cercetări”, (coord. Popescu, Rodica), Editura Psihomedica, Sibiu, 2009, pp. 216

10. Mara D., Strategii didactice în educația incluzivă, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2004, p. 5-11
11. Marin A.G., Seiciu P.L., Popescu A.M., Bighea A., Berteanu M. „Technology for post-stroke cognitive rehabilitation”., IJPMBS, Vol.4, No. 2, Aprilie 2015, ISSN: 2278-5221, pp. 146 – 150
12. Moraru A., Pascal O., Hamițchi E., Munteanu L., Agapii E., Cojocari D., Cebotari A., ”Reabilitarea medicală a bolnavului cu accident vascular cerebral – Protocol Clinic naționa. PCN -181” aprobat de Ministerul Sănătății al Republicii Moldova, Chișinău, 2012, Rev. 2014, pag. 8, [http://inn.md/sites/default/files/reabilitareaavc. pdf](http://inn.md/sites/default/files/reabilitareaavc.pdf) (Cap. C.2./Casetă 36 – Recuperarea cogniției, p.46)
13. Popoviciu DV, Mitu P., Reforma norvegiană privind integrarea persoanelor handicapate, în Revista de Educație Specială, nr. 2, 1992, p. 13-21
14. Sun J-H, Tan L, Yu J-T.,”Post-stroke cognitive impairment: epidemiology, mechanisms and management”,Annals of Translational Medicine. 2014;2(8), p.80
15. Tang W.K., Chen Y.K., Wong K.S.,”Absence of cerebral microbleeds predicts reversion of vascular cognitive impairment no dementia' in stroke”, Int J Stroke. 2011 Dec; 6(6), p.498-505
16. Tatemichi et all,”Cognitive impairment after stroke: frequency, patterns and relationship to functional abilities”, J Neurol Neurosurg Psychiatry 1994;57, p. 202-207
17. Teasell R, Hussein N,”Rehabilitation of Cognitive Impairment Post Stroke”, Stroke Clinician Handbook, 2014, p.1-41
18. Verza E, Păun E., Educația integrată a copiilor cu handicap, UNICEF și RENINCO, București, 1998, p. 5-9
19. Wong GKC, Lam SW, Ngai K, et al.,”Cognitive domain deficits in patients with aneurysmal subarachnoid haemorrhage at 1 year”, J Neurol Neurosurg Psychiatry 2013;84, p.104–105.

Educația permanentă – proces continuu al devenirii Personalității umane

**Elena Vinnicenco, dr. în ped., lector univ., catedra PMÎP,
UST**

Rezumat. Fiind un proces continuu, educația permanentă vizează dezvoltarea și perfecționarea ființei în devenire, în toate domeniile și de-a lungul întregii vieți.

Obiectivul major al educației permanente constituie pregătirea individului pentru a deveni propriul subiect al dezvoltării sale prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire.

Abstract. Being a continuous process, the permanent education targets the development and improvement of an evolving person in every field during the lifetime. The major goal of the permanent education constitutes the training of the individual in order to make them their own subject of self-development through the medium of multiple forms of self-teaching.

Fiind un proces continuu și dinamic, educația evoluează integrând noi forme în concordanță cu exigențele societății. Dintre aceste perspective ale educației pe care le identificăm sunt: educația permanentă, autoeducația, educația interculturală, valorificarea educabilității.

Conceptul de educație permanentă a fost introdus la începutul sec.XX de către Comitetul pentru educația adulților din Anglia. Fiind un termen complex, se delimitează în analiza lui o diversitate de definiții. Dintre acestea enumerăm următoarele [6, p. 83]:

- „educația permanentă este o integrare a actelor educaționale într-un continuum în timp și spațiu prin jocul unui ansamblu de mijloace (instituționale, materiale, umane) care fac posibilă această integrare;

- educația permanentă transcende nu numai barierele artificiale dintre educația școlară și extrașcolară ci și distincția clasică dintre învățământul public general și educația adulților; se bazează de asemenea în mod esențial pe unitatea între procesele educative și viață, care formează personalitatea; un sistem de obiective, metode și tehnici educaționale, clasice și moderne, validate și în plină revoluționare, capabile să dezvolte însăși educabilitatea, o mobilă și continuă deschidere educațională, potrivit condițiilor de muncă și de viață ale generațiilor de oameni și ale fiecărui individ în parte".

Ioan Cerghit [3] evidențiază cele mai importante caracteristici ale educației, dintre care enumerăm:

- ❖ educația - *acțiune de transformare*;
- ❖ educația - *acțiune de conducere*;
- ❖ educația - *acțiune socială*.

Educația ca proces constituie modelarea structurii și componentelor native și dobândite ale individului, conform unui ideal educațional. Educația ca proces, presupune plasarea educatului în ipostaza de subiect activ și nu ca un simplu obiect inert.

Educația ca acțiune de conducere presupune evoluția individului de la stadiul de ființă, care are nevoie de asistență și care dispune de posibilități latente, spre stadiul de persoană formată, autonomă și responsabilă.

Educația ca acțiune socială vizează implicarea educatului în ansamblul relațiilor multiple din mediul social din care face parte.

Fiind un fenomen social, specific uman, se poate face diferențierea între procesele educației și cele biologice. Caracterul social al educației evidențiază raporturile complexe și profunde existente între individ și societate.

Sorin Cristea completează aceste caracteristici cu următoarele:

❖ *caracter teleologic al educației* - vizează orientarea spre finalități realizabile în timp și spațiu;

❖ *caracter axiologic* - reflectă raporturile stabile dintre valorile și conținuturile generale ale educației;

❖ *caracter prospectiv* - vizează tendințele esențiale de evoluție a educației și identificarea transformărilor necesare în viitor [4].

Pentru fiecare individ, educația reprezintă un factor integrator și unificator al experiențelor sale. „Educația nu formează oamenii definitiv ci le dă putința de a crește spiritual, expansiv și inovator adaptându-se mereu la realitatea înconjurătoare. Educația permanentă îl urcă pe individ pe un alt fagaș al împlinirii umane în acord cu marile valori umaniste: cultivarea spiritualității, sănătatea fizică, psihică și morală, libertate și pace, egalitate și democrație “ [1, p.165].

Educația permanentă se impune ca o „necesitate stringentă datorită noilor condiții care capătă valoare de factori determinativi” [6, p. 61]. Printre acești factori enumerăm:

- ❖ progresul vieții economice;
- ❖ mobilitatea profesiunilor;
- ❖ progresele accelerate ale tehnicii;
- ❖ utilizarea timpului liber;
- ❖ diversificarea mijloacelor de informare;

Dave (1991) identifică o serie de *caracteristici* ale educației permanente. Printre acestea se evidențiază următoarele:

- educația vizează un proces permanent care cuprinde întreaga existență a unui individ ;
- o mare importanță în pregătirea copilului îl are mediul familial ;
- educația permanentă are un caracter universal și democratic, referindu-se tuturor perioadelor de vârstă ;

- educația se caracterizează prin varietate de conținut, de metodologie, tehnici și timp de învățare ;
- educația permanentă exercită o funcție corectivă, remediind dificultățile care apar în dezvoltarea ființei umane.

Educația permanentă poate fi:

- *continuă* - devenind modul de a fi, de a munci sau de a se adapta al omului;
- *globală* - integrând toate tipurile de educație existente;
- *integrală* - asigurând individului o formare integrală.

Educația permanentă urmărește ideea de a învăța să fii și să devii, ceea ce valorifică un potențial intelectual, cu tehnici de muncă adecvate pentru activitățile care le realizează și cu mare efort în vederea participării active și conștiente la desăvârșirea propriei personalități.

În acest context, educația permanentă devine un principiu de organizare a întregului proces instructiv-educativ. Identificarea formelor educației (informală, nonformală, formală) în interdependență și determinările corelate asupra evoluției personalității umane evidențiază ideea că educația permanentă constituie un răspuns specific la dinamismul existențial, o asumare individuală și colectivă/de grup a formării, ca răspuns adaptat și specific la exigențele sociale.

Obiectivele educației permanente sunt:

- pregătirea individului pentru a deveni propriul subiect și propriul instrument al dezvoltării sale prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire;
- orientarea personalității pentru autoeducație.

În cadrul educației permanente sunt utilizate următoarele metode:

- studiul de caz;
- brainstorming;
- discuții de grup;
- problematizarea;
- interviul;
- dialogul;
- experimentul etc.

Obiectivele educației permanente sunt realizate prin intermediul interdependenței dintre formele educației.

Formele educației reprezintă ansamblul acțiunilor și al influențelor pedagogice proiectate și realizate în cadrul activității de formare și dezvoltare a personalității.

Educația formală include ansamblul acțiunilor pedagogice proiectate instituțional, pe niveluri și trepte de studii.

Educația nonformală se realizează într-un cadru instituționalizat situat la nivel extradidactic și extrașcolar. Pedagogia postmodernă dezvoltă ideea că rolul determinant îi aparține educației informale pentru că valorifică experiența de viață și de învățare a individului.

Educația informală se realizează într-un areal psihosocial, preluând influențele cu efecte pedagogice rezultate din contextul situațiilor cotidiene. Educația informală include toate influențele – pozitive și negative, spontane și permanente, neintenționate, difuze, eterogene, voluminoase cantitativ pe care individul le suportă din mediul existențial. Cel mai adesea este aleatoare, e asimilată inconștient și practică fără discernământ. Ea este produsul experienței de viață a individului.

Specificul educației se relevă la nivelul a două tendințe contradictorii:

- delimitarea funcției formative în condițiile inexistenței unei acțiuni pedagogice organizate sistemic la nivel funcțional, structural;
- evidențierea funcției informative, în condițiile extinderii resurselor de influență pedagogică dezvoltate în societatea modernă și postmodernă.

Coordonarea acestor forme este o problemă complexă și implică respectarea exigențelor nonformale ale indivizilor care pot fi valorizate și în școală. „Modul de organizare a interdependențelor între educația formală - informală - nonformală depinde de viziunea teoretică și aplicativă promovată de-a lungul istoriei în pedagogia clasică, modernă și postmodernă” [5].

Pedagogia clasică evidențiază rolul prioritar al educației formale, iar pedagogia modernă accentuează rolul educației nonformale, aceasta oferind un câmp motivațional mai larg și mai deschis pentru dezvoltarea personalității.

Ioan Bontaș [2] face referire la *caracterul specific uman, intenționat și conștient* al educației.

Educația este un factor cu acțiune permanentă, fiecare vârstă avându-și particularitatea ei din perspectiva acțiunii acestui factor al devenirii umane.

Educația reprezintă oportunitatea de a se adapta permanent la exigențele societății. Finalitățile educației orientează valoric activitatea de formare și dezvoltare a personalității. Structurarea lor pe verticala și orizontala sistemului și a procesului de învățământ reflectă funcția de anticipare calitativă a activității de educație. Școala modernă pune accent pe dezvoltarea integrală a personalității, capabilă să facă față schimbărilor generate în societate.

Orientându-se în viață pe baza celor învățate, educatul va obține rezultate eficiente și va contribui permanent la dezvoltarea personală.

Ca proces de perfecționare și dezvoltare a indivizilor, educația permanentă contribuie la îmbunătățirea calității vieții. Ea nu se mărginește doar la educația adulților, dar mai cuprinde și unifică toate stadiile educației, abordând educația în totalitatea ei.

Bibliografie:

1. Albu, G. În căutarea educației autentice. Iași: Editura Polirom, 2002.
2. Bonțaș, I. Pedagogie. București: Editura AII, 1994.
3. Cerghit, I., Vlăsceanu, L., coord. Curs de pedagogie. București: Universitatea din București, 1988.
4. Cristea, S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. București: Editura Litera Internațional, 2003.
5. Cucuș, C. Pedagogie. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2006.
6. Panțuru, S., Niculescu, M. R., coord. Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Aspecte de management al curriculum-ului. Brașov: Editura Universitatea Transilvania, 2008.
7. Vinnicenco E., Patrașcu D. Introducere în pedagogie. Note de curs. Chișinău: Garomont-Studio.2015. 92 p.

Studiul competenței de lectură a studenților în seminarul de teoria și metodologia geografiei

**Nina Volontir, dr, conf. univ,
Catedra Geografie Generală, UST;
Anatolie Puțuntică, dr, conf. univ,
Catedra Geografie Generală, UST.**

Rezumat. În lucrare se prezintă un experiment didactic, care a avut ca scop formarea și dezvoltarea competenței studenților de a lectura un text, în mod individual, în cadrul unui seminar de *Teoria și Metodologia Geografiei*. În seminar s-a urmărit ca studenții să dobândească competența de lectură, utilizând tehnica *SINELG (Sistem Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și Gândirii)*. După finalizarea sarcinilor de lucru realizate de către studenți, s-a analizat activitatea studenților, procesul de lectură, de învățare și rezultatele obținute.

Cuvinte cheie: experiment didactic, tehnici interactive, tehnica *SINELG*,

Introducere

În sistemul educațional universitar european, tot mai frecvent și persistent, este abordată problema formării și dezvoltării competențelor necesare studenților pentru încadrarea cu succes în societate și în activitatea profesională. Cultivarea competențelor profesionale, caracteristice viitorului specialist și care exprimă ceea ce urmează să cunoască, să înțeleagă și să fie capabil să facă studentul după finalizarea studiilor, reprezintă scopul și obiectivele programelor educaționale la disciplinele predate. Dintre multiplele tipuri de competențe necesare a le dobândi și dezvolta de către un viitor specialist, importantă este competența de a înțelege, a analiza, a argumenta, a rezuma un text lecturat. Competența de lectură solicită operațiuni mentale, mobilizând resursele interne și externe pentru realizarea sarcinilor de lucru. Dezvoltarea competenței de lectură la studenți necesită din partea cadrelor didactice universitare utilizarea creativă a tehnologiilor didactice interactive ca o sursă valoroasă pentru realizarea obiectivelor definite.

Metodologia studiului și mod de aplicare

La baza experimentului didactic stă formarea și dezvoltarea uneia dintre competențele necesare specialistului geograf la Domeniul general de studii: 42 - Științe ale Naturii; Domeniul de formare profesională: 425.1 - Geografie, și anume: *competența de lectură a unui text științific*. Competența de a documenta, a prelucra și a analiza surse informative reflectă: selectarea bibliografiei, studierea surselor de informație, relevarea aspectelor esențiale, sistematizarea, structurarea, ordonarea și gruparea logică, compararea, clasificarea, ierarhizarea etc. a informației. În realizarea acestei etape de lucru studenții au nevoie de următoarele abilități/deprinderi:

- de înțelegere a textului în procesul de lectură;
- de elaborare și susținere a argumentelor și contraargumentelor;
- de sistematizare, structurare logică a ideilor/informației;
- de formulare a întrebărilor și răspunsului la ele;
- de interpretare a informației, materialelor;
- de autoevaluare.

Scopul studiului: Experimentul didactic a avut ca scop dezvoltarea competenței specifice de lectură la studenți prin succesiunea etapelor parcurse în

procesul de pregătire a temelor pentru seminar, utilizând tehnici didactice interactive (tehnica *SINELG*).

Locul de desfășurare și perioada studiului: experimentul didactic a fost desfășurat în decursul anului de studii 2018-2019, la Catedra Geografie Generală, Facultatea Geografie, UST.

Procedura: pentru realizarea scopului studiului, studenții au fost antrenați în procesul de pregătire și realizare a seminarului cu tema: *Obiectul de studiu al geografiei conceput ca sistem material*. Monitorizarea activității studenților a fost structurată într-un model de aplicare a tehnicii didactice interactive *SINELG*, cu sarcini de lucru realizate în etape, orientate spre formarea competenței de lectură.

Metodologia pentru SINELG.

Tehnica *SINELG* presupune respectarea unor rigori în desfășurarea lecturii interogative/analitice a unui text. *SINELGUL* este un mijloc de monitorizare a înțelegerii textului. Aplicarea acestei tehnici ridică vizibil gradul de înțelegere a textului și facilitează memorarea conținutului [1, 2, 3]. În derularea activității prin utilizarea tehnicii *SINELG* se urmărește menținerea implicării active a gândirii studenților în procesul lecturii, astfel se evită parcurgerea textului „pe diagonală”, scanat, fără a se pătrunde în esență.

Tabelul

SINELG

v	+	-	?

- Semnul „v” semnifică, dacă informația citită confirmă ceea ce știați sau credeți că știți.
- Semnul „-” semnifică, dacă o informație pe care a-ți citit-o contrazice sau diferă de ceea ce știați sau credeți că știți, sau nu este convingătoare.
- Semnul „+” semnifică dacă o informație pe care a-ți citit-o este nouă pentru voi, dar o acceptați.
- Semnul „?” semnifică dacă informația pare confuză sau reclamă o documentare suplimentară.

Prezentarea experimentului didactic. Rezultate și discuții.

Algoritmul aplicării tehnicii SINELG: Tehnica *SINELG* (*Sistem Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii*) este eficientă pentru monitorizarea înțelegerii și sistematizării informației din textele lecturate:

- Profesorul pregătește studenții pentru lectura *SINELG*, explicând instrucțiunile pentru utilizarea semnelor în completarea Tabelului *SINELG*;
- După ce se finalizează lectura, studenții analizează textul citit din perspectiva semnelor aplicate și înscriu în aspect laconic informațiile în coloanele respective ale Tabelului *SINELG*;
- Urmează o discuție despre cunoștințele anterioare, presupuneri, confirmări, infirmări;
- Studenții revin la tema lecturată pentru clarificare sau documentare suplimentară.

În baza informației acumulate (îndeosebi, la semnul „-” și „?”), studenții își pot completa și perfectă scopul și obiectivele studiului.

Conținutul sarcinilor de lucru:

Sarcină de lucru Nr.1. *Lecturați textul cu tema: **Obiectul de studiu al geografiei conceput ca sistem material**, utilizând tehnica de lectură *SINELG*.*

Textul cu tema: „*Obiectul de studiu al geografiei conceput ca sistem material*” [4].

Idei precursive referitor la Obiectul de studiu al Geografiei - Despre obiectul de studiu al Geografiei conceput ca sistem material au fost expuse mai multe concepții. Ideia interacțiunii celor 4 învelișuri (geosfere) ale Pământului, rezultate din diferențierea gravitațională a materiei terestre, a stat la baza întregii concepții geografice a lui S. V. Kalesnik, V.I. Vernadskii, A. A. Grigoriev, I. M. Zabelin, S. Mehedinți ș.a. Însă, acel care a expus extrem de clar necesitatea studierii geosferelor ca obiect al Geografiei a fost S. Mehedinți, care în 1930 la 03 noiembrie, menționa: „*Geografia este știința Pământului considerat în relația reciprocă a maselor celor patru învelișuri atât din punct de vedere static (al distribuirii în spațiu), cât și din punct de vedere dinamic (al transformării în timp)*”. Unii geografi au utilizat termenul **mediu geografic** pentru a denumi complexul natură-societate ca obiect de studiu al Geografiei. Termenul mediu geografic a fost propus în Geografie de către Elisee Reclus. Unii geografi au considerat ca sinonime termenul *mediu geografic* și termenul *mediu natural*, apreciind că este vorba de *învelișul geografic*. Însă, academicianul S. Kalesnik, admițând egalitatea între termenul *mediu geografic* și termenul *mediu natural*, respinge ideea că acestea ar echivala cu termenul **înveliș geografic**, întrucât “*prin mediu geografic trebuie înțeleasă numai acea parte a spațiului terestru cu care societatea omenească se află la un moment dat în interacțiune nemijlocită,*

adică aceea care este legată cu viața și cu activitatea umană productivă”. V. Mihăilescu, ținând cont de strânsa legătură dintre natură și societate, a denumit binomul natură-societatea *întreg teritorial*, care constituie obiectul Geografiei și care poate fi studiat la nivel local, regional cât și planetar. Acest întreg teritorial este un complex unitar, rezultat din totalitatea interacțiunilor dintre societate și natură. De către geografi au fost propuse și alte denumiri sinonime ale obiectului de studiu al Geografiei. Spre exemplu, A. Isacenko (1965) propune denumirea *epigeosferă* (de la grecescul “hyper”, ceea ce înseamnă „extern”, „de asupra”, „superficial”) cu semnificația de sferă exterioară a Pământului; D. Armand propune termenul *sferă geografică*; I. Efremov – *înveliș landsaftic*; V. Vernadski – *biosferă*; I. Zabelin – *biogenosferă*.

Abordarea sistemică în Geografie. Obiectului de studiu al geografiei-sistem.

În Geografie, îndeosebi după anii 1970, s-a impus tradiția sistemică, în contextul răspândirii rapide în științe a concepției despre organizarea sistemică a materiei, (după elaborarea Teoriei Generale a Sistemelor - TGS). Teoria Generală a Sistemelor a fost fundamentată de către biologul Ludvig von Bertalanffy (1945), care a intuit, că între diverse lucruri (obiecte, procese și fenomene), la prima vedere diferite, există asemănări concrete și/sau formale, numite *izomorfisme*. Raționamente sistemice implicite se regăsesc în lucrările lui Al. von Humboldt t, K. Ritter , V. de la Blache, F. Richthofen și alții. Teoria Generală a Sistemelor a pătruns în Geografie la începutul deceniului șase al sec. XX. Astfel, geografi și-au dat seama, că faptele pe care le studiază Geografia reprezintă adevărate sisteme materiale teritoriale. În acest scop, cel mai promițător și mai ușor părea de identificat ca „sistem” – sistemul geosferelor în interacțiune pentru care anterior au fost utilizate diverse denumiri, dintre care mai frecvent răspândită era noțiunea „înveliș geografic”. Pentru aceste sisteme teritoriale savantul V. B. Soceava (1975) a propus denumirea de *geosistem*. Unii geografi (G. Richter, I. Donisă) apreciază că termenul *geosistem* se poate utiliza pentru sistemul material rezultat din interacțiunea geosferelor, adică în locul denumirii de *înveliș geografic*. Donisă I. continuă aprecierile, afirmând că, dacă geosistemul reprezintă partea naturală a mecanismului natură - societate, atunci pentru partea socială, adică pentru societate privită ca parte componentă a acestui mecanism, poate fi utilizată denumirea de **sociosistem**. Atât geosistemul, cât și sociosistemul, luate separat, au o serie de caracteristici proprii. Însă, geosistemul și sociosistemul reprezintă niște sisteme materiale deschise care țin relații între ele și cu sisteme dinafară. Un schimb tot mai intens de materie,

energie și informație are loc între aceste două sisteme care se influențează și condiționează reciproc. În așa fel, se poate menționa că acestea se îmbină într-un sistem material de ordin mai superior. Pentru acest sistem profesorul Donisă Ioan propune de a utiliza termenul de **sociogeosistem**, desemnând că acesta este un sistem complex rezultat din îmbinarea geosistemului cu sociosistemului. Relațiile dintre geosferele Terrei au fost variabile în timp și spațiu, ceea ce a determinat o evoluție a viețuitoarelor, evoluție ce a decurs în mod ascendent: de la organismele monocelulare – la cele pluricelulare – la omul cu rațiune care s-a stabilit în comunități sociale și care în procesul formării societății a intrat în relații/raporturi complicate și complexe cu natura, formând astfel – **sociogeosistemul** care și constituie obiectul de studiu al Geografiei ca știință integră.

Sarcină de lucru Nr. 2. După ce finalizați lectură, analizați textul și înscrieți într-o formulare laconică informațiile/ideile de conținut în coloanele respective ale Tabelului SINELG. Completați Tabelul SINELG.

În continuare prezentăm secvențe din completarea tabelului SINELG de către studenți în procesul de lectură a textului.

Tabelul

SINELG

V (informație cunoscută)	+	- (informație contradictorie, diferită)	? (informație ce reclamă documentare suplimentară)
Obiectul de studiu al geografiei definit ca: <i>mediu geografic, înveliș geografic, geosistem.</i>	Termenul mediu geografic a fost propus de către Elisee Reclus.	Opinia unor geografi privind ca sinonime termenii: <i>mediu geografic, mediu natural, înveliș geografic.</i>	De documentat despre concepția lui Simion Mehedinți referitor la obiectul de studiu al geografiei.
	Definirea obiectului de studiu al Geografiei ca: <i>întreg</i>		De documentat informație referitor la noțiunile: <i>întreg</i>

	<i>teritorial, epigeosferă, sferă geografică, înveliș landșaftic, biogenosferă.</i>		<i>teritorial, epigeosferă, sferă geografică, înveliș landșaftic, biogenosferă</i>
Faptele pe care le studiază Geografia reprezintă adevărate sisteme materiale teritoriale	Teoria Generală a Sistemelor a fost fundamentată de către Ludvig von Berthalanffy.		De documentat, privind esența <i>Teoriei generale a sistemelor</i> ; caracteristicile generale ale unui sistem material.
	Pentru partea socială, privită ca componentă a binomului natură - societate, poate fi utilizată denumirea de <i>sociosistem</i> .		De documentat argumente, privind noțiunea de <i>geosistem</i> , propusă de V. Soceava
	<i>Sociogeosistemul</i> constituie obiectul de studiu al Geografiei ca știință unică și integră		De documentat informație referitor la caracteristicile <i>sociogeosistemului</i> .

Sarcină de lucru Nr. 3. *Reveniți la tema lecturată pentru clarificare, documentare suplimentară. În baza informației acumulate (îndeosebi, la semnul „ - ” și „ ? ”), completați și perfectăți conținutul Tabelului SINELG, în scopul aprofundării cunoștințelor la tema abordată în text.*

Urmează o discuție despre cunoștințele anterioare, confirmări / infirmări, presupuneri. Discuția se ține într-o atmosferă calmă, agreabilă, propice învățării.

Observații asupra procesului de învățare. Studenții au participat în mod activ, cu responsabilitate, cu atitudine constructivă și cu plăcere la activitatea de lectură a textului.

Observații asupra produselor studenților. Am analizat lucrările studenților, comparând completarea coloanelor din tabel. Am remarcat faptul,

că lectura în această cheie este strict individuală, prin urmare, ceea ce este nou pentru un student, este cunoscut pentru altul. De asemenea și gradul de înțelegere și capacitatea de a vedea și a sensibiliza semnele de întrebare pe care le lasă textul este diferită. Atenția studenților a fost îndreptată suprem spre semnele „ - ” și „ ? ”.

Concluzii

Experimentul didactic ne-a permis să ne convingem de eficiența *tehnicii didactice SINELG* - ca un mijloc de monitorizare a înțelegerii textului lecturat de către studenți, în activitatea de pregătire și realizare a seminarului, prin faptul că:

- profesorul poate *eficient monitoriza* și *aprecia activitatea studenților*, privind modul de realizare a sarcinilor de lucru;
- creează premise pentru formarea unui *stil activ, individual de lecturare*, însoțit de *feed-back rapid*;
- diminuează *distanța dintre profesor - student* în procesul de lectură;
- *dezvoltarea competenței de lectură* a studenților prin utilizarea tehnicilor didactice interactive constituie baza pentru orice tip de activitate profesională, inclusiv în domeniul educației, în cercetare și inovare.

Bibliografie

1. Cartaleanu, Tatiana, Cosovan, Olga, Goraș-Postică, Viorica, Lîsenco, S., Sclifos, Lia, (2008), *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*, PRO- DIDACTICA, Chișinău.
2. Dulamă, Maria Eliza (2002), *Modele, strategii și tehnici didactice activizante – cu aplicații în geografie*, Editura Clusium, Cluj-Napoca,
3. Dulamă, Maria Eliza (2008), *Metodologii didactice activizante – teorie și practică*. Editura Clusium, Cluj-Napoca.
4. Volontir, Nina, Puțunică, A. (2014), *Teoria și metodologia Geografiei*, Suport de curs, Chișinău.

Semnificantul sonor în limba română

The sound signifier in Romanian language

Andrei-Constantin Ciocotoiu-Zamfir,
Facultatea de Litere, Universitatea din Craiova, România
Anatol Ionaș,
Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)

Adstrat: The role of sound structure in the process of communication between people namely, the functional aspect of phonetism, besides of the way of production of different sounds, their physiology, and the subject of such a study of phonetics. The studying of functional aspect of sounds was detached like a new branch in linguistics called *phonology*. Phonology is researching the distinctive function of speech of those elements of sound composition that perform some of the semantic functions in the language system. Therefore, phonology is considered like a functional phonetic.

Keywords: phonology, phonetics, vowel system, consonant system, significant, sound structure.

● Rostirea ca act de comunicare

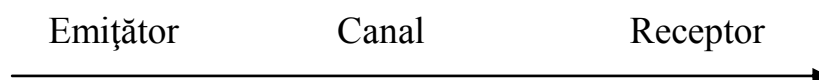
Definită de Ferdinand de Saussure ca un sistem în care se recunosc: sistemul fonetico-fonologic, sistemul morfologic, sistemul sintactic, sistemul lexical, limba își relevă nu numai nivelele constitutive (ca micro sisteme și microstructuri integrate și integrante), ci și tipologia unităților raportate, în esență, la cele două planuri definitorii pentru semnul lingvistic: planul *expresiei* și cel al *conținutului*.

În procesul de comunicare interumană sunt implicați trei factori:

◆ *locutorul (vorbitor sau emițător)*, care asigură producerea semnalului sonor și îl assemblează într-un mesaj articulat;

◆ *canalul*, prin care sunt transmise sunetele (aerul înconjurător, linia telefonică etc.); în funcție de natura și de caracteristicile canalului de transmisie, calitățile sunetului pot suferi unele modificări, fără ca informația să fie totuși alterată (nu discutăm aici situațiile în care zgomotele ce intervin pe canal sunt atât de puternice, încât pot duce la înțelegerea greșită a mesajului sau la imposibilitatea realizării comunicării);

◆ *ascultătorul (receptorul)* este cel de-al treilea factor implicat în comunicare. El preia mesajul acustic, recunoaște și identifică termenii în care acesta a fost decodificat. Schema comunicării este deci următoarea:



Schema prezentată aici este mult mai simplificată. În realitate, procesul comunicării este infinit mai complex. Fără a intra în detalii, este evident că numai prezența emițătorului, a canalului și a receptorului nu este suficientă pentru a asigura comunicarea. Dacă, de exemplu, emițătorul produce semnale articulate într-o limbă necunoscută, acestea străbat canalul, ajung la receptor, care le aude, dar nu le înțelege. În aceste condiții comunicarea nu se realizează. Prin urmare, procesul de comunicare (înțeles ca transmitere de informație) mai presupune existența unui factor esențial: *codul*. Orice mesaj verbal este transpus într-un anumit cod care *trebuie să fie comun emițătorului și receptorului*. Fără acesta, ascultătorul receptează mesajul ca pe un șir de sunete audibile, dar nu îl poate decoda. În acest caz, înțelegerea, transmiterea de informație, este imposibilă, comunicarea nu se realizează.

Termen interdisciplinar, de psiholingvistică, **limbajul** denumește un aspect eterogen al comunicării, care, așa cum arată F. de Saussure, implică domeniul fonetic, fiziologic, psihic și cel social. Esența limbajului, ca proces complex, care asigură însușirea și utilizarea corectă a unei limbi este o problemă îndelung comentată și divers interpretată până astăzi inclusiv, tocmai din cauza diversității elementelor la care apelează în definiție și la care se adaugă orientarea filozofică a teoreticienilor (lingviști, logicieni, psihologi, sociologi).

Limbajul, ca sistem de semne folosit pentru intercomunicare (cod), vizează două aspecte, cu interpretări distincte: una în sens larg, conform căreia prin limbaj se înțelege „orice tip de comunicare între ființe capabile să se exprime, fie ele oameni sau animale” și o interpretare în sens restrâns, prin care se are în vedere doar comunicarea umană, ca „sistem de semne care servește pentru a exprima și comunica idei și sentimente sau conținuturi ale conștiinței”. Lingviștii, în majoritatea lor, nu consideră că manifestările sonore ale animalelor pot fi socotite limbaje, adică sisteme de semne, ci, mai degrabă, pseudo-limbaje, deoarece acestea corespund unor reacții vitale cu caracter elementar și nu presupun o simbolizare, adică nu au valoare simbolică și convențională. Așadar, limbajul animal nu are caracteristicile limbajului uman și el nu reprezintă o expresie lingvistică propriu-zisă.

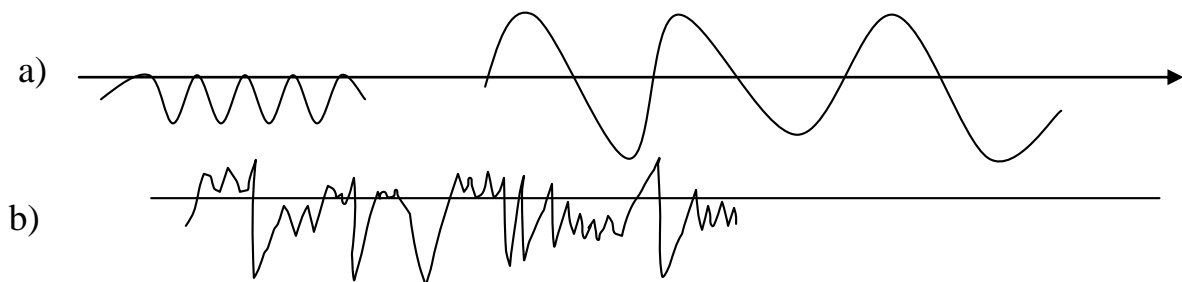
De asemenea, nu trebuie confundate așa-numitele *strigăte* ale diferitelor viețuitoare cu *strigătele* omenești, transpuse în ceea ce curent numim interjecții și onomatopee. Acestea au un caracter convențional și un anumit aspect simbolic care ține și de o tradiție lingvistică. Faptul este confirmat de imitarea diferită a unor sunete emise de păsări sau de animale de către diverse popoare care vorbesc limbi distincte.

• **Domeniul fono-audio (substanța vocală)**

Mesajul articulat se prezintă sub formă sonoră, o înlanțuire de sunete articulate. *Sunetul* este un fenomen strict fizic și are forma unei vibrații de aer cu caracter regulat. El ia naștere prin vibrație, adică prin deplasarea mecanică a unui corp elastic în jurul poziției sale de repaus. De exemplu, un generator de sunet poate fi coarda unei viori care, acționată, se deplasează la dreapta și la stânga poziției de repaus. Ea reprezintă deci sursa care, intrând în vibrație, determină comprimări și dilatări succesive ale straturilor de aer. Ca urmare, particulele de aer vibrează și ele, preluând și reproducând modelul de vibrație al sursei (generatorul de sunet). *Unda sonoră* este deci rezultatul acestei mișcări progresive a particulelor de aer, după un model pe care îl imprimă sursa.

Pe scurt mecanismul de producere a sunetelor articulate este următorul: inițiatorul fonației se află în plămâni. De aici este pompat curentul de aer care, servind la fonațiune, se numește *curent de aer fonator*. Acesta este modulat de generatorul de sunet care se află în laringe (sursa sunetului), apoi este amplificat și modelat într-un număr de cavități rezonatorii supralaringiene, a căror natură și dispunere imprimă sunetului anumite caracteristici.

În cele prezentate până acum am folosit termenul *sunet* pentru a desemna în general semnalul sonor (articulat). Trebuie totuși precizat că în fizică *sunetele* se disting de *zgomote* prin caracterul regulat, periodic al vibrației undei sonore (în cazul sunetelor) și, respectiv, prin caracterul neregulat al acesteia (în cazul zgomotelor). Diferența dintre un *sunet muzical* și un *zgomot* constă în aceea că zgomotul este format din vibrații neperiodice și neregulate (a căror frecvență și amplitudine sunt nedeterminate), spre deosebire de sunetul muzical ale cărui vibrații sunt regulate și prezintă periodicitate.



a) – două tonuri muzicale care diferă prin frecvență;

b) - zgomot.

Dintre semnale sonore produse de om, *suntele propriu-zise* sunt numai *vocale*, deoarece ele se realizează doar prin vibrația curentă de aer la nivelul glotei (*vibrații armonice*), având ca sursă coardele vocale; unda sonoră are în acest caz un caracter regulat. Articulația consoanelor se caracterizează prin

aceea că, în calea sa, curentul de aer fonator întâlnește un obstacol (produs în diferite puncte ale cavității bucale). Acesta barează complet sau incomplet canalul de scurgere a aerului. Prezența obstacolului determină caracterul neregulat al undei sonore (*vibrații nearmonice*). De aceea consoanele sunt considerate zgomote.

În procesul vorbirii vocalele și consoanele alternează. Prin urmare, unda sonoră rezultată va fi *complexă, adică o însumare*, o compunere dintr-un număr de unde sinusoidale diferite, fiecare dintre acestea având o frecvență și o intensitate diferită.



Unde cu frecvență și intensitate diferite.

După aceste precizări cu caracter general introductiv, se poate defini obiectul de cercetare al foneticii ca fiind *domeniul sunetelor vorbite*.

Urmărind schema sistemului de comunicare înfățișată mai sus, rezultă că în fonetică cercetarea poate fi dirijată în două direcții principale, în funcție de doi factori implicați: *emițător și receptor*.

- (a) Privind lucrurile din punct de vedere al emițătorului, al celui care articulează sunetele, fonetica este interesată de studierea *elementelor motorii*, a rolului acestora în fonațiune, și de modalitatea de producere (articulare) a sunetelor. Această direcție de cercetare poartă numele de *fonetică articulatorie*.
- (b) Cea de-a doua direcție privește sunetul din punct de vedere al structurii sale *acustice, fizice*. Ea se interesează, prin urmare, de condițiile de propagare a undei sonore, de caracteristicile acustice ale sunetului (determinate de particularitățile de articulare și de propagare) și de mecanismul de receptare. Această direcție poartă numele de *fonetică acustică* și are în vedere sunetul privit din punct de vedere al receptorului.

● **Producerea și modularea vocii**

Înainte de a discuta despre proprietățile sunetelor și de a caracteriza sunetele limbii române, precum și segmentele vocalice și consonantice complexe, este necesar să descriem mecanismul de producere a acestora.

Sunetele vorbirii umane se produc prin modificările unor vibrații care provin dintr-o sursă situată într-un punct al traiectului vocal.

♦ *Aparatul fonator* reprezintă porțiunea cuprinsă între diafragmă și cavitatea bucală. Funcția principală a acestui aparat este cea respiratorie, iar participarea sa la fonațiune este doar o a doua funcție prezentă numai la om.

♦ *Mecanismul de producere a sunetelor vorbite* este, pe scurt, următorul: aerul expirat din plămâni (prin presiunea exercitată de mușchii respiratori: diafragmă, mușchii intercostali) iese din cavitatea toracică prin bronhii și trahee, trece prin laringe, care este situat la capătul superior al traheii, și ajunge în glotă, orificiu format de coardele vocale (membrane mobile și elastice). Coardele vocale sunt formate din cute ale mucoasei care căptușește laringele, o lamă elastică și un fascicul de fibre musculare. Coardele vocale sunt în număr de patru (două superioare și două inferioare), dar numai cele inferioare participă la fonațiune. Ele sunt puse în vibrație de influxurile nervoase transmise de pe cortex prin nervul recurent. Prin urmare, coardele vocale nu vibrează în mod mecanic la trecerea curenului de aer expirat, ci numai la comanda primită prin influxurile nervoase. În cazul în care vibrează, ele reprezintă sursa sunetelui, care imprimă curenului de aer o vibrație identică. Frecvența și intensitatea vibrațiilor curenului de aer fonator sunt aceleași cu cele ale sursei. În limba română, ca de altfel în toate limbile indo-europene, sunetele vorbite se produc numai prin modificarea curenului de aer expirat. Sunetele produse în timpul inspirației (aspirate) sunt puține și se întâlnesc mai ales în limbile negro-africane (limbile vorbite în Africa neagră). În cazul în care coardele vocale nu vibrează, curenul de aer trece prin laringe nemodificat, dar și în această situație este posibilă fonațiunea, sursa sunetelui aflându-se în cavitatea bucală.

Depășind nivelul laringelui, curenul de aer fonator ajunge în cavitatea bucală, unde se produce propriu-zis articulația. La acest nivel, organele articulatorii sunt: buzele, maxilarul superior și maxilarul inferior, palatul dur (bolta palatului), palatul moale (vălul palatin), limba și uvula.

Descrierea pur anatomică nu interesează aici. În cele ce urmează mă voi referi numai la acele aspecte importante pentru fonațiune.

Articularea propriu-zisă a sunetelor vorbite reprezintă modelarea curenului de aer, formarea sunetelor într-un anumit punct al cavității bucale cu ajutorul organelor articulatorii, astfel:

♦ *Buzele* sunt organe mobile și pot executa diferite mișcări, contribuind la pronunțarea unor sunete. De exemplu, prin închiderea lor completă, se creează un obstacol care barează calea curenului de aer. Apoi, printr-o deschidere bruscă se realizează un zgomot caracteristic consoanelor *p*, *b*, *m*; printr-o lipire incompletă a buzei inferioare de dinții superiori se formează un spațiu îngust

care permite trecerea continuă a aerului. Zgomotul astfel produs este caracteristic consoanelor *f*, *v*. De asemenea, prin rotunjire, buzele participă la pronunțarea vocalelor *o*, *u*.

◆ *Maxilarul inferior*, organ mobil. Se poate depărta de maxilarul superior (care este fix), creând un unghi de deschidere mai mare sau mai mic și modificând în acest fel volumul rezonatorului bucal și deci calitatea unor vocale (exemplu: *a*, *ă*, *î*). În cazul consoanei *s*, de exemplu, prin ridicarea maxilarului inferior cele două rânduri de dinți se apropie. Canalul fonator este apoi îngustat mai mult cu ajutorul mușchiului lingual sprijinit pe dinți. Prin trecerea aerului prin acest spațiu foarte îngust se realizează zgomotul caracteristic lui *s* și *z*.

◆ *Bolta palatului* este un organ fix. Ea participă la fonațiune numai în măsura în care partea dorsală a limbii sau vârful acesteia (apexul) se apropie de diferite puncte ale palatului, îngustând canalul de trecere a curentului de aer (de exemplu, în pronunțarea consoanelor *ș* și *j*) sau chiar îl atinge, blocând calea aerului (de exemplu: în pronunțarea lui *k'*, *g'*). În funcție de punctul în care mușchiul lingual

atinge palatul, se disting *articulațiile prepalatale, mediopalatale și postpalatale*.

◆ *Vălul palatului* (palatul moale) reprezintă prelungirea în partea posterioară a cavității bucale a palatului dur. Vălul palatin este mobil. Prin mișcările sale de ridicare sau de coborâre pe rădăcina limbii el blochează calea curentului de aer, dirijând eliberarea acestuia fie prin cavitatea bucală, fie prin cavitatea nazală. Când vălul palatului este coborât, iar curentul de aer este dirijat spre cavitatea nazală nu se poate realiza articularea sunetelor, deoarece la acest nivel nu există organe mobile. Când vălul are o poziție intermediară, sunetele, articulate în cavitatea bucală, capătă un ușor timbru nazal. Prin coborârea vălului palatin pe rădăcina limbii, urmată de ridicarea sa bruscă, se articulează consoanele velare *k*, *g*.

Ca o prelungire a vălului palatin, *uvula* are un rol secundar în fonațiune. Ea poate vibra în timpul emisiunii sunetelor formate în partea posterioară a cavității bucale (de exemplu *r* uvular).

Cel mai important și mai activ organ articulatoriu este *mușchiul lingual*. Prin poziția sa mai avansată sau mai retrasă, mai ridicată sau mai coborâtă, el modifică forma rezonatorului bucal, diferențiind între ele vocalele. De asemenea, mușchiul lingual poate determina îngustarea canalului fonator în diferite puncte ale cavității bucale, unde, la trecerea aerului se realizează un zgomot caracteristic de fricțiune (de exemplu, pentru consoanele *s*, *z*, *ș*, *j*).

Apexul poate atinge diverse zone ale cavității bucale, realizând articulații apicale, dentale, alveolare, palatale.

Fonemele românei contemporane

● Sunet și fonem

La baza comunicării orale stau cele mai simple entități lingvistice și anume fonemele.

Fonemul este o unitate lingvistică ce unește un concept și o imagine acustică (putem adăuga și o imagine kinestezică). „Imaginea acustică nu constă în sunetul material, ci în amprenta psihică a acestui sunet”, spune Ferdinand de Saussure. Lingvistul elvețian definește ca semn lingvistic „combinația dintre concept și imaginea acustică”.

Fiecărei limbi îi sunt caracteristice anumite foneme, altele găsindu-se în toate limbile popoarelor. Fonemele unei limbi se combină în anumite secvențe caracteristice, dând naștere sistemului limbii respective. Nu toate combinațiile posibile între fonemele unei limbi intră în sistemul fonetic al acelei limbi. După aceste combinații putem recunoaște o anumită limbă, chiar dacă suntem vorbitori de limba respectivă. De asemenea, distribuția fonemelor în limbă nu este egală, unele intrând în combinații multiple, altele doar în câteva.

De descrierea sunetelor articulate se ocupă *fonetica*, iar de funcțiile fonemelor în limbă se ocupă *fonologia*.

Fonetica este disciplina care studiază producerea, transmiterea și receptarea sunetelor din care se articulează, din aproape în aproape, toate celelalte unități ale limbii. Sunetele sunt private ca fenomene fizice și fiziologice.

Fonetica este știința care „studiază sunetele vorbirii din punct de vedere fizic: articulătoriu (modalitatea de producere) și acustic (mecanismul de receptare), precum și calitățile fizice ale sunetelor (durată, intensitate, frecvență, sonoritate, timbru)”, (Coteanu, LRCFFM, p. 14).

Ca disciplină lingvistică, fonetica studiază unitățile fonice segmentale.

Fonetica are ca obiect de studiu unitățile sonore ale limbii, sunetele graiului articulat. Poate fi studiată sub diferite aspecte, în mare măsură interferente:

- **fonetica descriptivă:** constată, transcrie înregistrează, definește și clasează.

Fonologia este știința care studiază sunetele din punct de vedere funcțional (fonemele), punând accent pe relațiile pe care acestea le contactează

între ele. Este o disciplină nouă, deosebindu-se de fonetică mai mult teoretic și metodologic. În practica studierii sunetelor, cele două discipline sunt adesea complementare și chiar convergente.

Sistemul fonologic al limbii române cuprinde sistemul vocalic și sistemul consonantic.

● Voce și zgomot

Potrivit *Dicționarului explicativ al limbii române*, **vocalele** sunt „sunete ale vorbirii la a căror emiteră curentul de aer sonor iese liber prin canalul fonator, fără să întâlnească niciun obstacol; semn grafic, literă care reprezintă un asemenea sunet”.

Articularea sunetelor limbii române se realizează în cavitatea bucală, prin intervenția și participarea organelor articulatorii. În funcție de caracterul undei sonore se obțin vocale și consoane.

Vocalele sunt unde sonore regulate, muzicale, rezultate din trecerea nestânjenită, continuă, a curentului de aer fonator prin cavitatea bucală. Distincția dintre diverse unități vocalice provine din transformările rezonatorului bucal comandate de cortex.

Vocalele sunt sunete (segmente acustice) cu structură regulată, având vibrații periodice (adică sunt **tonuri**);

- În emiteră lor nu apare în cale nici un obstacol; fiecare vocală este o **stare**.
- Sunt sunete orale, curentul de aer fonator fiind dirijat spre cavitatea bucală; dirijarea aerului și spre fosele nazale le imprimă o nazalitate care în limba română nu are valoare distinctivă;
- Toate vocalele limbii române pot fi articulate și nazal fără modificări distinctive (cu valoare fonematică);
- Au rol de centru silabic și pot primi accent, sunt mai audibile decât consoanele;
- Varietatea vocalelor se motivează prin modificările rezonatorului bucal ca spațiu de rezonanță final (și inclusiv ca mărime).

Vocalele sunt sunete propriu-zise (muzicale), deoarece în cazul lor unda sonoră are un caracter regulat, periodic. Ele formează o categorie distinctă de *consoane* prin aceea că, la articularea lor, curentul de aer fonator iese liber, nestânjenit de nici un obstacol. Vibrația aerului este determinată numai de vibrația coardelor vocale (sursa sunetului), care este obligatorie în cazul tuturor vocalelor, de aceea vocalele sunt întotdeauna sonore (facem abstracție aici de situațiile speciale în care vocalele se pronunță șoptit, fără voce).

O altă caracteristică a vocalelor (în raport cu consoanele) este comportamentul lor în silabă: vocalele formează întotdeauna centrul (nucleul) silabei și pot primi accent, în timp ce consoanele nu au această calitate.

Remarcăm finalmente că fonetica ocupă un loc special în sistemul disciplinelor lingvistice, întrucât obiectul ei de studiu îl constituie sunetul vorbit, acel element al limbii în care se evidențiază cu toată claritatea atât latura fizică și fiziologică, cât și cea psihologică și socială. Studiarea foneticii este necesară pentru istoria limbii, pentru cercetările etimologice, gramaticale și comparativ-istorice, pentru evidențierea și stabilirea gradului de înrudire a limbilor.

Bibliografie:

1. Avram, Andrei, *Cercetări asupra sonorității în limba română*, București, 1961;
2. Avram, Andrei, *Cercetări experimentale asupra lui i semivocalic (semiconsonantic) în limba română*, în SCL, nr.2, 1962, p.161-166;
3. Avram, Andrei, *Despre fonologia normei*, în *Omagiu Iordan*, 1958, p.45-52;
4. Avram, Andrei, *Interpretarea fonologică a semivocalelor inițiale de silabă în limba română*, în SCL, nr.5, 1966, p. 531-545;
5. Avram, Andrei, *Trăsăturile distinctive ale fonemelor limbii române*, în SCL, nr.6, 1976, p.577-599;
6. Avram, Mioara, *Probleme ale exprimării corecte*, București, 1987;
7. Calotă, Ion, *Consoane palatale sau consoane velare?*, în LR, 2, 1981, p.181-184;
8. Calotă, Ion, *Contribuții la fonetica și dialectologia limbii române*, Craiova, 1986;
9. Calotă, Ion, Ivănuș, Dumitru, *Cercetări statistice privind fizionomia fonetică a limbii române vorbite, Considerații pe baza fenomenelor de sandhi*, în *Philologica*, I, Craiova, 1970, p. 37-84;
10. Calotă, Ion, *Vocala mixtă românească ă în funcție silabică și asilabică*, București, 1978, p. 83-91;
11. *Dicționarul explicativ al limbii române (DEX)*, București, 1996;
12. Drăghici, Ovidiu, *Fonetică și ortografie*, Craiova, Editura Universitaria, 2007.

Expectations of ICT integration
In the education system in Israel and the implementation
Of the ICT programs in Moldova
Badarne Ghalib, Kay College, Israel

Abstract. The following article focuses on the expectations of ICT integration in the Israeli and Moldova educational systems and the possible contribution to the improvement of teaching and learning processes. Which ICT integration can serve as a bridgehead for innovative pedagogy in education.

Key words: ICT, Teaching and learning, Educational innovation, e-learning, Integrating ICT in the world.

Introduction

During the last century, there was one attempt after another to combine newly developed technologies in the teaching (such as film, radio, instructive machines, television, computer, online teaching). There were big expectations from each technology to bring to a revolution in the teaching and that it would dramatically progress the learning efficiency. The history and the reality comes to show that after the first years of enthusiasm, very few of these technologies were combined to a large scale in classroom teaching. In the two recent decades an amazing revolution began in the consumption and production of global knowledge, especially due to the massive expansion of mobile technology usage (tablets and smartphones), of communication networks and their applications in the social media (such as Facebook and Twitter) and in the Cloud technologies. This revolution influenced and still is on every aspect in modern life and of course it did not pass over the teaching and learning in the academy and schools [1].

The claim that living with technology affected the way of thinking and the manners of learning preferable by the students these days, evoked a fear of cultural detachment between the education institutions in their traditional design and the students, there were some who even found anger and frustration among the students with a small and insignificant combination of technology in the school. From this portrayal one can expect that students will be happy and cooperative with pedagogical initiatives. On the other, others have found that the

students, despite their affection to internet and their use of it are not eager to combine it in the learning at school and to change the traditional learning [7]. Among researchers and people of education there is an awareness to the educational potential and to the importance of implementing constructivist pedagogic approaches in ICT teaching. An intelligent use of ICT in teaching, may advocate significant learning and increase the interactivity of the learner and improve his thinking abilities and his social functions [6].

The ICT may contribute to teaching and learning processes, as well as enabling platforms for courses and curriculums as part of distance learning processes. Additionally, the information technology can be used as a bridge head for innovative pedagogy in education. The technologies allow opportunities for "open" learning, which bases on dealing with storages of knowledge, filtering them and adding them in a process of a true solution. This atmosphere cultivates a learner with self-orientation, by encouraging free thinking, taking responsibility, and working as a part of a team. That is to say, ICT integration enables the student's interaction with the studies material in volume and quality that are different from any other technology. The ICT allows progressing in personal pace, active learning, choice, and immediate feedback, a possibility of training and improvement, interest, challenge and self-image improvement. A learning environment in which the computer is intelligently integrated into the teaching and learning process, allows the teacher to versify his ways of working, to change patterns of interaction between him and his students and pay further attention to their variance. Such an environment makes it possible to perform challenging tasks that were difficult to perform in the absence of the computer, and invites team work situations. For these reasons, there is an expectation that learning in ICT environment will improve the students' attitudes toward the various subjects of study, will increase their motivation, will progress their learning skills, and will bring to a situation in which many students will be able to maximize their abilities and improve their scholastic achievements [5].

The Science teachers in Israel who use ICT in teaching believe that the use in ICT intensifies their personal abilities and enriches and optimizes the instruction they are responsible for. They also believe that their students benefit from integrating ICT in the teaching. More than 70% of the teachers who used

ICT to teach reported that ICT intensified their personal capabilities, enriched them with innovative teaching methods, contributed to access to high quality teaching resources and to cooperation with peers. More than half of the teachers reported that in addition, the classroom teaching processes were improved and optimized. About three quarters of the Science teachers in Israel who used ICT believe that this use increased their students' motivation to learn, to acquire knowledge and developing skills in information-processing, self-learning and communication. The ICT is considered, both by principals and Science teachers as a contributor to learning and empowering capabilities and performances of teachers as well as students, especially in the Arab sector [2, p. 7].

Educational innovation may be expressed in all levels, starting with innovations in the educational paradigm, through the design of time, space, the educational practice, and ending with learning and thinking processes and the field of the curriculum [5].

The information technology can be used as a bridgehead for innovative pedagogy in education. The ICT enables progress at a personal pace, active learning, choice, receiving immediate feedback, a possibility for training and improvement, interest, challenge, and improvement of self-image. But the ICT is not a necessary condition for the realization of innovative pedagogy. Intelligent use of ICT, based on recognizing its relative advantages and disadvantages, can be of great use in the realization of the innovative pedagogy. The translation of these processes into action in schools is what will determine their extent of utility in these teaching-learning processes. The main question is not about the necessity of ICT in education, but rather: under what conditions will ICT be useful? To whom? What are the unwanted side effects? And how can they be prevented?

The rapid expansion of the Information & Communication Technology in recent years around the globe affects various fields. The contribution of Information Technology to the rapid economic growth in the 90's has brought up the question regarding its potential contribution to education improvement, especially in view of the fact that some of the features of the Information technology coincide with the learning principals and to the improvement of the learning. Basing on economic considerations and the ICT's potential to improve the education, many countries around the world began to develop a policy that

encourages the computerization of education. For instance, around the world, from Chile to Finland and from Singapore to the USA, As well Israel, everyone determined a national policy that gave a central room to ICT in the curriculums and in education improvement. The ICT creates changes necessitating the education system the response, to cope and even to change [5].

Implementation of the ICT Programs in Moldova

The Republic of Moldova achieved significant progress in application of Information Technologies in society, every other citizen uses the internet, more than a half of the households have at least one computer, most households have access to the Internet, and this country is among the 20 leading countries in the world by internet access speed, biometric passport, electronic signature I.D. card. Building a country's future is inconceivable without a digital strategy that will create opportunities to renew and develop on the base of ICT technologies, the EU has adopted and implements the "European Digital Agenda", countries that rank first in international rankings also approved digital strategies aiming to assure accelerated development (USA, UK, Estonia and Qatar) [8], [4].

Moldova embraced the national strategy for developing information in society "Digital Moldova 2020" ("Digital Strategy") aimed to create conditions through minimal intervention of the state, but with a maximal influence on the social development, focusing on three important dimensions:

1. Access and infrastructure - improving connectivity and network access;
2. Digital Contents and Electronic Services - Promotion of productive digital contents and services;
3. Skills and utilization - strengthening literacy and digital skills to enable innovation and encourage use.

These three dimensions have a great positive impact on the following three components of the society: Communities / populations, enjoy a more comfortable and better life; Businesses, which will increase the level of competitiveness Governance, which will improve their performance and will provide services to citizens at anytime, anywhere on any terminal equipment. The state implements the strategic program of the technological modernization, governmental action plan open to year 2012-2013 includes, among others, education field, integration of ICT in education to improve the process of

education and management at the level of the system, the school and the classroom; e-Education will initiate the preparation of the strategic plan [3].

According to the global IT 2012 report, Moldova is ranked 69th out of 142 in mathematics and science education. Only 14% of the population in ages 35-44 and 10% of the population in ages 45-54 are internet users, and it is a disturbing figure. Additionally, the level of use in ICT is low as well – merely 2,3 points out of 7 (instead 90 out of 142) [10]. Though in earlier years the government made efforts to implement the ICT in general education (800 computer classes in 1997, and the "SALT" program, Financial resources for opening at least one computer classroom in each school with access to the Internet and the purchase of Didactic software), these are not fully integrated into the didactic process [4].

Despite the increase in the level of equipment of the general education institutions, there is a lack of management, maintenance and budgeting for computer labs, and most proprietary software are not allowed, at the same time the open programs are poorly used. Some of the ICT program's sections are outdated and there is no institutionalized process for periodic update. Graduates of educational institutions do not have sufficient practical skills to work in informational society. There is a shortage of qualified staff: half of computer science teachers have education in exact science and only 3 out of 10 of them are graduates of computer sciences. Most of the didactic staff teaching computer science and other fields have never participated in training courses nor acquired teaching degrees. Many teachers do not have general computer skills (e-mail, Internet, etc.), and even fewer are able to use ICT in the teaching. Teachers in the school of the main fields of study (apart from 140 schools equipped with educational programs) are not equipped with educational software and have not been trained to handle such programs. Although there is an increase in applications using ICT in the school and university learning materials, most of the school's learning materials do not have specific educational software [3].

The Republic of Moldova, as well as all of Europe, faces an increase in the ICT skills gap and a low level of digital literacy. Even though citizens have computers and are Internet users, a large part of the population of the Republic of Moldova does not obtain digital knowledge or skills; This fact reduces opportunities to participate in the global digital economy. Raising the level of

digital literacy of the population begins with the education system, then by a quality education system that mainly includes: The curriculum is adapted to economic needs based on knowledge; Training the teaching staff to effectively implement ICT in educational processes; The integration of Information Technology in the didactic process; Creating digital educational content, including support for lifelong education [9].

Bibliography

1. Hativa N. Why and How to Integrate Contemporary Technologies into Teaching in the Academy? In: N. Hativa (ed.) Teaching in the Academy: Integration of Contemporary Technologies in Academic Teaching. Jerusalem: The National Israeli Academy of Sciences, 2016, no. 6, p. 11-7.
2. Mayodoser D., Nachmias R., Porcush Baruch A. Study of ICT Integration in the Teaching of Mathematics and Science, Findings of the International Study on ICT in Education SITES 2016. Tel Aviv: Ramot Publishing - Tel Aviv University, 2009.
3. Ministry of Information Technology and Communications. National Strategy for the development of information society “Digital Moldova 2020”. Approved by the Government Decision, no.857 of October 31, 2013, Chisinau 2013.
4. Ministry of Education and science. Education for All 2000 Assessment: country report of the Republic of Moldova. (Under the coordination of M. paiu). Chisinau, 1999.
5. Mioduser D., Nachmias R., Porcush A., Tobin D. Educational Innovation in ICT Integrated Schools, Research Report IEA-OECD. Jerusalem: Office of the Chief Scientist in the Ministry of Education, 2003.
6. Shamir T., Kelly Y. Implementation of collaborative and interactive pedagogy by teachers who integrate ICT in their teaching. Knowledge Sharing and Cooperative Learning, 2006, p. 183-193.
7. Shvat A., Ben-David Kulikant Y. Learning on “a pedagogic island” from the students’ perspective: The case of the online matriculation unit in biology. In: Y. Eshet-Alkalai, A. Blau, A. Caspi, N. Geri, Y. Kalman, and Zilber-Varod (eds.), The Book of the 11th Conference on Innovation and

- Learning Technologies in the Chais: The Learning Man in the Technological Era. Ra'anana: The Open University,2016, p. 225-216.
8. UNESCO ISOC-OECD. Report on the relationship between local content, Internet development and access prices, 2011.
 9. UNESCO- IBE. Principles and general objectives of education of the Republic of Moldova. World Data on Education.7th edition, 2010\11.
 10. World Economic Forum. Global IT Report. 2012 from: <http://reports.weforum.org/global-information-technology-2012/#=> (visit 05 Oct, 2017).

Developing english communicative competence to pupils with special needs

**Svetlana Burea-Titica,
PhD in Pedagogical Sciences, UST
Kamli Atamni, Israel**

Education in our society is a priority. The educational system has to identify solutions for the pupils` needs. The adults responsible for the educational process should shape the content of it so to meet all educational pupils` needs.

Inclusive education is a process of education and upbringing, in which all children, regardless of their physical, mental, intellectual and other features, are included in the general education system. They attend general education schools where they live, along with their peers without disabilities, while taking into account their special educational needs. In addition, they are given special support. The basis of inclusive education is an ideology that excludes any discrimination against children - equal treatment of all people is ensured, but special conditions are created for children with special educational needs.

One category of pupils that recently was considered as beneficiary of special education are pupils with emotional and behavioral disorders. The special pedagogical services for these children are insufficiently developed compared to the existing need now. This affects their rights and mental health, further aggravating the deficiencies which can manifest by triple overlapping disorders making them more fragile and vulnerable in situations of school and social exclusion.

A pupil with an emotional/behavioral disability has persistent and consistent emotional or behavioral responses that adversely affect performance in the educational environment that cannot be attributed to age, culture, gender, or ethnicity [6]. Emotional and behavioral disorders are classified into two types: **internalizing** and **externalizing**. Internalizing behaviors are what the child feels inside such as worry, fear, self-consciousness, sadness, and happiness. Externalizing behaviors are what the child displays to others such as disobedience, aggressiveness, and hyperactivity. Connecting the academic aspect, the EBD pupil disrupts classroom activities, is impulsive, preoccupied, does not appear to care about classroom rules, has a poor concentration and resistance to change and transitions in routines, often speaks out with irrelevant information or without regard to turn taking rules; demonstrates aggressive behavior; intimidates and bullies other pupils; is regularly absent from school; consistently blames others for their dishonesty; has a low self-esteem; cannot work in groups; demonstrates self-injurious behavior; cannot follow social rules related to other personal space and belongings; is often manipulative. If a pupil demonstrates the behaviors listed above, he may be considered to have a behavioral disorder [1].

The (EBD) pupils have poor social or academic adjustment that cannot be explained by biological abnormalities or a developmental disability. The classification is often given to pupils that need individualized supports and appropriate class management, which means that the teachers in the regular classes can succeed in the process of ensuring the lessons run smoothly despite the disruptive behaviors of the EBD pupils.

To improve the efficiency of teaching pupils with EBD are created special conditions:

- The pupil is placed in the zone of direct access of the teacher.
 - The teacher must give the pupil more time to memorize and practice their skills.
 - Individual assistance in cases of difficulty.
 - Additional multiple exercises to assimilate the learning content.
 - The teacher uses more frequent use of visual didactic aids and individual cards, leading questions, action algorithms, tasks based on samples.
- Variation of teaching methods.
- Repeat instructions.
 - Alternative choice (from the options offered is correct).
 - Speech pattern or the beginning of a phrase.

- Demonstration of action.
- Selection by analogy, by contrast.
- The shift/change of easy and difficult tasks (questions).
- Joint or imitative actions.
- Involve in a foreign language environment.
- Assure multiple auditions of input structures.
- Assure continuity and constant repetition of the material.

Tutoring can be a useful service to enhance the social and academic inclusion for this category of pupils. The concept of tutoring is not new. It is an age-old practice that consists in providing help and support in a specific domain needed by a pupil, while giving the tutor valuable review opportunities and the chance to develop and sharpen educational and communication skills [196].

According to S. Goodlad [2] tutoring is “***helping pupils improve their learning strategies in order to promote independence and empowerment***”. The purpose of tutoring is to help pupils help themselves, assisting them to become independent learners and thus no longer needing a tutoring. Tutoring should help pupils develop self-confidence and improve study skills. It is a process that aims beyond supervision and instruction. Tutoring is not teaching. There are important differences between the role of the tutor and that of the classroom teacher [2], [3]. Approaches, relationships, and techniques are different. The tutor works in very close proximity with the pupil, usually one-to-one. The pupil may not be accustomed to the close contact and the interchange that occurs during a tutoring session. The tutor may have to consciously strive to develop a good rapport with the pupil within this environment.

The Cambridge dictionary defines a *tutor* as a private instructor or the one that gives additional, special, or remedial instruction, or a teacher or teaching assistant in some universities and colleges having a rank lower than that of an instructor. A tutor for pupils with special needs with low achievement *at English language* might be a graduate, usually a fellow, responsible for the supervision of an undergraduate, or a person who teaches another privately. Such attention allows the pupil to improve English knowledge or skills far more rapidly than in a classroom setting. A tutor of English language must have high knowledge of language that is essential. However, additional characteristics and qualities are equally important, such as: a positive outlook, the desire to help the others, empathy, patience, sensitivity, understanding, fairness, friendliness, an open mind, initiative, enthusiasm, reliability, good communication, listening as well as speaking skills.

Peer tutoring can become an efficient way of increasing English knowledge and offering social comfort for pupils with special needs that have emotional and behavioral disorder.

M. Tiwari [7] defines *peer tutoring* as an instructional method that uses pairings of high-performing pupils to tutor lower-performing pupils in a class-wide setting or in a common venue outside school under the supervision of a teacher. As V. Franca, M. Kerr et al. [1] state, peer tutoring in its simplest form involves a pupil helping another pupil learn a skill or task. In the opinion of W. Damon and E. Phelps [2] peer tutoring is an approach in which one child instructs another child in material on which the first is an expert and the second is a novice.

Developing of English knowledge to pupils with emotional and behavioral disorder can become a successful project where peer tutors are not expert in the subject matter yet produce positive outcomes for tutors and tutees [7]. The process of transferring skills or knowledge from peers who possess *English communicative competence* to those who do not must date from the earliest days of humankind. Bellow, are exposed some examples of relevant activities aimed at improving self-esteem, decreasing anxiety to this category of pupils and in addition English knowledge.

Feelings Matching. The idea is to match each facial expression card with a situation that might evoke the emotion. For the game to work, we need to create a second set of cards, each depicting an emotion-evoking situation. The images can come from a number of sources. We can draw our own. Alternatively, we can stage and photograph "live" scenarios. Using our pupils as models can be a very effective way of engaging them in the game, or use free photos or clip art we can find on the web. Whichever approach we take; we should make sure the action in the picture is easy to interpret. Here are some ideas for scenarios: A person receiving a gift; Someone running from a threat; A foot being stepped on; An ice cream cone that has fallen on the ground (rendering it inedible); A tower created from toy blocks being kicked over; A child sharing; A person receiving a high-five; A person being snubbed or ignored by others; Some situation cards may evoke multiple emotions.

Pupils take turns picking a scenario card, and then choosing the feelings card with the "matching" emotion, or they pick a feelings card and then choose a scenario card that represents the emotion shown. Either way, we must encourage them to share with the group why they made the match, walk our pupils through the steps of the game first and model the first round.

Speaking about Feelings

To ask about feelings you can use the following questions:

- How is he feeling today? Does he/she look sad / upset. Is he/she OK? Does he seem a little bit distracted? Is he alright? He/she seems kind of low today. What's wrong? he seems a little blue today. What's the matter? What's wrong? What's the matter? Is he/she OK / alright? Is he/she happy / angry...? Is everything OK / alright...

Expressing Feelings

- She/he feels a little sad / happy / angry / He/she a little sad / happy / angry / To be honest, she/he is a little bit sad / happy / angry / It's been a difficult day. The thing is that, he/she is angry / sad / ...

Materials Needed: Feelings Flashcards (photographs of people making different facial expressions). Ideally, we should try to use multiple models for each emotion. Our collection should include expressions of: *happy, sad, scared, angry, disgusted, and surprised*, as well as other emotions we know our pupils may be dealing with.

Time required: 15-30 minutes or the amount of time we have.

Skills explored: English communicative skills, cooperation, participation, communication, validation - support, sportsmanship, keeping cool.

Hints for Modifying: Limit the field of scenario choices depending on the needs of each pupil.

Cooperative Ball Games activity. Ball passing games help kids successfully interact with each other in the name of a common goal. Without interruption or dropping a ball, kids hit, kick or toss a ball back and forth. To keep the ball moving back and forth, kids anticipate their partner's actions, and make accommodations based on those actions. How long can two (or more) kids keep a ball “in play?” There are many variants of this game. You can kick the ball, toss the ball, or hit the ball back and forth (as in volleyball). But the basic idea is the same: Players move the ball back and forth without dropping it or interrupting the rally and practice English vocabulary or short statements. Success depends on anticipating and accommodating each other's actions. Pupils repeat or build simple word combinations or sentences. This kind of activity develop English knowledge, encourage team spirit, supporting each other and achieving common goals, by being very clear about the goal of working together.

English Language content-words-word combination-simple sentences.

- House, room, upstairs, chair, kitchen, bedroom, living room, hall, bed, fridge, carpet.
- I am so tired. I am so confused. I am nervous. I am happy. I am eight years old. I am hungry. I am excited. I am leaving school.

Materials Needed: Ball(s)

Time required: 10-15 minutes

Skills explored: cooperation, participation, communication, validation - support, sportsmanship, keeping cool.

Hints for Modifying: Create the extra role of a “cheerleader,” who cheers and supports the other players to do well. Then, have the players rotate through each role.

Problem Solving Wheel. Visual Supports can be helpful reminders when pupils are already escalated. In those moments, verbal communication in a foreign language can be overwhelming and difficult to process for some children. This visual support is a useful tool to remind children of their options when they come across a problem. Personalize this tool by starting with a blank wheel and filling in the potential appropriate actions together as a group. Foster accountability and build community by encouraging pupils to compliment and congratulate each other when they see a friend making an appropriate choice when faced with a problem.

- I believe in you! I knew you could do it! I love how you did that! I'm proud of you! Incredible! Looking good! Thank you! That's amazing! That's correct! I believe in you!
- You are looking great! That's a nice shirt you are wearing! You have such beautiful hair! You are a great classmate! I like the way you are drawing! It was nice of you to... You are great! You were a good friend when...

Materials Needed: paper, images of potential solutions, markers, a large copy of this or similar image

Time required: 15-20 minutes' initial introduction, then ongoing use.

Skills explored: cooperation, participation, communication, validation - support, sportsmanship etc.

Hints for Modifying: Modify images and solutions to be age appropriate. Carry a small version with you and post large versions where conflicts are most likely to occur.

Social Stories. A social story describes a situation, skill or concept in terms of relevant social cues, perspectives, and common responses in a specifically defined style and format. Social stories were initially developed for

use with children with an Autistic Spectrum Disorder, but can be helpful for teaching social and language skills to all pupils.

The purpose of a social story is to give clear, concise information for appropriate behavior in a specific social situation. Social stories can also be made into social videos. These can be very useful for pupils because they can be viewed over and over again. This helps to reinforce the skills being taught and can ease anxiety for pupils. The videos can have text and voiceover so pupils can listen to the instructions while watching the videos. Some pupils could be included in the making of the video and even star in their own video. Social videos are especially good for supporting pupils in new situations.

These stories are read to the pupils multiple times to understand the language difficult words and preventatively to help them prepare for the chosen situation before they encounter it. Stories should be short and easy with meaning supportive pictures.

Examples of social stories: *When I Feel Frustrated; Feeling Angry; Friendship; How to Fill Your Bucket; and many others stories that help to develop life skills.*

Materials Needed: stories which talk about a pupil's and persons' difficulties and anxiety in their transition period from place to a new place.

Famous people with disabilities. Prepare about 20 cards on each being written the name of a famous person. On the back of the card, write the job of this character. Every tutee can choose a card (a character). Next meeting, every tutee presents information about the character that he had chosen. Tell the group information about the famous name that he chosen and what information does he like to tell the groups' members. In the last 10 minutes of the meeting, every tutee says a sentence that express his thoughts and feeling in this moment.

Pupils can practice the language after listening reviewing the information and using the active words linked with the lesson content.

- *who is he/ she*
- *why do you want to meet him/ her*
- *why he/she is famous*

and explain what would you do if you meet him/ her.

Famous people with special needs:

1. Salma Hayek, one of Hollywood's most dazzling leading actresses, was born on September 2, 1966, in Mexico. Hayek has freely admitted that she has embraced her disability – dyslexia – from a very young age. She went to the

United States then she didn't speak English, she didn't have a green card and she couldn't drive but Hayek did not let any of that stop her.

2. Howie Mandel, who had attention deficit hyperactivity disorder and obsessive compulsive disorder, publicly revealed his diagnoses to the world on an impulse. An admission he regretted immediately afterward (sound familiar?) – until he realized just how many other people suffered from a combination of his disorders. Today, Mandel is not only a well-known entertainer, he's also a well-respected advocate for mental health awareness, and one of many famous people with disorders talking about it to the public.

3. Albert Einstein. Einstein's parents once thought that he was mentally retarded due to his odd habits and difficulties in school. If he were born today, Einstein would probably be diagnosed with Asperger's Syndrome, a mild form of autism.

In conclusion, learning is a social activity. Pupils with emotional and behavioral disorder involved in the learning a foreign language process learn how to communicate and learn how socially behave. Tutoring program develops English communicative competence once they try to use in their interaction English language input and in the same time they learn to accept the others company. Pupils through these kind of activities rise their self-esteem become less aggressive and can be increased the English knowledge achievement.

References:

1. Atamni K. Management of tutorial programs for integrating pupils with learning difficulties in public schools. În: Artă și educație artistică, 2015, nr.1, p. 59-66.
2. Atamni K. The management of tutorial programs for integrating pupils with learning disorders in regular Arabic schools. În: Acta et Commentationes, Științe ale educației, 2015, nr 1 (6), p.4-11.
3. Kauffman J.M., Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth. New York, NY: MacMillan, 1993.
4. Ritter G., Barnett J. et al. The effectiveness of volunteer tutoring programs for elementary and middle school pupils. Review of Educational Research, 79(1), 2009, p. 3–38
5. Sailor W. Special Education in the Restructured School. Remedial and Special Education, vol. 12, suppl. 6, 1991, p. 8-22.
6. Stanovich P. J. Conversations about inclusion. Teaching Exceptional Children, 31(6), 1999, p.54-58.
7. Tiwari M., Educationia Confab ISSN: 2320-009X Vol. 3, No. 7, July 2014.

Diminuarea violenței verbale și nonverbale - prin muzică **Stanislav Cebotari**

Rezumat: *Personalitatea infractorului, care a săvârșit infracțiuni însoțite de violență verbală și nonverbală, constituie un tip al personalității umane care prezintă un pericol social din punctul de vedere moral și juridic, din cauza unui cumul de trăsături pronunțate și a unui sistem de valori deficitare, este predispus spre un comportament delicvent. Implicarea lor într-un program bazat pe componente de schimbare comportamentală și pe educație socială va reduce nivelul de recidivă infracțională.*

Cuvinte cheie: *infractor, violența verbală și nonverbală ca infracțiune contra vieții și sănătății persoanei, program de diminuare a violenței verbale și nonverbale prin muzică.*

Abstract: *The personality of an offender aged, who has committed theft, represent a new tipe of human personality and present social danger from the point of physical violence, but because of more pronounced features and a system of negative values is disposed to a delinquent behavior. The involvement of the offender in a special program based on components of behavioral change and social education, will reduce the infractional level.*



„Compozitorul Eugen Doga confirmă că, muzica care conține violență verbală și nonverbală se poate considera muzica distructivă și pune în pericol sănătatea și viața omului.”

Statistica recentă demonstrează că în SUA peste 2,5 mln. de femei devin anual victime ale atacurilor violente verbale și fizice; circa 50% dintre femei și copii ai străzii vagabondează din cauza violenței verbale și a celei fizice din familie[1].

În ultima perioadă, infracțiunile însoțite de violență verbală și fizică au luat amploare și în țara noastră, fiind soldate cu pierderi materiale și de vieți omenești.

Cu permisiunea maestrului Eugen Doga, în calitate de psiholog-criminolog și specialist în resocializarea infractorilor ce au săvârșit infracțiuni însoțite de violență verbală și fizică, îmi asum responsabilitatea să afirm că:

- șuieratul șoc, în special cel emis de oameni antrenați;
 - strigătul amenințător, adresat unui copil, unei doamne sau unui bătrân;
 - țipătul isteric pe o ton ridicat;
 - exprimarea cu cuvinte indecente, de jargon al subculturii criminale;
 - blestemele, bocetele, cu utilizarea unor termeni negativi marcați emoțional, adresat îndeosebi persoanelor dragi;
 - audierea unui gen de muzică distructivă, însoțită de acțiuni deviante sau infracționale,
- toate acestea pot înceteni sau opri activitatea psiho-fiziologică a organismului uman sau pot determina potențiala victimă la săvârșirea unor acțiuni deviante.

Securitatea psihologică sau diminuarea atacului psihologic verbal și nonverbal exprimat prin cuvinte negative marcate emotiv, diminuarea zgomotelor tensionate și amenințărilor, precum și prevenirea criminalității alcătuiesc un set de teorii, un bagaj de cunoștințe și aplicații puse în slujba psihologilor, poliției, criminologilor și a altor servicii de securitate.

J. M. Chaiken și M. R. Chaiken (1984) au determinat opt elemente ale comportamentului violent-infracțional:

- atac psihologic cu amenințare verbală sau nonverbală;
- jaf și tâlhărie;
- furt cu aplicarea violenței;
- furt ascuns;
- vânzare de droguri;
- hoție, furturi de mașini;
- escrocherie și șantaj;

- falsificare de carduri.

E. Sutherland și D. R. Cressey (1974) descriu actele infracționale din punctul de vedere al integrării lor în tradițiile sociale cu care se identifică agresorul [1].

În Republica Moldova se fac încercări de combatere a criminalității, de diminuare a comportamentului verbal și nonverbal violent, dar în acest sens sunt atestate puține succese, deoarece lumea agresivă își are viața ei, susținută de anumite „tradiții” și „valori” antisociale[2].

Pe zi ce trece, crește numărul persoanelor, care devin violente. Crește numărul de recidive în rândul tinerilor care săvârșesc diverse infracțiuni, inclusiv al celor care încurajează violența verbală în instituțiile de învățămînt, la locul de muncă, în stradă și în trafic. Crește numărul de amenințări cu reglarea de conturi, însoțită de violență verbală[3].

Cauzele externe constau în lipsa sau necunoașterea unei culturi a comunicării, a unui limbaj asertiv, a unor norme morale și juridice în mediul educațional, la locul de muncă și în sînul familiei[4].

Conform abordării psihosociale, infracțiunea este cauzată atât de factori psihosociali, cât și de cei psiho-individuali.

Astfel, abordarea psihosocială descrie portretul personalității infractorului, luând în calcul:

- caracteristicile social-demografice;
- caracteristicile penale;
- caracteristicile sociopsihologice (empatia, singurătatea, agresiunea, orientările valorice, statutul, locus control, concepția despre sine).

R. R. Morris (1965) și Chaiken (1984), Sutherland și Cressey (1970), S. A. Shah și L.H. (1974) consemnează că un comportament violent trebuie pus în relație cu următoarele caracteristici: nivelul de agresivitate, reacția la frustrare, stabilitatea neuropsihică, adicția, predispunerea la risc, rezistența la stres, empatia, autoaprecierea, concepția despre sine, valorile, reținerea în dezvoltarea intelectuală, autocontrolul diminuat, mentalitatea denaturată, predispoziția spre conflict și piromanie, predispunerea în special la sunete șocși strigăte cu ton ridicat. [1].

În știința contemporană nu s-a pus problema stabilirii cauzelor de ordin intern psihologic care determină comiterea infracțiunii și recidiva, pe care s-ar baza ulterior un program de resocializare; nu s-au studiat *efectele psihologice asupra calității comunicării*. În acest caz, avem de-a face cu reducerea gradului de înțelegere a comunicării verbale. Performanța tuturor acțiunilor în procesul

de a rezolva conflictele depinde în mod decisiv de calitatea comunicării – orice deficiență de acest gen poate conduce la situații riscante sau la acte infracționale.

Ward (1983) a descoperit că bărbații par a fi mai sensibili decât femeile, persoanele cu ochi albaștri – mai sensibile decât cele cu ochi căprui, iar fumătorii – mai sensibili decât nefumătorii.

Efecte non-auditive. O primă serie de efecte non-auditive se constată în planul reacțiilor fiziologice. Au fost demonstrate modificări ale frecvenței cardiace și respiratorii, ale circulației cerebrale, precum și ale constricției vaselor periferice. Aflarea prelungită în mediu de zgomot de 85-95 dB este asociată cu modificări cronice în funcția cardiovasculară și conduce la hipertensiune [5].

Diminuarea agresivității la tinerii care utilizează violența verbală și nonverbală.

Există metode eficiente de diminuare a violenței verbale sau nonverbale. Cele mai dezvoltate și mai puțin dezvoltate state au instituit forme de pedeapsă pentru comportamentele violente ce aduc prejudicii colosale. Există un raport de directă proporționalitate între gravitatea conduitelor antisociale și intensitatea pedepsei, mergându-se până la privarea de libertate. Însă pedeapsa are rolul nu numai de a-l sancționa sau izola pe cel violent, ci și de a-l resocializa.

Procesul de resocializare este condiționat de o multitudine de factori principali și secundari, endogeni și exogeni, sociali și psihoindividuali. „Socializarea vizează sensul valoric al societății. Scopul oricărei societăți este de a-și menține echilibrul, ceea ce se poate atinge prin funcționarea optimă a elementelor structurii sociale: grupurilor și indivizilor. Integrarea socială reprezintă un proces fundamental, care presupune acomodarea, adică soluționarea conflictelor între aspirațiile și atitudinile comportamentale între indivizi” [p. 6].

Cercetătorul S. Rusnac consideră resocializarea persoanei supuse pedepsei ca fiind un proces, în care instituțiile sociale influențează, prin intermediul unui complex de măsuri cu caracter juridic social-organizatoric, psihopedagogic, educativ etc., persoana respectivă. Acest proces se realizează în scopul modificării sistemului de valori antisociale al persoanei resocializate prin includerea acesteia în cercul de relații sociale pozitive și neadmiterea recidivei de infracțiuni [6].

Înșușirea de valori general umane și de atitudini ce ghidează comportamentele prosoziale poate facilita procesul de resocializarea tinerilor delincvenți.

Concluzie și recomandări privind diminuarea atacului psihologic verbal și nonverbal.

Violența verbală și nonverbală, manifestarea și diminuarea ei reprezintă o temă facultativă în învățământul psiho-juridic superior, fiind predată doar în unele instituții de profil. În pofida acestui fapt, ea constituie o disciplină indispensabilă procesului de formare a mediatorilor, pedagogilor, psihologilor și juriștilor.

Abordarea violenței la tineri ca disciplină științifică este cerută de realitatea psiho-juridică din țară, de actuala criză a psihologiei, a dreptului și a instituțiilor de protecție a potențialelor victime.

Scopul publicării acestui articol informativ va ajuta la pregătirea în Republica Moldova a specialiștilor în domeniu, la reducerea ratei recidive, la reintegrarea socială a persoanelor care au săvârșit sau au intenții de a comite infracțiuni însoțite de violență verbală sau nonverbală. Articolul poate ajuta:

- să fie identificate problemele psihologice și sociale specifice fiecărui tânăr violent;

- să fie construit portretul psihologic al tânărului violent, și perioada sa de resocializare în condițiile prescrise de lege;

- să se ia cunoștință de procesul de resocializare și reintegrare a tânărului violent, în special de procesul de resocializare psihologică, care poate fi realizat prin istoria dezvoltării persoanei, să se familiarizeze cu stabilirea contactului, elaborarea unui plan comun de acțiuni, desemnarea unor perspective apropiate, medii și îndepărtate, asigurarea bucuriei zilei de mâine, elaborarea și realizarea planului de menținere a relațiilor cu familia și societatea, pregătirea profesională și general umană.

Recomandări:

Cercetările de perspectivă ar permite resocializarea agresorilor prin intermediul muzicii. **Muzica** poate fi definită ca o **terapie non-verbală** care utilizează sunetul și melodia în vederea promovării, menținerii și restabilirii sănătății mentale, fizice și emoționale.

Muzica posedă calități non-verbale, creative, emoționale și structurale. Aceste calități sunt utilizate în scop terapeutic pentru a facilita contactul, interacțiunile, conștientizarea de sine, înțelegerea, exprimarea emoțiilor, comunicarea și dezvoltarea personală[7].

În domeniu consideră că muzica poate diminua agresivitatea umană, indiferent de vârsta subiectului. Muzica se poate realiza prin intermediul

instrumentelor poulare, prin cânt și prin audierea unor piese muzicale. Terapia prin muzică dezvoltă, autorespectul, încrederea în sine și deprinderile prosociale. Pentru agresori, în special a celor ce manifestă violență verbală, cântatul la un instrument muzical permite îmbunătățirea controlului propriilor impulsuri și dezvoltă atenția față de ceilalți.

Sunetul plăcut reprezintă una dintre cele mai puțin cunoscute metode de tratament prin vibrații. Sunetul produce în corp vibrații măsurabile, în funcție de frecvența și de amplitudinea sunetului folosit. În ultimele decenii, au fost create diverse terapii de vindecare prin sunet. Anumite sunete au, fără îndoială, o influență binefăcătoare asupra corpului, deoarece influențează structurile geometrice și organizarea celulelor și a sistemelor vii. Terapia cu ajutorul compozițiilor muzicale, bazate pe sistemele energetice ale vechii medicine chinezești, nu reprezintă decât una din variatele metode de tămăduire prin sunet. Ea constituie însă un exemplu unic de combinare a unor străvechi principii de vindecare cu cele noi. Este posibil ca cercetările întreprinse în viitor să permită verificarea, prin metode mai sofisticate, a efectelor benefice ale fiecărei tehnologii acustice de vindecare, produse separat sau împreună cu alte modalități de vindecare vibrațională.

BIBLIOGRAFIE:

1. Baci T. Psihologia comportamentului deviant, Chișinău, 2009, 74 p.
2. Cebotari S. Abordare teoretică a personalității tinerilor infractori care au săvârșit infracțiuni contra patrimoniului. In: Psihologie, revista științifico-practică . 2018, nr. 1-2(32), pp. 3-11.
3. Codul Penal al Republicii Moldova Publicat în Monitorul Oficial Nr. 72-74. din 14.04.2009 (Actualizat la 16.02.2018), Chișinău: Farmec-Lux, 2018(F.E.P „Tipografia Centrală”). 52 p.
4. Mîslițchi V. Adaptarea Școlară, Pulsul Pieței, Chișinău, 2014, p. 32
5. Popa Marian. Psihologie Militară, Polirom, Iași, 2012, p. 51
6. Rusnac S. Psihologia dreptului. Chișinău: ARC. 2000. 310 p.
7. Gagim I. Dimensiunea psihologică a muzicii, ed. Timpul, Iași, 2003. p117.

**Secția ȘTIINȚELE POLITICE, SOCIALE ȘI INTEGRARE
EUROPEANĂ**

Posibilitățile implementării sistemului C4I2SR în contextul noilor amenințări la securitatea națională și regională

Dorin Afanas, Andrei Șestacov, Ion Harti,

email: dorinafan@rambler.ru, sestacov.andrei@mail.ru,
ionharti@gmail.com

Adnotare. Prezenta lucrare este destinată cercetării sistemului C4I2SR. Sunt identificate necesitățile și posibilitățile implementării acestui sistem.

Cuvinte cheie: sistem C4I2, sistem (SR), interoperabilitate, securitatea statului.

Annotation. This paper is devoted to research C4I2SR system. Identified needs and possibilities of implementing this system.

Keywords: system C4I2, system (SR), interoperability, security state.

Prin sistem C4I2SR vom înțelege: Comandă, Control, Comunicare, Calculatoare, Inteligență, Informații, Supraveghere și Recunoaștere (vezi [1]).

Acest sistem este compus din: C4I2 – sistem de comandă, control, comunicații, computere, informații, inteligență și (SR) – sistem de supraveghere și recunoaștere.

Sistemul C4I2 oferă diverse oportunități pentru instituția de apărare și securitate, care acționează ca un factor important de multiplicare a forțelor comandanților la toate nivelurile. Dacă adăugăm la C4I2 sistemul (SR) obținem acronimul C4I2SR care implică un grup de funcționalități și aplicații ale unui sistem de apărare care integrează comenzi multiple, inclusiv trupe, tancuri, platforme de arme, aeronave.

Astfel, putem afirma că sistemul C4I2SR reprezintă prin sine un ansamblu structurat și integrat de resurse umane, mijloace, echipamente, proceduri, programe și servicii (facilități), destinate culegerii, prelucrării, transmiterii și stocării datelor pentru analiza, producerea și reprezentarea informațiilor, care vor fi utilizate la toate nivelurile entităților decizionale pentru conducerea entităților acționale. Domeniul operațional are în vedere planificarea, organizarea și exploatarea sistemului de comunicații, iar interoperabilitatea se realizează prin:

- unificarea principiilor de organizare a legăturilor;
- simbolurile unice de reprezentare grafică a informațiilor, echipamentelor, liniilor și rețelelor de comunicații;

- sistemul unic de numerotare a comunicațiilor în rețele;
- metode unice de reprezentare a configurației rețelelor de comunicații și a serviciilor oferite utilizatorilor.

Problemele principale de interoperabilitate tehnică referitoare la planificarea, organizarea și exploatarea rețelelor de comunicații se referă la (vezi [3]):

- funcționarea canalului telefonic analogic sau digital;
- metoda de conducere adoptată la canalul digital;
- caracteristicile de interoperabilitate pentru legătura în teleimprimare, date, facsimil;
- interconectarea rețelelor și liniilor de comunicații telefonice și nontelefonice (teleimprimare, date, facsimil);
- serviciile de comutare și conectare oferite de rețele.

Preferințele în NATO privind categoriile de legătură sunt:

- voce și facsimil – sunt esențiale;
- transmițeri de mesaje cu Protocolul x400;
- e-mail;
- transferul de fișiere;
- activitățile cu baze de date.

Interoperabilitatea impune asigurarea compatibilității depline între serviciile de comunicații oferite.

Sistemul de comunicații, indiferent de epoca în care ne-am afla, de problemele conflictualității și de caracteristicile esențiale sau detaliate ale spațiului luptei, are cel puțin patru componente esențiale: informația; infrastructurile de comunicații; rețelele virtuale; sistemele de codificare.

Aceste patru componente alcătuiesc un întreg dinamic, flexibil, complex și în permanentă funcționare – sistemul de comunicații. Caracteristicile principale ale unui sistem militar de comunicații sunt următoarele:

- fiabilitate maximă;
- rezistență deosebită la perturbații, în condițiile unei redundanțe optime;
- flexibilitate;
- adaptabilitate rapidă la condițiile variabile și incerte ale spațiului luptei;
- coeficient maxim de securitate a infrastructurilor, rețelelor, nodurilor de rețea și a altor componente;
- maximă securitate a informației;
- capacitate foarte mare la transmisia în bandă largă;
- asigurarea informației (comunicării) în timp real.

Tehnologia de vârf și tehnologia informației permit, la ora actuală, realizarea aproape maximă a tuturor acestor caracteristici, nu doar la nivelul unei structuri militare sau civil-militare de acțiune (reacție), dar și la nivelul teatrelor de operații, al teatrelor de război și chiar la dimensiune globală.

Forțele Armate ale Republicii Moldova, dar și alte instituții menite să asigure securitatea țării au nevoie de sisteme C4I2SR pentru a crea capacități asimetrice pozitive și un avantaj competitiv cuprinzător față de adversari, transformând percepția și gândirea curentă.

Procesul de transformare în acest domeniu trebuie concentrat asupra realizării sistemului C4I2SR și informatizării armatei și, în același timp se va corela și va sprijini îndeplinirea obiectivelor referitoare la remodelarea structurii de comandă și control, structurii de forțe. De asemenea, sistemul va facilita realizarea unei infrastructuri de rețea și informaționale care să asigure o nouă abordare a managementului informațiilor, pornind de la o arhitectură globală, orientată spre servicii performante, în toate domeniile de utilizare (operațional, administrativ, logistic, medical, etc).

De exemplu, în Armata Română, la prima etapă, pe timpul finalizării structurilor de bază (2005-2007) efortul a fost direcționat asupra realizării cerințelor de interoperabilitate în domeniu, la nivelul structurilor dislocabile care se operaționalizează. În aceeași perioadă, au fost definitivate bazele conceptuale ale obiectivelor referitoare la sistemele C4I2SR, precum și la realizarea infrastructurii necesare noii arhitecturi de comandă și control. Până la sfârșitul perioadei menționate s-a urmărit și îndeplinirea obiectivelor pe termen scurt, referitoare la procesul de transformare, reorganizare și resubordonare a unităților care au ca specific de activitate domeniul Comunicații și Informatică.

Pe parcursul etapei integrării operaționale (2008-2015) s-a continuat asigurarea nivelului de interoperabilitate din punctul de vedere al domeniului, în mod gradual, la nivelul structurilor care au ca date țintă în această perioadă (vezi [2]). În anii 2008 și 2009, atenția a fost concentrată pe realizarea capacităților specifice la nivelul comandamentului diviziei dislocabile și ale structurilor din compunerea acesteia. De asemenea, a fost declanșat și derulat procesul de implementare a conceptelor în domeniu, elaborate și fundamentate în etapa anterioară. În același timp, a fost intensificat procesul de realizare a sistemului de comunicații și informatică integrat al Ministerului Apărării care va asigura suportul necesar pentru exercitarea comenzii și controlului la toate nivelurile, în țară și în teatrele de operații, precum și suportul necesar proceselor de planificare și de management al spațiului de luptă. Aceasta va facilita

interconectarea cu sistemele similare ale NATO, ale țărilor membre NATO și Uniunii Europene, pentru îndeplinirea angajamentelor asumate.

În perioada 2015-2025, obiectivul pe termen lung îl constituie interconectarea sistemului de comunicații și informatică propriu cu cele ale altor entități administrative și operaționale la nivel național cu responsabilități în domeniu, pentru sincronizarea cu cerințele transformării informatizării în domeniu, prevăzute în conceptul de Capabilități facilitate de rețea. În aceeași perioadă, se vor implementa cerințele de interoperabilitate în domeniu la nivelul tuturor structurilor, indiferent de destinația acestora.

Mai devreme sau mai târziu, majoritatea armatelor moderne își vor constitui rețelele după modelul C4I2SR, aplicat deja cu mult succes de către Forțele Armate ale Statelor Unite.

Chiar dacă Forțele Armate ale Republicii Moldova au posibilități limitate pentru materializarea, pe termen scurt, a acestui concept, direcția pe care se îndreaptă este în favoarea însușirii și aplicării lui.

Pentru constituirea sistemului C4I2SR necesar și Forțelor Armate ale Republicii Moldova se poate porni din două direcții convergente, care se condiționează reciproc:

experiența Forțelor Armate ale Statelor Unite (eventual, solicitarea unei asistențe de specialitate din partea acestora), dar și experiența unor armate din Europa (Franța, Marea Britanie, Germania);

riscurile, amenințările, vulnerabilitățile, politica de răspuns la acestea, misiunile stabilite, responsabilitățile constituționale și cele ce ne revin în cadrul NATO și UE, precum și acțiunile previzibile, la care se adaugă posibilitățile tehnice, științifice și financiare reale.

Mediul conflictual militar rămâne, în continuare, primejdios, violent, nesigur și haotic, dar noile tehnologii permit o mai bună cunoaștere a acestuia și, în consecință, noi maniere de stabilire și îndeplinire a misiunilor. Această nouă filosofie se manifestă, în primul rând, la nivelul marilor armate și nu afectează în mod direct țările mici, întrucât acestea, deocamdată, nu-și pot permite accesul la astfel de tehnologii. Bugetul lor militar, spre exemplu, chiar dacă atinge un miliard de dolari, este, totuși, de peste 400 de ori inferior celui al Statelor Unite și de 30-40 de ori mai mic decât cel al unora dintre țările importante din cadrul Uniunii Europene. Cu un astfel de buget este greu să ai acces la înaltele tehnologii. Cu toate acestea, și pentru țările mici sau care nu-și pot permite cheltuieli militare substanțiale, există unele soluții specifice de accesare în spațiul C4I2SR. Aceste soluții se află în tratarea problemelor cu care se

confruntă, în implementarea C4I2SR, prin filosofia de alianță și printr-un concept național largit. O astfel de perspectivă trebuie să se manifeste în modul în care sunt concepute, dezvoltate, echipate și retehnologizate sistemele de comunicații, în dinamica rețelelor Internet, a rețelelor de informații-comunicații în domeniul economic, îndeosebi în cel al producției și asimilării tehnologiei de vârf și cea a informației, în pregătirea specialiștilor și managerilor de sisteme și de rețele, în realizarea sau asimilarea tehnologiilor hardware și software necesare (vezi [4]).

Astfel, obiectivele urmărite trebuie să fie:

- modernizarea sistemului de comandă și control al Forțelor Armate ale Republicii Moldova în baza tehnologiilor avansate și tehnologiilor informaționale;

- modernizarea Forțelor Armate ale Republicii Moldova și pregătirea ei pentru a face față cerințelor Alianței Nord-Atlantice și confruntărilor viitorului;

- realizarea unei structuri de forțe suplă, modelabile și sustenabile în teatru, capabilă să ducă acțiuni complexe atât pe teritoriul național, cât și pe alte teatre, oriunde solicită NATO;

- dotarea armatei cu sisteme de arme și mijloace de comunicații performante;

- creșterea puterii militare a țării pe baza unui nou concept operațional și a tehnologiei informației.

În concluzie putem menționa, că abilitatea noastră de a se integra pe mai multe dimensiuni va determina cât de succes suntem în diferite circumstanțe la capitolul securitatea statului. Această dimensiune include timpul, eșaloanele, funcțiile, geografia, agențiile și coalițiile. Este nevoie să se adune "sisteme de sisteme" (SoS) (cu organizații co-evolute, doctrine, procese și fluxuri de informații) care să permită această integrare. Avem nevoie de superioritate a informațiilor, superioritate a deciziilor, manevră dominantă, angajare de precizie, logistică concentrată și protecția dimensională completă, C4I2SR având o influență directă asupra primelor patru. Când căutăm soluții tehnologice în ceea ce privește C4I2SR, ar trebui să cercetăm cerințele de colectare, exploatare, stocare, recuperare, distribuție, mediile de colaborare, prezentarea, operațiunile de informare și asigurarea informațiilor, precum și tehnologiile care facilitează extragerea cunoștințelor și înțelegerii din date și informații. Accentul nostru ar trebui să se adreseze conectivității, interoperabilității tehnice, interoperabilității semantice, proceselor integrate, protecției integrate și facilităților de spațiu de luptă în rețea.

Trebuie să înțelegem că valoarea potențială a forței de apărare este suma valorilor potențiale a entităților sale, care, la rândul ei, depinde în mare măsură de natura C4I2SR care le conectează. Scopul final al transformării C4I2SR trebuie să fie transformarea în capabilități NCW (Network-centric warfare or network-centric operations – război de rețea-centric sau operațiuni centrate pe rețea); dezvoltarea unei forțe care va oferi comandantului deci și Forțelor Armate ale Republicii Moldova capacitatea de a monitoriza și domina întreaga gamă de operațiuni în contextul viitorului mediu de securitate.

Războiul bazat pe rețea este un război modern în care se folosesc sistemele organizate într-o rețea centrală de comandă-control – o rețea C4I2SR, ce asigură informația în timp real, conectarea sistemelor de culegere și prelucrare a datelor și altor elemente, precum și sistemele de observare, supraveghere și recunoaștere, și o rețea a platformelor de luptă care folosesc tehnologia informației, sisteme de armamente performante și capabilități tehnice deosebite.

Prin urmare, personalul respectiv trebuie să-și dezvolte continuu pregătirea în instituțiile de învățământ militar, astfel încât să poată asigura funcționarea continuă a acestor sisteme în condiții de securitate. În același timp, trebuie armonizată dinamica pregătirii specialiștilor militari în domeniul comunicațiilor și informaticii cu dinamica introducerii în exploatare a noilor sisteme care vor opera în cadrul conceptului de război bazat pe rețea (RBR).

Esența conceptului de RBR constă în faptul că nu câștigă războiul cel care are cea mai mare cantitate de forțe, dar acela ce are cele mai bune informații și comunicații. Astfel, fiecare unitate militară trebuie să dispună atât de tehnică performantă, cât și de specialiști care să fie capabili să exploateze tehnica respectivă la cele mai înalte standarde.

BIBLIOGRAFIE :

1. Gheorghe Olan. *Interoperabilitatea și compatibilitatea între sistemele de comunicații folosite în dezvoltarea tacticii de comunicații și informatică*. București, 2012
2. *Strategia de Securitate Națională a României*, București, 2007, p. 3
3. http://www.e-scoala.ro/psihologie/examinare_psihologica_pe_calculator.html
4. www.ameinfo.com/news/Detailed/54916.html 46

**Human mobility and development, a theoretical framework:
Female migration in Moldova (I)**

**Bruno Venditto and Immacolata Caruso
Institute of Studies on Mediterranean Societies, National
Research Council (ISSM-CNR)**

Abstract

This paper untangles some new aspect in the nexus human mobility – development using both a broader socio-economic viewpoint and a gendered perspective. The study departs from an economic vision of development considering it as a process of structural changes that transforms and defines interaction between individuals, communities and society. Development is considered in the perspective of the individuals who satisfying their individual needs, create better lives for themselves and their families, (Sen, 2011; Nussbaum, 2011). The migrants are considered as agents who, while attaining their own needs and expectations, transform their social and economic status. As result the relationships with their families, the home community, and ultimately the country's socio economic environment is modified (Venditto 2018a). Financial and social remittances represent one of the ways in which such modifications are manifested. This theoretical approach is applied to female migration in Moldova providing a preliminary descriptive analysis of such phenomenon. The investigative angle of the non-economic effects of social remittances (Levitt, 1998) is then proposed as future areas of investigation on gender migration in Moldova.

Key words: *Development, gender, migration Moldova, social remittances*

1. Introduction

For long time social scientists have looked at migration from a variety of competing perspectives, (Hagen-Zanker, 2008; Kurekova, 2011; Wickramasinghe & Wimalaratana, 2016); as a result models that analyse human mobility and explain the impact of migration on both the micro (individuals and their families) and the macro (areas of origin and destinations of migrants) level, have been developed in isolation of each other, failing to produce a general migration theory backed by empirical evidence (Arango, 2003).

In the paper the term ‘*human mobility*’ is preferred to the word ‘*migration*’ which is commonly described as a negative event associated to a narrative linked to the imagines, and the journalistic descriptions, of desperate people trying to cross both natural, (the Mediterranean sea, the Alps, etc.), and artificial barriers (walls erected on the national borders, etc.), dividing Europe from the rest of the developing world (Venditto 2018a). Such standing is based on the belief that human mobility is a complex phenomenon that contributes to change the economic, social and cultural conditions of the individual migrants and their families while having an institutional and developmental impact on both the receiving and sending areas. For these reasons its description and analysis can only be completed bringing together different branches of the social sciences family, geography, demography, economics, sociology, to mention just a few. Under this angle the migrants are considered as agents of change since their actions determine a set of changes in the socio-economic status of the migrants, their families and the external structures, having a direct and indirect developmental impact also on the area of origin of the migrants. These transformations are critical in explaining the nexus migration – development that underlines the theoretical stance of the paper.

The paper examine the nexus migration-development under a gender perspective and reports some preliminary results from an on-going study on female migration in Moldova while setting out some working hypotheses on the determinants and socioeconomic implications of human mobility drawing on the existing literature. It is divided into two parts: i) a theoretical section which examines from a wider angle the *nexus migration – development*, followed by the examination of the connexion between *female migration* and *development*; and ii) a descriptive section, based on the theoretical elaboration, which provides some preliminary findings and the prospective methodology to use for future work associated to Moldovan’s female migration.

2. The nexus migration-development.

Defining development is not an easy task; a variety of disciplines ranging from the physical to the social sciences, deal with such a concept. To assess the relevance of the migration-development relationship it is important to have a clear understanding of what development is when applied to the social sciences family. Within them, development can have different meanings depending on the angle from which it is observed, and the ideological, theoretical and practical assumptions used, (Sant’Ana, 2008; Todaro, 1999). The authors’ meta-perspective approach to the development concept is that development is a

process that determines changes in the social system, measured in relation to the improvement of a set of criteria, correlated to the human empowerment and wellbeing (Herath, 2009; Sen, 1999; Myrdal, 1974). This implies that the concept of development is both ahistorical, being associated to structures that have not existed, and apolitical, because it is not correlated to any particular type of political structure (Colman & Nixon, 1994). When the abstract objectives of development are made explicit, the development's concept is referred both to a precise period in time and to a specific geographical region, and requires socio-political structures to achieve its objectives, assuming a clear historical and political connotation.

Development as economic growth emerged in the late 50s. Truman, the newly elected American president, indirectly defined development, giving a political connotation by stating that: "*we must embark on a bold new program for making the benefit of our scientific advance and industrial progress available for the improvement and growth of underdeveloped area*" (Truman 1949, paragraph 44). Afterward, particularly when referring to the non-western world, growth remained "*one of the necessary conditions for long-term development*" (Szirmai, 2005, p. 9). The world development for a long time has been decidedly "economized", (Garada, 2015) and in its use has usually been associated with the concept of economic growth, (Feldman, Hadjimichael, Kemeny, & Lanahan, 2014). A narrow interpretation considering it as a process leading to the increase in the size of the national economy, commonly measured with various macro-economic indicators, the GDP per capita above all. This association between growth and development has been nonetheless criticized. On the one hand development was criticised because associated with a specific model production. As put by Esteva (2010), the western "*industrial mode of production, which was no more than one among many forms of social life, became the definition of the terminal stage of a unilinear way of social evolution*" (p.4). This implied that development was nothing other than just a westernisation of the '*underdeveloped countries*'. On the other hand, without taking position on the validity of that specific model of production, it was instead suggested that development could not be explained just with the lenses of economic growth, As observed by Thirlwall (2002), "*development should be focused on and be judged by the expansion of people entitlements and capabilities that this entitlements generates*" (p. 43). The paper departs from an economic vision of development rather, considering it as a *normative concept*, a process that transforms and defines interaction between individuals,

communities and societal structures in a process of structural changes. Development is analysed in a broader socio-economic and institutional angle, considered in the perspective of the individuals who, through their actions, actively fulfil their own priorities satisfying their individual needs, while creating better lives for themselves and their families, (Sen, 2011; Nussbaum, 2011). This is a theoretical framework based on *tangible rights*, indispensable for the individuals to accomplish their goals, according to their own evaluation criteria, (Sarr, 2018). When linking human mobility to this concept of development one can say that individuals, and in this context particularly female migrants, can and should be considered as agents who reflexively interact with the internal and external environment. As result of such interaction the migrant agents are able to attain, both directly and indirectly, their own needs and expectations transforming their social and economic status; while at the same time modifying the relationships with their families, the home community, and ultimately impacting on the country's socio economic environment (Venditto 2018a).

Remittances represent one of the ways in which such modifications are manifested and the bond between the migrants and the families is maintained and strengthened. Divergent assessments exist on the nature and consequences of the correlation between remittances and development (Maimbo & Ratha, 2005; Chimhown, Piesse & Pinder, 2005; de Haas, 2005; Azam & Gubert, 2005; Ghosh, 2006). The fact that, as noted by Markley (2011) in his analysis of Goldring's work (2004), remittances do not include just a monetary, and consequently economic component, but should be "*disaggregated into economic and beyond economic remittances*" (p. 336), is probably the main reasons why there is such a diversity of opinions.

2.1. Remittances and Development

Considering remittances from a wider economic and socio-cultural angle consents to have a broader understanding of the nexus migration-development and of the agent migrant capacity to change her status; concurrently such standpoint allows to reevaluate the impact of migration on gender. Financial remittances¹ defined as: "... *cash and non-cash items that flow through formal channels, such as via electronic wire, or through informal channels, such as money or goods carried across borders*", (IMF 2013, p. 272) are mostly

¹ The International Monetary Fund Balance of Payment and International Investment Position Manual (BPM6) considers this type of remittances as income to the households originated from abroad by individuals, temporary or permanent, residing outside their country of birth.

associated with the ‘*physical*’ transfer of money and goods from the migrants to the family at home. These *economic* remittances can be considered as transfers between residents and non-residents, regardless of the source of income of the sender and the relationship between the households, which are however registered in the balance of payment of the receiving country.

Attention is generally given to the possible material and financial improvements that occur as result of the migrants’ direct and indirect financial contributions to the family members, (Ullah, 2017). In 2018 financial remittances sent by migrants accounted for 688,996 million of US\$, the second source of funds after Foreign Direct Investments, (FDI) and well above the Overseas Development Assistance, (Ratha, Dervisevic, Plaza, & others, 2015).

As indicated in table 1 below, they have risen steeply in the period 1980-2018.

Table 1 World Remittances 1980-2018 in billions US\$

Financial Remittances	Years		
	1980	2000	2018*
World	35,814	126,753	688,996

Source: World Bank Remittances inflow table updated April 2018

[http://econ.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTDEC/EXTDECPROSPECTS/0,,contentMDK:22759429~pagePK:64165401~piPK:64165026~theSitePK:476883,00.html#Remittances.](http://econ.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTDEC/EXTDECPROSPECTS/0,,contentMDK:22759429~pagePK:64165401~piPK:64165026~theSitePK:476883,00.html#Remittances)

* Estimates by Ratha and Shaw, (2007).

These numbers alone explain why large part of literature on migration has concentrated on the impact of financial remittances (Ullah, 2017), which has been analysed to explain the drivers of migration and the nexus migration development. Even those who are somehow skeptical to the direct contribution that financial remittances have in fostering development, (Azam & Gubert, (2005), de Haas, (2005), Stemmer, (2011), cannot disregard the fact that, particularly in the developing countries, remittances have overtaken net Overseas Development Assistance’s¹ flows.

In the remittance development debate less attention has been given to the fact that, “...*in addition to money, migrants export ideas and behaviours*”, (Levitt 1998 p. 927) to both their families and communities. These non-financial contributions, defined as social remittances, can have an

¹ In 2018 ODI stood at 157,676 US\$ billions (World Bank Indicators, 2018).

impact on the family and the community at large, (Grabowska & Engbersen, 2014). Since Levitt (1996) initial elaboration of the social remittances' concept, a new sociological perspective has been added to the nexus migration–development debate. According to Gakunzi (2006, p.13) social remittances are: “... *ideas, practices mind sets, world views, values and attitudes, norms of behaviour and social capital (knowledge, experience and expertise) that the diaspora mediate and consciously or unconsciously transfer from host to home countries*”. Put it differently social remittances are that set of values, norms, ideas and behaviours that constitute the migrants' background, expanded and modified during the migrants' permanence in the host countries/areas and then transferred back to the home countries/areas, (Venditto, 2008b). Migrants are not a *tabula rasa*, but have a personal and socio-cultural background that goes with them when moving to a host place. Successively, by the interaction of the migrants with the host environment, their native social and cultural baggage is mediated and transformed, to then reappear in the home place as social remittances (Markley, 2011). Consequentially social remittances must be seen in a transnational perspective (Levitt & Lamba-Nives, 2011); they are not unidirectional (i.e. host to home place) but bi-directional (i.e. home to host to home place) (Mahamoud & Fréchet, 2006).

Being mostly non-material, social remittances are difficult to measure, and are generally unreported in the official statistics. It is therefore challenging to quantify the real contribution of this form of remittances. In spite of that, social remittances are equally critical and even more meaningful than financial remittances, in providing a better and appropriate assessment on the nexus migration-development. As indicated by Boccagni and Decimo (2013, p. 6), social remittances “*have a major influence on the outcomes of the economic ones*”, because social relations, and the impact of the host normative structures on the migrants, ultimately affect both the decision to remit, the amount transferred and the use by the recipients.

Empirical findings on the role that social remittances have in explaining the migration-development nexus are still few, and there is no agreement on the direction of such correlation (i.e. positive or negative relationship). The available studies provide evidence of a relationship between social remittances and changes in the migrants' home environment, both at individual, family and community level. Sandu (2006), argues that working abroad modifies the life-style of the migrants. In a study of Romanian citizens working abroad, it emerged that 90 per cent of them believed that being a ‘risk taker’ was a

necessary characteristic to be successful, compared with 70 per cent with the same belief at home. Fargues (2006) found a correlation between the type of family's structure existing in the host country, and the behaviour of the migrants towards family relationships when returning home. Similarly, Frank (2005), found that Mexican women, whose partner had moved to the US, smoked less than those who did not move. Changes in migrants' behaviours are confirmed in a more recent study on the behaviour of Romanian women migrants. Vlase (2013), observed that, female migrants returning home after having lived and worked in Italy, started to question the traditional relations that regulate family relationships. The authors' opinion is that the nexus migration – development can be better understood if analysed from a gender perspective which helps to better comprehend both the decision to migrate and the social transformations, resulting from the migration experience (Alcántara, Chen, & Alegríad, 2014; Venditto 2018b).

2.2. *Female migration and development*

Until the late 1970s migration data were not classified by sex, and many scholars believed that the participation of women in international labor migration was negligible, (Villares-Varela, 2013; Zlotnik, 2003). As results most writings on international migration either only focused on male migrants, or implicitly disregarded female migration, assuming that the majority of migrants were male. Recently scholars have begun to move away from: “... *the predominant view of female migrants as simply the wives and children of male migrants*” (Awumbila, 2015, p. 136), recognising the specificity of female migration. With the publication of comprehensive gender disaggregated migration data¹ at the end of the 90s, it has been evident that women migration was neither a recent nor an insignificant event. As shown in table 2 below, women have always migrated in the same numbers as men, and female contribution to the international migration stocks has been more or less constant in the last sixty years. Latest statistics (UN 2017), indicate that in the period 2000-2017, the stock of female international migrants grew faster than that of male international migrants; in 2017 female migrants reach 125 million, somewhat less than half, or 48.4 per cent, of the total international migrant stock.

¹ The United Nations Population Division released the first data set of data, containing estimates for the period 1965-1990, in 1998.

Table 2 International migrant percentage at mid-year by sex, 1960-2017

	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2017	Average
Male	50.55%	50.07%	49.96%	50.78%	50.71%	51.62%	51.64%	50.76%
Female	49.45%	49.93%	50.04%	49.22%	49.29%	48.38%	48.36%	49.24%
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Source: Own elaboration from Global Bilateral Migration Database, World Bank (2011), and United Nations, (2017) International Migrant Database, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2017.

Breaking down the 2017's data by geographical areas, appears that female migrants exceeded male migrants in Europe, Northern America, Oceania and Latin America and the Caribbean, while men migrants were higher in Africa and Asia. More specifically in Europe and Northern America the share of females migrants, reached 52 and 51.5 per cent, considerably outnumbering male migrants. In Latin America, Oceania and the Caribbean in 2017, the number of female international migrants (50.7 per cent) slightly outnumbered the proportion of male international migrants (49.3 per cent) while female migrants represented 42.4 and 47.1 per cent in Asia and Africa respectively.

This pattern depicts what is described as *feminization of migration*; women increasingly migrating to enhance both personal and economic opportunities. It is important however to emphasize that migration, and female mobility particularly, is a multidimensional and multifaceted phenomenon. Female more than male migrants may, and do, face stronger discrimination, and are more vulnerable to abuse as both migrants and women. Nevertheless focusing prevalently on the disempowering components, as done so far, (Anker & Hein 1986; Brochmann, 1990; Hugo; 2000) does not fully captures the social and economic transformation that the movement determines. As noted by Yu (2007, p. 7) female migration can also be a “*conscientising process which inspires women to negotiate the gender relations and structural inequality in contingent institutional settings*”. The argument here presented is that, as observed by Caritas (undated, p 6), human mobility “*can contribute to gender equality and empowerment of women by providing women migrants with income and status, autonomy, freedom, and the self-esteem that comes with employment*”. When women become migrant workers tend to gain independence, and this in the majority of the cases, leads to a change in gender relations within their families. From an actor – structure approach, female migration can be seen as a struggle where the female's agency power is

strengthen, allowing the woman to modify those social structures that customarily leave no ground for modification, (Omelaniuk, 2005). As noted by UN-INSTRAW (2007), sending remittance usually empower the women whom may acquire a protagonist role as primary provider for the family. The reflexive assessment of the migrants' experience slowly modifies the existing social structures in both the areas of origin and destination; in so doing the existing individual and collective gender perceptions in the society are also modified. In other words being gender a social construct which goes beyond the male - female dichotomy, female empowerment tends to have an impact in modifying those social constructions determining gender's depiction.

3. Migration in the Republic of Moldova

Moldova, officially the Republic of Moldova, is a small lower middle-income country with a GDP per capita of 2,692 US \$, one of the poorest countries in Europe, heavily dependent on its agriculture sector. More than half of the country's small population of 3.5 million reside in the rural area (57,1%) with 1,5 million living in the urban areas (42,9%)¹; it is a landlocked country bordered by Romania to the west and surrounded by Ukraine for the other parts.

Previously a province of the Russian Empire (1812–1918), Moldova was unified with Romania after WW I, to be then incorporated by the USSR from 1944 until 1991; after the collapse of the Soviet Union, in 1991 Moldova has become an independent state, (Drbohlav, Bailey, Čermák, Čermáková, Lozovanu, Masná, Pavelková, Seidlová, Stojanov, Valenta, & Vietti, 2017; CIA World Fact Book, 2018)².

Analysing Moldovan human mobility patterns is interesting both for the relevance that gender has in the composition of the migration fluxes, and the impact that migration has on the country socio-economic context. It has to be noticed that due to the country's history, mobility had initially an internal connotation.

Before 1991, being still part of the Soviet Union, migrants were directed towards the Union oil rich regions; after independence Moldovans has moved mainly to the nearer post-communist countries and Europe. Detailed official data have, however, not been collected until 1995 after independence. Records

¹ /www.worldbank.org/en/country/moldova/overview.

² A strip of Moldovan territory, in the eastern part of the country between the bank of the river Dniester and the territory of Ukraine there is the separatist "Pridnestrovian Moldovan Republic" an unrecognized state which split off from Moldova after the dissolution of the USSR and is not under the government jurisdiction.

available before that time (Vladicescu & Vremis, 2012) indicate a predominantly rural-urban flow, particularly towards the main towns (Chisinau, Balti). The latest 2004 census (Pantiru, Black & Sabates-Wheeler, 2007) suggests that 903,700 people, or 26.7 per cent of the population, could be classified as internal migrants having changed their residence in the country at least once since they were born. A total of 44,400 people moved to Chisinau between 2002 and 2004, whilst just 5,600 moved elsewhere in the country and to other major cities, such as Balti and Cahul, contributing to the constant decline of the population, particularly the active one, in rural areas (IOM 2012). Notwithstanding the relevance of migration, data are very conflicting. One of the possible reasons could be the lack of an effective governmental control over the country's eastern border and in general the absence of long-term data relating to emigration process. The use of different data collection methodologies, and lack of clarity between the use of local and external data sources, help in explaining why data from different sources differ both in absolute numerical terms and along variables of migrant stocks and flows' composition. In addition migrants with irregular status are often not included in the estimates of those leaving/working abroad (documented migrants), with the possible underestimation of the phenomenon. For this reason data collected by the United Nations Population Division, Department of Economic and Social Affairs (UN, 2017) have been used for this preliminary study on human mobility in Moldova.

Economic deprivation and concurrently the military conflict, taking place during the first years of transition to independence, were the main drivers of both internal and international migration (IOM 2012). Geographical distance, possibilities to work, and language similarities¹, all seemed to play a role. As a result of the fall of the Soviet Union, and the consequent civil war (1992-93), gross domestic product significantly dropped, forcing people to look for better opportunities abroad. The 1998 regional financial crisis worsened the country's economic climate and the higher incomes and better opportunities available in Russia, the CIS's countries, Italy, Portugal, and other EU member States, acted as a strong pull factor. Overall Moldovan's migration movements may be divided into four phases (Institute for Public Policy, 2008). Table 3 below describes the evolution of the stocks of Moldovan's migrants in the period 1990-2017.

¹ Countries with Russian and Latin roots' languages were the preferred destination.

Tab. 3 Total migrant stock at mid-year by main countries of destination (%)1990-2017

	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2017
WORLD (Total)	625.8	602.1	600.9	715.9	833.2	924.3	973.6
	10	30	42	28	11	33	18
Main Countries of destination	%	%	%	%	%	%	%
Russian Federation	46,79	46,71	45,94	39,86	34,66	31,84	30,25
Ukraine	28,77	28,14	28,49	21,85	17,91	16,20	15,53
Romania	8,35	7,34	6,04	5,68	5,68	12,40	15,53
Israel	4,57	4,32	3,91	2,37	1,27	1,18	1,09
Kazakhstan	2,10	1,77	1,47	1,41	1,36	1,30	1,27
United States of America	1,75	2,49	3,33	3,55	3,80	4,53	4,44
Greece	1,47	1,24	1,05	1,16	1,28	1,09	1,01
Belarus	1,41	1,35	1,31	1,09	0,92	0,82	0,78
Kyrgyzstan	1,29	1,07	0,85	0,57	0,36	0,29	0,27
Canada	0,36	0,37	0,39	1,01	1,46	1,48	1,46
Germany	0,19	1,38	2,64	2,44	2,25	2,12	2,39
Portugal	0,14	0,31	0,50	1,56	2,09	2,13	2,06
Czech	0,03	0,05	0,07	0,75	1,19	1,12	1,10
Italy	0,01	0,54	1,11	12,11	20,02	18,05	17,44
Spain	0,00	0,02	0,04	1,19	2,05	1,85	1,77

Source: Own elaboration from United Nations Population Division, Department of Economic and Social Affairs (Workbook: UN_MigrantStockByOriginAndDestination_1990-2017).

In the first phase (1990-1994), between the pre-independence and the post independence period, more than 560,000 thousand Moldovans lived in the former Soviet Union's republics, and several bilateral migration agreements were stipulated after independence with Russian Federation (May 1993), Ukraine (December 1993), Belarus (May 1994) and others CIS countries, to protect the rights of Moldovans working abroad. The deterioration of the socioeconomic conditions triggered the so-called "shuttle migration"¹, a sort of commercial migration using routes in Turkey, the Russian Federation, Romania, Germany and Poland. Strengthening of customs controls and the increase in

¹ Buying goods abroad to trade them in the country making higher profits.

import-export activities with European countries gradually reduced, in the following years, this form of migration which was replaced by labor migration. In the second phase (1995-2000), despite the socioeconomics reforms in the agriculture sector, and a GDP increase of 1.6 per cent compared to the previous years, the default in the Russian Federation, followed by a de facto embargo imposed by the latter on the Moldovan products, triggered a new economic crisis.

Unemployment lead to poverty which affected a vast majority of the population with a consequently increase of regular and irregular migration, both to Europe, Russian Federation and Ukraine. In the period 2001-2006, several measures were undertaken by the State to curb irregular migration and promote migrant's rights protection. Among them the establishment of the State Migration service¹ the regular labour movements, the signature of bilateral labor agreements, and the opening in Moldova of consular offices of the main European migration-destination countries like Portugal, Greece and Italy. The fourth migration phase (2006 - present) is characterized by a continuation of the institutional reforms. In 2009 the Ministry of Labor, Social Protection and Family was created; it was entrusted with the responsibilities to regulate labour migration, at the same time, to regulate legal flows of migrants, other specific agreements were signed with the main destination countries.

The main destination, despite the variability of the flows, continues to be the Russian Federation and Ukraine even after independence. 2005 that is however a *watershed* year; there is both a reverse of the migration flows' overall decline, and a change in their direction, with a drop migration movements towards the traditional destination countries. Italy, United States and Spain appear as new countries while migrants to Russian Federation, Ukraine, Turkey, Romania and Greece gradually decreased.

The lack of clear economic policies and political instability were, and are², among the drivers of migration; indeed in 2010 almost a quarter of the economically active population left the country looking for a job. Currently as suggested by Drbohlav (2017), 38.6 per cent of Moldovan households are interested by migration (both internally and international) with “*up to one in three persons directly impacted by some form of mobility*” (p. 239); these

¹ Government Decision No.872 of 21 August 2001.

² The exposure, in May 2015, of the massive bank fraud scandal, dubbed “*the robbery of the century*”, gave rise to major anti-corruption demonstrations which led on November 2015 to the election of a new president of pro-Russian, Igor Dodon that while tackling the problem of corruption had to put a brake on a migration as well as.

movements have serious political, economic, and social consequences. Nearly three-quarters of all Moldovan migrants that leave the country range between the ages of 15 and 39, with the average departure occurring between the ages of 20 and 24. Inevitably migration causes a significant loss of human capital and reproductive potential since a large percentage of the migrants are in prime reproductive age, and actively involved in the labor force. Recent studies found that local labor force shrank from 1.45 million people in 2004 to 1.27 million in 2017, education and health are among the sectors that most suffered. Between 2011 and 2016, the public health sector lost 7 per cent of its medium qualified medical staff and 6 per cent of its nurses¹. Alarmingly, around 27 per cent of the medical staff is above retirement age while Moldova is losing 30,000 inhabitants a year on average, and this could be the case for 40 per cent of the population by 2050². In addition, according to official data the birth rate has fallen in recent years with the average number of live births per 1,000 women having dropped by six per cent during the last decade³.

Utilizarea sistemelor informaționale geografice în reconstituirea evoluției spațiale a organizării administrativ– teritoriale a Republicii Moldova în perioada 1955–2001

Vadim Cujbă, conferențiar universitar, doctor¹

Rodica Sîrbu, lector universitar, doctor²

Pavel Țîțu, cercetător științific, doctorand³

¹Catedra de Geografie Umană, Regională și Turism a UST

²Universitatea Agrară de Stat din Moldova

³Institutul de Ecologie și Geografie al Ministerului Educației, Culturii și
Cercetării

Introducere

Retrospectiva istorică, a evoluției sistemului de organizare administrativ – teritorială a Republicii Moldova, a început după cel de-al doilea război mondial, odată cu încorporarea teritoriului național de către URSS, iar odată cu aceasta, a

¹ https://www.theglobaleconomy.com/Moldova/labor_force/.

² <https://www.equaltimes.org/moldova-a-country-being-emptied-of?lang=en#.XDdiSflKgdV>.

³ <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=5638>.

fost implementat și modelul sovietic de organizare teritorială: țara a fost divizată în raioane și soviete sătești. Transformările administrative ulterioare au fost dictate de doi vectori ai timpului: industrializarea și colectivizarea țării. În perioada anilor 1950 – 1990, pe teritoriul actual al Republicii Moldova, au avut loc 8 reorganizări administrativ – teritoriale: 1955, 1956, 1961, 1963, 1965, 1974, 1978, 1988, iar numărul unităților administrative de nivelul II (raioane) a oscilat de la 60 în anul 1955 la 40 în anul 1988. În perioada de tranziție spre democrație, Republica Moldova a suferit trei modificări principale în organizarea administrativ – teritorială; 1) 1991 – 1998, când teritoriul păstra modelul de divizare administrativ – sovietic în 38 de raioane; 2) 1998 - 2001, marcată prin amalgamarea raioanelor de tip sovietic în 10 județe; 3) 2001, reîntoarcerea din nou la modelul cvasisovietic al divizării teritoriale în raioane.

Materiale și metode de cercetare

Cu toate că, Republica Moldova, a trecut prin mai multe etape de reorganizare și schimbare a numărului de unități administrative, până în prezent, se resimte insuficiența cunoașterii despre existența materialelor cartografice cu privire la evoluția organizării administrativ – teritoriale, în special pentru perioada 1950 – 1990. În acest sens, cu suportul Sistemelor Informaționale Geografice, ne-am propus reconstituirea structurii administrativ – teritoriale a Republicii Moldova pentru unii ani de referință 1955, 1974, 1988, 1994 [1, 2, 3]. Prin suprapunerea hărților elaborate la situația administrativă actuală au fost identificate arealele cu diferit grad de transformare administrativă.

Rezultate și discuții

În procesul de organizare administrativ – teritorială a Republicii Sovietice Socialiste Moldovenești (RSSM), principalele probleme cu care se confruntau autoritățile au constat în identificarea centrelor administrative și suprafața viitoarelor raioane. Astfel, formarea, comasarea și desființarea unităților administrativ – teritoriale de nivelul II (raioane), inclusiv schimbarea hotarelor teritoriului se realiza în modul stabilit de legislația în vigoare, pornindu-se de la integritatea economică a teritoriului, numărul de locuitori dar și crearea condițiilor de deservire a populației rurale. Conform situației din anul 1955, din 60 de raioane formate, în 33 dintre ele centrele administrative au fost instituite în localități rurale care aveau un număr mai mare al populației și un grad de centralitate mai ridicat (Figura 1). Reorganizările admistrative ulterioare au evoluat în concordanță cu industrializarea teritoriului și creșterea artificială a gradului de urbanizare.

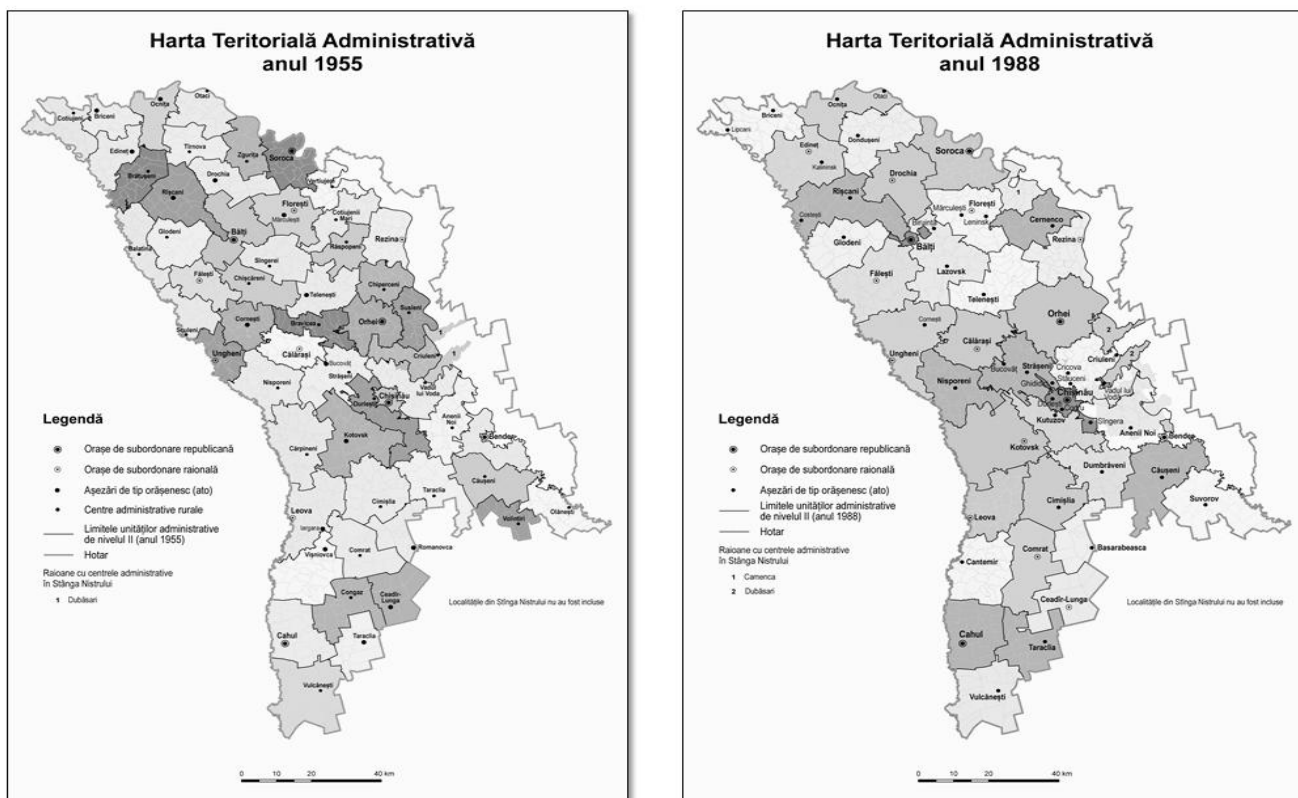


Figura 1. Organizarea administrativ – teritorială a Republicii Moldova pentru anii 1955 și 1988

Odată cu elaborarea *Regulamentului cu privire la principiile de acordare a categoriilor de așezare urbană*, în anul 1957, a fost inițiată procedura de sistematizare a localităților urbane, fiind indicate tipurile principale de orașe, în contextul factorului administrativ:

Orașe de subordonare republicană erau considerate orașele cu o populație mai mare de 50 mii de locuitori, fiind centre economice și culturale mari.

Orașe de subordonare raională se considerau acele localități care dispuneau de întreprinderi industriale și comerciale, un fond locativ de stat, rețea dezvoltată de instituții de învățământ, culturale, medicale, de comerț și o populație nu mai mică de 10 mii de locuitori. Majoritatea populației trebuia să fie antrenată în activități neagricole.

În perioada sovietică, în tipologia așezărilor urbane, este identificată și noțiunea de *așezare de tip orășenească (ato)* sau *orășele*, care dețineau o poziție intermediară între oraș și sat. Conform regulamentului în vigoare, *orășele* erau considerate localitățile din preajma întreprinderilor industriale, marilor construcții, nodurilor de cale ferată, construcții hidrotehnice și așezăminte curative, de igienă și de sanitație, un nivel corespunzător de

amenajare, un fond locativ de stat, o populație nu mai mică de 2 mii de locuitori, din care nu mai puțin de 70% fac parte muncitorii, funcționarii și membrii familiilor lor. În statistica oficială, ele erau înregistrate la categoria așezărilor de tip orășenesc. Aceste așezări urbane au fost create în perioada 1955 -1988 (Figura 2).

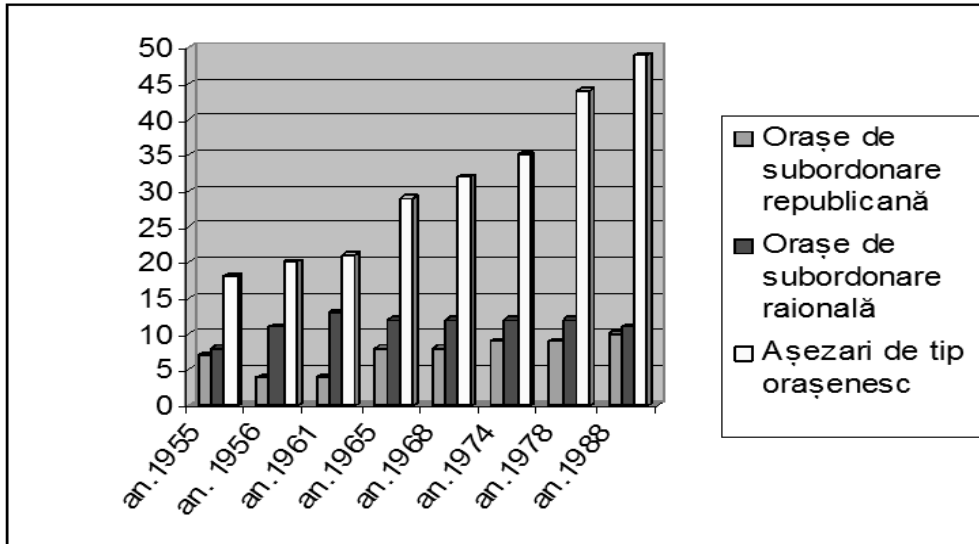


Figura 2. Evoluția rețelei de așezări urbane în perioada 1955-1988

După obținerea independenței, prima reformă administrativ-teritorială a Republicii Moldova a fost adoptată în 1994 [4]. Principalele modificări legislative aplicate pentru așezările urbane au constat în: lichidarea statutului administrativ de așezare de tip orășenească și includerea acestor localități în categoria orașelor, astfel, numărul acestora a crescut în republică de la 21 în 1988 la 65 în 2001, inclusiv cu raioanele din Stânga Nistrului. A doua modificare aprobată de către Parlament a fost instituirea funcției de municipiu pentru cele mai importante orașe ale republicii - Chișinău, Bălți, Tighina (Bender), Tiraspol.

În anul 1999, a intrat în vigoare o nouă lege privind organizarea administrativ-teritorială a Republicii Moldova [5], în care statutul de așezare urbană îl aveau 65 de localități, dintre care 50 erau orașe, iar 15 aveau statut de municipiu, inclusiv 3 orașe-municipii din UTSN (Tiraspol, Dubăsari și Râbnița) și orașul Tighina.

În anul 2001, Republica Moldova a revenit la organizarea administrativă pe raioane. Conform acestei legi [6], administrative și a modificărilor ulterioare (2013 și 2017) numărul de așezări urbane a crescut nesemnificativ, și constituie până în prezent, 66 de orașe, inclusiv 13 cu statut de municipiu, de **rangul 0** (Chișinău), **rangul I** (Bălți și Tiraspol), **rangul II** 10 orașe.

Pentru evaluarea gradului de transformare administrativă au fost luate ca reper hărțile administrativ – teritoriale din anii 1988 și 2001. Aceste materiale cartografice reflectă doua etape importante în evoluția organizării administrativ – teritoriale ale Republicii Moldova, până la obținerea independenței și revenirea la modelul cvasisovietic al divizării teritoriale în raioane, cu nuanțe politico – administrative specifice etapei de după obținerea independenței. Efectuare unei analize comparative în aspect spatio-temporal ale acestor doua materiale cartografice a permis stabilirea a 4 categorii de vulnerabilitate pentru arealele geografice supuse proceselor de transformare administrativ - teritorială (Figura 3) .

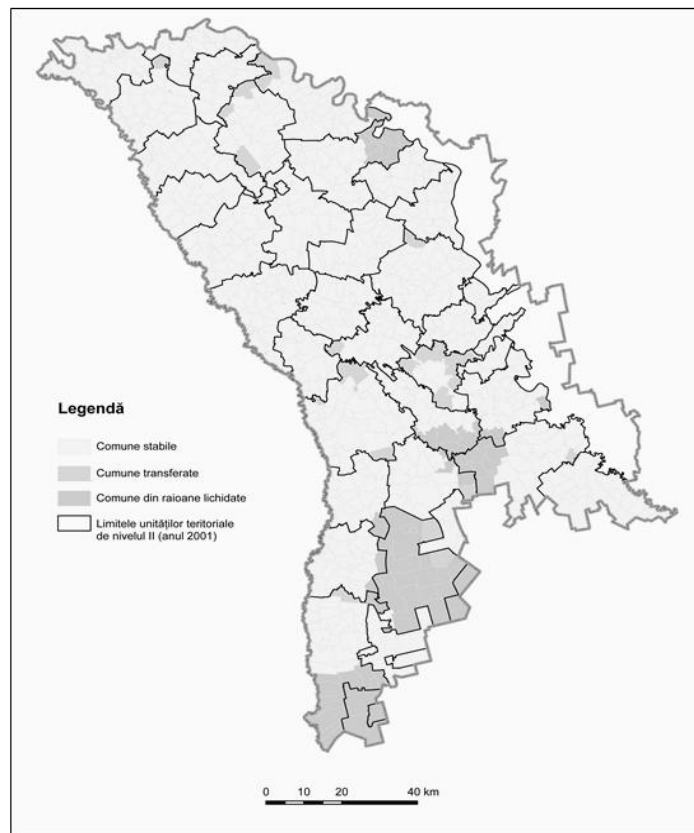


Figura 3. Modificarea limitelor unităților administrativ – teritoriale ale Republicii Moldova în perioada 1988 – 2001

I categorie - **vulnerabilitate foarte ridicată** se referă la localitățile și comunele care până la conflictul militar de pe Nistru au intrat în componența raioanelor și a altor unități administrative din Unitatea Teritorial – Administrativă din Stânga Nistrului (Transnistria): Camenca, Dubăsari, Slobozia și municipiul Tighina. În prezent acestor comune li s-a instituit forme diferite de organizare; prin includerea lor în componența raioanelor din dreapta Nistrului

(Florești și Anenii Noi); sau reorganizarea în raioane noi sub administrația Chișinăului (raionul Dubăsari cu centru administrativ în comuna Cocieri);

II categorie – **vulnerabilitate ridicată**, se atribuie teritoriului actual al Unității Teritoriale Autonome Găgauzia și raionului Taraclia, create pe principii etnice, cu populație preponderent găgăuză și bulgară. Până la reforma administrativ - teritorială din anul 1994, pe teritoriul actual al UTAG existau 3 unități administrative de nivelul II – raioanele (Comrat, Ceadâr – Lunga și Vulcănești), care includeau unele comune din raioanele alăturate (Cantemir, Leova și Cahul). Pe măsura tensionării relațiilor dintre Chișinău și Comrat, cele 3 raioane s-au reorganizat într-o unitate teritorială autonomă pe principii etnopolitice. Această situație creează un precedent și pentru raionul Taraclia.

III categorie – **vulnerabilitate medie** se referă la municipiul Chișinău, organizat după adoptarea legii din 1995, privind statutul municipiului și structura administrativ – teritorială a acestuia, când în componența lui au fost incluse mai multe localități rurale din raioanele învecinate (Criuleni, Strășeni, Ialoveni). Nivelul de vulnerabilitate este mai degrabă de natură socio – economică, decât politică. Populația din localitățile incluse fiind impuse de a reevalua bunurile imobile în scopul impozitării, conform statutului de parte componentă a municipiului.

IV categorie – **vulnerabilitate redusă** se referă la o serie de comune rurale care au fost transferate dintr - un raion în altul sau chiar la dispariția unor raioane, exemplul (fostul raion Dumbrăveni). Cele mai multe cazuri au fost constatate pentru raioanele din *Regiunea de Nord* a republicii (comunele Visoca, Tătărauca Nouă, Rudi au trecut din componența raionului Dondușeni în cea a raionului Soroca; comunele Fîntînița și Maramonovca de la raionul Dondușeni la raionul Drochia; comuna Pelinia de la raionul Rîșcani la raionul Drochia); În *Regiunea Centrală* asemenea transferuri de comune s-au constatat între raioanele Nisporeni și Hîncești pentru comunele Cățăleni și Ciuciuleni; între raioanele Nisporeni și Strășeni pentru comunele Micleușeni și Dolna.

Concluzii

Sistemele Informaționale Geografice s-a dovedit un instrument util în reconstituirea evoluției spațiale a organizării administrativ - teritoriale a Republicii Moldova. Un rol important l-a jucat în analiza comparativă a materialelor cartografice, prin evidențierea arealelor geografice cu grad diferit de transformare administrativ - teritorială. Din punct de vedere științific, materialele cartografice realizate – hărțile administrative reprezintă o bază

fundamentală pentru continuarea cercetărilor în domeniul planificării teritoriale și a celei regionale ale Republicii Moldova.

Bibliografie

1. Молдавское ССР., Административно-территориальное деление. На 1 января 1955 г., Изд. 1-е, Кишинев, Госиздат Молдавии, 142 с.
2. Молдавское ССР., Административно-территориальное деление. На 1 октября 1974 г., 234 с.
3. Молдавское ССР., Административно-территориальное деление. На 1 апреля 1988 г, 179 с
4. Lege Nr.306 din 07.12.1994 privind organizarea administrativ-teritorială a Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial Nr.003.din14.01.1995.
5. Lege Nr.191-XIV din 12 noiembrie 1998 privind organizarea administrativ-teritorială a Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial Nr.116-118, art.705 din 30.12.1998.
6. Lege nr.764 din 27.12.2001 privind organizarea administrativ-teritorială a Republicii Moldova. În:Monitorul Oficial nr.16.art.53 din 29.01.2002.

Evoluția stării emoționale la persoanele aflate în stațiunea balneoclimaterică Codru

Adelina David, masterandă, UST
Diana Coșcodan, doctor, conferențiar, UST

Stresul reprezintă unul dintre cei mai importanți factori ce influențează starea de sănătate și calitatea vieții în societatea modernă. Măsurarea nivelului stresului și analiza corelațiilor cu diferitele caracteristici personale a devenit o necesitate, atât pentru intervențiile din domeniul medical cât și social. Stresul reprezintă un domeniu de studiu important în societatea modernă, influențând funcționarea adaptativă (funcțiile sociale, starea de sănătate și calitatea vieții), dar și nivelul de satisfacție și moralul indivizilor [2].

Problemele stresului și reacțiile omului la stresul acut ocupă un loc principal la etapa de spitalizare. Aceasta se referă atât la cazurile unice, cât și la victimele care au suferit în calamități naturale și stări excepționale. Totodată, stresul legat de spitalizare este actual și în cazuri de patologii somatice. Un loc deosebit are reacția acută de stres și reacția individuală la acțiunea factorului psihogen izolat și în asocieri cu factorul somatic. Reacția la stres are un impact

major asupra efectului tratamentului dereglărilor somatice. Stresul somatogen decurge acut și se finalizează cu însănătoșire, adaptarea organismului la leziuni sau cu sfârșit letal [4]. Stresul izolat psihogen sau asociat cu stresul somatogen poate deveni cronic. La aceasta poate duce: a) reproducerea imaginărilor a evenimentelor stresogene, b) particularitățile reacției individuale la stresul suferit. În lipsa acordării primului ajutor și tratamentului această stare poate să se transforme în patologie psihică (dereglare stresogenă posttraumatică). Nivelul nevrotic al dereglărilor nu are manifestări specifice, nu se deosebește mult de formele acceptate nozologice, și este direct asociat cu factorul de stres. De regulă, aceste dereglări au caracter de anxietate, depresie, astenie [3,5]. O atenție deosebită se acordă stresului de natură psihică, în special, reacției afective de șoc, deoarece se manifestă prin percepția inadecvată a realității, pierderea capacității de a evalua critic evenimentele trăite, și ca rezultat, comportament inadecvat, pericolul care prezintă bolnavii pentru sine și pentru cei din jur. Stațiunile balneoclimaterice au menirea de a ameliora starea pacienților aflați în convalescență, precum și de a preveni maladia. Procedurile propuse pacienților țin de relaxarea sistemului muscular, nervos, prin masaj, tratament fizioterapeutic etc. Stațiunea Codru se specializează pe tratarea pacienților cu afecțiuni ale tractului gastrointestinal, în special, gastrite, hepatite ș.a.

Detectarea precoce a manifestărilor psihice în cadrul hepatitei cronice este extrem de importantă pentru tratamentul hepatitei mai ales atunci când se utilizează un tratament cu interferon. Victor Gheorman (2016) [1] susține că rata de depresie a fost identificată într-un procent de 22 până la 59% la pacienții cu hepatită virală C și rata de depresie este mai mare decât a celor cu hepatită cronică virală B. Numărul persoanelor cu hepatită cronică cu virus C și tulburare depresivă a crescut semnificativ în perioada 1995-2005 de la 18 la 35% [1]. Depresia și anxietatea au prevalență mai mare în hepatita virală cronică. Starea depresivă trebuie de asemenea să fie însoțită de simptome ca tristețe copleșitoare, lipsa interesului sau a plăcerii în activitatea de zi cu zi, modificarea apetitului, tulburările de somn, modificările în activitatea psihomotorie, oboseala, sentimentele de vinovăție sau inutilitate, dificultatea în concentrare și luarea deciziilor, gândurile recurente de moarte sau ideea suicidară. Unele tulburări psihice în bolile infecțioase pot fi delirium febril și infecțios. Apar episoade de agitație psihomotorie cu anxietate critică și trăiri oneroide, cu halucinații și iluzii vizuale patologice, cu mutism akinetic, episoade apărute atunci când ascensiunea termică este importantă. Pacientul

poate avea episoade de depersonalizare, de derealizare sau modificări ale schemei corporale.

Se consideră că stresul are două laturi: una negativă și una pozitivă. Latura negativă se numește distress (Hans Selye) (citată după [1]). Aceasta poate duce la micșorarea performanțelor activității cotidiene și profesionale și nu rareori la apariția bolii. Există o formă extremă de distress care poate să ducă la accident vascular cerebral, anxietate și depresie. Latură pozitivă a stresului care se numește eustres și care poate fi descrisă ca fiind o experiență plăcută, stimulatorie, motivantă. Această stare generează capacitatea de a răspunde la situații provocatoare și de a le controla eficient. Eustresul duce la creșterea creativității și productivității, realizarea obiectivelor, creșterea competitivității [2]. Efectele secundare sistemice ale tratamentelor pentru hepatită virală C apar în 30-50% din cazuri și includ simptome similare gripei, disfuncției tiroidiene, tulburări ale sistemului nervos central (depresia), tulburări hematologice. Simptomele sugestive ale depresiei în hepatita cu virus C includ tristețea vitală, astenia, iritabilitatea, modificări de somn sau apetit, precum și orice tendință la suicid. Autorii demonstrează că un stres suplimentar se întâlnește la femeile din mediu rural, la pensionari față de cei angajați sau fără ocupație 57,45%, la pacienții care relatează un grad de stres ridicat 60,71% precum și la persoane singure 52,94%. Stresul relatat de pacienți a fost ușor crescut la nefumători 51,51%, la cei care nu consumă alcool 54,84% precum și la cei care consumă cafea 52,54%. Bolnavii cu boală hepatică cronică cu stres scăzut sunt cei care au un nivel de trai bun și foarte bun, au studii medii și superioare. Pacienții diagnosticați cu hepatită cronică prezintă un nivel de stres mai redus în comparație cu cei care suferă de ciroză hepatică.

Reieșind din cele menționate mai sus, *scopul cercetării* a fost stabilirea dinamicii stării emoționale a persoanelor aflate la Stațiunea Balneoclimaterică Codru. Luând în considerare componenta importantă a reacției de stres în starea emoțională a pacienților cu hepatite, și implicit, în efectul tratamentului, *obiectivele cercetării* au fost evaluarea nivelului stresului perceput în relație cu caracteristicile socio-demografice a pacienților la internare în sanatoriu și externare.

Metodele de investigații au cuprins aplicarea Chestionarului de autoevaluare a caracteristicilor personale, și a Scalei Stresului Perceput ce include 30 itemi (Perceived Stress Questionnaire, elaborate de Levenstein și colab.(1993).

Lotul de subiecți a inclus 52 pacienți, locuitori a trei regiuni ai republicii: Nord, Centru, Sud. S-a studiat nivelul stresului perceput general în funcție de sex, vârsta, aria geografică, nivelul educației. Aria geografică a fost clasificată în mediu rural/urban. Nivelul de educație a fost clasificat utilizând ISCED în trei nivele: nivel inferior (nivel ISCED 1 și 2, însemnând 8 ani de educație gimnazială), nivel mediu (ISCED 3 și 4, însemnând mai mult de 9 ani de educație, inclusiv calificările profesionale) și nivelul superior (nivele ISCED 5-8, însemnând cel puțin studii universitare) [4]. 38,4% din respondenți au fost femei și 61,6% bărbați. Vârsta respondenților a fost cuprinsă între 27 – 66 ani. Dintre subiecți majoritatea au fost de vârsta medie (84,61%), puțin mai mult de jumătate din subiecți locuiau în mediul rural (53,84%). 69,23% din intervievați proveneau din regiunea de Centru, 23,07% de la Nord și 7,69% de la Sud. 53,84% dintre respondenți aveau studii superioare 38,46% - studii medii și 7,69% - școala generală (tab.1).

Tabelul 1. Distribuția pacienților conform criteriilor de clasificare: mediu de trai, nivelul educației, vârstă, sex, nivelul de stres.

Variabil a	Numă r	%	Nivel stres internare			Nivel stres externare		
			Redu s	modera t	intens	redu s	modera t	Inten s
Total	52	100.0 %						
Sex								
Bărbați	32	61,53 %	3,84 %	55,76%	1,92 %	25,0%	36,5%	0 %
Femei	20	38,47 %	3,84 %	28,84%	5,76 %	21,15 %	17,3%	0 %
Grupa de vârstă								
20-29	4	7,7%	1,92 %	5,76%	0 %	5,76%	1,92%	0 %
30-49	20	38,46 %	1,92 %	34,61%	1,92 %	17,3%	21,15%	0 %
50-70	28	53,84 %	3,84 %	44,23%	5,76 %	23,0%	30,76%	0 %
Mediu								
Urban	24	46,15 %	1,92 %	42,3%	1,92 %	17,3%	28,84%	0 %
Rural	28	53,84	5,76	42,3%	5,76	28,84	25,0%	0 %

		%	%		%	%		
Regiune								
Nord	12	23,0%	3,84 %	19,23%	0%	11,53 %	11,53%	0 %
Centru	36	69,2%	1,92 %	61,53%	5,76 %	26,9%	42,3%	0 %
Sud	4	7,69%	1,92 %	3,84%	1,92 %	7,69%	0 %	0 %
Nivel educație								
Inferior	4	7,69%	0 %	1,92%	5,76 %	5,76%	1,92%	0 %
Mediu	20	38,46 %	1,92 %	34,61%	1,92 %	17,3%	21,15%	0 %
superior	28	53,84 %	5,76 %	48,0%	0 %	23,0%	30,76%	0 %

Rezultate obținute:

Nivelul stresului perceput a fost mai mare la femei. Din cele 38,47% femei internate, stres intens au manifestat 5,76%, iar bărbații (61,53%) la internare au atins cifra de 1,92% manifestând stres intens. În ambele cazuri starea emoțională s-a ameliorat până la momentul externării, când nu s-a înregistrat nici un pacient cu stres intens. Nivelul de stres crește cu vârsta, fiind mai mare la persoanele cu vârsta cuprinsă 50-70 ani. Subiecții din mediul urban par să fie mai puțin stresați decât cei din mediul rural. Acest fapt e surprinzător, fiindcă este cunoscut ritmul alert de viață al locuitorilor orașelor. Ca urmare, locuitorii cu nivel intens de stres din mediul urban au constituit 1,92%, iar în mediul rural - 5,76%. Ambele categorii la externare nu au manifestat nivel intens de stres. Un nivel de educație mai înalt pare să fie asociat cu scoruri mai reduse ale stresului. Totodată, nivelul stresului este invers corelat cu nivelul de educație. Astfel, nivel de stres intens au manifestat la internare numai persoanele cu studii gimnaziale, la externare nu s-a constatat nici un pacient din această categorie cu astfel de rezultat (tab.2). Așadar, un nivel înalt de educație corelează cu un nivel al stresului mai redus. Rezultatele obținute întră în contradicție cu datele din literatură științifică referitoare la numărul sporit de persoane cu dereglări emoționale, de anxietate, depresie în rândurile celor cu IQ înalt [6].

Tabelul 2. Dinamica stării emoționale a persoanelor din stațiunea balneară Codru.

<u>La internare:</u>	<u>La externare:</u>
Pacienți cu stres redus -7,69%	Pacienți cu stres redus - 46,15%
Pacienți cu stres moderat -84,61%	Pacienți cu stres moderat -53,84%
Pacienți cu stres intens -7,69%	Pacienți cu stres intens -0%

Astfel, perioada de aflare la stațiune a fost benefică pentru toate persoanele investigate, deoarece la externare nici un respondent nu a manifestat nivel intens de stres. Totodată se atestă scăderea numărului de persoane cu stres moderat – de la 84,61% la 53,84%. Crește semnificativ numărul celor care la internare au manifestat un nivel redus de stres – de la 7,69% la 46,15%.

Aceste rezultate se datorează probabil respectării stricte a regimului zilei, inclusiv rației alimentare echilibrate, climatului linistit, procedurilor aplicate, lipsei obligațiilor de serviciu și grijilor cotidiene, toate acestea contribuind la o relaxare completă a organismului și la reducerea nivelului de stres. Având în vedere faptul că, pe de o parte, un nivel ridicat al stresului perceput este corelat cu creșterea riscului de apariție a problemelor de sănătate.

Bibliografie:

1. Gheorman V. Considerații privind stresul și modificările neuropsihice în afecțiunile hepatice cronice de etiologie virală/ Rezumat teza de doctor, Craiova , 2016
2. Lazarus RS, Blackfield Cohen J. Environmental stress. In Human Behavior and Environment. Advances in Theory and Research Volume 2. Springer US; 1977. p. 89.
3. Looker T., Gregson Olga. Teach Yourself Managing Stress, 3rd Edition (TYG) Paperback , 2008, 240 p.
4. Persoanelor cu nivel de educație înalt.
5. Scala Stresului Perceput 30 itemi (Perceived Stress Questionnaire, elaborate de Levenstein și colab.(1993)
6. Yaryura-Tobias José, Fugen A. Neziroglu Obsessive-compulsive disorder spectrum: pathogenesis, diagnosis, and treatment. — Berlin: American Psychiatric Publishing, 1997. — C. 19—20. — ISBN 978-0880487078
7. Грехов Р., Сулейманова Г., Адамович Е. Роль тревоги в психофизиологии. /Журнал Вестник Волгоградского Государственного Университета. Серия 11: естественные науки, 2017

8. Загуровский В.М. <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-i-ego-posledstviya-dogospitalnyy-i-ranniy-gospitalnyy-etapy> (accesat 13.03.2019).

9. Кузовков Ф., Кубланов В., Петренко Т. Профилактика дезадаптивных расстройств, обусловленных профессиональным стрессом. / Журнал Педагогическое образование в России, 2016

Dysfunkcyjne i patologiczne konteksty funkcjonowania rodziny. Perspektywa pedagogiczna i społeczna.

Dysfunctional and pathological aspects of family functioning: The pedagogical and sociological perspective

Dr. Mariusz Gajewski

Pontifical University of John Paul II

e-mail: marigajewski@gmail.com

Streszczenie: Niniejszy artykuł podejmuje problem społecznego funkcjonowania rodzin wykazujących cechy dysfunkcji i patologii. W pierwszej części omówiono najważniejsze pojęcia związane z nieprawidłowym funkcjonowaniem rodziny. Wskazano na występowanie w teorii i praktyce szerokiej palety pojęciowej, stosowanej w opisie dysfunkcjonalności i patologii współczesnej rodziny.

W dalszej części artykułu wskazano na społeczne aspekty społecznego wykołajenia rodzin, oraz omówiony systemowe aspekty patologii społecznej rozumianej w szerokim znaczeniu tego pojęcia.

W artykule omówiono najważniejsze przejawy rodzinnych dysfunkcji i wskazano na ich konsekwencję dla życia, małżonków i dzieci. W części ostatniej podkreślono rolę i znaczenie wsparcia społecznego, konieczność profilaktyki społecznej w obszarze wsparcia rodzin dysfunkcyjnych i patologicznych.

Słowa klucze: rodzina dysfunkcyjna, rodzina patologiczna, profilaktyka

Abstract: This article analyzes the problem of social functioning of families. It examines and presents the features of dysfunction and pathology in families. The first part discusses the most important concepts to which we include a healthy family, dysfunction and pathology.

It shows the relationships between individuals in the family, and also between the family and the community.

Finally the article analyzes the social aspects of social family maladjustment. It was pointed out to the pathology of social institutions and social systems. The article discusses the most important manifestations of family dysfunctions and indicates their consistency for life, spouses and children.

The last part underlines the role and importance of social support, the need for social prevention in the area of support for dysfunctional and pathological families.

Rodzina stanowi podstawowe i najważniejsze środowisko rozwoju dzieci i młodzieży. To właśnie w rodzinie dziecko przychodzi na świat, rozwija się, kształtuje osobowość, nabiera charakteru. Z pedagogicznego punktu widzenia rodzina jest pierwszym i zarazem najważniejszym środowiskiem wychowawczym.

Nie bez znaczenia dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży obok więzi rodzinnych mają wszelkie relacje z najbliższym środowiskiem pozarodzinnym (Birch, 2005). Krewni, znajomi, przyjaciele, a więc różne kręgi społeczne wpływają i warunkują w znacznym stopniu poziom funkcjonalności rodziny jako takiej (Cierpka, 2003). Jak zauważa M. Ryś (2016) rodzina jest „wspólnotą osób, naturalnym środowiskiem, w którym człowiek formuje własną tożsamość, uczy się bliskich kontaktów z innymi ludźmi, zdobywa niezbędne w życiu umiejętności praktyczne i społeczne”. Niewątpliwie, rodzinę należy rozumieć jako najbliższą i najważniejszą przestrzeń życiową, każdego człowieka, w której zaspokaja on podstawowe swoje potrzeby psychiczne, emocjonalne i społeczne.

Szczególnie ważne funkcje socjalizacyjne, opiekuńcze i wychowawcze pełni rodzina względem dzieci i młodzieży. Z. Tyszka (1980, 1998) stwierdza, że w rodzinie „napotyamy konglomerat zjawisk społeczno-socjologicznych, kulturowych, psychologicznych, psychospołecznych, pedagogicznych, biologiczno-zdrowotnych i bioseksualnych”. Z funkcjonowaniem rodziny wiąże się również wiele ważnych problemów natury aksjologiczno-moralnej, kwestii obyczajowych i prawnych. Rodzina stanowi swoisty „mikroświat”, który rozpatrywać należy zawsze w kontekście społecznym. Ponadto system rodzinny zawsze jest wkomponowany w całokształt ogólnospołecznych, ekonomicznych i kulturowych procesów danego kraju, w którym egzystuje, i z perspektywy którego może być analizowany i należycie rozumiany (Tyszka, 1980).

Nie wszystkie rodziny funkcjonują w sposób prawidłowy, wiele z nich nazywamy dysfunkcyjnymi lub patologicznymi, ze względu na występujące w nich problemy (Ryś, 2016; Nowakowska, 1999; Ostaszewski, 2014). Warto pamiętać jednak, że nie wszystkie rodziny dysfunkcyjne są rodzinami patologicznymi, ale zawsze patologia zakłada wstępną dysfunkcję, i w niej bierze początek.

Dzieci stanowią specjalną kategorię społeczną. Ze względu na konieczność otoczenia ich opieką i wychowaniem, nie bez znaczenia dla ich prawidłowego rozwoju ma rodzina pochodzenia. Występowanie elementów dysfunkcyjnych i patologicznych zwiększa ryzyko rozwinięcia się w nich postaw lękowych, zachowań aspołecznych, a nawet wejścia na drogę przestępczą. W związku z powyższym, istnieje pilna potrzeba wspierania rodzin w wymiarze nieformalnym (np. relacje sąsiedzkie, działalność społeczności lokalnych, itp.), jak i w wymiarze zorganizowanym i zarazem w pełni formalnym (np. działalność samorządowa i pozarządowym).

I. Patologia, dysfunkcja i dewiacja: Wybrane aspekty teoretyczne i implikacje praktyczne

Terminy patologia, dewiacja i dysfunkcja używane są często zamiennie, a ich rozróżnienie praktyczne często wręcz niemożliwe. Społeczna patologia przybiera rozmaite maski i ujawnia się w szerokim spektrum zachowań. Na przestrzeni lat obserwujemy ewolucję zachowań patologicznych, nowe jej formy, kolejne złożone wcielenia starych społecznie niepożądanych zachowań. Terminologia w zakresie opisu i wyjaśniania dysfunkcjonalności rodziny jaką posługują się pedagodzy, psychologowie, czy socjologowie rodziny jest zróżnicowana. W literaturze przedmiotu spotykamy takie sformułowania jak: „rodzina z problemem”, „rodzina społecznie niedostosowana”, „rodzina wykolejona społecznie”, „rodzina marginesu społecznego”, „rodzina wychowawczo niewydolna”, „rodzina w kryzysie”, itp.

Niewątpliwie, obserwujemy wzrost zachowań agresywnych, brutalizację czynów przemocowych, złożone formy korupcji, nowe formy uzależnienia, wykorzystywanie seksualne nieletnich, itp. Nie wszystkie zachowania patologiczne są w równym stopniu zauważalne. Istnieje przestrzeń patologii „przeźroczyściej” rozpoznanie której wymaga szczególnej ostrożności, a z którą mamy do czynienia w zaciszu domów, w których poziom dysfunkcji rodzin przybiera coraz to bardziej wyrafinowane formy (bierna agresja, zaniedbywanie emocjonalne dzieci, cyberprzemoc, bezdomność, bezrobocie, wykorzystanie seksualne, itp.).

Odwołując się do etymologii słowa patologia, zauważamy, że jest to nauka o stanach i procesach chorobowych, o cierpieniu. Takie patrzenie na patologię posiada ścisły związek z medycyną i biologią. Terminem patologia posługują się również nauki społeczne, w tym pedagogia, resocjalizacja czy psychologia, przy czym dyscypliny te wszelkie procesy i stany patologiczne umiejscawiają w szerszym kontekście społecznym (Słomczyńska, 2014; Karim, 1997). Analizuje więc kwestie związane z występowaniem objawów, etiologią, dynamiką rozwoju i skutkami procesu chorobowego. A. Podgórecki (1969) o patologii pisze, że jest to pozostający w zasadniczej, sprzeczności ze społecznie uznawanymi wartościami sposób zachowania jednostki, lub typ funkcjonowania systemu społecznego. Inaczej rzecz ujmując, wyrazem społecznej patologii jednostki lub społeczeństwa, jest zachowanie o charakterze dysfunkcyjnym i dewiacyjnym (Pytka, 2000). Dewiacje natomiast, to takie zachowania, które odbiegają od powszechnie akceptowanych przez dane społeczeństwo i w konsekwencji uznane zazwyczaj za patologiczne. Terminem dewiacja określa się zróżnicowane przypadki odchylenia od wzorów społecznych i rozmaitych norm moralnych, prawnych i obyczajowych, które mają swe źródło w sposobie myślenia, obyczajach i uznawanych wartościach w danych społecznościach lub społeczeństwach (Sztompka, 2000, 2003).

II. Przyczyny, formy i uwarunkowania zachowań patologicznych i dysfunkcyjnych

Literatura Polska opisując złożone zjawiska społecznej patologii posługuje się również takimi terminami jak: „społeczna dezorganizacja”, „społeczne wykołajenie”, „niedostosowanie społeczne” (Kozak 2007, s. 12). Terminy te w różnym stopniu podkreślają rozmaite aspekty zachowań dysfunkcyjnych i patologicznych. Społeczna dezorganizacja zdaje się być terminem najszerszym, obejmującym wszelkie zakłócanie wzorców i mechanizmu stosunków międzyludzkich. O społecznym wykołajeniu mówimy w sytuacji zaistnienia układu czynności antagonistyczno-destrukcyjnych, które rozumie się jako wszelkiego rodzaju działania, zachowania, które odznaczają się negatywnym ustosunkowaniem się do norm prawnych, moralnych i obyczajowych.

Zmieniająca się dynamika zachowań patologicznych, złożona etiologia oraz niejednoznaczna fenomenologia zjawiska wymaga nieustającego monitorowania wszelkich jej przejawów. Diagnoza i prewencja w zakresie patologii społecznych domaga się ciągłej ewaluacji, dostosowywania i uaktualniania treści i strategii.

Występowanie zachowań o charakterze dysfunkcyjnym, patologicznym, czy dewiacyjnym odnotowuje się nie tylko w kręgach osób jednoznacznie zdefiniowanych jako margines społeczny. Faktem jest, że problem zachowań dysfunkcyjnych i dewiacyjnych dotyczy również „ludzi dobrze przystosowanych, niejednokrotnie postępujących patologicznie w imię szlachetnych celów, np. w obronie dzieci, tradycji, wartości, i którzy mimo ewidentnej szkodliwości swych poczynań nie tracą statusu tzw. porządnych obywateli. Podejmuje wreszcie pewną polemikę ze współczesnymi stereotypami dotyczącymi zjawisk dewiacyjnych, np. relatywizmu moralnego czy homoseksualizmu” (Pospiszyl, 2012, s. 10).

Zachowania patologiczne w wymiarze indywidualnym i społecznym przejawiają się na rozmaite sposoby i w różnym natężeniu pomiędzy członkami konkretnych rodzin, jak i na styku rodzina – najbliższe otoczenie. Należy zaznaczyć, że z jednej strony obserwujemy jednostkowe zachowania patologiczne konkretnych ludzi (np. zaburzenia osobowościowe i temperamentalne), z drugiej zaś strony warunki patogenne tkwiące w systemie rodzinnym, społeczeństwie, kulturze, ustroju politycznym, ekonomii, religii, itp.

III. Dysfunkcyjność rodzin. Pedagogiczne i psychologiczne konsekwencje dla dzieci i młodzieży

Związek małżeński stanowi główny element rodziny, jest jej fundamentem. Rodzinę dysfunkcyjną tworzy zazwyczaj dysfunkcyjne małżeństwo. Takie małżeństwa tworzą zaś dysfunkcyjne osoby/małżonkowie. Różne są formy i zakres dysfunkcyjności rodzin, zależnie od stopnia niedojrzałości/dysfunkcyjności poszczególnych osób (Dąbrowska, 2009; Harwas-Napierała, 1995).

Za patologiczną można uznać taką rodzinę, która nie jest w stanie „realizować właściwych jej zadań względem każdego z jej członków” a wśród przyczyn tej niewydolności wskazuje się elementy tkwiące w niej samej „jako pewnego rodzaju strukturze wzajemnych zależności”. Czynniki, które mogą przyczynić się do osłabienia funkcji rodziny lub jej dezorganizacji – jak zauważa M.I. Słomczyńska (2014) są zróżnicowane i jest ich wiele. Destabilizacji, co ważne jest podkreślenia, mogą doświadczyć „rodziny bez względu na status materialny, kulturowy, społeczny jak również pokoleniowy”. Wszelka stabilizacja rodziny w dużym stopniu uzależniona jest natomiast „od

dynamiki więzi i wewnętrznego poczucia wspólnoty, potrzeb, cech osobowościowych, aspiracji oraz wzajemnych oczekiwań jej członków” (s. 69).

Bradshaw (1998) wskazuje, że „osoby dysfunkcjonalne prawie zawsze znajdują inną osobę, która działa albo na tym samym, albo na większym poziomie dysfunkcji”, natomiast H. Bednarski (2012) opisując rodzinę dysfunkcjonalną wymienia następujące jej cechy:

- trudne warunki społeczno-ekonomiczne rodziny;
- niskie kompetencje rodzicielskie;
- zaburzoną strukturę rodziny

To właśnie zaburzenia, w którymś z wyżej wymienionych obszarów funkcjonowania rodziny prowadzi do jej dysfunkcjonalności (Ryś, 2001; Ryś, 2011; Sobolewska, 1992; Pawłowska, Grzywacz, 1998).

Należy podkreślić, że rodzina dysfunkcjonalna odznacza się zawsze i przede wszystkim nieprawidłowymi relacjami, które to utrudniają, a często wręcz uniemożliwiają sprawne działanie systemu rodzinnego (Plopa, 2015; Ryś, 1992). To co zauważa się w tego typu rodzinach, to brak wyraźnie określonych, akceptowanych i pełnionych ról wewnątrzrodzinnych, a także brak zgody na postępowanie zgodnie z uznanymi przez wszystkich członków rodziny normami. Zaburzeniu podlegają relacje z otoczeniem. Często tego powodem są różnego rodzaju uzależnienia od substancji psychoaktywnych i behawioralnych, deficyty osobowościowe, konflikty rodzinne, niedojrzałość emocjonalna, przeżyte w dzieciństwie traumy, choroby, doświadczenie osamotnienia, czy wreszcie ograniczone kompetencje społeczne i nierzadko patologiczne środowisko lokalne.

Dysfunkcjonalność rodziny stanowi zazwyczaj wynik nakładania się różnych mniejszych dysfunkcjonalnych elementów (Nowak, 2012; Nowakowski, 2005; Matusiak, Sigda (2014).

Do najważniejszych elementów rodziny dysfunkcjonalnej proponuję zaliczyć:

Trwanie w zaprzeczeniu co do istnienia problemów rodzinnych. Taka postawa utrudnia ich rozwiązanie i utrzymuje rodzinę w błędnym kole dysfunkcjonalności. Rodzina nie widzi i nie chce dostrzec ważnych dla siebie problemów. Najczęściej bagatelizuje wymagające rozwiązania problemy;

Zaprzeczenie konieczności realizowania ważnych codziennych i podstawowych potrzeb fizjologicznych, psychicznych, społecznych i egzystencjalnych. Poszczególni członkowie nie mogą realizować własnych potrzeb w bezpieczny sposób;

Brak właściwej struktury rodzinnej wynikającej ze zbyt sztywnych granic pomiędzy podsystemami rodzinnymi lub zbytnią elastycznością, bądź właściwie ich brakiem;

Zaburzenie komunikacji międzyosobowej/interpersonalnej. Wyraża się na utrzymaniu konfliktu, który często przez długi okres nie jest ujawniany. „Przyjazne” relacje są pozorowane dla utrzymania poczucia bezpieczeństwa, które w tym kontekście ma charakter maskujący relacje faktyczne;

Wymienione powyżej aspekty rodziny dysfunkcyjnej oczywiście nie wyczerpują opisu zjawiska, stanowią jedynie najczęściej spotykane. W sytuacji nasilenia się wymienionych dysfunkcji i zaburzeń rodzina staje się patologiczną, i wymaga interwencji osób trzecich.

Dzieci i młodzież stanowią szczególną grupę ryzyka poniesienia konsekwencji przebywania w rodzinie dysfunkcyjnej czy patologicznej (Pawłowska, Grzywacz, 1998; Johnson i in., 2011). Problemy natury zdrowotnej, zaburzenia relacji z najbliższymi, poczucie samotności i osamotnienia, społeczne wykluczenie to najdotkliwsze konsekwencje wzrastania w rodzinie dysfunkcyjnej czy patologicznej (Bednarski, 2012; Dhoundiyal, 1984; Ferrer-Wreder, i in. 2004; Gajewski, 2018; Kirschner, Kopczyński, 1999).

W rodzinach prawidłowych dzieci czują się bezpiecznie, są szanowane i wysłuchane. Znają swoje prawa i obowiązki. Również rodzice w takich rodzinach opierają swój związek na wzajemnym szacunku i zrozumieniu. Dobra komunikacja, otwartość w wyrażaniu uczuć i myśli cementują tego typu rodziny. M. Ryś opisując tego typu rodzinę pisze: „W takiej rodzinie dobra komunikacja, uwzględnianie indywidualnych potrzeb i wzajemna troska stanowią właściwą podstawę do wychowywania potomstwa. Rodzice dbają o to, by rodzina zachowała swoją stałą strukturę, ustalają oczekiwania i reguły. Cieszą się autorytetem u swoich dzieci i dbają o to, by nie podważać go u współmałżonka. Mąż i żona potrafią utrzymać w rodzinie poczucie bezpieczeństwa oraz zaspokajać potrzeby akceptacji, miłości, więzi i kontaktu”. Na temat dzieci z takich rodzin dowiadujemy się: „Dzieci czują się szanowane i słuchane, są zachęcane do wyrażania własnej opinii w sprawach, które dotyczą rodziny i ich samych. Rodzice zachęcają potomstwo do twórczego działania, a nie tylko reagowania na zastaną rzeczywistość”. Przeciwnie jest w sytuacjach rodzin dysfunkcyjnych, w których zakłócony zostaje zawsze cały system rodzinny.

Opisując rodziny dysfunkcyjne J. Bradshaw (1994, s. 59) stwierdza, że rodzina dysfunkcyjna to taka, która nie spełnia swoich zadań, do których należy przede wszystkim:

- zabezpieczenie przetrwania i rozwoju swoim członkom;
- zaspokojenie potrzeb emocjonalnych swoich członków: znalezienie równowagi pomiędzy autonomią a zależnością, nauka zachowań społecznych i seksualnych,
- zapewnienie rozwoju i wzrostu wszystkich jej członków,
- rozwinięcie poczucia własnego „ja”,
- funkcje socjalizacyjne.

Zaniechanie pełnienia wymienionych powyżej funkcji dezintegruje życie rodziny oraz poszczególnych jej członków. Dzieci i młodzież tracą szansę na właściwy rozwój emocjonalny, psychiczny i społeczny. Niepewność egzystencjalna, która towarzyszy tego typu rodzinom rozwija w dzieciach myślenie oparte na lęku, prowadząc do społecznego ich wycofania, albo do podejmowania zachowań o charakterze ryzykownym, w tym zachowań aspołecznych, a nawet przestępczych. Ucieczka w ryzykowne relacje o charakterze manipulacyjnym i przemocowym nie należą do rzadkości w takich sytuacjach. Wycofanie się z życia społecznego (rówieśniczego, szkolnego, rodzinnego) osamotnia rodziny dysfunkcyjne marginalizując je, naznaczając piętnem niechcianej patologii.

Wśród nieprawidłowych reakcji na doświadczane trudności, które wynikają z dysfunkcjonalności wymienia się następujące zachowania i działania: sięganie po alkohol i inne substancje psychoaktywne, angażowanie się w grupy społecznego ryzyka (np. sublultury i destrukcyjne sekty i grupy kultowe), demoralizacja, zachowania dewiacyjne i przestępcze, eskalacja wewnętrznych konfliktów pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny, problemy szkolne dzieci, choroby, niezdrowy styl życia, ubożenie społecznych relacji i wiele innych zachowań prowadzących do społecznego wykołajenia się rodziny.

IV. Podsumowanie i wskazówki dla profilaktyki

Kryzys rodziny i związany z nim kryzys dzieciństwa i okresu dorastania dla wielu dzieci i młodzieży nie musi oznaczać ich społecznego wykołajenia i społecznej marginalizacji (Ryś, Król, 2013; Ryś, 2016). W każdej rodzinie istnieje olbrzymi zasób możliwości twórczego rozwiązywania wewnętrznych problemów (Plopa, 2015; Ryś, 2011). Niewątpliwie kryzys podstawowych

wartości, i zasad nie sprzyja prawidłowemu funkcjonowaniu współczesnej rodziny, ale i nie uniemożliwia jej w zupełności. Pomimo licznych trudności wiele rodzin z powodzeniem rozwiązuje wewnętrzne konflikty, dobrze radzi sobie z problemami „przychodzącymi z zewnątrz”, stając się silnymi i ważnymi elementami zdrowej tkanki społecznej.

Profilaktyka społeczna i wszelkie mniej lub bardziej nieformalne oddziaływania w obrębie mniejszych i większych wspólnot lokalnych stanowią ważny czynnik wsparcia rodzin w kryzysie. Programy wsparcia społecznego wspierające rodziny wychowawczo niewydolne, rodziny z problemem alkoholowym czy rodziny przemocowe, niewątpliwie pełnią ważną funkcję w zakresie przeciwdziałania opisanym powyżej zjawiskom.

Wsparcie społeczne rodzin dysfunkcyjnych powinno więc obejmować pomoc rodzinną, sąsiedzka i organizacyjną. Rodziny znajdujące się w trudnej sytuacji zarówno ze względu na wewnętrzną „niewydolność” rodzinną, jak i możliwy patologiczny kontekst społeczny, w którym się znalazły winny otrzymać wsparcie, które umożliwi im wygenerowanie wewnętrznych zasobów regulacyjnych, pozwalających im na prawidłowe funkcjonowanie społeczne zapewniając dzieciom i młodzieży należyty rozwój osobisty i społeczny.

Bibliografia:

1. Bednarski, H. (2012). Przemoc w rodzinie jako przykład dysfunkcjonalności rodziny, „Mazowieckie Studia Humanistyczne”, T. 13, Nr 1/2, s. 139–160.
2. Birch A (2005). Psychologia rozwojowa w zarysie. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
3. Bradshaw, J. (1998). Zrozumieć rodzinę, Warszawa 1998
4. Cierpka, A. (2003). Systemowe rozumienie funkcjonowania rodziny. W: Jurkowski (red.), Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej (s. 107-129). Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
5. Dąbrowska, A. (2009). Rodzina patologiczna w przestrzeni życiowej młodych – dorastających, Wyd. Uniwersytetu im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego, „Studia nad Rodziną” (24-25) Rok XIII, s. 205-213.
6. Dhoundiyal, V. (1984). Home environment and emotional disturbance among adolescents. *Indian Journal of Psychology*, 59 (1 and 2), 19-22.
7. Domański, H. (2004). Struktura społeczna, Warszawa.
8. Ferrer-Wreder, L., Stattin, H., Lorente, C. i Tubman, J. A. (2004). *Successful Prevention and Youth Development Programs: Across Borders*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers

9. Gajewski, M. (2018). *Samotność w społeczeństwie wielokulturowym. Wskazówki dla praktyki terapeutycznej*. W: Gajewski M & Dołęga Z. (red.), *Spoleczne i osobiste przestrzenie Samotności*, Wyd. Centrum Profilaktyki Społecznej - Oficyna Wydawnicza von Velke.
10. Harwas-Napierała, B. (1995). *Rodzina jako kontekst rozwojowy jednostki*, [w:] *Zmieniający się człowiek w zmieniającym się świecie*, red. Tremapła J., Bydgoszcz.
11. Johnson, W. L., Giordano, P. C., Manning, W. D., & Longmore, M. A. (2011). Parent-child relations and offending during young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 786-799.
12. Karim, S.F. (1997). A cross cultural study of theoretical value of adolescents. *Asian Journal of Psychology and Education*, 30 (1 and 2), 1-5.
13. Kirschner, H., Kopczyński, J. (red) (1999). *Aktualne problemy zdrowotne. Zagrożenia i szanse*, Warszawa: Wydawnictwo IGNIS,
14. Kozak, S. (2007). *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i Profilaktyka*, Warszawa: Wyd. Difin.
15. Matusiak, R., Sigda, K. (2014). Wybrane problemy rodziny dysfunkcyjnej, [w:] E. Juško, J. Burgerová, B. Wolny (red.), *Profilaktyka społeczna a wielowymiarowość współczesnej rodziny. Wybrane zagadnienia XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Progress, Tarnów – Stalowa Wola – Łapczyca, s. 197–207.
16. Nowak, B.M., (2012). *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa.
17. Nowakowska, A.M. (1999). Przemoc jako źródło marginalizacji rodziny, „Roczniki Naukowe Caritas”, 1999, r. III, s. 64.
18. Nowakowski, P.T. (2005). Rozważania o rodzinie funkcjonalnej i dysfunkcjonalnej, „Cywilizacja. O nauce, moralności, sztuce i religii”, nr 13, s. 41–51.
19. Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
20. Ostrowska, K. (1986). *Psychologiczne koncepcje wyjaśniania zachowań przestępczych*. W: Ostrowska, K., Wójcik, D. *Teorie kryminologiczne*. Warszawa: Wyd. ATK.
21. Pawłowska, R., Grzywacz, Z. (1998). *Dysfunkcjonalność rodziny a rozwój osobowości dzieci i młodzieży*, Koszalin.

22. Pawłowska, R., Grzywacz, Z. (1998). Dysfunkcjonalność rodziny a rozwój osobowości dzieci i młodzieży, Wydawnictwo Miscelanea – Wydawnictwo Uczelniane BWSH, Koszalin 1998.
23. Plopa, M. (2015). Psychologia rodziny. Teoria i badania. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
24. Podgórecki, A. (1969). Patologia życia społecznego, Warszawa: Wyd. PWN.
25. Pospiszyl, I. (2012). Patologie społeczne, Warszawa: Wyd. PWN.
26. Pytka, L. (2000). Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne. Warszawa, Wyd. APS.
27. Ryś, M. (1992). Wpływ dzieciństwa na późniejsze życie w małżeństwie i rodzinie: studium psychologiczne, cz. 1 i 2, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Akademii Teologii Katolickiej.
28. Ryś, M. (2001). Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
29. Ryś, M. (2011). Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innym w różnych systemach rodzinnych. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 2(6) 2011, 64-83.
30. Ryś, M. (2011). Role pełnione w rodzinie z problemem alkoholowym a poczucie własnej wartości i relacje interpersonalne z najbliższymi u Dorosłych Dzieci Alkoholików, „Fides et Ratio”, nr 4 (8), s. 93–130.
31. Ryś, M. (2016). Odporność psychiczna osób wzrastających w różnych systemach rodzinnych. Warszawa, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej.
32. Ryś, M., Król, T. (red.). (2013). Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
33. Słomczyńska, M.I. (2014). Patologie społeczne w kontekście kryzysu współczesnej rodziny, *Resocjalizacja Polska (Polish Journal of Social Rehabilitation)* 8, 67-80.
34. Sobolewska, Z. (1992). Odebrane dzieciństwo. Warszawa: IPZ
35. Sztompka, P. (2000). Socjologia, Warszawa: PWN.
36. Sztompka, P. (2003). Socjologia. Analiza społeczeństwa, Kraków.
37. Tyszka, Z. (1998). Socjologia rodziny a pedagogika rodziny. Przedmiot badań – możliwości współdziałania badawczego, „Roczniki Socjologii Rodziny”, T. 10, s. 77–90.
38. Tyszka, Z. (red.) (1980). Metodologiczne problemy badań nad rodziną, Poznań 1980.

Polskie wybory samorządowe 2018 roku w opinii członków wspólnot lokalnych i regionalnych (I)

Dr. Ryszard Koziół
Instytut Politologii
Uniwersytet Pedagogiczny
im. KEN w Krakowie, Polska

Streszczenie: Polskie wybory samorządowe 2018 roku odbywały się w warunkach zaostrzającej się rywalizacji między sympatykami obozu rządzącego i zwolennikami opozycji. Co więcej, rozpoczynały cykl maratonu wyborczego i poprzedzone zostały nowelizacją ordynacji wyborczej, która miała wyeliminować proceduralne nieprawidłowości z 2014 roku. Celem artykułu jest przedstawienie społecznego odbioru zmiany zasad wyborczych, przebiegu i wyników wyborów, ale także próba odpowiedzi na pytanie, czy ich szczególna polityzacja wpłynęła na dotychczasowe, wysokie oceny samorządności terytorialnej i zaufanie do mechanizmów wyborczych.

Słowa kluczowe: samorząd terytorialny, wybory, opinia publiczna

Wybory samorządowe traktowane są często jako swoiste święto demokracji lokalnej. W 2018 roku odbyły się jednak w szczególnych okolicznościach, które mogły zakłócić to świętowanie. Po pierwsze, podobnie jak w 1998 i 2002 roku, po raz kolejny poprzedzone zostały istotnymi reformami systemu samorządowego. Po drugie, były pierwszymi wyborami, które odbyły się po „wpadce wyborczej 2014 roku”, czyli zarzutach o ich sfalszowanie i niewiarygodność, spowodowaną licznymi, proceduralnymi nieprawidłowościami¹. Po trzecie, stanowią pierwszy etap maratonu wyborczego 2018 – 2020 (wybory samorządowe - eurodeputowanych – parlamentarne – prezydenckie). Po czwarte, stopień komplikacji samorządowego systemu wyborczego umożliwiał swobodną interpretację wyników wyborczych i polityczną manipulację przy wskazywaniu zwycięzców lub przegranych. Po piąte, odbywały się w atmosferze szczególnego napięcia politycznego między głównymi aktorami polskiej sceny politycznej (ośrodkiem rządowym i opozycją). I po szóste, poprzedzone były wyraźnymi symptomami kryzysu stylu uprawiania polityki, stylu debaty publicznej, obniżania autorytetu władz publicznych i spadku zaufania do polityków.

¹ Szerzej na ten temat w dalszej części artykułu.

W świetle powyższych uwarunkowań, wydaje się istotnym badawczo wyzwaniem próba odpowiedzi na pytanie: na ile zadeterminowały one przebieg i wyniki wyborów, a także w jakim stopniu zmodyfikowały, wcześniej diagnozowane przez autora w odrębnych opracowaniach¹, rosnące zaufanie do samorządu terytorialnego, wysokie oceny funkcjonowania władz lokalnych i poczucie podmiotowości obywatelskiej mieszkańców gmin, powiatów i województw samorządowych. Odpowiedzi na te pytania odnaleźć można w licznych badaniach i sondażach opinii publicznej z okresu wyborów. Bazę źródłową opracowania stanowią głównie komunikaty z badań CBOS. W analizowanym, stosunkowo krótkim okresie, przeprowadzono bowiem ponad dwadzieścia sondaży w oparciu o konsekwentnie realizowane założenia metodologiczne. Stanowią one zatem wiarygodny materiał do analizy opinii, motywacji, postaw i decyzji wyborczych członków społeczności lokalnych i regionalnych. Strukturę opracowania tworzą trzy części. W pierwszej z nich przedstawione zostały kwestie: stosunku do reform samorządowych i nowelizacji zasad ordynacji wyborczej, zainteresowania wyborami samorządowymi oraz preferencji wyborczych. Druga część, oparta na danych Państwowej Komisji Wyborczej, poświęcona została prezentacji wyników wyborów. W trzeciej części natomiast koncentruję uwagę na powyborczych opiniach dotyczących mobilizacji, frekwencji i absencji wyborczej, odbiorze wyników wyborów oraz społecznej ocenie mechanizmów i procedur wyborczych.

Część I

Opinie przedwyborcze

Liczne, powtarzane badania dowodzą, że większość Polaków interesuje się sprawami publicznymi. Przykładowo, badania ze stycznia 2018 roku, nie tylko potwierdzają **zainteresowania mieszkańców decyzjami podejmowanymi przez władze różnych szczebli**, ale także wskazują, że rozkład odpowiedzi układa się w systematyczny wzorzec. Polacy najbardziej interesowali się wówczas poczynaniami władz centralnych (87%) i władz gminnych (78%), mniejsze zainteresowanie wzbudzały decyzje władz

¹ Sygnalizowanym zagadnieniom autor poświęcił dwa odrębne artykuły: R. Kozioł, *Państwo i samorząd terytorialny z perspektywy procesów decentralizacji i recentralistycznych tendencji* (w druku) oraz R. Kozioł, *Samorząd terytorialny i jego funkcjonowanie w świetle badań opinii publicznej* (w druku).

powiatowych (65%), a najmniejsze – samorządu regionalnego (40%).¹ Różnice w stopniu zainteresowania decyzjami władz różnych szczebli związane były z miejscem zamieszkania. Wśród mieszkańców wsi i mniejszych miast zainteresowanie decyzjami władz gminnych zbliżone było do zainteresowania decyzjami władz centralnych, natomiast w większych miastach różnica między tymi wartościami rosła. W najistotniejszych sprawach wielkość miejscowości przestawała mieć jednak wpływ na szczebel decyzyjny i poziom zainteresowania mieszkańców. Do takich spraw bez wątpienia zaliczyć można decyzje władz centralnych związane z reformowaniem systemu samorządowego oraz poszerzaniem zakresu demokracji lokalnej i zmianami zasad samorządowej ordynacji wyborczej. Stosunek do reform samorządowych z 1998/1999, 2002 i 2018 roku wskazuje na wyraźną ambiwalencję postaw i społecznych ocen.

Przed reformą administracyjną z 1999 roku opinia publiczna była podzielona w kwestii konieczności modyfikacji ówczesnego systemu², a społeczne preferencje dotyczące założeń reformy były wyraźnie rozbieżne. Przeciwnicy reformy uzyskiwali lekką przewagę nad jej zwolennikami (odpowiednio 43% i 36%), a z obojętnością do reformy odnosiło się 13% respondentów. Przeciwnicy reformy domagali się jej odrzucenia, argumentując to zbyt wysokimi kosztami, niekorzystnym stanem finansów publicznych i koniecznością zajęcia się pilniejszymi, niż reforma terytorialna, sprawami. Najbardziej kontrowersyjną, nagłaśnianą medialnie kwestią była liczba województw. Ponad jedna czwarta ankietowanych (27%) optowała za pozostawieniem ówczesnego podziału na 49 województw, a nieco więcej badanych (29%) opowiadało się bardziej za wersją powrotu do 17 województw niż za rządową wersją 12 województw (24%). Kolejną kwestią, budzącą również duże kontrowersje, było przywrócenie powiatów. Sondaż wskazywał, że Polacy coraz bardziej przekonywali się do tej idei. Od 1993 roku, odsetek pozytywnych opinii systematycznie rósł, przy systematycznym spadku odsetka opinii negatywnych. W kwietniu 1998 roku odsetki opinii pozytywnych i negatywnych niemal się zrównoważyły, ponieważ coraz więcej respondentów opowiadało się za powierzaniem nowych zadań (np. szkolnictwa ponadpodstawowego i prowadzenia szpitali) bardziej władzom powiatowym, niż

¹ *Wybory samorządowe – znaczenie, gotowość uczestnictwa oraz zainteresowanie decyzjami władz różnych szczebli*, CBOS Komunikat z badań nr 21/2018, Opr. Adam Gendźwiłł, Warszawa luty 2018.

² *Opinie o rządowym projekcie reformy administracyjnej kraju*, CBOS Komunikat z badań nr 69/1998, Opr. Krzysztof Pankowski, Warszawa maj 1998.

wojewódzkim i gminnym¹. Dziesięć i piętnaście lat później, reformę wprowadzającą samorząd powiatowy i samorząd wojewódzki (w zmniejszonej do 16 liczbie województw) pozytywnie oceniła prawie połowa badanych (47% w 2010 i 46% w 2015 roku), jedna czwarta (25% i 23%) nie dostrzegła zmian, 21% nie miało zdania, a tylko 8% i 9% uważało, że zmiany spowodowały pogorszenie funkcjonowania samorządu.²

Większą akceptację społeczną uzyskały założenia reformy z 2002 roku, wprowadzającej istotne korekty ustroju samorządu gminnego. Ustawą o bezpośrednim wyborze wójta, burmistrza i prezydenta miasta³, wzmacniano pozycję organu wykonawczego w gminie, modyfikując mechanizmy gminnej demokracji przedstawicielskiej. Wprowadzenie organu monokratycznego w miejsce organu kolegialnego (zarządu), bezpośredni wybór, silniejsza legitymizacja, skumulowanie uprawnień wykonawczo-zarządzających w rękach jednej osoby, zmiana mechanizmów odwoływania, przyczyniły się do wzmocnienia pozycji organu wykonawczego, osłabiając tym samym znaczenie organów stanowiących. W trzykrotnie przeprowadzanych wówczas sondażach (w styczniu, kwietniu i maju 2002 roku) zdecydowana większość Polaków (średnio 66%) niezmiennie popierała wprowadzenie zasady bezpośredniego wyboru wójtów, burmistrzów i prezydentów miast.⁴ Z dzisiejszej perspektywy spory, dotyczące technicznych rozstrzygnięć drugiej tury wyborów, nie mają większego znaczenia.⁵ Ważniejsze wydaje się być, jak z perspektywy minionego czasu, oceniano reformę z 2002 roku. Badania przeprowadzone osiem i trzynaście lat później, tj. w 2010 i 2015 roku pokazały, iż ponad połowa respondentów (53% i 50%) pozytywnie oceniała konsekwencje zmian, jedna

¹ tamże s. 12.

² *25-lecie funkcjonowania...* op. cit. s. 8

³ Ustawa z dnia 20 czerwca 2002 r. o bezpośrednim wyborze wójta, burmistrza i prezydenta miasta (Dz.U. 2002 nr 113 poz. 984).

⁴ *Wybory samorządowe*, CBOS Komunikat z badań nr 94/2002, opr. Krzysztof Pankowski, Warszawa czerwiec 2002.

⁵ Taką kwestią było między innymi rozstrzygnięcie drugiej tury wyborów. Połowa ankietowanych (51%) mając do wyboru różne proponowane warianty drugiej tury wyborów popierała wybory bezpośrednie w drugiej turze (rozwiązanie to obowiązuje do dziś). Tylko 5% ankietowanych opowiadała się za tym, by wyboru wójta (burmistrza, prezydenta miasta) dokonywali radni spośród kandydatów, którzy w pierwszej turze uzyskali poparcie co najmniej 15 procentowe. Co jedenasty respondent (9%) opowiadało się za tym, by wyboru w II turze dokonywali radni spośród tylko dwóch kandydatów, którzy w pierwszej turze uzyskali najwięcej głosów. Część badanych natomiast (15%) uważało, że nie należy przeprowadzać drugiej tury, a nowym wójtem (burmistrzem, prezydentem miasta) powinien zostać zwycięzca pierwszej tury, nawet jeśli nie uzyskał bezwzględnej większości głosów. *Wybory samorządowe...* op.cit. s. 4

czwarta (25% i 22%) nie dostrzegała konsekwencji zmian, a tylko 5% w 2010 roku i 6% w 2015 roku oceniało, że zmiany pogorszyły funkcjonowanie samorządu gminnego.¹

Reformy z 1998/1999 oraz 2002 roku nie zakończyły sporów dotyczących ustroju i zasad funkcjonowania systemu samorządowego w Polsce. W trwającej debacie nad dysfunkcjami samorządu terytorialnego i sposobami ich wyeliminowania, największe zainteresowanie wzbudzała kwestia wprowadzenia reguły dwukadencyjności włodarzy (ograniczenia jedynie do dwóch kadencji możliwości sprawowania urzędu wójtów, burmistrzów i prezydentów miast). **Zmiany ordynacji samorządowej** w kodeksie wyborczym wprowadzone zostały ostatecznie w 2018 roku, jednakże sondaże opinii publicznej dotyczące propozycji zmian przeprowadzono już wcześniej. Badania z 2015 roku wskazywały, że ponad połowa badanych (57%) pozytywnie odnosiła się do ograniczenia liczby kadencji (32% zdecydowanie tak, 25% raczej tak), a prawie dwie piąte (36%) sprzeciwiało się ograniczeniu (13% zdecydowanie, 23% raczej). Tylko 7% nie miało zdania w tej kwestii. Negatywne stanowisko w kwestii ograniczenia liczby kadencji występowało częściej wśród mężczyzn, osób młodszych, mieszkańców wsi i najmniejszych miast, osób z wyższym wykształceniem oraz osób o prawicowych i centrowych poglądach.² Badania powtórzone w marcu 2017 roku pokazały, że opinie Polaków w tej kwestii wciąż są podzielone, a zwolennicy takiego rozwiązania wciąż przeważali nad jego przeciwnikami. Ponad połowa ankietowanych (51%) opowiadała się za wprowadzeniem tego typu ograniczenia (30% zdecydowanie tak, 21% raczej tak). Nieznacznie (o 4 punkty procentowe do 40%) wzrosła liczba przeciwników (16% zdecydowanie, 24% raczej). Należy także, podkreślić, iż badania z marca 2017 roku wskazywały, że ograniczenie do dwóch kadencji możliwości sprawowania urzędu powinno dotyczyć jedynie nowych władz, wybranych w zbliżających się wyborach (57%), a pogląd, że zmiany powinny dotyczyć obecnie pełniących te funkcje, wyrażała o połowę mniejsza grupa respondentów (29%). Szczegółowa analiza wskazywała ponadto, że zróżnicowania społeczno-demograficzne zwolenników i przeciwników ograniczenia liczby kadencji nie uległy istotnym zmianom. Zasadniczo zmieniły się natomiast poglądy i preferencje polityczne zwolenników i przeciwników tego rozwiązania. W stosunku do 2015 roku wyraźnie częściej popierali je respondenci identyfikujący

¹ *25-lecie funkcjonowania...* op. cit. s. 9

² tamże s. 9-10.

się z prawicą (64%) oraz potencjalni wyborcy PiS (72%)¹. Natomiast z dezaprobatą do tego pomysłu odnosiła się większość osób o lewicowych poglądach (53% odrzucało tę propozycję), oraz prawie dwie trzecie potencjalnych wyborców PO (64%).² Swoiste "upolitycznienie, a nawet upartyjnienie tej kwestii" potwierdziły badania z grudnia 2017 roku. Rozkład opinii prawie nie uległ zmianie. Liczba zwolenników utrzymywała się na poziomie 51%, liczba przeciwników spadła o 2 pkt do 38%, a wzrosła do 11% liczba nie mających zdania w tej kwestii. Analizy statystyczne potwierdziły natomiast, iż opinie w tej kwestii związane były głównie z afiliacjami partyjnymi badanych. Popierający rozwiązanie ponadprzeciętnie reprezentowani byli wśród potencjalnego elektoratu PiS (73% w tej grupie) oraz większości wyborców ruchu Kukiz'15 (51%). Przeciwnikami ograniczenia liczby kadencji byli z kolei potencjalni wyborcy PO (59%) i Nowoczesnej (60%). W grupie niezdecydowanych wyborców odnaleźć można było natomiast więcej przeciwników (43%) niż zwolenników (35%) tego rozwiązania³.

Afiliacje partyjne lub polityczne nie były już tak jednoznaczne wobec innych proponowanych rozwiązań. Przykładowo, propozycja, by wraz z ograniczeniem liczby kadencji, wydłużyć czas ich trwania z czterech do pięciu lat, nie była już tak jednoznacznie odbierana pod względem politycznym. Opinie Polaków w tej sprawie przed wyborami były podzielone – propozycja ta tylko nieznacznie częściej była popierana niż odrzucana (43% zwolenników, 40% przeciwników, 17% niezdecydowanych). Wydłużenie kadencji popierali nieco częściej identyfikujący się z prawicą i centrum (po 47%) niż utożsamiający się z lewicą (42%), a najrzadziej popierały ten pomysł osoby niemające sprecyzowanych poglądów politycznych (34%). Wśród potencjalnych wyborców PiS spotykał się on z większą aprobatą, natomiast więcej potencjalnych wyborców PO była mu przeciwna.⁴

Także, inne zmiany w kodeksie wyborczym oceniane były w sposób zróżnicowany. W sondażach uwidaczniała się jednak wyraźnie jedna zmienna. Zwykle osoby o prawicowej orientacji politycznej i potencjalni wyborcy PiS

¹ W badaniach z 2015 roku respondenci o prawicowych poglądach ponadprzeciętnie sprzeciwiali się ograniczeniu liczby kadencji.

² *Opinie na temat ograniczenia liczby kadencji władz w samorządach*, CBOS Komunikat z badań nr25/2017, Opr. Małgorzata Omyła-Rudzka, Warszawa marzec 2017.

³ *Stosunek do poselskich propozycji zmian w kodeksie wyborczym*, CBOS Komunikat z badań nr175/2017, Opr. Barbara Badora, Warszawa grudzień 2017, s. 5.

⁴ *Opinie na temat ograniczenia liczby kadencji...* op.cit. s. 5

niedco ponad przeciętnie popierali poselskie propozycje, a wśród przeciwników dominowały osoby o orientacji lewicowej i liberalnej.

Najwięcej zwolenników zyskały pomysły przezroczystych urn wyborczych (59%) oraz rejestracji wideo w lokalach wyborczych i transmisji głosowania w Internecie (52%). Przeciwników przezroczystych urn było mniej niż jedna czwarta (24%) badanych, a 17% nie miało zdania w tej kwestii, natomiast przeciwników rejestracji wideo było 36%, a niezdecydowanych tylko 12%. Najwięcej badanych (62%) okazało się przeciwnikami ograniczenia domicylu, czyli wprowadzenie możliwości kandydowania do wszystkich jednostek samorządu terytorialnego na obszarze całego województwa, w którym stale się zamieszkuje. Pomysł ograniczenia domicylu poparła nieco ponad jedna czwarta (26%), a nie mających zdania w tej kwestii było tylko 12%. Również propozycja, by w każdym lokalu wyborczym pracowały dwie komisje (jedna odpowiadająca za przebieg głosowania, a druga, licząca głosy i ustalająca wyniki wyborów w obwodzie), nie uzyskiwała poparcia badanych. Za jej odrzuceniem opowiadało się 45% respondentów, a tylko 37% popierało pomysł dwóch komisji. Najbardziej ambiwalentne oceny wzbudziła natomiast propozycja likwidacji jednomandatowych okręgów wyborczych w wyborach do rad gmin i miast niebędących miastami na prawach powiatu. Za rozwiązaniem opowiadało się 38% badanych, przeciwnikami było 29% i aż 33% nie miało zdania w tej kwestii.¹

Wydaje się, iż omawiane powyżej rozbieżności w ocenach propozycji zmian zasad wyborczych, przynajmniej częściowo wpłynęły na ostateczny kształt **ustawy z 11 stycznia 2018 roku**.² W opinii Zespołu Ekspertów Fundacji Batorego stanowi ona najgłębszą nowelizację od zmian z 2002 roku i mimo niedoskonałości, braków i zastrzeżeń stwarza szanse na wzmocnienie demokracji lokalnej³. Wychodzi ona bowiem naprzeciw oddolnych oczekiwań społecznych⁴ i kontynuację zaniechanych prac legislacyjnych dotyczących

¹ tamże s. 2-12.

² Ustawa z 11 stycznia 2018 roku o zmianie niektórych ustaw w celu zwiększenia udziału obywateli w procesie wybierania, funkcjonowania i kontrolowania niektórych organów publicznych

³ Sześciło Dawid. 2018a. „Nowe narzędzia dla obywateli i radnych w samorządzie. Opinia w sprawie ustawy z 11 stycznia 2018 roku”. *Fundacja im. Stefana Batorego*. Dostęp 2.09.2018 roku. http://www.batory.org.pl/upload/files/Programy-operacyjne/Masz-Glos/Opinia-prawna_Nowela-Kw-a-Samorzad.pdf

⁴ Kozioł Ryszard. 2014. „Forum Debaty Publicznej: w kierunku demokracji deliberatywnej”. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Politologica* nr 165 Zeszyt XIII .201-219.

demokracji lokalnej¹. Zawarte w niej szczegółowe rozwiązania dotyczyły dwóch zasadniczych obszarów: mechanizmów partycypacji i kontroli obywatelskiej²; oraz relacji między organem wykonawczym i stanowiącym³. Ustawa stała się przedmiotem zainteresowania opinii publicznej głównie jednak ze względu na wynikające z niej zmiany w prawie wyborczym. W ostatecznej wersji ustawy wycofano się z najbardziej kontrowersyjnych rozwiązań, zagrażających rzetelności i sprawności wyborów samorządów. Pozostawiono jednak wydłużenie kadencji organów samorządowych z czterech do pięciu lat i dwukadencyjność sprawowania urzędu przez wójtów, burmistrzów i prezydentów miast. W kwestiach wyborczych przyjęto ponadto: ograniczenie jednomandatowych okręgów wyborczych do gmin do 20 tys. mieszkańców (wcześniej nie obowiązywały jedynie w miastach na prawach powiatów oraz dzielnicach m.st. Warszawy); ograniczenie możliwości głosowania korespondencyjnego jedynie dla osób niepełnosprawnych; wprowadzenie dwóch rodzajów komisji obwodowych (do organizacji głosowania oraz do liczenia głosów i ustalania wyników głosowania); zwiększenie uprawnień mężów zaufania i wprowadzenie instytucji obserwatorów społecznych. Lista innych wprowadzanych zmian była obszerna, ale nie dotyczyła bezpośrednio kwestii wyborczych⁴.

¹ Kozioł Ryszard. 2014. Poszerzanie pola demokracji. Prezydencka inicjatywa uspołecznienia samorządu. (W:) *Administracja publiczna w projektach politycznych*, red. Danuta Plecka, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek: 105-114.

² Najważniejszymi zmianami w pierwszym obszarze były: obligatoryjność budżetów partycypacyjnych w miastach na prawach powiatu oraz wiążące (zamiast konsultacyjnego) głosowanie mieszkańców; oraz obywatelska inicjatywa uchwałodawcza i obowiązek jej rozpatrzenia na najbliższej sesji rady.

³ Znacznie więcej nowych rozwiązań dotyczyło usprawnienia mechanizmów decyzyjnych i kontrolnych w organach samorządowych: jawne głosowania indywidualnych radnych (z użyciem urządzeń rejestrujących), publikacja głosowań i transmisje obrad; obowiązek przygotowania raportu o stanie samorządu, wygłoszenia go przed radą i mieszkańcami (wysłuchanie obywatelskie) i uzyskania wotum zaufania; zwiększenie samodzielności Rady/Sejmiku poprzez ustawowe zagwarantowanie im obsługi technicznej przez Urząd (możliwość wydawania poleceń pracownikom urzędu), a także poszerzenie uprawnień radnych do pozyskiwania informacji, materiałów, wglądu w działalność samorządowych jednostek organizacyjnych; wzmocnienie opozycji w radzie (poprzez prawo inicjatywy uchwałodawczej klubów radnych, interpelacje i zapytania do wójta, zagwarantowanie przewodnictwa w komisji rewizyjnej).

⁴ Należy przypomnieć, iż z powodu nieprawidłowości przy wyborach samorządowych w 2014 roku, już wcześniej, bo ustawą z 25 czerwca 2015 o zmianie ustawy w sprawie kodeksu wyborczego wprowadzono szereg zmian techniczno-organizacyjnych, w tym m.in.: przezroczyste urny wyborcze; możliwość rejestracji czynności obwodowych komisji przez mężów zaufania (przed i po zakończeniu głosowania); ujęcie w protokołach liczby głosów nieważnych z podaniem przyczyny nieważności; kadencyjność członków PKW (9 lat oraz

Kwestii medialnego nagłośnienia i społecznego zainteresowania zmianami ordynacji wyborczej nie należy lekceważyć. Badania ze stycznia 2018 roku wskazują bowiem, że dla Polaków wszystkie wybory organów przedstawicielskich są ważne, ale **najważniejsze są wybory samorządowe**. Aż 75% uznało je za bardzo ważne i ważne, tylko 17% twierdziło, że są raczej mało ważne i 6% uznało je za praktycznie nieznaczące. Wyniki te wskazują, że wybory samorządowe w opinii respondentów są ważniejsze niż wybory prezydenckie (71%), parlamentarne (69%), czy wybory do europarlamentu (56%). Potwierdza to również wyłączna analiza odpowiedzi "bardzo ważne", a także analiza średnich oceny na 10-punktowej skali. Prawie połowa badanych (47%) określa wybory samorządowe jako bardzo ważne (przypisując im najwyższe oceny na skali), po dwie piąte uznaje za bardzo ważne wybory parlamentarne (41%) oraz wybory prezydenckie (40%), a jedna czwarta (25%) przypisuje bardzo dużą ważność wyborom do Parlamentu Europejskiego. Z kolei na 10-punktowej skali wybory samorządowe uzyskały średnią notę 7,63, nieco wyprzedzając wybory prezydenckie (średnia 7,24) i parlamentarne (7,20), a dużo wyraźniej – wybory do Parlamentu Europejskiego (średnia 6,12)¹. Waga przypisywana przez respondentów wyborom samorządowym nie ma incydentalnego charakteru. W kolejnych badaniach opinii publicznej widać systematyczny wzrost znaczenia wyborów władz samorządowych w porównaniu z pozostałymi. Jeszcze przed wprowadzeniem trójszczeblowości samorządu terytorialnego, percepcja znaczenia wyborów samorządowych była niższa niż wyborów parlamentarnych i prezydenckich. Od 2002 roku sytuacja zaczęła się jednak zmieniać. W badaniach z 2002 oraz dwukrotnie w 2009 i w 2010 roku waga wyborów samorządowych była wyższa niż parlamentarnych (a w 2004 i 2006 była im równa). A w czterech badaniach (ze stycznia i lipca 2009 roku oraz października 2014 i stycznia 2018 roku) waga wyborów samorządowych przewyższała zarówno wybory prezydenckie, jak i wybory parlamentarne.² Osoby oceniające wybory samorządowe jako najważniejsze

górnym wiekiem członka – 70 lat); obowiązek wcześniejszego informowania wyborców w formie druku bezadresowego, o sposobie głosowania oraz warunkach ważności głosu; preferencje zasady, iż karta do głosowania jest kartką zadrukowaną jednostronnie (jedynie warunkowe dopuszczanie książeczek, ale z instrukcją i spisem treści); wspólne liczenie głosów i ustalenie wyników głosowania przez członków obwodowych komisji wyborczych; zakaz członkostwa osób bliskich (spokrewnionych lub spowinowaconych) w obwodowej komisji wyborczej.

¹ *Wybory samorządowe – znaczenie...* op. cit. s. 1-2.

² Por. *Wybory samorządowe*, CBOS Komunikat z badań nr 94/2002, opr. Krzysztof Pankowski, Warszawa czerwiec 2002, *Polacy o swoim udziale w ostatnich wyborach*

częściej są mieszkańcami mniejszych miejscowości: wsi i najmniejszych miast, a także jest ich sporo (35%) w dużych, ale nie w największych miastach. Są to w większym stopniu respondenci deklarujący poglądy lewicowe i centrowe niż osoby o poglądach prawicowych. Wyraźne preferowanie znaczenia wyborów samorządowych względem parlamentarnych widać także u potencjalnych wyborców PO i Nowoczesnej.¹

Zainteresowanie zbliżającymi się wyborami samorządowymi także podkreślało jego wagę. Kolejne badania opinii publicznej, prowadzone w okresie przedwyborczym wskazywały, że Polacy bardzo interesowali się obiegło-rocznymi wyborami samorządowymi. Odsetek badanych, deklarujących zainteresowanie wyborami zbliżony był do najwyższego z dotychczas rejestrowanych, czyli z października 2014 roku, a więc z końcowego okresu kampanii wyborczej przed poprzednimi wyborami władz lokalnych. W okresie od maja do września 2018 roku siedmiu na dziesięciu Polaków interesowało się wyborami. W maju deklarowało to od 69%² do 71% badanych³, w lipcu 71%⁴, a na miesiąc przed głosowaniem, czyli we wrześniu już 73% respondentów⁵, a w ostatnim październikowym sondażu zainteresowanie osiągnęło aż 80%⁶. Zainteresowanie październikowym głosowaniem było zróżnicowane w zależności od wielu zmiennych. Biorąc pod uwagę ponadprzeciętne wyniki można stwierdzić, iż wybory władz lokalnych w największym stopniu angażowały uwagę mieszkańców największych aglomeracji (84%), wykształconych (85%), mężczyzn (75%), osób w wieku 55–64 lata (85%), osób religijnych i praktykujących (85%), osób pozytywnie oceniających swój status materialny⁷. Należy podkreślić, że wyborami interesowały się osoby o

samorządowych, CBOS Komunikat z badań NR 177/2014, Opr. Barbara Badora, Warszawa grudzień 2014, i inne.

¹ *Wybory samorządowe – znaczenie...* op. cit. s. 3.

² *Zainteresowanie wyborami samorządowymi i gotowość udziału w nich*, CBOS Komunikat z badań nr 59/2018, Opr. Agnieszka Cybulska, Warszawa maj 2018.

³ *Wybory samorządowe 2018*, CBOS Komunikat z badań nr 70/2018, Opr. Agnieszka Cybulska, Warszawa maj 2018.

⁴ *Wybory samorządowe 2018*, CBOS Komunikat z badań nr 86/2018, Opr. Agnieszka Cybulska, Warszawa lipiec 2018.

⁵ *Zainteresowanie wyborami samorządowymi, deklaracje uczestnictwa i preferencje we wrześniu*, CBOS Komunikat z badań nr 126/2018, Opr. Krzysztof Pankowski, Warszawa wrzesień 2018.

⁶ *O mobilizacji wyborców przed wyborami samorządowymi*, CBOS Komunikat z badań nr 137/2018, Opr. Barbara Badora, Warszawa październik 2018.

⁷ Spośród grup społeczno-zawodowych największe zainteresowanie deklarowali: średni personel i technicy (93%), rolnicy (86%), pracownicy administracyjno-biurowi i osoby

sprecyzowanych poglądach politycznych, w tym częściej osoby o prawicowej orientacji (86%), niż respondenci o orientacji lewicowej (76%) i centrowej (71%).¹

Znaczenie wyborów samorządowych uwidaczniało się również w wysokim poziomie **mobilizacji wyborców**. Zainteresowanie wyborami korespondowało z deklaracjami udziału w wyborach samorządowych², które były częstsze i wyższe niż deklaracje udziału w wyborach parlamentarnych. Już na początku 2018 roku aż 79% badanych deklarowało, że gdyby wybory samorządowe odbywały się w najbliższą niedzielę, to wzięliby w nich udział³. Deklaracje udziału w wyborach samorządowych kształtowały się na poziomie najwyższym w historii badań CBOS. Badania prowadzone we wcześniejszych latach wyborczych wskazywały, że chęć uczestnictwa zwykle rosła wraz ze zbliżaniem się wyborów. W 2002 odnotowano wzrost z 55% w sierpniu do 64% w październiku, w 2006 roku wzrost z 55% w sierpniu do 63% w listopadzie, w 2010 roku wzrost z 66% w sierpniu do 71% w listopadzie, i w 2014 wzrost z 66% w sierpniu do 70% w listopadzie.⁴ Tym razem badania przeprowadzono znacznie wcześniej, a zainteresowanie nimi, dziesięć miesięcy przed wyborami, przewyższało już wszystkie wyniki wskazywane wcześniejszymi badaniami. Przyczyniała się do tego między innymi napięta sytuacja na polskiej scenie politycznej. Mimo, że na miesiąc przed wyborami poziom mobilizacji wyborczej nieco osłabł⁵ (maj - 75%, czerwiec - 73%, 75% - wrzesień 2018), by tuż przed wyborami wzrosnąć do 80%⁶, to i tak, wysokie deklaracje

pracujące na własny rachunek (po 81%), a także kadra kierownicza i samodzielni specjaliści (80%).

¹ *Zainteresowanie wyborami samorządowymi, deklaracje uczestnictwa i preferencje we wrześniu*, CBOS Komunikat z badań nr 126/2018, Opr. Krzysztof Pankowski, Warszawa wrzesień 2018.

² Warto podkreślić, że zbieżność zainteresowań wyborami i deklaracji uczestnictwa uwidacznia się również na poziomie analizy wielozmiennej.

³ W przypadku wyborów parlamentarnych, deklarację chęci uczestnictwa złożyło 71% badanych, czyli o 8 punktów procentowych mniej.

⁴ *Wybory samorządowe – znaczenie, gotowość uczestnictwa oraz zainteresowanie decyzjami władz różnych szczebli*, CBOS Komunikat z badań nr 21/2018, Opr. Adam Gendźwiłł, Warszawa luty 2018.

⁵ Analitycy wskazują, że jest to zjawisko typowe, spowodowane swoistym zagubieniem wyborców w gąszczu wielości informacji, obietnic i zachęt, sprzecznych komunikatów, etc. pojawiających się w trakcie nasilania kampanii wyborczej.

⁶ W ciągu miesiąca (od września do października) odsetek deklarujących, że na pewno weźmie udział w wyborach wzrósł z 56% do 64%, 16% deklarowało, że „raczej weźmie w nich udział”, ubył natomiast wahających się i twierdzących, iż jeszcze nie wiedzą (do 11%), a grupę zdecydowanych nie głosować w wyborach stanowiło 6%. *O mobilizacji*

uczestnictwa, zapowiadały przekroczenie "magicznego 50% progu". W dotychczasowych wyborach samorządowych bowiem frekwencje oscylowała od około 42% w 1990, 33% w 1994 roku do ponad 47% w 2010 i 2014 roku.

Analizując kwestie elekcji samorządowej nie sposób uciec od pytania, **które z wyborów samorządowych Polacy są najważniejsze**. Wrześniowy sondaż nie pozostawia w tej kwestii wątpliwości. Ankietowani (w 52%) jednoznacznie uznali za najbardziej istotne wybory jednoosobowych władz wykonawczych w gminie (wójtów, burmistrzów lub prezydentów miast). Jedna piąta ankietowanych za najważniejsze uznała wybory do rady miasta lub gminy (21%). W znacznie mniejszym stopniu liczyły się wybory do rady powiatu i sejmiku województwa (odpowiednio 3% i 9%), a stosunkowo nieliczni respondenci traktowali wybory wszystkich szczebli jako równorzędne (8%)¹.

Wybory włodarzy miast i gmin (wójtów, burmistrzów i prezydentów), związane z konkretnymi osobami i kandydatami są najbardziej spersonalizowane i może przez to, przez większość respondentów uważane za najważniejsze we wszystkich typach miejscowości. Znaczenie przypisywane tym wyborom było jednak tym większe, im większa była miejscowość badanych (od 44% na wsiach do 63% w największych miastach). Fakt, iż osoby deklarujące swój udział w wyborach, najczęściej uznawały za najważniejsze wybory włodarzy, świadczyć może o tym, że właśnie te wybory pełniły rolę swoistej lokomotywy przyciągającej elektorat wyborczy do urn. Z kolei, o spersonalizowaniu wyborów włodarzy miast i gmin świadczyć może znajomość osób pełniących te funkcje. Osoby pełniące urząd wójta, burmistrza lub prezydenta miasta były bowiem znane zdecydowanej większości mieszkańców. Prawie cztery piąte ankietowanych nie tylko twierdziło, że zna swojego gospodarza, ale także potrafiło poprawnie podać jego nazwisko (79%) oraz ilość sprawowanych przez niego kadencji. Osoby z wyższym wykształceniem, dobrze sytuowane, o sprecyzowanych poglądach politycznych wyróżniały się z ogółu wiedzą dotyczącą zarówno aktualnych jak i potencjalnych gospodarzy miast i wsi. Ponad połowa badanych (56%) deklarowała bowiem, że zna co najmniej jednego kandydata ze swojej miejscowości, ubiegającego się o to stanowisko. Najbardziej zorientowanymi i zdecydowanymi (49%) byli mieszkańcy największych miast, a więc tych ośrodków miejskich, w których kampania wyborcza była najgłośniejsza i toczyła się najdłużej. Należy podkreślić, że na

wyborców przed wyborami samorządowymi, CBOS Komunikat z badań nr 137/2018, Opr. Barbara Badora, Warszawa październik 2018.

¹ *Wybory wójtów, burmistrzów i prezydentów miast*, CBOS Komunikat z badań nr132/2018 , Opr. Agnieszka Cybulska, Krzysztof Pankowski, Warszawa październik 2018.

miesiąc przed wyborami wiedza o kandydatach wśród zdeklarowanych wyborców była większa, niż wśród ogółu ankietowanych. Prawie dwie trzecie zdeklarowanych uczestników wyborów znało co najmniej jednego kandydata (65%), a ponad dwie piąte (41%) wiedziało o kilku osobach kandydujących. Co więcej, na miesiąc przed wyborami Polacy wystawiali bardzo dobre oceny swoim gospodarzom, blisko trzy czwarte ankietowanych (72%) było z dotychczasowych włodarzy zadowolonych, a zaledwie co piąty (19%) był niezadowolony. Przeciętne oceny satysfakcji mieszkańców z minionej kadencji były zdecydowanie wyższe niż oceny poprzednich dwóch kadencji. Nie dziwi zatem fakt, iż wśród wyborców dominowała bardziej postawa kontynuacji (45%) niż zmiany (36%). Długość stażu na stanowisku wójta, burmistrza czy prezydenta miasta w niewielkim stopniu modyfikowała preferencje wyborcze mieszkańców. Co więcej, poza różniącymi się od reszty mieszkańcami największych miast, wszyscy pozostali zdecydowanie deklarowali większą chęć głosowania na dotychczasowych liderów, bądź kandydatów przez nich wskazanych, bądź kandydatów niezależnych, niż na kandydatów z rekomendacjami partyjnymi. Ogółem ponad połowa (57%) uprawnionych do głosowania na stanowisko wójta, burmistrza lub prezydenta miasta deklarowała chęć wyboru kandydata „niezależnego”, a tylko 22% deklarowała poparcie dla kandydatów zgłoszonych przez partię lub posiadających polityczne wsparcie. Za swoisty ewenement można uznać fakt, iż nawet w elektoratach partyjnych, przeważała chęć głosowania bardziej na kandydatów niezależnych, niż tych, którzy starowali jako reprezentanci partii politycznych.¹

Podobne deklaracje odnaleźć można także w przypadku **kryterium wyboru radnych**. Odpowiedzi na pytanie „jakimi kryteriami kierować się będą wyborcy w swym wyborze radnych?” układają się przejrzysty wzorzec. Dla prawie wszystkich ankietowanych (97%) najważniejszymi deklarowanymi cechami kandydatów na radnych były: dobra znajomość problemów społeczności lokalnej; posiadane doświadczenia w pracy w samorządzie (78%), w tym doświadczenia w pracy radnego; instynkt społecznikowski, udokumentowany wcześniejszą działalnością społeczną na rzecz danej miejscowości (71%); wyższe wykształcenie (66%); zamieszkiwanie w najbliższej okolicy (52%). Natomiast do nieistotnych cech, niedecydujących o wyborze radnych, ankietowani wyborcy zaliczali: wiek (88%); płeć (87%); „solidarnościowa przeszłość” (84%); przynależność do Kościoła katolickiego

¹ *Wybory wójtów, burmistrzów i prezydentów miast*, CBOS Komunikat z badań nr132/2018, Opr. Agnieszka Cybulska, Krzysztof Pankowski, Warszawa październik 2018.

(69%); przynależność do PZPR w przeszłości (68%); poparcie partyjne (63%). W przypadku niektórych z powyższych cech (np. znajomość lokalnych problemów, doświadczenie samorządowe i społeczne, wiek i płeć) miejsce zamieszkiwania nie różnicuje respondentów, mieszkańcy miast i wsi w podobnym stopniu uznają za ważne lub nieważne. Jednakże, jak wykazują badania, mieszkańcy małych miast i wsi w relatywnie większym stopniu zwracają uwagę na to, by kandydat na radnego „był tutejszy” i częściej niż inni woleliby, aby kandydat na radnego był katolikiem lub katoliczką. Z kolei mieszkańcy największych miast, w nieco większym stopniu niż inni, zwracają uwagę na dotychczasowe doświadczenie i wykształcenie kandydatów, również w większym stopniu uwzględniają przynależność lub rekomendację partyjną kandydata. Sondáže wskazują także, podobnie jak w przypadku wyboru wójtów, na naturalną skłonność do głosowania na te osoby, które już się sprawdziły. Przed wyborami radnych więcej osób opowiadało się za reelekcją obecnych radnych lub popieraniem kandydatów reprezentujących tę samą opcję (40%), niż poparciem nowych, niezwiązanych z obecnymi władzami kandydatów (35%). Chęć kontynuacji szczególnie widoczna była na wsiach (44%) i w średnich miastach (47%), natomiast w wielkich aglomeracjach w większym stopniu mieszkańcy optowali za zmianami (49%). Badania potwierdzały także „antypartyjne” nastawienie wyborców. Prawie dwie trzecie badanych (60%) deklarowało chęć głosowania na kandydatów niezależnych, a tylko jedna piąta (20%) sygnalizowała chęć wyboru kandydata na radnego, posiadającego poparcie partyjne. Na kandydatów „partyjnych”, częściej niż pozostali, woleliby głosować starsi mężczyźni (24%), osoby religijne (38%), osoby o prawicowych poglądy polityczne (33%), przedsiębiorcy (28%), robotnicy (26%), średni personel (25%) oraz kadra kierownicza (24%).¹

Upolitycznienie i upartyjnienie wyborów samorządowych najbardziej widoczne było na szczeblu wojewódzkim. Lipcowe **badanie preferencji partyjnych w wyborach do sejmików samorządowych** wskazywało, że w porównaniu z badaniami majowym² spadał odsetek wyborców niemających określonych preferencji wyborczych i powoli stabilizował się ranking poparcia politycznego. Na trzy miesiące przed wyborami największym poparciem elektoratu cieszył się KW PiS (35%), a o połowę mniejsze poparcie posiadała koalicja wyborcza PO i Nowoczesnej (18%). Czterokrotnie mniej

¹ *Kryteria wyboru radnych do rady gminy lub miasta w wyborach 2018*, CBOS Komunikat z badań nr 139/2018, Opr. Krzysztof Pankowski, Warszawa październik 2018.

² *Wybory samorządowe 2018*, CBOS Komunikat z badań nr 70/2018, Opr. Agnieszka Cybulska, Warszawa maj 2018.

zdeklarowanych sympatyków niż ugrupowanie rządzące miały PSL (7%) i ruch Kukiz'15 (6%), a piąte miejsce przypadało KW SLD Lewica Razem z poparciem 4% ¹. Ostatnie przed wyborami badania przeprowadzono na początku października. W świetle ich wyników spodziewano się, że frekwencja będzie wysoka, jednakże spora grupa niezdecydowanych do udziału lub poparcia konkretnej listy (aż 27%) mogła wpłynąć na kolejność rankingu lub zdecydować o losach poszczególnych, mniejszych komitetów. Zdawano sobie sprawę, że o ostatecznych wynikach głosowania mogą przesądzić ostatnie momenty kampanii wyborczej oraz chwilowe nastroje potencjalnych wyborców. Badanie jednak potwierdzało utrzymywanie pozycji w rankingu przez poszczególne komitety wyborcze. Na pierwszym miejscu w dalszym ciągu znajdował się KW PiS (z poparciem 30% zdecydowanych wyborców i 24% skłaniających się do udziału w wyborach). Drugie miejsce zajmował KKW KO (analogicznie 16% i 7%). Trzecie miejsce przypadło KW PSL (7% i 5%). Na czwarte miejsce wysforował się KWW Bezpартyjni Samorządowcy (6% i 8%). Piąte miejsce zajmował KW Kukiz'15 (5% i 6%), szóste KKW SLD Lewica Razem (3% i 4%), siódme KWW Wolność w Samorządzie (2% i 3%), ósme KW Ruch Narodowy RP (1% i 2%), dziewiąte KW Partia Zieloni (1% i 1%), dziesiąte KW Partia Razem (1% i 0%). Ponadto 2% wskazało inny komitet wyborczy, a 24% zdecydowanych uczestników wyborów i 38% skłaniających się do udziału wyborów nie miało jeszcze sprecyzowanych preferencji do wyboru radnych sejmików wojewódzkich².

¹ *Wybory samorządowe 2018*, CBOS Komunikat z badań nr 86/2018, Opr. Agnieszka Cybulska, Warszawa lipiec 2018.

² *O mobilizacji wyborców przed wyborami samorządowymi*, CBOS Komunikat z badań nr 137/2018, Opr. Barbara Badora, Warszawa październik 2018.

Denominarea din perspectiva filosofiei limbajului

Adela Lebediuc,

Catedra Limba și literatura română, UST

Conceptul de denotație este unul din cele mai importante concepte ale studiului filosofic al limbajului.

În privința limbajului, problema filosofică care poate fi pusă și cu privire la un singur cuvânt se poate formula așa: „Ce înseamnă a fi cuvânt?”. Este, deci, problema acelei esențe, care nu poate fi determinată decât prin această *reductio* la principii, la motivarea originară, adică la întrebarea „De ce există limbajul?”, în delimitare față de alte tipuri de obiecte care se află în atingere cu limbajul, care prezintă și ele anumite trăsături comune cu cele ale limbajului. Acestea pot fi: arta, care se prezintă ca expresivitate, asemenea limbajului; activitatea practică, care poate întrebuința și întrebuințează limbajul ca instrument; sau gândirea rațională, care nu este posibilă fără limbaj.

Numai limbajul ne oferă noțiuni, deci entități, nu doar intelectuale și universale, cu care putem opera în gândire. Astfel, în absența limbajului, gândirea ar fi doar reprezentare. Nu le putem delimita decât prin intermediul limbajului.

Problema filosofică a limbajului s-a pus astfel întotdeauna, însă foarte târziu în istoria filosofiei; până la Vico, într-un sens, și până la Hegel și Humboldt, în alt sens, problema limbajului nu a fost pusă ca o problemă primară și nici măcar ca o problemă autonomă. Problema limbajului s-a pus ori doar în mod secundar, ori numai pentru a se trece dincolo de limbaj, în sensul că în centrul de interes erau în realitate lucrurile însele, iar între gândire și lucruri se găsea acest limbaj cu care trebuia să ne „socotim” pentru a putea ajunge la lucrurile ca atare. Aceasta nu înseamnă că felul de a gândi, din Antichitate, din Evul Mediu și până în secolul al XIX-lea, n-ar fi spus lucruri esențiale, fundamentale, cu privire la limbaj, deși problema limbajului se punea mai curând ca problemă laterală sau provizorie. [3, p. 10]

Astfel, aproape de la început s-au conturat cele două direcții de gândire, motivate de cele două aspecte ale limbajului, care se prezintă imediat, de îndată ce ne întrebăm cu privire la ce este limbajul.

Care sunt aceste două aspecte sau moduri de a vedea lucrurile ce se impun conștiinței?

Apare mai întâi faptul că limbajul *spune*, într-un sens care rămâne să fie definit, ce sunt lucrurile, se referă la esența lor, *numește* lucrurile, le reprezintă

într-un anume fel pentru om. Al doilea aspect se exprimă prin faptul că limbajul este întotdeauna *intersubiectiv*. Și alte activități spun poate într-un fel ce sunt lucrurile sau poate chiar creează obiecte, precum arta, dar nu au acest caracter intersubiectiv original, nu se prezintă ca vorbire dialogică, ca mod de a comunica unii cu alții. Deci, aproape de la început, se pun aceste două probleme:

1. *raportul între limbaj și esența lucrurilor;*
2. *problema intersubiectivității limbajului.*

Din Antichitate și până la apogeul filosofiei scolastice, până la *sfântul Toma*, problema esențială și primară este cea dintâi, cea referitoare la raportul între limbaj și univers, este vorba despre acea trecere dincolo de limbaj, pentru a ajunge la lucruri și a stabili în ce sens și până unde limbajul ne spune ce sunt lucrurile. Abia în Renaștere se pune cealaltă problemă, a intersubiectivității, ca problemă filosofică principală. Altfel spus, se constată intersubiectivitatea și comunicarea ca funcțiuni esențiale ale limbajului, cealaltă funcțiune, cea de prezenare a lucrurilor (instrument al gândirii raționale) apărând ca funcție derivată, secundară. În filosofia romantică germană, la *Humboldt* și *Hegel*, se unesc amândouă aceste probleme într-una singură, mai ales la *Humboldt*, într-un mod foarte clar și, în același timp, expus extrem de concis și apodictic.

Problema denominării se pune în filosofia greacă mai întâi la *Heraclit*, în mai multe fragmente. *Heraclit* susține un fel de identitate între trei forme ale *logos*-ului, adică ale rațiunii; este vorba despre *logos* ca *limbaj*, ca *gândire* și ca *lucru*. Prin *logos* se înțelege ordinea internă, rațiunea, ceea ce explică sau reprezintă justificarea unui fapt. Același *logos* circulă în limbaj și în lucruri. Lucrurile, limbajul și gândirea sunt una și aceeași, pe trei planuri sau în trei ipostaze. Pentru *Heraclit* această triadă este în același timp și unitate, o unitate chiar în sens material. *Logosul* circulă prin cap drept gândire, dar se prezintă și ca vorbă și circulă apoi și prin lucruri. De la *Heraclit* drumurile se despart în filosofia greacă în legătură cu problema despre raporturile între lucruri, gândire și limbaj. Unii gânditori cred că numele ar fi necesar, ar corespunde naturii lucrului, a obiectului desemnat. Alții consideră că numele nu sunt necesare și că, deci, nu toate numele sunt adevărate, nu conțin adevărul lucrurilor, ci că numele sunt instrumente mai mult sau mai puțin convenționale.

Aceste două direcții, orientări cunoscute se prezintă și în istoria lingvisticii, ca direcție „în acord cu natura”, „după natură” și direcția „printr-o (im)punere a numelui”. [3. p. 11]

Relevantă este utilizarea demersului semiotic în logica modernă și în teoria modernă a științei. În mod firesc, atenția cercetătorilor a fost captivată de

problemele limbajului științific. De aici n-a fost necesar decât un pas până la credința că logica nu este altceva decât un limbaj. *Rudolf Carnap* spunea: „Un sistem de logică simbolică nu este o teorie, adică un sistem de aserțiuni asupra unor obiecte oarecare, ci o limbă, adică un sistem de semne cu reguli pentru folosirea acestor semne”.

Prezentă în diferite formule în gândirea modernă, ideea unei „*filosofii a limbajului*” este, ca atare, o creație a începutului de secol XX, în cadrul mai larg al diferențierii demersului teoretico – metodologic și al autonomizării domeniilor teoretice. O cuprindere filosofică a problematicii studiului special (lingvistic, psihologic, logic) al limbii a fost, într-un fel, cerută nu doar de acumularea cercetărilor, ci, în mod hotărâtor, de unele dificultăți ivite în procesul semnificării teoretico – metodologice a acestora.

Ca urmare, s-a impus o interacțiune constantă: nici o filosofie a limbajului fără cercetările amintite, dar nici aceasta fără o perspectivă filosofică. Aceasta nu se reduce astfel la considerarea limbii ca obiect de studiu sau, cu atât mai puțin, ca unic obiect de studiu. *Eugen Coșeriu* afirma: „Nu cred că în filosofie se poate face abstracție de delimitările și rezultatele științelor speciale, dar nici nu trebuie să considerăm aceste rezultate și răspunsuri în afara filosofiei... Nu există știință care ar fi liberă de orice filosofie. În afară de aceasta, atât în științele particulare, cât și în filosofie este vorba, în principiu, de același obiect: de ființa lucrurilor. Numai că, ceea ce în știință constituie un răspuns, în filosofie el devine obiect de interogare; aici obiectul științific este problematizat de noi modalități.” [2, p. 133] De aici reiese că filosofia limbajului nu studiază limbajul în sine și pentru sine, ci în raport cu alte activități umane – în primul rând, în relație cu gândirea, încercând să stabilească esența și rolul limbajului între fenomenele care exprimă esența omului. Filosofia limbajului examinează prestațiile și funcțiunile limbii în raportarea lor la ființa omului; ea are o dimensiune antropologică. În secolul al XX-lea limba nu mai este tratată numai ca „obiect” al filosofiei, ci, pentru prima oară, este avută în vedere ca o „condiție de posibilități” a filosofiei. Mai mult, se consideră că tematica filosofiei limbajului este strâns legată cu problematica unei filosofii prime în genere; filosofia limbajului devine conștientă de sine prin raportare la ceea ce putem noi, ca ființă generică.

Ea se orientează către limbă, dar nu pentru a acționa asupra limbii ca obiect special, ci de a obține, pornind de la limbă, lămuriri asupra gândirii noastre în raportarea ei la ființă. Desigur, problematica acestui domeniu teoretic vine din tradițiile cugetării și ale cercetărilor ce au luat treptat, îndeosebi în

epoca modernă, formele lingvisticii, psihologiei, antropologiei, apoi ale logicii și filosofiei (îndeosebi cea a orientărilor: analitică, fenomenologică, hermeneutică, structuralistă). Deși termenii de bază, ca și conceptele și temele sunt aceleași în toate disciplinele menționate, totuși, filosofic au o altă relevanță: dincolo de ceea ce s-a numit „probleme filosofice ale semanticii” se impune aici conștientizarea „angajamentului ontologic” al limbii și, mai larg, unitatea limbii cu celelalte forme ale culturii (și ale experienței) umane.

Prin această unitate aflăm ce este cu adevărat limba și care este statutul ei ontologic, ceea ce, evident, nici un studiu special al limbii nu poate clarifica (chiar dacă și-ar pune o astfel de problemă). Aceasta este și motivarea de fond a situării în unitate a semioticii și a filosofiei limbajului, tratare interdisciplinară a limbii ca realitate și ca fenomen uman. Ca un sistem de semne, semne ireductibile la abstracții, limba este o instituție socială și exprimă idei; prin aceasta ea este comparabilă „cu scriitura, cu alfabetul surdo-muților, cu riturile simbolice, cu formele de politețe, cu semnalele militare etc.”, numai că este cel mai important dintre aceste sisteme. [5, p. 89]

Teoria saussuriană a limbii, desfășurată într-o reconstrucție modernă a lingvisticii însuși constituie totodată, credem, modelul lingvistic principal al semioticii. Chiar privită ca un cod (din punct de vedere informațional), limba este „un ansamblu de semne, organizată după o schemă combinatorie”, iar „în calitatea lor de semne, unitățile semnificative servesc la configurarea unităților invariante ale cunoașterii”. Definirea limbii ca „un sistem de semne” (*Saussure*) ridică, inevitabil, problema semnificației în legătura ei cu complexul limbă – gândire – cunoaștere – realitate.

După concepția indiană cele trei discipline: *semiologia*, *lingvistica* și *logica*, se ierarhizează pe trepte diferite de subordonare: *semiologia*, cea mai generală dintre ele, de seamă de *lingvistică* întrucât limbajul este doar unul dintre sistemele semiologice, iar *logica* este o disciplină limitată numai de anumite expresii lingvistice, temeinicia acesteia presupunând totodată o bună analiză lingvistică. Dat fiind faptul că „structurile lingvistice pe baza cărora s-au elaborat cele trei discipline au fost aproape identice” în *India* și în lumea *greco – latină*, se poate înțelege dificultatea structurării lor actuale. De aici izvorăște o anumită tendință a gândirii moderne europene, anume aceea de a considera totul din unghiul de vedere al logicii (în forma ei de expunere matematică), ceea ce conduce la continua împletire a rezultatelor pozitive în studiul limbajului cu o inevitabilă unilateralizare. Un anumit rol îl joacă în acest context experimentarea și nevoia de formalizare, dar și semiotizarea. [5, p. 91]

De aceea și devine iminentă clarificarea problematicii și a conceptelor de bază ale semioticii, în interacțiunea ei cu celelalte discipline, dar în perspectivă filosofică. O recunosc, unanim, toți cei care studiază limbajul în contextul științifico – metodologic din zilele noastre.

Putem afirma că conceperea *filosofiei* ca analiză este rezultatul nemijlocit al unei operări îndelungate cu *analiza* (*logică și lingvistică* mai ales) a limbajului în cercetările de specialitate. Impactul *matematicii* și nevoile formalizării au sporit tendința spre închiderea demersului filosofic în analiză.

Filosofia ca analiză nu constituie numai o limită a filosofării, ci și o deschidere a ei într-o veritabilă modalitate de funcționare în raport cu celelalte demersuri asupra limbajului, gândirii și cunoașterii. Ideea unei *filosofii a limbajului*, a unui demers specific filosofiei în studiul limbajului a intrat într-un stadiu sistematic în epoca noastră, în primul rând prin spiritul analitic, o componentă majoră a unui stil de gândire modern.

Bibliografie:

1. Boboc Alexandru. *Limba și ontologie: semiotica și filosofia modernă a limbajului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 141 p.
2. Coșeriu Eugen. *Lingvistica din perspectivă spațială și antropologică*. – Chișinău: Știința, 1994. 181 p.
3. Coșeriu Eugen. *Prelegeri și conferințe*. Iași, 1994. 189 p.
4. Ducrot Oswald, Schaeffer Jean. *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*. București, 1996. 527 p.
5. Saussure Ferdinand. *Curs de lingvistică generală*. Iași: Polirom, 1998. 428 p.

Lectura – baza oricărei activități intelectuale

**Lidia Lupașcu, prof. de limba și literatura română,
Liceul Teoretic Măgdăcești, master în Științe ale Educației**

Cărțile au o virtute: aceea de a vindeca. Acest lucru ne face să ne întrebăm firesc care este locul și rolul lecturii în viața noastră. Ce este textul literar: un mijloc de informare sau destindere? Mircea Eliade ne putea răspunde la această întrebare în „Fragmentarium”: „Avem zeci de mii de formule farmaceutice, de tonice, de siropuri și mai știu eu ce - dar nu s-a gândit nimeni să folosească tehnic această colosală energie sufletească, latentă în cărți. Literatura poate însemna un stimulent uriaș. Cunosc cel puțin o duzină de tineri care și-au întărit sufletele zdrențuite de adolescență prin lectura „*Omului sfârșit*” al lui Papini.

Nu e vorba nici de igienă spirituală, ci numai de tehnica prin care omul modern ar putea folosi izvoare necunoscute de energie și de contemplație, tehnica armonizării sale cu anotimpurile, cu revelațiile...”[10]

Cărțile ne pot aduce un ajutor imens, ne conferă o anumită cunoaștere, ne adâncesc într-o baie de imaginație și lenta maturizare a gândurilor noastre este propice unor emoții profunde. Anumite cărți secretă în noi un puternic antidot împotriva îndoielilor și nesiguranțelor inerente vieții cotidiene, altele ne conduc la o pace interioară și ne liniștesc dezordinea emoțională. Unele cărți ne marchează atât de mult încât ne fac să ne schimbăm viziunea asupra lumii într-o manieră mai altruistă. Fie că este vorba de romane, poeme, opere filosofice sau psihologice, să încercăm să profităm de momentele de destindere și să ne consacram plăcerii subtile de a lua o carte și de a o savura pentru că lectura are repercusiuni asupra stării noastre sufletești, asupra sănătății noastre. Setul de competențe profesionale necesare pentru a avea performanță la locul de muncă se schimbă de la o perioadă la alta. Modelul tradițional care a funcționat în trecut, în care competențele formate la început de drum erau valabile pentru tot parcursul carierei profesionale, nu mai este valabil. Școala a încetat să reprezinte doar o instituție unde elevii vin să primească informații, ci a devenit un centru în care trebuie să învețe toți cei care lucrează.

Procesul de învățământ din Republica Moldova, prin curriculumul școlar modernizat, a fost orientat spre formarea-dezvoltarea competențelor transdisciplinare: competențe de comunicare în limba română; competențe de comunicare în limba maternă; competențe de comunicare în limbi străine; competențe în matematică, științe și tehnologie; competențe digitale; competența de a învăța să înveți; competențe sociale și civice; competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă; competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale. Lectura este activitatea care stă la baza oricărei munci intelectuale. Prin urmare, este o competență esențială, necesară omului pe tot parcursul vieții. O problemă majoră în societatea noastră este insuficiența lecturii ca fenomen general-uman al contemporaneității, deci și al elevilor. Fenomenul dat mai rămâne neexplicat, invazia tehnologiilor informaționale nefiind drept un pretext de a abandona problema, de a-i identifica o soluție. Lectura este foarte importantă în zilele noastre și necesită metode adecvate de abordare a textului pentru formarea competențelor de lectură. Dar în ce măsură curriculumul și manualele actuale favorizează formarea și dezvoltarea competențelor lectorale, precum și cât de pregătiți suntem noi, profesorii, pentru a soluționa pe teme științifice probleme particulare ale didacticii formării

cititorului de literatură? Am aplicat un chestionar privind atitudinea față de lectură la elevi din clasa XI (23) și a XII (22). Am cerut să aleagă una dintre variantele de răspuns, încercuind vizibil litera din dreptul răspunsului corespunzător. Conținuturile au vizat numai parțial lectura literară și implicit plăcerea de a citi, dar evitând termenul ca atare. Cele mai multe „întrebări” au fost închise, dar la fiecare a existat însă și posibilitatea de a menționa „altceva” la fiecare intrare, inclusiv acolo unde apare rubrica „nu știu”. 1. Lectura reprezintă pentru tine: a. o pasiune b. o obligație c. un mod de a te instrui d. un mod de a-ți petrece timpul liber e. un mod de a uita de problemele zilnice f. altceva (completează ce anume). 2. Ce îți place mai mult să citești: a. basme, povești b. romane, schițe, nuvele c. poezie, d. scrieri, SF e. memorii, jurnale, f. altceva (completează ce anume). 3. Textele din manualele de limba și literatura română sunt: a. utile pentru cultura generală, b. plictisitoare, nu le prea citesc c. obligatorii și se cer la examene d. alte aprecieri. 4. Când textele din manualele de literatură: a. sunt fragmente, citesc textul integral, b. deși sunt fragmente, nu citesc textul integral, c. alte aprecieri. 5. Când citești în timpul liber la ce renunți: a. muzică, b. sport, c. televizor, d. prieteni, e. film, discotecă, f. altceva (specifică ce anume) 6. Un computer ți-ar putea înlocui lectura? a. da, b. nu, c. nu știu. În urma aplicării chestionarului pentru 13 elevi lectura este o pasiune, un mod de a-ți petrece timpul liber-13, câte 11 elevi- o obligație și un mod de a te instrui, 3 elevi- un mod de a uita de problemele zilnice. Cei mai mulți elevi sunt interesați să citească romane, schițe, povestiri-29, cel mai puțin, 6-scrieri SF. Dintre intervievați 27 de elevi citesc din obligațiune, iar 16 pentru cultura generală. Lectura pentru 19 dintre elevi e renunțarea la discotecă, film, iar pentru 16 la televizor, 14 renunță la sport. Și mă bucură faptul că 15 elevi consideră că un computer nu i-ar putea înlocui lectura. Fie că elevii încep să pună computerul la locul lui, nu ca substitut al cărții, ci ca mijloc de informare și spațiu de joc, fie că noutatea P.C.-ului s-a asimilat și nu mai e ceva atât de râvnit. În ansamblu, reiese că, de fapt, elevii citesc, dar ar citi, poate, mai mult. În vederea formării unei atitudini pro-active a elevului față de lectură, realizez lecții de tip atelier. *Atelierul de lectură* îl organizez atunci când am ca obiectiv lectura textului ca activitate principală, iar textul poate fi ales în funcție de obiective-după factură, specie, volum. E cazul să stabilim tranșant că lectura unui text cu „ochii proprii” [6] nu poate fi substituită prin vizionarea filmului, auderea textului de pe audiobook. Elevilor li se dă câteva zile pentru a găsi cartea. Pas cu pas, lecție cu lecție, elevii învață să citească diferite texte literare și nonliterare, să proceseze și să organizeze informația, asimilând strategii de

lucru, iar ulterior-să producă texte literare, nonliterare și metaliterare, conform cerințelor curriculare.[4]

Lectura suplimentară constituie un element important în procesul formării personalității copilului. În corespundere cu principiul autonomiei implicării active a elevilor, precum și a principiului valoric, decid împreună cu elevii titlurile de carte pentru lectură. Oferta de lectură suplimentară pentru vacanță o selectăm judicios, în corespundere cu particularitățile de vârstă ale elevilor. Renunț la solicitarea lecturii în baza unor liste „kilometrice” [13].

Precizez lista lecturilor obligatorii: în medie câte 3-4 titluri, fără a suprasolicita elevul. Anunț lista operelor literare la început de an școlar. Pentru elevii claselor liceale demersul pentru dezvoltarea competenței lectorale angajează valorile acesteia la nivelul operei literare și formarea unui sistem de valori ale competenței lectorale, surprinse de fenomenele de bază ale literaturii ca formă a conștiinței artistice național-universale (școli, curente, principii estetice, orientări ideologice), precum și cunoștințe-capacități-atitudini avansate de analiză-comentare-interpretare, orală și scrisă, a operelor literare, de elaborare a textelor reflexive și de creație literar-artistică și științifico-literară. Aplic variate metode, procedee/tehnici, forme, mijloace de formare-dezvoltare la elevi a competenței de lectură. Conform ultimelor surse proiectarea unei activități didactice presupune patru etape distincte și nici una nu poate fi omisă: Evocarea, realizarea sensului, reflecția și extinderea.

Evocarea, secvența de debut din cadrul lecției, are menirea să coreleze cunoștințele și abilitățile anterioare ale elevilor cu ceea ce urmează să fie asimilat. O tehnică foarte simplă pe care o folosesc des este *Citate*, de obicei un aforism care e și motto-ul lecției. Alte tehnici *asocieri libere* sau *asocieri forțate*, *reacția cititorului*, *găsește cuvântul-țintă*. Pentru a dezvolta competența lectorală în cadrul orelor de limba și literatura română la elevii din ciclul liceal în cadrul etapei principale a lecției, și anume realizarea sensului, elevii învață conținuturi sau exersează deprinderi-citesc un text, urmăresc o prezentare, ascultă o prelegere, sunt ghidați în lectura sau scrierea unor texte. În diada predare-învățare, predarea, oricât de calitativă, nu duce la un rezultat, dacă nu se realizează învățarea. Iar dacă este vorba de lectură, una dintre cele mai ilustrative metodologii pentru etapa dată este *Interogarea multiprocesuală*; formularea și dezbaterăa unor întrebări ce cuprind consecutiv toate procesele cognitive îmi dă siguranța că nu am omis vreuna dintre etapele învățării; de asemenea, *Lectura ghidată* pentru textul literar și *Lectura intensivă* pentru textul nonliterar ar fi printre tehnicile de prima linie. Tot pentru această etapă utilizez

tehnicele: *Grila lui Quintilian, Jurnalul dublu, Agenda în trei părți, Piramida narațiunii, Lectura în perechi. Rezumate în perechi.*

Reflecția, o altă etapă a lecției, poate deveni și ea importantă, dacă profesorul reușește să pună accentele pe exersare, formarea competențelor. Sau, în cazul limbii și literaturii române, este mai importantă. Utilizez des tehnicile: *lectura textelor scrise, din fotoliul autorului, eseul de 5 min.* După lectura și analiza textului literar, deseori tehnicile de reflecție vizează discuția urmată de scrierea soldată cu prezentarea produsului: *Diagrama Venn, 6 De ce? Graficul T, TASC.*

Etapa **Extinderea** este programată „după lecție”. Tehnici ca: *colajul, studiul de caz, 6 Cum?, jurnalul reflexiv* oferă condiții autentice de integrare a celor învățate. Multe dintre sarcini depășesc cadrul lecției și solicită activități transdisciplinare. Îmi propun să utilizez în cadrul orelor tehnici de discuție în baza lecturii ca factor motivațional pentru elevii de liceu: *Discuțiile* privind lecturile literare: strategii individuale, de grup și frontale. *Conferința de lectură* – strategie eficientă de evaluare a lecturilor extra murros. *Proiectele de grup* ca formă de prezentare a lecturilor extracurriculare. Tehnicile de predare interactive, pe care le-am asimilat și le-am aplicat pentru predarea disciplinei limba și literatura română mă ajută să motivez elevii din liceu pentru lectură, să-i deprind să „guste literatura”, să o înțeleagă, astfel înțelegându-se pe ei mai bine; să fie cititori care știu ce doresc să citească, caută textul, romanul și poezia, știu să le analizeze, am obținut ca lecțiile să fie o invitație la lectură, o premisă a dezvoltării intelectuale. Fiind preocupată de subiectul dezvoltării competențelor de lectură exersez și eu o tehnică 6 Cum? 1. Întrebare: Cum reușesc să dezvolt competența lectorală a elevilor în liceu? Răspuns: Prin discutarea obligatorie a fiecărui text propus pentru lectură. 2. Întrebare: Cum reușesc să discut fiecare text propus pentru lectură? Răspuns: Prin transmiterea clară a mesajului că textul trebuie citit cu ochii proprii. 3. Întrebare: Cum transmit mesajul că textul trebuie citit? Răspuns: Prin formularea anticipată a unor sarcini individuale sau diferențiate 4. Întrebare: Cum formulez sarcinile? Răspuns: Așa ca să trezesc interesul elevilor, dar să păstrez suspansul versus ce se va întâmpla la lecție. 5. Întrebare: Cum păstrez suspansul? Răspuns: Prin varierea tehnicilor de discuție. 6. Întrebare: Cum variez tehnicile de discuție? Răspuns: Alternativ, oscilând între discuțiile frontale, prezentările individuale și cele de grup. Pe lângă cunoașterea aspectelor teoretice, trebuie să cunosc bine elevii. La rândul lor, elevii trebuie să citească lecturile indicate, însă modalitatea

de abordare a activității și a conținutului lecturii de către profesor are o importanță majoră.

În concluzie, metodele și procedeele prezentate pe care le aplic sunt menite de a dinamiza procesul de învățământ, de a evita rutina din clasă, ce duce adesea la oboseală, dezinteres, refuzul de a învăța. Astfel de metode preponderent interactive, participative și colaborative, centrate pe elevi, pot trezi interesul acestora atât pentru lectură, cât și pentru învățarea școlară. Scopul meu, ca profesor, este acela de a forma un cititor independent, autonom și critic, reușind să formuleze opinii personale, argumentate, prin utilizarea corectă a limbii române în diferite contexte de comunicare. Vreau să fiu pentru elevi un ghid, îndrumător, sfetnic, consilier, iar sarcina mea primordială este de a organiza și de a facilita învățarea, de a-i călăuzi pe elevi pe drumul cunoașterii. Iar sloganul lecțiilor de limba și literatura română să fie: Să se lucreze pe text, nu despre text. Alegând să lucrăm pe text, urmează să desfășurăm lectura adecvată, înțelegerea, interpretarea lui.

Bibliografie

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Atelierul de lectură în demersul educațional (Strategii de dezvoltare a gândirii critice). CE Pro Didactica, Chișinău, 2004. 45 p.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Sclifos L., Evaluarea în cheia dezvoltării gândirii critice (Învățământ universitar și preuniversitar). CE Pro Didactica, Chișinău, 2005, 72 p.
3. Cartaleanu T., Cosovan O., Formare de competențe prin strategii didactice interactive. CE Pro Didactica, Chișinău, 2008. 59 p.
4. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgarda-Crudu A., Demersul didactic la limba și literatura română în gimnaziu: proiectarea explicită. Editura Arc, 2017. 178 p.
5. Carmen E. Comunicarea prin lectură. 2011/www.didactic.ro
6. Curriculumul școlar pentru disciplina Limba și literatura română, clasele a V-a - a IX-a (aprobat prin ordinul ME nr. 244 din 27 aprilie 2010);
7. Curriculum pentru clasele a X-a și a XII-a. Limba și literatura română (aprobat prin ordinul ME nr. 244 din 27 aprilie 2010);
8. Ghicov A., Cartaleanu T., Marin M. Standarde de eficiență de învățare a limbii și literaturii române în învățământul preuniversitar din Republica Moldova. Chișinău, 2012.
9. Lia Sclifos, V. Goraș-Postică, O. Cosovan, T. Cartaleanu. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. CE Pro Didactica, Chișinău 2010.

10. Mircea Eliade. Fragmentarium, București, Humanitas, 1992.
11. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la limba și literatura română și literatura universală în anul 2017-2018. Anexă la ordinul ME nr 253 din 26 aprilie 2017.
12. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la limba și literatura română și literatura universală în anul 2018-2019. Anexă la Ordinul MECC nr.965 din 22 iunie 2018.
13. Viorica Goraș-Postică, Competența acțional strategică?! Chișinău, CE Pro Didactica, 2012. 151 p.

La finalité de l'économie, selon l'école du «crédit social»

**Christine Mengès-Le Pape,
Professeur à l'Université Toulouse 1 Capitole**

Le « crédit social » est une doctrine économique de la fin du XIX^e siècle et du premier XX^e siècle qui -au moment des grandes crises économiques de l'entre-deux-guerres- connut une très grande ampleur en Amérique du Nord, en Europe de l'Est, en Nouvelle Zélande et plus récemment en Afrique. Ce courant de pensée se fonde sur un ensemble de principes énoncés par l'ingénieur britannique Clifford Hugh Douglas, en 1918. Ses théories présentées dans différents ouvrages traitent le but du système monétaire, à savoir « le crédit ou la confiance » qui devrait améliorer la société ou le social, d'où l'expression de « crédit social ». D'après les écrits de Clifford Hugh Douglas, *Social credit, Economic democracy*, qui sont plus tard repris par l'économiste franco-canadien Louis Even, la réalisation d'un système monétaire sain ou honnête placé au service de la société permettrait à l'économie d'atteindre efficacement sa fin propre, qui selon l'éthique aristotélicienne est le juste service du bien commun, c'est-à-dire répondre -avec justesse et justice- par des biens aux besoins de tous.

À travers son ouvrage *Sous le Signe de l'Abondance*, Louis Even livre la même idée lorsqu'il interroge : « Qu'est-ce que le vrai crédit social ? Une finance saine et efficace »^[1]. De ce courant fondé sur la doctrine sociale découle le système économique du « crédit social » qui ne crée ni les biens ni les besoins mais qui, en revanche, empêche tout obstacle de s'interposer artificiellement

^[1] Even L. *Sous le signe de l'abondance*. Chap. 40. Mengès-Le Pape C. Vers une finalité de justice : Louis Even, un économiste qui a étudié Thomas d'Aquin, in *La justice, entre théologie et droit*, Toulouse: Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, Collection Droit et Religions, n°11, octobre 2016. P. 693 à 700.

entre production et consommation, entre producteur et consommateur^[2]. Dans un article du 15 août 1954, Louis Even explique ce principe d'équilibre : « Il ne suffit pas de financer la production. Il faut aussi que les produits aillent à ceux qui en ont besoin. C'est même la seule vraie raison d'être des produits: combler des besoins » [3]^[3].

Toutefois, selon Douglas, l'entrave la plus nette à cette correspondance entre biens et besoins -au moins dans les pays d'Occident du XX^e siècle- est surtout d'ordre financier. Il s'agit « d'un obstacle d'argent » [4]^[4], il dénonce la corruption des systèmes financiers qui ne parviennent pas à mettre l'argent à sa juste place. Or, et les auteurs créditistes insistent sur cette approche, un système financier n'est qu'un moyen, c'est-à-dire une forme économique à ne jamais absolutiser, car il n'émane ni de la loi divine, ni de la loi naturelle ; il est établi par les hommes, pour être mis au service des hommes, et non le contraire.

Dès lors, à travers des propositions concrètes, cette école d'économistes vient montrer comment un système financier ayant pour seule finalité le profit particulier -et non commun- peut abîmer les relations entre les personnes, en multipliant les embarras au lieu de faciliter les échanges qui deviennent gages d'épanouissement et donnent à chacun la possibilité de devenir ce qu'il doit être. Dans les écrits de Douglas, si la personne humaine doit être remise à sa place, la finance doit l'être également ; elle doit redevenir ce simple système de comptabilité qui exprime en chiffres les valeurs relatives des produits et des services, qui facilite les différentes phases de la production vers le produit fini, et distribue aux consommateurs des biens librement choisis par eux et non pas imposés par les producteurs..

Pour l'économie comme pour les autres activités humaines, se pose ainsi la question de la finalité. Or -comme le précise le philosophe du droit Michel Villey- il s'agit d'une question que l'on évite ^[5]. Là il convient de distinguer entre fin et moyens, et surtout de bien soumettre les moyens à la fin, et pas la fin aux moyens. La fin, c'est ce qui est recherché, l'objectif poursuivi. Les moyens, ce sont les procédés, les méthodes, les actes posés pour atteindre la fin. Or souvent, dans la conduite de la chose publique, on confond moyens et fin, et l'on est tout surpris d'obtenir des faillites comme résultat.

^[2] Even L. *Sous le signe de l'abondance*. Chap. 40.

^[3] Even L. *Sous le signe de l'abondance*. Chap.31.

^[4] Pilote A. *La démocratie économique expliquée en 10 leçons*. P. 8.

^[5] Villey M. *Philosophie du droit, Définitions et fins du droit, Les moyens du droit*. Prolégomènes.

Ne pas confondre moyens et fin

Le courant du « crédit social » prend ses distances avec la formule : « La fin justifie les moyens », qui autorise tous les moyens et tente de les faire passer pour « bons ». C'est ici afficher clairement le rejet de la réussite à tout prix et du « sans foi ni loi ». Dans cette attention portée à la fin de l'économie, est restaurée l'attitude classique qui définit une discipline par sa fin et non par ses moyens. L'économie se détermine donc selon sa fin, avec la question : à quoi sert l'économie ?

Dans l'ouvrage *La démocratie économique en dix leçons* qui rassemble l'œuvre de Louis Even, la question de la finalité de l'économie est posée. On y trouve les quatre propositions de réponse que les ouvrages donnent habituellement.

- « A. Créer des emplois.
- B. Obtenir une balance commerciale favorable.
- C. Distribuer de l'argent à la population.
- D. Produire les biens dont les gens ont besoin. »^[6]

Dans le sens de la justice distributive, la solution D correspond au seul bon résultat. Selon les théoriciens du crédit social, « les autres réponses ne sont que des moyens possibles pour apporter de l'abondance et pour produire les biens qui deviennent l'objectif, la véritable fin de l'économie »^[7]. Clifford Hugh Douglas et Louis Even montrent que la modernisation des techniques permet de produire des biens avec moins de travail et de fatigue. Ils signalent combien on peut alors s'éloigner des images fort sombres des souffrances ouvrières, révélées depuis les nombreuses enquêtes du XIX^e siècle, avec des horaires démesurés plus ou moins corrigés par le législateur, avec une conception du temps soumise aux exigences de la rentabilité, avec des conditions de travail qui ne pouvaient jamais être vraiment négociées, car déterminées par les aléas des conjonctures. On se rappelle le *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers employés dans les manufactures de coton, de laine et de soie*.

Dans les écrits de cette école du « crédit social », la finalité de l'économie étant fondée sur l'adéquation entre la production et les besoins, il s'en suivrait une réduction du temps de travail que favoriserait également la modernisation des techniques. Les personnes disposeraient alors de plus de temps libre pour leurs familles ou pour des engagements sociaux et d'autres activités.

^[6] Pilote A. *La démocratie économique en 10 leçons*. P. 10.

^[7] *Ibid.*

Louis Even évoque ensuite les risques du plein emploi : « parler d'embauchage intégral, de plein emploi, est en contradiction avec la poursuite du progrès dans les techniques et procédés de production. On n'introduit pas une machine perfectionnée, on n'exploite pas une nouvelle source d'énergie pour atteler l'homme à la production, mais bien plutôt pour le libérer. Mais on a perdu le sens de la fin et des moyens. On prend des moyens pour la finalité. C'est une perversion qui contamine toute la vie économique et empêche l'homme de bénéficier des fruits logiques du progrès. L'industrie n'existe pas pour donner de l'emploi, mais plutôt pour fournir des produits »^[8].

Puis Louis Even bouscule l'idée d'une balance commerciale qui implique plus d'exportations de produits et moins d'importations, avec le risque évident d'un appauvrissement en richesses réelles pour le pays, avec également l'illusion d'une balance commerciale favorable en permanence.

Il y a ensuite la réponse C qui est couramment mise en avant et qui fait de l'argent la finalité de l'économie. Cette proposition sera chahutée par les créditistes, car elle ne donne pas sa juste place à l'argent. Cette idée est développée dans un article rédigé par Louis Even, en 1954, mais qui reste d'une actualité très nette : « Aujourd'hui, quand l'argent n'est pas là, on arrête de produire, même s'il y a des besoins pressants; on chôme, on ne fait rien. Aujourd'hui, quand l'argent n'est pas là, les municipalités laissent de côté des travaux urgents, demandés par la population, alors même qu'il y a tout ce qu'il faut, en fait d'hommes et de matériaux, pour exécuter les travaux. Quand l'argent n'est pas là, aujourd'hui, la construction ralentit ou arrête, même s'il y a des familles non logées, et même si des maçons, des charpentiers, des plombiers, attendent impatiemment un emploi »^[9].

Selon la doctrine créditiste, l'argent ne doit pas être la finalité qui bloque l'économie s'il vient à manquer. L'argent doit rester un simple moyen d'obtenir ce qui est produit. C'est un moyen, pas une fin ! Toujours en 1954, Louis Even commente « L'argent, qu'est-ce que c'est ? C'est une abstraction, et non pas une réalité. L'argent, ce sont des chiffres sur une rondelle de métal, ou sur un rectangle de papier, ou dans un livre de banque. Des chiffres qui sont acceptés comme moyens de paiement »^[10]. Ici encore par l'utilisation des termes d'abstraction et de réalité, par la préférence accordée aux réalités, Louis Even répète l'importance de la production comme finalité de l'économie, l'argent ne

^[8] Even L. *Sous le signe de l'abondance*. Chap. 37.

^[9] *Ibid.*

^[10] *Ibid.*

devenant qu'un simple moyen placé au service de la production : « La production, c'est quelque chose de réel. Ce sont des maisons, c'est de la nourriture; ce sont des vêtements, des chaussures, des moyens de transport...C'est l'argent qui doit aller d'après la production possible; et non pas la production qui doit se mettre au pas de l'argent ». Il y aura alors cette vision de « l'argent comme simple serviteur, et non plus comme un maître qui permet ou qui défend »^[11]. On saisit le refus du culte et d'une sacralité accordés à l'argent.

Car ce culte efface toujours la marque particulière du travail de l'homme et de l'humanité. Se pose déjà la question de l'invention d'un système qui rendrait aux travailleurs l'histoire et les fruits du travail accompli, autrement dit leur histoire et leurs biens. Il y a nécessité à prolonger la réflexion : puisque l'argent a été établi pour faciliter la production et la distribution, faut-il alors soumettre la production et la distribution à l'argent, ou bien l'inverse ?

La finalité de l'économie

Dans son livre, *Une finance saine et efficace*, Louis Even montre le risque de perversion dont il faut débarrasser l'économie pour lui redonner sa finalité, et il expose la méthode très réaliste du programme créditiste : « Ces méthodes ne sont donc ni dogmatiques ni exclusives. Mais nous préconisons ce qui nous semble le plus pratique, le moins déroutant, en utilisant largement les mécanismes financiers existants, tout en les purgeant radicalement du vice financier fondamental qui les détourne de la véritable fin de l'économie : le service des besoins humains »^[12]. Ici l'on entrevoit clairement la fin de l'économie : le service des besoins humains. On perçoit de nouveau le socle de la tradition aristotélicienne que l'Occident reprend avec Thomas d'Aquin : l'économie familiale permet d'assurer les approvisionnements nécessaires de la famille, l'économie politique d'assurer les approvisionnements de la Cité. Les études de C. H. Douglas et de Louis Even apportent par conséquent une réflexion fondée sur ce sens de l'économie et de ses finalités, cette réflexion qui se fait de plus en plus urgente face à la crise progressive du capital social qui contient cet ensemble de relations de confiance, de fiabilité, de respect des règles indispensables à toute coexistence civile.

^[11] *Ibid.*

^[12]

La finalité de l'économie n'est ni d'ordre moral, ni d'ordre juridique ou politique, ni culturel ou autre... Les activités économiques sont en relation avec la richesse temporelle : dans ses activités économiques, l'homme poursuit la satisfaction de ses besoins temporels^[13]. La finalité de l'économie, c'est d'adapter les biens terrestres à la satisfaction des besoins temporels de l'homme. Il s'agit donc de placer les biens terrestres au service des hommes, de tous les hommes et de tout l'homme. Se pose dès lors la question en apparence très simple de la définition des besoins temporels de l'homme : quels sont les besoins de l'homme ?

S'inscrivant dans la logique de la pensée aristotélicienne et de la doctrine sociale, les créditistes décrivent ces besoins : ce sont ceux qui assurent la dignité de l'homme, ceux qui l'accompagnent dès sa naissance. Il y en a d'essentiels, il y en a de moins nécessaires, parfois superflus : « La faim, la soif, les intempéries, la lassitude, la maladie, l'ignorance, créent pour l'homme la nécessité de manger, de boire, de se vêtir, de se loger, de se chauffer, de se rafraîchir, de se reposer, de se soigner, de s'instruire. Autant de besoins auxquels doivent correspondre des biens selon la finalité de l'économie »^[14].

Pour publier ces nécessités, en 1936, Louis Even rédige un conte sur l'économie et le crédit social. Ce conte a pour titre *L'île du salut*, plus tard il sera intitulé, *L'île des naufragés*, avec pour sous-titre *Fable qui fait comprendre les mystères de l'argent*. L'histoire raconte le naufrage de cinq hommes, qui parviennent à se réfugier sur une île déserte : François, charpentier, Paul, cultivateur, Jacques, spécialisé dans l'élevage des animaux, Henri, agronome horticulteur et Thomas, prospecteur minéralogiste : « Remettre les pieds sur une terre ferme, c'est pour nos hommes un retour à la vie. Une fois séchés, réchauffés, leur premier empressement est de faire connaissance avec cette île où ils sont jetés loin de la civilisation ». Cette île qu'ils baptisent *Salvation Island*. Une rapide tournée « comble leurs espoirs, l'île n'est pas un désert aride »^[15]. La suite du récit rapporte qu'après avoir visité l'île, les naufragés se mettent à l'ouvrage : « Les maisons et des meubles sortent du travail du charpentier. Les premiers temps, on s'est contenté de nourriture primitive. Mais bientôt les champs produisent et le laboureur a des récoltes. À mesure que les saisons succèdent aux saisons, le patrimoine de l'île s'enrichit. Il s'enrichit, non

^[13] Pilote A. *La démocratie économique en 10 leçons*, p. 11.

^[14] Even L. *Sous le signe de l'abondance*. Chap. 2.

^[15] Even L. *Fable qui fait comprendre les mystères de l'argent*. Chap. 2.

pas d'or ou de papier gravé, mais des véritables richesses : des choses qui nourrissent, qui habillent, qui logent, qui répondent à des besoins »^[16].

À travers cette *Fable qui fait comprendre les mystères de l'argent*, se retrouve la finalité de l'économie que décrit Louis Even à la fin du chapitre 1^{er} de l'essai *Sous le Signe de l'Abondance* : « Joindre les biens aux besoins, voilà le but, la fin de la vie économique. On pourrait donc dire que l'économie est bonne, qu'elle atteint sa fin, lorsqu'elle est assez bien ordonnée pour que les vêtements couvrent les épaules qui ont froid; pour que les chaussures viennent sur les pieds qui sont nus ; pour qu'un bon feu réchauffe la maison en hiver ;pour que maîtres et élèves se rencontrent..»^[17].

Dans les traités sur le « crédit social », il est également question des mauvaises ou des fausses finalités données à l'économie, Louis Even les cite, il s'agit de la fin morale. L'économie n'est pas là pour atteindre une fin morale : « Et lorsque l'économique atteint cette fin propre, lorsqu'elle permet aux biens de joindre les besoins, elle est parfaite. Ne lui demandons pas plus. Ce serait aussi désordonné que de vouloir aller de Montréal à Vancouver dans le Trans-Pacifique, ou de New-York au Havre en chemin de fer ». Ce serait introduire un désordre dans les répartitions entre la diversité des disciplines. « Comme quoi, si les deux choses sont bien distinctes, il arrive tout de même que les deux concernent le même homme et que, si l'une est immolée, l'autre en souffre. L'homme a le devoir moral de veiller à ce que l'ordre économique, le social temporel, atteigne sa fin propre. »^[18]. Et ce que doit accomplir l'économie, c'est de faire correspondre les biens aux besoins. Louis Even donne des commentaires très concrets « d'une économie qui n'accomplit pas sa fin »^[19], c'est-à-dire qui conduit aux chaos. Il affirme : « lorsque les choses restent dans les magasins ou dans le néant et les besoins dans les maisons, cherchons-en la cause dans l'ordre économique. Blâmons évidemment ceux qui désorganisent l'ordre économique ou ceux qui, ayant mission de le régir, le laissent dans l'anarchie. Eux, en n'accomplissant pas leur devoir, engagent certainement leur conscience et tombent sous la sanction de la morale »^[20]. Louis Even poursuit en posant - comme finalité de l'économie- la satisfaction des besoins de tous les consommateurs, ce qui ne signifie pas l'excès de consommation, mais une

^[16] Even L. *Fable qui fait comprendre les mystères de l'argent*. Chap. 3.

^[17] Even L. *Sous le signe de l'abondance*. Chap. 1^{er}.

^[18] Even L. *Fable qui fait comprendre les mystères de l'argent*. Chap. 2.

^[19] *Ibid.*

^[20] Even L. *Sous le signe de l'abondance*. Chap. 2.

simple finalité de consommation. Dans l'œuvre de Louis Even, la production devient un simple moyen et non une finalité de l'économie : « La fin est dans la consommation, la production n'est qu'un moyen »^[21]. C'est la demande qui doit déterminer l'offre, et non le contraire. Il faut donc que l'homme consommateur ordonne lui-même la production. « C'est pour l'homme consommateur qu'existent toutes les activités économiques. Il faut donc que l'homme consommateur ordonne lui-même la production. C'est lui, le consommateur, qui doit passer ses commandes à la production »^[22]. Ici se trouve le fondement d'une économie humaine qui doit satisfaire tous les hommes, pas seulement une élite financière.

Face à cet homme qui vit en société selon la tradition aristotélicienne, ce courant de pensée insiste sur l'honnête confiance qui doit relier personnes. Dans son essai *Qu'est-ce que le crédit social?*, de 1981, Geoffrey Dobbs déclare nécessaire cette confiance qui semble toutefois très atteinte par les crises du XX^e siècle : « Le terme de crédit social (sans majuscules) désigne quelque chose qui existe dans toutes les sociétés, mais à laquelle on n'avait jamais donné de nom auparavant, parce qu'on prenait cette chose pour acquise. Nous prenons conscience de l'existence du crédit social, du crédit de la société, seulement lorsque nous le perdons ». « Le mot de crédit est synonyme de foi, ou confiance ; ainsi, nous pouvons dire que le crédit est la foi ou confiance qui lie ensemble les membres d'une société, c'est la confiance ou croyance mutuelle dans chaque autre membre de la société, sans laquelle c'est la peur, et non la confiance, qui cimente cette société. Or cette foi nécessite la poursuite de l'intérêt commun et l'observation des lois supérieures ».

Bibliographie :

- 1 Berthoud A. *Aristote et l'argent*. Paris: F. Maspero, 1981
- 2 Douglas C. H. *Social credit*. Londres: Eyre and Spottiswoode, 1924.
- 3 Douglas C. H. *Economic democracy*. Londres: Cecile Palmer, 1920.
- 4 Even L. *Sous le signe de l'abondance*. Rougemont, Canada: Institut Louis Even, 1946, édition 2008.

^[21] *Ibid.*

^[22] Even L. *Sous le signe de l'abondance*. Chap. 3.

5 Even L. Une finance saine et efficace. Rougemont, Canada: Institut Louis Even, 1966.

6 Finley M. Économie et société en Grèce ancienne. Paris: La Découverte, 1984.

7 Lapidus A. Le détour de valeur. Paris, Économica, 1986

8 Pilote A. La démocratie économique expliquée en 10 leçons. Rougemont, Canada,

9 Polanyi K. et Arensberg C. Les systèmes économiques dans l'histoire et dans la théorie, Paris, Larousse, 1975.

10 Hoover R. de. La pensée économique des Scolastiques. Paris: Vrin, 1971.

11 Villey M. Philosophie du droit, Définitions et fins du droit, Les moyens du droit. Paris: Dalloz, 2001. 340 p.

Dinamica fluxurilor migraționale din Republica Moldova în statele CSI

Stela Morozan, doctorandă, ASE din Moldova, Profesoară de geografie, IP Liceul Teoretic „Principesa Natalia Dadiani”

Tematica migrațională este vastă și, în acest context, articolul dat evidențiază, unele probleme actuale stringente, în această etapă crucială de dezvoltare a Republicii Moldova. În condițiile diminuării excesive a reproducerii, cunoașterea procesului migrațional constituie o necesitate a tendințelor de evoluție, a formelor noi care apar.

Noțiunea de migrație are o semnificație istorică și actuală. În anii '20 ai secolului al XX, se face o încercare de precizare a conținutului noțiunilor de „colonizare,, și „migrație,, , deoarece A. A. Kaufman, unul din cei mai mari teoreticieni în domeniul colonizării și migrațiunii în Rusia de până la revoluția bolșevică, privea noțiunea de „colonizare,, și „migrație,, ca noțiuni identice[2,p.18]. De aceea, o data cu unificarea statisticilor naționale între 1920-1938 și a datelor furnizate de Biroul Internațional al Muncii, s-a ajuns la concluzia ca orice deplasament de populație să fie considerat migrație [2,p.19]. Persoana se află în dublă ipostază, este emigrant pentru țara de origine și immigrant pentru noua țară de reședință. Paralel se folosește și noțiune de migrație activă – migrantul care caută destinații convenabile, care să-i garanteze prosperitate viitoare și se manifestă prin efectuarea câtorva schimbări ale locului de trai, iar activitatea acestuia are loc în funcție direct de vârstă.

Fluxul sau „curentul,, migratoriu este numărul total al deplasărilor efectuate în decursul unei perioade de la zona de origine către zona de destinație. Cuprinde numărul populației care a săvârșit o acțiune în același interval de timp [2, p. 19].

Republica Moldova, care include doar partea de est a Moldovei istorice, în ultimele două secole, a fost administrată de Imperiul Rus (1812-1918), România (1918-1940 / 1941-1944) și URSS (1944-1991). Din 1991, a devenit stat independent, însă regiunea de est, este separată, formând autoproclamanta Republică Moldovenească Nistreană. În perioada economiei socialiste, Moldova, fiind o republică unională din cadrul Uniunii Sovietice, se caracteriza printr-o migrație internă de muncă destul de intensă. Nivelul înalt al migrației era explicat prin faptul că din cele 15 republici unionale republica noastră avea cea mai mare densitate a populației (circa 130 de oameni pe km pătrat). Acest fapt a determinat emigrarea temporară sau definitivă a forței de muncă spre alte regiuni ale URSS. Regiunile cu cel mai mare număr de migranți din Republica Moldova erau în Moscova, Tiumen, Komi, Leningrad, Rostov, Krasnodar, Volgograd, Sverdlovsk, Primorsk și Yakutia. Numărul moldovenilor în Federația Rusă, a crescut de la 62 de mii, în 1959, la 173 de mii, în 1989. Emigrarea s-a realizat și în celelalte republici sovietice, mai ales în Kazakhstan, Ucraina, Uzbekistan și Belarus. O parte din migranți s-au stabilit definitiv în noile regiuni. Factorii care au dus la emigrarea în cadrul URSS erau de ordin economic (locuri de muncă și salarii mai mari în regiunile de nord), administrative (repartizarea locurilor de muncă), educațional (realizarea studiilor superioare în orașele mari), serviciul militar, căsătorii mixte, în Armata Sovietică în afara republicii, o parte rămâneau cu traiul și cu serviciul în locul unde și-au făcut studiile sau serviciul militar. Trebuie menționat faptul că, parallel cu plecarea populației băștinașe în alte regiuni ale Uniunii Sovietice, Moldova primea fluxuri massive de imigranți din alte regiuni ale Uniunii Sovietice, „specialiști” necesari pentru „industrializarea” republicii din acea perioadă. Se înregistra atât emigrarea sezonieră de muncă, cât și cea pe perioade îndelungate. Datorită sistemului politic închis, emigrarea spre alte state în perioada sovietică practice era foarte rară.

Odată cu dezmembrarea URSS, migrația internă a devenit externă, modificându-și totodată intensitatea și motivele. Apariția frontierelor dintre republici nu a limitat fluxurile migratorii ale lucrătorilor spre est. Din contra, ele au devenit mai intense, fiind determinate în special de venituri mai mari și de oportunități mai bune de angajare în străinătate, ceea ce lipsea acasă. Dificultățile din primii ani de tranziție, provocările impuse de

reforme de ordin administrativ, economic și social au impulsionat procesele migratorii, în special migrația economică. În această perioadă s-a schimbat și tipul migrației. Din permanentă ea a devenit preponderent temporară (de lungă durată) sau sezonieră. Cu toate că în primii ani de tranziție Republica Moldova s-a confruntat cu un val pronunțat de emigrare definitivă (de regulă, cetățenii Republicii Moldova emigrau în Federația Rusă, Ucraina, etc.), cea mai observată formă era migrația voluntară temporară, la baza căreia erau motivele economice. Impulsionat de situația social-economică, fenomenul migrator a evoluat și în funcție de politicile migraționiste adoptate în diferite perioade. Astfel, în opinia experților în domeniu, evoluția fenomenului migrației din Republica Moldova poate fi divizată în generații, fiecare dintre acestea având caracteristicile sale:

1. Prima generație o reprezintă cei deportați în 1949, întâlniți în satele din Siberia, regiunea Irkutsk, au creat generații de basarabeni stabiliți în locurile deportării;

2. A doua generație a exodului are loc în 1954-1960 ține de trimiterea populației la muncile agricole în Kazahstan (valorificarea pământurilor de țelină). Comsomolul contribuia active la selectarea tineretului la țelină și construcția întreprinderilor industriale din Zaporojie, Krivoi Rog, Rostov, Tula, Zelinograd, etc[3,p.275]. Astfel în anii 1950-1960, anual, aproximativ 1000 de tineri comsomoloști plecau benevol sau obligatoriu, din Republica Moldova (RSSM), sau la construcția, hidrocentralei de la Bratsk, Ermakovsk, a centralei termoelectrice din Pavlodar, în regiunile nordice ale Uniunii Sovietice, calea ferată Baikal-Amur, până la sfârșitul anilor '80.

3. A treia generație sunt cei plecați după 1991, stabiliți cu traiul, în special, în locurile de dislocare a construcțiilor mari în orașele Irkutsk, Karaganda etc. [1, p.155]

Anii 1990-1994- au fost determinați de unele aspecte ale politicii migraționiste caracteristice perioadei anterioare (când Republica Moldova se afla în componența URSS). De menționat că la începutul perioadei respective peste 560 de mii de moldoveni locuiau în republici ale fostei Uniuni Sovietice. După proclamarea independenței au ieșit la iveală un șir de probleme conexe migrației, printre care și protecția drepturilor moldovenilor care activau în fostele republici unionale, ceea ce a dus la încheierea unor acorduri bilaterale în domeniul migrației de muncă cu Federația Rusă (mai 1993), Ucraina (decembrie 1993), Belarus (mai 1994), precum și cu alte țări CSI. Înrautățirea drastic a situației social-economice, disponibilizarea în masă a

lucrătorilor în urma proceselor de privatizare, de creștere a sărăciei etc. au întezit migrația care atunci se manifesta, în principal, sub forma ei economic comercială. Persoanele migrante plecau peste hotare (de regulă, în Federația Rusă), unde vindeau mărfuri autohtone, iar cu banii obținuți procurau mărfuri din țara respectivă pe care le vindeau acasă la un preț mai mare. Astfel, în Republica Moldova a apărut așa-numita migrație de tip „suveică” [6,p.19]. Pe parcurs, această formă de migrație economică s-a redus din intensitate și a dispărut, devenind neprofitabilă în urma introducerii regimului de vize, fortificării controlului vamal.

Perioada 1995–2000, se caracterizează prin întezirea proceselor migratorii, în special, a migrației de muncă. Către anul 1997 reformele social-economice romovate de guvern s-au soldat cu un început de recuperare economică. Însă, în pofida acestor rezultate pozitive, în 1998 situația economică s-a agravat ca urmare a crizei financiare regionale și a defaultului din Federația Rusă, principalul partener comercial al Republicii Moldova, urmat de blocajul importului producției agricole și industriale moldovenești în Federația Rusă, precum și de prăbușirea monedei naționale și de creșterea inflației. Anii 1998–1999 au fost marcați de o criză economică acută, care a determinat închiderea întreprinderilor, pierderea locurilor de muncă, creșterea șomajului, intensificarea fenomenului sărăciei. Luate împreună, acestea au compromis funcționalitatea pieței muncii din țară. Drept rezultat, se dezvoltă migrația spontană de muncă, preponderent ilegală. Prosperă afacerile legate de migrația ilegală a persoanelor în alte țări, ia amploare traficul de ființe umane. Totodată, încep să se contureze și efectele pozitive ale migrației de muncă. Au crescut intrările valutei străine în republică. S-a mărit și interesul față de acest fenomen atât din partea publicului larg, cât și a factorilor de decizie.

Caracteristica anilor, 2001–2006, reprezintă o maturizare a măsurilor adoptate de către Guvernul Republicii Moldova în ceea ce privește reglementarea fluxurilor migrației de muncă, protecția drepturilor persoanelor migrante, combaterea migrației ilegale, inclusive a traficului de ființe umane etc. Astfel, în 2001 a fost creat Serviciul de Stat Migrațiune, care avea funcția de elaborare și promovare a unor politici migraționiste cât mai eficiente și echitabile.

Etapa a patra (din mai 2006–până în prezent) se caracterizează printr-un activism sporit în promovarea politicilor legate de migrația internațională de muncă. După reorganizarea Serviciului de Stat Migrațiune, au apărut mai

multe instituții, printre care Serviciul Migrație și Azil, Direcția de Combatere a Traficului de Ființe Umane, Secția Politici Migraționale din cadrul Ministerului Muncii Protecției Sociale și Familiei și din cadrul Agenției Naționale pentru Ocuparea Forței de Muncă etc. care au preluat competențele acestuia.

Reieșind din teoria sistemică migraționistă, [4] spațiul postsovietic poate fi considerat un sistem migraționist internațional independent, al cărui centru este Federația Rusă.

La acest moment, procesele migraționiste sunt dominate de migrația socio-economică. În comportamentul lor, migranții se ghidează de considerente pragmatice în alegerea direcției de mișcare și a formei de migrație (pentru reședință permanentă, de muncă, sezonieră etc.).

Migrarea forței de muncă a stimulat creșterea numărului de migranți ilegali. Migrația ilegală este unul dintre cele mai răspândite fenomene în cadrul CSI. Această situație necesită de la statele CSI măsuri concrete pentru crearea un sistem eficient de combatere a efectelor negative ale migrației ilegale. Republica Moldova a luat parte la toate acordurile semnate în cadrul CSI privind migrația ilegală inițiate după 6 martie 1998. Putem să constatăm că, timp de 10 ani, nu au fost realizate succese semnificative în rezolvarea problemelor provocate de migrația ilegală. Dificultățile cooperării în cadrul CSI în soluționarea problemelor migraționiste sunt legate de legislația diferită a statelor Comunității. Raporturile migraționiste sunt rezolvate la nivel bilateral. La nivel multilateral, problema migrației în CSI a fost abordată relativ recent. Situația migraționistă prezintă o problemă pentru Republica Moldova. Confuzia soluționării acestei probleme în spațiul CSI constă în abordarea structurală total diferită de cea existentă în UE. Dacă în cadrul Uniunii Europene migrația a fost abordată reieșind din rațiuni și interese social-economice, atunci în CSI ea a fost politizată la maximum. Sursa principală a acestei politizări excesive este Federația Rusă. Republica Moldova, fiind unul dintre statele cele mai afectate de migrație, este interesată în soluționarea acestei probleme. Dacă în discuțiile cu Uniunea Europeană s-a reușit inițierea unui dialog concret, atunci în cadrul CSI mai mult „s-a bătut pasul pe loc”.

Bibliografie:

1. Matei C., Hachi M., Sainsus V. Formarea populației Republicii Moldova (Studiu istorico-demografic). Chișinău 2017, ASEM. 340 p.
2. Sainsus V. Migrațiile populației rurale în Republica Moldova (Aspecte economico-geografice). Chișinău 2006, ASEM. 194 p.

3. Scurtu I. Istoria Basarabiei. București, 1998 275 p.
4. Kritz M., Lean Lim L, Zlotnik H. International Migration Systems: A Global Approach. (eds.), Oxford, 1992, p.263-278.
5. Mansoor A., Quillin B. Migration and Remittances. Eastern Europe and the Former Soviet Union. Eds. World Bank., Washington, 2006, p.58.
6. Vaculovschi D., Migrație și dezvoltare: Aspecte socio-economice. Chișinău 2017, 225p.
7. http://magazines.russ.ru/oz/2004/4/2004_4_4.html
8. <http://demoscope.ru/weekly/045/tema01.php>
9. <http://www.cis.minsk.by/webnpa/text.aspx?RN=N09800013>
10. http://www.viitorul.org/files/library/POLITICI_PUBLICE_CSI.pdf
11. <https://crimemoldova.com/news/history-of-Independence/unde-i-de-ce-migreaz-moldovenii/>
12. https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/96973/114865/F431749726/HG_Strategia%20nationala%20in%20domeniul%20migr%20si%20a%20zilul.pdf
13. <http://www.iom.md/migration-profile-republic-moldova>

Filosofia interculturală

Nicolae Râmbu
Universitatea “Alexandru Ioan Cuza” din Iași
Facultatea de Filosofie și Științe Social-Politice

Aproape orice disciplină academică din domeniul științelor socio-umane și-a adăugat în ultimul deceniu și o componentă interculturală iar filosofia nu face decât să urmeze această tendință. Psihologia interculturală, sociologia interculturală sau pedagogia interculturală, printre altele, și-au găsit locul firesc în planurile de învățământ universitar din întreaga lume, în vreme ce filosofia interculturală a fost întâmpinată cu rezerve de mediul academic. În ciuda existenței unui număr relativ mare de lucrări și activități dedicate filosofiei interculturale, în Europa exista la nivelul anului 2012 o singură catedră consacrată acestei discipline la Universitatea din Viena și două colective de specialitate în Germania, la Köln și la Bremen [1, 6]. “La universitățile occidentale există o disciplină numită *filosofie comparată (Vergleichende Philosophie)*. Obiectul acesteia îl constituie comparația filosofiei occidentale cu cea orientală. Prin filosofie orientală se înțelege filosofia indiană și cea chineză”[2, 95-96]. În acest sens, există atât în Europa, cât și în Asia centre de

stuiere a filosofiei comparate, acestea constituind puncte de inițiere a unor cercetări în direcția filosofiei interculturale.

În Europa, una dintre primele lucrări de filosofie interculturală este *Interkulturelle Philosophie. Geschichte und Theorie*, de Franz Wimmer, apărută în 1990. Filosofia nu este doar europeană, afirmă autorul, ci fiecare cultură are propria sa filosofie și propria sa tradiție filosofică. Un dialog în plan filosofic între culturi n-ar trebui să se limiteze doar la Orient și Occident, ci să includă toate marile culturi ale lumii ”[2, 99].

În 1992 a fost înființată *Societatea pentru filosofie interculturală*, cu sediul la Köln, în Germania și, la scurtă vreme, în Austria a fost înființată *Societatea vieneză pentru filosofie interculturală*, care editează revista *Polylog*. Ambele societăți au adus contribuții importante la studiul interculturalității sub formă de articole, conferințe și cărți apărute în colecții dedicate filosofiei interculturale la edituri importante precum Springer sau Rodopi, însă cele mai multe dintre acestea se încadrează în diferite ramuri ale științelor socio-umane, nu în filosofie. Atunci când sunt abordate teme strict filosofice, problema principală nu este aceea de a edifica o nouă disciplină filosofică, ci de a comunica ideile filosofice existente în diferite spații culturale. Pentru această perspectivă este semnificativă lucrarea lui Heinz Kimmerle intitulată *Georg Wilhelm Friedrich Hegel interkulturell gelesen*, publicată în anul 2005. De fapt, orice filosof poate și trebuie să fie citit și *intercultural*, cum de altfel există o serie de lucrări concepute astfel. Să ne oprim, de pildă, la *Kofuzius interkulturell gelesen*. Deși este tradus, discutat, comentat și interpretat în Occident, Confucius rămâne și astăzi străin filosofilor occidentali, [4, 9] pentru că el este receptat mai degrabă ca moralist, decât ca filosof în sensul restrâns al termenului.

În ultimele decenii, confucianismul a redevenit un subiect de dispute interculturale în contextul în care avântul economic al Asiei poate fi explicat prin prisma valorilor confucianiste, reactivate în softul mental asiatic. Se vorbește chiar de un “capitalism confucianist” ca o alternativă la capitalismul occidental ”[4, 129]. “De asemenea, așa-numitele *valori confucianiste*, care au fost rapid generalizate ca *valori asiatice*, au devenit un concept central al discursurilor academice și publice” ”[4, 128].

Alți reprezentanți ai filosofiei interculturale se rezumă la a compara filosofia europeană cu cea asiatică, însă o asemenea realizare ține de domeniul comunicării interculturale, nu de un nou orizont al filosofiei. Unul dintre întemeietorii acestei discipline, Ram A. Mall, filosof german de origine indiană, afirmă că “filosofia este un produs al culturii și fiecare cultură conține filosofie,

fie ea și în formă poetică sau mitologică”[5, 119]. Această teză se află la baza argumentării în favoarea recunoașterii filosofiei interculturale ca disciplină academică distinctă. Filosofia însă nu trebuie confundată cu mitologia sau cu literatura. *Epopoea lui Ghilgames* prezentată drept operă filosofică de reprezentanții filosofiei interculturale [1, 16] nu este decât literatură. În plus, filosofia, așa cum a luat ea naștere în Grecia antică și cum a fost dezvoltată în perioada modernă de autori precum Descartes, Immanuel Kant, Hegel sau Schopenhauer este o creație culturală occidentală. Fără îndoială că ea a fost influențată de cultura orientală, însă a rămas în esența ei un produs specific Occidentului. Problema care se pune din perspectivă interculturală în privința filosofiei este, pe de o parte, tocmai comunicarea adecvată a ideilor filosofice altor spații culturale și, pe de altă parte, înțelegerea adecvată a ideilor filosofice occidentale de către reprezentanții altor culturi.

Unii reprezentanți ai filosofiei interculturale încearcă să rescrie istoria filosofiei astfel încât, spun ei, să o elibereze de rasism și de eurocentrism [5, 10]. Filosofia interculturală nu ignoră faptul că există centre ale diverselor tradiții metafizice, dar ea înseși nu are și nu va avea un centru. Deși este o reacție la eurocentrismul filosofiei tradiționale, după cum o afirmă în repetate rânduri anumiți reprezentanți ai acestei noi viziuni filosofice, filosofia interculturală nu poate fi considerată un simplu reflex al pluralismului politic al lumii contemporane. De asemenea, afirmă Ram A. Mall, în filosofia interculturală nu este vorba nici de un simplu interes față de exotismul culturilor noneuropene, și nici de un loc în care filosofia occidentală și înțelepciunea asiatică se întâlnesc și se completează reciproc [5, 127]. “Filosofia interculturală nu este nici o filosofie *transculturală*, în măsura în care această sintagmă desemnează o entitate în afara sau deasupra multitudinii tradițiilor filosofice. Acesta este unul dintre motivele pentru care a fost preferat prefixul *inter*, și nu cel de *trans*” [5, 127-128].

Reprezentanții marcanți ai filosofiei interculturale, în diversele lor încercări de a determina mai clar specificul acestui nou curent de gândire, vorbesc despre un “discurs eliberator”, despre “deconstrucția conceptelor de adevăr, cultură, religie și filosofie” [5, 129], despre un anumit conflict al culturilor în ceea ce privește filosofia, acest produs cultural sublim revendicat exclusiv de Europa. Totul se datorează, spun filosofii interculturali, aroganței, ignoranței, pretențiilor nejustificate, rasismului și altor factori similari. Faptul că Europa s-a pus pe sine în centrul universului cultural, spun filosofii interculturali, a avut consecințe și în plan filosofic, însă această situație ține

acum de domeniul trecutului. Aceasta nu înseamnă că un alt spațiu cultural a devenit central, ci că există, sau ar trebui să existe mai multe centre, aflate într-un fructuos dialog intercultural. Terminologia folosită în acest caz ține mai degrabă de discursul politic, decât de unul filosofic. “S-ar putea vorbi chiar de un mit al europenizării umanității” [5, 130]. Filosofia interculturală, ar fi, potrivit reprezentanților ei, și un mijloc de demitizare și de emancipare a altor tradiții filosofice față de filosofia occidentală. Este anormal, spun ei, ca la universități din Asia sau Africa să se predea, în proporție covârșitoare, idei filosofice europene. “Filosofia interculturală nu se vrea a fi o nouă disciplină, alături de istoria filosofiei, logică, teoria cunoașterii, etică, antropologie filosofică, teoria științei, filosofia dreptului, filosofia politică și socială sau chiar filosofia culturii... Ea trebuie să pătrundă toate aceste discipline și preocupări. Toate acestea trebuie să înglobeze în ele însele dimensiunea interculturalității” [3, 10].

Unul dintre reprezentanții filosofiei interculturale, ilustrează spiritul acesteia printr-un fragment din *Întrebările regelui Menandru*, carte scrisă aproximativ în anul 120 înaintea erei creștine, sub forma unui dialog între un rege grec din Bactria și înțeleptul indian Nagasena. Regele Menandru îl întreabă pe înțelept dacă ar dori să discute cu el mai departe, la care Nagasena răspunde:

“ – Dacă tu, mărite rege, ai vrea să discuți în limbajul învățaților, atunci voi discuta cu tine. Dar dacă tu vei discuta în limbajul regelui, atunci nu voi continua discuția.

- Dar, venerabile Nagasena, cum discută înțelepții?
- Într-o discuție între înțelepți, mărite rege, au loc desfășurări și retrageri, o convingere și o recunoaștere; se face o distincție și o contradistinție. Dar pentru aceasta înțelepții nu se supără. În acest mod, mărite rege, discută înțelepții între ei.
- Dar, venerabile, cum discută regii?
- Când regii afirmă ceva în cursul unei discuții și un oarecare repinge această afirmație, atunci ei poruncesc ca acel om să fie pedepsit. În acest mod, mărite rege, discută regii” [5, 133].

În ciuda interpretărilor interculturaliste care s-au dat acestei lucrări, dialogul este unul aproape platonician. În el nu este implicată o viziune filosofică nouă, ci conține doar o încercare de prezentare a modului în care un indian înțelege filosofia greacă.

Conceptul de “polylog” joacă un rol important în filosofia interculturală. Franz Martin Wimmer, cel care l-a propus, consideră că nu există un singur

logos, ci mai mulți *logoi*, din care, printr-o comunicare adecvată, ia naștere un *logos* universal [6, 73]. El accentuează faptul că “polylog” implică necesitatea de a asculta vocile tuturor popoarelor care au fost reduse la tăcere în perioada colonialismului. Diferitele tradiții culturale trebuie să-și afirme propriile lor tradiții filosofice și propriul lor stil de filosofare. *Polylog*-ul se manifestă acolo unde se întâlnesc oameni care provin din diverse tradiții culturale și trebuie să redescopere împreună umanitatea. “Înainte de toate, filosofia interculturală este o chestiune de *praxis* pentru care poate fi formulată o regulă de bază în două moduri. În formularea sa negativă regula sună astfel: nu considera nici o teză filosofică bine întemeiată, la apariția căreia au luat parte numai oameni dintr-o singură tradiție culturală.

Pozitiv formulată ea sună astfel: caută pe cât posibil “suprapunerile” transculturale ale conceptelor filosofice pentru că este posibil ca tezele bine întemeiate să fi fost dezvoltate nu doar într-o singură tradiție culturală, ci în mai multe” [7, 51]. Filosofia interculturală respinge ideea de *centru* asociată unui anumit dogmatism. Eurocentrismul, consideră Franz Martin Wimmer, a fost un centrism expansiv, unidirecțional și orientat spre distrugerea oricărui alt centru sau oricărei alternative culturale [7, 54]. Acesta este de altfel și modul de expansiune al creștinismului, unde nici nu se pune problema dialogului spre a ajunge la un *logos* comun, ci avea loc doar o transmitere a învățăturii creștine. Acest mod de impunere dogmatică a propriului adevăr a fost, de asemenea, caracteristic Occidentului în expansiunea sa din perioada modernă [7, 54]. Filosofia nu este decât o mică parte din acest amplu proces de extindere a influenței occidentale în întreaga lume.

Acum însă are loc, spune Franz Martin Wimmer, o decolonizare a spiritului. “În perioada postcolonială, filosofia poate aspira la emanciparea sa de hegemonia occidentală ca etnofilosofie (*Ethnophilosophie*). Dezbaterile asupra existenței și specificului unei filosofii latinoamericane sau africane indică foarte clar această tendință” [7, 58]. Totuși, etnofilosofia nu poate reprezenta o alternativă la filosofia occidentală, pentru că ea se adresează cu precădere unui public puternic legat de o tradiție culturală orală. În ce măsură se poate vorbi astăzi de o filosofie africană, rămâne încă o problemă deschisă.

În realitate, filosofia interculturală, așa cum este ea conturată astăzi în literatura de specialitate, nu este decât o sumă de reflecții despre felul în care este receptată filosofia occidentală în alte spații culturale.

Bibliografie

1. Jammal, E. *Interkulturelle Philosophie und Interkulturalität*. În *Interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*. 11 (2012), pp. 5-21.
2. Kimmerle, H. *Die interkulturelle Dimension im Dialog zwischen afrikanischen und westlichen Philosophie*. În Manfred Brocker (Hrsg.), *Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs*. Darmstadt: Primus Verlag. 1997.
3. Kimmerle, H. *Interkulturelle Philosophie zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag. 2002.
4. Lee, Eun-Jeung. *Konfuzius interkulturell gelesen*. Nordhausen: Bautz Verlag. 2008.
5. Mall, Ram A. *Interkulturelle Philosophie und die Diskussion um die Menschenrechte*. În vol.: *Interkulturalität - Grundprobleme der Kulturbegegnung*. Mainz: Studium Generale der Johannes-Gutenberg-Universität. 1999.
6. Weidtmann, N. *Interkulturelle Philosophie. Aufgaben - Dimensionen – Wege*. Tübingen: Francke Verlag. 2016.
7. Wimmer, F. M. *Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung*. Wien: Facultas Verlag. 2004.

The Consequences of the Complex Nature of Paradoxes in Economics

Robert Sobków, Ph.D.

Poznań University of Commerce and Services

r.sobkow@interia.pl

Abstract -The aim of this paper is to focus on theoretical considerations related to the nature of economic paradoxes. The economic paradoxes are then juxtaposed and compared with those of natural sciences. Physics, as the fundamental science concerned with the observation, understanding and prediction of natural phenomena has been chosen by the author as a representative of the natural sciences. The results of the present study show that the nature of economic paradoxes influences and limits the universalism of economic laws. As it was observed the limitation of the universality of economic laws brings about the limitation of their utilitarianism.

Keywords - paradox, economic law, utilitarianism of scientific laws, forecasting, methodology of economic sciences

Introduction

Contemporary science can be divided in accordance with a dichotomous pattern into formal and empirical sciences. As formal sciences, mathematics and logic work out research tools used in empirical studies. Natural and social sciences make up empirical sciences, meaning that the knowledge must be based on observable phenomena. Thus, economics with its focus put on observation, analysis and explanation of human behaviors is regarded as a social science. However, economics, in the course of its development adopted strong mathematical tools¹. This fact supports a strong relation between economics and natural sciences. Physics is one of the natural sciences and other natural sciences use and obey the principles and laws set down by this field. And, it is the physics that is juxtaposed and compared with economics in this study.

There are a number of research papers on similarities and differences between economic laws and laws that govern natural sciences. Some of them, (e.g. Nowak, 2012) attempted to reveal the existence of a common group (like ‘a super-group’) for both economic and natural sciences. Others, emphasized fundamental differences between natural sciences and economics by showing imperfections in universal economic laws. The reason for this imperfect nature of economic laws lies mainly in the existence of the so-called ‘human factor’ in social sciences (e.g. Hardt, 2014). Although up until now source literature lacks profound reflection as well as comparative studies on the nature of paradoxes in both fields, attempts are made to catch up. The present study has the objective to contribute to the research in this field. The author makes an argument to show and support the imperfect nature of economic paradoxes. The detection of imperfections requires the selection of a reference frame and indicating the template. While the impact of paradoxes on the universal properties of economic laws constitutes the main focus of this study, the universalism of natural sciences and more precisely the universal properties of physical laws creates the aforementioned template.

Specifically, the aim of the present study is two-fold. Firstly, to compare paradoxes which can be found in economics and natural sciences. Next, to draw

¹ In economics, the range of mathematical tools, their application and sophistication increases steadily. Other areas of research like history or ethnography lack this kind of apparatus sophistication.

pragmatic inferences on the basis of this comparison. The paper is structured into four main parts and the conclusion. The first section presents the discrepancies related to the possibility of the universalism of economic laws. This analysis is necessary due to the fact that in economics paradox means contradiction of the universalism of its laws. The second section develops the theme of the interrelation between universalism and utilitarianism of scientific laws. In the third section the author analyses the phenomena of paradoxes in economic and natural sciences. The influence of the characteristic features of economic paradoxes on their utilitarianism is presented in section four. Finally, the paper concludes with a presentation of the results of theoretical considerations as well as guidance for further research.

1. The problem of the existence of universal economic laws

According to Krajewski, scientific law is a constant relationship between things, and more precisely, between the qualities possessed by the objects or between events in which the objects participate (Krajewski, 1982, p. 14). Scientists have a unanimous view on the fact that scientific laws, and especially physical ones, just due to the methodology used by scientists, are perceived as the most universalistic of laws. One may say that they can be regarded as an epitome of universalism. A scientific theory may be recognized as a scientific law when it not only posits a mechanism or explanation of phenomena, but also applies under the same conditions and implies a causal relationship between its elements. Scientists remain unwavering in their belief about the recurrence of laws unless something denying a law happens.

Economics is a social science. Not only does it involve production and distribution of goods and services, but also the human factor. Also, its laws show themselves in social processes. The fact that economics deals with human behaviors makes it different from natural sciences. Unpredictability is a fundamental part of human nature. As human behaviors are not just the movements in space they differ from other motions and phenomena by being determined by unique elements, namely free will and purposeful human actions. Furthermore, these elements vary depending on religious, ethical, legal and scientific views every single human has. And, also, for that reason the aforementioned elements are strongly prone to unpredictability. Determinism admits no free will and free choice, thus, human behaviors cannot be fully explained in terms of determinism. What is more, humans are able to gain awareness of the processes they take part in. This makes economic laws entirely

different from physical ones. The latter express the phenomena of inanimate matter. Also, the laws of biology, genetics and other natural sciences are related to the phenomena cut off from free will and/or conscious perception.

Matysiak claimed that economic laws are universal. However, it does not refer to all economic theorems and historical generalizations as they are limited in terms of time and space (Matysiak, 2015, p.1). Giddens went even further on his objections to universal economic laws. He claimed that in social conditions, no theorem related to human behavior can be perceived as a universal law (Giddens, 2003, p. 396). Hardt accompanies this claim and says: „Economics is producing believes not laws” (Hardt, 2014, p.322).

The aforementioned claims reveal significant differences in views on the possibility of the existence of universal economic laws. According to one of the opinions on universal economic laws, economy cannot be based on universal laws. This is undoubtedly an orthodox view. Economics, as a science of dynamic, unpredictable and sometimes even controlled social processes, cannot meet the requirement of being universal. Thus, orthodox economists claim that the fact of being universal in terms of both time and space is the sine qua non condition for recognizing a given phenomenon as a scientific law. By juxtaposing ideally universal phenomena of the natural sciences with economic laws, they show the imperfect universal character of the latter. The other view on this matter may be called pragmatic. According to this view, although the acceptance of lack of regularities means indirect approbation of chaos and disorder, it admits the existence of economic laws. Thus, the recognition of certain phenomena as laws is the result of acknowledging their universal character, not, however, absolute, but in a relation to other economic processes. So pragmatics claim that highly predictable phenomena should be viewed as economic laws. They claim, however, that economics cannot be limited to isolated phenomena. The thought of the inevitable economic process has its roots in the 19th century. Karl Marks, as one of the principal architects of economic and social sciences, claimed that it is possible to analyze and, what is even more important, to predict various socio-economic phenomena.

2. The universal character of scientific laws and their utilitarian applicability

For laws, the fact of possessing utilitarian character stems from being more or less universal. There are three levels at which utilitarianism can be analyzed:

The first level refers to the idealized need for exploring the world. It is an immanent human trait. People have been attempting to explore and experience the reality since the dawn of the human race. This need is a fundamental driving force of civilization. Economics, a social science of management and interactions, is one of the areas of interest and study. This level is thus two-faceted: the idealized need is interwoven with the search for its fulfillment and practical application.

The second level is praxeological. Thanks to our knowledge, we can familiarize ourselves with the processes governing human existence. Moreover, we can optimize resources usage and increase our overall effectiveness.

The third level is related to predictability. Because of some science disciplines people are able to make predictions about the reality. The more precise and effective the prediction is, the lesser the uncertainty and smaller the place for esoteric knowledge. On the one hand, predictability allows people to feel safe; on the other hand, it may be used effectively in the process of managing and transforming Earth's resources.

The fundamental issue related to the second, and even more to the third level, is the question of the existence of the natural laws as well as social phenomena and determining the extent of their universalism. The certainty of the existence of universal laws implies the certainty of the repeatability of phenomena. Repeatability is a necessary condition for accuracy and correctness of predictions. Economic management cannot be fully effective without these predictions. Therefore, we can observe a close and inseparable relationship between the universal character of scientific laws, the possibilities of predicting related to these laws and their practical application in the management of Earth's resources.

3. Paradoxes in economy and natural sciences

In economic thought we can encounter the word 'paradox' meaning some economic phenomena observed now and in the past. The most famous paradoxes were given names after the economists who observed them and/or explained their origins. Giffen's paradox, Veblen's paradox, Leontief's paradox, Gibson's paradox, the Allais paradox and Puślecki's paradox in Poland, are among those most commonly referred to. In economics, the term 'paradox' concerns the phenomenon where the variables fail to follow the generally laid assumptions of the theory. To exemplify, the law of supply and demand says that the higher the price of bread, the lower the quantity demanded. However, in the 19th century,

Robert Giffen observed that people in England and Ireland reacted in a totally opposite way. Thorstein Veblen showed that this phenomenon might also refer to the consumption of luxury goods. The rise in prices may, paradoxically, entail an increase not, more practically predicted, decrease in demand.

Acting in accordance with Popper's methodology ¹ and observing the phenomenon that does not follow a theoretical pattern we could assume that the theory was falsified. We could think that this phenomenon is in contradiction to the theory. Thus, the effect would be consistent with Poppers view (1977). Mayper summarizes this view well: "good theories, according to Popper, are theories which take risks, which run the chance of finding their predictions are wrong" (Mayper, 1980, p. 110). Popper urged scientists to put forward daring hypotheses and then try deliberately to falsify them. In consequence, falsified theories should be replaced by theories that can account for the previously unexplained phenomena. In both natural and formal sciences, researchers choose to follow that path. Thus, when a theory is falsified, scientists can respond by revising the theory, or by rejecting it in favor of the new one. The rejection of the theory which does not explain an observable phenomenon has sound methodological grounds. They form a basis for the scientists' assumptions that a paradox always means an error of reasoning. Since a paradox is a statement that, despite apparently sound reasoning from true premises, because of an error, leads to a logically unacceptable conclusion (Sowiński, 2016). The aforementioned error may have different sources ranging from simple mistakes in the research process to complex faults in making logical inferences. For instance, a paradox in mathematics would occur when the final equation would be $2=3$, and not $2=2$. In physics, for example, physical impossibility of a 'perpetuum mobile' creates a paradox. The attempts to explain inconsistencies between the empirical studies and theoretical predictions have always ended in failure. Every time it turned out that the cause of the failure was a mathematical or logical fallacy, a mistake in the research process (a simple mistake in the lab) or a deterministic and previously omitted and/or unobserved cause was found.² A paradox in natural sciences has one important feature – it does not refer to the

¹ The present study is based on Popper's methodology. Kuhn's, Lakatos's, Feyerabend's research methods have not been included.

² In the 30s, there were the attempts to explain the differences between theoretical assumptions concerning the disintegration of an atomic nucleus and data from empirical studies. The explanation was based on the fact that the law of conservation of energy was violated in the aforementioned process of disintegration. However, later, it occurred that in this process one important particle is released. This release of neutrino showed there was no paradox there. On the contrary, the situation was different from faulty theoretical predictions.

theory itself but to logical fallacies as well as the to the research process. The existence of paradoxes in the world described by natural sciences is impossible. This kind of paradox, if it really existed in the real world, would cease to be a paradox. It would, on the other hand, become an independently functioning phenomenon. What is more, it would falsify the theory according to which it would be a paradox. And, consequently, this is the theory that would prove to be false.

Generally, a paradox occurs when an apparently correct reasoning leads to the wrong conclusion. However, economic paradoxes emerge because of different mechanisms, having different causes and effects. Thus, in economics, we encounter a paradox when something happens contrary to mainstream economists' theoretical models. An economic model is a simplified framework designed to illustrate the workings of the economy. Since it is based on simplifications, it does not cover the full complexity of phenomena. Modelling requires abstraction and for that reason not all variables can be included and not all processes simulated. In consequence, a model is stripped of a wide spectrum of variables and dynamics. The detection of those variables in the course of empirical studies is qualified as a paradox. A paradox is then a natural consequence of economic modeling and theoretical simplifications.

Although paradoxes remain in total contradiction with theoretical predictions concerned with a specific economic law, it is assumed that they do not contradict this law. They do not falsify it. They are just the exceptions to the rule (a model). Interestingly, paradoxes may be explained¹, and this explanation, paradoxically, may enrich the theory of economic laws.² Despite this explanation, it would be impossible to determine whether a given phenomenon is just a paradox or, as Popper suggested, a phenomenon that refutes a theory. Because of the nature of paradoxes, Popper's Chopper (Mayper, 1980, p. 110) cannot be fully exploited. It can be said that economic paradoxes do not clear our mind of false theories. They may enrich our knowledge with the description of new phenomena, however, without being sure that this enrichment is nothing

¹ Robert Giffen tried to explain his paradox on the basis of the law of supply and demand.

² For example, Veblen's paradox as well as Giffen's paradox deepened our knowledge by making us aware of both the need for the division of goods into basic and luxury goods and the consequences of this division. Moreover, we gain knowledge about the fact that demand and supply curves may be different for basic and luxury goods. This difference may even refer to goods within one group (e.g. luxury goods). Because of the awareness of the paradoxes we are also more cautious in making hypotheses.

but a clumsy attempt to coordinate observed phenomena and theoretical predictions.¹

The lack of clear criteria that could be used as a framework to identify paradoxes makes it easier to overuse this term. Therefore, the term ‘paradox’ may be used in order to hide methodological insufficiency and measurement errors or just because of the unwillingness to reject valid theories.² It may also be the case that the empirically supported paradox is just the isolated effect of deterministic chaos (Sobków, 2016). There are no scientific grounds for naming such an isolated situation a paradox as well as for the attempts of its explanation.

4. The imperfect nature of paradoxes and its impact on the utilitarianism of economic laws

In 1953 Friedman stated that scientific theories and mathematical models are the essence of the economic thought. The main objective of these theories and models is to predict economic phenomena (Friedman, 1953).³ Theories are pragmatic by nature and they are used by investors for implementing specific, not general economic plans. Thus, for theories pragmatism means action, power and possibilities. For Friedman and the representatives of neoclassical economics focused on econometric techniques, to ‘predict’ means to ‘calculate’.

Economics is a broad and multifaceted scientific subject area and finance plays a key role in economics. Finance is a culmination of human efforts for effective management in terms of households, businesses as well as nations. At present, it is based on analysis and prediction. For that reason, the issue of the existence of economic laws and their universalism has a profound influence on the world economy and human existence. Only by considering universal rules (laws) and sophisticated mathematical tools can we make sound financial projections. Predictability is always an inseparable element of accurate and

¹ Similarly, Ptolemy’s theory of epicycles were to adjust astronomical observations to the geocentric theory. And only after more than thousand years, new Copernican model abolished a previous theory and its all of the explanatory concepts.

² After accepting Leontief’s paradox, the economists were satisfied with the explanation why the theory of abundance does not work in the US economy. Both, the explanation of the paradox and the law of abundance were accepted. The aforementioned theory was not modified in connection with the paradox. It is difficult to say whether this decision was right.

³ A hypothesis can’t be tested by its assumptions. What is important is specifying the conditions under which the hypothesis works. What matters is it’s predictive power, not it’s conformity to reality. On the 29th of June 1996, in his lecture he said: The validity of a theory depends upon whether its implications are refuted, not upon the reality or unreality of its assumptions (Hetzl, 2007).

reliable economic forecasting. In the case of economy then, the highest degree of the utility of knowledge is based on the existence or nonexistence of universal laws that can be practically applied.

The nature of economic paradoxes makes them totally different from paradoxes in natural sciences and determines the utility of economic laws:

Firstly, while analyzing the phenomenon related to an economic law we are not able to predict the consequences. It may happen that the phenomena will adjust to a new or already existing paradox.

Secondly, we may not be sure whether this newly observed ‘paradox’ is real or imaginary (e. g. may be the result of measurement error). Here, in economics, the verification stimulus is significantly smaller than in the case of natural science where a ‘paradox’ may be a falsifier of the theory.

Thirdly, the development of economic theories encounters methodological problems. Never can we precisely determine the phenomena that deny a scientific theory. Counter-theory phenomena may be called paradoxes which in economics do not oppose the theory. Popper’s Chopper appears to be slightly blunt.

Conclusion

There are two approaches to the existence of universal economic laws, namely an orthodox and pragmatic approach. The former rejects the existence of universal laws in economics. For the latter, the term a ‘universal law’ in economics refers to the regularities with the high degree of occurrence. Discrepancies in opinions on research methodology occur not only in economics. However, the most heated methodological debate seems to take place in economic sciences. Nowadays, economics rules our lives. Therefore, it is the economics that has an important and unique place among other sciences regardless of the ethical assessment of this fact. Finance is the mother science of all economic subjects. It is based on prediction. In natural sciences prediction refers to the universal nature of discovered laws. In economic sciences prediction must be also related to the universal nature of laws

The present analysis of economic paradoxes showed that there is a deep interrelation between the features of those paradoxes and the prediction in economics. To put it more precisely, paradoxes may limit the power of predictability in economic laws. In consequence, the utilitarian value of economic laws dwindles.

The present study is intended to make contributions to the research on paradoxes. As it was presented, faulty predictions stem from the nature of

economic paradoxes. This issue is still open to debate and more studies on paradox analysis are needed to make scientists closer to the elusive nature of paradox.

References

1. Friedman M., *Essays in Positive Economics*, University of Chicago Press 1953, s. 3-43.
2. Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa*, [The Constitution of Society], Zysk i S-Ka, Poznań, 2003.
3. Hardt L., *Economics, Physics of Social Sciences or Art.*, [w:] *Geometric Methods in Physics: XXXIII Workshop*, Białowieża, Poland, June 29-July 5, 2014, wyd. Birhauser, s.319-327.
4. Krajewski W., *Prawa nauki*, [The Laws of Science], *Przegląd Zagadnień Metodologicznych i Filozoficznych*, Książka i Wiedza, Warszawa 1982.
5. Matysiak A., *Stałe ekonomiczne*, [Economic Constants], Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu, www.ue.katowice.pl/uploads/media/1_A.Matysiak_Stale_ekonomiczne.pdf.
6. Mayper S. A., *The Place of Aristotelian Logic in Non-Aristotelian Evaluating: Einstein, Korzybski and Popper*, *General Semantic Bulletin*, No. 47, 1980, s. 106-110.
7. Nowak L., *On the Hidden Unity of Social and Natural Sciences*, 2012.
8. Popper K., *Logika odkrycia naukowego*, [The Logic of Scientific Discovery], PWN, Warszawa 1977.
9. Sobków R., *Interpretacja poprawności metod i wniosków badań empirycznych nad Efektem Fishera w świetle determinizmu poznawczego i teorii chaosu*, [The Interpretation of the Accuracy of Methods and Conclusions in Empirical Studies on the Fisher Hypothesis in the Light of Determinism and Chaos Theory] www.robertsobkow.weebly.com/, (dostęp: 02.11.2016).
10. Sowiński T., *Słynne paradoksy fizyki*, [Famous Paradoxes in Physics], www.youtube.com/watch?v=URNIBN-Yb1k, (dostęp: 02.11.2016)

Problematica diferențelor de gen în domeniul dezvoltării morale

Cristinel Sociu, România

Rezumat. Problematika diferențelor de gen în domeniul dezvoltării morale a suscitat o bogată literatură. În istoria cercetărilor axate pe această dimensiune, cartea *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* publicată de către cercetătoarea americană C. Gilligan a reprezentat un moment de cotitură. Având o viziune socială și culturală puternic impregnată de orientarea feministă, Gilligan a pus într-o discuție critică teoria lui L. Kohlberg cu privire la stadiile universale ale dezvoltării judecăților morale. Reproșând lui Kohlberg faptul că și-a construit abordarea pe un ansamblu de valori morale tipic masculine, Gilligan a oferit o argumentație atrăgătoare, potrivit căreia bărbații promovează moralitatea dreptății și a corectitudinii atunci când decid ce fapte sau acțiuni sunt acceptabile din punct de vedere moral, în timp ce femeile se preocupă de moralitatea care evidențiază grija și compasiunea față de alții, respectiv responsabilitatea față de starea de bine a lor și a altora. Totuși, rezultatele studiilor empirice care au valorificat viziunea lui Gilligan nu sunt, încă, concludente. Această lucrare reia problematica diferențelor de gen în domeniul dezvoltării morale, analizând-o prin lentila contribuției lui C. Gilligan și a rezultatelor studiilor care au fost stimulate de lucrările acesteia.

Cuvinte-cheie: dezvoltare morală, diferențe de gen, C. Gilligan

1. Introducere

Investigațiile și teoria lui L. Kohlberg [10-12] au generat un interes considerabil din partea cercetătorilor din domeniul psihologiei dezvoltării, a sociologilor și a filosofilor care s-au preocupat de problematica moralei și a moralității. Timp de câteva decenii, teoria dezvoltării raționamentelor morale elaborată de către Kohlberg a reprezentat principala paradigmă a studiilor care s-au preocupat de dezvoltarea morală la vârsta copilăriei și a adolescenței. De asemenea, metoda dilemelor morale, pe care Kohlberg a utilizat-o pentru evaluarea nivelului dezvoltării judecăților morale, s-a răspândit larg în rândul cercetătorilor care s-au interesat de problematica dezvoltării morale.

Valorificând idei de factură constructivistă inspirate de lucrările unor filosofi și sociologi, precum J. M. Baldwin, É. Durkheim sau G. H. Mead și efectuând mai multe studii încă de la începutul anilor 1950, Kohlberg [11] a diferențiat și a descris șase stadii ale dezvoltării raționamentelor morale, care au

fost organizate pe trei niveluri: a) *moralitatea preconvențională* – stadiul ascultării și al supunerii față de autoritatea adulților, respectiv stadiul hedonismului instrumental naiv; b) *moralitatea convențională* – stadiul bunelor relații („copilului bun și ascultător”), respectiv stadiul ordinii și al datoriei față de respectarea convențiilor și a legilor și c) *moralitatea postconvențională* – stadiul drepturilor individuale și al contractului social, respectiv stadiul principiilor individuale de conduită (moralitatea autonomă care are la bază etica universală). Kohlberg a susținut că dezvoltarea stadială a capacității de a emite judecăți morale se află într-o strânsă legătură cu progresul în domeniul cognitiv și cu tendința indivizilor de a se angaja în *pattern*-uri comportamentale morale. Extinzând munca lui J. Piaget care a studiat dezvoltarea morală a copiilor cu vârste până la 12-13 ani, Kohlberg a stabilit că procesul dezvoltării morale privește, în principal, ideile despre dreptate și continuă de-a lungul întregii vieți a individului uman [11, 12]. Această viziune a dat naștere unui dialog foarte productiv asupra implicațiilor filosofice pe care le are calitatea dezvoltării morale de-a lungul vieții [11, 14].

Kohlberg și-a susținut teoria prin studii empirice efectuate pe eșantioane de adolescenți americani de sex masculin. Unul dintre aceste eșantioane a fost urmărit timp de peste 20 de ani, pentru a se investiga modul în care evoluează raționamentele morale [cf. 13]. Unele dintre constatările sale au fost replicate în studii realizate utilizându-se eșantioane de adolescenți și adulți din alte țări decât SUA. J. R. Snarey [18] a realizat o sinteză și o analiză critică a rezultatelor acestor studii. Autorul la care ne-am referit a adus mai multe argumente în sprijinul caracterului universal al stadiilor dezvoltării morale. Modelul teoretic propus de către Kohlberg a fost unul dintre cele mai influente în domeniul psihologiei dezvoltării și în cel al educației morale. Totuși, i s-au adus numeroase critici de ordin conceptual și metodologic [7, 16]. Una dintre ele a vizat faptul că a ignorat problematica diferențelor de gen în domeniul orientării morale [7]. Lucrarea noastră vizează această temă.

2. Problematika diferențelor de gen în domeniul dezvoltării morale

Chestiunea diferențelor de gen în domeniul raționamentului moral, precum și în cel al orientării morale a fost una dintre cele mai fierbinți controverse din psihologia dezvoltării. Mulți critici au atacat ideea lui S. Freud, potrivit căreia femeile, ca urmare a naturii lor biologice, ar fi inferioare bărbaților din punct de vedere moral [cf. 15]. La rândul ei, teoria lui Kohlberg nu a făcut decât să alimenteze disputa, deoarece s-a bazat exclusiv pe valorile morale ale bărbaților

și pe eșantioane constituite din băieți de diferite vârste. Unele studii care au vizat stadiul dezvoltării raționamentului moral au raportat diferențe semnificative între subiecții de sex masculin și cei de sex feminin, care îi favorizau pe subiecții de sex masculin [2, 3, 5, 6]. Altele nu au identificat deosebiri substanțiale nici în ceea ce privește stadiul dezvoltării raționamentului moral, nici în ceea ce privește orientarea morală predominantă a subiecților de sex masculin și a celor de sex feminin, adică modelele explicative bazate pe grija față de alții sau pe dreptate și corectitudine, care sunt utilizate pentru a justifica acțiunile protagoniștilor din dilemele morale ipotetice [1, 4, 9, 19-21].

O trecere în revistă a literaturii pe problematica dezvoltării morale a subiecților de toate vârstele, care a fost realizată de către L. J. Walker, nu a identificat o diferență globală semnificativă în ceea ce privește nivelul (stadiul) raționamentului moral [21]. În total, au fost analizate 80 de studii care s-au bazat pe teoria lui Kohlberg și care au inclus copii, adolescenți și adulți aflați în diferite stadii ale dezvoltării judecății morale. Au fost identificate anumite diferențe doar în câteva studii realizate pe eșantioane de copii sau adolescenți. Acestea au favorizat fetele în copilărie și la începutul adolescenței, iar pe băieți la sfârșitul adolescenței și la începutul perioadei adulte. Mai mult, Walker [21] a descoperit că, în studiile analizate, nici fetele, nici băieții aflați la vârsta adolescenței nu ajunseseră la stadiul judecăților morale bazate pe principii individuale de conduită. De asemenea, diferențe modeste (care îi favorizau pe bărbați) au fost identificate în câteva studii realizate în populația de adulți, dar aceste rezultate au fost explicate prin intervenția variabilelor referitoare la educație și ocupație (în acele studii, bărbații aveau, în general, un nivel mai bun al educației și *status*-uri ocupaționale superioare celor deținute de către femei). Într-o altă lucrare, Walker [20] a adus argumente convingătoare, potrivit cărora diferențele de gen în domeniul judecății morale pot fi explicate, mai degrabă, prin deosebirile în ceea ce privește conținutul dilemelor care sunt utilizate pentru evaluarea stadiului dezvoltării în care se află un subiect (adolescent sau adult). Cu alte cuvinte, conținutul dilemelor reprezintă un predictor mai bun al orientării morale și al stadiului raționamentului moral decât este variabila referitoare la sexul subiecților care judecă dilemele. Într-un studiu comparativ, Walker, de Vries și Trevethan [22] au clasificat răspunsuri ale copiilor la dileme morale în funcție de conceptul referitor la echitate utilizat de către Kohlberg și de criteriul bunătații (orientarea spre grija manifestată față de alte persoane aflate în suferință) propus de C. Gilligan. Autorii nu au identificat diferențe semnificative între băieți și fete în ceea ce privește răspunsurile la dileme

ipotetice (cum este cea a lui Heinz) sau dileme care aveau la bază situații din viața reală a copiilor. În a doua parte a aceluiași studiu, care a vizat diferențele de gen în domeniul orientării (valorilor) morale, autorii au investigat un grup de adulți, utilizând atât dileme generate de către subiecți, care se bazau pe viața reală, cât și dileme standardizate propuse de Kohlberg. Analizând datele comparative, autorii au concluzionat că diferențele dintre femei și bărbați în ceea ce privește orientarea spre dreptate și justiție sau spre grija manifestată față de ceilalți exprimă, mai degrabă, un artefact metodologic și mai puțin o deosebire existentă în realitate. Atunci când subiecții au avut de analizat dileme ale căror conținuturi implicau relații personale semnificative (așadar, dileme care aveau la bază viața reală), bărbații și, mai ales, femeile au exprimat mai mult orientarea spre grija față de ceilalți. În schimb, atunci când dilemele se refereau la persoane sau grupuri de persoane pe care subiecții nu le cunoșteau sau la situații de viață care nu erau relevante pentru ei (așadar, dileme ipotetice), femeile și, mai ales, bărbații s-au evidențiat prin tendința de a se orienta către dreptate și justiție.

3. Explicații pentru diferențele de gen în dezvoltarea morală. Contribuția lui C. Gilligan

Într-o serie de lucrări de referință, C. Gilligan a argumentat că bărbații și femeile par să privească chestiunile morale în feluri diferite, să definească moralitatea prin lentila unor standarde diferite și să-și bazeze deciziile morale pe valori distincte [7, 8]. Gilligan a susținut că abordarea lui Kohlberg cu privire la dezvoltarea morală s-a bazat foarte mult pe valori tipic masculine, neluând în calcul și preocupările, respectiv perspectivele morale pe care le au femeile [7]. Observația autoarei, profesor la Universitatea din New York, care avea o orientare ideologică feministă, a avut la bază expectanțele pe care societățile vestice le au de la bărbați, respectiv de la femei. Astfel, din partea bărbaților, se așteaptă mai multă asertivitate și independență în judecăți și acțiuni, în timp ce femeile sunt percepute prin capacitatea lor de a avea grijă să asigure starea de bine a altora și de a se sacrifica, pentru a menține confortul fizic și emoțional al copiilor, partenerilor de viață și al celorlalți membri ai familiei extinse. Prin urmare, pentru o femeie, dilema morală centrală duce către conflictul dintre propriile ei dorințe și satisfacerea trebuințelor celorlalți, chestiune pe care abordarea conceptuală și metodologică a lui Kohlberg nu a luat-o în calcul.

Pe lângă faptul că eșantioanele de subiecți pe care Kohlberg a lucrat au fost constituite exclusiv din băieți, Gilligan [7] i-a reproșat faptul că a pus accentul pe dreptate și echitate ca factori determinanți ai raționamentului moral. După

Gilligan, ar exista două orientări morale distincte, și anume dreptatea și bunătatea față de ceilalți, fiecare având la bază propria sa regulă fundamentală. Astfel, dreptatea presupune să nu te porți cu altcineva în mod inechitabil, în timp ce bunătatea implică să nu lași pe altcineva să sufere. Atât băieții, cât și fetele învață ambele principii în cursul socializării și al educației timpurii, însă fetele manifestă predispoziția spre empatia față de ceilalți și grija în relațiile interpersonale (trăsături incluse în stereotipul cultural despre femei, cărora le este caracteristică sensibilitatea emoțională), în timp ce băieții au tendința de a se orienta mai mult spre dreptate și respectarea legilor. Această deosebire explică diferențele dintre fete și băieți în ceea ce privește modul în care percep și analizează faptele și acțiunile personajelor din dilemele morale, dar și al persoanelor din viața reală. O altă critică pe care Gilligan a adus-o abordării lui Kohlberg a fost că a subestimat maturitatea de care subiecții de sex feminin sunt capabili în domeniul raționamentelor morale. Potrivit lui Gilligan, judecățile morale ale fetelor aflate la vârsta adolescenței, care, de obicei, se încadrează în stadiul al treilea descris de Kohlberg (moralitatea relațiilor interpersonale), reprezintă, de fapt, o orientare morală diferită de cea a băieților (ai căror raționamente se încadrează în moralitatea legii și a ordinii caracteristică stadiului 4), nicidecum mai puțin matură. Mai precis, Gilligan a susținut că, în vreme ce moralitatea băieților este orientată mai mult spre reguli, drepturi și sine ca factor autonom, cea a fetelor este structurată prin prisma grijii și a responsabilității față de alții, trebuința de evita răul și prin sinele văzut ca parte integrantă a relațiilor interpersonale. Este posibil ca această dimensiune a moralității feminine să fi fost subestimată și pentru faptul că cei mai proeminenți teoreticieni ai dezvoltării morale au fost bărbați.

Există unele dovezi care vin în sprijinul extinderii conceptuale pe care Gilligan a realizat-o pentru domeniul dezvoltării morale. Astfel, într-un studiu care a investigat mai mulți băieți și fete de vârstă adolescentină, au fost utilizate diferite dileme morale, evidențiindu-se faptul că băieții și fetele sunt orientați atât spre dreptate, cât și spre grija față de alții, deși fetele tind să se concentreze asupra grijii și a responsabilității în relațiile interpersonale mai mult decât o fac băieții [8]. Totuși, indiferent de vârstă, *pattern*-urile răspunsurilor pe care subiecții de sex masculin și cei de sex feminin le dau la dilemele morale variază în funcție de contextele situaționale în care sunt evaluate orientările morale referitoare la dreptate și la grija față de alții [17]. Într-un alt studiu, Gilligan a examinat raționamentele morale pe care femeile de vârstă adultă le fac într-un domeniu sensibil al vieții lor, și anume controlul sarcinii. Utilizând dileme

morale care prezentau personaje feminine ce erau puse în această situație de viață destul de delicată, autoarea a intervievat 29 de femei care erau referite către servicii de consiliere psihologică pentru întreruperea sarcinii. Participantele la studiu vorbeau despre laturile sensibile din punct de vedere moral ale deciziei de a păstra sarcina sau, dimpotrivă, de a o întrerupe, precum și despre modul în care ajungeau la deciziile lor. Potrivit lui Gilligan [7], femeile care au participat la acest studiu au vorbit într-un limbaj moral distinct, din care a s-a putut constata o anumită secvențialitate în dezvoltarea orientării și a raționamentelor morale (Tabelul 1).

Tabelul 1.

Niveluri ale dezvoltării morale a femeilor [adaptare după 7]

Niveluri	Descriere
1. Orientarea spre propria supraviețuire	Femeia se concentrează asupra ei înseși și evaluează atent ce anume este practic și bine pentru ea.
<i>Prima tranziție:</i> Egoism → responsabilitate	Femeia conștientizează conectarea cu alții și începe să se gândească la ce ar însemna o alegere responsabilă pentru alții (de exemplu, copilul încă nenăscut) și pentru ea însăși.
2. Bunătatea ca sacrificiu de sine	Înțelepciunea feminină convențională îi dictează orientarea către sacrificarea propriilor sale dorințe în favoarea trebuințelor altora. Femeia începe să ia în considerare modul în care alții gândesc despre ea. Se consideră responsabilă pentru acțiunile întreprinse de alții, în timp ce îi face pe aceștia responsabili pentru propriile sale alegeri. Femeia se află într-o poziție de dependență, una în care eforturile ei indirecte orientate către exercitarea controlului asupra altora și asupra situațiilor de viață se transformă în manipulare, uneori prin intermediul culpabilizării altora.
<i>A doua tranziție:</i> Bunătate →	Femeia evaluează propriile decizii nu doar în

adevăr	funcție de modul în care alții vor reacționa în fața acestora, ci ținând cont și de propriile sale intenții și de consecințele acțiunilor sale. Femeia dezvoltă o nouă formă de judecată, care ia în calcul propriile sale trebuințe, alături de cele pe care alții le au. Ea vrea să fie „bună” prin responsabilitatea pe care și-o asumă față de alții și, în același timp, vrea să fie onestă prin responsabilitatea față de ea însăși.
3. Moralitatea non-violenței	Ridicând interdicția de a nu răni pe alții (inclusiv de a nu se răni pe sine) la valoarea unui principiu care guvernează toate judecățile morale și propriile sale acțiuni, femeia stabilește o „egalitate morală” între ea însăși și alții, astfel devenind capabilă să-și asume responsabilitatea pentru alegerile pe care le face atunci când se confruntă cu dileme morale.

Participantele au tins să evalueze moralitatea în termenii egoismului sau ai responsabilității față de ceilalți și față de ele însele, precum și în termenii obligației de a avea grijă de ceilalți și de a evita să rănească emoțional persoanele dragi. De asemenea, participantele la studiu au tins să vadă o femeie căreia îi pasă de ceilalți ca fiind responsabilă, în timp ce o femeie care nu ține cont de trebuințele celorlalți și îi rănește a fost evaluată ca fiind egoistă și imorală. Gilligan a concluzionat că, în timp ce bărbații tind să gândească mai mult în termenii abstracți ai dreptății și echității, femeile sunt predispuse să evalueze situațiile de viață ținând cont de responsabilitatea pe care o au față de alte persoane. Papalia D. E. Papalia și S. Wendkos-Olds [15] au ilustrat foarte sugestiv punctele de vedere contrastante pe care le-au formulat L. Kohlberg și C. Gilligan despre moralitatea drepturilor și a echității, respectiv moralitatea responsabilității față de sine și alții. Cele două autoare au făcut apel la două istorioare anecdotice preluate din Biblie. Un exemplu din care transpare moralitatea abstractă a principiilor individuale de conduită (etica universală sau stadiul 6 descris de Kohlberg) este povestea lui Abraham și Isaac: Abraham a fost gata să sacrifice viața fiului său, atunci când Dumnezeu i-a cerut-o ca pe un semn al credinței pe care Abraham o avea în El. Un exemplu sugestiv pentru

stadiul moralității feminine centrată pe grija și responsabilitatea față de trebuințele altora este femeia care i-a dovedit Regelui Solomon că ea era mama copilului, atunci când s-a hotorât să dea propriul copil unei alte femei, pentru a scăpa de sacrificarea acestuia. Luarea în calcul a perspectivei pe care femeile o au despre situațiile de viață puternic încărcate din punct de vedere moral ne permite să apreciem importanța pe care relațiile interpersonale semnificative și nevoia universală pentru compasiune și grijă o au pentru indivizii umani de ambele sexe.

Totuși, dovezile empirice care ar trebui să vină în sprijinul acestei diferențe de gen în domeniul orientării raționamentelor morale sunt, încă, neconcludente. Într-o meta-analiză mai recentă, Jaffee și Hyde [9] au revizuit din punct de vedere cantitativ o mare parte dintre studiile efectuate pe problematica avută în vedere, urmărind să testeze ipoteza lui Gilligan, potrivit căreia bărbații și femeile diferă în ceea ce privește orientările pe care le utilizează pentru a judeca diverse situații de viață conotate moral. Datele au evidențiat o diferență modestă (în favoarea femeilor) în ceea ce privește orientarea spre grija față de alții ($d_{\text{Cohen}} = 0.28$), respectiv o diferență și mai scăzută (în favoarea bărbaților) în ceea ce privește promovarea dreptății ($d_{\text{Cohen}} = 0.19$). Prin urmare, datele raportate în această meta-analiză nu au oferit suport pentru ipoteza lansată de către Gilligan.

4. Concluzii

Viziunea pe care L. Kohlberg a avut-o despre dezvoltarea morală timpurie a generat o aprigă dispută de ordin conceptual și metodologic. Însă, disputa a fost prodigioasă în ceea ce privește extinderile teoretice și inovațiile în domeniul evaluării raționamentului moral și a orientărilor explicative individuale din această sferă a cogniției umane.

Departate de a fi clarificată, problematica diferențelor de gen în dezvoltarea raționamentului moral și în orientarea morală de-a lungul vieții rămâne deschisă discuțiilor. Cel mai consistent punct de vedere a fost elaborat de către psihologul și eticianul american C. Gilligan care, în anul 1982, a publicat binecunoscuta sa carte. Viziunea acestei autoare se înscrie în domeniul mai larg al eticii în relațiile interpersonale. Potrivit lui Gilligan, bărbații și femeile vorbesc cu o „voce” diferită despre chestiunile de ordin moral. Moralitatea bazată pe argumentele în favoarea compasiunii și a grijii manifestată pentru alții (specific feminină) este distinctă de moralitatea care promovează dreptatea și respectarea legilor (tipic masculină). Totuși, cele două orientări morale sunt strâns conectate între ele. În anumite situații de viață, femeile și bărbații pot promova una sau alta dintre cele

două perspective. Gilligan a vorbit despre etica bunătății și a grijii față de trebuințele altora ca despre o caracteristică tipică femeilor. Însă, atunci când se pune problema ca, prin acțiunile lor, să protejeze interesele și starea de bine ale persoanelor dragi (copii, parteneri de viață), și bărbații pot gândi în termenii grijii față de alții.

Ideile avansate de către Gilligan au generat un interes foarte mare din partea cercetătorilor. Unii autori au criticat munca sa, identificând anumite limite de ordin metodologic, care reduc generalizabilitatea concluziilor la care Gilligan a ajuns investigând eșantioane de femei adulte. De altfel, rezultatele studiilor sale nu au fost confirmate de către cercetările de factură meta-analitică. Alți autori i-au reproșat faptul că, prin lucrările sale, a promovat o agendă anti-masculină, cel puțin în ceea ce privește capacitatea morală. Totuși, există un acord unanim asupra faptului că teoria lui Gilligan a servit atât femeilor, cât și bărbaților, prin faptul că a schimbat perspectivele din care cele două sexe se priveau reciproc.

Bibliografie

1. Al-Ansari E. M. Effects of gender and education on the moral reasoning of Kuwait university students. În: *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 2002, vol. 30, nr. 1, p. 75-82.
2. Baumrind D. Sex differences in moral reasoning: Response to Walker's (1984) conclusion that there are none. În: *Child Development*, 1986, vol. 57, nr. 2, p. 511-521.
3. Bussey K., Maugham B. Gender differences in moral reasoning. În: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, vol. 42, nr. 4, p. 701-706.
4. Derryberry W. P. și al. Assessing the relationship among Defining Issues Test scores and crystallized and fluid intellectual indices. În: *Journal of Moral Education*, 2007, vol. 36, nr. 4, p. 475-496.
5. Ford R. M., Lowery R. C. Gender differences in moral reasoning: A comparison of the use of justice and care orientations. În: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, vol. 50, nr. 4, p. 777-785.
6. Gibbs J. C., Arnold K. D., Burkhart J. E. Sex differences in the expression of moral judgment. În: *Child Development*, 1984, vol. 55, nr. 3, p. 1040-1043.
7. Gilligan C. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982, 184 p.
8. Gilligan C., Attanucci J. Two moral orientations: Gender differences and similarities. În: *Merrill-Palmer Quarterly*, 1988, vol. 33, nr. 3, p. 223-237.

9. Jaffee S., Hyde J. S. Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. În: *Psychological Bulletin*, 2000, vol. 126, nr. 5, p. 703-726.
10. Kohlberg L. *Essays on Moral Development (Vol. 2: The Psychology of Moral Development – The Nature and Validity of Moral Stages)*. San Francisco, CA: Harper & Row, 1984, 729 p.
11. Kohlberg L. *Essays on Moral Development (Vol. 1: The Philosophy of Moral Development)*. San Francisco, CA: Harper & Row, 1981, 441 p.
12. Kohlberg L. Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. În: Lickona T. (Eds.). *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Holt, NY: Rinehart and Winston, 1976, p. 170-205.
13. Kohlberg L. The child as a moral philosopher. În: *Psychology Today*, 1968, vol. 2, nr. 4, p. 24-31.
14. Kohlberg L., Levine C., Hewer A. *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*. Basel, NY: Karger, 1983, 180 p.
15. Papalia D. E., Wendkos-Olds S. *Human Development (5th ed.)*. New York: McGraw-Hill, Inc., 1992, 632 p.
16. Shweder R. A., Mahapatra M., Miller J. G. Culture and moral development. În: Kagan J., Lamb S. (Eds.). *The Emergence of Morality in Young Children*. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1987, p. 1-83.
17. Smetana J. G., Turiel E. Dezvoltarea morală în adolescență. În: Adams G. R., Berzonsky M. D. (Coord.). *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell (trad.)*. Iași: Editura Polirom, 2009, p. 283-300.
18. Snarey J. R. Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. În: *Psychological Bulletin*, 1985, vol. 97, nr. 2, p. 202-232.
19. Thoma S. J. Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. În: *Developmental Review*, 1986, vol. 6, nr. 2, p. 165-180.
20. Walker L. J. Sex differences in moral reasoning. În: Gewirtz J. L., Kurtines W. M. (Eds.). *Handbook of Moral Behavior and Development (Vol. 2)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991, p. 333-364.
21. Walker L. J. Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. În: *Child Development*, 1984, vol. 55, nr. 3, p. 677-691.
22. Walker L. J., de Vries B., Trevethan S. D. Moral Stages and moral orientations in real-life and hypothetical dilemmas. În: *Child Development*, 1987, vol. 58, nr. 3, p. 842-858.

Secția ISTORIE

Câteva informații despre șleahicii polonezi basarabeni Vonprovschi (Wonprowski) și Vitvițchi (Witwicki)

dr. conf. Sergiu Bacalov
Institutul de Istorie al AȘM

În secolul al XVIII-lea, în contextul instabilității politice din Rzeczpospolita, mulți șleahicii polonezi au emigrat în dreapta Nistrului, în Țara Moldovei. Este cazul neamului Vonprovschi (Wonprowski) și, parțial, Vitvițchi (Witwicki). Un alt val de strămutare a polonezilor în dreapta Nistrului s-a produs după dezmembrarea Moldovei în 1812, urmată de constituirea regiunii Basarabia, așa cum au procedat unii reprezentanți ai neamului Vitvițchi. Șleahicii polonezi Vonprovschi și Vitvițchi din Basarabia au dorit să fie incluși în mediul nou-createi dvorenimi basarabene.

Câteva documente noi, referitoare la încercarea acestor familii de polonezi de a obține statutul de dvorenii basarabeni, oferă mai multe detalii privitoare la locul de origine și sistemul relațiilor lor de rudenie (vezi *Anexa*).

Astfel, știm că reprezentanții neamurilor nobile poloneze Vonprovschi și Vitvițchi s-au stabilit cu traiul parte la oraș, parte la sat: neamul Vonprovschi – în satul Vărăncău¹, din ținutul Soroca, și în orașul Orhei; iar neamul Vitvițchi – în satul Copăceni², din ținutul Orhei, și în orașul Bender. Dacă în orașe, care reprezentau localități polietnice, polonezii treptat s-au rusificat în mare parte, atunci în satele lor de reședință, populate de moldoveni, ei s-au moldovenizat.

Reprezentanții acestor neamuri de polonezi basarabeni proveneau din șleahicii podolieni. În Podolia în sec. XVIII-XIX au continuat să locuiască o parte din rudele lor, așa încât, pentru secolele XVIII-XX, putem vorbi de două ramuri, podoliană și basarabeană, a neamurilor Vonprovschi și Vitvițchi.

Locul de trai a neamului Vitvițchi în Podolia erau poveturile (ținuturile – *n.n.*) Balta și Ușița, iar neamul Vonprovschi provenea din povetul Iampol, în regiunea adiacentă târgului Tomașpol, din aceeași gubernie. Mai dificilă este identificarea localităților podoliene de origine neamurilor Vonprovschi și Vitvițchi (vezi *Harta*). Problema este determinată de faptul că șleahicii respectivi, la acea etapă, nu mai dispuneau de moșii proprii, ci trăiau în calitate de arendași de lungă durată sau ereditari pe moșii străine, plătind *cinșul*. Pentru

¹ Acum satul Vărăncău, raionul Soroca, între satele Nimereuca, Cerlina, Zăluceni, Slobozia Cremene și Racovăț.

² Acum satul Copăceni, raionul Sângerei, între satele Grigorăuca, Petropavlovca, Mihailovca, Clișcăuți și Gavrilovca.

neamul Vitvițchi, avem cazul satelor Chernicichi¹, de la Balta, Popova și Pecheriniț², de la Ușița. Probabil, același statut îl aveau și în satul Ciorna povetul Balta³. Știm cu siguranță că, unii reprezentanți ai neamului Vitvițchi stăpâneau moșii proprii, însă obținute de zestre: este cazul satului Galeciniț, povetul Leticev, primit ca zestre de Simion Vitvițchi de la socrii săi. Nu știm exact care erau drepturile neamului Vitvițchi asupra moșiilor Miastcovca, în ținutul Olgopol, Rașcov, ținutul Olgopol, Crutoi Iagorlâc, ținutul Balta, Tomașpol, ținutul Iampol, „Chimovca” și „Liatsjanov”, nelocalizate, care figurează într-o mărturie dată lui Ivan Vitvițchi.

Neamul Vonprovschi (Wonprowski)

La 8 decembrie 1817, Timofei, Luca și Xaverii (Serghii), fiii lui Pavel Vonprovschi, locuitori ai satului Vărăncău, ținutul Sorooca, și verii lor, Simion și Anton, fiii lui Toader Vonprovschi, locuitori ai târgului Orhei, au solicitat Comisiei dvorenești din Chișinău să fie înscrși în rândul dvorenimii basarabene, în baza actului din 1802, de confirmare a aceluiași statut social rudelor lor din povetul Iampol al guberniei Podolia.

În vara anului 1817, cineva dintre Vonpovschieștii basarabeni s-a deplasat în stânga Nistrului pentru a-și căuta rudele. S-a reușit obținerea unor mărturii orale și scrise de la un văr de-al lor, Luca, fiul lui Anton Vonprovschi (vezi *Spîța Vonprovschi*). Mărturiile depuse de rudele podoliene sunt o sursă importantă privind cauzele și perioada strămutării șleahțicilor polonezi podolieni în dreapta Nistrului. Fenomenul datează cu mult înainte de anul 1812. De exemplu, în cazul neamului Vonprovschi, strămutarea în Țara Moldovei s-a făcut încă în perioada „Confederației”⁴, din cauza situației de război intern („pentru multă răzmirița ce au fost în vremea aceia”), dar și din pricina invaziilor străine, tătărești și căzăcești („napadirea de tatarî și cazaci”). Din momentul strămutării „au trecut mulă vreme”, încât rubedeniile de gradul II cu greu își mai aduceau aminte de acei plecați în Moldova („nau putut să știe bine pentru neamurile sale”).

¹ Satul Chernicichi, acum Kriniciki, raionul Balta, regiunea Odesa, între localitățile Cernece, Uhojanî, Krîjovlin, Șleahovoe, Kazațkoe și Korîtnoe.

² Satul Popova (actualmente, probabil, Drujba, raionul Kurilovți, regiunea Vinița) se învecina cu localitatea Curilovți, povetul Ușița, tot o moșie a lui Stanislav Komar

³ Satul Ciorna, acum satul Ciornaia, în raionul Krasnîe Oknî, regiunea Odesa, între localitățile Topalî, Digorî și Flora.

⁴ Confederațiile șleahței din Rzeczpospolita, create în vederea luptei pentru putere și influență, au cauzat grave tulburări politice și militare în interiorul țării. Ultima Confederație (*Konfederacja targowicka*) datează cu 1792.

Neamul Vitvițchi (Witwicki)

Prima atestare a neamului Vitvițchi în documente aflate la dispoziția noastră datează cu anul 1762. Din alte surse știm că unii reprezentanți ai neamului Witwicki din herbul Sas, încă în secolul al XVII-lea dețineau funcții importante în ierarhia ecleziastică catolică din Regatul Poloniei.

La 12 iunie 1801 și 16 decembrie 1802, două grupuri (vezi *Spița Vitvițchi*) de purtători ai numelui de neam Vitvițchi au fost incluse în mediul dvorenimii podoliene, urmând ca dosarele lor să fie trimise Departamentului Heraldic al Senatului, pentru confirmare. Ambele grupuri țineau de herbul *Sas*¹.



Herbul Sas

Ramura basarabeană era constituită dintr-un grup, emigrat din Podolia în Moldova încă înainte de 1812. Separat a venit în Basarabia rusească Dimitrie Vitvițchi.

La 13 decembrie 1817, Dimitrie Vitvițchi, iar în mai 1818 – frații Thoma, Grigore și Ivan Vitvițchi, au solicitat Comisiei dvorenești din Basarabiei să-i includă în rândul nobilimei basarabene.

În cerere, Dimitrie Vitvițchi relatează că el este dvorean podolian², și că s-a încadrat benevol, împreună cu fratele său Stepan, în Regimentul Cavaleresc de Volintiri, participând la războiul ruso-turc din 1806-1812. A luat parte la multe acțiuni militare împotriva turcilor, despre care mărturisea detaliat atestatul său, iar fratele său, Stepan Vitvițchi, chiar a căzut în luptă, în timpul asediului

¹ Vezi descrierea la: Franciszek Piekosiński, *Heraldyka polska wieków średnich*, Kraków, 1899, s.141-143. Este un herb de origine vlahă. Specialiștii leagă răspândirea acestui herb în Regatul Poloniei de strămutarea vlahilor din Transilvania și Moldova. Se fac trimiteri și la domnul Moldovei Sas vodă, fiul lui Dragoș vodă descălecătorul.

² La 16 decembrie 1802, Comisia dvorenească din Podolia a eliberat un act provizoriu, până la examinarea definitivă a dosarului, ce confirmă originea lor nobilă. Din actele anexate dosarului, menționăm: 1) Extras metrical din 25 decembrie 1784, de la biserica din <...>strinskii Miascoveț; 2) mărturie de la mai mulți magnați polonezi, acordată la 20 octombrie 1777, în Rașcov, lui Ivan Vitvițchi, cu privire la moșiile Crutoi-Iagorlâc, Rașcov, <...>Chimovka, Miascovca, Tomașpol, Leatsjanov; 3) 26 noiembrie 1802 mărturie de la 12 șleahțici, cu privire la averea imobiliară, originea nobilă și modul de viață tipic nobililor dus de frații Dimitri și Stepan Vitvițchi.

Ismailului. După război, Dimitri Vitvițchi, obținând atestat și pașaport, a decis să rămână cu traiul în regiunea Basarabia, stabilindu-se în orașul Bender.

Șleahții Dimitri și Ștefan Vitvițchi erau fiii lui Ivan și ai Anei Vitvițchi, și nepoții lui Ivan Vitvițchi. Ei aparțineau herbului *Sas*. În 1802 – locuiau în satul Ciorna, povetul Balta.

Frații Thoma, Grigore și Ivan, fiii lui Nicolai Vitvițchi, erau locuitori ai satului Copăceni, ținutul Orhei. În mai 1818, ei declarau că sunt neam de șleahții și au rude în poveturile Balta și Ușița, gubernia Podolia. Dispuneau de o copie de pe decizia Comisiei dvorenești din Podolia din 12 iunie 1801, prin care familia lor rămasă în stânga Nistrului a fost înscrisă în partea I a Cărții genealogice a Podoliei. Deoarece părintele lor, Nicolai Vitvițchi, a murit înainte de luarea acelei decizii, iar ei, din cauză că erau strămutați în Basarabia (de fapt, atunci era încă Țara Moldovei – *n.n.*), n-au fost înscriși în acea carte. Acum însă, ei doresc să fie recunoscuți ca dvoreni basarabeni. Pe lângă copia deciziei Comisiei dvorenești din Podolia, ei au mai anexat la dosar mărturia Dicasteriei Duhovnicești din Chișinău, din 11 martie 1818, prin care se confirmă că, la 10 martie același, Thoma și Grigore Vitvițchi s-au convertit de la catolicism la ortodoxie. Au mai cerut și pașaport, pentru a putea pleca în Podolia, având intenția de a merge la rude, să caute dovezi documentare suplimentare.

Rudele din Podolia ale lui Thoma, Grigore și Ivan, Vitvițchi locuiau în poveturile Balta și Ușița. Din decizia Comisiei dvorenești a Podoliei din 12 iunie 1801, privind confirmarea nobleței fraților Vasile, Simion și Alexandru, fiii lui Ivan Vitvițchi, aflăm că, la acel moment, ei erau trăitori în satul Chernicichi, povetul Balta, moșia generalului Țiviliov, și în satele Popova și Pecherinți, povetul Ușița, moșiile maiorului Comar, în care locuiau ca arendași, plătind *cinșul*. Știm cu siguranță că Alexandru Vitvițchi locuia în satul Popova. Probabil, în Pecherinți locuia Simion Vitvițchi, iar în Chernicichi – Vasile Vitvițchi.

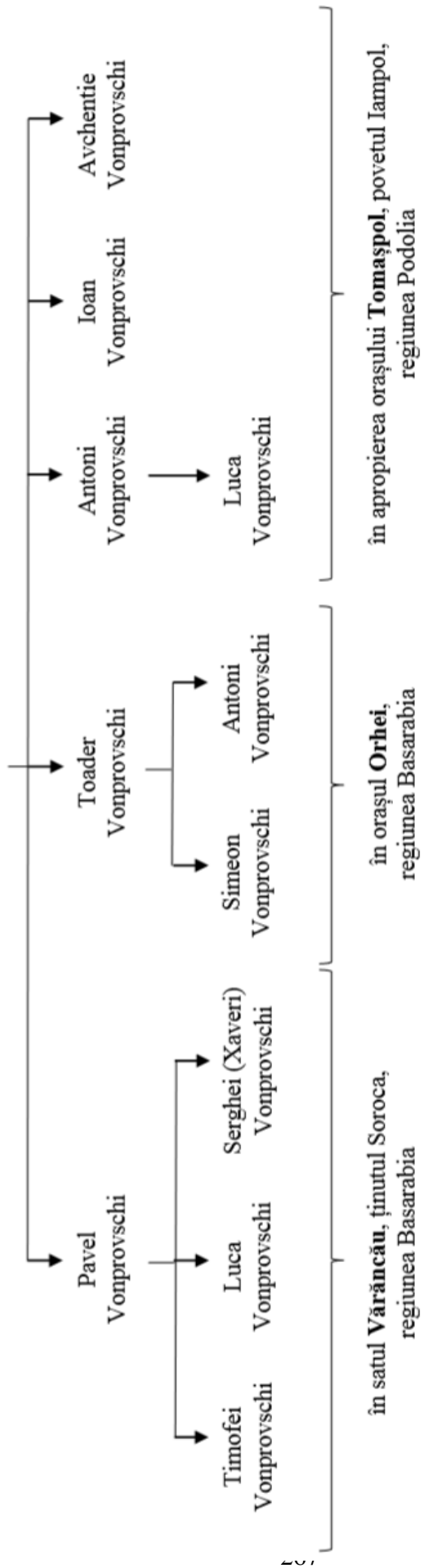
Din setul de documente¹ anexat la dosarul de noblețe al neamului Vitvițchi, știm că reprezentanții săi n-au locuit exclusiv în satele menționate mai sus.

¹ Acestea erau: 1) Mărturie metricală din biserica din Chiriloviț, din 2 mai 1762, eliberată lui Nicolai Vitvițchi, bunicul fraților Vasile, Simion și Alexandru Vitvițchi; 2) Mărturie din 7 iulie 1801, de la maiorul Martin Sozonschi, prin care se adeverește că Ivan Vitvițchi, tatăl fraților Vasile, Simion și Alexandru Vitvițchi, a activat în Oastea de cavalerie poloneză, în escadronul ce-l avea în subordine; 3) Metrică a bisericii Sf. Dumitru din Ploșceanovca, probabil povetul Moghiliiov, eliberată șleahțiului Alexandru, fiul lui Ivan Vitvițchi, la 10 martie 1750; 4) Metrică a bisericii Sf. Dumitru din Ploșceanovca, povetul Moghiliiov, eliberată șleahțiului Simion, fiul lui Ivan Vitvițchi, la 22 iunie 1758; 5) Metrică a bisericii Sf. Dumitru din Ploșceanovca, povetul Moghiliiov, eliberată șleahțiului Vasile, fiul lui Ivan

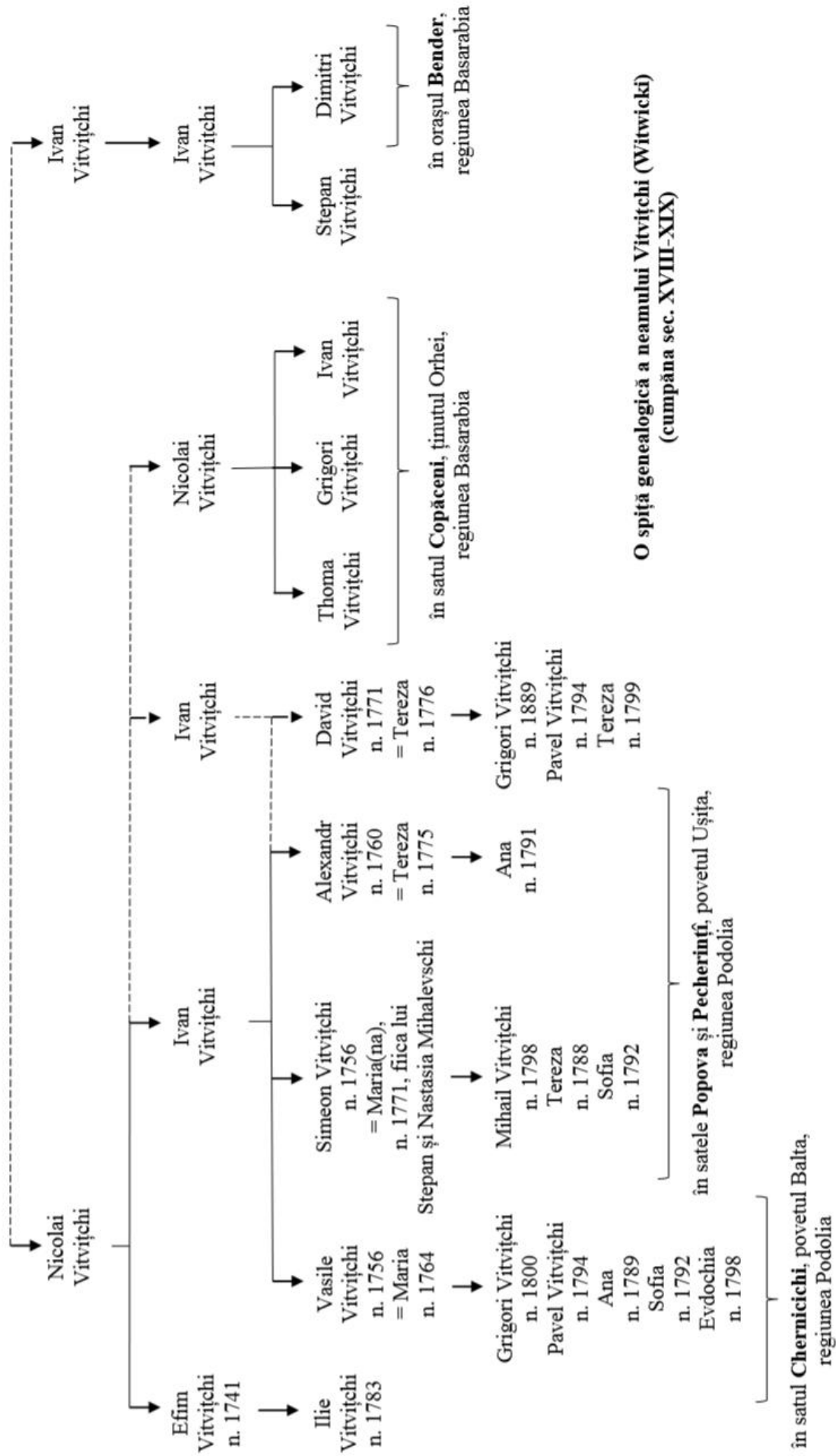
Astfel, bunicului lor, Nicolai Vitvițchi, i s-a eliberat o carte metricală de la biserica din Curilovți, povetul Ușița, ca, de altfel, și unchiului lor Ivan, ceea ce presupune că unii reprezentanți ai neamului respectiv au locuit în acea localitate sau în împrejurimile ei (apropro, satul Popova se învecina cu moșia Curilovți). Iar mărturiile metriceale ale fraților Vasile, Simion și Alexandru provin de la biserica din Ploșceanovca, probabil în povetul Moghiliov. La sfârșitul anilor 80 – începutul anilor 90 ai secolului XVIII, Simion și Alexandru Vitvițchi activau în povetul Leticev.

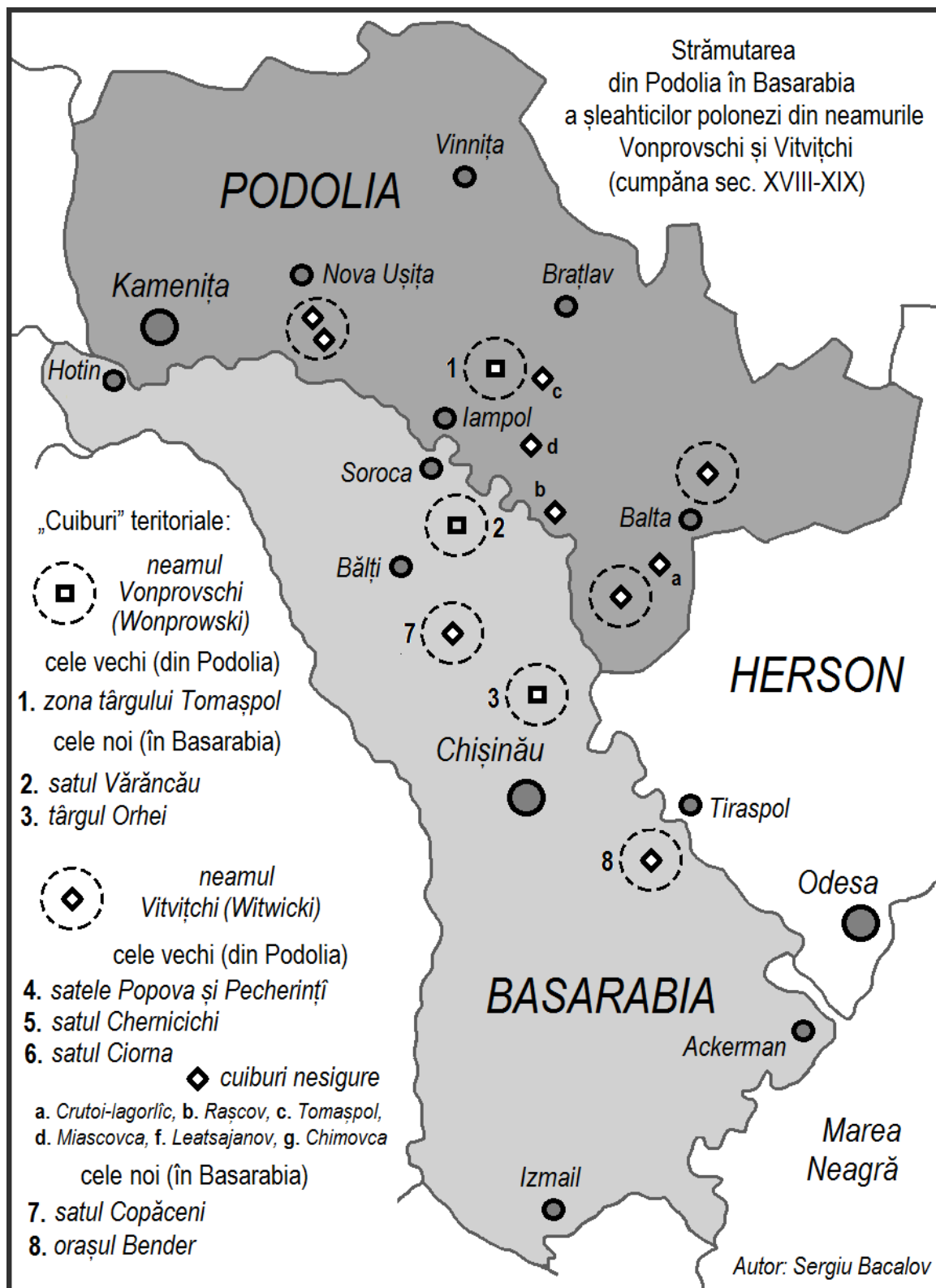
Registrele mareașalilor poveturilor Balta și Ușița, arătau că, în 1801, neamul de dvoreni podolieni Vivitchi din herbul *Sas rozrtzqsaiqc* era constituit din cinci familii: 1) Vasile, fiul lui Ivan Vitvițchi, era în vârstă de 45, căsătorit cu Maria, de 37, avea copii: fiii Grigore, de 1, Pavel, de 7, și fiicile Ana, de 12, Sofia, de 9 și Evdochia, de 3 ani; 2) Alexandru, fiul lui Ivan Vitvițchi, era în vârstă de 41, căsătorit cu Terezia, de 26, și avea o fiică, Ana, de 10 ani; 3) Simion, fiul lui Ivan Vitvițchi, de 45, căsătorit cu Maria (Mariana, fiica lui Stepan Mihalevschi – *n.n.*), de 30 ani, copii avea pe: Mihail, de 3, Terezia, de 13 și Sofia, de 9 ani; 4) David, fiul lui Ivan Vitvițchi, 30 ani, căsătorit cu Maria, de 25, avea copii pe: fiii Grigore, de 12, Pavel, de 7, și fiica Terezia, de 2 ani, 5) Efim, fiul lui Nicolae Vitvițchi, de 60 de ani, văduv, și fiul său, Ilie, de 18 ani, burlac. (Vezi *Spîța Vitvițchi*

Vitvițchi, la 31 decembrie 1760; 6) Contractul de căsătorie (брачная интерцизия) încheiat la 5 februarie 1786, în satul Galecinți, între ginere, șleaticul Simion Vitvițchi, și socri, Stepan și Nastasia Mihalevschi; 7) Jalbă din 28 aprilie 1792, depusă la Judecătoria povetului Leticev, prin care șleaticul Alexandru Vitvițchi se plânge precum că a fost bătut fără vreun motiv de către țărani lui Osip Sabanschi din Ovruci; 8) Act (Интерцизиею Интрomisия) de proprietate ereditară făcut la Judecătoria povetului Leticev la 22 august 1788, asupra unei părți din moșia Galcineț, stăpânite de Simion Vitvițchi și Mariana Mihalscaia; 9) Mărturie din 3 iulie 1787, făcută de stăpânul satului Galecinți, Antonie Galcinschi și alții, precum că Vasile Vitvițchi și frații lui sunt neam de șlehtici; 10) Metrică de botez din 15 aprilie 1800, eliberată de preotul bisericii Sf. Nicolae din Chiriloveț, lui Ivan Vitvițchi, unchiul fraților Vasile, Simion și Alexandru Vitvițchi; 11) Mărturia lui Stanislav Comar, stăpânului satului Popova, dată șlehticiului Alexandru Vitvițchi.



**O spiță genealogică a neamului Vonprovski (Wonprowski)
 (cumpăna sec. XVIII-XIX)**





Anexă

Documentele neamului Vonprovschi (Wonprowski)

Nr. 1.

Cătră cinstita Comisiia rânduită în târgul Chişeneu
pentru cercetare documentorilor dvoreneşti.

Lacuatorilor țăn(u)t(ul)ui Soroca în satul Voroncov
Timothei, Luca și Serghii Vonprovschie drept frați, fiii lui Pavel,
și lacuatorilor în târgul Orheiul Simeon și Antonii Vonprovschie tij fraț(i)
bun(i).

Proșeniia.

Mărturi(si)nd cu acest în tălmăcire di pi limba leșască pe limba rusască și moldovenească documenturi ce sau dat la neamul nostru din gubernia Podoliei din jădețul țăn(u)t(ului) Iampolia pentru vredniciia dvoreniei noastre, drept aceia ne rugăm cinstite Commisii, că binevoind a primi documentul nostru pentru cercetarea și trecându la condica dvoreanilor, să ne învrednicească cu milostiva rezoliuția.

La aceasta proșeniia neștiind carte niam pus numele și dejite.

- + Timothei Vonprovschii.
- + Luca Vonprovschii
- + Serghii Vonprovschii
- + Simeon Vonprovschii
- + Antonii Vonprovschii

1817 dechem(vrie) 8.

Sursa: *Arhiva Națională a Republicii Moldova. Fond 88, inventar 1, dosar 2, fila 32.*

Nr. 2.

В Коммисию учрежденную в городе Кишиневе
для разбирательства дворянских документов.

Сорокского цынута, села Воронкова жителей Тимофея, Луки и Сергия братьев родных сыновей Павловых Вонпровских, и жителей местечка Оргеева Симеона и Антона родных братьев Вонпровских.

Прошение.

Прилагая при сем в переводе с польского диалекта документ выданной в род нам Подольской губернии из Ямпольского поветоваго уезда о дворянском рода нашего достоинстве, просили в оной Коммисии приняв таковой рассмотреть и по оному не оставить внести в <.....> дворянской удостоив нас на сие милостивою резолюциею.

За не знанием грамоты подписались знаками креста.

Тимофей Вонпровский +

Лука Вонпровский +

Сергий Вонпровский +

Семион Вонпровский +

Антоний Вонпровский +

Декабря __ дня 1817 года.

Sursa: Arhiva Națională a Republicii Moldova. Fond 88, inventar 1, dosar 2, fila 33.

Nr. 3.

Перевод вкратце с польского документ на дворянское достоинство выданное дворянину Луке Вонпровскому с родственниками его Подольской губернии Ямпольского повета из книг земских июня 6-го дня 1817-го года.

По указу Его Императорского Величества, и прочая, и прочая, и прочая.

Sau arătat la acest a ținutului județ înainte mea, Iosif Ostrovschii vițereghent țin(u)t(ului) Iampolia, Luca Vonprovschii, fiiul lui Antonii Vonprovschii, nepot di frati a lui Ioan Vonprovschii, cari pentru apărarea sa și rudenili sau moșilor săi di fraț(i) și nepoților, cari la acest județ au mai fost făcut arătare încă la anul 1802 la Comisia dvoreneasca, în guberniia Podoliei și sau dovedit că Pavel cari acu esti mort, și Todir cari esti viu, iau fost unchii di frate, și pentru multă răzmirița ce au fost în vremea aceia Confederația și napadirea de tatar(i) (și) cazaci, sau departat în Moldova de la locurile sale undi

au treit, aproape de târgul Tomașpol, așejderă și arătatul Luca la vremea aceea încă au fost nevârstnic și nau putut să știe bine pentru neamurile sale, cari niamurile lui Luc (Лукашка – *n.n.*), Pavel și Fedor, au trecut multă vreme în Moldova, iar acum Simeon, fiul lui Toder, arătândușă la neamul său au cerut de la Luca să de Adiverința în scris din ce neam esti el și cu ce chip neamurile sale sau înstrăinat di pi locurile sale cu lacuința în Moldova, și el iau arătat că: Pavel și Toder au fost dreptii unchii lui, și drepti frați cu Avchentie, iar lui Todor sănt drept fii Simeon și Antonii, iar mortului Pavel <...> rămas trei ficiori, Toma, Luca și Csaverii, frate bun a moșului lui Luca.

Drept aceea, în poterea Pravi<...> și ucazului împărătescu, sau dat acest document pi niamul lui Antonii, Pavăl și Todor, drept fraț(i), cari trăesc în Moldova, așijderă și nepoților lor, Simeon și Antonii, ficiorii mortului Pavăl, Toma, Luca și Csaverii dreți frați ca să li să slojască la gherbul și familiia lor, carii sau priimit sau cunoscut că sănt cu adevărat dintru aceea familiia; cari au dat din nu numai prin jiurare, ce și prin adevărate documenturi.

(M. P.)

Iscahit: reghent Ostrovschii.

1817 июня 6.

С польскаго на молдавской российской переводил в Кишиневе 1817 года декабря 7 дня, капитан Гаврил Касавский.

Sursa: *Arhiva Națională a Republicii Moldova. Fond 88, inventar 1, dosar 2, filele 34-35.*

Documentele neamului Vitvițchi (Witwicki)

Nr. 1.

Декабря 17 дня 1817.

В Коммисию Учрежденную в городе Кишиневе
при 2-м Департаменте Бессарабскаго Областнаго Правительства.

Дворянина Дмитрия Витвицкаго.

Прошение.

Родом я из дворян, имею о сим документ выданной мне на сие достоинство в Подольской губернии, из Коммисии о разборе дворянства. И в течении с Портою Оттоманскою войны, при вывозе охотников на службу, поступил я добровольно с родным моим братом, Степаном, с

одного усердия к Престолу во вновь формировавшийся тогда четвертой волонтирской коной полк, и в продолжении войны находился в разных против неприятеля сражениях и перепалках, о чем также имею атестат. Реченой же мой брат убит под городом Измаилом. За расформированием, в числе прочих онаго получая о службе своей атестат и паспорт, проживаю в здешней области, в городе Бендерах, а дабы известно было начальству о звании моем, прилагая при сем, как о дворянстве моем документ, так и о службе в подлинниках атестат.

Всепокорнейше прошу оную Коммисию не оставить во уважению званию моего, и службу, для проживания во сего Бессарабской области, и сыскания себе к пропитанию место дабы от земских и градских начальников припятствия и притяснений чинимо не было, выдать мне открытое предписание, в чем учинить милостивое рассмотренное прошение.

Писало с слов просителя а по незнанию его грамоты подписался бендерский инжинерной команды цейх-динр Иван Саватонов.

Декабря 13 дня 1817 года.

Sursa: Arhiva Națională a Republicii Moldova. Fond 88, inventar 1, dosar 2, filele 15-16.

Nr. 2.

Перевод с польского.

По указу Его Императорскаго Величества, Самодержца
Всероссийскаго, и прочая, и прочая, и прочая.

Тысяча восемьсот втораго года дня шестнадцатаго месяца декабря.

Подольской губернии Коммисия легитимацийна для усмотрения документов о рождении шляхетной шляхты, той же губернии вызначена выпись с протокола ежедневно, а силе таковой предводитель губернский, и депутаты поветовые, по выслушание прошения шляхтичей Димитрия, Стефана, братьев между собою родных, урожденные от Ивана и Анны сыновья, и урожденнаго также Ивана внуков, герба Сас, Витвицким, в повете Балтском, в селение Чорной живущих, в желании вложенных через прозьбу <.....> урожденные шляхетства до разбираня зделанное копия аутентичной о <.....> и грамота, в род и потомкам их отдана, до Коммисии своей поданной и при ней вложенные доводы, еко то:

Тысяча семьсот восемьдесят четвертаго года, дня двадцать пятаго, месяца декабря, в книгах парохияльных <.....>стринских Мясковецах

урожденного Димитрия, и Стефана, от урожденных Ивана и Анны, Витвицких, вновь записано тысяча восемьсотого года, дня двадцать пятого, месяца июня, с тех книг выдана христо метрика, тысяча семьсот семьдесят седьмого года, дня двадцатого, месяца октября в Рашкове, от его сиятельства Александра Мавшин<.>овцу, Ярославу, князю Любомирского, воеводства Киевского, войск французских полковника; Иозефовский с роду Крутаго Ягорлика, Рашкова, <из> Кимовки, Мясковки, Томашполе, <Лятс>жанов, урожденному Иванова Витвицкому, ныне доказывающих о доме на жительство документы, тысяча восемьсот второго года, дня двадцать шестого, месяца ноября, в Каменец-Подольском от двенадцати обывателей, шляхтичей несомнительных в губернии Подольской недвижимом имении живущих урожденным Димитрия и Стефана, сыном Ивана, а внуком также Ивана, гербу Сас, Витвицким, в том что он действительно урождения шляхетного, как отец и дед их; з древних времен проводили жизнь шляхетную; была шляхта несомнительно, а взакр<.....> принадлежащей званию шляхетному состоят доказательством по <.....>ными документами

.....

Sursa: Arhiva Națională a Republicii Moldova. Fond 88, inventar 1, dosar 2, filele 17-18 verso. Fragment.

Nr. 3.

В Бессарабский Временный Коммитет.

Жительствующим Оргеевского цынута в селении Капочанах
шляхтичей:

Фомы, Григория и Ивана Николаевых сынов Витвицких.

Прошение.

Перейдя из Каменец-Подольской губернии в Бессарабию, жительствоуем здесь несколько лет по праву шляхетства; хотя же от родственников наших шляхтичей, в Балтском и Ушицком повете той же губернии жительствоующих, и получали мы копии определения Каменец-Подольской Дворянской Депутатской Коммисии 12-го июня 1801 года, состоявшейся в актах Балтского земского поветоваго суда 11 июля 1802 года записанное, которым фамилия наша, там оставшаяся, признана дворянами и внесена в Дворянскую Родословную Книгу в 1-й части той

губернии, но отец наш Николай, по случаю смерти последовавшей гораздо прежде состояния того определения, а мы по случаю жительства нашего в Бессарабию не внесены, и как мы желаем причисленными быть в число дворян в Бессарабской области, а потому, представляя при сем на рассмотрение выпись Балтского земско-поветоваго суда сказанного определения на польском диалекте, с засвидетельствованным переводом на русский, также <.....> свидетельство Кишиневской Екзаршской Духовной Дикастерии, на присоединение двух из нас, Фомы и Григория к греко-русской церкви 11 марта сего года за № 637 выданное; Покорнейше просим Коммитета принять оныя на рассмотрение в свое время, выдать нам в получении их квитанции; как же один из нас необходимо должен отлучиться в Каменец-Подольской в Балтской и Ушицкой поветы для получения и представления в Коммитет в дополнение доказательств, о родстве нашем и принадлежности нас к той же фамилии Витвицких которья по той губернии утверждены в дворянстве; то о сей необходимой к отлучке надобности, покорнейше просим Коммитета снабдить свидетельством для получения где следует пашпорта и по неумении грамоты крестами подписались.

Фома Витвицкий. +

Григорий Витвицких. +

Иван Витвицкий. +

Мая дня__ 1818 года.

Г. Кишинев.

Sursa: Arhiva Națională a Republicii Moldova. Fond 88, inventar 1, dosar 2, filele 23-24.

Nr. 4.

Перевод с польского.

По указу Его Императорскаго Величества, и прочая, и прочая, и прочая.

Тысяча восемьсот втораго года дня шестнадцатаго месяца декабря.

Выпись из книг Балтского земско-повятоваго суда Подольской губернии.

1801 года июля 11 дня, во время Гражданских Судов, законом определенной Каденции Свято-Троицкой, явившись лично в Балтский

земско-повятовый суд шляхтич Василий Витвицкий, подал для записки в книгу выданную ему из Подольской Дворянской Депутатской Коммисии копия определения, на дворянство ему и братьям его служащее, которая гласит тако: По указу Его Императорскаго Величества, Самодержца Всероссийскаго, и прочая, и прочая, и прочая, 1801 года июня 12 дня Подольская Дворянская Депутатская Коммисия, для рассмотрения по губернии дворянских доказательств. Выпись с протокола ежегоднаго упражнения.

Ето сей перевод.

Губернский маршал и депутаты выслушали просьбу шляхтичей Василия, Семена и Александра Ивановых сынов Витвицких, по дворянской ревизии в поветах: Балтском, имения г-на генерала Цивилева, в селении Керничках и Ушицком имение г-на майора Комара в селениях: Попова и Пекеринцах на чиншу состоящих, при которой, представляя документы на дворянское происхождение, просили по рассмотрении оных выдать с определения копии и в потомство грамоту. Представленные же документы суть следующие:

1-й. Метрика о рождении Кириловицкой церкви, священником Василием Брилинским, деду просителей, шляхтичу Николаю Витвицкому 1762 года 2-го мая, выданная, а в Каменецком земском суде 1800 года 18 июня явленная.

2-й. Свидетельство от майора Мартина Созонскаго, отцу просителей, шляхтичу Ивану Витвицкому, в том, что он в екскадрон его бывший Польской Народовой Кавалерии, служил товарищем, 1801 года июля 7 в деревне Лучинецах выданное, а в Каменецком земском суде 1801 года 18 июня явленная.

3-й. Метрика Площановской Димитриевской церкви от священника Павла Площанскаго, шляхтичу Александру Иванову сыну 1750 года 10 марта выданная.

4-й. Метрика той же церкви священником Павлом Маркевичем шляхтичу Семену Иванову сыну 1758 года июня 22 дня выданная.

5-й. Метрика той же церкви и от того священника 1760-го года декабря 31 дня, шляхтичу Василию Иванову, настоящему просителю выданная. Сие последния три метрики, засвидетельствованы как Могилевским Духовным Правлением, равно и протоиереем Иваном Соколовичем.

6-й. Учinenная при свидетелях 1786 года 5 февраля в селении Галежинцах брачная Интерцизия, зятем шляхтичем Семеном Витвицким, с тестем Степаном и Настасиею Михалевскими.

7-й. Учinenная 1792 года апреля 28 дня в Лятичевском градском суде протестация, обиженным шляхтичем Александром Витвицким, на Овруцкаго ска(р)бника Осипа Сабаньскаго и других, в том что крестьянами его ехавшими с ярмонки безвинно прибить так, что едва живаго привезли домой и о прочес.

8-й. Учinenная 1790 года декабря 7-го дня на вечное и потомственное владение Семену Витвицкому и Марьяне Михальской частью деревни Гальчинец с по выше упомянутою Интерцизиею Интромисия в Лятичевском градском суде, при котором на потомственное владение им, тою частью деревни, в заседание того суда, 22 августа 1788 года составлен, а в 1789 году подписан инвентарь.

9-й. Свидетельство 1787 года июля 3 дня, о владельца селения Галечинец, Антония Галечинскаго и прочих просящему ныне за себя и за братьев своих, Василию Иванову сыну Витвицкому, данное в том что он, за несколько десятков лет от предков своих есть шляхтич.

10-й. Метрика о крещении 1800 года, апреля 15 дня Кириловицкой Николаевской церкви от священника Василия Партикевича, дяди просителей, шляхтичу Ивану Витвицкому данная.

11-й. Свидетельство от владельца селения Попова, Станислава Комара шляхтичу Александру Витвицкому сверх прочих выданное, и в Актах Каменецакаго земско-повятоваго суда явленное.

В списках же яя маршалов Ущицкаго и Балтскаго поветов показывается Василий Иванов сын Витвицкий 45-ти, жена Мария 37-и, сын Григорий 1-го, Павел 7-и, дочь Анна 12-ти, София 9-ти и Евдокия 3-х лет.

Александр Иванов сын 41-го, жена Тереса 26-ти, дочь Анна 10-ти лет.

Семен Иванов сын 45 лет, жена Мария 30-ти, сын Михаил 3-х, дочь Тереса 13-ти и София 9-ти лет.

Давид Иванов сын 30 лет, жена Мария 25-ти, сын Григорий 12-ти, Павел 7-ми и дочь Тереси 2-х лет.

Ефим Николаев сын 60-ти лет, вдов, сын Илья 18-ти лет, холост.

На конец представили Екологию (Генеологию ? – *n.n.*) дому Витвицких и герб под названием *Sas rozrtzqsaiqc.*

Определили: Поелику урожденныя: Василий, Семен и Александр Витвицкия, как по ревизии между чиншевых, равно и маршалами в числе дворян по списку записаны; сверх того представленными и в надлежащих присудственных местах явленными документами, дворянскую жизнь отца и деда доказали, устава же о дворянстве⁹² артикула в 12-м параграфе, доказанную дворянскую жизнь отца и деда, велено признавать за несомнительное доказательство дворянского происхождения. А потому род их признан дворянами по силе 77-го артикула того же устава, внести по списку в Дворянскую Родословную Книгу Подольской губернии в 1ю часть, за тем в сходство 85 артикула и указа во 2-й день апреля 1801 года состоявшегося, выдав в потомство их Грамоту. За выдачу же просителям Витвицким копию с настоящего определения с приложением дворянской печати, имеют уплатить в Коммисейскую казну 2 р(ублей) медн(ых).

На копии определения полдпис такова: Секретарь Дворянскаго Депутатскаго Собранія Антон Каневский. Верно с протоколом Степан Тржесцкий, при белой печати и сухо вытесенной.

Добавок таковой: печатныя пошлины взяты. Свидетельствую Каневский. L. S.

Выше-писанная копия определения от слова до слова в книгу Балтскаго земскаго поветоваго суда записана, и с оной сия выпись шляхтичу Василию Витвицкому за скрепою с приложением казенной печати выдана. Подписал регент Викентий Шаманский. Верность с книгою заверил Александр Басиович. (М. П.)

1818 года мая 6 дня.

С польскаго перевел губернскій секретарь Ходекелич.

Sursa: Arhiva Națională a Republicii Moldova. Fond 88, inventar 1, dosar 2, filele 27-30.

Nr. 5.

Свидетельство.

Предъявителям сего содержавшим римско-католической обряд дворянам Фоме и Григорию Витвицким в том, что они по резолюции Его Высокопреосвященства Синодальнаго и Ексарха Гаврила митрополита

Кишиневского и Хотинского и разных орденов кавалера, на прошении их в 5-й день сего марта последовавшей, по надлежащем наставлении в православной вере, того-ж марта 10-го числа города Кишинева в Рождество-Богородичной церкви священником Максимом Бузовским по чиноположению церковному присоединены к православной греко-русской восточной церкви, и миром святым помазаны, коим при миропомазании были свидетели в виде восприемных отцов первому Фоме, коллежский регистратор Мойсей Бережной; а последнему Григорию, кишиневский житель Петр Алексеев; Во уверении сего и сие им Витвицким из Кишиневской Екзаршской Духовной Дикастерии за подписанием и приложением казенной печати дано.

В. Город Кишинев.

Марта 11-го дня 1818-го года.

Протоиерей и кавалер Петр Куницкий.

Секретарь Петр Соколовский.

Регистратор Гаврил А<.....>вицкий.

Sursa: Arhiva Națională a Republicii Moldova. Fond 88, inventar 1, dosar 2, fila 31.

The Byzantine boats in the era of the Comnenian dynasty

Marcin Böhm

Instytut Historii Uniwersytetu Opolskiego

Streszczenie: Bizantyńskie łodzie oraz mniejsze statki wykorzystywane w dobie dynastii Komnenów przez Bizantyńczyków, jak do tej pory nie doczekały się wystarczającej uwagi ze strony zarówno historyków, jak i archeologów. Jednostki typu *myoparona* i *akatia*, były swoistego rodzaju wołem roboczym bizantyńskiej floty w XI i XII w. w czasie gdy Komnenowie starali się odbudować dawną potęgę Cesarstwa Bizantyńskiego na lądzie oraz na morzu. To te lekkie jednostki pełniły rolę zarówno transportowe, jak i bojowe w siłach morskich Komnenów i ich sojuszników. Dzięki swojej budowie oraz uniwersalności, nadawały się zarówno do działań na otwartym morzu, jak i na ciekach śródlądowych, nawet leżących w sporej odległości od wybrzeża morskiego. W aspekcie ich budowy Komnenowie wykorzystywali potencjał szkutniczy Słowian, żyjących na Bałkanach.

Keywords: Byzantium, Alexios I Komnenos, Manuel I Komnenos, Boats, Slavs

The Byzantine Empire in the period between the sixth and the eleventh centuries was a maritime power in the eastern Mediterranean, as well as a natural heir and a continuator of Roman and Greek relations with the sea. Shortly after the death of Muhammad, the Arabs began their victorious march, detaching successive land provinces in Africa and Asia from the empire. They also continued their expansion at sea, sailing to Constantinople and challenging the Byzantine thalassocracy. The best expression of Muslim activities and threats on their part in the Byzantine water bodies was their separation of Sicily and Kreta, from the power of Basileus. At the Black Sea, it was not at all calmer, because the representatives of the Slavic-Scandinavian world, several times venturing on their light boats over the Bosphorus, proved to the Byzantines that they are also a force to be reckoned with in the game of sea domination. This state forced the emergence of a permanent imperial war fleet - Karabisiani / Kibyrraioton. The collapse of this type of fleet, combined with the crisis of the state that took place in the eleventh century, influenced the existence of the Byzantine marine forces, whose activity was in question. The revival of the empire which took place during the reign of Alexius I Comnenus (1081-1118) and his successors also had an impact on the Byzantines' naval actions. It was necessary to rebuild fleet in a new shape, as well as a base it's human and boatbuilding resources on new foundations.

The Navy of the Byzantium relied in the Middle Ages on ships called dromons and chelandies, to which the Empire owed successes in naval wars. Understandably, these vessels are most often the main focus of interest in contemporary marine science problems related to Byzantium¹. This selective approach to the subject makes you forget about the existence of a number of smaller vessels - or boats, which equally as warships were exploited by Byzantine sailors. This gap was sought in the 20th century by L. Havlikowa and P.M Strässle, who sought the significance of light boats for the Byzantines, in

1 L. Casson , *Ships and Seafaring in ancient times*, London 1994. V.Christides, *Naval history and naval technology in medieval times. The need for interdisciplinary studies*, „Byzantion” (Brussels)1988, nr 58, pp. 310-332; H. Ahrweiler, *Byzance et la mer*, Paris 1966; J. Pryor, *Types of ships and their performance capabilities*, [w:]*Travel in Byzantine World*, ed. R. Macrides, Birmingham 2000, pp. 33-59. J. Pryor, E.Jeffreys, *The Age of Dromon*, Leiden 2006; D. Moutsos, *Greek Χελάνδιον and Latin Celundria*, „Byzantion” (Brussels) 1992, nr 62, pp. 402-413.

correlation with the history of the Slavs and their boatbuilding¹. Their work, despite being of great importance for the study of Byzantine maritime matters, does not go into the times of the Comnenian rule (1081-1185). These authors move the importance of this type of boats in the early period, from which comes a rich source base, exceeding what we can link to this dynasty intensely. Since the publication of their research, some time has passed, so it is worth adding to the research undertaken by them the topic related to the Comnenians. To our advantage is also the fact that we now have the archaeological research results of the excavation of the Slavic boats throughout Eastern Europe, which could be linked to what we find in Byzantine sources. This auxiliary material is of great importance to us because archaeologists also reach for experimental archeology and reconstruct their findings. In Poland, probably the most important in the aspect of this type of boats are the works of Waldemar Ossowski, a Gdańsk archaeologist who deals with finds of Slavic boats, whose remains are extracted from Polish rivers².

The first of the boats we are interested in is the vessel bearing the name *myroparona*. *Myroparona* (Latin: *myparo*) is also known under the names *kataskopos naus*, *speculatoris navis*. These terms can be translated literally as a spy, or scouting ship. Not entirely these terms are true because both ancient and medieval historiographers often did not distinguish between the types of vessels, mistakenly calling everything a different variation of ships. As a result of this type of ambiguous information from these people, we are unable to answer whether we are dealing with the actual ship, boat or barge. We know for sure, however, that *myroparona* was most frequently used in the Roman Empire by pirates in the western Mediterranean³. *Myparo* was also used by Germanic Saxons. These people from the North Sea according to Sidonius Apollinaris, used this type of boats-ships to invade Gaul⁴. The vessels of the Saxons (*Saxonum pandos myparones*), were built for the purpose of navigating on the North Sea, rather looked like a boat discovered by English archaeologists in

1 The entire previous state of research on the issue of Slavic boats and ships was also presented there. L.Havlikova, *Slavic Ships in 5th – 12th Centuries Byzantine Historiography*, „Byzantinoslavica” (Praha) 1991, nr 52, pp. 89-104. P.M. Strässle, *To monoxulon in Konstantin VII Porphyrogennetos Werk De administrando Imperio*, „Études Balkaniques” (Sofia) 1990, nr 26, z. 2, pp. 93-106.

2 W. Ossowski, *Studia nad łodziami jednopiennymi z obszaru Polski*, Prace Centralnego Muzeum Morskiego, t. XI, Gdańsk 1999; Idem, *Przemiany w szkodnictwie rzeczonym w Polsce. Studium archeologiczne*, Prace Centralnego Muzeum Morskiego w Gdańsku, Seria B, t. 1, Gdańsk 2010.

3 C.Torr, *Ancient Ships*, Chicago 1964, p. 118.

4 Sidonius Apollinaris Episcopus, *Epistolae*, *Patrologia Latina* 58, book VIII, p. 597.

Sutton Hoo. So what do we know about Anglo-Saxon myroparones? They certainly resembled later ships and boats of the Normans. Thus, they had a slight draft, and a shell and skeleton made of oak. We can not confirm whether they used only the rows or whether they also had a sail¹. But did the units used by the Romans look the same?

We have the answer to this last question because to this day there is a source of iconographic nature associated with myoparona. It is a Roman mosaic, called the *Naval Catalog*, originating from the town of Altiburu in North Africa (Althiburus Mosaic-Tunisia), which Zaraza Friedman, with her archaeological research, disseminated among the researchers of the maritime matters of the ancient period². According to this mosaic, myoparo was a small vessel equipped with one mast, located at the front of the deck near the bow. Yard was attached to the mast with the help of topenants, while the sleeves running from the yard nooks are used to set the sail against the wind (as shown in Figure 1). A single oar is shown on the side. Such myoparona could carry from 10-15 people, and its displacement was no more than 1.5 tons³. The basic propulsion of the boat was a sail, although the presence of the oar on the mosaic shows that this type of rowing machine was also used. *Myoparona*, whose image is drawn to us after knowing the above data, is not a ship, but rather a boat, or going through an extreme line of thinking - a flat-bottomed barge. Its slight immersion favored the activities near the shore, where larger units could get stuck.

Unfortunately, the iconographic material of similar importance was not preserved from the Byzantine period. Therefore, in order to answer how this type of floating boat looked in Byzantium, we are forced to analyze written sources. Two information about the use of myoparon come from the times of Alexius I Comnenus and his grandson Manuel (1146-1180). During the war of Alexius I with Boemund (1058-1111) at the beginning of the twelfth century, myoparona is described as a smuggling ship used on the Adriatic to transport supplies from Italy, for Norman troops blocked on the Balkan coast by the

1 The Contemporary attempts at reconstruction of the Saxon boats, associated with the re-enactment and experimental archeology indicate that boats of this type could also use the sail. Going under the sail, these units reached a speed of 7 to 10 knots per hour. E. Gifford, J.Gifford, *The sailing characteristics of Saxon ships*, „Archaeonautica” (Paris)1998, nr 14, pp. 177-184.

2 Z.Friedman, *Ship Iconography on “Black-and-White” Mosaics of the 1st – 3rd Centuries AD*, http://www.magdalaproject.org/WP/?p=139&langswitch_lang=en .

3 C. Torr, op.cit., p. 178.

Byzantines¹. Under the reign of Manuel I *myoparona* (ἀγείρονται μυοπάρωνες) is mentioned among the ships that the basileus gathered against the Normans from the Southern Italy, to the activities in the Ionian and Adriatic Sea².

Under the term *myoparo* in the era of the Comnenian rule, there may be both medium-type vessels, intermediate between ship and boat, a *akatia*, as well as lifeboats, which were equipped on a larger *dromones*. Because of their size, they were not suitable for longer sea voyages, but were used for navigation on the line of southern Italy-Balkans, and where they used by people from both sides of the Otranto Strait. The narrowness between the Adriatic and the open Mediterranean Sea is only 70 km at this point, and therefore, to exceed it for smuggling purposes, *myoparo* units were perfectly suited. In favorable weather conditions (with a wind force of 19 knots), such a trip could take up to 10 hours one way. The fact that *myoparos* were used during the reigns of this two rulers, and located in the western part of the empire, indicates that perhaps there a old Roman boatbuilding tradition survived until the twelfth century, while in other parts of the Byzantine Empire, its place was taken by units that came from the Slavic world.

The aforementioned *akatia* is the second type of boat we are interested in. Originally the term *akatia* was defined as light merchant galleys, later it was adopted to designate pirate ships operating at the beginning of the Byzantine domination at sea³. The Byzantines also transferred this name to the units used by the Rus to navigate the Black Sea and the rivers flowing into it⁴. Unfortunately, as in the case of *myoparo*, we are condemned to the accounts of historians, because we do not have a properly preserved iconographic material. From the beginning of the 10th century, Rus *akatias* accompanied the Byzantine ships as allied units⁵. This type of ship-boat was also used by Kievan Rus prince

1 *Annae Comnenae Alexias*, ed. D.R. Reinsch, A. Kambylis, *Corpus Fontium Historiae Byzantinae*, t. 40,1, Berlin 2001, XIII 8, 5, p. 406.

2 Niketas Choniates, *Nicetae Choniatae Historia*, ed. J.L. van Dieten, CFHB, t. 11, Berlin 1975, II, 13-18, p. 77; J. Pryor, E. Jeffreys, *op.cit.*, pp. 118, 283;

3 R. Dolley *The Warships of the Later Roman Empire*, „*Journal Roman Studies*” (London) 1948, nr 38, pp. 47-53.

4 It was used interchangeably with the term *monoxyla / korabia*. Leon VI, *Naumachika Leontos Basileos*, *Aneks nr 2* to work of J.Pryor,E.Jeffreys, *op.cit.*, §77, pp. 512-513. L. Havlikova, *op.cit.*, p. 92.

5 *Fleets, armaments, and equipment for dromons, pamfyloi and ousiaka chelendia according to the inventories from the expeditions to Crete of 911 and 949 in the De Ceremoniis Aulae Byzantinae attributed o Constantine VII Porphyrogenetos*, *Aneks nr 4* in work of J.Pryor,E.Jeffreys, *op. cit.*, pp. 548-550; Liutprand, *Works*, ed. F.A. Wright, London 1930, p. 418.

Sviatoslav during his actions on the Danube, aimed at Byzantium in the seventies of the 10th century¹. However, it was not until Basil II (976-1025) that akatia became an important and lasting element of the Byzantine fleet. Several hundred akatia/korabia which arrived from Rus gave a military advantage to the Emperor in a civil war in the Byzantine Empire².

The rulers from the Comnenian dynasty exploited these boats very intensively. In the era of Alexius I, the Byzantines successfully used these types of vessels for coastal navigation or inland water bodies. They were also used to cover heavy dromons during boarding. We have proof of this in the form of the information from Anna Comnena, about the Venetians clash against the Normans in the Ionian Sea. In the course of one of the naval battles, the Venetians after the Norman attack formed the so-called floating port from ships of their fleet, and they also dropped "micro-akatia" on water, which was entrusted with the task of securing this floating construction³. Micro-akatias were probably small in size and had crews of a dozen or so. It would seem, therefore, that they should not pose a threat to much larger Norman dromons. That boats could make up of their shortcomings, perhaps with their numbers, in which their hidden strength was stuck. In this respect, their action resembled the attack of Cossack *Czajka* on the Ottoman galleys. These Cossack boats were sailing to the Black Sea in the seventeenth century, where they easily over maneuvered the Turkish ships and then boarded. They always attacked with groups on the opponent, who was once being attacked was defeated in melee⁴. It is highly probable that akatias were used during the wars with Normans were similarly used by Venetians and Byzantines. The Inhabitants of the Brightest Republic of Saint Mark, had Slavs from Dalmatia in their ranks, which is why they were able to effectively use the opportunities offered by these light boats. How many such units could be found in the Venetian fleet? We can speculate that on each of the warships could be from 1 to 3 of this type of boat, which was pulled overboard. We know that akatia was further perfectly used in the war

1 *Leonis Diaconi Caloënsis historiae libri decem et Liber de velitatione bellica Nicephori Augusti*, Corpus Scriptorum Historiae Byzantinae, t. 3, ed. K. B. H. Weber, Bonn 1828, IX, p. 144.

2 A. Poppe, *Ruś i Bizancjum w latach 986-989*, „Kwartalnik Historyczny” (Warszawa) 1978, nr 85, pp. 8-9; M. Böhm, *Waregowie – piechota morska Bizancjum*, „Piotrowskie Zeszyty Historyczne” (Piotrków Trybunalski) 2011, nr 12, cz. 2, s. 182-183.

3 *Annae Comnenae Alexias*, III 11, 2, s. 115; IV 2, 3, p. 123; M. Böhm, *Flota i polityka morska Aleksego I Komnena. Kryzys bizantyńskiej floty wojennej w XI wieku i jego przezwyciężenie przez Aleksego I Komnena*, Kraków 2012, p. 262.

4 T. Górski, *Flotylla kozackie w służbie Jagiellonów i Wazów*, Kraków 2003, pp. 111-122; M. Böhm, *Flota*, p. 263.

against Seljuk by Alexius I, on the unimpeded Bosphorus coast, in the night-time landing sites near the villages and harbors seized by Turks¹. The people of this Comnenus, with the help of their akatia, also operated on the rivers of Asia Minor and on the Danube, where those vessels were mainly used to transport troops and supplies². Akatias also took part in siege operations under Nikea and Kastoria, where they contributed to the final success of the forces of Emperor Alexius I Comnenus³.

During the reign of Alexius' grandson, Manuel I Comnenus, the akatias continued to fulfill their roles in taking parts in the wars of this emperor. Manuel used them the most extensively in his activities on the Danube. This river was suitable for sailing even by Byzantine dromons and chelandias, but the numerous threats of Byzantium in the Mediterranean at that time, which turned into naval conflicts, prevented the effective operation of these ships on the ancient Ister. The absence of fleet units intended for transport purposes on the Danube forced the construction of the akatia fleet (*ναυπηγησόμενοι ακάτια*). During his battles with nomads and Magyars in the forties and fifties of the twelfth century, Manuel did so several times⁴. We can see the continuity in the universal use of these boats by the Comneni. Akatię was probably the largest type of two boats described here. One-mast, medium-sized, with a small draft, could be used for local trade and exchange of goods. They are mainly made of hardwood (usually oak). They were able to carry 30 to 60 people on their decks. They had to dominate the Black Sea, and was an important element linking Byzantine lands in the Crimea with Constantinople.

Even though the boats of the Byzantine fleet were not as spectacular in maritime activities as the legendary dromons which were equiped with throwing Greek fire, they were the working ox of arms of the empire, and the emperors of the Comnenian dynasty in Constantinople entrusted many strategic tasks to them. They were cheap in production and operation and did not require great skills from boatbuilders, so the most primitive boats of this type could have been built by anyone at that time. Thanks to the help of this type of boats, Byzntines could go through many inland watercourses and operate on the high seas. They could be used for transporting people, goods and mounts. We can also speculate,

1 *Annae Comnenae Alexias*, III 11, 2, p. 115; M. Böhm, *Flota*, p. 138.

2 *Annae Comnenae Alexias*, VII 2,1 , p. 204, VII 2, 7, p. 207.

3 M. Böhm, *Łodzie w działaniach na jeziorze. Dwa epizody z czasów Aleksego I Komnena*, „Zeszyty Naukowe UJ” (Kraków) 2008, t. MCCXCI, z.135, pp. 6-19.

4 *Ioannis Cinnami Epitome Rerum ab Ioanne et Alexio Comnenis Gestarum*, ed. A. Meineke, CSHB, Bonn 1836, III, p. 94, III, s. 119-120, V, p. 240-241.

that they were probably used to a much greater extent than historical sources tell us. Just look at the excavations from Yenikapı in Istanbul, where 35 wrecks were found, many of which ideally meet the criteria represented by the boats we discuss. These boats come from various periods in Byzantine history (from the 5th to the 11th century) and were excavated by local Turkish archaeologists, and described, due to the various products found on their decks, as commercial units¹. The wreck marked as Yenikapı 12, especially, has a special meaning for us, because the Turks are going to perform reconstructions of this unit in 1: 1 scale and then make it available to all interested parties². The wreck of Yenikapı 12 is a vessel that can be considered as a Byzantine akatia. The long one almost 10m, and 2.6 m wide, was equipped with a Latin sail, fastened to a sloping yard³. So we have tangible proof of the appearance of akatia, and what is equally important for their sails. However, we are not sure if the boats built by the Slavs on the Black Sea and in the Balkans in the era of the Comnenian regime were similarly equipped. We can only guess that the Slavic akatia, had a rectangular sail fixed to one straight yard (although the existence of the second bottom yard, we cannot reject), and most of them did not even have a propulsion, but based on the strength of the rowers⁴.

Bibliography:

Sources:

Annae Comnenae Alexias, ed. D.R. Reinsch, A. Kambylis, CFHB, t. 40,1, Berlin 2001.

Fleets, armaments, and equipment for dromons, pamfyloi and ousiaka chelendia according to the inventories from the expeditions to Crete of 911 and 949 in the De Ceremoniis Aulae Byzantinae attributed to Constantine VII Porphyrogenetos, Aneks nr 4 to work of J.Pryor,E.Jeffreys, *The Age of Dromon*.

1 For more data look at *The Old Ships of the New Gate / Yenikapı'nin Eski Gemileri*, ed. U Kocabas, Ege Yayinlari 2012.

2 *Ancient Yenikapı 12 wreck to 'return to life*, <http://www.hurriyetdailynews.com/ancient-yenikapı-12-wreck-to-return-to-life-.aspx?pageID=238&nID=91600&NewsCatID=375> .

3 U. Kocabas, *The Latest Link in the Long Tradition of Maritime Archaeology in Turkey: The Yenikapı Shipwrecks*, „European Journal of Archaeology” (Leeds) 2012, nr 15/1, p. 10.

4 Therefore, the sail on reconstruction (fig. 2 at the end of this article) is equipped with two upper and lower yards.

Ioannis Cinnami Epitome Rerum ab Ioanne et Alexio Comnenis Gestarum, ed. A. Meineke, CSHB, Bonn 1836.

Leonis Diaconi Caloënsis historiae libri decem et Liber de velitatione bellica Nicephori Augusti, CSHB. t. 3, ed. K. B. H. Weber, Bonn 1828.

Leon VI, *Naumachika Leontos Basileos*, Aneks nr 2 to work of J. Pryor, E. Jeffreys, *The Age of Dromon*.

Liutprand, *Works*, ed. F. A. Wright, Londyn 1930.

Niketas Choniates, *Nicetae Choniatae Historia*, ed. J. L. van Dieten, CFHB, t. 11, Berlin 1975.

Sidonius Apollinaris Episcopus, *Epistolae*, *Patrologia Latina* 58, ks. VIII, s. 597.

Literatura

Ahrweiler H., *Byzance et la mer*, Paris 1966.

Ancient Yenikapi 12 wreck to 'return to life, <http://www.hurriyetdailynews.com/ancient-yenikapi-12-wreck-to-return-to-life.aspx?pageID=238&nID=91600&NewsCatID=375> (dostęp: 15.12.2015).

Böhm M., *Łodzie w działaniach na jeziorze. Dwa epizody z czasów Aleksego I Komnena*, „Zeszyty Naukowe UJ” (Kraków) 2008, t. MCCXCI, z. 135, s. 6-19.

Böhm M., *Bizantyńskie lekkie łodzie. Wielozadaniowa łódź myoparona*, „Modelarz” (Warszawa) 2008, nr 11, s. 32-33.

Böhm M., *Waregowie – piechota morska Bizancjum*, „Piotrowskie Zeszyty Historyczne” (Piotrków Trybunalski) 2011, nr 12, cz. 2, s. 179-195.

Böhm M., *Flota i polityka morska Aleksego I Komnena. Kryzys bizantyńskiej floty wojennej w XI wieku i jego przezwyciężenie przez Aleksego I Komnena*, Kraków 2012.

Casson L., *Ships nad Seafaring in ancient times*, London 1994.

Christides V., *Naval history and naval technology in medieval times. The need for interdisciplinary studies*, „Byzantion” (Brussels) 1988, nr 58, s. 310-332.

Dolley R., *The Warships of the Later Roman Empire*, „Journal Roman Studies” (London) 1948, nr 38, s. 47-53.

Friedman Z., *Ship Iconography on “Black-and-White” Mosaics of the 1st– 3rd Centuries AD*, http://www.magdalaproject.org/WP/?p=139&langswitch_lang=en (dostęp: 12.12.2015).

Gifford E., Gifford J., *The sailing characteristics of Saxon ships*, „Archaeonautica” (Paris) 1998, nr 14, s. 177-184.

Górski T., *Flotylla kozackie w służbie Jagiellonów i Wazów*, Kraków 2003.

Havlikova L., *Slavic Ships in 5th – 12th Centuries Byzantine Historiography*, „Byzantinoslavica” (Praha) 1991, nr 52, s. 89-104.

Kocabas U., *The Latest Link in the Long Tradition of Maritime Archaeology in Turkey: The Yenikapi Shipwrecks*, „European Journal of Archaeology” (Leeds) 2012, nr 15, z.1, s. 1-15.

Moutsos D., *Greek Χελώνδιον and Latin Celundria*, „Byzantion” (Brussels) 1992, nr 62, s. 402-413.

Ossowski W., *Studia nad łodziami jednopiennymi z obszaru Polski*, Prace Centralnego Muzeum Morskiego, t. XI, Gdańsk 1999.

Ossowski W., *Przemiany w sztucznictwie rzeczonym w Polsce. Studium archeologiczne*, Prace Centralnego Muzeum Morskiego w Gdańsku, Seria B, t. 1, Gdańsk 2010.

Poppe A., *Ruś i Bizancjum w latach 986-989*, „Kwartalnik Historyczny” (Warszawa) 1978, nr 85, z. 1, s. 3-23.

Pryor J., *Types of ships and their performance capabilities*, [w:] *Travel in Byzantine World*, ed. R. Macrides, Birmingham 2000.

Pryor J., Jeffreys E., *The Age of Dromon*, Leiden 2006.

Strässle P.M., *To monoxulon in Konstantin VII Porphyrogennetos Werk De administrando Imperio*, „Études Balkaniques” (Sofia) 1990, nr 26, z. 2, s. 93-106.

The Old Ships of the New Gate / Yenikapi'nin Eski Gemileri, ed. U Kocabas, Ege Yayinlari 2012.

Torr C., *Ancient Ships*, Chicago 1964.



Fig. 1: Myoparona from Mosaic in Althiburu.

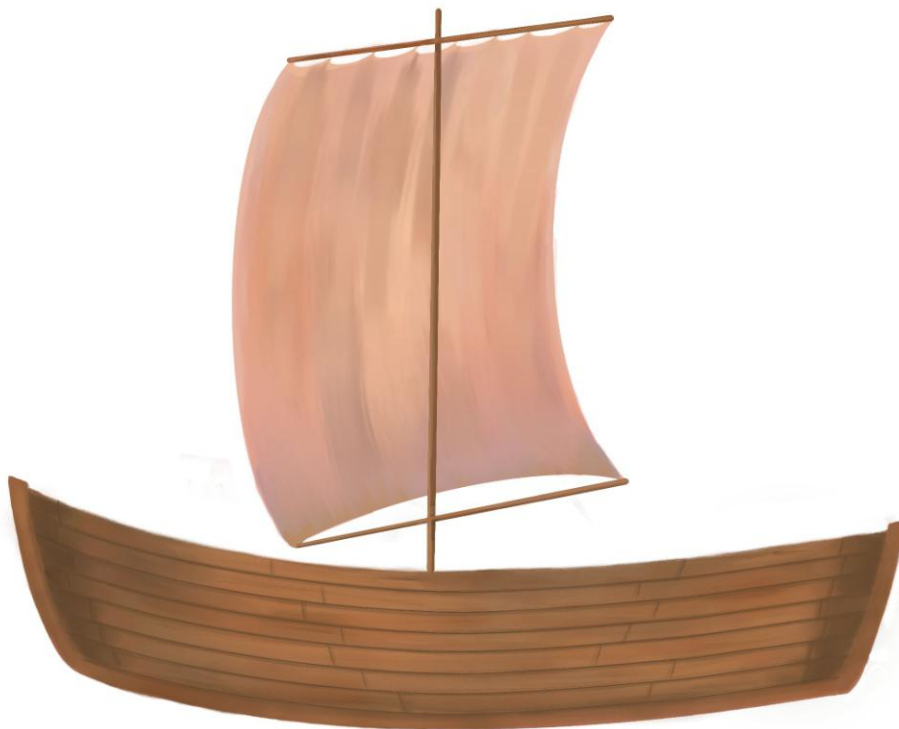


Fig. 2. An attempt to reconstruct akatia.

Stabilirea și evoluția raporturilor Țării Moldovei cu cu Frăția ortodoxă din Lvov în perioada domniilor lui Alexandru Lăpușneanu și Petru Șchiopu

**Viorel Bolduma, Lector universitar
Universitatea Pedagogică de Stat,, Ion Creangă” din
Chișinău
Catedra Istorie și Științe Sociale
bviorel@yandex.ru**

Mijlocul secolului al XVI-a doua jumătate a secolului al XVI-lea este una din cele mai complexe perioade din istoria Țării Moldovei, atât pe plan politic, cât și religios.

Analizată din perspectiva politicului, importanța Țării Moldovei crește, ea devenind un punct strategic de prim interes. Puterile Europei Centrale intensifică concurența pentru influența în Moldova.

Interesul deosebit manifestat de lumea central-europeană pentru Moldova, țară cuprinsă în aria spiritualității bizantine, se explică și prin posibilitățile optime pe care le oferea contactul între ortodoxie și catolicism și apoi între Reformă și Ortodoxie [12,p. 197-198.]. După bătălia de la Mohacs (1526), reforma religioasă a înregistrat progrese semnificative, mai ales în Moldova, acolo unde comunitățile de rit roman erau mai numeroase și mai bine organizate, iar domnia s-a arătat în general tolerantă. Propaganda lutherană nu s-a limitat la populația catolică, ci și-a extins acțiunea de convertire și asupra ortodocșilor [10, p.52-53]. De altfel, Despot Vodă promitea protestanților polonezi că, dacă va fi ajutat să obțină tronul Moldovei, va converti populația ortodoxă din această țară la protestantism [6, p.375].

Totodată, se intensifică presiunea otomană asupra Țării Moldovei. Practic, după 1538, oficial Moldova era limitată în dreptul de a întreține relații politice cu străinătatea, putea stabili relații doar prin intermediul Porții [8, p. 541]. Acest moment de natură politică, nu a știrbit cu nimic situația bisericii ortodoxe și politica confesională promovată de domnitori pe plan intern și în special pe cel extern.

O importanță aparte o au relațiile bisericești - culturale cu statele vecine. În acest context se înscriu legăturile Țării Moldovei cu diverse așezăminte

religioase din Regatul Polon (Rzeczpospolita), în special cu Frăția ortodoxă din Lvov .

În perioada respectivă, în plină ascensiune în Regatul Polon se aflau curentele protestante. Totodată biserica dominantă, de stat, cea catolică, trecea printr-o criză profundă. O situație similară înregistra și biserica ortodoxă, care nici nu era recunoscută de stat. Ca reacție la Reformă a luat naștere Contrareforma, obiectivul căreia era câștigarea de noi adepți ai catolicismului [9, p. 174-193].

Rezerva de convertire a noilor adepți era biserica ortodoxă. Semnificativă în acest sens a fost ideea despre Unire a bisericii catolice cu cea ortodoxă, ajunsă la realizare prin Unirea de la Brest-Litovsk (1596), prin care a luat naștere Biserica Greco-Catolică [14, p. 7-25]. Nucleul rezistenței antiunioniste și antiprotestante în această perioadă în regat devin Frățiile ortodoxe, în special cea din Lvov (centru european comercial, multinațional, multiconfesional), care, din 1586 avea statut de stavropighie a Patriarhiei din Constantinopol [13, p. 190].

Eforturi de a proteja comunitatea ortodoxă din Lvov au fost depuse și până la sfârșitul secolului XVI. Pe acest tărâm s-au evidențiat mai ales Elena și Petru Rareș (1527-1538; 1541-1546), care, pe când se aflau în pribegie, au susținut comunitatea ruteană, pe lângă regele Sigismund I al Regatului Polon (1506-1539), înființând în 1539 Episcopia Ortodoxă de la Lvov, în frunte cu episcopul rutean, Macarie Tuezarpski, a doua structură ecleziastică de acest gen, după cea de la Halici, cunoscută încă din 1370. Regele polon își motiva decizia prin dorința de a întrerupe legăturile dintre rutenii ortodocși și biserica ortodoxă din Moldova, pentru ca „preoții ortodocși din Podolia și Rusia să nu mai fie obligați pe viitor să se ducă în Moldova și în alte țări străine pentru a fi hirotonisiți și pentru treburile lor religioase” [6, p.300].

Menționăm că politica de protejare a ortodoxiei de peste hotare depindea de un șir de factori, și anume: religiozitatea domnilor, politica lor confesională, situația economică a țării etc.

Primul domn al Moldovei care a stabilit raporturi cu Frăția ortodoxă din Lvov a fost Alexandru Lăpușneanu (1552-1561; 1564-1568). În calitate de pretendent la tronul Moldovei, el a pribegit multă vreme în Polonia și a avut prilejul să cunoască nevoile și suferințele creștinilor ortodocși din acest spațiu, însă nu aceasta a fost cauza ce l-a determinat pe domn să-i susțină pe ortodocșii din Lvov [2, p.16]. În opinia cercetătorului Gheorghe Pungă, opinie la care subscriem și noi, înlocuirea, la 1552, a lui Ștefan Rareș cu Alexandru

Lăpușneanu a avut nu numai un substrat politic, ci și unul religios. Prin această acțiune, nobilimea polonă spera să-și atingă scopurile propuse. Deși prin jurământul de la Hârlău (1553), Alexandru Lăpușneanu acceptase formal ideile Reformei, domnul s-a dovedit a fi un perseverent apărător al ortodoxismului. Sesizând faptul că prozelitismul confesional se îmbină cu acțiunea politică, care își propune să substituie nu numai un domn prin altul, ci și o direcție politică prin alta, Alexandru Lăpușneanu a promovat o politică de protejare a ortodoxismului care avea scopul să întărească puterea politică a domnului, să arate lumii ortodoxe, și nu numai, ca Țările Române (în cazul dat, Moldova) rămân în continuare țări independente și vor ocroti ortodoxismul [11, p102].

Deși sprijinit de poloni la obținerea tronului, Alexandru Lăpușneanu încă în timpul primei domnii înclina tot mai mult spre Poartă. În 1556, opțiunea sa politică pro-turcă devenind clară, când s-a produs, la ordinul otomanilor, intervenția lui în Transilvania cu scopul de a-l instala pe Ioan Zapolya. Limpezirea acestui fapt către anul 1556 nu a fost întâmplătoare. Această opțiune era dictată de situația politică și religioasă concretă. Apropierea lui Alexandru Lăpușneanu de Poartă era motivată, probabil, și de încheierea păcii confesionale de la Augsburg (25 septembrie 1555), în urma căreia s-a inițiat un program de reformare a răsăritului Europei. Considerăm că domnul Moldovei cunoștea acest fapt. Așadar, anul 1556, marchează un moment important în răspândirea Reformei în Polonia. Din aceste motive și raporturile lui Alexandru Lăpușneanu cu Regatul Polon au înregistrat o involuție. Faptul se mai datorează venirii, în 1556, la curtea domnească, a lui Albert Laski, conducătorul calvinilor din Regat, și mai ales acțiunile lui Despot Vodă, care promitea protestanților polonezi că, dacă va fi ajutat să obțină tronul Moldovei, el va converti populația ortodoxă din această țară la protestantism. Sesizând acest pericol, domnul s-a apropiat tot mai mult de Poartă, care, prin toleranța ei față de alte religii, i-a dat libertate în acțiuni pe plan religios. Prin urmare, una din cauzele apropierei de Poartă al lui Alexandru Lăpușneanu a fost pericolul confesional care avansează începând cu anul 1555. Această apropiere i-a permis lui Alexandru Lăpușneanu să acționeze prompt împotriva Reformei, prin inițierea unui program de protejare a ortodoxismului în țară și în străinătatea ceea ce nu știrbea cu nimic dependența țării față de Imperiul Otoman [11, p.103].

Și anterior domnii Țării Moldovei, într-o măsură mai mare sau mai mică, au clădit și au înzestrat biserici și mănăstiri, au patronat marile fundații ortodoxe din țară și de peste hotare, dar activitatea lui Alexandru Lăpușneanu conține un aspect deosebit, reflex al împrejurărilor în care și-a desfășurat această

activitate. Izvoarele denotă faptul că relațiile dintre Țara Moldovei sau, mai bine-zis, între Biserica din Moldova și Frăția ortodoxă din Lvov s-au stabilit la sfârșitul anilor '50 ai sec. XVI, adică imediat după răcirea relațiilor politice dintre aceste două țări. Prin scrisoarea din 22 februarie 1558, adresată Frăției, prin solul ei Volos, domnul Moldovei anunța că a transmis pentru înălțarea bisericii Adormirea Maicii Domnului 100 de galbeni leșești. În aceeași scrisoare, îi lauda pe credincioșii ortodocși din Lvov pentru faptul că, aflându-se între cei de altă credință, „nu s-au lepădat de credința ortodoxă...”[6, 205]. Ulterior, în repetate rânduri, Alexandru Lăpușneanu a intervenit pe lângă regele Poloniei, Sigismund August, pentru Frăția din Lvov. Așa, de exemplu, la 25 august 1558, îl ruga pe rege să poruncească consilierilor municipali din Lvov să nu pună piedici ortodocșilor din acel oraș în cumpărarea materialelor de construcție necesare pentru clădirea bisericii. În același timp, domnul se adresa și credincioșilor ortodocși din Lvov (26 august 1558), amintind de intervenția sa pe lângă rege. Domnul Moldovei, dorind să termine mai repede construcția bisericii, prin scrisoarea din 28 februarie 1559, anunța trimiterea a 80 de florini leșești și făcea promisiuni de ajutor pentru terminarea construcției și înzestrarea lăcașului. La 28 mai 1559, Alexandru Lăpușneanu anunța trimiterea a 50 de boi pentru terminarea construcției bisericii și făgăduia să trimită și pe episcopul său la sfințirea lăcașului, care s-a făcut la 28 august 1559, de sărbătoarea Sfintei Maria [6, 214]. Sacra ceremonie a fost săvârșită de Mitropolitul Moldovei, Grigore, asistat de Episcopul Lvovului și de numeroși clerici. La 22 aprilie 1565, în a doua domnie, Alexandru Lăpușneanu trimitea o scrisoare adresată preotului și parohienilor ortodocși din Lvov, prin care îi invită să tocmească zugrăvi pentru a picta, pe cheltuiala sa, biserica după ritul grecesc, în culori vii, începând de sus în jos, în așa fel, încât zugrăveala să fie frumoasă [6, p.210-211]. După părerea cercetătoarei Măria Crăciun, pictarea acesteia în interior, de sus în jos, așa cum este obiceiul, poate fi o componentă a reacției față de refuzul reprezentării sacrului și față de respingerea iconografiei promovate de Reformă [3, p.45].

Corespondența cu Frăția ortodoxă din Lvov reflectă, în bună măsură, preocuparea lui Alexandru Lăpușneanu pentru respectarea tradiției ortodoxe. În scrisoarea din 6 iulie 1558, el atrăgea atenția ortodocșilor din Lvov asupra faptului că bărbaților li se interzice să stea în biserică la un loc cu femeile. Bărbații trebuie să se afle în interior, în timp ce femeile - în apropierea intrării. Respectarea tradiției are și o semnificație dogmatică, pentru că, în special, tradiția este adusă în discuție și contestată de noile curente religioase [1, 309].

Alexandru Lăpușneanu înțelegea că doar existența unui locaș de cult nu ar salva credința. Speranța se punea, în clerul bine instruit [4, 129-130], de aceea domnul moldovean se obligă să pregătească în Moldova 4 dascăli pentru această biserică. - „... de asemenea, trimiteti-ne patru diaconi tineri, buni, iar noi îi vom învăța aici cântul grecesc și sârbesc, iar când îi vom învăța noi îi vom trimite îndărăt la voi, numai să aibă glasuri bune...” [6, p.210-211]. După cum reiese, în Moldova erau trimiși tineri din centrele amenințate de Reformă, spre a fi pregătiți în școlile bisericesti de aici, dovadă că domnitorul dorea să facă din țara sa un centru al ortodoxiei. Ar fi de neînțeles dojana severă pe care Alexandru Lăpușneanu o adresa ortodocșilor din Lvov într-una din scrisorile sale, dacă nu am cunoaște ofensiva Reformei în această regiune a Regatului Polon. După ce le amintea de toate abaterile de la practica ortodoxă, de care s-au făcut vinovați, probabil, din cauza presiunii protestanților (neglijarea slujbelor, desconsiderarea preotului etc.) și-i amenința că, dacă nu se vor îndreptăți, va rupe legăturile cu ei, domnul adăuga: „...ne pare rău că nu țineți aceste obiceiuri așezate de veacuri, ci să le urmați așa cum se cuvine...”[6, p.220-221].

Amenințarea permanentă din partea Reformei l-a determinat, pe Alexandru Lăpușneanu, să continue totuși opera de ctitorie a ortodoxiei din Regatul Polon[6, p.242, 249-250, 256-257].

După moartea lui Alexandru Lăpușneanu, întâmplată în luna martie 1568, raporturile dintre Moldova și Frăția ortodoxă din Lvov au decăzut din cauza politicii confesionale a domnilor ce l-au urmat. Un rol deosebit în regresul acestor interacțiuni l-a avut și intensificarea presiunii otomane în Țările Române, fapt ce a generat reducerea resurselor financiare orientate spre protejarea ortodoxiei [2, p.17].

La rândul ei, Frăția ortodoxă din Lvov trecea printr-o perioadă foarte grea: în 1571 arsese, în parte, Biserica Adormirii Maicii Domnului, iar ortodocșii din Regat erau în continuare reprimăți de catolici și protestanți. În asemenea împrejurări, ultima speranță se îndrepta spre domnii Moldovei, adevărați slujitori ai ortodoxismului. Deși nu sunt atestate documente, am putea admite că Frăția s-a adresat în această perioadă după ajutor. Dar sprijinul mult așteptat nu putea să vină la acel moment din partea domnilor Moldovei. Bogdan Lăpușneanu (1568-1572), la îndemnul mamei sale Ruxandra, a continuat politica de protejare a ortodoxiei, iar după moartea acesteia (1570), comportamentul lui s-a schimbat, fapt amintit și de cronicarul Azarie, care susține că „după moartea mamei, Bogdan și-a lipit oameni de altă credință și de

altă limbă... cuvintele de bună învățătură a arhierilor nu le-a luat în seamă și pe sfetnici cu gânduri bune nu voia să-i vadă”[3, p.46].

Urmașul său la tronul Țării Moldovei, Ion Vodă (1572-1574), care s-a manifestat ca un aprig luptător împotriva otomanilor, nu a contribuit la susținerea Frăției ortodoxe din Lvov. Ba mai mult, Ion Vodă nu va apare niciodată în ipostază de ctitor în interiorul țării, nu va construi biserici sau mănăstiri. Dimpotrivă, a dus o luptă împotriva Bisericii Ortodoxe. De altfel, după părerea cercetătoarei Măria Crăciun, Ion Vodă a fost protestant [3, p.25-46].

Efortul de sprijinire a ortodoxiei în grele înfruntări ale creștinismului oriental, pe de o parte, cu autoritatea otomană și, pe de alta, cu Contrareforma și ofensiva Reformei s-a materializat, în perioada domniei lui Petru Șchiopu (1574-1577; 1578-1579; 1582-1591). Dacă Alexandru Lăpușneanu zidește biserica ortodoxă din acest oraș, atunci Petru Șchiopu contribuie la rezidirea acestei biserici, după ce aceasta suferise într-un incendiu. Intenția de a-i ocroti pe credincioșii de aici o întvedem din scrisoarea datată cu 14 decembrie 1590 adresată regelui Poloniei, Sigismund al III-lea, pentru a interveni ca să nu se pună piedici la reconstrucției bisericii arse și pentru a-i apăra pe ortodocși de cei care ar dori să-i împiedice [7, p. 316-318]. Reiese că au existat tentative de a împiedica reconstrucția bisericii, din partea reformaților sau catolicilor [4, p.151].

Despre această intervenție pe lângă rege, Petru Șchiopu comunică și credincioșilor din Lvov [7, p.316-318]. Cu rugăminte de a susține Frăția ortodoxă din Lvov s-a adresat către domnii Moldovei însuși Patriarhul Ieremia al Constantinopolului. În noiembrie 1589, înaltul prelat îi cerea lui Petru Șchiopu sa dea tot sprijinul Stavropighiei din Lvov. Această rugăminte a fost repetată și în anul următor (1590), fiind adresată atât lui Petru Șchiopu, domn al Moldovei, cât și lui Mihnea al II-lea, domnul Țării Românești.[1, p.313] Dar nici unul din ei nu a răspuns la apelul Patriarhului, fiindcă, la scurt timp, ambii au fost forțați să-și părăsească tronul. Din această adresare reiese că Țările Române erau considerate singurele apărătoare ale ortodoxismului în regiune.

Din cele expuse, putem concluziona că, mijlocul secolului al XVI-lea – a doua jumătate a secolului XVI constituie una din cele mai complexe perioade din istoria Țării Moldovei, atât pe plan politic, cât și religios. Puterile Europei Centrale intensifică concurența pentru influența lor în Moldova. Totodată, crește presiunea otomană asupra Moldovei. Practic, oficial, domnul nu avea dreptul să întrețină relații politice cu străinătatea. În acest context, se înscriu stabilirea și

dezvoltarea relațiilor Țării Moldovei cu Frăția ortodoxă din Lvov. Relațiile cu Frăția ortodoxă din Lvov au fost stabilite și dezvoltate de către Alexandru Lăpușneanu și Petru Șchiopu. Politica domnilor în această direcție era orientată spre minimalizarea pătrunderii curentelor reformate pe teritoriul Țării Moldovei și păstrarea credinței ortodoxe în Regatul Polon.

1. Bolduma V., Contribuții la relațiile Țării Moldovei cu centrele Ortodoxe de la Lvov și Kiev (mijlocul sec. al XVI- lea - prima jum. a sec. al XVII- lea. În: Țara Moldovei în contextul civilizației europene. Materialele Simpozionului Internațional, Chișinău, 2008, p. 308-322.
2. Bolduma V., Ortodoxismul din statul polon în atenția domnilor Moldovei (XVI- XVII). În: Cugetul, Chișinău, 2000, Nr. 1, p. 15-20.
3. Crăciun M., Protestantism și ortodoxie în Țara Moldovei în sec. XVI, Ed. Fundația culturală „Cele trei Crișuri”, Presa Universitară clujană Cluj, 1996, 209 p.
4. Chicu-Dumitriu S., Viața politică a Țării Moldovei în a doua jumătate a sec. al XVI-lea, Chișinău, 2011, 234 p.
5. Hurmuzaki E., Documente privitoare la istoria românilor, supliment II, vol. 1, București, 1893.
6. Hurmuzaki E., Documente privitoare la istoria românilor, vol. III, partea I, București, 1894.
7. Istoria Românilor, vol. IV, București, 2002.
8. Litak, S., Le temp de Reformes et des lutttes religieuses (XVI-ē). În: Histoire religieuse de la Pologne, Ed. Cerf, Paris, 1987, p. 174-193.
9. Maleon B. P., Ortodocșii români în fața „clericului viator” (sfârșitul sec. XVI – prima jumătate a sec. XVII). În: AII, XXXVIII, Iași, 2001, p. 52-53.
10. Pungă Gh., Țara Moldovei în vremea lui Alexandru Lăpușneanu. Ed. Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 1994, 335 p.
11. Teodor M., Continuitatea Reformei în Moldova medievală. În: AII, XXVIII, Iași, 1991, p. 197-209.
12. Гудзяк Б., Криза і Реформа. Кийівська Митрополия, Царгородский Патріархат і генеза Берестейської унії, Ed. Институт Истории церкви, Львів, 2000, 426 p.
13. Плохий С., Папство и Украина. Политика римской курий на украинских землях в 16-17 в., Изд-во Выща школа, Киев, 1989, 224 p.

Sejmiki koronne wobec najazdów tatarskich 1575 r. (I)

Hubert Beczek

Instytut Nauk Historycznych UKSW

Dariusz Milewski

Instytut Nauk Historycznych UKSW

Coraz większy wpływ szlachty na politykę zagraniczną państwa polsko-litewskiego w XVI w. i później wyrażał się m.in. w zwiększających się kompetencjach sejmu walnego w tej dziedzinie. To z kolei szło w parze z coraz mocniejszym zaangażowaniem się sejmików partykularnych w sprawy zagraniczne i militarne państwa. Widać to było zwłaszcza na sejmikach przedsejmowych, do których królowie zwracali się wprost w sytuacji zagrożenia państwa. Niejednokrotnie też szlachta samorzutnie zajmowała stanowisko wobec agresji nieprzyjaciela bądź sytuacji mogących doprowadzić do wojny. Było to wyrazem jej troski o państwo i stawało się już niejednokrotnie przedmiotem analizy historycznej¹.

Szczególnie interesującym przykładem tego zjawiska jest reakcja szlachty na najazdy tatarskie, jakie dotknęły południowo-wschodnie kresy Korony w 1575 r. Uderzenie ordy nastąpiło w trudnym okresie bezkrólewia po wyjeździe z kraju Henryka Walezego, gdy ważyły się losy tronu polsko-litewskiego. Akcja tatarska miała nie tylko zwykły wydźwięk ekonomiczny, ale była też elementem nacisku osmańskiego na Rzeczpospolitą, zmierzającego do wyeliminowania niewygodnych dla Porty kandydatów z rywalizacji na polu elekcyjnym. W tym

¹ Przykładowo: J. Stolicki, *Egzulanci podolscy 1672-1699. Znaczenie uchodźców z Podola w życiu politycznym Rzeczypospolitej*, Kraków 1994; K. Mazur, *W stronę integracji z Koroną. Sejmiki Wołynia i Ukrainy w latach 1569-1648*, Warszawa 2006. Z licznych prac szczegółowych: J. Sokołowska, „O zabieżeńiu niebezpieczeństwom...”. *Szlachta ziemi warszawskiej wobec wojny na Ukrainie 1648-1653*, w: *Z dziejów wojskowości polskiej*, red. D. Milewski, Kraków 2011, s. 49-62; D. Milewski, *Sejmiki koronne wobec zagrożenia tureckiego w 1628 r. (Sejmicurile regale în fața amenințării turcești în anul 1628)*, w: *Conferința științifică internațională: „200 de ani de la geneza problemei Besarabiei. Aspecte social-politice, economice și culturale”*, red. Ș. Levința i inni, Chișinău 2012, s. 62-78; Z. Chmiel, *Sejmik warszawski wobec wojny Rzeczypospolitej ze Szwecją w latach 1626-1629 na tle innych sejmików koronnych tego czasu*, w: *Z dziejów Warszawy: konflikty*, red. K. Wagner, Z. Chmiel, Warszawa 2012, s. 61-88; M.A. Pieńkowski, *Koronne zjazdy i sejmiki szlacheckie wobec wojny o tron Polski w latach 1587-1588*, w: *Studia nad staropolską sztuką wojenną*, t. 3, red. Z. Hundert i inni, Oświęcim 2014, s. 15-37; J. Stolicki, *Działania szlachty województwa wołyńskiego w czasie najazdu Rakoczego na Rzeczpospolitą*, w: *Hortus bellicus. Studia z dziejów wojskowości nowożytnej*, red. K. Bobiatyński i inni, Warszawa 2017, s. 301-314.

kontekście stanowisko sejmików jest szczególnie interesujące. W niniejszym artykule zajmiemy się sejmikami koronnymi – oddalona od teatru tatarskich działań wojennych Litwa nie była tak zainteresowana poczynaniami ordy i stojących za nią Osmanów. Osobno omówione zostaną lauda sejmików prowincji małopolskiej – obejmującej Ruś Czerwoną i włączone do Korony w 1569 r. ziemie Podlasia, Wołynia i Ukrainy – oraz prowincji wielkopolskiej i Prus Królewskich.

Najazdy tatarskie w 1575 r.

Bunt hospodara mołdawskiego Jana III Srogiego, zwanego w Polsce Iwonią, który w 1574 r. sprzeciwił się osmańskim żądaniom podwyższenia haraczu jako warunku *sine qua non* utrzymania się na tronie, spowodował reperkusje w stosunkach polsko-tureckich. Co prawda Rzeczpospolita, którą rządził wówczas Henryk Walezy, odmówiła udzielenia oficjalnego poparcia gospodarowi mołdawskiemu, jednak zdołał on uzyskać pomoc kozacką. Niżowcy pod wodzą Jana Świerczowskiego w sile 1200 ludzi wkroczyli do Mołdawii i wzięli czynny udział w walkach, wydatnie przyczyniając się do długotrwałych sukcesów Jana Srogiego. Ponieśli też krwawe straty w ostatniej bitwie nad Jeziorem Kaguł w dniach 9-10 czerwca 1574 r. – z rzezi zarządzanej przez Turków tylko nieliczni unieśli głowy¹.

Jakkolwiek wyprawa nie była autoryzowana przez władze polskie, to jednak sprowokowała ona odwetowe najazdy tatarskie. Przypadły one na trudny okres drugiego bezkrólewia, które faktycznie rozpoczęło się w Polsce wraz z wyjazdem Henryka Walezego do Francji nocą z 18 na 19 czerwca 1574 r.² Co więcej, nieobecność monarchy zbiegła się z oszczędnościami w wojsku – w

¹ M. Plewczyński, *Wojny i wojskowość polska w XVI wieku. Tom II. Lata 1548-1575*, Zabrze - Tarnowskie Góry 2012, s. 288-292. Warto dodać, że korzystając z pomocy dyplomacji francuskiej zabiegł o tron mołdawski czynił niestrudzony wojewoda sieradzki Olbracht Łaski – F. de Noailles bp Dax do Katarzyny Medycejskiej, Sambuł, 8 V 1574 r., w: *Documente privitoare la istoria Românilor urmare la colecțiunea lui Eudoxiu de Hurmuzaki* (dalej: E. Hurmuzaki, *Documente*), supl. 1, t. 1: *1518-1780*, wyd. G.G. Tocilescu, A.I. Odobescu, Bucuresci 1886, nr LXVI, s. 33-34; tenże do Karola IX, Sambuł, 19 V 1574 r., tamże, nr LXVII, s. 34; tenże do Henryka Walezego, Sambuł, 30 V 1574 r., tamże, nr LXVIII, s. 34-35; zob. R. Zieliński, R. Żelewski, *Olbracht Łaski. Od Kieżmarku do Londynu*, Warszawa 1982, s. 90-91.

² Oficjalnie Henryk pozostawał królem Polski do maja 1575 r., kiedy to minął wyznaczony mu czas powrotu i ogłoszono bezkrólewie, niemniej od swego wyjazdu nie zajmował się czynnie sprawami Rzeczypospolitej. Zob. S. Grzybowski, *Henryk Walezy*, Wrocław 1980, s. 127-130; E. Dubas-Urwanowicz, „Warunek warszawski” z września 1574 roku a status prawno-polityczny państwa, „Czasopismo Prawno-Historyczne” 2008, t. 60, z. 1, s. 193-201.

tymże samym roku zredukowano liczebność jazdy znajdującej się pod komendą hetmana polnego koronnego Jerzego Jazłowieckiego do 1620 żołnierzy. Tak niewielkie siły nie były w stanie upilnować szerokich granic południowo-wschodnich, które faktycznie stały się otworem przed Tatarami.

Oczywiście drobne wypadki łupieżcze ordy w granice koronne odbywały się niemal nieustannie, jednak po awanturze mołdawskiej 1574 r. intensywność najazdów znacznie wzrosła. Można to słusznie uznać za instrument nacisku Imperium Osmańskiego, które chciało pokazać swoją siłę i skłonić Polaków i Litwinów do wybrania władcy, który cieszyłby się przychylnością sułtana.

Już zatem we wrześniu 1574 r. obliczana na 7 tys. jeźdźców orda tatarska przeszła przez Mołdawię i szlakiem wołoskim wpadła na Podole, siejąc zniszczenia i uprowadzając jasyr. Podjęty zbyt późno pościg nie przyniósł spodziewanych efektów, mimo iż część chorągwi polskich zapędziła się aż pod turecki Oczaków. Na domiar złego 8 marca 1575 r. zmarł niespodziewanie hetman Jazłowiecki i nieliczne wojsko kwarciane pozostało bez naczelnego wodza¹.

Obroną kresów zajął się zjazd senatorów i szlachty w Stężycy, obradujący w dniach 12 maja – 4 czerwca 1575 r. (ten sam, na którym ogłoszono bezkrólewie wobec nieprzyjechania Henryka Walezego do Polski). Dowództwo nad armią koronną powierzono doświadczonemu rotmistrzowi Mikołajowi Sieniawskiemu, z którym miał współpracować wojewoda podolski Mikołaj Mielecki. Ówże, znany z niedawnej – i nieudanej – wyprawy do Mołdawii w 1572 r., miał z czasem zostać hetmanem wielkim koronnym². Tymczasem obaj mieli zabezpieczyć kresy przed najazdami tatarskimi.

Nowy najazd ordy, prowadzonej przez samego chana Dewleta Gereja – znanego ze zdobycia Moskwy w 1571 r. – ruszył jesienią 1575 r. Na początku września Polacy spodziewali się uderzenia 11 tys. Tatarów. Otrzymali jednocześnie zapewnienia od hospodara mołdawskiego Piotra V Kulawego, że nie przepuści ordy przez swój kraj. Pozwalało to sądzić, że uderzenie pójdzie czarnym szlakiem na Kijowszczyznę. Sieniawski z Mieleckim, wspierani przez wojewodę sandomierskiego Jana Kostkę i poczty panięce, zebrali kilka tysięcy

¹ M. Plewczyński, *Wojny i wojskowość...*, s. 269-271; tenże, *Jerzy Jazłowiecki*, w: *Poczet hetmanów Rzeczypospolitej. Hetmani koronni*, red. M. Nagielski, Warszawa 2005, s. 100.

² M. Plewczyński, *Sieniawski Mikołaj (ok. 1520-1584)*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 37, s. 130-135; H. Kowalska, *Mielecki Mikołaj (zm. 1585)*, tamże, t. 20, s. 759-765; M. Plewczyński, *Mikołaj Mielecki*, w: *Poczet hetmanów...*, s. 102-114; D. Milewski, *Walka o tron mołdawski w 1572 roku*, w: *Z dziejów wojskowości polskiej. Epoka staropolska, czasy zaborów, czasy najnowsze*, red. D. Milewski, Kraków 2011, s. 37-47

żołnierzy i stanęli na północnym Podolu, obserwując ziemie ukraińskie. Tatarzy rzeczywiście poszli ku Ukrainie, ale szli pustkowiami Zadnieprza, by dopiero pod Kaniowem przejść na Prawobrzeże i rozpuścić zagony. Byli więc daleko od posterunków polskich. Poczynili zatem spore straty, zanim nadciągające wojska polskie zmusiły ich do odwrotu.

Sądząc, że niebezpieczeństwo minęło, Polacy wycofali się na Wołyń, a szlachta sandomierska, biorąca udział w dotychczasowych walkach, w ogóle ruszyła do domu. Tymczasem przyczajony w stepach chan dopiero teraz ruszył z głównymi siłami. Przeszedł niepokojony przez Mołdawię i wpadł pod koniec września na Podole i Ruś. Tatarzy założyli kosz pod Tarnopolem, rozpuszczając czambuły aż po Sokal i kusząc się niemal o mury Lwowa. Kilkudniowy rajd na początku października przyniósł ordzie wielką zdobycz, nie narażając jej przy tym na zbyt wielkie niebezpieczeństwo. Spóźniona pogoń w sile ok. 2 tys. jazdy, prowadzonej m.in. przez Jana Kostkę, ks. Konstantego Ostrogskiego i wojewodę braclawskiego ks. Andrzeja Wiśniowieckiego niewiele wskórała. Tatarzy przeprawili się 12 października przez Dniestr i znów przez Mołdawię wrócili do siebie¹.

Odwetową wyprawę na ułusy tatarskie poprowadził jesienią 1575 r. Bohdan Różyński na czele Kozaków, nie oszczędzając nikogo, kto wpadł mu w ręce. Jak jednak zanotował kronikarz Joachim Bielski, „nie stało za nasze”². Ostatecznie stosunki polsko-tatarskie zostały naprawione dopiero w 1578 r. za sprawą poselstwa Andrzeja Taranowskiego, wysłanego na Krym przez Stefana Batorego³.

Zanim wszakże do tego doszło, najazdy tatarskie musiały spotkać się z zainteresowaniem – a właściwie zaniepokojeniem – sejmikującej szlachty. Szczególnie mocno sprawa musiała obejść szlachtę województwa ruskiego, najbardziej dotkniętego najazdem jesiennym ordy w 1575 r. Ciekawe wszakże będzie prześledzenie, czy także brać herbowa innych województw dostrzegła niebezpieczeństwo tatarskie i zastanowiła się, jak mu przeciwdziałać.

¹ M. [J.] Bielski, *Kronika Marcina Bielskiego*, t. 3, wyd. K.J. Turowski, Sanok 1856, s. 1365-1367; J. Zamoyski do A. Łaszczka, Belz, 20 X 1575 r., w: *Archiwum Jana Zamoyskiego kanclerza i hetmana wielkiego koronnego*, wyd. W. Sobieski, t. 1, Warszawa 1904, nr 79, s. 98-99; D. Ungnad do Maksymiliana II, Stambuł, 10 XII 1575 r., w: E. Hurmuzaki, *Documente...*, t. 2, cz. 1: 1451-1575, Bucuresci 1891, nr DCCXX, s. 749; M. Plewczyński, *Wojny i wojskowość...*, s. 271-277; tenże, *Mikołaj Mielecki...*, s. 107-108.

² M. [J.] Bielski, *Kronika...*, s. 1367; *Hetmani zaporoscy w służbie króla i Rzeczypospolitej*, red. P. Kroll, M. Nagielski, M. Wagner, Zabrze 2010, s. 85.

³ D. Kołodziejczyk, *The Crimean Khanate and Poland-Lithuania. International Diplomacy on the European periphery (15th – 18th Century). A Study of Peace Treaties Followed by Annotated Documents*, Leiden-Boston 2011, s. 102-104.

W 1575 r. szlachta obradowała z reguły na sejmikach zwołanych w marcu przed zjazdem stężyckim oraz w październiku przed sejmem elekcyjnym. Na przełomie grudnia i stycznia odbyły się też zjazdy poelekcyjne. Przedmiotem dalszych rozważań będą uchwały sejmików prowincji małopolskiej: województw krakowskiego, sandomierskiego, lubelskiego, ruskiego (sejmik w Sądowej Wiszni dla ziem lwowskiej, przemyskiej i sanockiej), wołyńskiego (wspólnego wówczas i dla szlachty braclawskiej) i ziem chełmskiej i halickiej województwa ruskiego. Spośród sejmików prowincji wielkopolskiej przebadano lauda: ziemi liwskiej. Nie zachowały się niestety akta zjazdów szlachty kijowskiej, której województwo zostało dotknięte najazdem ordy we wrześniu 1575 r.¹

Sejmiki prowincji małopolskiej

Najważniejszym sejmikiem Korony był zjazd województwa krakowskiego, obradujący w Proszowicach. Szlachta, zebrana tu 11 lipca 1575 r. po zjeździe stężyckim, uchwaliła zjazd generalny Małopolan do Nowego Miasta Korczyna na 24 sierpnia. Temuż zjazdowi zleciła zabezpieczenie państwa na czas bezkrólewia i elekcji². Na tymże zjeździe, gromadzącym posłów województw krakowskiego, sandomierskiego, lubelskiego, ruskiego, bełskiego i podolskiego, postanowiono wobec pustek w skarbie oprzeć obronę na pospolitym ruszeniu, zwołanym w razie potrzeby przez wojewodę³.

Jak wiadomo, uchwalona obrona okazała się niewystarczająca. Mimo wszystko kolejny sejmik krakowski, jaki zebrał się ostatniego dnia 1575 r., zajął się zabezpieczeniem samego Krakowa wobec rozdwojonej elekcji i nie poruszył w ogóle najazdu tatarskiego. Dopiero we wrześniu następnego roku szlachta nakazała posłom krakowskim upomnieć się u króla o odnowienie pokoju z sułtanem i Tatarami, co było odległą już reminiscencją wydarzeń z jesieni 1575 r.⁴

¹ K. Mazur, *W stronę integracji...*, s. 48.

² „A iż widziemy, że teraz jesteśmy jako owce bez pasterza, tamże na tym zjeździe w Korczynie obronę, gdyby jako nieprzyjaciół, czego Boże uchowaj, nagle napadł na Koronę, albo jakie niebezpieczeństwo, aby namówili, jakaby obrona być mogła napewniejsza aż do koronowania pana przyszłego” – laudum proszowickie, 11 VII 1575 r., w: *Akta sejmikowe województwa krakowskiego*, t. 1: 1572-1620, wyd. S. Kutrzeba, Kraków 1932, nr 17, s. 53.

³ Laudum sejmiku głównego małopolskiego w Korczynie, 24 VIII 1575 r., *tamże*, nr 18, s. 58-59.

⁴ Laudum proszowickie, 31 XII 1575 r., *tamże*, nr 19, s. 60-64; laudum proszowickie, 15-16 IX 1576 r., *tamże*, nr 20, s. 65.

Na uchwałę korczyńską o pospolitym ruszeniu powołał się wojewoda sandomierski Jan Kostka w liście, skierowanym do szlachty swego województwa 15 września 1575 r. Przekazywał w nim wiadomości od wojewody podolskiego o spodziewanym najeździe tatarskim – rachował przy tym ordę na 20 tys. ludzi – i wzywał szlachtę do udzielenia pomocy krajom ruskim¹. Sejmik obradujący w Opatowie 29 września zajął się wszakże organizacją sądownictwa, przewidując ewentualne trudności w tym zakresie z powodu możliwych zagrożeń, ale nie podejmując niczego na wypadek najazdu wroga². Dopiero sejmik obradujący 2 listopada dostrzegł niebezpieczeństwo tatarskie. Co prawda głównym tematem obrad była zbliżająca się elekcja, jednak szlachta uzalała się nad szkodami poczynionymi przez ordę w województwie ruskim. Chcąc zabezpieczyć spokój na czas elekcji, postanowiono zatem ruszyć się pospolitym ruszeniem – włączając wójtów i sołtysów – na dzień 15 listopada. Nie planowano jednak zjednoczenia sił, ale utrzymania ich w granicach powiatów. Naznaczono dowódców („starszych”), opisano dyscyplinę i sposób wybierania żywności. Znalezione też pieniądze ze starostwa sandomierskiego na „szpiega godnego i biegłego w ruskich krajach, który by im o wszystkim, gdyby się co niebezpiecznego pokazało, wiadomość dawał”. Zastrzeżono przy tym, by bez wyraźnej potrzeby nie gromadzić szlachty w jedno miejsce, ale pozwolić jej odbywać służbę w powiatach. Szlachcie ubogiej, nie mającej poddanych, pozwolono wystawić zastępców – jednego spośród czterech. Czas trwania służby określono na trzy tygodnie. Wyrażono też nadzieję, że na elekcji szybko dojdzie do wyboru nowego króla i obmyślenia rzetelnej obrony kraju. Jednocześnie oznaczono karę 40 grzywien dla osób, które uchybiłyby obowiązku pospolitego ruszenia, postanawiając, że ¼ sumy przypaść ma urzędowi starościńskiemu, zaś ¾ ma iść na opłacenie wojska kwarcianego. Opisano też grupy zwolnione z udziału w wyprawie – m.in. wdowy, nieletnich, pobierających nauki czy będących na służbie. Niemniej uznano, że w przypadku nieletnich właścicieli dóbr, opiekunowie tychże mają wysłać zastępców. Z racji na pełnione obowiązki, zwolniono z wyprawy także podstarościch i burgrabiów w zamkach, gdzie urzędują sądy grodzkie. Posłów wysłanych na elekcję zobowiązano do starania się o zorganizowanie obrony kraju, a w tym o zgodny obiór hetmana wielkiego³.

¹ J. Kostka do szlachty ruskiej, Gorkczyzna [?], 15 IX 1575 r., Biblioteka Naukowa Polskiej Akademii Umiejętności i Polskiej Akademii Nauk w Krakowie (dalej: BPAUiPAN Kraków), rkps 8338, k. 10-10v; list oblatowano 23 IX 1575 r. (w piątek po św. Macieju Apostole).

² Laudum opatowskie, 29 IX 1575 r., tamże, k. 11-13v.

³ Laudum opatowskie, 2 XI 1575 r., tamże, k. 15-18av.

Sejmik sandomierski, zwołany po rozdwojonej elekcji na wtorek 3 stycznia do Opatowa, zadeklarował udział w pospolitym ruszeniu w Jędrzejowie 18 stycznia. Jednocześnie szlachta zobowiązała się do „uczynienia pilnego starania” wokół obrony krajów ruskich i podgórskich¹.

Województwo ruskie, przeciw któremu zwrócił się impet drugiego najazdu tatarskiego, nie pozostało rzecz jasna obojętne na zagrożenie. Pojawia się ono już w uniwersale kasztelanów lwowskiego, przemyskiego i sanockiego, zwołujących sejmik na 16 sierpnia: „Wyrozumiewamy też z pewnych wieści, które do nas przychodzą, iż w sąsiedztwie bardzo się ludzie mieszają i gotowość wojenna około nich jest wielka, a jako dają znać, że do nas”². Niemniej, zjazdy sierpniowe i wrześniowe zajęły się raczej organizowaniem wojewódzkich sądów generalnych i dopiero na sejmiku w dniu 26 października podjęto sprawę tatarską. Było to na świeżo po okrutnym najeździe, potraktowanym jako dopust Boży za grzechy. Szlachta ruska radząc nad zbliżającą się elekcją króla dostrzegła zarazem możliwość ponownego wtargnięcia ordy w granice koronne³. Szlachta przypomniawszy starania kasztelana sanockiego Jana Herburta, który ostrzegał przed ordą, a pragnąc zabezpieczyć się na czas elekcji, „abyśmy ostatka majątności naszych popiołem nie zastali”, uradziła zlecić wybór króla wybranym przez siebie reprezentantom. Zarazem zastrzeżono jednak, by ten sposób obioru króla nie stał się normą i nie uchybił w niczym prawu szlachty do osobistego udziału w elekcji. Zdecydowana większość obywateli województwa ruskiego została zobowiązana do udziału w pospolitym ruszeniu, które wyznaczono na 14 listopada (dwa tygodnie od najbliższego poniedziałku po dacie obrad sejmiku). Wszystkim ziemiom województwa wyznaczono duktorów i miejsca koncentracji: dla ziemi lwowskiej Lwów, przemyskiej Sądową Wisznię pod Jaworowem i Gródkiem, sanockiej Chyrów, chełmskiej Kamionkę, trembowelskiej Trembowlę, halickiej Halicz i kołomyjskiej Kołomyję. Zatrószono się przy okazji o porządek w wojsku

¹ Laudum opatowskie, 3 I 1576 r., tamże, k. 20-22v.

² Uniwersał Stanisława Herburta kasztelana lwowskiego, Stanisława Drohojowskiego kasztelana przemyskiego i Jana Herburta kasztelana sanockiego, Sambor, 30 VII 1575 r., w: *Akta grodzkie i ziemskie*, (dalej: AGZ) t. 20, *Lauda wiszeńskie 1572-1648*, wyd. A. Prochaska, Lwów 1909, nr 20, s. 35-36.

³ „przyszło nam radzić [...] i o obronie przeciwko tak prędkiemu a prawie nagłemu nieprzyjacielowi, który spustoszenie tak srogie uczyniwszy, jakie w krajach naszych i województwach nam przyległych, za takimi osiadłościami, jakie na ten czas były, śnać nigdy nie stało się, do Wołoch wyciągnął, tamże i po dziś dzień jest, nie przeco inszego, jedno aby zasię pogodę upatrzywszy, tem prędzej w Koronę wtargnąć mógł, a tamże powtóre z korzyścią wrócić się, o czem pewne wieści mamy, że tak jest” – laudum wiszeńskie, 26 X 1575 r., w: AGZ, t. 20, nr 23, s. 38.

szlacheckim, sposób zaopatrywania się w żywność (odpłatnie) i sądenie o ewentualne nadużycia. Obywateli nie mogących z różnych przyczyn stawić się osobiście na wyprawę zobowiązano do wystawienia pocztów zbrojnych. Z ekspedycji zwolniono podstarościch i burgrabiów zamków pogranicznych, jako że z urzędu czuwali oni nad bezpieczeństwem. Pozwolono też wypłacić kwarcianym już zgromadzone dla nich we Lwowie pieniądze, nakazując im wystawienie pełnych pocztów i pilnowanie granic. Mieszczanom nakazano zatroszczyć się o obronę miast. Zażądano też wysłania szpiegów na pogranicze, jak też łapania wszystkich podejrzanych osób, które mogłyby szpiegować na rzecz nieprzyjaciela – tu zwłaszcza zwracano baczenie na Cyganów. Pogranicznym starostom, nieobecny na sejmiku, nakazano pozostanie przy swoich zamkach bądź dołączenie do pospolitego ruszenia pod groźbą odebrania starostwa. Wezwano też obywateli sąsiednich województw: bełskiego, wołyńskiego i podolskiego, aby także uchwalili pospolite ruszenie. Nie omieszkało też zobowiązać posłów ruskich wysłanych na elekcję, by tam opisali szkody doznane od ordy i zatroszczyli się o zorganizowanie należytej obrony przez całą Rzeczpospolitą. Jednocześnie nakazano im, by nie zatrzymywali się w Warszawie dłużej niż trzy tygodnie od rozpoczęcia sejmiku i po tym terminie wracali pospolitego ruszenia ruskiego¹.

Jak wiadomo, do ponownego najazdu tatarskiego nie doszło, niemniej zgromadzona we Lwowie szlachta tutejszej ziemi postanowiła 28 listopada przedłużyć o tydzień swą gotowość zbrojną, spodziewając się najazdu na podstawie wieści z Ukrainy i Mołdawii². Jeszcze przed upływem tego terminu, jakim był poniedziałek 5 grudnia, szlachta lwowska ponownie przedłużyła czas swej służby o dalsze dwa tygodnie, do 19 grudnia. Co więcej, zastrzeżono od razu możliwość dalszej prolongaty³. Gdy nadszedł wyznaczony termin, a niebezpieczeństwo uznawano wciąż za realne, podjęto analogiczną uchwałę – dalsze dwa tygodnie służby z możliwością jej przedłużenia⁴.

¹ Laudum wiszeńskie, 26 X 1575 r., *tamże*, s. 39-41.

² Laudum lwowskie, 28 XI 1575 r., *tamże*, nr 24, s. 41.

³ Laudum lwowskie, 3 XII 1575 r., *tamże*, nr 25, s. 42.

⁴ Laudum lwowskie, 19 XII 1575 r., *tamże*, nr 26, s. 42-43.