

**ISSN 1857-0119**

**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
din Chișinău**

**Revista de Științe Socioumane**

**Nr. 1 (38), 2018**

**Chișinău, 2018**

## Dragi cititori,

Aveți în față numărul 1 (38) al **Revistei de Științe Socioumane**, fondată de UPS „Ion Creangă”.

Considerăm că și acest număr al publicației noastre periodice le va fi util tuturor celor interesați de activitatea științifică, profesorilor, studenților, masteranzilor.

Preconizăm, în perspectivă, crearea de noi compartimente în cadrul revistei, în care vor fi prezentate recenzii la elaborări științifice recent editate în R. Moldova și peste hotarele ei, comunicări despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale, materiale didactice. Așteptăm sugestiile Dumneavoastră privind extinderea conținutului revistei noastre.

Pe site-ul <http://socioumane.upsc.md/> sunt prezentate integral numerele revistei.

Cu respect, colegiul de redacție al Revistei de Științe Socioumane

### **Colegiul de redacție:**

**Redactor-șef:** Nicolae Chicuș, profesor universitar, doctor, rectorul UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

**Redactor științific:** Igor Racu, doctor habilitat, profesor universitar, prorector pentru știință, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

**Redactor-șef adjunct:** Aliona Zgardan-Crudu, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de limbă română și filologie clasică, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Dumitru Vitcu, doctor, profesor universitar, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România

Ioan Caproșu, Doctor honoris causa al UPS „Ion Creangă” din Chișinău, profesor universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din [Iași](#), România

Vasile Cojocaru, doctor habilitat, profesor universitar, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Mihail Șleahțițchi, conferențiar universitar, doctor în pedagogie, doctor în psihologie, Chișinău

Ana Simac, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Gabriela Topor, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Larisa Sadovei, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Carolina Perjan, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Angela Solcan, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Ludmila Braniște, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Gina Namigean, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

## Recomandări pentru autori

**Revista de Științe Socioumane**, fondată de UPS „Ion Creangă”, este un mijloc de informare și formare în domeniul științelor socioumane.

În vederea unei colaborări fructuoase și pentru a facilita munca redactorilor și editarea revistei în condiții bune, autorii sunt rugați să respecte anumite cerințe față de calitatea materialelor înaintate pentru publicare.

Textul lucrărilor va fi prezentat în formă dublă: una ca variantă tehnoredactată pe JetFlash în format A 4, cu font 12, Times New Roman, spațiu 1,5, și una ca variantă imprimată.

Articolele prezentate trebuie să conțină (în conformitate cu cerințele CNAA):

- ✓ numele și prenumele autorului, date despre autor;
- ✓ titlul lucrării (centrat, Bold, 12) în limba română și în una din limbile de circulație internațională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ textul lucrării;
- ✓ rezumat și cuvinte-cheie în limba română și în una din limbile de circulație internațională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ bibliografie (în conformitate cu cerințele actuale – vezi documentele CNAA).

Considerăm că Revista de Științe Socioumane le este utilă tuturor celor ce activează în domeniul științelor socioumane, profesorilor, studenților, masteranzilor. Revista se adresează și publicului larg interesat de problematica domeniului.

În speranța unei colaborări cât mai eficiente, așteptăm contribuția Dumneavoastră în formă de studii, cercetări aplicate, cronicile științifice, recenzii etc.

Cu respect, colegiul de redacție

## Cuprins

<b>Ludmila Mokań-Vozian</b> , Autoportretul în artă: imortalizare sau aprofundare a sinelui .....	6
<b>Rodica Ursachi</b> , Pictura bizantină – promotor al spiritualității creștine .....	11
<b>Efrosinia Haheu-Munteanu</b> , Reziliența – o cale de dezvoltare a competențelor parentale .....	19
<b>Victoria Maximciuc</b> , Problema funcționării sistemului senzorial la copiii cu tulburarea de spectru autist. ....	26
<b>Natalia Carabet</b> , Consilierea educațională a familiilor cu preșcolari. ....	33
<b>Vasile Crețu</b> , Obligativitatea învățământului primar în Basarabia interbelică .....	42
<b>Vasile Crețu</b> , Procesul de naționalizare a învățământului public din Basarabia în anii 1917-1921 .....	52
<b>Olga Răileanu</b> , Consilierea psihopedagogică a familiei prin intermediul platformei de educație și consiliere a părinților și preadolescenților .....	63
<b>Dumitru Patrașcu</b> , Rezolvarea conflictelor și educația elevilor din învățământul primar în spiritul toleranței.....	69
<b>Monica-Vasilica Pleșcan</b> , Motivarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar .....	76
<b>Iraida Costin-Băiceanu</b> , Scriitura lui Nicolae Leahu: un festin intertextual .....	85
<b>Lucia Leontiev</b> Migrația și statele <i>de facto</i> : reflecții generale privind interdependența acestora .....	94
<b>Viorel Bolduma</b> , Recenzie la volumul de studii Relațiile Românilor cu Muntele Athos și cu alte Locuri Sfinte (secolele XIV-XX). ....	105

**Autoportretul în artă: imortalizare sau  
aprofundare a sinelui**  
**Self-portrait in art: immortalization or  
deepening of the self**

**Ludmila Mokań-Vozian,**  
**doctor în pedagogie, conferențiar**  
**universitar,**  
**Catedra de studiul artelor, grafică și**  
**metodologia instruirii,**  
**Facultatea de Arte Plastice și Design,**  
**UPS „Ion Creangă”,**  
**Chișinău, Moldova**

**Rezumat**

Articolul de față prezintă autoportretul în calitate de produs creativ deosebit, care generează un interes special, indiferent dacă este finalizat sau este sub formă de schiță.

Autoarea consemnează că autoportretul, incontestabil, reprezintă cel mai misterios domeniu al artei portretistice.

O serie de autoportrete realizate în diferite perioade, în mod sigur, pot crea o anumită impresie despre viața unui artist, reflectând repere importante și puncte de cotitură în activitatea sa. Ele devin un fel de memorialistică. Însăși necesitatea de a crea propria imagine este o posibilitate și o modalitate de a stăpâni propria biografie, viață, propriul destin.

**Cuvinte-cheie:** arta portretistică, autoportret, imagine artistică, autocunoaștere.

**Abstract**

The present article concerns at the self-portrait as a special creative product, which provokes a special interest whether it is completed or is in the form of a sketch.

The author notes that the self-portrait is undoubtedly the most mysterious field of portraiture art.

A series of self-portraits made in different times, certainly, can create an impression of an artist's life, reflecting important milestones and turning points in his activity. They become a sort of memoir. The necessity to create own image is

a possibility and a way of dominating own biography, life and destiny.

**Keywords:** portrait art, self-portrait, artistic image, self-knowledge.

De-a lungul istoriei artei, autoportretul este un gen practicat de toți artiștii de frunte. Acesta este nu doar un gen al artelor plastice. Conform DEX-ului, *autoportretul* este „reprezentarea propriei persoane în pictură, sculptură, desen sau literatură” [DEX, s.v. autoportret], deci, contrar opiniei generale, acesta este nu doar un gen al picturii. El se regăsește și în alte domenii ale artelor, precum muzica, literatura, grafica, fotografia artistică etc.

În artele plastice, autoportretul este o formă a artei portretistice, care-și are originea în Antichitate. Dacă ne referim la istoricul problemei, menționăm că cercetătorii au găsit puține rămășițe de autoportrete finalizate care datează din arta antică egipteană, greacă, romană etc. Acest lucru se datorează faptului că a supraviețuit doar un număr mic de picturi, inclusiv din cauza lipsei de dovezi privind artiștii implicați. Sculpturile însă, fiind mai durabile decât picturile murale sau cele de panou, au supraviețuit în număr mai mare.

Primele autoportrete sculptate în piatră includ unul care datează din secolul al XIV-lea î.Hr., din arta Egiptului Antic (perioada Regatului Nou), realizat de sculptorul egiptean Bak.

De asemenea, scrierile amintesc de sculptorul grec Phidias, care a reprezentat propria imagine în friza *Lupta amazoanelor* de pe Partenonul din Atena. Chipul său în profil l-a redat și pe scutul zeiței Atena din lucrarea sa *Atena Parthenos* (sec. IV î.Hr.).

Autorii antici nu se individualizau, ei reprezentau evenimente istorice importante, iar pe sine se vedeau în imagini ca parte integrantă a istoriei.

În arta antică, aceste lucrări nu prezentau un interes prea mare, dar în secolele ulterioare scopul artiștilor a devenit evident – să lase în memorie nu doar propria imagine, ci și propriile impresii despre acele vremuri. De exemplu, când cel mai mare interes printre oameni îl trezea religia, autorii considerau cel mai potrivit să se reprezinte în pocăință, aspirație spirituală, rugăciune.

Acest gen a câștigat mare popularitate în perioada Renașterii, dar și atunci a crea propria imagine se considera un lucru excentric, întrucât astfel de lucrări, la acea vreme, erau considerate narcisiste. Criticii susțineau că autorii se immortalizau de dragul gloriei.

Cele mai vechi autoportrete care au supraviețuit după Antichitate sunt considerate *Bărbat în turban roșu* (1433) de Jan van Eyck, pictor renescentist flamand, și *Autoportret în miniatură* (c. 1450), creație a lui Jean Fouquet, pictor al curții regale franceze. Reflecția discretă a chipului lui

Van Eyck este vizibilă și în oglinda convexă din centrul lucrării *Portretul soților Arnolfini* (1434), care prezintă un cuplu de familie.

Acest procedeu a fost practicat și de pictorii italieni din perioada Renașterii, care au tins să evite producerea de autoportrete formale, dar, deseori, au inserat propriile imagini în picturile lor. Artistul Tommaso Masaccio apare în chipul unui apostol în frescele din Capela Brancacci (c.1426), în timp ce Piero della Francesca s-a reprezentat în chip de soldat în pictura murală *Învierea* (1463). Sandro Botticelli a folosit propria imagine în lucrarea *Adorația Magilor* (1481), iar Raffaello Sanzio s-a încadrat printre personajele *Școlii din Atena* (1510). Titanicul picturii venețiene, Tiziano Vecellio, pe lângă numeroasele autoportrete individuale, s-a inclus în tabloul *Alegoria Prudenței* (1565-70). Pictorul Andrea Mantegna apare în propria postură în lucrarea *Palatul Gonzaga* (1474). Alți artiști, precum Lorenzo Bernini sau Leonardo da Vinci, au executat autoportrete formale.

În Renaștere, perioada de înflorire a culturii, lucrările maeștrilor au început să dobândească și trăsături simbolice. În opera multora dintre ei a apărut dramă și o mulțime de experiențe emoționale. Spre exemplu, Michelangelo Buonarroti și-a folosit imaginea sa facială când l-a pictat pe Sfântul Bartolomeu în fresca *Judecata de*

Apoi din Capela Sixtină (1536-1541), dăruind trăsăturile feței sale pielii-măști, scoasă de pe un păcătos, și capului tăiat al lui Goliat.

Renașterea germană a fost marcată de pictorul și gravorul Albrecht Durer, care a fost un autoportretist prolific și a realizat mai mult de douăsprezece interpretări ale propriei imagini în creion, guașă, uleiuri și xilogravură. Drept exemple pot servi *Autoportret la vârsta de 13 ani* (1484), *Autoportret la vârsta de 26 de ani* (1498) etc.

Rolul special pe care l-a jucat autoportretul începând cu Renașterea a fost o consecință a dezvoltării conștiinței de sine a personalității artistului. Din acel moment, autoportretul a putut lua diferite forme, dar s-a înrădăcinat ferm și pentru totdeauna în artă. Autoportretul este nu doar un fel de document care păstrează imaginea lăuntrică și exterioară a artistului, ci, mai degrabă, un studiu experimental asupra propriei personalități. Nu întâmplător există atât de multe autoportrete, care studiază „eu” artistului printr-o varietate de roluri – de apostol, erou mitologic etc. Uneori însă, prin aceste roluri, se produce o înstrăinare radicală a propriului „eu”.

Analizând creația pictorilor menționați, observăm că, anume începând cu secolul al XVI-lea, perioada în care autoportretul a apărut ca gen artistic autonom, artiștii au putut să descrie nu doar subiecte religioase,

ci și să-și prezinte propriul chip și să reflecte în autoportrete sentimentele lor profunde.

Odată cu apariția picturii de șevalet și utilizarea la scară largă a uleiurilor pe pânză, portretistica de toate tipurile, inclusiv cea a familiei, prietenilor, de grup etc., devine un lucru obișnuit. Artistul manierist El Greco, autoportrețiștii din epoca barocă de mai târziu, printre care maeștrii spanioli Diego Velazquez și Francisco de Zurbaran, pictorul francez Nicolas Poussin, maeștrii flamanzi Piter Pauls Rubens și Anthonys van Dyck, precum și proeminentul geniu olandez Rembrandt van Rijn, care a executat peste 40 de reprezentări ale propriei imagini, au recurs la autoportret pentru instruirea ucenicilor săi, dar acestea au servit și ca prototipuri pentru „actorii” din lucrările lor de dimensiuni semnificative.

O lucrare deosebit de interesantă este *Triplul autoportret* (c. 1646) de Johannes Gump, precum și *Autoportretul* (1641) lui Salvator Rosa.

Autoportretistica din secolul al XVIII-lea este marcată de *Autoportretul pictorului cu câinele său* (1745) de William Hogarth, *Autoportretele* lui Thomas Gainsborough (1739, 1754); *Autoportretele* lui John Constable (1799, 1806), *Autoportretele* lui Jean Baptiste Simeon Chardin (1776, 1779), *Autoportret în pălărie de paie* (1782) și *Autoportret cu fiica sa* (1789), autoare Elisabeth Vigee-Lebrun etc.



*Autoportretele* din secolul al XIX-lea, printre multe altele, le includ pe cele ale lui Francisco Goya (1800), Eugene Delacroix (1837), Claude Monet (1884), Paul Cezanne (1881), Henri de Toulouse-Lautrec (1883), Edouard Vuillard (1889) etc. Unul dintre cele mai originale autoportrete a fost *Atelierul artistului* (1855), realizat de către realistul francez Gustave Courbet. Plină de narațiuni alegorice, această capodoperă – manifest personal al realismului – înfățișează artistul la locul de muncă, înconjurat de „prieteni săi” (în dreapta) și de „dușmanii săi” (în stânga). Un alt mare portretizator al secolului al XIX-lea a fost Vincent Van Gogh, ale cărui autoportrete din anii 1886-1889 (mai mult de treizeci la număr) au înregistrat declinul său emoțional și fizic.

Arta secolului XX înregistrează *autoportretele* stilistice ale lui Henri Matisse (1900), Piet Mondrian (1900), Marc Chagall (1910), Otto Dix (1914), Joan Miro (1917), Ernst Ludwig Kirchner (1925), Pierre Bonnard (1930) etc.

Edvard Munch, pictor expresionist german, de asemenea, s-a pictat în mod regulat în timpul vieții sale, încercând să-și prezinte prin opere destinul. Un alt pictor german, opera căruia constituie o sinteză a impresionismului și expresionismului, Lovis Corinth, se picta o dată în an – în ziua sa de naștere. Cel mai faimos autoportret al său este, probabil, *Autoportret cu schelet* (1896).

Frida Kahlo, faimoasa artistă mexicană schilodită într-un accident rutier, a realizat mai mult de 50 de autoportrete, care îi prezintă chinul personal. Artistul spaniol Pablo Picasso a pictat o gamă largă de portrete autobiografice, în care se reprezintă în diferite etape ale carierei sale artistice.

Autoportretistica din perioada contemporană s-a dezvoltat în toate direcțiile artei vizuale. Printre autoportretele celebre, pot fi considerate cele Pop Art de Andy Warhol și cele suprarealiste ale lui Salvador Dali.

În urma realizării unei retrospective, observăm că mulți dintre vechii maeștri, precum și artiștii de mai târziu, și-au reprodus imaginea într-o varietate de ipostaze, având drept bază diferite motive artistice, comerciale sau de autopromovare. Mai mult, istoria artei mărturisește despre o serie de artiști care execută autoportrete repetat, uneori din motive emoționale. Exemple de asemenea picturi compulsive sunt lucrările postimpresionistului Vincent Van Gogh și ale pictoriței Frida Kahlo.

În plus, menționăm și faptul că, de-a lungul istoriei, artiștii și-au creat autoportrete de diferite tipuri:

- *autoportret inserat*, în care pictorul se include într-un grup de oameni în tablou, fără a juca rolul principal – *Meninele*, autor Diego Velazquez (1656);

- *autoportret inserat* în *portretul de grup*, în care artistul, de asemenea, se

reprezintă printre mai mulți oameni, dar aceștia sunt rude sau prieteni, iar lucrarea, de regulă, este creată pentru păstrarea în memorie a unor momente din viață – *Autoportret cu părinții, frații și surorile* de Jacob Jordaens (c.1615);

- *autoportret simbolic*, care poate fi realizat într-un gen istoric, mitologic sau costumat. Autorul tabloului adaugă caracteristici ale chipului său unui personaj istoric sau mitologic sau, pur și simplu, „se îmbracă” în altă vestimentație – *Adorația magilor* de Piter Pauls Rubens (c. 1609);

- *autoportret firesc*, care este cel mai apropiat de original. Aici, artistul se prezintă singur, într-un mediu de casă sau de lucru. Autoportretul firesc poate fi *profesional*, când artistul se reprezintă la locul de muncă în atelier (*Autoportret cu șevalet* (1779), autor Jean Baptiste Simeon Chardin), și *personal*, când autorul transferă pe pânză starea sa lăuntrică, dorind să arate nu aspectul său exterior, ci emoțiile (*Autoportret cu mandolină* (1889) de Paul Gauguin).

H. Read menționa că, „din punct de vedere istoric, portretul [...] este caracteristic pentru anumite perioade, pe care le numim umanistice. În astfel de perioade, omul este măsura tuturor lucrurilor, iar toate lucrurile sunt puse să-l ajute a-și da cât mai bine seama de propria-i vitalitate” [2, p. 43]. Același lucru, credem, se referă și la autoportret.

Observăm că autoportretele se regăsesc în fiecare mișcare sau curent artistic semnificativ, începând, cu precădere, din Renaștere. Propria imagine servește ca sursă de inspirație și în perioada contemporană.

Căutând răspuns la întrebarea *ce este un autoportret în artă?*, remarcăm că am făcut referințe la operele unui număr restrâns de artiști care și-au lăsat propria imagine în istoria artelor plastice. Cu toate acestea, concludem că fenomenul acestui gen se regăsește în tendința de autocunoaștere, în dorința de a privi dintr-o parte propriul „eu”.

Înțelegem că autoportretul este imaginea autorului însuși, dar când artistul se reprezintă pe sine, el încearcă să transfere în material nu doar aspectul său exterior, trăsăturile feței și constituția corpului, el se străduiește să confere personalitate propriei imagini.

Este cunoscut faptul că noi nu percepem reflecția noastră la fel ca cei din jurul nostru, deci și pictorul, și sculptorul etc., evaluându-se dintr-o altă parte, mai critică, se reprezintă în felul în care se vede. Se știe că personalitatea creatoare gândește altfel, deci va fi corect să afirmăm că, din punct de vedere psihologic, pictorul sau sculptorul este diferit de ceilalți. Acest fapt ne oferă posibilitatea nu doar să savurăm capodoperele celor mai faimoși oameni de creație, ci și să evaluăm lucrarea din punct de vedere psihologic.

În concluzii, consemnăm că tematica autoportretului, precum și a genului portretistic în ansamblu, reprezintă personalitatea umană. Or, autoportretul în sine reprezintă evaluarea de către artist a propriei personalități.

### Bibliografie

1. *Dicționar explicativ al limbii române* (DEX), București, Univers Enciclopedic, 2016.
2. Read, H., *Semnificația artei*, București, Meridiane, 1969.

### **Pictura bizantină – promotor al spiritualității creștine**

### **Byzantine painting - a promoter of Christian spirituality**

**Rodica Ursachi,**  
doctor în studiul artelor,  
conferențiar universitar,  
Catedra de pictură,

**Facultatea de Arte Plastice și Design,  
UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova**

### Rezumat

Rolul picturii religioase creștin-ortodoxe constă în transmiterea unor mesaje spirituale lumii laice prin intermediul imaginilor sacre. Forța spirituală a ideii religioase este exprimată prin formule plastice axate pe valențele culorii, cu esențe de ordin conotațional, și pe structura constructivă a compoziției. Încărcătura semantică a imaginilor din picturile creștin-ortodoxe au impact asupra spectatorului și servește drept stimul pentru dezvoltarea virtuților morale.

**Cuvinte-cheie:** pictură,  
simbol, compoziție, imagine, sacru,  
spiritualitate.

### Abstract

The role of the religious Orthodox-Christian painting consists in transmitting spiritual messages to the secular world through sacred images. The spiritual force of the religious idea is expressed by plastic formulations based on the valences of color with connotational essences and on the constructive of the composition. The semantic load of images from Christian-Orthodox paintings has an impact on the viewer and it serves as a motivation for the development of moral virtues.

**Keywords:** painting, simbol, composition, image, sacred, spirituality.

Arta, prin esența sa, a avut la origini scopul de a evoca anumite idei, concepte, peste care s-a suprapus și funcția ei estetică. Generată din necesitatea omului de a-și exprima tendințele spirituale, arta obține diverse forme, care, evoluând, s-au păstrat până în prezent. Istoria cunoaște diverse manifestări artistice (vizuale, muzicale ș.a.) care reflectă conștiința spirituală a unui popor sau a unei epoci.

Precum legile dialecticii impun permanente transformări, spiritualitatea umană, la fel, suferă modificări, straturile culturale fiind înlocuite cu altele noi. Excepție ar putea face, în opinia noastră, cultura bizantină, îndeosebi religia, care se baza pe ideea teologică monoteistă și pe credința în Iisus Hristos. Cu certitudine, aflându-se la confluența interferențelor culturale, religia creștină a fost supusă

anumitor modificări, dar din cauza condițiilor favorabile geopolitice, această religie a persistat în timp până în prezent, ea fiind răspândită, sub o formă sau alta, în întreaga lume. Dat fiind faptul că majoritatea credințelor religioase poartă în sine o parte din Adevărul Absolut, ele fiind axate pe diverse aspecte ale lumii înconjurătoare (personificarea naturii, a diverselor fenomene, evenimente ș.a.), doar religia creștină se orientează spre relația omului cu Divinitatea supremă.

Pentru facilitarea transmiterii informației către omul derutat și, de multe ori, „analfabet”, clerul a recurs la artă; în cazul nostru, la pictură. În așa fel, arta/pictura bizantină este un mijloc de ilustrare a unor idei dogmatice de învățătură, fiind considerată o adevărată „teologie în imagini”, „ceea ce este scriptură pentru cei ce știu să citească aceea este pictură pentru cei neînvățați, pentru că în ea și cei neștiutori văd ce trebuie să urmeze” [5].

Rolul picturii din icoane este argumentat, într-un fel, de Sfântul Ioan Damaschin, care menționează că „icoana există [...] pentru că originalul nu poate fi totdeauna prezent în fața ochilor [...], de aceea trebuie să ne mulțumim cu imaginea, cu copia, căci firea omului, limitată în timp și spațiu, nu poate avea conștiința directă a celor nevăzute, nici a celor trecute, viitoare sau depărtate în

spațiu” [2]. Astfel, imaginea din pictura bizantină asigură legătura „muritorilor” creștini cu lumea cerească, divină, ea relevă prezența lui Dumnezeu sau a Sfinților în lumea profană.

Scopul imaginilor picturale creștine nu este reprezentarea „naturalistă” a anumitor sfinți, ci cultivarea anumitor valori morale, ca iubirea, respectul, recunoștința, devotamentul, jertfa ș.a. Credincioșii ar trebui să cinstească aceste imagini, deci să recunoască harul celor reprezentați și, pe măsura posibilității, să le imite virtuțile, căci „ceea ce cuvântul povestirii prezintă auzului, aceea și pictura, prin imitare, arată fără cuvinte” [7].

În funcție de subiectul reprezentat, imaginea picturală creștină servește drept stimul pentru cultivarea virtuților morale, credincioșii fiind îndemnați spre eroism, stoicism, pocăință, dragoste maternă sau de Dumnezeu și, totodată, pentru evitarea viciilor. Astfel, conținutul picturii de cult ortodoxe transfigurează omul și-l îndeamnă spre puritate, spre asemănarea sa cu Duhul lui Dumnezeu, spre atingerea veșniciei.

În plan formal, pictura bizantină nu reprezintă imitarea realității perceptibile, ci un „cosmos” transfigurat, transcendent, un spațiu spiritual. De aici rezultă că aceste imagini sunt prevăzute nu pentru încântarea ochiului și satisfacerea simțului estetic, ci pentru a sugera anumite adevăruri redade

prin simboluri, ce solicită din partea spectatorului o implicare rațională, o cunoaștere a concepțiilor religioase creștine.

Datorită acestui program, formele concrete, reale ale obiectelor și, mai ales, ale figurilor omenești, devin convenționale, generalizate și schematizate și sunt reprezentate, deseori, în afara oricăror legi temporale și spațiale. În compozițiile picturale medievale formele sunt plate, coloritul – local, schema – frontală și simetrică, iar imaginile – canonizate. Astfel, ele obțin aspect decorativ și conținut simbolic. Acest mod de tratare a apărut datorită concepțiilor orientale despre evitarea redării chipului lui Dumnezeu într-o formă sesizabilă. Din această cauză, dispăre modelarea figurilor în volum, fapt ce schimbă caracterul percepției vizuale și al întregului lanț de imagini asociative. Astfel, accentul nu se mai pune pe forma exterioară estetică a obiectului, ci pe esența lui, pe funcția sa informativ-comunicativă (corpul uman este considerat un vas cu păcate, o închisoare pentru spirit, de aceea el nu merită să fie elogiat în arta plastică; ba chiar este ascuns sub numeroasele cute ale hainelor).

În plan tematic, primele picturi creștine prezentau imagini simbolice, alegorii codificate (pești, porumbel, păuni, ancoră, cruce etc.), ce purtau anumite semnificații filosofice, dar și un caracter „pasiv”, care

mai apoi sunt înlocuite cu figuri umane, imagini mult mai directe, ce contribuie la propagarea mai activă a dogmelor religioase.

Pictura este axată pe subiecte cu „*Bunul păstor*” sau din viața lui Iisus (subiecte ce se întâlnesc și pe pereții catacombelor romane – „*Nașterea lui Hristos*”, „*Sfânta familie*” (sec. IV-V), „*Bunavestire*” (catacomba Priscilei, sec. III), „*Înălțarea Sfântului Duh*”, „*Pogorârea Sfântului Duh*” (biserica „*Adormirea Maicii Domnului*” din Niceea, sec. VI-VIII), „*Maica Domnului cu Pruncul pe tron*”, „*Adormirea Maicii Domnului*” (subiect apocrif apărut în sec. VI) [9, p. 192], „*Fecioarele sfinte*”, „*Trei magi oferind daruri Fecioarei și pruncului Iisus*”, *chipuri de profeți* din biserica *Saint Apolinarie Nuovo* ș. a.

În perioadă „de aur” a epocii bizantine se pune baza principiilor stilistice și iconografice ale compozițiilor picturale, ce se vor menține pe parcursul întregii arte medievale. Aceste principii sunt: *compoziția frontală, contur clar, poziție rigidă, fondal auriu* ș.a., întâlnindu-se și în compozițiile cu conținut „laic”. Primele imagini creștine sunt tratate după principiile stilistice ale portretului din Faium și anume: figurile au ochii expresivi, larg deschiși, pentru a accentua dominația spiritualului asupra materialității. Această impresie de prevalare a spiritualității este amplificată și de proporțiile alungite ale figurilor redade

aplatizat, și nu în volum, de asemenea, de modul de reprezentare static al lor; prin înălțimea egală a siluetelelor (izocefalie) și prin lipsa spațiului (adâncimii), ce este deseori înlocuit cu un fondal auriu și semnifică spațiul ideal fundamental.

După o perioadă de stagnare, provocată de lupta iconoclastă ce a dus la distrugerea multor monumente de artă creștine, au loc noi modificări de concept, ce contribuie la perfecționarea sistemului iconografic deja existent. Sistemul iconografic se cristalizează definitiv, și anume se stabilește locul frescelor și mozaicilor, în funcție de contextul constructiv-arhitectural al edificiului, și tematica compozițiilor religioase.

conform ierarhizării canonizate. De exemplu, în bolta cupolei (cea mai aproape de cer) întotdeauna este reprezentat Iisus Hristos – Pantocratorul (Atotputernicul), cu nimb când în formă de cruce cu adâncituri ce imită pietrele prețioase (pietrele simbolizează valoare pe care o are crucea în conștiința creștinilor) sau litere (Alfa și Omega; pe brațul stâng al crucii – litera „O” (articolul masculin grecesc), de asupra Omega (W), pe brațul drept – litera „N”, ele semnificând „cel ce este”, existența veșnică, atemporală a lui Dumnezeu), când inelat, cu mai multe cercuri. (Împăratul ceresc așezat pe cerul-tron este o temă ce a apărut în acest spațiu sub influența ideilor formate în sec. III e.n. în Iran, unde regii regilor se plasau

în centrul lumii, în locul soarelui.) Alături de Iisus Pantocratorul, sunt redați cei mai apropiați de Dumnezeu – îngerii, păzitori ai celor patru părți ale lumii; pe pandantive – evangheliștii; în absidă – Maica Domnului – Oranta; în naos – diferite scene istorice și simboluri din Vechiul și Noul Testament; pe stâlpii naosului – apostoli, martirii; pe pereții pronaosului – credincioși ce luptă să câștige mântuirea (voievozi, arhiereii în plan ideatic, figurile sunt plasate, călugări) etc.

O temă vehiculată des în arta creștină ortodoxă, drept componentă a „Judecății de Apoi”, este compoziția „Deisis”, ce înseamnă, din limba greacă, „rugăciune” și are scop de mediere a Maicii Domnului și a lui Ioan Botezătorul pentru iertarea păcatelor oamenilor. Această compoziție este atestată în documente încă în sec. VII, în icoanele care decorau coloanele ce despărțeau altarul de naos în catedrala „Sfânta Ecaterina” de pe muntele Sinai, și se întâlnește în varianta respectivă până în sec. XVI, în iconostase [9, p. 192]. „Deisis” reprezintă, de obicei, trei sau șapte figuri. În centru este înfățișat Iisus Hristos, iar prin părți, Maica Domnului, Ioan Botezătorul, Arhanghelul Mihail și Gavriil și apostolii Petru și Pavel sau, în varianta simplificată, doar Iisus, Maica Domnului și Ioan Botezătorul (astăzi are o formă modificată, Ioan Botezătorul fiind înlocuit cu imaginea sfântului Nicolae).



Dacă programul iconografic tematic este respectat cu strictețe, apoi sub raport stilistic, periodic, intervin modificări. De exemplu, în a doua jumătate a sec. XI-XII se înlocuiesc imaginile reprezentate încă în tradițiile artei elenistice cu unele tratate foarte ascetice. Această transformare constă în reprezentarea figurilor frontal, în mod izolat, și plasarea lor într-un spațiu ireal, constituit dintr-un fondal auriu. Figurile sunt schematice, imateriale și au chipuri când dramatice și severe, când calme și spiritualizate (se considera că figura umană constituie, în esență, sufletul încorporat în trup, dar nu un personaj concret dintr-un anumit cadru istoric). Pentru a sugera mai profund spiritualitatea imaginii, se recurge la desenarea unor figuri cu fețe inteligente, fine, nobile, cu mișcări calme, plastice, proporții corecte, umerii înguști, ochi mari, nas alungit, buze subțiri, degete lungi (uneori pentru a evidenția gestul de rugăciune) etc. – trăsături ce formează tipul ideal al omului sfânt (*mozaicurile din catedrala Cefalu* (Sicilia, 1148), „*Botezul lui Hristos*”, și *din catedrala de la Dafni* (Grecia)). Această formulă plastică ce accentuează ascetismul va fi folosită mai des în secolele următoare.

Prezentul ideal canonizat se întâlnește și în *icoane* (ce au apărut încă în sec. V-VI, apoi au reapărut în sec. IX-XII, după perioada iconoclastă), care, în această perioadă, au, în plan tehnic, încă multe

afinități cu picturile din Faium. Ca și în portretele ritualice egiptene, imaginile sunt realizate în tehnica encausticii și tempera pe lemn de esență nerășinoasă (pentru lipirea mai bună a pânzei), tei, chiparos, platan, palmier (în țările balcanice), mestecăn, frasin, fag (Rusia), brad – în nord.

În plan stilistic, icoanele, la fel, sunt canonizate, linia desenului este rigidă, coloritul – auster și cald („*Maica Domnului cu pruncul*” din Vladimir, „*Ioan Botezătorul*” ș.a.). Tratarea figurilor este ca și în mozaic, de obicei, frontală, pentru a interacționa cu spectatorul (reprezentări ale figurii în profil se întâlnesc foarte rar, iar acestea nu sunt personaje sacre (Iuda, demoni)).

Sub aspect tematic, în *icoană* se întâlnesc foarte des imaginea *Maicii Domnului cu pruncul de tip Hodighitria* (Îndrumătoarea). Cea mai timpurie imagine a fost atestată pe o stelă coptă din Cairo (sec. V-VI), după care s-a răspândit în Siria și în alte țări din Orientul Mijlociu și sudul Europei) [9, p. 169]; a lui *Iisus Pantocratorul* (sec. XIX-XII), a *sfântului Nicolae* (sec. XI-XIII), (reprezentat în două tipuri – de „iarnă”, cu mitră pe cap, și de „vară”, fără mitră), *Ioan Gură de Aur* (canonizat pe timpul lui Alexei Comneanul (1086)), *Vasile cel Mare* și *Grigore de Nazianz* ș.a. [9, p. 174].

Arta de cult bizantină este receptivă la modificările apărute în perioada Renașterii

(ea numindu-se Renașterea Paleologă); și anume, în decorul *pictural* are loc un schimb de accente de pe decorația mozaicală pe cea în frescă. Compozițiile se completează cu noi subiecte („*Prezentarea la templu a Mariei*”, sec. XIV, Serbia) și devin mai narrative, personajele obțin un aspect mai real, au chipuri expresive, gesturi și poze concrete, ce le reflectă sentimentele, emoțiile (dragostea, ura, mila, suferința etc.). De asemenea, ele se află într-o acțiune dinamică reciprocă și nu mai sunt izolate. Atmosfera lirică sau tragică este amplificată și de elementele auxiliare, ce încep să fie introduse în compoziție, pentru a sugera spațialitatea: un peisaj arhitectural, câteva accesorii în interioarele din imagini ș.a. Aceste elemente sunt aranjate într-un spațiu cu perspectivă inversă, unde obiectele din fondal pot apărea mai mari decât cele din primul plan, iar figurile din planul îndepărtat par vizual plasate deasupra celor din față, piesele de mobilier au partea din spate mai mare decât cea din față. Zugravii deformau deliberat imaginea, o reprezentau sub diferite unghiuri, pentru a direcționa privirea spectatorului spre centrul de interes al compoziției, care părea a fi privit dintr-un punct de vedere fix. De exemplu, masa este privită din față și de sus, pentru a arăta suprafața pe care este plasată o carte, o icoană ș.a. În cazul vizionării imaginii de jos, s-ar obține efectul perspectivei liniare, deci s-ar pierde ideea. Scopul picturii

medievale este, după cum s-a menționat mai sus, de a transmite o informație amplă despre obiect, și nu redarea lui veridică. Perspectiva inversă este susținută și de perspectiva psihologică, specifică iconografiei bizantine și care constă în:

1) accentuarea personajului principal și a importanței lui în compoziție (prin modificarea proporțiilor naturale ale figurii umane); 2) plasarea lui în centrul compoziției (prin locație). Astfel, apare perspectiva „morală”, vectorul energetic al compoziției care îmbină caracteristica „spațială”, „conceptuală” și „optică”. Forța vectorului energetic al imaginii se bazează pe suma mai multor factori, precum: culoarea, forma, factura, volumul, ritmul, structura compozițională ș. a. Toate aceste componente au drept scop redarea esenței ideii, și nu a lumii reale a unor personaje, evenimente concrete, deoarece în viziunea zugravilor „lumea sfinților nu poate fi aidoma celei profane”. Astfel, compozițiile din picturile bizantine au următoarele trăsături: *frontalitate* (sunt plasate în centru paralel ramei), *simetrie*, *adâncime mică*, *structură închisă*, *claritate*, *măsură*. Acestea se exprimă prin:

- ✓ compoziție centrală în schemă de cruce, cerc, pătrat sau grilă;
- ✓ claritatea desenului – contur precis;
- ✓ măsură – evitarea gesturilor energice, a culorii stridente, imagini



arhitectonice redade sumar (1-2 clădiri, copaci cu câteva ramuri schematice).

Altă particularitate specifică iconografiei bizantine este tipul de reprezentare a timpului, care are drept scop evocarea eternității. Acest lucru este posibil prin recurgerea la suspendarea timpului și anume prin redarea lui într-o formulă „condensată”, într-o anumită consecutivitate, fără a ține cont de componenta spațială (evenimente din diferite perioade istorice sau temporale sunt redade simultan). S-ar putea considera că în iconografia bizantină este prezentă unitatea istoriei și a metaistoriei, a finitului și infinitului (principiu ce se va întâlni și în perioada Prerenășterii). Spațiul, la fel, este deformat. De obicei, în primul plan sunt reprezentate personajele, se desfășoară acțiunea, iar în planul secund este redată arhitectura, natura, doar că trecerea de la o suprafață planimetrică la alta are loc brusc, în „salt”, fără gradații tonale sau liniare.

În icoane se reprezentau, de obicei, 1-2 personaje cu aspect static, pentru a sugera ideea de „apariție a sfinților dintr-un spațiu divin”. Pentru a rupe „monotonia”, acest aspect este dinamizat de o culoare activă sau de cutele hainelor, îndreptate spre centru. Ritmul liniar sau cromatic al unor elemente din compoziție exprimă, după opinia lui A. Losev, „liniștea în mișcare, care, de fapt, caracterizează universul și a cărei existență

se bazează pe dialectica în spirală sau în cerc” [13, p. 413].

Culoarea se aplică, în perioada medievală, în funcție de conotațiile simbolice, și nu de cele estetice; ea nu reprezintă obiectul, ci îi dă semnificație. De exemplu, culorile simbolizează:

*albul* – adevărul, candoarea spiritului, lumina dumnezeiască (îngerii, giulgiul celor adormiți) [3, p. 79], bucuria marilor sărbători religioase (veșmintele preoților la ceremonii);

*albastrul* – transcendentul ceresc, infinitul (este folosit pentru mantiile lui Iisus Pantocratorul, Sfintei Fecioare și Apostolilor) [11, p. 9];

*roșul* – dragostea divină [10, p. 246] și, totodată, natura umană (haina Maicii Domnului), sângele [1, p. 76];

*galben-auriu* – lumina cerească [8, p. 180], credința, spațiul divin, transcendentul, slava [3, vol. I, p. 412] ș. a.;

*verdele* – viața veșnică și speranța (veșmintele mucenicilor, prorocilor și ale altor personaje secundare) [4, p. 83];

*cafeniul/brunul* – smerenia, sărăcia sufletească (păcatul) (hainele călugărilor, asceților) [4, p. 84];

*violetul* – suferința, supunerea [3, vol. III, p. 153];

*negrul* – moartea, neliniștea, haosul, lipsa ș. a. (păcătoșii (umbre) din scena Judecării de Apoi, diavolul, hainele unor călugări (cel mai înalt grad de asceză, ei

sunt deja morți pentru această lume) [4, p. 85].

Culoarea, în pictură, trebuie să fie pură, intensă, pentru a conferi strălucire materiei „transformate”. Forma trebuie să fie concretă, conturul – clar, fără estompări, pentru a corespunde imaginii materiei „primordiale”. Lumina este uniformă, moale, caldă și reprezintă, prin culoarea aurie, focul-lumină, ea exprimă infinitul, eternitatea. Fondalul auriu este lumina divină, inaccesibilă muritorilor. Lumina este dinamică, ea învăluie obiectele și le „împinge” înainte, accentuând, în așa fel, inaccesibilitatea în spațiul „sferelor cerești” din spatele lor.

Lumina este redată când prin pete mari tonale (se aplică straturi de laviuri (ocru), iar ultimul strat, cu culoare albă), când prin luciu și raze răzlețe. Ea devine în această perioadă un element simbolic dominant și necesită înțelegere și descifrare rațională. Lumina redată deseori prin luciu, constituie, în opinia teologiei vremii, reflectarea în materie a razelor lui Dumnezeu și divinizarea, spiritualizarea ei. Acest fapt plasează lumina pe un loc important atât în plan artistic, cât și expresiv-sugestiv, deoarece ea trebuie să exprime și ideea credinței, și, totodată, a divinizării chipului înfățișat (orice materie, formă radiază lumină).

Această idee era în concordanță cu doctrinele neoplatonismului despre

emanarea energiei divine în lume prin iluminare. Pentru adepții acestui curent, spațiul nu este altceva decât lumină puternică (Procl). În general, aceste idei despre energie, lumina înălțării intelectuale, dialectica energiei și materiei, care aveau foarte puțin în comun cu credința creștină ortodoxă, au fost răspândite prin intermediul umaniștilor; cu precădere, în cadrul curții lui Andronic al II-lea Paleologul (sec. XIV). Această viziune ideatică se reflectă în icoane prin prezența chipului de tip gânditor detașat de realitate, reținut, cu frunte înălțată, încordată și ridată, privire suferindă sau a chipului ascetic, cu fața uscată și austeră, lipsită de orice emoții, buzele strânse etc.

De fapt, în această perioadă apar mai multe tipuri standardizate de reprezentare a chipurilor de sfinți:

1. idealizat, ascetic, spiritualizat, rafinat, intelectual, calm;
2. realist, dramatic – tipul național grecesc (tradiția portretistică, elenistică nu a dispărut niciodată din pictura bizantină, dar nici nu a evoluat până la naturalism).

Cu timpul, pictura religioasă este cuprinsă în circuitul manifestărilor stilistice iradiate din arta laică și pierde tot mai mult din sacralitate, racordându-se la valorile artistice dominante ale diverselor epoci. În prezent, pictura religioasă (icoana) prezintă o moștenire prețioasă pentru unii și obiect de delectare estetică pentru alții, dar pentru

ambele categorii ea rămâne expresia armoniei omului cu perfecțiunea divină, căutarea Adevărului Absolut.

#### Bibliografie

1. Arheim, R., *Artă și percepție vizuală*, Meridiane, București, 1979.
2. Bădăuța. Al., *Icoane argeșene*. București, 1968
3. Chevalier. J., Cheerbrandt. A., *Dicționar de simboluri*, vol. I-III, Artemis, București, 1994.
4. Guenot. M., *Icoana*. Editura Enciclopedică, București, 1993.
5. Dobjanschi. A., *Arta în epoca lui V. Lupu*, Meridiane, București, 1979.
6. Drăguț, V., *Pictura murală din Moldova*, Meridiane, București, 1973.
7. Evdochimov, P., *Arta icoanei. O teologie a frumuseții*, Meridiane, București, 1993.
8. Evseev, I., *Cuvânt-simbol-mit*, Facla, Timișoara, 1983.
9. Stăvilă, T., *Icoane vechi din colecții basarabene*, Arc, Chișinău, 2000.
10. Theodorescu, R., *Drumuri către ieri*, Editura Fundației Culturale Române, București, 1992.
11. Алпатов М., *Краски древнерусской иконописи*. Искусство, Москва, 1974.
12. Салтыков А., *О пространственных отношениях в византийской и древнерусской живописи*.//Древнерусское искусство, зарубежные связи. Наука, Москва, 1975.
13. Раушенбах Б., *О перспективе в древнерусской живописи*.//Древнерусское искусство, зарубежные связи. Наука, Москва, 1975.

#### Reziliența – o cale de dezvoltare a competențelor parentale Resilience – a way to develop parenting skills

**Efrosinia Haheu-Munteanu, conferențiar universitar,**  
**doctor în pedagogie, Catedra de pedagogie preșcolară,**  
**educație fizică și dans,**  
**Facultatea de Științe ale Educației și Informatică,**  
**UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova**  
**Maria Toia, master în științe ale educației**

#### Rezumat

Reziliența este o calitate care ajută indivizii sau comunitățile de a rezista și de a se recupera în urma anumitor dificultăți. Identificarea potențialilor factori de risc și de protecție poate duce la îmbunătățiri substanțiale în multe domenii de sănătate fizică și mentală a copiilor. Promovarea rezistenței nu este doar o chestiune de eliminare a abuzului asupra copilului, deoarece gestionarea cu succes a riscului este un factor de promovare a rezistenței în sine. Abilitățile diferite ale indivizilor de a face față situațiilor stresante pot fi atribuite unei varietăți de factori. Acestea includ caracteristicile personale moștenite sau dobândite în primii ani de viață, calendarul, durata, secvența și frecvența evenimentelor stresante și disponibilitatea fiabilității sprijinului colegial, familial și comunitar. Factorii de protecție pot fi legați de contextul individual sau de contextul situației.

**Cuvinte-cheie:** educația pentru securitate, bunăstare personală și socială, reziliență la situațiile de abuz, concepție despre sănătate ca valoare socială și securitate.

### Abstract

Resilience is a quality that helps individuals or communities resist and recover from adversities. The identification of potential risk and protective factors can lead to substantial improvements in many areas of children's physical and mental health. The promotion of resilience is not simply a matter of eliminating child abuse, as the successful management of risk is a resilience promoting factor in itself. The differing abilities of individuals to cope with stressful situations can be attributed to a variety of factors. These include personal characteristics inherited or acquired in the early years of life, timing, duration, sequence and frequency of stressful events and reliability availability of peer, family and community support. Protective factors may be related to the individual or to the situational context.

**Keywords:** security education, personal and social well-being, resilience to abuse, conception of health as social value and security.

În cartea „Tratat de reziliență asistată”, Șerban Ionescu oferă următoarea definiție a termenului *rezilient*: „a fi rezilient constă în a se angaja pe un drum neașteptat pentru sine și pentru ceilalți, depășind necazurile prin care trece.” Procesul este unul complex, neliniar și de durată, întrucât conține strategii de rezistență, perioade de irezistență și riscuri de ireziliență. Tomkiewicz, în una din lucrările sale – „Du bon usage de la resilience” –, sublinia că aceasta trebuie să implice ideea unei „noi existențe, a unui proiect de viață, adică o anumită îmbogățire a personalității supuse încercărilor și traumelor” [5, p. 62].

Reziliența reprezintă o nouă cale de dezvoltare, prin care subiectul folosește

relația pentru a-și reconstrui o identitate, definindu-se și identificându-se în funcție de ceea ce devine, și nu de ceea ce a trăit sau de ceea ce era înainte de episodul traumatizant. Ș. Ionescu prezintă câteva caracteristici esențiale care i-ar permite subiectului să-și reconstruiască identitatea:

- să lase loc pentru inițiativa personală;
- să permită creativitatea;
- să permită schimbarea;
- să considere întotdeauna posibilă evoluția pozitivă a subiectului.

Atunci când aceste patru condiții sunt îndeplinite, relația educativă este în măsură să susțină subiectul pe noile sale căi de evoluție [5, p. 64].

S-au efectuat mai multe cercetări cu privire la evaluarea rezilienței; astfel, în 1980 Jack și Jeanne Block propun noțiunea de „reziliență a eului”, care ar „corespunde capacității de adaptare într-o manieră flexibilă și ingenioasă la factorii exteriori și interiori generatori de stres” [5, p. 81]. Ulterior, în literatură, cu sens foarte apropiat, se folosește și termenul *reziliență personală* [5, p. 683].

Analizând mai multe studii, concluzionăm că reziliența este condiționată de:

- a) *competența personală*: trăsăturile pozitive și resursele individului;
- b) *competența interpersonală*: un mediu familial coerent, stabil și susținător;

c) competența socială: o rețea socială care susține și întărește eforturile adaptative ale persoanei.

*Pentru a pune în practică strategiile de reziliență, se impune și studierea factorilor de risc, prezența și intensitatea cărora, de asemenea, trebuie analizată la nivel personal, familial și de risc. În acest context, se evidențiază două instrumente pentru inventarierea factorilor de risc [5, pp. 130-133]:*

*1. lista de înregistrare a factorilor de risc familiari la care răspund părinții sau FRFC – P, care cuprinde următoarele domenii de risc:*

- a) evenimentele de viață nefavorabile;*
- b) structura familială și statutul socioeconomic;*
- c) practicile parentale;*
- d) conflictul verbal parental și problemele de dispoziție,*
- e) comportamentul parental antisocial și psihopat;*
- f) alți itemi (de exemplu, itemul 7: preocupare referitoare la viitoarea adaptare a copilului);*

*2. un alt instrument este „Inventarul factorilor de protecție al lui Baruth”, care vizează evaluarea a patru factori ce contribuie la prezența rezilienței la persoanele considerate „reziliente”. Acestea sunt:*

- a) o personalitate adaptabilă;*
- b) un mediu susținător;*

- c) un număr redus de factori de stres;*
- d) experiențe compensatorii.*

Ș. Ionescu consideră că cea mai evidentă dovadă a rezilienței copilului-victimă o reprezintă calitatea și nivelul îndeplinirii funcțiilor parentale, atunci când experiențele de suferință și violență din copilărie nu-și pun amprenta asupra rolului parental jucat cu propriii copii sau asupra altor persoane semnificative. Rutter prioritiza reziliența experiențelor ulterioare de afiliere și în special dragostea, considerând că acest sentiment de acceptare oferă posibilitatea de sustragere de la impactul nefast al suferinței.

*De ce totuși apare abuzul asupra copilului? Conform teoriei ecologică-interacționistă, abuzul este un fenomen complex și multicausal, ce trebuie studiat din perspectiva microsistemului (relațiile familiale), exosistemului (mediul mai larg de existență, ce cuprinde familia lărgită, vecinătatea, comunitatea etnică, religioasă etc.) și macrosistemului (atitudinile societății față de violență și față de copii, nivelul de trai din societate, problemele sociale specifice ale societății și politicile sociale in vigoare etc.). La nivelul acestor sisteme, există factori facilitatori, sau de risc (nivelul scăzut de toleranță, frustrarea, lipsa stimei de sine, manifestarea unei anumite patologii, experiența unui abuz, sărăcia, izolarea socială, condiții neadecvate de trai, tulburări de*

*comportament al copiilor, boli cronice ale copiilor, familii monoparentale, acceptarea culturală a violenței, a pedepselor fizice, tulburări de dezvoltare), și compensatori ai maltratării copilului (relații stabile mamă-copil, încrederea părintelui în propriile capacități parentale, climatul familial stabil, bunele relații maritale, sănătatea membrilor familiei, stabilitatea socioeconomică, abordarea metodelor nonviolente de educare și socializare). Maltratarea, în acest model, se explică prin corelația factorilor compensatori și a celor de risc, atât a celor ce privesc dezvoltarea și personalitatea copilului, cât și a factorilor personalității părinților, iar interacțiunea lor trebuie analizată din perspectiva celor trei sisteme [8, p. 161].*

*De ce este importantă eradicarea fenomenului abuzului asupra copilului? Abuzul are multiple consecințe directe asupra copilului, cele mai vizibile fiind consecințele fizice (arsuri, răni, contuzii, fracturi repetate și multiple, fragilitate somatică, deces), îndeosebi în cazurile de abuz sexual. Pe lângă consecințele fizice, maltratarea poate declanșa la copil diverse tulburări psihopatologice, precum:*

- tulburări psihosomatice din sfera sfîncțeriană (enurezis, encoprezis);
- tulburări alimentare (greață, anorexie, bulimie);
- tulburări ale somnului (insomnii, coșmaruri);

- tulburări ale comportamentului (agresivitate sau retragere, automutilare, hiperactivitate);
- activitate sexuală precoce sau compulsivă (în caz de abuz sexual);
- anxietate, depresie sau tulburare psihotică (disociere, percepție eronată a pericolului, gânduri invazive) etc.

Relația cu adultul este atât de importantă, încât, ca formă de adaptare, copilul poate menține relația de atașament chiar și cu un părinte agresor. Acesta minimalizează, scuză abuzul prin mecanismul de negare, de suprimare a gândurilor și sentimentelor sau prin disociere, dezvoltă o identitate fragmentată, o dublă personalitate, prin care copilul scoate la iveală defectele pentru care merită să fie maltratată, convingându-se că el este cel rău, devine tot mai încrezător că părinții săi își vor schimba atitudinea, dacă el devine suficient de bun; o altă consecință este disocierea între corp și psihic. Majoritatea copiilor maltratați prezintă un atașament care demonstrează o lipsă de siguranță sau un atașament dezorganizat, exprimat prin comportamente bizare în cadrul relațiilor, regăsit ulterior la maturitate. La rândul său, adultul care a fost copil maltratată riscă a deveni o autoritate abuzivă sau, din contra, din cauza incompetenței, prezintă o delăsare parentală totală, adiacentă consumului de alcool, tutun, droguri, provocarea vomei, angajarea



precoce în activități sexuale, comportament antisocial și tentative suicidare [5, pp. 170-171].

*De ce copilul exercită un comportament antisocial, provocator?* Prima și cea mai răspândită explicație este cea a psihologului american Albert Bandura, a modelelor sociale achiziționate. În susținerea acestei teorii, Daniel Goleman asemănă creierul copilului unei plante care se adaptează la solul bogat sau sărăcăcios, ecologia creierului fiind mediul social, în special climatul emoțional cultivat de principalii oameni din viața sa. Psihologul menționează că până și copiii de trei ani sau mai mici învață că violența este un comportament normal, dacă își văd părinții certându-se și agresându-se reciproc; acest model comportamental poate fi manifestat imediat sau mai târziu. Chiar dacă părinții unui copil de vârstă preșcolară sau școlară nu se vor mai certa în fața lui, ceea ce a înșușit copilul până la vârsta de trei ani este suficient ca să-l marcheze psihic, cu consecințe pe termen lung [4, p. 225].

*Cum poate părintele dezvolta comportamentele prosociale și dezvolta emoțional copilul?* Părinții nu pot aștepta schimbare comportamentală din partea copiilor, dacă nu-și modifică stilul de educație. *Cum ar putea-o face?* Dispunem de o literatură bogată în sfaturi la acest capitol, lucru considerat pozitiv, ținând cont de faptul că reziliența trebuie abordată în

mod și ritm individual. În cele ce urmează, încercăm să realizăm o retrospectivă a unor autori în cea ce privește modalitățile de înțelegere a limbajului copilului, dar indiferent de modelul adoptat, părintele trebuie să conștientizeze că fiecare copil este unic, are atuurile și limitele proprii, grad variat de energie și concentrare și deseori abordarea standard de către părinți, chiar și în aceeași familie, pentru doi sau mai mulți copii poate fi inefficientă, căci fiecare copil trebuie abordat individual.

În cartea „Cum să ne comportăm cu copiii în funcție de temperamentul lor” [1], autorul descrie patru tipuri dominante de temperament: activ, emotiv, rațional și senzorial, făcând o analiză amănunțită a aptitudinii și comportamentului fiecărui tip, studiind legătura afectivă, cogniția, expresia nevoilor, comportamentul în grup și în familie, trăsăturile cele mai agreabile, dar și mai neplăcute, nevoile și așteptările copilului și modul de interacțiune între copii și adulți cu temperamente diferite. Trăsând unele linii generale, am putea diferenția câteva trăsături definitorii pentru fiecare temperament: de exemplu, activul se implică instinctiv în lucrurile care se găsesc la îndemâna sa, are o voință predominantă de a cuceri și se crede capabil de a-și îndeplini obiectivul. Senzitivul încearcă, pur și simplu, să-și păstreze calmul și echilibrul, este autodidact, găsește mereu o modalitate de a se interesa de ceva în mod special. Rați-

onalul are dorința de a dobândi constant noi cunoștințe, curiozitate și știința sa îl face mândru și îl motivează să vrea să învețe mai mult. Emotivul este condiționat, în principal, de amuzament și de plăcere; îi place să fie înconjurat de oameni pe care îi iubește, iar printre toate distracțiile sale, nu uită să solicite atenție, căci fără iubire este, practic, de neconceput, este foarte afectiv și îi place să demonstreze sentimentele pe care le are. Totuși, este important să înțelegem că, în plan afectiv, ceea ce resimte fiecare dintre temperamente se exprimă diferit. Maniera de a se comporta cu oamenii care îi înconjoară variază în funcție de afinitățile pe care aceștia le posedă în raport cu ei. Astfel, înțelegerea temperamentului copilului, dar și a propriului temperament, le-ar putea oferi adulților pârghii considerabile în dezvoltarea competențelor personale de reziliență. Un alt autor care ne surprinde cu o viziune inedită asupra modului de interacțiune pozitivă dintre adult și copil este Thomas Gordon, nominalizat la Premiul Nobel pentru Pace. În cartea „Părinte eficient” [3], acesta pune accentul pe „ascultarea activă” a copilului sau pe metoda a III-a, care presupune „o abordare prin care un anumit părinte și un anumit copil pot rezolva o problemă anume, găsind o soluție anume acceptabilă pentru ambele părți” [3, p. 224]. Este o lucrare captivantă, care conține exemple practice, aplicabile, tehnici de lucru, descrise pe etape, prezintă eventualele riscuri, probleme

și soluții ale acestora, metode ineficiente și metode eficiente demonstrate. Printre modurile de a discuta eficient cu cei mici se numără mesajele la persoanele a II-a și a I-a, schimbarea comportamentului modificând mediul și aplicând metoda avantajului reciproc. Metoda avantajului reciproc presupune identificarea și definirea conflictului, propunerea de soluții alternative, evaluarea opțiunilor stabilite, alegerea celei mai bune soluții, implementarea deciziei și evaluarea progreselor. De asemenea, aici se regăsesc sfaturi practice referitoare la modalitatea de a transmite valorile de la adulți la cei mici, modalități de schimbare și autodezvoltare pentru părinți, dar și pentru „ceilalți părinți ai copiilor”. Scopul acestei cărți – de fapt, a întregului „Program Gordon pentru Părinți Eficienți” – este de a eradica violența domestică și a oferi, în schimb, pace și democrație.

O altă carte ce ar putea stimula părinții în vederea aplicării metodelor alternative și nonviolente de disciplinare, precum și în formarea unei legături sănătoase cu copilul, ceea ce ar duce la sporirea rezilienței, este „Inteligența emoțională în educația copiilor”. Cartea începe cu o revelație a lui Daniel Goleman referitoare la importanța vieții de familie, care este numită „prima școală a emoțiilor”, unde copilul învață și recunoaște atât emoțiile proprii, cât și reacțiile celorlalți la emoțiile noastre, cum să



le perceapă și ce reacții să aleagă, cum să-și exprime speranțele și temerile. „Această școală emoțională nu înseamnă doar ceea ce le spun părinții copiilor lor sau ceea ce fac pentru ei; ea presupune, de asemenea, modelele oferite de părinți în ceea ce privește felul de a-și trata propriile emoții și pe cele care apar în relația soț-soție” [6, p. 11].

O altă perspectivă de abordare a comportamentelor indezirabile la copii este prezentată în cartea „Cele cinci limbaje de iubire ale copiilor”, autorii afirmând că acestea apar atunci când „rezervorul emoțional” al copilului este gol. Astfel, se propun cinci modalități de înțelegere și descoperire a modului de a-l „umple” pe copil cu iubire necondiționată. Fiecare copil are un fel special de a percepe iubirea. Sunt prezentate cinci modalități prin care aceștia o exprimă:

- 1) mângâierile fizice;
- 2) cuvintele de încurajare;
- 3) timpul acordat;
- 4) daruri;
- 5) servicii.

Cartea le explică detaliat părinților de ce ar trebui să se axeze pe iubirea de tipul „orice ar fi”, iubire necondiționată (cu mare atenție la momentele când copiii au un comportament greșit). Explicația este una simplă: copiii crescuți în iubire condiționată învață să iubească la fel, iar la adolescență ei manipulează și manevrează părinții. Un alt

aspect tratat în lucrare este implicarea tatălui, diferența dintre părinții implicați și părinții neimplicați, precum și ecuația mânia – iubirea, menționându-se că „felul în care copilul învață să-și stăpânească mânia va influența în mare măsură dezvoltarea sa ca persoană integră” [2, p. 172], iar comportamentul pasiv-agresiv este o exprimare indirectă a mâniei asupra unei persoane sau a unui grup și reprezintă o determinare conștientă de a face contrariul în raport cu ceea ce doresc părinții. De exemplu, frecventul enunț stereotip „băieții nu plâng”, favorizat și dezvoltat de părinți din copilăria timpurie, are ca efect comportamentul predominant agresiv la băieți. Majoritatea oamenilor nu percep felul în care mânia poate fi stăpânită, adulții pedepsind aspru manifestările ei, mai întâi cele verbale de genul „eu nu vreau cu mama”, „nu fac nimic”, apoi și pe cele comportamentale, sporind de fiecare dată intensitatea pedepsei, pentru obținerea „reconcilierii” [2, p. 176].

Alte modalități de „citire a limbajului copilului” sunt prezentate de Shapiro [10], Wilson [11], Kaduson și Schaefer [9], care propun mai multe tehnici de lucru cu copiii, printre care tehnicile narrative, artele expresive, jocurile, teatrul de păpuși, jucăriile și obiectele, jocul în grup, precum și limbajul trupului și al vocii, visele și modalitățile de creștere a stimei de sine. Aceste tehnici sunt benefice atât pentru

copil, cât și pentru adult, iar varietatea aplicării acestora ar facilita delimitarea „tehnicilor voastre” de formarea rezilienței.

Prezentul articol nu a avut drept scop etichetarea sub nici o formă a copiilor sau adulților; din contra, considerăm că o mai bună înțelegere a identității, caracterului, modului de percepție a lumii, a emoțiilor, a iubirii copiilor oferă perspective variate de abordare și aplicare a stilului parental și, în consecință, proiectează îmbunătățirea relației adult – copil, ținând-se cont de interesele reciproce și apropiind părintele și copilul, formându-se, astfel, o legătură puternică, stabilă, bazată pe reciprocitate, suport și dragoste, o legătură dorită de majoritatea părinților.

### Bibliografie

1. Bedard, N., *Cum să ne comportăm cu copiii în funcție de temperamentul lor*, București, Orizonturi, 2015.
2. Chapman, G., Campbell, R., *Cele cinci limbaje de iubire ale copiilor*, București, Curtea Veche, 2011.
3. Gordon, Th., *Părinte eficient*, București, TREI, 2014.
4. Furtună, D., *Homo Aggressivus: De ce nu se opresc războaiele și violența*, Chișinău, Lexon-Prim, 2015.
5. Ionescu, Ș., *Tratat de reziliență asistată*, București, TREI, 2013.
6. Pop, M., *Homeopatie în psihoterapie, remedii în terapia cognitiv-comportamentală*, București, Herald, 2014.
7. Tobias, S.E., Elias, M.J., Friedlander, B.S., *Inteligența emoțională în*

*educația copiilor*, București, Curtea Veche, 2012.

8. Roth-Szamoskozi, M., *Protectia copilului – dileme, concepții și metode*, Cluj, Presa Universitară Clujeană, 1999.
9. Schaefer, Ch.E., Kaduson, H.G., *101 tehnici favorabile ale terapiei prin joc*, București, Editura Trei, 2015.
10. Shapiro, L., *Limbajul secret al copilului. Cum să înțelegi mai bine copilul*, București, Editura Trei, 2011.
11. Wilson, J., *Terapia centrată pe copil*, Iași, Polirom, 2011.

### **Problema funcționării sistemului senzorial la copiii cu tulburarea de spectru autist Problem of sensory system functioning in children with autistic spectrum disorders**

**Victoria Maximciuc,  
doctor în psihologie, conferențiar  
universitar,  
Catedra de psihopedagogie specială,  
Facultatea de Psihologie și  
Psihopedagogie Specială,  
UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova**

### Rezumat

Articolul abordează problema cercetării senzațiilor la copiii cu tulburarea de spectru autist. Dificultățile în funcționarea sferei senzoriale facilitează apariția mai multor dificultăți în dezvoltarea acestor copii și împiedică socializarea lor eficientă. În articol sunt prezentate rezultatele propriei cercetări, bazată pe studiu de caz, sunt propuse metode de intervenții pentru diminuarea dificultăților în sfera senzorială.

**Cuvinte-cheie:** tulburarea de spectru autist, senzații, intervenții, plan individualizat.

### Abstract

This article addresses the issue of sensory research in children with autistic spectrum disorders. Difficulties in the functioning of the sensory sphere make many difficulties in developing such children appear and prevent effective socialization. The article presents the results of its own case-based research, proposes methods of intervention to alleviate the difficulties in the sensory sphere.

**Keywords:** autistic spectrum disorder, sensations, interventions, plan individualized.

În ultimii ani s-a constatat creșterea numărului de copii cu spectru autist (TSA). Conform celor mai recente studii ale Centrului pentru Prevenirea și Controlul Maladiilor din Atlanta, Statele Unite ale Americii (rezultatele au fost publicate în martie 2014), în lume, una din 68 de persoane suferă de TSA. În baza cifrelor din ultimii ani, specialiștii estimează că, la ora actuală, autismul este o afecțiune întâlnită mai frecvent decât cancerul, diabetul și Sindromul Down [6]. Unii autori demonstrează că prevalența TSA este de 1%, iar în unele țări ajunge și la 2%. În România, în 2012, potrivit statisticilor Ministerului Sănătății Publice, au fost înregistrați circa 7179 de copii cu TSA, însă numărul real este cu mult mai mare –15000 [7]. I. Puiu explică aceste cifre prin următoarele: a) criteriile anterioare de diagnostic, inclusiv cele listate în DSM-IV, nu au fost împărtășite de toți specialiștii, această cauză ar putea fi redusă odată cu publicarea DSM-V; b) în trecut a fost

înregistrată o substituie masivă a diagnozei de autism prin alte diagnoze. De menționat că, odată cu sporirea incidenței de TSA, s-a redus incidența dizabilității intelectuale. Diagnosticul de sindrom Asperger a servit ca termen-„umbrelă” pentru mulți copii cu tulburări comportamentale asociate cu funcționalitatea înaltă, nu neapărat pacienții cu TSA; c) unele politici de asigurare cu servicii au avut un impact semnificativ asupra sporirii prevalenței TSA; d) a crescut accesul la serviciile de abilitare a copiilor cu TSA; e) a crescut nivelul de conștientizare a problemei din partea societății [2, p. 7].

Problema funcționării sferei senzoriale la copiii cu TSA este foarte importantă în desfășurarea vieții acestui copil, însă nu este suficient cercetată.

O.S. Nikolskaia [5], una dintre cele mai cunoscute cercetătoare din Rusia care studiază problemele TSA, menționează despre doi factori patogeni în funcționarea senzațiilor: 1) lipsa interacțiunii cu mediul înconjurător și 2) sensibilitatea sporită la stimulii din mediul înconjurător. În cazul dezvoltării conform tipului autist, majoritatea stimulilor pătrunși sunt percepuți ca un surplus, de aceea copilul este nevoit să învețe procesele de ignorare a stimulului pătruns și evitarea impactului stimulilor; în paralel, se dezvoltă canale care duc la un minimum de informații senzoriale.

Problema funcționării sferei senzoriale a fost studiată de mai mulți autori, printre care

O.S. Nikolskaia [5], O.B. Bogdașina [3], T. Piters [1], B. Nason ș.a. [4].

Întrucât problema specificului funcționării sferei senzoriale și a impactului ei asupra dezvoltării sferei cognitive, a comportamentului, formării abilităților de autoservire și a celor academice este destul de actuală, ne-am orientat spre cercetarea specificului funcționării sferei senzoriale la copiii cu TSA.

*Scopul cercetării* constă în analiza dificultăților de funcționare a sferei senzoriale la copiii cu TSA și elaborarea unui program de asistență psihopedagogică privind diminuarea acestor dificultăți.

*Obiectivele cercetării:*

- identificarea și analiza dificultăților senzoriale ale copiilor cu TSA;
- aplicarea intervențiilor specializate pentru diminuarea dificultăților senzoriale.

Cercetarea a fost aplicată pe un eșantion de trei copii cu vârsta cuprinsă între 7 și 8 ani cu Sindromul Kanner, din școală auxiliară nr. 7.

Pentru evaluarea funcționării sferei senzoriale, am aplicat identificarea semnelor sinestezice după O. Bogdașina [3] și Scala de evaluare a autismului infantil Eric Schopler, iar determinarea dificultăților senzoriale am realizat-o după B. Nason [4].

Identificarea semnelor sinestezice după O. Bogdașina a fost aplicată la toți copiii examinați.

În continuare, prezentăm rezultatele studiului de caz.

**B.R.**

Data nașterii: 12.10.2010

Data evaluării: 03.02.2018

Este implicat în terapie comportamentală de la vârsta de 8 ani. La momentul evaluării, face câte 12-15 ore de terapie comportamentală pe săptămână. A frecventat grădinița specială, dar nu regulat. Frecventează școală nu întotdeauna regulat.

**Relația cu oamenii:** dorește să interacționeze cu cei din jur, în special cu copiii din clasă; când este strigat pe nume, realizează contactul vizual, participă în activități cu alți copii.

**Imitația (verbală și motrice):** imitația verbală este foarte slab dezvoltată; imitația motrice este dezvoltată foarte slab.

**Reacția afectivă adecvată sau neadecvată:** prezintă emoții și afecțiuni față de persoanele dragi; pe fond de oboseală, prezintă mici accese de furie.

**Utilizarea corpului:** prezintă stângăcie în sarcini, coordonarea oculomotorie și cea corporală sunt defectuoase; sunt prezente balansările corpului în poziția șezut și mișcărilor stereotipe (fluturarea mâinilor în fața ochilor).

**Utilizarea obiectelor:** manifestă preocupări repetate cu sertarele, jocul este stereotip (deschiderea și închiderea sertarelor).

**Adaptare la schimbare:** poate prezenta reacții anormale (iritabilitate crescută) la trecerea de la un obiect la altul.

**Răspunsuri vizuale:** realizează contact vizual când este strigat pe nume, uneori fixează vizual un punct anume pentru câteva secunde sau clipește des.

**Reacția la sunete:** preferă sunete de intensitate medie, scăzută, îi place să asculte muzică.

**Reacția la miros, gust, durere:** uneori miroase diverse obiecte, reacție normală la durere.

**Teama, nervozitatea:** prezintă anxietate când adultul îi stopează comportamentele stereotipe.

**Comunicarea verbală:** este nonverbal, pronunță unele sunete fără un sens logic.

**Comunicarea nonverbală:** uneori apucă și duce mâna adultului la un anumit obiect.

**Nivelul activității:** copilul este pasiv.

**Nivelul și conștientizarea funcțiilor intelectuale:** înțelegerea limbajului este slabă, nu aplică propria experiență în situații noi.

**Impresia generală:** comportamentul copilului este la media anormalității.

**G.V.**

Data nașterii: 28.08.2010

Data evaluării: 01.02.2018

Nu este implicat în terapia comportamentală. A frecventat grădinița specială. Frecventează școală.

**Relația cu oamenii:** este dornic să relaționeze cu copiii din clasă, inițiază interacțiuni, manifestă afecțiuni față de persoanele apropiate și îi place să ofere afecțiune; când este strigat pe nume, realizează contactul vizual, participă în acțiuni cu alți copii, manifestă anxietate; când este criticat, se izolează.

**Imitația (verbală și motrice):** imitația verbală (cuvinte simple, propoziții) este dezvoltată bine; aceasta are loc imediat; imitația motrice (jocuri cu obiecte mici, scrierea unor semne grafice) apare după mai multe încercări.

**Reacția afectivă adecvată sau neadecvată:** prezintă emoții și afecțiuni față de persoanele dragi lui; pe fundal de oboseală și component organic, poate manifesta accese de furie, reacții de protest, plâns isteric.

**Utilizarea corpului:** prezintă stângăcie în sarcini, coordonarea oculomotorie și cea corporală sunt defectuoase.

**Utilizarea obiectelor:** preferă jucării zgomotoase sau care au diferite mecanisme, se joacă doar în prezența adultului.

**Adaptare la schimbare:** prezintă reacții anormale la schimbarea obiectelor, instrumentelor sau la orice schimbare de rutină.

**Răspunsuri vizuale:** realizează contact vizual când este strigat pe nume sau când vorbești cu el, uneori fixează privirea pentru câteva secunde.

**Reacția la sunete:** preferă sunete de intensitate mare și este atent la sunete abia perceptibile.

**Reacția la miros, gust, durere:** uneori miroase unele obiecte și persoane, reacția la durere este normală.

**Teama, nervozitatea:** atunci când adultul nu-i satisface unele dorințe, cum ar fi folosirea unor jucării zgomotoase, manifestă anxietate.

**Comunicarea verbală:** răspunde la întrebări simple, repetă sunete și cuvinte la cerere, utilizează limbaj adecvat unei vârste mai mici.

**Comunicarea nonverbală:** poate indica obiectul într-o anumită activitate.

**Nivelul activității:** copilul este activ.

**Nivelul și conștientizarea funcțiilor intelectuale:** înțelegerea limbajului este bună, aplică propria experiență în situații noi.

**Impresia generală:** comportamentul copilului este la media anormalității.

#### **C.P.**

Data nașterii: 28.10.2010

Data evaluării: 05.02.2018

Nu este implicată în terapia comportamentală. Mult timp părinții nu au acceptat diagnoza. Este transferată în școala auxiliară nr. 7 de la Liceul Teoretic „Pro Succes”.

**Relația cu oamenii:** este doritor să relaționeze cu copiii din clasă, inițiază interacțiuni pentru menținerea

autostimulării, manifestă afecțiune față de persoanele apropiate; când este strigat pe nume, nu întotdeauna realizează contactul vizual, nu participă în acțiuni cu alți copii, manifestă anxietate, ignorare și izolare când este criticat.

**Imitația (verbală și motrice):** imitația verbală (cuvinte simple, propoziții simple) este bine dezvoltată, aceasta având loc imediat; imitația motrice (jocuri cu obiecte mici, scrierea unor semne grafice) apare după mai multe încercări.

**Reacția afectivă adecvată sau neadecvată:** prezintă emoții și afecțiune față de persoanele dragi lui; pe fond de oboseală, poate manifesta reacții de protest și isterie.

**Utilizarea corpului:** prezintă stângăcie în sarcini, coordonarea oculomotorie și cea corporală sunt defectuoase.

**Utilizarea obiectelor:** preferă jucării zgomotoase; nu se joacă cu nimeni.

**Adaptare la schimbare:** prezintă reacții anormale la schimbarea obiectelor, instrumentelor sau la orice schimbare de rutină.

**Răspunsuri vizuale:** realizează contact vizual când este strigat pe nume sau când vorbești cu el.

**Reacția la sunete:** preferă sunete de intensitatea mare.

**Reacția la miros, gust, durere:** uneori miroase unele obiecte și persoane, reacția la durere este normală.



**Teama, nervozitatea:** în momentul în care persoanele nu-i satisfac dorințele, manifestă nervozitate, anxietate majoră în prezența oamenilor noi.

**Comunicarea verbală:** răspunde la întrebări simple, utilizează limbaj adecvat unei vârste mai mici.

**Comunicarea nonverbală:** uneori apucă și duce mâna adultului la un anumit obiect.

**Nivelul activității:** copilul este pasiv.

**Nivelul și conștientizarea funcțiilor intelectuale:** înțelegerea limbajului este bună, nu aplică propria experiență în situații noi, nu are dorință să exploreze mediul înconjurător.

**Impresia generală:** comportamentul copilului este profund anormal.

Analizând rezultatele cercetării, menționăm un tablou variat al dezvoltării psihologice a copiilor cu TSA, inclusiv al funcționării sferei perceptive.

La proba privind determinarea dificultăților senzoriale după B. Nason au fost identificate următoarele: percepția fragmentară – un copil, percepția distorsionată – trei copii, hipersensibilitatea – doi, hiposensibilitatea – unu, blocarea sistemelor – trei copii, percepția periferică – un copil, compensarea simțurilor pe care nu te poți baza cu alte simțuri – doi copii.

Conform acestor manifestări, am aplicat intervenții specializate pentru diminuarea dificultăților în profilul senzorial. Pentru diminuarea percepției fragmentare, este

necesar să structurăm mediul și spațiul. Întrucât rutinele și ritualurile ajută la ușurarea înțelegerii a ceea ce urmează să se întâmple, introducem treptat orice schimbare și explicăm întotdeauna din timp ce urmează să fie modificat. În scopul diminuării percepției distorsionate, oferim timp pentru recepționarea informației (persoanele cu TSA au nevoie de mai mult timp pentru prelucrarea informației). În scopul diminuării hipersensibilității, recurgem la identificarea stimulilor deranjanți și la eliminarea lor, la crearea unui regim senzorial. În cazul hiposensibilității, oferim stimuli suplimentari prin intermediul canalelor care funcționează în „hipo”. Pentru diminuarea percepției periferice, nu forțăm contactul vizual, dar reducem hipersensibilitatea canalului senzorial. În cazul compensării simțurilor, vom lăsa persoanele să-și folosească modalitățile senzoriale preferate; recurgem la aplicarea terapiilor comportamentală și senzorială și la adaptările la mediul înconjurător, iar acest lucru îl vor învăța pe copil să-și utilizeze organele de simț treptat.

Paralel, am aplicat metoda corecției somatosenzoriale. Scopul metodei a fost dezvoltarea adecvată a sistemului senzorial conform ontogenezei. În aceasta metodă, principalul este dezvoltarea sintezei sistemelor senzoriale (în primul rând, a senzațiilor tactile, vizuale, chinestezice, auditive) și dezvoltarea sistemului senzorial

frontal. În acest scop, am folosit diferite jocuri pentru dezvoltarea senzorială: „legănarea în hamac”, „săculețul fermecat”, „crenvurstul în plapumă”, „bule din săpun”, „cine se ascunde în turn”, „cutia senzorială”, „perne muzicale”, „clătinarea macaralei”.

În activitatea noastră, am identificat următoarele etape de realizare a metodei:

- 1) formarea contactului specialistului cu copilul;
- 2) formarea sistemelor stabile prin sintetizarea senzațiilor. Pentru formarea dinamicii stabile, durata activităților constituia 20-30 de minute, o dată sau de două ori pe săptămână; primele rezultate apar după 1,5-2 luni;
- 3) desensibilizarea treptată a senzațiilor periferice și aplicarea sistemelor senzaționale frontale.

În concluzii, menționăm următoarele:

1. problema cercetării sferei senzoriale rămâne foarte actuală, deoarece majoritatea copiilor cu TSA prezintă dificultăți în dezvoltarea deprinderilor de autoservire, sociale și în cele academice, din cauza disfuncțiilor sferei senzoriale;
2. există puține instrumente de evaluare care pot fi aplicate cu ușurință în practică, privind determinarea funcționării sistemului senzorial;
3. aplicarea unui sistem complex de metode permite identificarea dificultăților senzoriale;

4. fiecare copil poate prezenta o varietate de dificultăți senzoriale;
5. aplicarea tehnicilor de diminuare a dificultăților de profil senzorial necesită o abordare individualizată și diferențiată.

### Bibliografie

1. Peeters, T., *Autismul. Teorie și intervenție educațională*, Iași, Polirom, 2016. Puiu, I., *Tulburarea de spectru autist*, Chișinău, Tipografia „Prag-3”, 2014. Богдашина, О.Б., „Синестезия при аутизме”, în *Аутизм и нарушения в развитии*, 2016, № 3, с. 21-31.
2. Нейсон, В., „О ключевых проблемах аутизма”, în *Аутизм и нарушения в развитии*, 2016, № 3, с. 42-48.
3. Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М., *Аутичный ребенок. Пути помощи*, М., Теревинф, 2000.
4. <http://www.csid.ro>
5. <http://www.eva.ro>



**Consilierea educațională a familiilor cu  
preșcolari**  
**Educational counseling for families young  
childrens**

**Natalia Carabet,  
doctor în pedagogie, conferențiar  
universitar, Catedra de  
pedagogie preșcolară, educație fizică și  
dans,  
Facultatea de Științe ale Educației și  
Informatică, UPS „Ion Creangă”,  
Chișinău, Moldova**

**Rezumat**

Problematica consilierii familiei este actuală în Republica Moldova; din moment ce nu este stopat procesul de migrație a părinților peste hotare, preșcolarii rămân în grija rudelor sau a bunecilor, a unuia din părinți, deși, chiar și în cazul familiei complete, acestea (familiile) întâmpină dificultăți în procesul de creștere/educație/dezvoltare a copiilor de vârste timpurii și mici. Articolul analizează cauzele, strategiile de consiliere a familiilor cu copii mici.

**Cuvinte-cheie:** consiliere, copil, proces, familie.

**Abstract**

The problem counseling family is present in the Republic of Moldova since the migration process of parents abroad is not stopped, pre-school children remain in the care of relatives or grandparents of one of the parents, but also in the case of complete family, encounters difficulties in raising/educating/developing children of early and small age. The article comes to analyze the causes, counseling strategies for families with small children.

**Keywords:** conseling, children, process, family.

Instituția preșcolară oferă prima experiență de educație a copiilor în afara familiei. Plecarea copilului la grădiniță este un lucru atât de așteptat de părinți, bunei,

care, pe lângă emoții de frică, grijă pentru adaptarea la grădiniță, au mai multe așteptări legate de succesele pe care le poate avea deja copilul în noul mediu social, educațional, succese ce pot fi recunoscute de alte persoane, decât familia. Și pentru instituția preșcolară, aceste momente, legate de venirea copilului la grădiniță, sunt deosebit de importante. Aici, vin copii noi, cu diverse obiceiuri care vizează alimentația, regimul, somnul, igiena, jocul etc. Vin părinți noi, care trebuie familiarizați cu cerințele, condițiile, dar și cu așteptările cadrelor didactice. Educatorii actualizează strategiile de integrare, cunoaștere a părinților, revăd temele planificate pentru ședințe etc., dar orice început este greu și, pe parcurs, noi – cadrele didactice – cunoaștem și problemele familiei, și greșelile sau dificultățile în educația copiilor în familie.

Astăzi, problemele de consiliere a familiei sunt deosebit de actuale. Din cauza condițiilor specifice socioeconomice din Republica Moldova, problema consilierii familiei este acută. Părinții plecați peste hotare le duc dorul copiilor, pe care îi transformă în adolescenți când revin și îi revăd. Copiii fără părinți „fug” de timpul liber, pentru a nu simți singurătatea. Buneii, împovărați de ani și boli, sunt rămași cu nepoții, dar fără ajutor, fiind în dificultatea înțelegerii ritmurilor de viață, a tehnologiilor informaționale, a valorilor promovate de tineri etc.

Consilierea ca proces este definită în mai multe moduri: „sfătuire, acțiune de a consilia și rezultatele ei” (DEX, s.v. *consiliere*). Aceeași sursă definește consilierul drept „sfătuitor, sfetnic”.

Consilierea este un proces de găsire de alternative în sprijinirea și identificarea obiectivelor și furnizarea de informații referitoare la particularitățile elevilor.

Consilierea psihopedagogică parentală este un demers educațional-formativ specific, sarcina esențială a consilierului constă în a instrui, a sprijini părinții, pentru ca ei să se ajute pe sine, independent, în rezolvarea problemelor apărute. Aceeași sursă menționează cine este consilierul – personalitatea care nu are surse sau soluții dinainte stabilite; el ajută persoana să găsească soluția cea mai eficientă pentru rezolvarea problemelor. Activitatea de consiliere vine să împace tinerii și bătrânii, experiența și curiozitatea, dorința și oboseala. În acest articol, ne propunem să accentuăm unele aspecte ale activității de consiliere a familiilor cu preșcolari, și anume să stabilim:

- tipurile familiilor care au nevoie de consiliere;
- formele de organizare a părinților/familiilor cu preșcolari pentru activități de consiliere;
- specificul consilierii familiilor cu preșcolari;
- competențele și calitățile educatorului-consilier.
- Specialiștii în probleme de familie (L. Cuznețov, I. Mitrofan, C. Ciupercă, C. Bistriceanu ș.a.) analizează și descriu **tipurile de familie** în baza următoarelor criterii:
- Componenta numerică (familii fără copii, cu un copil, cu doi, trei și mai mulți copii, familii extinse sau restrânse, cu ambii părinți sau cu un singur părinte).
- Structura pe generații (familii structura cărora depinde de factorul extindere – cine locuiește sub un acoperiș, pe lângă părinți și copii (rude, mătuși, persoane de diferite vârste care nu sunt rude etc.). Sociologii și specialiștii în probleme de familie consideră că în astfel de familii generațiile învață să relaționeze, să se ajute, învață unul de la altul, dar se face și schimb de experiență.
- Statute și roluri familiare. În familie, fiecare membru are un rol și un anumit statut. Acest fapt se referă la toți membrii familiei – și la adulți, și la copii. Este vorba despre rolurile de părinte, de mamă, de tată, de frate, de soră, de bunic etc. Este foarte important să cunoaștem că rolul se exprimă prin comportament, deci fiecare rol are un anumit comportament. Astăzi este important ca familia să ofere aceste modele copiilor, dar să fie modele corecte, demne de rolul

de tată, mamă, frate. Uneori însă, copilul poate observa că unul din adulții sau frații mai mari, având deja un rol, se comportă altfel (nedemn de rol) – tata face istericale sau este iresponsabil, sora mai mare așteaptă să facă cineva lucrul în locul ei etc. În asemenea cazuri, alți membri din familie, de asemenea, au un comportament modificat – mama preia rolul (comportamentul) tatălui, sora mai mică este mai responsabilă decât frații mai mari ș.a.m.d.

- Exercițarea autorității. Este vorba de autoritatea propriu-zisă a membrilor familiei, dar și de un proces adecvat de educație. Copiii trebuie să înțeleagă, să asculte părinții, frații mai mari, rudele apropiate. Părinții vor ține minte că autoritatea se câștigă inclusiv cu dragoste, răbdare, exemple demne de comunicare, relaționare, de educație, oferite copiilor.

Analizând tipologia familiilor descrisă în literatură, înțelegem că unele probleme și, ca rezultat, nevoia de consiliere derivă chiar din statutul acestora. Dacă putem bifa nevoia de consiliere în raport cu tipul familiei, vom observa că majoritatea tipurilor de familii necesită asistență, susținere din partea specialiștilor-consilieri.

Astfel, familiile sunt de mai multe tipuri: familii monoparentale, familii cu mulți copii, familii din culturi diferite/cu nivel de cultură diferit, familii cu nivel de educație diferit, familii cu soți de vârstă

diferită, familii fără locuință proprie, familii cu idol, familii în care unul din membri este despot etc. Cu siguranță, nu am enumerat toate tipurile de familii, dar și celelalte au nevoie de consiliere educațională. Considerăm că fiecare consilier, în activitatea sa, trebuie să se axeze pe eficiența personală. Așa cum menționa specialistul în probleme de management Peter Druker, eficiența este capacitatea de a face lucrurile cum trebuie, pe când eficiența personală este modul în care un individ controlează propriile resurse psihice, felul cum le gestionează în diverse activități. Consilierul va ajuta consiliatul să identifice resurse nevalorificate, personale, prin care se vor soluționa mai multe probleme; în alte cazuri, consilierul va învăța consiliatul să se „descopere”, pentru a valorifica la maximum potențialul personal. Din cauza grijilor cotidiene, importante, de altfel, părinții nu își fac timp pentru activități de dezvoltare personală, de formare, în unele cazuri. Problemele însă evoluează și ele, copiii necesită exemple, soluții originale, pe care părinții trebuie să fie capabili să le ofere. Pe de altă parte, organizând activitatea cu familia, consilierul neapărat va ține cont de natura temperamentală a părinților cu care colaborează (introvertit-extravertit, sociabil-nesociabil, comunicativ-necomunicativ, activ-pasiv, îndrăzneț-timid etc.), deoarece se vor alege diferite exemple, contexte și metode de consiliere. Este foarte

importantă asigurarea atmosferei în care se vor organiza activitățile/ședințele de consiliere, aceasta fiind o responsabilitate a consilierului.

### ***Forme de organizare a părinților/famiiliilor cu preșcolari pentru activitățile de consiliere***

Literatura de specialitate propune și descrie diverse forme de organizare a procesului de consiliere. Vorbind despre părinții preșcolarilor, ne convingem că cel mai reușit rămâne modelul individual. Problemele familiei sunt doar ale familiei, consilierul (deseori educatorul din grădiniță), pas cu pas, va câștiga încrederea familiei, se va informa cu privire la specificul comunicării, relaționării în familie, problemelor de comunicare-relaționare, greșelilor comise în educația copiilor. Pe de altă parte, consilierul va descoperi sau cunoaște nevoia de consiliere a părinților cu privire la încrederea în sine, modalitățile de corecție a greșelilor, dificultățile de relaționare între soți etc. În aceste condiții, doar relația corectă, bazată pe empatie, ascultare activă, susținere, tact și, desigur, individuală va consolida relația consilier-consiliat.

Activitățile de consiliere pot fi organizate și în grup mic, frontal. Pentru acest fel de consiliere se vor identifica nu doar problemele care trebuie discutate, dar și grupul participant, consilierul va ține cont de deschiderea fiecărui membru pentru

comunicare, ascultare, toleranță, discreție etc. Ședințele frontale sau grupale vor fi planificate cu rezervă de timp, deoarece se poate cere o consultanță particulară.

### ***Specificul consilierii famiiliilor cu preșcolari***

Părinții preșcolarilor întâmpină diverse dificultăți în procesul de creștere, educație a copiilor. Părinții preșcolarilor sunt preocupați de un spectru larg de probleme ce vizează procesul de educație, dezvoltare a copiilor, doar că diferă perioadele temporale, în care accentele puse sunt diferite. La vârsta timpurie – până la 3 ani –, părinții, în mare parte, se preocupă de:

- sănătatea fizică (cum se alimentează copilul, dacă este rezistent la boli transmisibile și infecții, dacă mediul grădiniței este un spațiu securizant, dacă nu este agresat fizic în grupă etc.);
- sănătatea psihică (dacă se dezvoltă bine pentru vârsta lui, dacă se dezvoltă ca și alți copii, dacă poate învăța, memora, vorbi etc.);
- sănătatea „socială” (cum se adaptează la noile condiții, cum relaționează în grupa de preșcolari, dacă se joacă, cu cine se joacă, dacă are încredere în educator, cum relaționează cu educatorul etc.).

La vârsta preșcolară (3-7 ani), părinții sunt preocupați foarte mult de procesul de dezvoltare armonioasă a copiilor, de succesele lor în plan intelectual, de buna pregătire pentru școală, dar și de alte

probleme: violența în colectivul de copii, educația axiologică, standardele duble etc.

De aici rezultă problemele ce necesită consilierea părinților. Acceptarea copilului așa cum este, obișnuința de a-l aprecia fără compararea cu alții, bucuria pentru succesele copilului la ziua de azi, înțelegerea specificului psihosocial al copilului (timid, hiperactiv, lider, curios etc.) sunt pietrele de temelie puse în vederea demarării activității de consiliere cu familia în care sunt preșcolari. Consilierul va pune accent pe familie, pe o familie sănătoasă din toate punctele de vedere, pe valorile promovate în familie, pe modul de viață propriu familiei pe care o consiliază, dar și pe activitățile comune de corecție. Mai mult, copilul, până la școală, crește și se dezvoltă atât de repede, încât familia trebuie motivată să țină pasul cu el. Totuși părinții trebuie să fie ajutați să orienteze corect procesul de educare a copiilor, să fie învățați să ia decizii corecte cu privire la copii nu doar pentru moment, dar corecte în sensul perspectivei, viitorului copiilor, să pună accentul pe lucruri importante cu adevărat – sănătatea copilului, educația lui, formarea/ dezvoltarea competențelor de autoservire etc.

Larisa Cuznețov relevă [2] și precizează problemele pentru soluționarea cărora solicită cel mai frecvent ajutorul consilierului adulții din familie, pe care le clasifică în următoarele categorii tematice:

- dificultăți ce țin de autoactualizare și cunoașterea de sine;
- dificultăți ce țin de comunicarea și relația cu partenerul conjugal;
- dificultăți ce țin de comunicarea și relația cu copiii;
- dificultăți ce țin de cunoașterea, înțelegerea și educația copiilor;
- dificultăți ce țin de comunicarea și relația cu rudele;
- dificultăți ce țin de managementul situațiilor de criză și al stresului;
- dificultăți legate de managementul familial.

În cazul dificultăților ce vizează cunoașterea de sine, atestăm dificultăți ce necesită dorință, motivație și timp pentru activități de autocunoaștere și decizie. Dacă unul din membrii familiei decide să se ocupe de problema autocunoașterii și, ca rezultat, de cea a autodezvoltării, va fi nevoie de timp și de activități bine structurate în baza unui plan, acest lucru fiind mai eficient, dacă va fi prezent un consilier – specialist care va orienta, susține, uneori motiva consiliatul pentru aceste activități. În ceea ce privește dificultățile de comunicare în familie, comunicarea cu partenerii conjugali, comunicarea cu copiii, ar fi benefice unele sfaturi, ca, de exemplu: nu insistați, învățați-vă să ascultați, fiți răbdători, acceptați opinia altuia, nu criticați, vorbiți civilizată, nu doar frumos, tratați-i cu respect pe cei cu care

vorbiți, uneori oferiți laude, nu vă grăbiți să emiteți judecăți și, în fine, fiți dumneavoastră un model bun!

În vederea comunicării cu rudele, aceasta necesită înțelegere a situației, atitudine echidistantă, obiectivă, amabilitate, corectitudine, încredere în sine și curaj. Ce nu îi face bine comunicării cu rudele? Neîncrederea în sine, sentimentul de inferioritate, frica de a greși, de a supăra, nerăbdarea, dificultatea de a asculta.

Dificultățile de management familial trebuie să fie depășite cu/prin studierea legislației în vigoare cu privire la familie, căsătorie, copil, drepturile copilului. Or, un management eficient se bazează pe lege, pe respectarea legii. Managementul familiei corelează cu studiul familiei din perspectivă ecosistemică, vizează identificarea disfuncționalităților, a strategiilor de intervenție. Consilierul familiei va ajuta părinții să valorifice ecosistemul familial – un sistem potrivit pentru fiecare membru –, consilierul va identifica împreună cu părinții disfuncțiile sistemului, în scopul unei intervenții eficiente, potrivite cazului. În acest context, poate fi aplicată consilierea preventivă, pentru a anticipa situațiile de criză.

### ***Competențele și calitățile educatorului-consilier***

Activitatea de consiliere este complexă și necesită, din partea consilierului, multiple competențe. Termenul *competență*, de origine latină, este polisemantic, schimbându-se în funcție de domeniul în care este actualizat. Competența, fiind alcătuită din cunoștințe, capacități și comportamente, impune necesitatea de a corespunde activității de consiliere prin nivelul de cunoștințe/formare al acestei activități, al capacităților și comportamentelor profesionale adecvate. În procesul de consiliere, educatorul-consilier apelează la cunoștințele sale din diferite domenii, care, desigur, sunt din pedagogie și psihologie, etică, medicină, artă, educație fizică și sport, design, pentru că niciodată un consilier nu poate anticipa la 100% în ce domeniu va cere/aștepta consiliatul consultanță. În instituția preșcolară de educație, deseori activitatea de consiliere este realizată de educatorul grupei de preșcolari. Pentru a fi cu adevărat un consilier, educatorul își formează/dezvoltă diverse competențe, utile în acest fel de activitate. Este vorba de competențe de proiectare-planificare a activității. Aceste competențe necesită parcurgerea următoarelor etape:



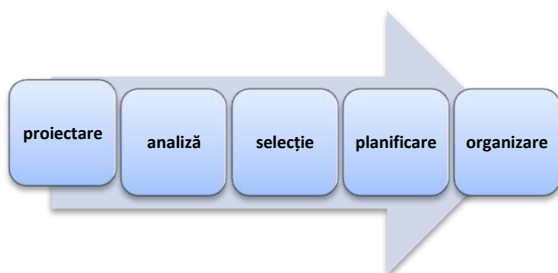


Figura 1. Etapele competenței de proiectare-planificare

O altă grupă de competențe vizează tehnologiile informaționale. Este vorba de competențele TIC ale educatorului-consilier. Acestea ajută educatorul în căutarea, selectarea informațiilor utile, organizarea informațiilor și a bazei de date, comunicarea cu familia prin rețelele de socializare etc.

Competențele psihosociale contribuie din plin la:



Figura 2. Competențele psihosociale ale educatorului-consilier

Competențele manageriale fac ca activitatea educatorului-consilier să fie

organizată, planificată, bazată pe resursele disponibile. Astfel, consilierul devine activ, eficient, responsabil, cu putere de decizie, cu dorință de a prevedea, fiind, în acest sens, un bun exemplu pentru consiliat.

Competențele de relaționare și comunicare pun în valoare capacitatea de a comunica/relaționa cu fiecare părinte, de a găsi modelul de comunicare potrivit pentru fiecare relație ce are în vedere educatorul-consilier și părintele. Aceste competențe fac ca procesul de comunicare să fie empatic, corect, bazat pe ascultare activă, plin de sens.

Competențele de evaluare sunt benefice pentru educatorul-consilier. Acestea presupun realizarea procesului de autoevaluare – pentru a identifica potențialul, greșelile personale, pe de o parte, dar și pentru evaluarea procesului de consiliere, a succeselor, identificarea cauzelor dificultăților procesului de consiliere.

Foarte mult contează competențele de învățare sau de a învăța să înveți. Acestea sunt utile atât pentru consilier, cât și pentru consiliat. De această competență depinde calitatea persoanei, iar pentru profesia de educator, pentru calitatea consilierului este important să învățăm, să fim la curent cu tendințele, metodele moderne, eficiente de consiliere.

Competențele antreprenoriale, chiar dacă la prima vedere nu au nimic în comun cu

prestația și activitatea consilierului, sunt importante, pentru că determină persoana să fie creativă, inovativă, modifică atitudinea față de resursele disponibile, motivează persoana (consilierul, consiliatul) să caute alte surse, resurse, oportunități, soluții, să valorifice din plin toate șansele. Competențele antreprenoriale ne determină să învățăm din experiența altor persoane, să adaptăm metode potrivite pentru diferite situații și contexte.

Competențele de exprimare culturală fac ca procesul de consiliere să fie unul civilizată, care se realizează prin comunicarea bazată pe încredere, în care consilierul și consiliatul sunt persoane egale, indiferent de problemă sau situație.

În ceea ce privește calitățile unui educator-consilier, este vorba de calitățile umane proprii personalității dezvoltate armonios, care realizează o cauză nobilă. Empatia, intuiția, creativitatea, integritate, sensibilitate, putere personală, dar și puterea de decizie, profunzimea judecății, spiritualitatea, devotamentul, responsabilitatea, carisma, credința, dorința de autodepășire, perseverența, adaptabilitatea, agerimea, fermitatea, generozitatea, voința – toate aceste calități sunt doar unele care trebuie să caracterizeze educatorul-consilier pentru reușita în activitate. Vorbind despre calitățile consilierului, le clasificăm în anumite grupe, în funcție de valorile promovate. În felul

acesta, menționăm valorile personale, valorile familiei, valorile școlare sau educaționale. În timpul colaborării dintre consilier și consiliat, educatorul-consilier va demonstra calitățile sale personale și profesionale, punându-le în valoare și în serviciul copilului și familiei consiliate.

<i>Valori personale</i> – <i>bunătatea, cumsecădenia, răbdarea</i>		
	<i>Valori familiale</i> – <i>fidelitatea, responsabilitatea, dragostea, ajutorul, spiritul de echipă</i>	
		<i>Valori educaționale</i> – <i>altruismul, toleranța, echitatea, obiectivitatea</i>

Figura 3. Tipuri de calități ale consilierului

### ***Consilierea și metodele de consiliere preventivă***

Consilierea preventivă este foarte importantă atunci când este vorba de consilierea familiei cu preșcolari. Deoarece activitatea de consiliere a familiei se



presupune că este realizată, în instituția preșcolară, de educator, acesta, fiind un specialist în pedagogia preșcolară, psihologia vârstelor și preșcolară, educația copiilor de vârstă timpurie și preșcolară, poate anticipa unele dificultăți în educația copilului, pornind de la particularitățile de vârstă și cele individuale ale copilului. Activitățile de prevenire se bazează pe unele metode posibil de implementat în colectivul de părinți în grădinița de copii. Este vorba de comunicarea zilnică pe care o realizează educatorul-consilier cu părinții, care se poate desfășura în momentul primirii copiilor în grădiniță, în timpul venirii acestora seara după copii. O altă metodă este conversația liberă pe orice teme interesante pentru părinți. De obicei, conversația este individuală, inițiată de părinte printr-o simplă întrebare, pe când educatorul-consilier poate oferi sfaturi, recomanda literatură, accentua unele puncte forte sau dificultăți ale unui proces. În grădinița de copii, educatorul-consilier apelează la panoul pentru părinți. În scopul realizării obiectivelor consilierii preventive, pe panoul informativ pot fi plasate informații despre unele cărți sau articole la temele interesante părinților, educatorul poate plasa aici recomandări, sfaturi și aceste informații pot avea diverse moduri de prezentare – text, poster, desen, broșură etc.

## Concluzii

Consilierea familiei cu preșcolari este un proces inevitabil, important și necesar. Instituția de educație (grădinița de copii) are specialiști care, pe lângă activitatea cu copiii, realizează activități de consiliere a familiei frontale, de grup și individuale. În acest scop, se identifică nevoile de consiliere, tipurile de familii cu preșcolari, domeniile problematice, dificultățile sau greșelile părinților în comunicare, educația copiilor. Cadrele didactice vor realiza și consilierea familiei cu preșcolari. Managerii instituțiilor de educație a preșcolarilor vor organiza activități de formare-dezvoltare a competențelor de consiliere ale educatorilor, deoarece activitatea de consiliere a familiei presupune oferirea unui sprijin competent familiei, bazat pe cunoaștere și experiență. Cadrele didactice vor oferi familiei sprijin primar – de prevenire și înlăturare a factorilor care duc la situații de risc, sprijin secundar, activități de protecție a familiei și a copilului. Sprijinul familiei se realizează prin activități de educație, formare, training al părinților, cu scopul de a consolida relația copil-părinte, părinte-părinte, scopul acestora fiind cunoașterea și aprecierea de sine, formarea deprinderilor de educație a copilului.

### Bibliografie

1. Ghiursel, Regep, *Curs Tehnici de consiliere*, Universitatea Andrei Șaguna, Constanța, 2007.
2. Cuznețov, Larisa, *Consilierea parentală. Ghid metodologic*, Chișinău, 2013.
3. Nicorici, Maria, *Formarea competențelor – pilonul formării viitorului specialist. Masă rotundă pentru profesori, olimpiada zonală*, 2012.
4. [www.creeaza.com](http://www.creeaza.com)
5. <https://dexonline.ro/definitie/consiliere>

### Obligativitatea învățământului primar în Basarabia interbelică Compulsoriness of primary education in interwar Bessarabia

Vasile Crețu, lector universitar,

Catedra de științe sociale,

Universitatea de Stat din Tiraspol  
(cu sediul la Chișinău), Moldova

### Rezumat

Articolul se referă la aplicarea principiului obligativității învățământului primar din Basarabia în perioada interbelică. Grație aplicării acestui proces, a sporit considerabil frecvența școlară și, respectiv, numărul știutorilor de carte.

**Cuvinte-cheie:** învățământ primar, Basarabia, obligativitatea învățământului primar, frecvență școlară, revizorat școlar, Ministerul Instrucțiunii Publice.

### Abstract

The article refers to the application of the principle of compulsory education in Bessarabia during the interwar period. Due to the application of this process, the school attendance and the number of le herds have increased considerably.

**Key-words:** primary education, Bessarabia, compulsoriness of primary education, school attendance, school inspection, Ministry of Public Instruction.

O contribuție importantă la dezvoltarea învățământului primar în Basarabia interbelică a avut-o aplicarea principiului obligativității învățământului. Legea învățământului primar din 1924 fixează obligativitatea învățământului de la vârsta de 5 ani și până la 16 ani, prin aplicarea unor sancțiuni foarte dure reprezentanților legali ai copiilor în cazul încălcării ei. Articolul 6 din această lege stabilește foarte clar că „Învățământul primar este obligatoriu și gratuit în condițiile prevăzute” [1].

Articolul privind obligativitatea învățământului a constituit subiectul unor aprige controverse între deputații din parlamentul României, ajungându-se la sancțiuni foarte aspre, chiar până la închisoare, pentru acei părinți care nu-și trimit copiii la școală (articolul 28). Unii deputați cereau suprimarea acestui articol în întregime, menționând că „este o rușine să închizi părinții”. În acest context, preotul Florea Draghici (deputat) menționa: „Eu, fiind învățător atâția ani de zile, vă declar că n-am dat nici o amendă. Din cei de vârstă de școală la mine în sat, totdeauna au frecventat 90 la sută... Dar de ce să dai amendă? Aceasta înseamnă că țăranul român este refractat, ceea ce nu este adevărat. Dvs.

uitați un lucru, că copilul țăranului nu este ca copilul de la oraș, un factor de consumație, el este un factor de producție. Țăranul are nevoie de el la muncă” [2, p. 36].

Cea mai gravă problemă a școlii primare din Basarabia din întreaga perioadă interbelică a rămas frecvența. După cum se știe, obligativitatea învățământului primar a fost adoptată încă din timpul domniei lui Al.I. Cuza (1864). Acest principiu nu a fost abrogat de nici o altă lege ce i-a urmat. Legiuitorii voiau să prevină faptul că țăranul român, necunoscând rostul cărții, nu-și va da copiii la școală de bunăvoie. În Basarabia, unde instruirea se efectua în limba rusă, starea lucrurilor era și mai gravă. Conform datelor statistice din 1897, dintre toate naționalitățile ce locuiau între Prut și Nistru, cei mai înapoiați erau românii basarabeni.

În consecință, în 1921, Guvernul României a emis un ordin care prevedea introducerea obligativității învățământului primar de la 1 aprilie 1921 [3, p. 94]. Decizia guvernamentală stabilea, pentru orașe, ca obligativitatea să se introducă în decurs de trei ani, iar pentru sate, în decurs de cinci ani. Pentru realizarea acestui principiu, aceeași decizie prevedea ca în fiecare an, la orașe, să se clădească sau să se închirieze câte 1/3 din numărul necesar de localuri de școală și câte 1/5 din numărul necesar de locuitori de școală la sate.

Referitor la rezultatele introducerii obligativității învățământului în Basarabia și-a expus părerea în paginile revistei „Școala” I. Nica, menționând următoarele: „A rămas un ordin pe hârtie și, în loc să vedem roadele productive, s-a discreditat această problemă mare a culturii poporului... Nu s-a studiat chestia de nimeni, nu s-a luat în vedere situația în care ne aflăm, și anume: lipsa corpului didactic, lipsa de localuri pentru școlile existente, scumpetea traiului și sărăcia poporului... Învățătorul este dator a amenda pe țăranul care nu-și trimite copilul la școală fără acoperiș și geamuri, unde e amenințat să se îmbolnăvească, să-și trimită copilul gol și desculț și fără cărți. Noi înțelegem obligativitatea astfel: faceți școală frumoasă, spațioasă, caldă și luminoasă; dați la nevoie și hrană, îmbrăcăminte și cărți; pregătiți un vrednic corp didactic și înlesniți viața lui, ca el să dea cu dragoste școlii tot sufletul și inima” [4, p. 5].

Din cauza aplicării defectuoase a obligativității învățământului și, în special, din lipsa de localuri de școli și de cadre didactice, din cei 398 695 de copii de vârstă școlară, în 1922, au fost înregistrați 136 172 de elevi, 262 523 de copii rămâneau în afara școlii [5, p. 40]. La acest număr se adaugă marea parte a copiilor care, deși erau înscriși la școală, sub diferite motive, nu veneau la lecții. În plus, dacă luăm în considerare numărul copiilor care nu se puteau înscrie în școală, constatăm că în 1922 mai bine de

jumătate din copiii de vârstă școlară nu urmau cursurile școlii primare.

Astfel, în conformitate cu decizia adoptată de guvern privind obligativitatea învățământului, la începutul lui septembrie 1922, Revizoratul școlar al județului Chișinău s-a adresat prefectului cu o scrisoare în care îi aducea la cunoștință că „învățământul primar, începând cu acest an de studii, este obligatoriu” și, în conformitate cu ordinul ministerial, „de la această dată se vor aplica amenzi școlare părinților elevilor neregulați în frecvența cursurilor... În anul acesta, să fie înștiințată populația odată pentru totdeauna că învățământul primar este obligatoriu, pentru ca direcțiunile școlilor să se bucure de concursul primăriilor în aplicarea obligativității” [6, f. 19]. În concordanță cu acest demers, Revizoratul școlar din județul Chișinău a adus la cunoștința tuturor directorilor școlilor din această unitate administrativă că în anul școlar 1922 cursurile școlare urmau să înceapă la 22 februarie. Înscrierea copiilor la școală de bunăvoie trebuia să se efectueze între 15 și 20 septembrie, anunțându-se despre aceasta populația în biserică și prin afișe, pe la școli și primării. De asemenea, autoritățile școlare locale anunțau că la 20 septembrie urmau să fie închise listele de înscrieri de bunăvoie, ca mai departe să se completeze din oficiu, de pe tablourile recensământului, până la numărul permis de încăperile sălilor de

școală. Și deoarece erau insuficiente săli de clasă, s-a dispus ca la completarea acestor liste să se țină cont de distanța dintre școală și domiciliul elevului, starea materială a părinților și de situația familială, ca elevii înscriși să poată frecventa regulat școala [7, f. 32].

În mai 1923, Revizoratul școlar din județul Chișinău a adresat un demers Prefecturii județene, în care anunța că sătenii comunei Budești și din alte comune nu-și trimit copiii la școală, iar primăria acestei localități nu a luat nici o măsură. În legătură cu această adresare, Prefectura județeană a emis o circulară către toate subprefecturile, solicitând să se dea „ordine tuturor primăriilor din plasă ca să se aducă la cunoștință sătenilor să-și trimită în mod regulat copiii la școală (în special, în comuna Budești), cunoscând că dacă primării nu vor da concursul necesar, vom fi nevoiți a lua contra lor cele mai aspre măsuri” [7, f. 101, 102].

Însă din cauza că toate cheltuielile pentru întreținerea școlilor au revenit pe seama comunelor și fiindcă școlile nu dispuneau de sumele necesare pentru întreținerea, repararea și amenajarea lor, anul școlar începea deseori cu mari întârzieri. La aceste probleme se adăuga lipsa de combustibil, cursurile fiind chiar suspendate în timpul iernii. Pentru a se evita asemenea neajunsuri, MIP s-a adresat în anul 1923 către prefecturile județene cu

rugămintea de „a dispune să se ia de urgență măsurile convenite pentru ca școlile primare să fie aprovizionate cât mai din vreme cu cantitatea de combustibil necesară pentru iarna viitoare și să se facă acum, în timpul vacanței, reparațiile și amenajarea localurilor pentru toate școlile, ca să poată funcționa chiar la începutul noului an școlar” [7, f. 104]. Toate aceste sume necesare pentru acoperirea unor asemenea cheltuieli trebuiau să fie plătite din fondurile comunelor și ale comitetelor școlare. La acest demers, subprefectura plasei Hâncești a raportat prefectului județului Chișinău că, întrucât bugetele comunale au fost deja aprobate, este imposibil ca primăriile să prevadă cheltuielile respective pentru susținerea școlilor primare. În ceea ce privește aprovizionarea școlilor cu combustibil necesar pentru iarna viitoare, subprefectura a rugat prefectul să aloce mijloace bănești, întrucât comunele nu vor putea executa cele cerute de ministru [7, f. 109].

Principiul obligativității învățământului a fost reconfirmat și de Legea învățământului primar din 26 iulie 1924, stabilindu-se chiar sancțiunea amenzii împotriva celor care îl încălcau, însă opinia publică a fost lăsată să înțeleagă că este vorba despre mijloace pentru sustragerea copiilor de la instrucția școlară. Astfel, chiar în primul an școlar ce a urmat după promulgarea legii, 1924-1925, MIP a admis posibilitatea neaplicării

principiului obligativității frecventării de către copii a școlilor primare și, prin urmare, „rezultatele din perioada următoare s-au concretizat într-o frecvență scăzută și în depopularea unor școli” [8, p. 172, 173].

În consecință, autoritățile școlare nu au aplicat întocmai, după cum prevedea legea, principiul obligativității. În circulara Revizoratului școlar din județul Chișinău din 20 ianuarie 1925 către comitetele școlare, se menționa următoarele: „În privința aplicării obligativității, am constatat în multe părți lipsa de tact. Acolo unde li s-a explicat sătenilor de învățători și de către Comitetul școlar care e rostul acestor amenzi și i-a putut convinge să-și trimită copiii la școală, în acele sate s-au pus puține amenzi. Căutați pe cât e posibil să se aplice cât mai puține amenzi. Sătenii nu sunt deprinși cu noua lege și mulți dintre ei se trezesc cu amendă de sute de lei, fără să fi fost înștiințați din timp că dacă nu-și trimit copilul la școală vor fi amendați. Vă rog să verificați listele de amenzi și pe toți acei elevi care frecventează în prezent cursurile să-i scutiți de amenzi, dacă n-au încasat-o percepătorul, înștiințând totodată pe acei părinți ca pe viitor să nu se mai facă vinovați abătându-se de la îndatoririle la care sunt impuși prin lege” [9, f. 18].

Fondurile de arhivă conțin foarte multe dosare care se referă la sancțiuni cu amenzi (cu închisoare, n-am găsit, n.a.) aplicate părinților ai căror copii nu

frecventau regulat școala. De asemenea, au fost înregistrate multe plângeri din partea părinților către prefecturi, MIP și chiar către prim-ministru. Autorii acestor reclamații invocau motivul că amenzile erau exagerate și rugau să fie scutiți sau să li se reducă penalitățile, datorită faptului că erau invalizi de război, că aveau o stare materială precară, că erau văduve etc. Numai de la comuna Strășeni, în mai 1925, au fost încasați 88 360 de lei. Și-au pus semnăturile aproximativ 50 de părinți, iar cei care nu știau carte au semnat cu degetul [9, f. 179, 186, 187]. Totodată, efectuând controale în comunele județene, revizoratele școlare au constatat în majoritatea cazurilor frecvența slabă a elevilor. La 9 iunie 1925, prefectul județului Chișinău a expediat la București prim-ministrului Ion I. C. Brătianu, ministrului Instrucțiunii Publice, Constantin Angelescu, ministrului Basarabiei, Ion Inculeț, o telegramă în care informa: „Revizoratul școlar din județul Chișinău obligă populația să plătească sute de mii de lei amenzi școlare. Percepții au de încasat patru sute mii de lei. Doar comuna Vorniceni are de plătit 106 mii de lei. Populația disperată de secetă este indignată de această lovitură ingrată a Revizoratului școlar, care, prin măsurile sale rău plasate, face ca lumea să fugă de școală” [9, f. 184].

Prin Legea învățământului primar din 1924 și modificările, completările efectuate ulterior, se prevedea obligativitatea

învățământului de la vârsta de 5 până la 16 ani, iar pentru adulți, până la 18 ani și se prevedeau măsuri destul de aspre contra părinților care încălcau această prevedere. Grație aplicării stricte a Legii privind obligativitatea învățământului, creșterii numărului de școli și de învățători, chiar în primul an al aplicării legii, în 1925, numărul copiilor care frecventau școala primară a crescut simțitor. A crescut și numărul adulților care frecventau școala. Cursurile pentru adulți se desfășurau în localurile școlilor primare, în fabrici, ateliere particulare și de stat (art. 82).

Au fost înregistrate cazuri în care apăreau neînțelegeri între autoritățile publice locale și administrația școlară. Mai mulți primari refuzau să semneze listele de amenzi propuse de diriginți, directori, nu participau la ședințele Comitetului școlar etc. Primarul orașului Ismail, care era și președinte al comitetului școlar, după relatările Revizoratului școlar al județului Ismail, arăta „o vădită dușmănie școalei..., lăsând-o în completă părăsire, prin faptul că nu a dat ordin perceptorului comunal pentru încasarea amenzilor, din care cauză școlile se depopulează, iar învățătorii rămân neputincioși în fața acestei stări” [10, f. 7]. În comuna Bubuיעi, județul Lăpușna, primarul Ion Tricolici, fiind în același timp și președinte al Comitetului școlar din această localitate, a refuzat să semneze listele de amenzi întocmite în conformitatea



cu legea obligativității școlare, „dând astfel dovadă de eschivare de la datoriile impuse de lege atât ca președinte al Comitetului școlar, cât și ca primar”. În unele comune, neînțelegerile între părinți și administrația școlară s-au întezit atât de mult, încât s-a ajuns până la conflicte, chiar și amenințări. În martie 1927, locuitorii comunei Căpriană, fiind amendați pentru netrimiteră copiilor la școală, „au tăiat via dlui Caracikovschi, directorul școlii, și amenință pe președintele Comitetului școlar din acea comună că i-ar da foc casei” [11, f. 30].

În 1928, comitetul școlar din comuna Sărata Galbenă, județul Lăpușna, a expediat un raport Comitetului școlar județean, în care se comunica următoarele: „Membrii Comitetului școlar, Dumitru Croitor și Vasile Bâzgan, nu corespund numirii lor, deoarece nu participă la ședințele comitetului, cer recompensă pentru că activează în comitet și se pun contra aplicării amenzilor școlare. Fac propagandă între săteni că amenda nu se aplică și nici în viitor nu se va aplica. Din cauza aceasta, jumătate de elevi nu urmează cursurile. Refuză să iscălească listele de amenzi, îi constrâng și pe ceilalți membri să facă la fel” [12, f. 4]. În continuare, s-a propus ca acești doi membri să fie destituiți și să se aleagă alții.

În timpul crizei economice, s-a înregistrat o tendință de creștere a numărului de copii care nu frecventau regulat școala. În

plus, anul 1928 a fost unul secetos. Dacă până în 1928 numărul de copii înscriși care frecventau școala primară era aproximativ de 90%, ulterior, în primii ani de criză, conform anchetelor cu caracter oficial, s-a constatat că ponderea acestora a scăzut până la 70%. Principala cauză a absenteismului școlar era incapacitatea țăranilor de a-și asigura copiii cu haine în timpul iernii și cu rechizite școlare. Conform art. 40 din Legea învățământului primar din 1924, părinții erau obligați să le procure copiilor lor cărți și materialul școlar necesar. În caz de refuz, școlarii erau considerați absenți nemotivat și părinții trebuiau să achite amenzi. Părinții săraci însă, în cazul constatării faptului de către Comitetul școlar, erau scutiți de această obligație și toate cele necesare urmau să fie procurate de către Comitetul școlar. În acest sens, deputatul basarabean Policarp Bețianu a depus în Parlament o interpelare, menționând că „... în Basarabia lumea s-a deprins ca îngrijirea școlilor, cărțile și tot ce este necesar pentru școală să cadă în sarcina județelor și comunelor”. În continuare, el a propus ca acest articol să fie modificat, având următorul conținut: „Cărțile și materialul școlar necesar să fie puse în sarcina comunelor și a județelor, cărora li se vor crea fonduri speciale și suficiente pentru acest scop” [13, p. 46, 47]. Însă, din păcate, acest amendament a fost respins din cauza insuficienței de bani.



La Congresul Asociației Generale a Învățătorilor, organizat la Cluj la 9 septembrie 1933, în cadrul dezbaterilor problemei frecvenței în școlile primare, vorbitorii au semnalat că una dintre cauzele care făceau ca frecvența în școlile din zona rurală să fie slabă era scumpetea cărților și a rechizitelor școlare, pe care nu le puteau procura cei mai mulți dintre copiii oamenilor nevoiași.

O altă cauză care îi împiedica pe copiii de țărani să frecventeze regulat școala „decurgea din rolul de producător, mai ales primăvara, vara și toamna, al acestora în cadrul familiei țărănești. În condițiile în care toți membrii familiei trebuiau să muncească pentru o bucată de pâine... participarea copiilor la școală nu putea fi decât redusă” [8, p. 174]. O altă cauză care îi determina pe o bună parte dintre copii să nu frecventeze cursurile era distanța mare de școală.

În Basarabia, datorită faptului că stăpânirea rusească nu a aplicat principiul obligativității învățământului, locuitorii erau mai puțin obișnuiți cu școala și cu necesitatea ei. Astfel, numărul părinților ce nu-și trimiteau copiii la școală era atât de mare, „încât ar fi fost imposibil încasarea amenzilor fără tulburări” [8, p. 174].

În urma demersurilor, plângerilor, apelurilor din partea mai multor locuitori, autoritățile publice și cele școlare au fost nevoite să tempereze tonul în privința aplicării amenzilor. În aprilie 1928,

locuitorii comunei Sărata Galbenă, județul Chișinău, au înaintat o petiție prefectului, prin care au solicitat scutirea de amenzi școlare aplicate de către Comitetul școlar. Prefectul județului a cerut Revizoratului școlar să satisfacă această rugămintă, întrucât „numiții și-au luat obligația față de noi de a-și trimite în viitor copiii la școală” [14, f. 8, 10].

Autoritățile județene le cereau primarilor comunali, satești și învățătorilor să inițieze o campanie de explicare pentru părinți despre necesitatea școlii, în cadrul căreia, prin metode de convingere, să-i determine să-și trimită copiii la școală, pentru ca autoritățile școlare să nu fie nevoite să recurgă la amenzile prevăzute de lege [15, f. 114]. În comuna Sărata Veche, județul Bălți, în 1932, prefectura s-a adresat primarului cu rugămintea de a dispune să se facă cunoscut tuturor părinților amendați „că în cazul în care își trimit imediat copiii la școală, amenda va fi retrasă de la percepție” [16, f. 6].

Deputatul Constantin Zamfirescu a susținut un discurs referitor la problema obligativității învățământului și frecvenței școlare în cadrul unei ședințe a parlamentului, relevând următoarele: „Prin legea învățământului primar... învățământul primar a devenit obligatoriu, fixându-se limita de vârstă la 16 ani pentru copiii de ambele sexe. Nu-i trece nimănui prin gând să protesteze principial împotriva unei

măsurile menite să ajute la ridicarea nivelului cultural al țărănimii noastre. Evident că procentul nostru ridicat de analfabeți ne pune în stare de inferioritate... nu numai față de celelalte state ale Europei, ci și de minoritățile care trăiesc în țara noastră. Cred însă că această măsură trebuie aplicată cu un tact și un discernământ deosebit din pricina neajunsurilor la care ea poate da naștere. În multe din comunele rurale, sătenii sunt exagerat amendați din pricina că nu-și trimit copiii la școală” [17, f. 253]. În încheiere, C. Zamfirescu i-a propus ministrului Instrucțiunii să se emită o circulară pentru toate școlile din țară, prin care să se recomande cu insistență să se ia măsuri adecvate din partea învățătorilor în aplicarea amenzilor pentru contravenții școlare.

În 1937, Parlamentul României a efectuat modificări în Legea învățământului primar, în special la compartimentul *amenzile școlare*. În art. 26, alineatul 2, se stipula: „La 15 și 30 zile ale fiecărei luni, directorul școlii înaintează perceptorului lista pentru încasarea amenzilor” [18, p. 1100]. Valoarea amenzii pentru absențe nemotivate a fost ridicată de la 100 până la 300 de lei. Prevederile art. 29, alineatul 3 stabilesc faptul că amenzile care n-au fost încasate în termen de 30 de zile de la primirea listelor nu se mai pot urmări, iar perceptorul vinovat de această neglijență „era amendat cu o sumă egală cu aceea a amenzilor neîncasate” [18, p. 1100].

Mai exista o problemă serioasă, care stătea în calea dezvoltării învățământului primar și care influența negativ frecvența școlară – aprovizionarea școlilor cu combustibil necesar pentru perioadele reci ale anului. Aprovizionarea cu lemne pentru foc era pusă pe seama comunelor, cu concursul comitetelor școlare comunale (art. 161, 162 din Legea învățământului primar), însă, din cauza lipsei de fonduri, a sumelor necesare de bani, multe din școli rămâneau neîncălzite în timpul iernii, fiind nevoite să-și suspende activitatea. Aceasta însă nicidecum nu înseamnă că toate școlile se confruntau cu problema în cauză și toate și-au suspendat activitatea din cauza neaprovizionării cu lemne. Problema apărea în localitățile în care primarii nu-și îndeplineau datoria conștiincios, unde nu se achitau sumele de bani convenite comitetelor școlare. Trebuie menționat faptul că autoritățile județene și cele școlare erau la curent cu aceste neajunsuri și depuneau toate eforturile pentru înlăturarea lor. Primăriile erau obligate de către prefecturi să pună la dispoziție școlilor căruțe gratis pentru transportarea lemnului pentru foc din păduri, precum și transportul de cărți și rechizite necesare școlii [19, f. 30]. Dar, din păcate, trebuie constatat că această îndatorire nu se respecta în toate localitățile.

Aprovizionarea școlilor cu combustibil s-a agravat mai ales în anul școlar 1929-1930, când se începuse deja

criza economică mondială. În noiembrie 1929, prefectul județului Lăpușna, la solicitarea MIP, s-a adresat preturilor și primăriilor județene, semnalându-le ca „școlile să fie aprovizionate din timp cu lemne de foc necesare pentru iarna anului 1929-1930”, deoarece „în decursul anului școlar trecut, multe din școli primare au fost nevoite să-și întrerupă cursurile pe timpul iernii din cauza lipsei de combustibil” [20, f. 238]. Problema asigurării cu combustibil s-a resimțit chiar și la Chișinău, însă cel mai mult în județul Soroca, unde mai multe școli primare și-au suspendat cursurile.

Din cauza lipsei de combustibil, pe parcursul lunii ianuarie 1929, în județul Soroca au fost închise mai multe școli. De exemplu, școala mixtă din comuna Ocolina a fost închisă din cauza lipsei de fonduri pentru întreținere și „... lipsei de combustibil pentru încălzire”, solicitând autorităților județene și Revizoratului școlar a i se permite... de a face cheltuieli pentru încălzirea școlii în contul bugetului 1929, din cota celor 14% de la comună”. Școala primară mixtă din comuna Prodănești Noi s-a închis din cauza lipsei de combustibil. Iar cele din raza „comunei Cupurești s-au închis din cauza lipsei de lemne de foc” [21, f. 46].

La 2 februarie 1929, pretura plasei Văscăuți s-a adresat prefecturii județului Soroca cu rugămintea de a se admite suspendarea cursurilor școlare „pe timpul cât va mai dura încă frigul ce bântuie. În

prezent, circulația copiilor către școli a devenit periculoasă, iar școlile nu mai pot funcționa din cauza lipsei de combustibil”. În februarie 1929, a fost închisă școala primară mixtă din satul Drochia din cauza lipsei de combustibil [21, f. 78].

Prin urmare, acest demers arată că cursurile școlare au fost suspendate nu numai din cauza lipsei de combustibil, dar și din cauza gerului cumplit din lunile ianuarie și februarie 1929. Ca rezultat, prefectura județeană s-a adresat Ministerului de Finanțe să aloce urgent „Primăriei Soroca 150 mii de lei sumă necesară întreținerii școlilor, altfel ele se vor închide, nemulțumind populația”. Începând cu luna martie 1929, grație eforturilor depuse de autoritățile școlare, situația s-a îmbunătățit considerabil. Absoluta majoritate a școlilor care și-au suspendat activitatea din cauza frigului și lipsei de combustibil și-au reluat activitatea.

Așadar, prin aplicarea riguroasă a obligativității învățământului primar, precum și prin creșterea numărului de cadre didactice și a localurilor de școli, grație campaniei de construcții inițiată de MIP, numărul elevilor care frecventau școala a înregistrat o sporire considerabilă, ajungând la peste 85% pe țară din cei înscriși în primele patru clase primare în anul școlar 1936-1937 și de peste 65% în cei peste trei ani ai cursului supraprimar [5, p. 41]. Conform datelor prezentate de istoricul Ion Nistor, în 1939, din cei înscriși la cursul

elementar în Basarabia, frecventau doar 77,58%, cu aproape 8% mai puțin decât media pe țară și la cursul superior, supraprimar – 56,20%, cu aproape 9% mai puțin decât pe țară [22, p. 11]. Cu toate acestea, numărul de copii rămași în afara sistemului educațional era considerabil. Pentru a remedia această situație, autoritățile școlare centrale au dispus ca elevii să fie împărțiți în două grupe: o parte să urmeze cursurile dimineața, iar cealaltă – după amiază. Chiar dacă această dispoziție nu era dintre cele mai bune, în urma emiterii ei, s-a ajuns la o frecvență mai ridicată.

Conform Legii învățământului primar (art. 40), părinții erau obligați să procure cărți, „în caz de refuz, școlarii vor fi socotiți ca absenți nemotivați de la școală și părinții lor, impuși la amenzi până la procurarea cărților” [1, p. 8606], însă nu toți părinții dispuneau de sumele necesare de bani, ceea ce servea drept motiv care îi împiedica pe copiii săraci să frecventeze școala.

Astfel, prin introducerea în Basarabia a obligativității învățământului, practic în fiecare sat, comună, plasă s-a reușit deschiderea a unei școli primare, fie în localuri proprii sau închiriate. Recensământul din 1930 a stabilit că știutorii de carte, în Basarabia, constituiau 38,1%, pe când pe țară aceștia constituiau 57%, numărul lor crescând la fiecare zece ani cu 5,6%. Progresul mai lent al

școlarizării în Basarabia era, în bună măsură, urmarea moștenirii țariste, perioada în care numărul mare al analfabeților fusese favorizat de lipsa unui învățământ primar obligatoriu. La capitolul *frecvența școlară*, în perioada 1918-1940 România se afla printre primele 30 de state din lume cu, 70,8%, iar URSS avea 70%, Turcia – 33% etc. În Basarabia, frecvența, în 1932, constituia 53,6% din tot numărul elevilor: 58,8% – băieți și 44% – fete.

### Bibliografie

1. Monitorul oficial al României, nr. 61 din 26 iulie 1924. Legea învățământului primar al statului și învățământului normal-primar, pp. 8602-8629.
2. Codul învățământului primar, secundar, superior, de Paul Negulescu ș.a., București: Pavel Suru, 1929, vol. I, 856 p.
3. În: Școala, 1921, nr. 1-4, p. 94.
4. Nica I. Însemnătatea și rolul organizațiilor profesionale ale corpului didactic. În: Școala, 1922, nr 5-6, p. 5.
5. Angelescu C. Evoluția învățământului primar și secundar în ultimii 20 ani. București: Curentul, 1940, 82 p.
6. A.N.R.M., Fond. 339, inv. 1, dos. 159.
7. A.N.R.M., Fond. 339, inv. 1, dos. 219.
8. Șandru Dumitru. Populația rurală a României între cele două războaie mondiale. Iași: Editura Academiei R.S.R., 1980, 213 p.
9. A.N.R.M., Fond. 339, inv. 1, dos. 343, vol. 1.
10. A.N.I.C., București, Fond. Casa Școalelor, dos. 398/1927.
11. A.N.R.M., Fond. 339, inv. 1, dos. 659.
12. A.N.I.C., București, Fond. Casa Școalelor, dos. 553/1928.

13. Codul învățământului primar, secundar, superior, de Paul Negulescu ș.a. București: Pavel Suru, 1929, vol. I, 856 p.
14. A.N.R.M., Fond. 339, inv. 1, dos. 661.
15. A.N.R.M., Fond. 339, inv. 1, dos. 1293.
16. A.N.R.M., Fond. 120, inv. 1, dos. 2022.
17. A.N.I.C., București, Fond. P.C.M., dos. 11/1937.
18. Codul general al României. Întocmit de Const. Hamangiu ș.a., 1937, vol. XXV, partea 1.
19. A.N.R.M., Fond. 339, inv. 1, dos. 27.
20. A.N.R.M., Fond. 339, inv. 1, dos. 1003, partea 2.
21. A.N.R.M., Fond. 2071, inv. 1, dos. 150.
22. Nistor Ion. Basarabia sub dominațiunea românească: La 20 de ani de la Unire, Cernăuți, 1938, 72 p.

### **Procesul de naționalizare a învățământului public din Basarabia**

**în anii 1917-1921**

#### **The process of nationalization of public education in Bessarabia in the years of 1917-1921**

**Vasile Crețu, lector universitar,**

**Catedra de științe sociale,**

**Universitatea de Stat din Tiraspol  
(cu sediul la Chișinău), Moldova**

#### **Rezumat**

Articolul se referă la procesul de naționalizare a învățământului primar și secundar din Basarabia în anii 1917-1921. Un rol important în naționalizarea învățământului l-au jucat cursurile pedagogice pentru învățători, organizate de autoritățile școlare centrale și provinciale.

**Cuvinte-cheie:**naționalizarea învățământului, cursuri pedagogice, învățământ primar, învățământ secundar, Basarabia, Comisia școlară moldovenească, Directoratul Instrucțiunii Publice, Ministerul Instrucțiunii Publice, Zemstva gubernială.

#### **Abstract**

The article refers to the process of nationalization of primary and secondary education in Bessarabia in the years 1917 – 1921. An important role in the nationalization of education have played the pedagogical courses for teachers, organized by the central and provincial school authorities.

**Keywords:** nationalization of education, courses teaching, primary education, secondary education, Bessarabia, the Moldavian school board, Directorate of Public Instruction, the Ministry of Public Instruction, the provincial Zemstva.

Naționalizarea învățământului în provinciile unite în 1918, în special în Basarabia, a fost una dintre cele mai importante probleme, deoarece, până la Unire, în această provincie situația în domeniul instruirii publice era foarte precară – nu funcționa nicio școală cu predare în limba română. Totodată, în Basarabia, nivelul științei de carte printre populația băștinașă era foarte scăzut, fapt demonstrat de către statistica rusească de până la 1918. Cercetările demonstrează că primele acțiuni de naționalizare a școlii basarabene au fost întreprinse până la Unire, încă în vara anului 1917.

Concomitent cu naționalizarea învățământului primar, inițiată de Comisia școlară moldovenească, era necesară

naționalizarea învățământului secundar ca treaptă foarte importantă în procesul de instruire, începând chiar cu anul școlar 1917-1918. În legătură cu aceasta, în cadrul Comisiei școlare, s-a constituit o subcomisie specială pentru învățământul secundar, al cărei președinte a fost numit Onisifor Ghibu. La 25 septembrie 1917, a fost înaintat Zemstvei guberniale a Basarabiei raportul subcomisiei, care a decis ca pentru toți elevii moldoveni din Basarabia învățământul în „școlile de mijloc” să se facă în „limba moldovenească” [1, p. 384]. Pentru realizarea acestei decizii, în raport s-au stabilit măsurile concrete pentru toate liceele, gimnaziile, școlile normale și seminarele teologice, cu indicarea pentru fiecare a numărului de ore de studiu în limba maternă. Pentru ca aceste obiective să fie realizate, erau necesare cadre didactice competente, care să poată preda materiile în limba română. Se punea întrebarea de unde să fie găsiți profesori pentru școala moldovenească secundară. În legătură cu aceasta, Onisifor Ghibu relatează: „În anul școlar 1917-1918, avem, ce e drept, norocul de a ne folosi de refugiații din Transilvania și Bucovina, dar cine va duce mai departe începutul făcut de aceștia, după ce ei vor pleca în țara lor?” [1, p. 387]. Pentru a nu se ajunge la această stare de impas și dăunătoare culturii, Comisia a propus: „1. Zemstva gubernială să organizeze la Chișinău cursuri pregătitoare pentru

profesorii moldoveni. La sfârșitul cursurilor, profesorii să susțină examen ca și învățătorii. 2. Deoarece numărul profesorilor moldoveni nu va fi nici pe departe de ajuns, trebuie pregătiți profesori noi, dintre studenți de pe la universități. Cum cei mai mulți studenți moldoveni se găesc la Odessa și la Kiev, Comisia școlară să facă toți pașii ca să se deschidă [...] la aceste două universități catedre de limbă, literatură și istorie românească. La aceste catedre să fie poftiți profesorii de la universitățile din România și Bucovina aflați în Rusia ca refugiați” [1, pp. 387-388]. La 31 mai 1917, Comisia școlară moldovenească de pe lângă Zemstva gubernială a hotărât ca la Cursurile școlare să fie primiți și învățători de naționalitate străină, vorbitori de limbă rusă, dacă aceștia activau în sate cu populație moldovenească.

În conformitate cu deciziile Congresului corpului didactic moldovenesc, la 17 iunie 1917, la Chișinău, în Sala Eparhială a avut loc deschiderea oficială a cursurilor pentru învățători, cu o durată de două luni, menite să pregătească corpul didactic pentru efectuarea instruirii în limba română. „Au sosit 300 (cursiști, n.a.), mai mult învățătoare (mulți învățători fiind la „bătălie”)” [2, p. 263]. O importanță majoră, în acest context, a avut-o elaborarea unei programe de instruire pentru școala moldovenească, editarea „Abecedarului” de către arhimandritul Gurie Grosu, precum și elaborarea manualelor școlare. Programul



acestor cursuri prevedea studierea limbii și literaturii române, istoria neamului. „Arhimandritul Gurie Grosu și preotul-poet Alexei Mateevici oficiază un Te Deum și se țin câteva luări de cuvânt (Frățiman, Gore, Herța, Ciobanu). Deschiderea se încheie cu o scurtă conferință inaugurală susținută de poetul Al. Mateevici, în legătură cu cursul său de istorie a literaturii, și cu lectura câtorva poezii ale sale” [2, p. 263].

În perioada 1917-1918, ca și la Chișinău, cursuri învățătoresți au fost organizate și în alte centre urbane ale Basarabiei: Bălți, Orhei, Soroca, Bender, Cahul. Cursurile de vară au fost frecventate de aproximativ 400 de învățători. Onisifor Ghibu estimează cifra de 500 de învățători care frecventează aceste cursuri, ceea ce constituie aproape jumătate din efectivul total al învățătorilor din școlile primare. Majoritatea absolută a cursiștilor erau moldoveni de origine, dar erau și vorbitori de limbă rusă, deoarece, după cum s-a menționat, Comisia școlară a hotărât să accepte la cursuri și învățători de naționalitate străină, dacă activează în satele cu populație moldovenească. Învățătorii învățau să scrie și să citească în grafia latină, însușeau terminologia școlară în limba română.

Încă înainte de începerea cursurilor pedagogice, Comisia școlară moldovenească a confirmat decizia Zemstvei guberniale din Basarabia ca în „satele moldovenești să fie

deschise doar școli moldovenești și să fie chemați obligatoriu la cursurile din octombrie toți învățătorii, iar pentru cei care sunt încadrați în activitatea politică să se organizeze alte cursuri, cu concursul Zemstvei guberniale și al celor județene, și să înceapă anul școlar la 1 noiembrie, în limba moldovenească” [3, f. 2]. În octombrie-noiembrie 1917, au fost pregătiți încă aproximativ 400 de învățători, pentru a preda în limba română în școlile din Basarabia. De asemenea, în noiembrie au fost tipărite primele manuale pentru școli, precum „Abecedarul” lui Gurie Grosu și „Cartea de Citire” a lui Ștefan Ciobanu. Astfel, în urma acțiunilor energice întreprinse de către autoritățile guberniale și județene, s-a reușit ca din toamna anului 1917 o parte din școlile rurale să fie deja naționalizate.

La 8 februarie 1918, Sfatul Țării a propus ca numărul de ore de „limbă moldovenească” în fiecare clasă să fie mărit de la 3 până la 4-5 ore pe săptămână, din contul orelor de limbă latină, germană și rusă, însă Comisia de învățământ a orașului Chișinău a menționat că, deși „limba moldovenească” este limba de stat a Republicii Moldovenești, căreia trebuie să i se acorde un loc corespunzător în instituțiile de învățământ, din punct de vedere pedagogic și practic, nu poate fi realizat acest fapt în anul curent, deoarece s-ar perturba planul de studiu la sfârșit de an



școlar. Comisia a propus ca planul de studiu să rămână același, de 3 ore de limbă română pe săptămână, iar propunerea Sfatului Țării să fie realizată de la începutul următorului an școlar [4, f. 221]. Directoratul Instrucțiunii Publice însă a insistat, prin circulara nr. 1114 din 24 februarie 1918, să fie mărit numărul de ore de „limbă moldovenească” în instituțiile de învățământ, până la 4-5 ore pe săptămână. De asemenea, Directoratul considera că această măsură nu va provoca nicidecum dezordine în planul de studiu [4, f. 233].

După Unire, în sistemul de învățământ din Basarabia s-au produs schimbări radicale. Ideea școlii naționale a fost realizată fără mari obstacole din partea autorităților statului. În afară de școlile rusești, germane, evreiești etc., au fost deschise și școli românești. Naționalizarea școlii s-a înfăptuit „consecvent cu eforturile financiare, didactice și organizatorice ale statului român. S-a urmărit în special pregătirea profesională a corpului didactic, înființarea bibliotecilor școlare și completarea lor cu cărți românești, construirea localurilor de școli primare și secundare în localitățile rurale și urbane” [5, pp. 12-13]. Actul Unirii de la 27 martie 1918 a fost nu numai unul național, ci și unul de echitate socială, culturală și istorică, prin care au fost înlăturate privilegiile unui grup etnic minoritar, vorbitor de limbă rusă. A fost repusă în drepturile sale legitime

populația băștinașă majoritară, care a fost lezată de toate drepturile naționale, inclusiv de cel de a învăța în limba maternă. Dacă sub dominația țaristă în Basarabia nu a existat nicio școală cu predare în limba română, după 1918 s-a produs, după Al. Boldur, „o adevărată revoluție culturală” [6, p. 508].

În aprilie 1918, Directoratul Instrucțiunii Publice a emis pentru administrațiile județene și orășenești următoarea directivă: „Prin dispoziția DIP, confirmăm că, din anul care vine, școlile primare trebuie urgent de naționalizat [...] și, prin urmare, să se ia toate măsurile pentru aranjarea învățătorilor în corespundere cu limba de predare în școli. De expediat în toate upravele listele locurilor vacante și cele ale învățătorilor neangajați, precum și cele ale învățătorilor neangajați, precum și a cărei naționalități îi aparține școala” [7, f. 11]. În altă directivă, nr. 1703, Ministerul a dispus upravei județene Chișinău să fie „înlăturate toate obstacolele în chestiunea naționalizării școlii și, cu toată autoritatea, de a se contribui la introducerea în viață a principiului de naționalizare a școlilor” [7, f. 13].

În contextul instabilității politice și crizei economice, drept urmare a războiului, când fuseseră distruse și deteriorate multe localuri școlare, a mai apărut o problemă care îngreuna cu mult bunul mers al procesului de învățământ, și anume, o parte din localurile școlare au fost ocupate de

unele unități militare care staționau în Basarabia. DIP a depus toate eforturile ca aceste localuri să fie eliberate cât mai curând. În aprilie 1918, Directoratul s-a adresat către instituțiile de învățământ orășenești și cele județene să expedieze toată informația despre localurile școlare ocupate de unitățile militare, pentru a fi eliberate și date în dispoziția Directoratului de Instrucțiune [8, f. 33]. În curând, a fost alcătuit tabloul localurilor școlare ocupate de unitățile militare și care nu pot fi eliberate, deoarece nu aveau unde staționa militarii. Aceste localuri erau următoarele: Școala Eparhială nr. 5 din Chișinău, Gimnaziul de Fete de pe str. Kiev din Chișinău, patru școli în orașul Orhei, două școli în satul Gințești, o școală în Cimișlia și una în Ceadâr-Lunga, Gimnaziul de Fete și Școala de Băieți din Akkerman. În total, au fost înregistrate 11 școli care nu puteau fi eliberate, însă restul localurilor urma să fie eliberate cât mai curând posibil, celelalte trebuia să fie eliberate pe măsura posibilităților [4, f. 199].

Între 15 mai și 15 august 1918, la Chișinău, Orhei, Soroca, Bălți și alte centre urbane din provincie, au fost organizate cursuri pentru învățători. Aceste cursuri de limbă română au funcționat cu o durată de o lună, fiind organizate cu susținerea financiară și didactică a autorităților școlare centrale de la București, precum și a celor provinciale. Numai pentru cursurile de vară

din 1918 Sfatul Țării a alocat peste 800 000 de ruble Directoratului. Din acești bani au fost repartizate sume financiare pentru organizarea cursurilor de limba română la Cahul, Bender, Bălți, Orhei etc. [9, f. 1]. De exemplu, pentru cursurile pedagogice organizate la Bender, DIP a alocat 38 000 de ruble sau 60 800 de lei. Din acești bani, au fost achitate: „[...] ajutorul cuvenit cursiștilor, salariile lectorilor și al personalului administrativ al cursurilor pe perioada de la 15 mai până la 15 iulie” [10, f. 2]. Din raportul prezentat Directoratului se poate observa că aceste cursuri au fost frecventate de 152 de cursiști și de nouă lectori.

De obicei, deschiderea cursurilor se efectua într-o atmosferă solemnă, cu participarea autorităților locale și a unui reprezentant al bisericii. Cursurile pedagogice de la Soroca, de exemplu, au fost deschise la 15 mai 1918, în prezența învățătorilor din acest județ, cu un Te Deum la Capela Gimnaziului de Fete. „După Te Deum a vorbit învățătorilor părintele Răut [...], îndemnându-i la muncă spre a se împărtăși din sufletul românesc al literaturii și istoriei neamului românesc” [11, f. 1]. A urmat o cuvântare a directorului cursurilor, care a arătat semnificația lor pentru învățători. În procesul-verbal nr. 3 este menționată repartizarea învățătorilor prezenți în secțiuni. „S-au întocmit cinci grupe din acei care au mai fost la cursuri și

care cunosc limba română. Și a șasea grupă, din cei care nu știu românește” [11, f. 2]. După încheierea cursurilor pedagogice din vara anului 1918, directorii acestor cursuri erau obligați să trimită către Directorat o dare de seamă detaliată despre mersul cursurilor, cu observații întemeiate, propuneri etc. În raportul directorului Cursurilor pedagogice de la Soroca, drept observații întemeiate, au fost menționate următoarele: „1. În general, învățătorii au arătat foarte multă bunăvoință și [...] stăruință spre a învăța limba română [...]. Din lucrările lor scrise se poate ușor constata că aceste cursuri au influențat direct sufletele lor, făcându-i să simtă românește. 2. Forțarea programului impus de Comisiunea școlară a urmărit studierea tot mai intensă a limbii române și pedagogie practică și teoretică. 3. Am suferit din lipsa grea de cărți. 4. E de dorit o precizare mai exactă a dreptului învățătorilor și scoaterea școlilor și numirilor de învățători din mâna zemstvelor, care împiedică naționalizarea... 6. Toți învățătorii notați cu suficient în tablou au nevoie de cursuri la vara viitoare. 7. Bătrânii să fie imediat scoși la pensie, nemaiputând realiza progres în școală... 10. La numirea de revizori școlari să se țină seama numai de interesele învățătorilor și ale școlii...” [11, f. 176].

În baza raportului menționat mai sus, am putea trage concluzia că cursurile pedagogice din vara anului 1918 au fost

mult mai bine organizate și mai eficiente decât cele din 1917. Învățătorii au răspuns cu însuflețire la apelul Directoratului și au arătat pe parcursul cursurilor multă bunăvoință și dorință de a însuși vorbirea și scrierea corectă în românește. Nu au fost înregistrate sabotări deschise sau camuflate împotriva studierii limbii române, așa cum s-a întâmplat la cursurile din vara anului 1917. În afară de studierea limbii române, literaturii, istoriei, geografiei, cursiștii se ocupau de activitatea culturală. De exemplu, învățătorii întruniți la cursurile de vară de la Soroca au organizat „un cor bisericesc, care cânta în românește în zilele de duminică, dar și de sărbători” [11, f. 113].

De asemenea, un rol foarte important în procesul de naționalizare a învățământului l-au jucat directivele Directoratului, prin care se cerea cu insistență utilizarea în corespondența școlară numai a limbii române, precum și în celelalte domenii de activitate. În septembrie 1918, DIP a trimis o circulară către toate instituțiile de învățământ din Basarabia, în care se aducea la cunoștință că, începând cu 1 octombrie al aceluiași an, toată corespondența în școli să se ducă exclusiv în limba română. Directorii instituțiilor de învățământ erau chemați să ia toate măsurile pentru punerea în practică a acestei dispoziții, iar cei care nu cunosc limba română trebuie să frecventeze cursurile pedagogice [12, f. 26, 41]. În acest context, Directoratul de Interne, în vara

anului 1918, a emis câteva ordonanțe privind funcționarea limbii române pe întreg teritoriul Basarabiei. Prima dintre acestea a fost „ca toate corespondențele oficiale să fie în limba română”, iar „toți funcționarii [...] care nu vor executa această dispoziție vor fi imediat revocați din funcția pe care o ocupă” [13, f. 12].

În vara anului 1918, Directoratul de Interne al Basarabiei a expediat o telegramă Prefecturii județului Chișinău, în care se menționa: „Conform dispoziției luate de Comisarul general al Basarabiei [...], cu începere de la 21 iulie a.c., absolut toate publicațiile [...], toate programele de serbări, teatre, cinematografe și spectacole să fie tipărite în limba românească în întregime sau în cele două limbi, româna și rusa. Împotriva celor care nu se vor supune, se vor lua măsuri de pedepsire” [13, f. 5]. Prin ordonanța nr. 6 din 16 iulie 1918 a Comisarului General al Basarabiei, s-a dispus: „a) Secțiunile Uniunii Generale a Învățătorilor și Profesorilor din toată Rusia, existente în Basarabia, se desființează. b) Întrunirile de învățători și profesori nu se pot face fără autorizația Directoratului de Instrucție Publică” [13, f. 49]. O altă ordonanță, nr. 5, menționa: „Nu se permite apariția ziarelor în limba rusă decât numai a celor menționate mai jos: „Sfatul Țării”, «Бессарабская жизнь», «Голос Бессарабской Православной Церкви», «Бессарабский Край». Alte ziare în limba

rusă nu au voie de a mai apărea” [13, f. 76]. Bazându-ne pe aceste documente, deducem că autoritățile publice ale Basarabiei au întreprins măsuri energice și decisive ca limba română să pătrundă nu numai în domeniul de instruire, ci și în celelalte domenii de activitate, așa cum i se cade unei limbi de stat, care timp de mai bine de o sută de ani a fost neglijată de către autoritățile țariste.

La finele anului 1918, Ștefan Ciobanu, directorul Instrucțiunii Publice, a expediat o circulară în școlile normale și medii, în care se specifica rolul pe care trebuie să-l joace limba română în procesul de instruire, menționând următoarele: „Școlile din Basarabia sunt în stadiul naționalizării; se atrage atenția întregului corp didactic asupra mării importanțe ce trebuie să se dea tuturor obiectelor care se introduc din nou în învățământ. Primul loc îl ocupă **limba română**, care, până în prezent, n-a fost cunoscută în Basarabia nici ca obiect de învățământ și nici ca limbă de predare. Azi ea a devenit limbă de stat și se întinde în școlile moldovenești asupra tuturor obiectelor de învățământ, iar în școlile minorităților, asupra majorității obiectelor de învățământ” [12, f. 83].

Principiile naționalizării școlii basarabene au fost incluse și în Memoriul privind chestiunea naționalizării școlii medii, elaborat în mai 1918 de către DIP, în frunte cu Ștefan Ciobanu. Referindu-se la

motivele naționalizării, în acest memoriu se stipula că naționalizarea școlii are drept scop de a pune chestiunea instrucțiunii publice în condițiile în care cerințele de instruire a fiecărei naționalități să fie satisfăcute echitabil din punct de vedere al principiului de autodeterminare [14, f. 1]. Astfel, la baza acestui memoriu, în capitolul II, „Principiile naționalizării”, era pus dreptul fiecărei etnii de a-și instrui copiii în limba sa națională, iar planul de studiu era determinat de etnia respectivă prin intermediul Comisiei școlare, în strictă corespundere cu programa elaborată de Directorat [14, f. 1 verso]. Limba de predare în instituțiile școlare de stat era determinată de raportul procentual al naționalității față de totalitatea populației Basarabiei. Planul de studiu prevedea, în primul rând, ca obiecte obligatorii, „limba română, istoria și geografia României” și, în al doilea rând, obiectele în funcție de specializarea școlii și cele considerate necesare din punctul de vedere al etniei respective. Părinții erau liberi în alegerea școlii pentru instruirea copiilor, adică au dreptul să-și dea copiii în orice școală, a oricărei etnii. În cazul în care o comunitate etnică sau alta nu dorea ca instruirea copiilor să se desfășoare în limba lor națională, limba de predare putea fi numai limba română – limba oficială a statului [14, f. 2 verso].

Un rol deosebit de important în opera de naționalizare a școlii din Basarabia l-au

avut învățătorii și profesorii veniți de peste Prut. O mare parte din ei, după Unire, și-au continuat activitatea în Basarabia, ca membri ai corpului didactic în învățământul primar și secundar. Mulți din acești profesori au participat și la cursurile pedagogice din vara anilor 1917-1918. Lor le aparține un mare merit în studierea de către învățătorii basarabeni a limbii și literaturii române, istoriei, geografiei, aceștia constituind astfel „nucleul de organizare și activitate a școlii naționale” [15, p. 93]. Misiunea lor a fost destul de însemnată, mai ales când s-a pus problema depunerii jurământului de către vechii învățători din Basarabia. Refuzul acestora de a depune jurământul de credință regelui ca semn de loialitate față de Statul Român a determinat eliberarea lor din serviciu, locurile vacante fiind completate, în mare parte, cu învățători din vechiul Regat. Refuzul unor profesori de a depune jurământul era caracteristic centrelor urbane ale Basarabiei, care, în majoritate, erau rusificate. La 24 iulie 1918, Directoratul Instrucțiunii Publice a expediat o circulară tuturor instituțiilor de învățământ din Basarabia, în care li se cerea cadrelor didactice în cel mai scurt timp să depună jurământul de credință. Și nu mai târziu de 6 august, în același an, să fie informat cine dintre învățători sunt de acord și cine nu să depună jurământul [12, f. 38]. În urma măsurilor întreprinse de către autoritățile

locale, majoritatea învățătorilor, mai ales din zonele rurale, s-au conformat acestei decizii, însă erau și din cei care au refuzat să depună jurământul, chiar dacă erau vorbitori de limbă română. De exemplu, într-un raport către DIP, directorul Liceului de Băieți „Al. Donici” scria următoarele: „În urma adresei D-voastră [...] am onoare a vă înainta tabloul separat al profesorilor ce nu au depus jurământul până la 1 iulie 1919”. În fila nr. 2 din acest dosar este anexat tabloul din care se pot observa că n-au depus jurământul: moldoveni – 3; ruși – 8; ucraineni – 1; nemți – 2; cehi – 1 și o franțuzoaică [16, f. 1, 2].

Drept urmare a acțiunilor întreprinse de către autoritățile centrale de la București, dar și de cele locale de la Chișinău, eficacitatea instruirii a sporit considerabil. Cursurile de vară ale învățătorilor din 1919-1920 și-au schimbat caracterul, având o finalitate determinantă pentru diferite categorii de învățători. Astfel, prima treaptă de instruire a învățătorilor o alcătuiau cursurile de o lună de zile. Acestea includeau profesorii care urmaseră deja cursurile. A doua treaptă o constituiau cursurile de două luni, pentru învățătorii cu câteva clase secundare. După terminarea acestora, ei completau rândurile corpului didactic în calitate de suplinitori. În iunie 1919, după încheierea anului școlar, DIP a emis un ordin către revizoratele școlare din județele Orhei, Chișinău, Tighina, Bălți, în care se aducea la cunoștință „că în ziua de 1

iulie a.c. se deschid cursurile pedagogice cu învățătorii și învățătoarele din județele respective” [17, f. 80, 83, 84].

În vara anului 1920, instruirea cadrelor didactice la cursurile pedagogice a cuprins toate județele Basarabiei. Cursurile din Chișinău au fost frecventate, în total, de 356 de învățători din județele Chișinău, Tighina și Orhei. La Cetatea Albă au frecventat cursurile pedagogice 300 de învățători din județele Cetatea Albă și Ismail; la Edineț – 251 de învățători din județele Hotin, Soroca și Bălți. În total, au frecventat cursurile de vară 917 învățători de la toate școlile primare din Basarabia [18, f. 44]. Importanța acestor cursuri a fost deosebit de mare în organizarea procesului de instruire a învățătorilor de limba română. În urma lor, a fost depășită starea de înstrăinare la care erau supuși basarabienii în perioada țaristă. Studiarea gramaticii limbii române, a literaturii și istoriei neamului, a geografiei le-a oferit posibilitate cadrelor didactice să se adapteze la cerințele din școala românească și să asigure instruirea copiilor în conformitate cu programele analitice aprobate de minister.

În vara anului 1921, autoritățile provinciale școlare au organizat pentru ultima dată cursuri pedagogice atât pentru învățătorii vorbitori de limbă română, cât și pentru cei minoritari. Cursurile pentru învățătorii minoritari au fost organizate la Chișinău, în incinta Liceului nr. 2 de Băieți.



La 7 iulie 1921 secretarul general de Instrucțiune Publică din Basarabia a informat conducerea liceului: „De la 10 iulie până la 10 august a.c. se vor ține cursuri [...] cu învățătorii și învățătoarele de la școala minorităților, în care scop să mi se pună la dispoziție zece săli de clasă și o cameră-cancelarie pentru direcțiunea cursurilor și lectori [...]. Întrucât cursurile sunt pentru minoritari, este absolută nevoie ca lectorii să cunoască cât de puțin limba rusă” [19, f. 9]. Lista lectorilor cursurilor pentru învățători a fost acceptată de către autoritățile școlare și iată care a fost răspunsul lor: „În consecință, îmi permit a spune că lectorii recomandați mai sus cunosc limba rusă și ne pot fi de mare folos la cursuri, mai ales că au fost și în alți ani lectori” [19, f. 19].

Așadar, se încheiase o perioadă de cinci ani de instruire a învățătorilor la cursurile pedagogice, înființate și întreținute cu mijloacele financiare ale statului. De acum înainte, pedagogii trebuiau să-și asigure independent nivelul de pregătire profesională, potrivit cerințelor în vigoare. Încheierea procesului de naționalizare a învățământului primar și secundar în Basarabia a fost constatată încă la 1921 de către Comisia de Unificare pentru Basarabia, care, în darea de seamă din 13 octombrie a aceluiași an, a relatat următoarele: „Școlile primare sunt complet unificate: programa, administrarea și controlul lor fiind făcute după legile și regulamentele din vechiul

Regat. Limba de predare în școlile românești și ale minorităților etnice este cea românească [...]. Școlile de băieți și fete din Chișinău și din Soroca sunt complet românizate, iar cea de băieți din Cetatea Albă – în parte; dar merge spre românizare” [20, f. 96]. În rezumatul dării de seamă, membrii acestei comisii au luat decizia „ca în școlile minorităților să nu fie primiți decât elevii naționalității respective și nicidecum elevi de altă naționalitate” [20, f. 108 verso].

Faptul că procesul de naționalizare a învățământului primar și secundar din Basarabia s-a încheiat, au confirmat-o nu doar autoritățile școlare, ci și mai mulți reprezentanți ai intelectualității din vechiul Regat, sosiți aici în vizită. De exemplu, venind în 1921 la Chișinău, Octavian Goga a constatat progrese importante în privința naționalizării, menționând că „nici într-o provincie alipită nu s-au făcut așa de mari progrese în privința naționalizării ca în Basarabia” [21, p. 49].

În zilele de 9-11 mai 1922, Constantin Angelescu, ministrul Instrucțiunii Publice, în comun cu autoritățile școlare locale, a întreprins o vizită de inspecție a școlilor din orașul Chișinău și împrejurimile acestuia. Peste tot s-au constatat mari succese în domeniul naționalizării învățământului, ceea ce a afirmat referitor la unele școli și în scris. Iată ce a scris ministrul în cartea de onoare la Școala Eparhială: „Nu găsesc destule



cuvinte pentru a exprima adâncă mea mulțumire Doamnei Directoare și Domnilor Profesori pentru modul cum conduc această școală. Școala aceasta poate servi ca model tuturor școlilor din Regat” [22, p. 77]. În seara zilei de 10 mai, el a avut o întrevvedere cu membrii corpului didactic din Chișinău. În cuvântarea sa, a menționat că „s-au făcut mari progrese pe terenul naționalizării școlilor” și a constatat că „elevii de diferite naționalități: evrei, ruși, bulgari, ș.a. și-au însușit în scurt timp limba română, lucru care dovedește muncă și silință și din partea corpului didactic, și din partea elevilor” [22, p. 78]. Astfel, în cele patru licee din Chișinău, Angelescu a constatat că elevii vorbesc și scriu românește, iar cursurile li se predau toate în limba română, în afară de liceul de stat evreiesc, în care „până acum, cursurile nu s-au predat în limba română și unde elevii nu sunt destul de familiarizați cu limba românească” [22, pp. 79-80]. S-a menționat că, odată cu începerea noului an școlar, administrația va fi obligată ca toți elevii acestui liceu să urmeze cursurile în limba română.

În concluzie, subliniem că măsurile ferme și consecvente, realizate de către autoritățile școlare centrale și locale, au avut drept rezultat naționalizarea învățământului în Basarabia într-o perioadă relativ scurtă de timp. În anul școlar de studii 1922-1923, instruirea în școlile primare și secundare de stat s-a împlinit în limba română, în

conformitate cu programele analitice și regulamentele aprobate de Ministerul Instrucțiunii Publice. Acțiunile autorităților școlare din anii 1917-1922, orientate spre pregătirea corpului didactic, au contribuit în mod esențial la opera de naționalizare a școlii basarabene, la extinderea și consolidarea sistemului de educație românesc.

### Bibliografie

1. Ghibu O. Pe baricadele vieții: În Basarabia revoluționară (1917-1918): Amintiri. Chișinău: Universitas, 1992. 636 p.
2. Donici Leon. Revoluția rusă/amintiri, schițe și impresii./Cioflec Romulus. Pe urmele Basarabiei.../Note și impresii din revoluția rusească./Chișinău: Universitas, 1992. 299 p.
3. Arhivele Naționale ale Republicii Moldova (ANRM), Fond. 2108, inv.1, dos. 5.
4. ANRM, Fond. 2108, inv. 1, dos. 1.
5. Palade Gh. Aspecte privind naționalizarea învățământului în Basarabia după Unirea de la 1918. În: Analele științifice ale USM, vol. III, 2005, pp. 11-17.
6. Boldur Alexandru. Istoria Basarabiei. București, 1992. 544 p.
7. ANRM, Fond. 70, inv. 2, dos. 214.
8. ANRM, Fond. 67, inv. 2, dos. 1.
9. ANRM, Fond. 2108, inv. 1, dos. 7.
10. ANRM, Fond. 66, inv. 1, dos. 132.
11. ANRM, Fond. 2108, inv. 2, dos. 3.
12. ANRM, Fond. 2108, inv. 1, dos. 15.
13. ANRM, Fond. 339, inv. 1, dos. 1.
14. ANRM, Fond. 2108, inv. 1, dos. 16.
15. Agrigoroaiei I., Palade Gh. Basarabia în cadrul României întregite 1918-1940. Chișinău, 1993. 256 p.

16. ANRM, Fond. 2108, inv. 1, dos. 11.
17. ANRM, Fond. 1772, inv. 1, dos. 4.
18. Arhivele Naționale Istorice Centrale (ANIC), București, Fond. Președinția Consiliului de Miniștri (PCM), dos. 23/1921, vol. 2.
19. ANRM, Fond. 2108, inv. 2, dos. 48.
20. ANIC, București, Fond. PCM, dos. 21/1921.
21. Hotnog T. Un congres în felul său. În: Școala. 1922, nr. 8, p. 49.
22. În: Școala. 1922, nr. 9-10, p. 77.

**Consilierea psihopedagogică a familiei  
prin intermediul  
platformei de educație și consiliere  
a părinților și preadolescenților  
Psychopedagogical counseling of the  
family through  
the platform of education and counseling  
of parents and preadolescents**

**Olga Răileanu,  
lector, doctorandă, Catedra de științe ale  
educației,  
Facultatea de Științe ale Educației și  
Informatică,  
UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova**

**Rezumat**

Articolul este un studiu teoretico-aplicativ privind importanța și valoarea consilierii psihopedagogice a familiei, realizate prin intermediul platformei *Educație și consiliere a părinților și preadolescenților în procesul de armonizare a relațiilor intergeneraționale*.

**Cuvinte-cheie:** consiliere psihopedagogică, familie, platformă educațională, consiliere online.

**Abstract**

This article represents a theoretical and practical study of the importance and value of family psychopedagogical counseling through the medium of Educational platform and

counseling of parents and preadolescents in harmonizing relations between generations.

**Keywords:** psychopedagogical counseling, family, educational platform, online counseling.

Creșterea extraordinară a popularității Internetului a afectat într-o mare măsură aproape toate domeniile vieții. Domeniul consilierii psihopedagogice/educaționale nu face nici el excepție, consilierea psihopedagogică/educațională fiind astfel pe larg folosită în situația actuală, pentru a satisface necesitățile familiei în obținerea unor sfaturi, recomandări și sugestii practice în ceea ce privește educația copiilor.

Activitățile de consiliere psihopedagogică a părinților și preadolescenților presupun un demers educațional-formativ centrat pe valorificarea capacităților și a disponibilităților individuale ale acestora, menite să faciliteze învățarea-consolidarea unor competențe și deprinderi care le va asigura o schimbare evolutivă a personalității proprii și le va permite adaptarea permanentă la solicitările actuale privind armonizarea relațiilor cu copiii.

Actualmente, tipurile de asistență educațională-consultativă a familiei sunt variate. În funcție de orientarea și necesitățile grupului de beneficiari și/sau în funcție de aspectele vizate, cu certitudine că se delimitează și diferențiază tipurile de intervenție, modelul de comunicare a adultului cu specialistul-consilier; strategiile de oferire a ajutorului pentru soluționarea

*dificultăților* cu care se confruntă familia și copiii de variate vârste, inclusiv preadolescenții. Pornind de la această realitate, a apărut necesitatea elaborării și dezvoltării unei platforme de *Educație și consiliere psihopedagogică a părinților și preadolescenților* ([www.parinti-preadolescenti.md](http://www.parinti-preadolescenti.md)), deoarece consilierea axată pe dezvoltarea adulților și prevenția unor dificultăți de educație a copiilor, realizată online, este solicitată și abordată în calitate de mijloc inovativ și eficient de autoperfecționare a personalității umane, inclusiv a personalității părinților. Evident că în cazul dat trebuie să fie respectate principiile codului deontologic, principiile educației și consilierii adulților și copiilor, principiul axării pe cerințele științifice față de abordarea persoanei și valorificarea procesului de consiliere. Anume acest fapt ne-a orientat spre implicarea specialiștilor cu renume în domeniul educației și consilierii familiei (dr. hab., prof. univ. Larisa Cuznețov și conf. univ. dr. Carolina Calaraș). Toate informațiile publicate sunt verificate și completate de specialiștii în cauză. Având același scop ca și consilierea realizată la birou, „față în față”, sau consilierea grupurilor mari/ consilierea axată pe informarea și dezvoltarea părinților, realizată în instituțiile de învățământ, consilierea în cadrul platformei este destinată educației familiei, oferă un cadru comod, propice, în care atât părinții, cât și

preadolescenții se pot exprima; pot fi ei înșiși/naturali pentru a găsi soluții la problemele cu care se confruntă, pentru a-și spori nivelul de competență și autoeficiență. Astfel, accentuăm că prezența online deschide accesul pentru o mai mare a populației, deoarece majoritatea utilizatorilor accesează zilnic diferite informații pe site-uri de socializare. Platforma respectivă concentrează în cadrul ei varii probe/teste, recomandări, conținuturi ce vizează comunicarea, relaționarea familială nemijlocit, educația și consilierea părinților și a preadolescenților.

Feedbackul primit de la părinți ne-a convins că platforma de educație și consiliere a acestora poate fi definită ca un mediu educațional la distanță, o formă de interrelaționare și comunicare bazată pe colaborarea eficientă dintre părinți, preadolescenți, pedagogi, psihologi și consilier.

Elaborarea acestei platforme a pornit de la următoarele premise:

1. *Ajustarea la necesitățile și modul de instruire a preadolescenților.* Este evident faptul că la definirea și construirea site-ului s-a ținut cont de necesitățile grupului de beneficiari cărui se adresează, elaborarea lui bazându-se pe particularitățile individuale, personale și cele instituționale, dat fiind faptul că preadolescenții, spre deosebire de

- părinții lor, manifestă un interes mai mare față de tehnologiile performante, iar acest instrument le este comod și convine intereselor și modalităților de informare ale preadolescenților.
2. *Lipsa timpului pentru a se prezenta la traininguri, mese rotunde și ateliere de formare.* În acest context, am încercat să adaptăm modalitățile de transmitere a conținuturilor ce vizează educația și consilierea familiei la solicitările părinților care nu dispun de timp suficient pentru a se prezenta la aceste activități, având acces la conținuturile plasate pe platformă.
  3. *Dezvoltarea insuficientă a serviciilor de consiliere online în R. Moldova.* Studiind mediul virtual în domeniul consilierii, am constatat că în R. Moldova sunt insuficient dezvoltate serviciile de consiliere online, în care atât părinții, cât și preadolescenții pot găsi cele mai bune soluții la problemele cu care se confruntă.
  4. *Prezentarea informației strict la subiect, în corespundere cu nevoile beneficiarilor.* În conformitate cu răspunsurile subiecților investigați la chestionarele aplicate, am evidențiat specificul dificultăților cu care se confruntă aceștia, rezultate din cercetarea cantitativă realizată. Astfel, activitățile și resursele puse la dispoziția beneficiarilor sunt variate și atractive,

abordează subiecte ce interesează atât părinții, preadolescenții, cât și cadrele didactice.

5. *Evitarea disconfortului unei întâlniri față în față.* Dat fiind faptul că în R. Moldova sunt insuficient dezvoltate serviciile de consiliere, mai cu seamă în mediile de rezidență rurale, unde atât părinții, cât și preadolescenții nu obișnuiesc să apeleze la serviciile de consiliere, aceștia simt un disconfort personal, manifestat prin anxietate și agitație. Pentru a evita aceste dificultăți și disconfortul întâlnirilor față în față dintre consilier și beneficiar, conținuturile din cadrul platformei și toate celelalte mijloace le oferă suportul calificat. În acest sens, precizăm că platforma nu furnizează doar informații, ci pune accent pe activitățile care presupun schimb de idei, construire de noi cunoștințe, valorificarea celor anterioare și consolidarea competențelor de autoperfecționare.

Astfel, în scopul identificării și al verificării modului în care este percepută informația de pe platformă de către părinți, preadolescenți și cadrele didactice, am realizat o cercetare cantitativă, lucrarea de față prezentând rezultatele acesteia.

Obiectivele cercetării au avut intenția:

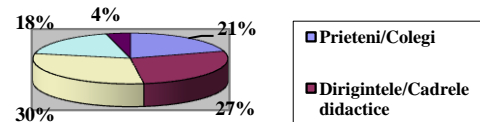
- *de a determina sursele de informare utilizate în scopul eficientizării calității relațiilor familiale;*

- de a stabili influența conținuturilor din cadrul platformei în armonizarea relațiilor familiale;
- de a identifica opinia respondenților cu referire la importanța și utilitatea consilierii psihopedagogice prin intermediul platformei versus consilierea tradițională.

Cercetarea s-a realizat în baza analizei minuțioase a conținutului platformei și în baza unui chestionar. Metoda de eșantionare a fost non-probabilistică, cu selecție rațională a persoanelor ce au accesat platforma în baza criteriului de vârstă, și anume preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 11 și 15 ani, deoarece acest segment de vârstă este cel mai activ în mediul online, și părinții acestora, cadrele didactice cu vârsta cuprinsă între 35 și 50 de ani din ambele medii de rezidență: urban și rural.

Pornind de aici, s-a urmărit identificarea principalelor surse de informare pentru respondenți în căutarea conținuturilor informative referitoare la problemele cu care se confruntă, în scopul optimizării cunoștințelor și armonizării relațiilor familiale.

Respondenții au fost rugați să menționeze toate sursele de informare pe care le folosesc de obicei, astfel că rezultatele prezentate în figura 1. indică ponderea utilizării surselor de informare de către respondenți.



**Fig. 1. Ponderea utilizării surselor de informare în consilierea psihopedagogică a familiei**

Se observă că aproximativ 20% din subiecți se consultă cu prietenii, colegii și rudele apropiate, pentru a-și rezolva problemele. Aproape o treime din respondenți au afirmat că consultă dirigințele/cadrele didactice, 31% consultă platforma educațională și, respectiv, pentru 18% din subiecți rețelele de socializare devin sursă de informare, pentru a rezolva problemele cu care se confruntă. Respondenții care au ales varianta „alte surse de informare” au menționat că acestea ar consta în ghiduri, manuale, broșuri specializate în consilierea psihopedagogică a familiei.

Urmărind platforma de educație și consiliere a părinților și preadolescenților, din 263 de accesări individuale, am obținut feedback pozitiv de la aproximativ 80% din respondenți, care consideră conținuturile plasate în cadrul platformei foarte utile și ajustate la necesitățile și cerințele familiei. Astfel, trebuie remarcat faptul că atât în mediul de rezidență urban, cât și în cel rural respondenții accesează platforma de informare online, fapt ce se justifică prin utilizarea sporită a Internetului și nivelul de accesibilitate al informației.

Pentru a afla care este influența conținuturilor și a blocurilor de informații din cadrul platformei în armonizarea relațiilor familiale, respondenții au fost rugați să indice blocurile pe care le-au consultat și le consideră cele mai utile.

**Tabelul 1. Influența blocurile informative din cadrul platformei**

**asupra calității relațiilor familiale**

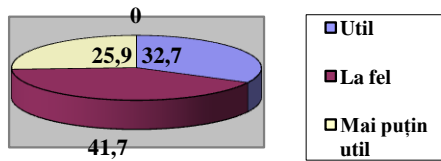
Blocurile platformei	Influență scăzută %	Influență medie %	Influență mare %
ABC-ul comunicării părinți-preadolescenți	14,5	33,4	52,1
Educația și consilierea părinților	12,3	39,1	48,6
Librăria online a platformei	29,2	31	39,8
Blocul întrebări și răspunsuri	8,7	24,1	67,2
Investigații/Chestionare	11,3	27,1	61,6
Recomandări pentru copii/preadolescenți	7,9	35,8	56,3

Din tabel, observăm că pentru majoritatea respondenților, blocurile cele mai importante care furnizează informații cu

privire la educația și consilierea părinților și a preadolescenților sunt cele din zona publică a platformei, care variază de la o influență scăzută la o influență mare. Acest lucru se datorează faptului că aproape 68% din persoanele chestionate consideră că informațiile postate pe platforma [www.parinti-preadolescenti.md](http://www.parinti-preadolescenti.md) sunt suficient de credibile și utile pentru a fi luate în considerare (deoarece sunt realizate de specialiști buni).

În figura 2., sunt prezentate rezultatele evaluării subiecților care au fost rugați să compare valoarea consilierii psihopedagogice primite prin intermediul platforme de educație și consiliere a părinților și preadolescenților cu valoarea consilierii tradiționale. Astfel, 41,7% din intervievați consideră că consilierea oferită prin intermediul platformei este aceeași ca și cea față în față, însă prima oferă o mai mare flexibilitate, deoarece se ajustează la posibilitățile temporale ale respondenților, iar aproape o treime din respondenți consideră că consilierea tradițională este mai eficientă decât cea online.





**Fig. 2. Opiniile respondenților cu privire la utilitatea consilierii tradiționale versus utilitatea consilierii online**

Un lucru surprinzător este faptul că, deși un număr mare al respondenților utilizează diferite surse de informare, accesând platforma și alte aplicații ale Internetului, consilierea online nu este considerată cea mai utilă. În acest sens, mai mulți respondenți care accesează platforma apelează și la consilierea tradițională oferită de către colaboratorii centrului universitar de *Consiliere pentru autoeficiență și consiliere a familiei* din cadrul UPS „Ion Creangă”.

**Avantajele consilierii educaționale prin intermediul platformei sunt următoarele:**

- se interacționezi aici și acum;
- părinții preadolescenților sunt liberi să aleagă momentul în care doresc să participe la consiliere;
- poți beneficia de consiliere de oriunde dorești (acasă, la școală, la serviciu);
- elimină disconfortul unei întâlniri față în față.

**Dezavantajele consilierii educaționale prin intermediul platformei sunt:**

- dificultățile unor beneficiari de a accesa sau utiliza calculatorul;
- medierea comunicării prin mecanisme tehnice, impersonale;
- reducerea elementelor de feedback, imposibilitatea de a observa conduita beneficiarului.

În concluzie, putem menționa că cercetarea respectivă demonstrează posibilitatea valorificării mai multor forme/modalități de informare și consiliere a familiei. Cei mai mulți utilizatori sunt conștienți de faptul că conținuturile cu caracter informativ accesate online au scop orientativ în rezolvarea problemelor cu care se confruntă și au încredere în sfaturile și experiențele împărtășite online de către consilier sau alți membri ai comunității platformei. În acest sens, merită menționat faptul că, având în vedere că Internetul este un spațiu liber pentru distribuirea informațiilor, beneficiarii trebuie să fie conștienți de etica și deontologia procesului de consiliere. Dacă consilierul nu va manifesta empatie, acceptare necondiționată, colaborare și responsabilitate în suportul oferit, va primi feedback negativ. Consilierea psihopedagogică a părinților și preadolescenților prin intermediul platformei funcționează, însă, ca și în cazul consilierii la cabinet, este nevoie de angajament, deschidere și implicare activă



atât a beneficiarilor, cât și a consilierului, pentru a obține rezultate vizibile.

În final, menționăm că procesul de consiliere psihopedagogică a familiei prin intermediul platformei de *Educație și consiliere a părinților și preadolescenților* se adresează problemelor de informare, învățare și schimbare a cognițiilor și comportamentelor beneficiarilor, iar transformarea benefică și adaptarea persoanei consiliate la tendințele tehnologice actuale vor tinde să formeze interes nu numai pentru distracții și jocuri plasate pe Internet, dar și pentru dezvoltarea inteligenței și a autoeficienței în învățarea pe parcursul vieții individului.

#### **Bibliografie**

1. Cuznețov, Larisa, *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*, Chișinău, Editura Primex-Com, SRL, 2015.
2. Dafinoiu, Ion, *Elemente de psihoterapie integrativă*, Iași, Polirom, 2000.
3. Dumitru, Ion Al., *Consiliere psihopedagogică*, Iași, Polirom, 2008.
4. [www.parinți-preadolescenți.md](http://www.parinți-preadolescenți.md)

### **Rezolvarea conflictelor și educația elevilor din învățământul primar în spiritul toleranței**

#### **Conflict resolution and education of pupils in primary education in a spirit of tolerance**

**Dumitru Patrașcu, doctor habilitat,  
profesor universitar,  
Catedra de management educațional,  
Facultatea de Formare Continuă,  
UPS „Ion Creangă”, Chișinău,  
Moldova**

**Laura Chiriac, doctorandă,  
UPS „Ion Creangă”, Chișinău,  
Moldova**

#### **Rezumat**

În acest articol se prezintă importanța rezolvării conflictelor în școlile din învățământul primar și necesitatea integrării educației pentru toleranță în școală, educarea elevilor în spiritul toleranței și al respectului.

**Cuvinte-cheie:** conflict, toleranță, respect, educație morală.

#### **Abstract**

This article presents the importance of conflict resolution in the schools of primary education and the need for tolerance education integration in school, educating students in the spirit of tolerance and respect.

**Keywords:** conflict, tolerance, respect, moral education.

Conflictul poate fi definit ca stare ce se caracterizează prin manifestarea unor tensiuni acumulate în timp sau determinate de factori de moment, între două persoane sau două grupuri ce au fie aceleași interese,

fie interese diferite, care nu au găsit modalități de înlăturare a acestor tensiuni. Termenul *conflict* implică adesea stări de lucru nedorite, dezacorduri, nepotriviri.

Originea termenului *conflict* pornește de la verbul *confligo, -ere*, ceea ce înseamnă „a se lupta, a se bate între ei”, pe când participialul substantival *conflictus* înglobează sensurile de „ciocnire”, „șoc”, dar și de „ceartă”, „luptă împotriva cuiva”, „a se lovi unul pe altul” (ceea ce se întâmplă adesea în stradă sau în școli, între elevi).

Pentru profesori, situațiile conflictuale constituie unele dintre cele mai grele teste de abilitate și deontologie profesională, dat fiind că o situație conflictuală are implicații atât asupra canalelor de comunicare, cât și asupra mediului în care evoluează participanții. Comunicarea interpersonală realizată în diverse situații didactice are loc într-un mediu deosebit (mediul școlar) și într-un context specific (școala sau un spațiu adiacent acesteia).

Cauzele conflictelor sunt diverse. În literatura de specialitate se întâlnesc numeroase categorii de surse ale conflictelor. De exemplu, Ana Stoica-Constantin (2004) propune abordarea surselor conflictelor din următoarele perspective:

*Diferențele și incompatibilitățile dintre persoane.* Diferențele dintre indivizi generează conflicte din momentul în care

aceștia interrelaționează și depind de anumite circumstanțe. Cele mai importante deosebiri generatoare de conflict sunt unele trăsături de personalitate (de ex.: mobil/inert, extravertit/introvertit, adaptativ/inovativ), opinii (de ex.: cine deține rolul principal în educația copilului), atitudini (de ex.: toleranță-intoleranță, acceptare-neacceptare), valori (de ex.: credința religioasă, realizarea pe plan material), nevoi (de ex.: durata timpului de somn), gusturi și preferințe (de ex.: alimentație, vestimentație, relaxare).

*Nevoile/interesele umane.* Oamenii intră în conflicte fie că au nevoi care urmează să fie satisfăcute, fie că au nevoi neconcordante cu ale altora. În psihologie, *nevoia* este definită ca o „condiție a cărei satisfacere este necesară pentru menținerea homeostaziei” (Stoica-Constantin, 2004, p. 26, apud. Dwortzky, 1998), homeostazia fiind tendința organismului de a-și menține stabilitatea, la nivelul optimal de funcționare, orice deviație de la acest nivel va crea o nevoie. *Interesul* este definit de Al. Roșca (1976) în *Psihologia generală* ca „o formă specifică motivației, orientare/direcționare activă și durabilă a persoanei spre numite lucruri, fenomene sau domenii de activitate, care se manifestă prin orientare și concentrarea atenției, efectiv sau în mod latent, în acea direcție, însoțite eventual de implicarea în acțiune”.

*Comunicarea.* Comunicarea este generatoare de conflicte atunci când este absentă sau defectuoasă. Oamenii, de cele mai multe ori, comunică imperfect, dar presupun că au făcut-o clar atribuind acest lucru distorsionării mesajului la receptor, nu la emițător.

*Lezarea stimei de sine.* Stima de sine capătă potențial conflictogen atunci când realizările altei persoane sunt contestate sau minimalizate, când se propun standarde inaccesibile sau se acționează prin constrângere sau persuadare.

*Conflictul de valori.* Valoarea este ceea ce prețuiește individul, credința noastră despre ceea ce este important, ceea ce deosebește binele de rău. În consecință, apare reacția dură a oamenilor, a căror valori le sunt încălcate, simțindu-se atacați personal.

*Conflictul de norme.* Este una dintre cele mai răspândite cauze ale conflictelor. Unele norme sunt explicite, altele sunt rostite și nescrise, motiv pentru care se recomandă stabilirea normelor de comun acord, la începutul unei relații.

*Comportamentele neadecvate.* În cadrul grupului, surse ale conflictelor pot fi o serie de comportamente neadecvate, dintre care amintim: comportamente negative (egoism, minciună), comportamente atipice (daruri fără motiv evident, manifestări de simpatie nejustificată), comportamente neadecvate

situației (ținută, acțiuni neconforme cu situația).

*Agresivitatea.* Agresivitatea poate fi fizică sau verbală și apare ca o modalitate conflictuală de relaționare cu mediul fie în plan concret-acțional, fie în plan imaginar sau fantasmatic.

*Competențele sociale* presupun capacitatea unei persoane de a relaționa într-un mod adecvat cu alte persoane, a coopera și colabora în cadrul unui grup, a înțelege și identifica adevărata natură a fiecărei relații și situații, de a se face plăcută.

*Structura sau cadrul extern* țin de locul în care se desfășoară o interacțiune, constrângeri, proceduri de comunicare, distribuirea resurselor, acces la informații, presiuni politice, resurse ș.a. Resursele limitate disputate de două sau mai multe părți sunt cauze aproape cotidiene ale conflictelor.

Elementul determinant, în actul comunicării, este emițătorul (sursa), care în situații de conflict școlar se manifestă plenar, ieșind în evidență. Deoarece profesorul-emițător deține controlul asupra actului de comunicare, se impune ca în situații conflictuale să acționeze prompt, să identifice în timp util sursele conflictului și să stabilească strategia de dezamorsare a conflictului și normalizare a climatului didactic.

Ca profesori, avem datoria de a-i ajuta pe elevi să obțină o imagine mai clară despre

ei înșiși și despre societate, de a transforma conflictele în șanse educative. Capacitatea de a aborda conflictele într-un mod constructiv contribuie la sănătatea mentală și individuală și are efecte pozitive asupra societății în general.

Întotdeauna, un conflict poate fi soluționat dacă se cunosc sursele, dacă se respectă cele trei principii strategice de rezolvare și dacă se dorește efectiv dezamorsarea și instalarea armoniei (printr-un management corespunzător).

În situațiile deosebite de conflict, comunicarea profesor-elev este într-o măsură apreciabilă dependentă de precizia și acuratețea mesajului, care trebuie să fie cuplat cu intenția emițătorului și cu nivelul de percepție al ascultătorului destinatar. Mesajul are semnificație și este complet numai în condițiile în care este coroborat cu limbajul folosit, filtrele și perturbațiile din comunicare, cu mediul și canalele de comunicare.

În situația de conflict, comunicarea este eficace dacă posibilitățile asigurate de canale sunt mai mari. Aceasta pentru că este nevoie ca receptorii să cunoască informația și să o poată propaga mai departe, timpul alocat rezolvării conflictului fiind scurt și, de asemenea, se impun dezbateri, negocieri, fiind necesar și un feedback imediat și apropiat.

În concluzie, comunicarea didactică de tip față în față sau mediată electronic este

condiționată de calitatea celor trei factori, prezentați anterior.

Violența este una dintre marile probleme ale lumii contemporane. Presa, scrisă sau audiovizuală, informează în permanență cu privire la diversele manifestări ale acestui fenomen, de la formele cele mai agresive, precum războaie ori crime terifiante, bătăi, furturi, distrugeri de bunuri, și până la cele mai puțin agresive (dar nu mai puțin vinovate), cum ar fi violențele verbale. În acest context, apariția diferitor forme de violență în mediul școlar pare aproape o fatalitate și devine, adesea, un lucru obișnuit, cu care semenii coexistă fără a se sesiza asupra pericolului.

Chiar dacă reprezintă o problemă delicată, luarea în stăpânire a fenomenului conflictului nu se poate face decât dacă îi sunt cunoscute cauzele, originile, formele de manifestare și posibilitățile de prevenire. Problema violenței în școală trebuie să devină o temă de reflecție pentru toți cei implicați în actul educațional, cu atât mai mult cu cât școala dispune de importante resurse pentru a concepe programe de prevenire a violenței.

Copiii care trăiesc într-o familie violentă ajung să dezvolte aceleași comportamente ca și părinții lor. Indiferent de vârstă, copiii sunt învățați că violența este o metodă eficientă de a controla alți oameni. Studiile arată că adolescenții care trăiesc

într-un mediu violent formează următoarea generație de agresori și victime.

Copiii cresc zâmbind, cresc în joacă, folosind culorile și dând crezare poveștilor care se termină cu bine. Când violența și conflictul le șterge zâmbetul sau le oprește joaca, sau schimbă culorile în negru și face poveștile de necrezut, copiii nu mai cresc pe dinăuntru lor.

**Cauzele de ordin genetic ale acestui fenomen sunt următoarele:**

- devieri comportamentale;
- timiditatea, labilitatea emoțională;
- carențe afective de stimulare cognitivă;
- tulburări emoționale grave;
- eșecuri personale de adaptare și integrare școlară;
- cauze ce țin de specificul vârstei școlare;
- teribilismul adolescentin;
- sentimentul acut al singurătății în condițiile când părinții aleargă obsedați de câștiguri bănești, neacordând timp și răbdare frământărilor copiilor/tinerilor în formare.

În managementul educațional, există o tipologie a stărilor conflictuale, determinată de actorii implicați. Astfel, conflictele între elevi sunt determinate, în cele mai multe cazuri, de atmosfera competitivă, în care elevii sunt obișnuiți să lucreze individual pe bază de competiție, le lipsește deprinderea de a lucra în echipă, încrederea în ceilalți;

dacă nu obțin triumful asupra celorlalți, își pierd stima de sine, competiția este cultivată chiar și când este neproductivă, lipsește sprijinul între colegi, apar resentimente față de capacitățile și realizările celorlalți, neîncrederea, lipsa prieteniei, singurătatea și izolarea, comunicare slabă (elevii nu știu să asculte și să comunice, să-și exprime nevoile și dorințele, nu înțeleg sau înțeleg greșit intențiile, sentimentele, nevoile și acțiunile celorlalți).

Acest tip de conflicte poate fi aplanat prin cooperare elev-elev, elev-clasă, elev-profesor, comunicare, toleranță, expresie emoțională pozitivă, rezolvarea creativă a conflictelor. Descoperirea laturii constructive a conflictului depinde de modul de abordare al conflictului; transformarea conflictelor în procese benefice este posibilă prin reorientarea energiei conflictului în direcții benefice și utile. De exemplu, conflictul poate fi privit drept o experiență de viață, un act de învățare (cum să se evite repetarea lui) sau un act de dezvoltare personală, de autocunoaștere, cunoaștere a celorlalți și a fenomenelor psihosociale. O parte importantă a problemicii care vizează conflictele reprezintă refacerea relațiilor între părțile implicate, acest lucru fiind posibil prin comunicare, consiliere și, nu în ultimul rând, toleranță.

Educația pentru toleranță, un nou tip de educație, poate fi integrată prin intermediul disciplinelor ce aparțin ariei curriculare

„Om și societate”, poate fi studiată ca disciplină opțională sau prin activități extrașcolare desfășurate cu elevii. Utilizarea unor metode de învățământ adecvate, precum și îmbinarea metodelor tradiționale cu cele moderne în educarea elevilor prin toleranță și contribuția noastră, a cadrelor didactice, au efecte benefice în ceea ce privește tolerarea reciprocă a elevilor și combaterea violenței în școală.

Toleranța față de opiniile celorlalți copii trebuie încurajată mai ales atunci când fiecare vrea să impună jocul sau regulile jocului (de ex.: dacă nu vrea să se joace cu LEGO-ul azi, nu-i nimic, lasă-l să se joace cu altă jucărie și arată-i LEGO-ul mâine, când, sigur, va fi interesat). Una din modalitățile de diminuare sau chiar rezolvare a unui conflict o constituie ascultarea activă, care este crucială într-o comunicare eficientă, lipsită de conflicte.

Toleranța presupune valoarea individului, autonomia lui, libertatea alegerii. O societate tolerantă va tinde mai mult spre a fi creativă și inovativă, deoarece este deschisă față de noi descoperiri, adevăr și noi pătrunderi psihologice, îmbunătățind astfel experiența umană. O societate tolerantă este mai potrivită pentru a promova încrederea și colaborarea reciprocă. Într-o societate tolerantă va fi mai puțină cruzime și înșelăciune, mai puțin dogmatism și fanatism.

Școlile trebuie să primească toți copiii, fără nici o deosebire privind condiția lor fizică, intelectuală, socială, emoțională, lingvistică sau de orice altă natură. Acestea se referă și la copiii cu dizabilități sau care muncesc, la copiii aparținând populațiilor nomade sau la copiii străzii, în general, la copiii care aparțin populației dezavantajate/marginalizate.

Educația trebuie să vizeze nevoile de învățare ale tuturor copiilor, tinerilor, adulților, ale celor excluși, urmărind astfel dezvoltarea deplină a personalității umane și întărirea respectului față de drepturile omului și față de libertățile sale fundamentale. Ea trebuie să ia în considerare diferența ori să se fondeze pe diferență și să se deschidă în fața diverselor valori, trebuie să fie o educație capabilă să răspundă nevoilor Europei contemporane și viitoare, caracterizată printr-o perfectă loialitate, respectul persoanei umane, toleranță, simpatie, sociabilitate, generozitate și spirit de întraajutorare.

Deosebirea fundamentală dintre toleranță și indulgență constă în faptul că indulgența ar putea fi privită ca un exces de toleranță, în sensul că, din dorința de a nu se leza specificitatea nimănui, se permite, în numele toleranței, încălcarea oricărui principiu moral.

Toleranța înseamnă bunul-simt, a nu fi egoist și a înțelege că ceva ce pentru tine este, poate, lipsit de importanță pentru altul



vine pe primul loc. *Toleranță* vine din latinescul *tolerare*, care înseamnă „a suporta”; este un termen social, etic și religios, aplicat la o colectivitate sau la un individ, care definește respectul libertății altuia, al modului său de gândire și de comportare, precum și al opiniilor sale de orice natură (politice, religioase etc.).

Educația elevilor în spiritual toleranței poate beneficia de aportul mai multor discipline de învățământ.

- Astfel, *Cultura civică* presupune favorizarea acțiunilor de identificare și respectare a diversității, de respectare a drepturilor celorlalți prin analogie cu drepturile proprii, armonizarea individualității cu grupul, promovarea toleranței ca atitudine activă.

- *Istoria* poate realiza această cerință prin punerea accentului pe conviețuirea pașnică dintre diferite etnii și popoare, pe inițiativele de pace. Din prisma toleranței ar putea fi privite diversele orânduirii social-politice care au marcat evoluția omenirii, documentele care reglementau, în diverse epoci, conduitele indivizilor, diversele tipuri de dictaturi, împreună cu doctrinele lor intolerante, modul în care s-au constituit diverse organizații internaționale, viața și activitatea unor personalități care au luptat pentru respectarea drepturilor omului.

- *Religia* are la bază principiul unității fundamentale a spiritului religios, principiul

neutralității confesionale, principiul toleranței, care înseamnă acceptare.

- *Geografia* își manifestă potențialul formativ mai ales în ceea ce privește educația interculturală și pentru acceptarea diversității.

- Consilierea și orientarea se înfăptuiesc prin realizarea unor activități în cadrul cărora elevul să fie ajutat să se cunoască pe el însuși și să-și îmbunătățească imaginea de sine.

Societatea modernă, ce tinde spre prosperare în pace și prietenie, toleranță, are nevoie și de dreptate. Trebuie să ne învățăm să fim corecți, să recunoaștem dreptatea, să demonstrăm și generației viitoare că în acțiunile noastre am avut dreptate. *Cu cât o duceți mai ușor, cu cât sunteți mai puternici, mai bogați, mai fericiți, mai nobili, cu atât se cuvine să fiți mai dreپți*, spunea Terantius.

### Bibliografie

1. Cornelius, Helena, Faire, Shoshana, *Știința rezolvării conflictelor*, Editura Știință și Tehnică, București, 1996.
2. Cosmovici, Andrei, Iacob, Luminița Mihaela, *Psihologie școlară*, Polirom, Iași, 2005.
3. Constantin, Ana, *Conflictul interpersonal*, Polirom, Iași, 2004.
3. Patrașcu, Dumitru, *Managementul conflictului în sistemul educațional*, Tipografia „Reclama”, 2017.

4. Sălăvăstru, Dorina, *Psihologia educației*, Polirom, București, 2004.

**Motivarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar**  
**Motivation des enseignants dans l'enseignement préuniversitaire**

**Dumitru Patrașcu, doctor habilitat, profesor universitar, Catedra de management educațional, Facultatea de Formare Continuă, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova**

**Monica-Vasilica Pleșcan, doctorandă, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova**

**Rezumat**

Această lucrare propune o analiză prin prisma teoriilor motivației, în special a teoriei expectanțelor, a principalilor factori care stimulează gradul de motivare al angajaților în cadrul unei organizații. Acești factori sunt exemplificați la nivelul organizației școlare și constituie un ansamblu de resurse pentru educația incluzivă/integrată, fiind creionat climatul organizațional, expectanțele cadrelor didactice, modalitățile de stimulare a motivației în rândul cadrelor didactice în funcție de nivelul de experiență, precum și considerații privind viitorul organizației.

**Cuvinte-cheie:** teoria expectanței, nivel de motivare, centru de resurse pentru educația inclusivă/integrată, modalități de stimulare

**Résumé**

Cet article propose une analyse du point de vue des théories de la motivation, en particulier la théorie des attentes, des principaux facteurs qui stimulent la motivation des employés au sein d'une organisation. Ces facteurs sont illustrés au niveau de l'organisation scolaire, à savoir un centre de ressources pour l'éducation inclusive/intégrée, le climat organisationnel, les attentes des enseignants, les motivations des enseignants en fonction du

niveau d'expérience, ainsi que des considérations sur l'avenir d'organisation.

**Mots-clés:** la théorie de l'attente, le niveau de motivation, le centre de ressources pour l'éducation inclusive/intégrée, les moyens de stimulation.

Mai mulți manageri consideră că se poate realiza o creștere a productivității în urma investițiilor în sisteme informaționale, roboți sau a modernizării proceselor de producție. Cu toate acestea, directorul de personal al firmei engleze Cadbury Schweppes, Adrian Gozzard, susține cu claritate: „În companie există o singură resursă: oamenii și conducerea acestor oameni [...] diferența dintre mediocritate și excelență este rezultat al motivației (acestor oameni). Motivația este liantul ce leagă laolaltă obiectivele și strategiile organizației [...]”.

Managerii dispun de numeroase strategii de motivare a angajaților, de implicare a acestora în activitatea profesională, rezultatul fiind atât creșterea satisfacțiilor personale, cât și a productivității. În general, o combinație a acestor strategii conduce la obținerea celor mai bune rezultate.

Deși salariile constituie o sursă importantă de venit pentru angajat și o cheltuială destul de mare pentru angajator, în sistemul de învățământ salariile sunt foarte ușor de epuizat, reușind să îi aducă pe oameni la lucru în fiecare zi, dar nu obligatoriu îi fac să și muncească. Ceea ce îi

determină pe oameni să muncească, cu adevărat, este motivația.

Lucrarea propune o dezbatere privind motivarea personalului din învățământ, pornind de la o inventariere a principalelor tipologii motivaționale. Se urmărește în paralel selectarea motivelor aplicabile în domeniul propus pentru analizat, referindu-ne la motivele care determină alegerea locului de muncă și la motivele care determină continuitatea în domeniu și obținerea performanțelor.

Se va face diferențierea termenilor *motivare* și *motivație*, insistându-se pe parcursul analizei atât asupra motivației personalului, cât și asupra strategiilor de motivare aplicate sau aplicabile de către manageri.

Demersul propus se va finaliza prin analizarea activităților de motivare a personalului dintr-o școală generală cu probleme serioase privind imaginea și condițiile de lucru, analiză realizată în cazul unei implicări directe, cu posibilitatea unei abordări subiective.

Pentru început, consider necesară diferențierea termenilor *motivare* și *motivație*. *Motivarea* este acțiunea de a motiva pe altcineva, de a oferi un motiv pentru realizarea unei acțiuni; *motivația* reprezintă totalitatea mobilurilor care-i determină pe oameni să facă anumite lucruri, să aleagă din mai multe variante un anumit comportament.

Motivarea reprezintă modalitatea prin care se integrează satisfacerea necesităților și intereselor individuale ale salariaților în realizarea obiectivelor organizației – stimularea angajaților în vederea îndeplinirii sarcinilor într-un mod satisfăcător; motivația în raport cu necesitățile și interesele individuale.

Este nevoie de cunoașterea nevoilor oamenilor care muncesc în organizație, pentru a determina influența satisfacerii acestor nevoi asupra antrenării angajaților la realizarea obiectivelor propuse, însă nu trebuie confundați termenii *nevoie* și *motivație*. *Motivația* (latinescul *movere* – „stare interioară care pune în mișcare un individ”) este „o forță care acționează asupra unei persoane pentru a o împinge către realizarea unui obiectiv într-o manieră specifică”. *Nevoia* este „o lipsă resimțită la un moment dat de o persoană”.

Abraham Maslow a identificat următoarea ierarhie a trebuințelor/nevoilor: *nevoi fiziologice* – aer, apă, somn, hrană, sex, adăpost, eliberare de durere; *nevoi legate de securitate* – siguranță fizică și psihică; *nevoia de apartenență* – la un grup social sau altul, de prietenie, dragoste, tandrețe; *nevoia de stimă și recunoaștere* – stimă față de sine, dar și din partea celorlalți, de independență și libertate, dar și de proprietate; *nevoia de autorealizare* – creștere, împlinire de sine, dezvoltare, creație. Această ierarhie a fost imaginată de

Maslow sub forma unei piramide a nevoilor, al cărei vârf (nevoia de autorealizare) se bazează în primul rând pe satisfacerea nevoilor fiziologice și apoi pe treptele intermediare.

Teoria lui Maslow a suferit multiple interpretări și completări. Astfel, un fapt vizibil este concentrarea în piramidă a două tipuri de nevoi, acestea fiind corespondentele a două tipuri de motive: intrinseci (nevoia de apartenență; nevoia de stimă și recunoaștere; nevoia de autorealizare) și extrinseci (nevoi fiziologice; nevoi legate de securitate). De asemenea, se pare că nu există o regulă care să guverneze apariția unui anumit tip de nevoi; după satisfacerea celor fiziologice, satisfacerea unei nevoi poate avea caracter provizoriu, după care individul va dori un alt nivel de satisfacere a nevoii.

Managerii trebuie să identifice cele mai importante nevoi ale angajaților și să conștientizeze că acestea se pot schimba în timp. Soluțiile pentru satisfacerea tuturor categoriilor de nevoi sunt simple și numeroase, însă resursele financiare alocate învățământului sunt insuficiente.

Clayton Alderfer propune, pornind de la teoria lui Maslow, teoria ERD, împărțind nevoile umane în trei categorii: de existență (nevoi fiziologice și de securitate), de relaționare (nevoi de apartenență și de stimă) și de dezvoltare (nevoi de autoapreciere și autorealizare).

Punctul comun al celor două teorii este recunoașterea existenței mai multor tipuri de nevoi și între ele se stabilesc raporturi care pot facilita recompensarea comportamentelor individuale. Modelul lui Alderfer îmbogățește modelul lui Maslow cu două idei: un individ poate urmări satisfacerea a două sau mai multe nevoi sau poate renunța la satisfacerea unor trebuințe de ordin superior, dacă îi sunt satisfăcute nevoile de ordin secundar.

M. Scott Mayers a întocmit o ierarhie a nevoilor, împărțindu-le în două categorii: *nevoi de întreținere* – fiziologice; economice; de ordin social; referitoare la securitate; referitoare la statutul social – și *nevoi motivaționale* – responsabilitate; recunoaștere; realizare; creștere profesională. Autorul teoriei consideră că pentru declanșarea mecanismului motivației este necesară satisfacerea nevoilor de întreținere, pornind de la ideea lui Maslow, conform căreia nu se poate vorbi de nevoi superioare (autorealizare, recunoaștere) fără satisfacerea nevoilor de bază/primare.

Frederick Herzberg a ajuns la următoarele concluzii: oamenii depun, în procesul muncii, 75% din capacitatea totală de efort; există factori pe care autorul îi numește *igienici*, sau *de întreținere*, care contribuie la menținerea unui nivel mediu de efort, a căror absență produce insatisfacție; există factori numiți de Herzberg *motivatori*, care determină depășirea

nivelului mediu de efort, a căror prezență produce satisfacție. Astfel, există, conform teoriei lui Herzberg, două categorii de factori: care produc satisfacție și care produc insatisfacție.

Referitor la organizație, printre factorii de întreținere se află: salariul, relațiile personale de la locul de muncă, siguranța muncii, modalitatea de control, politica generală a organizației. În a doua categorie, în funcție de creșterea treptată a puterii motivaționale, întâlnim: munca în sine, rezultatele, recunoașterea realizărilor, deținerea de responsabilități și dezvoltarea personală.

Pentru a obține o îndeplinire satisfăcătoare a sarcinilor, profesorul trebuie să înlăture factorii care îi produc insatisfacție elevului, iar managerul trebuie să identifice și să încerce să îndepărteze acest tip de factori la angajați. Numai după ce are convingerea că au fost îndepărtate cel puțin o parte din insatisfacții, managerul poate interveni cu factori motivatori.

Munca este prin ea însăși motivatoare, dacă angajatul muncește într-un domeniu preferat de acesta, nu într-un domeniu de conveniență sau oferit de împrejurări. Managerul trebuie să descopere unde există plăcerea de a munci și unde există doar dorința satisfacerii nevoilor „de întreținere”. Recunoașterea meritelor de către manager, chiar la un nivel minim, poate acționa cu o puternică forță motivatoare.

Etapa următoare recunoașterii meritelor ar trebui să fie acordarea unor responsabilități – delegarea autorității. În sistemul de învățământ actual, acest lucru este posibil într-o măsură relativ mică, apărând riscurile insatisfacției datorate de idei de genul „eu aveam mai multe merite decât cel ales”. Cadrul didactic trebuie să înțeleagă că este direct responsabil de propria dezvoltare; sentimentul autoîmplinirii ar trebui să fie suficient pentru a motiva.

Nivelul satisfacției individului este, în general, corelat cu un nivel al recompensei (în cele mai multe cazuri, materială, dar și morală), corespunzătoare nivelului de aspirații la un moment dat. Aspirațiile însă se modifică, apărând neconcordanța între noul nivel al aspirațiilor și nivelul satisfacției – recompensa apare insuficientă, situație care dă naștere unor insatisfacții.

Această problemă ocupă un loc de frunte în cazul angajaților din învățământ; majoritatea se raportează la permanenta neconcordanță între recompensa materială și nivelul individual și colectiv de aspirații. Acesta este momentul de acțiune al factorilor motivatori. Acțiunea acestora va determina creșterea recompensei – dacă ne referim la organizația școlară, vorbim de recompensă morală, recompensa materială fiind imposibil de adus la nivelul aspirațiilor, cel puțin în contextul actual.

Potrivit lui McClelland (teoria achiziției succeselor), nivelul de aspirație al unui om îi determină comportamentul, individul manifestând trei categorii de nevoi: de afiliere, de putere și de realizare. Autorul consideră că nevoia de realizare nu este ereditară, iar oamenii pot fi învățați să-și dezvolte o motivație puternică, în acest sens.

Victor Vroom propune o teorie (teoria expectației) ce ține cont de factorii individuali, subiectivi, care acționează permanent și imprevizibil. Premisele acestei teorii sunt: comportamentul uman nu este determinat de realitate, ci de modul în care această realitate este percepută de fiecare individ; raportarea la real este influențată de preferințele persoanei, de valoarea pe care aceasta o acordă unui element din realitatea percepută; fiecare persoană are așteptări în legătură cu posibilitatea (sau probabilitatea) ca anumite acțiuni să ducă la anumite rezultate; acțiunile sunt niște instrumente care trebuie să ducă la rezultatele pe care persoana le dorește și le percepe ca recompensatorii.

„Expectația” – așteptările angajaților din învățământ – se referă, în principal, la modificarea semnificativă a sistemului, a modului de conducere, a grilei de salarizare, care se constituie în așteptări diferite pentru fiecare persoană.

Valoarea pe care o persoană o atribuie unei acțiuni diferă în funcție de tipul organizației, de grupul de muncă, de

caracteristicile grupului (vârstă, sex, etnie, religie, cultură, nivel de trai), de percepția individuală asupra realității.

După Vroom, motivația este expresia unei funcții individuale care depinde de „valența” (valoarea) și „expectația” (așteptările) asociate unei acțiuni. Ca exemplu al acestei teorii putem considera refuzul unor cadre didactice de a ocupa un post de conducere, considerând acest lucru de o valoare mică în raport cu alte acțiuni. Aici însă se poate face confuzia cu „paradoxul participării”. Diferența constă în faptul că în cazul „paradoxului participării” nu valoarea atribuită funcției duce la refuz, ci diverse complexe individuale sau motivări insuficiente.

Gradul de motivare este un element deosebit de important pentru implicarea cadrelor didactice în realizarea obiectivelor sistemului/instituției școlare. De fapt, motivarea este una din problemele cele mai delicate pentru majoritatea managerilor, aceștia având rolul de a sensibiliza personalul printr-o comunicare deschisă și prin folosirea corectă a instrumentelor de motivare; de a descoperi aspectele care motivează, într-adevăr, angajații și îi determină să se implice în rezolvarea problemelor prin valorificarea potențialului lor creativ.

Motivarea este în strânsă legătură cu toate activitățile specifice managementului resurselor umane dintr-o instituție de



învățământ, începând cu recrutarea și selecția personalului, evaluarea, dezvoltarea și continuând cu abordarea propriu-zisă a proceselor motivaționale în dinamica lor. Pentru a fi eficace, este necesar ca în cadrul instituției să se apeleze la motivațiile de natură formală, cele care sunt stabilite prin strategia și politicile organizației și pentru care se apelează la anumite metode și tehnici manageriale; nu trebuie subestimat însă și potențialul motivațional al motivațiilor informale, mai ales al celor moral-spirituale.

Considerăm important a preîntâmpina fenomenul de uzură morală a motivațiilor. Motivarea personalului nu trebuie să fie exclusiv materială, ea depinde de o serie de alți factori, cum sunt: cultura instituțională și a calității, mentalitatea, mediul de lucru, relațiile ierarhice.

Literatura de specialitate denotă oportunitatea motivării cognitive, ce are în vedere satisfacerea nevoilor salariatului de a fi informat, a cunoaște, învăța, inova, de a opera și „controla” mediul în care își desfășoară activitatea, precum și motivarea afectivă, ce vizează satisfacerii nevoilor sale de ordin sentimental. Se conturează și expectanțe ale cadrelor didactice în raport cu motivarea moral-spirituală, ce vizează sistemul lor de valori, atitudinile, comportamentul. În acest sens, se recomandă manifestarea încrederii în salariați, exprimarea de mulțumiri și laude, efectuarea de evaluări a contribuției,

acordarea de titluri onorifice și medalii, organizarea de ceremonii pentru anumite persoane sau evenimente din cadrul instituției. Un factor semnificativ pentru eficiența instituției și satisfacția profesională a cadrelor didactice îl reprezintă recunoașterea.

Motivarea adecvată conduce la creșterea atașamentului față de instituție, reține talentele și performerii în instituție, contribuie la creșterea eforturilor și a contribuției personalului la realizarea obiectivelor instituției; pe baza amplificării satisfacției din participarea la procesul muncii, ca urmare a realizării sarcinilor atribuite, contribuie la instaurarea unui moral ridicat și la dezvoltarea individuală a salariaților, la conturarea unui climat organizațional propice performanțelor organizaționale.

Strategia instituțională de motivare va lua în considerare și factorii perturbatori ai echilibrului: oboseala profesională treptată a cadrelor didactice, determinată de presiunile exercitate de nevoia unei performanțe noi, mai dinamice, și de necesitatea permanentă de menținere a unui nivel calitativ ridicat, perimarea cunoștințelor și, cel mai important, „arderea” treptată a cadrului didactic, determinată de efortul depus (cognitiv, emotiv, comportamental) pentru a realiza o lecție/activitate de calitate.

Specificul activității didactice solicită a pune accent nu atât pe obligațiile cuprinse în

fișa postului, ci pe îndatoririle asumate profesional. Sistemul de management din instituțiile școlare poate dezvolta un sistem de motivații superioare, generatoare ale câmpului motivațional intrinsec, condiție esențială pentru obținerea satisfacției în raport cu „lucrul bine făcut” și care va constitui forța motrice de acțiune pentru asumarea responsabilităților în vederea atingerii obiectivelor organizaționale. Aceasta aduce cu sine necesitatea îmbunătățirii aspectului atitudinal al factorului uman, dezvoltarea și susținerea motivației intrinseci.

Ansamblul strategiilor, metodelor și tehnicilor manageriale cu efecte motivaționale majore este destul de cuprinzător. Important este ca acestea să fie valorificate în corelație cu variabile individuale și organizaționale. Conform principiilor etice, tehnicile de motivare nu vor fi folosite în scop manipulativ; se va evita anunțarea programelor motivaționale care ulterior nu vor fi susținute de sisteme de recompensare; informațiile aflate despre nevoile angajatului vor fi utilizate strict în vederea alcătuirii programului de motivare; managerul va evita să profite de faptul că angajatul nu este la curent cu existența programului de motivare.

Expectanțele cadrelor didactice conturează următoarele condiții manageriale ale motivării cadrelor didactice: **managementul eficient** al comunicării

organizaționale – creșterea frecvenței și amplitudinii comunicării organizaționale poate asigura creșterea satisfacției în muncă, a loialității și motivării, iar absența comunicării/comunicarea aleatoare este un semn al managementului deficitar și neperformant; de corectitudinea managementului mesajelor instituționale depinde gradul de motivare al angajaților, adeziunea, concentrarea eforturilor spre realizarea obiectivelor instituționale; **managementul atmosferei/climatului organizațional** – climatul organizațional este caracterizat în psihosociologie prin prisma componentelor afective (trăirile, temerile, sentimentele pozitive sau negative ale angajaților), cognitive (opiniile, credințele, zvonurile etc.) și comportamentale (implicare, absentism etc.) ale unui colectiv de lucru, ce sunt reflectate în percepțiile angajaților și exercită o influență majoră asupra comportamentului lor într-o perioadă de timp dată, și orientează activitățile și deciziile organizaționale. Ca variabile semnificative ale climatului organizațional se conturează: cordialitatea/căldura, asumarea riscului, structura rolurilor, susținerea, standardele, conflictul, responsabilitatea, implicarea angajaților în luarea deciziilor, claritatea obiectivelor, afilierea la grup, atmosfera de lucru, eficiența administrativă, orientările regulilor, autoritate, implicare, orientarea spre sarcină,

dispoziția spre inovare, sociabilitate; **monitorizarea stării de bine din instituție** – starea de bine reflectă sănătatea, moralul, nivelul de stres, motivația și implicarea angajaților și include experiențele generale ale salariaților legate de lucru (satisfacție față de lucru, atașament etc.), dimensiunile specifice (satisfacția față de colegi, față de salariu, promovare, lucrul în sine, post etc.), dimensiunile individuale (satisfacția față de viața de familie, societate, timp liber, spiritualitate etc.); **promovarea comportamentului civic organizațional (CCO)** – cercetările în domeniul psihosociologiei demonstrează faptul că CCO influențează performanța și succesul organizațional, determină creșterea eficienței organizaționale, valorificarea principiilor managementului participativ; prin participare, se subînțelege procesul de implicare mentală, emoțională și comportamentală a cadrelor didactice în realizarea obiectivelor instituției de învățământ, iar participarea corectă, reală, efectivă oferă, deopotrivă, motivație și cunoștințe pentru finalizarea cu succes a diferitor activități din cadrul instituției de învățământ.

Motivarea solicită și acțiuni concrete de automotivare, dintre care menționăm:

1. *Alegerea profesiei în funcție de propriile aptitudini și înclinații.* Capacitățile și aptitudinile personale, dacă găsesc condiții de realizare, devin o sursă

importantă de satisfacție, de afirmare și dezvoltare umană. Dimpotrivă, munca făcută cu sentimentul că nu corespunde propriilor înclinații generează un sentiment de insatisfacție continuă.

2. *Asigurarea satisfacției lucrului bine făcut.* A munci bine nu este numai o normă socială, o exigență exterioară, ci reprezintă, totodată, o sursă internă, importantă a satisfacției sufletești.

3. *Participarea activă în rezolvarea problemelor instituției.* Conștiința unei activități de simplu executant reprezintă una dintre cele mai puternice surse de insatisfacție, care poate fi contracarată prin implicarea în toate problemele colectivului. Această posibilitate depinde în mod hotărâtor de stilul de conducere al directorului.

4. *Acordarea unei atenții speciale relațiilor cu oamenii.* Fiecare angajat este, într-un anumit grad, responsabil de climatul uman al muncii din colectiv.

În concluzie, consider că este oportun ca în cadrul sistemului/instituției de învățământ să se realizeze un proces autentic de motivare a cadrelor didactice. În acest sens, va exista și va funcționa sistemul de motivare și menținere a unui mediu motivant de activitate; strategia de stimulare a angajaților cu potențial de dezvoltare, a performerilor; va fi asigurat un climat propice implicării conștiente a întregului corp profesoral în atingerea obiectivelor

strategice; va funcționa un contract colectiv și individual de muncă negociat și asumat de către toate părțile implicate și se va monitoriza realizarea strictă a prevederilor acestora; va exista o politică și un plan de promovare a cadrelor didactice cu performanțe în activitate; vor fi organizate concursuri de promovare a profesorilor performeri; va funcționa strategia de valorificare a potențialului individual și stimulare a potențialului inovativ; se vor promova consecvent principiile managementului participativ; va funcționa managementul comunicării organizaționale; se va promova comunicarea managerială motivațională; vor fi anihilați factorii perturbatori ai procesului de comunicare; managementul conflictelor va corespunde cerințelor de ordin psihosocio-organizațional; va fi monitorizată atmosfera/climatul organizațional și starea de bine din instituție; se vor implementa programe de dezvoltare a climatului etic și de menținere a stării de bine în instituție.

### Bibliografie

5. Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației, Șerban Iosifescu (coordonator de volum), *Management educațional pentru instituțiile din învățământ*, București, 2001, Educația 2000+, 77 p.
6. Andrițchi, V., *Motivarea cadrelor didactice în învățământul preuniversitar*, Univers Pedagogic, 2011, nr. 4, p. 53-60.
7. Constantin, T., „Analiza climatului organizațional”, în *Psihologie organizațional-managerială: tendințe actuale*, Iași, Polirom, 2008, p. 171-193.
8. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Iași, Polirom, 2008, 254 p.
9. Daniels, D., Aubrey, C., *Managementul performanței. Strategii de obținere a rezultatelor maxime de la angajați*, Iași, Polirom, 2007, 188 p.
10. Negură, G., „Factorii determinanți ai comportamentului civic-organizațional”, în *Psihologia organizației militare și selecția psihologică a resursei umane*, București, Editura Universității Naționale de Apărare, 2007, p. 121-148.
11. Patrașcu, D., Ursu, A., Jinga, I., *Management educațional preuniversitar*, Chișinău, Arc, 1997, 383 p.
12. Patrașcu, D., Gaștea, R., *Fantasma mentalității. Istorie-Sociologie-Psihologie-Pedagogie-Andragogie-Management*, Chișinău, F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2011.
13. Pânișoară, G., Pânișoară, I.-O., *Motivarea eficientă*, Iași, Polirom, 2005, 295 p.
14. Virgă, D., Zaborilă, C., Sulea, C., „Starea de bine în organizații”, în *Psihologie organizațional-managerială: tendințe actuale*, Iași, Polirom, 2008, p. 343-366.
11. Zlate, M., *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Iași, Polirom, 2007, 412 p.
1. Патрашку, Д., Патрашку, Л., Нечайнику, Ф., *О работе с молодыми учителями. Методические рекомендации*, Кишинэу, РИУУ, 1988, 60 с.
2. Патрашку, Д., Мындыкану, В., *Совершенствование профессионального мастерства учителя*, Кишинэу, РИУУ, 1989, 44 с.

**Scriitura lui Nicolae Leahu: un festin  
intertextual**  
**Nichole Leahu's Writing: an Intertextual  
Feast**

**Iraida Costin-Băiceanu,**  
lector, Catedra de limbă română  
și filologie romanică, Facultatea de Litere,  
Universitatea de Stat  
„Alec Russo” din Bălți, Moldova

**Rezumat**

În acest articol este analizat prozo-poemul lui Nicolae Leahu *Erotokritikon. Făt-Frumos, fiul pixului*, un original text intertextual, cu multe finețuri intelectuale. reprezentant important al postmodernismului românesc din anii ultimelor două decenii. Prozatorul este un continuator al modelului narativ Creangă. Sunt examinate locul și rolul acestor elemente în poetica unei prozei textualiste, insistându-se pe discursul ludic și ironic, pe matricea narativă și relațiile intertextuale.

**Cuvinte-cheie:** personaje, prozo-poeme, rescriere, fragmentarism, intertextualitate, ironie, ludic, amestecul de stiluri, deconstrucție.

**Abstract**

This article analyzes the prozo-poem *Erotokritikon. Făt-Frumos, fiul pixului* by Nicolae Leahu, an original intertextual text, with a lot of intellectual finesse. An important representative of Romanian postmodernism in the last two decades. The prose writer is a successor of Creanga's narrative model. The place and role of these elements are examined in the poetics of a textual prose, insisting on the playful and ironic discourse, the narrative matrix and the intertextual relations.

**Keywords:** characters, prozo poems, rewriting, fragmentarism, intertextuality, irony, play, blending of styles, deconstruction.

**1. Artă poetică postmodernă** este un subiect predilect în demersurile optzeciștilor, douămiiștilor. Meritul indiscutabil al lui Nicolae Leahu este că a dat un prozo-poem antologic în care, sub formă ludică, de divertisment artistic, oferă o *deconstrucție* a literaturii prin rescrierea ironică/parodică, autenticistă și narcisiacă a lumii ca text. Eul-narator parafrazează, proiectează alternative ale personajelor, identificându-se cu diverse moduri de a nara, iar de aici și plăcerea (auto)ironizărilor, a gratuității actului de a se da în spectacol, încercând un teatru cu un singur actor. Pretinsa *Prefață la ediția a III-a, princeps* este un fel de manifest postmodern al grupului de la revista *Semn*. O profesiune de credință exprimată cam în aceeași manieră va da și Anatol Moraru în nuvela liminară *Nou tratat de igienă* din volumul său cu același titlu, editat în 2002.

Volumul *Erotokritikon. Făt-Frumos, fiul pixului* (Iași, 2001) de Nicolae Leahu este definit în ediția princeps (Iași, 2001) ca eseu critic. În cea de a II-a ediție, revizuită (Chișinău, 2011), este definit ca poem-lexicon. De observat, din start, că se confirmă și în această ezitare (a poetului, prozatorului, dramaturgului, eseistului și criticului literar) o tendință generală, în scriitura postmodernistă, de a șterge hotarele dintre genurile literare. Până apare ediția a III-a (*Prefață la ediția a III-a, princeps*,

apărută deja în ediția a II-a), trebuie menționat, la modul serios, că prozatorul Leahu nu e cu nimic inferior poetului din *Mișcare browniană* (1993) sau celui din *Personajul din poezie* (1997).

Ceea ce descoperea critica în poezia lui Leahu e că, „născută la punctul de intersecție dintre impresia frustră și referința livrescă, al fragmentului adus în colaj și al unei unități «metafizice» a lumii sugerată de sentimentul golurilor, ea deformează maladiv sau numai sentimental-ironic senzațiile și mizează pe șocul **absenței**, care-i **o absență a absențelor**” [1, p. 239], ea se regăsește în viziunea pan-erotică a spectacolului existențial al unui autor-narator care nu se lasă sinchisit de experimente în maniera lui Mircea Horia Simionescu sau Mircea Cărtărescu.

În ficțiuni (și „frecțiuni”) critice, N. Leahu este tratat ca un cinstit „colecționar” de procedee postmoderniste, aflat într-un imens complex de emulație cu modelele optzeciste [2]. În revelațiile Luciei Țurcanu, „Nicolae Leahu apelează la ludic pentru a deschide ecluzele textului către o soluție salvatoare, de recâștigare a candorii creative” [3, p. 8]. Leahu mai degrabă proiectează „o metafizică a absurdului și neființei pe real decât explorează absurdul realului ca atare” [1, p. 239].

Prozopoemele *Erotokritikonului* sunt concepute ca un *divan sau o gâlceavă a*

*înțeleptului cu lumea*, dar reprezintă, înainte de toate, un banchet al *personajului din poezie* cu personajele din literatura română (Alexandru Lăpușeanul, aprodul Purice, cetățeanul turmentat, Chirița, Dandanache, Dracula, Ileana Cosânzeana, Ivan Turbincă, moș Mihail, Nic-a lui Ștefan a Petrei, Radu Negrescu ș.a.) și din cea de aiurea, adică din literatura rusă și universală (Don Quijote, Gobsec, Mumu, Oblomov, Penelopa, Uncle Stiopa etc.), o beție cu lume de peste lume, cu discursuri rafinate și „minuțios elaborate”, ironice și ludice, producătoare de surprize la tot pasul, un festin intertextual dat în cinstea unui „drag cititor cu majusculă”, de existența căruia nu are habar, dar cu siguranța că ar fi de ambele sexe: „dacă n-ai fi, mărturisește autorul, nici nu m-aș încumeta și să scriu frumos, fără Tine, domniță de sofa au principe de canapea”. N. Leahu apelează la nume de scriitori și personaje, ca și cum ar voi să schițeze un „monumental” (e anunțat volumul întâi) și „ciclopic” dicționar, ceva în genul *Ingeniosului bine temperat* de Mircea Horia Simionescu.

Amestecul de stiluri, ironia și autoironia, afișate din capul locului, anunță un spectacol în regim ludic: „Aș sta, probabil, așa, ținând pixul cu coada-i jerpelită în colțul gurii, în loc de lulea, că lulea n-am și fumez și eu ce vând babele la tarabă... Și, ce mai!, angoasa în fața paginii



albe s-ar lăți și lungi și adânci pe-o foaie dactilo, îndrituindu-i pe detractori să-și frece palmele cu un entuziasm neprefăcut și să scoată pe nări constatarea obiectivă: «Iaca, stă, i se usucă cerneala și îngălbenește fila în dodii!» Și cum spuneam eu cândva, demult-demult, ar avea dreptate, dar Tu cugeți și exiști, Măria Ta, și eu n-am nicio frică, la fel cum lulea n-am și, iată, scriu, bat câte-o literă, fumând, cu stânga, ca Soliman Magnificul și cafegind, cu dreapta, ca Baiazid Rovineanul, în vreun manuscris dintre acelea ce dospesc în vreo arhivă literară, mișunând dă doctoranzi ce-și vor spune-apoi savanți...”

Suspect de ceremonios cu „cetitoriu”, autorul, scuzându-se pentru pixul cu coada jerpelită, apelează la binecunoscuta tradiție a literaturii clasice (unde autorul și cititorul se află pe picior de egalitate), mai mult, ca să placă și să câștige simpatia doctoranzilor, autorul o face pe necăjitul (sireacul nu are lulea) și pe bufonul (lățind, lungind, adâncind angoasa pe foaia albă).

Este una din strategiile folosite de postmoderniști pentru a desfăta și „turmenta” sărmanul cititor/receptor cu ademeneli nostime, cu măguleli agreabile, a-l atrage în cursa râvnitului „monumentum”: „Sincer să-ți mărturisesc (autorul e acum serios-lăudăros, acum sinchisit de „boli” literare), adică trăirist și autenticist vorbind cu litere de tipar ca DiVi, ne cam provoacă

*spleen* de scriitură explicațiile preambulare, pentru că nu suntem didacticiști nici cât metonimia de sub unghiile de la mâna stângă ce greșesc, nesimțitoare, rătăcind prin scrumiera cu scrum pân’la urechi. Din contra!, cum parează clasicii în viață de pe întreg cuprinsul hărții imagine a literaturii române actuale: suntem, căci suntem! Și invers. Dar nu te supăra, o!, dragă receptorule, că mai zăbovim, în digresii, pe drumul nostru spre «Exegimonumentum!», unde vei depune gherghine și lacrimi neconsolate nici de «Opere-le complete», pentru că ‘geaba laba mișcă treaba, dacă noi, baccii mieilor latinici, nu inventariem, expres, defectele Textului, ai cărui captivi suntem din moși tradiționaliști în strămoși folclorici și, cu voia lui Gilberte Durand, în străbuni adamici (ziși și – arhetipali)”.

Entuziasmul excesiv, afișat deliberat, este o formă de parodiare a binecunoscutei tradiții de a face o prefață la opera sa. Ion Creangă (un model stimulator și configurator în proza eseistico-memorialistică a lui N. Leahu, deloc întâmplător în asociație cu C. Negruzzi, V. Alecsandri, I.L. Caragiale) este mult mai scurt la vorbă în *Prefața la poveștile mele*: „laconică, scurtă și lapidară”:

„Iubite cetitoriu.

Multe prostii ai fi cetit, de când ești.

Cetește rogu-te și ceste și e unde-i vedè că nu-ți vin la socoteală, iè pana în mână și dă și tu altceva mai bun la iveală căci eu atâta m-am priceput și atâta am făcut”.

Relațiile marelui clasic cu cititorul sunt, în viziunea postmodernă, o invitație la clacă, relațiile autorului postmodern cu cititorul sunt mult mai civilizată-barbare („fin-grosolane”) și își au povestea lor de dragoste seculară: „Cu alte cuvinte, din Dextul ăl nou, cu *â*, această carte s-a scris seculi întregi, prin truda a mii de, evident, cărturari (unul chiar poreclit Cărtărescu de către autorul personajului ăluia bătut măr ce-l căra pe bătauș), care de care mai deștept, mai înțepat, de la cuvântul scrijelat pã Peștera Urșilor la vizualizatorul plat, de la X până la pix și de la 0 (zero!) la 24 exact fix, cu titlul de licență pohetică, ca să se *știbă* cum vorbește norodul din Nordul aboliționist al Basarabiei”.

Nu știm *ce* și *cum* o fi vrut protagonistul să înțelegem mâhnirea lui ambiguă „geaba laba mișcă treaba” în prefața *Erotokritikonului*, dar autorul, precaut, își ia drept pavăză două motto-uri, afirmații atribuite lui Franz Kafka:

„Nu sunt decât literatură

Și nu pot și nu vreau

Să fiu altceva...”

„Numesc nebunie ideea că Tibetul ar fi departe de Viena”.

Oricât de bizar ar părea, țăranul din „proza rurală”, un semn al continuității noastre la „coada istoriei”, își scoate capul și în scriitura postmodernistă, dar fără careva pretenții protocroniste de fals patriotism, de care nu duc lipsă mesianicii de rasă. Prefața poate fi lecturată nu numai ca o profesiune de credință, ci și ca un manifest artistic nu numai al grupului de la revista *Semn*, dar și al optzeciștilor-douămiiștilor basarabeni, cu toții ieșiți din regimul totalitar mai mult sau mai puțin curați-murdari. Tendința „fragmentaristă, detotalizatoare, pluralistă” este o trăsătură remarcabilă în *Povestea cu cocoșul roșu* a lui V. Vasilache – cum se știe, primul roman postmodernist scris în Basarabia. Democratizarea vieții dă mână liberă postmodernistului, care, scăpat cu totul de sub controlul cenzurii politice, deconstruiește, „de-centrează”, mizând pe un **joc liber** al semnificațiilor, al „dictaturii fanteziei”. Ceea ce sare în ochi la lectura prozo-poemelor este jocul și comicul de limbaj.

Jocul de limbaj e împins până la pura *gratuitate*, la „plăcerea textului” (Roland Barthes), a unei lumi ca palimpsest: „Așa veni și rândul nostru să luăm plăivazul și, muindu-l în sângele albastru al țăranului, pe care-l descoperi, dacă zgârii puțin cu unghia

vreun intelectual, să cântăm restul, deși mare lucru n-a mai rămas de cântat, poate vreun petic neînsămânțat, unde am pus piciorul, ne-am proțâpîț și-am văzut acel lan nesfârșit de litere crescute una într-alta, nici să le desprinzi cu dalta... Plânsul lui Ghilgameș se auzea undeva dedesubt, pe la mijloc fumegau afrodisiac miturile, iar deasupra – cioburi, fragmente, rumeguș de hârtie și pergamente. Mai laconic – palimpseste. Cât vezi cu mintea”.

Textul este rezultatul unui spirit inventiv și asiduu elaborat. Scriitorul postmodernist nu este un nihilist proletcultist, cum s-a vehiculat pe la noi nu o singură dată; el transformă, spațializează temporalitatea, inversează, simultaneizează lumea personajelor din „glorioșii seculi”:

„Mda!, un cimitir livresc!, ne-am zis și, trăgând o brazdă de buchii mai aproape, am pus și noi la încercare metoda Cenușăresei la alesul nisipului din grămada de mac și nisip. Și-am muncit vârtos zi și noapte, până unii, crezând că au și deprins meșteșugul, m-au lăsat de izbeliște, ca pe un Maestru al Nimăru, să scriu singur-solitărel inclusiv această cinstită prefață la ediția a treia, principe, care, la început – *izvodită*, apoi – *citită cu voce tare*, acum *se și tipărește* cu inadvertențele de rigoare, pentru care fapte interpolatorice corectorul devine co-autor alături de subsemnatul (*alias* Nicolae Leahu) *and K<sup>oo</sup>*”.

Aluziile la Creangă se fac în același regim ludic, ironic sau autoironic: „Iubite cetitoriu, multe hiperbole și litote (autentice și adevărate doar în sens invers) vei auzi despre această carte de căpătâi pentru omul ce se educă în spirit postmodern, dar ea singură, ca și copilăria Povestitorului, care – asemenea nouă – și-a scris memoriile știobâlcându-se în heleșteul unui butoi, este veselă și nevinovată. Și noi, care stau acum la masa mea ieftină, de bucătărie, pentru că biroul cel nou nu intră pe ușa mea prea mică a cabinetului, reeditând povestea colacului umilit de minuscula ușă a bazilicii (dovadă că mai mult studiez munca tapițerului, îmbâcsindu-se de fum de țigară fără vreun rost înalt), am scris-o cu dragoste și pasiune pentru Tina...”

Că prefața lui Creangă la poveștile sale i-a servit drept pretext pentru elucubrații gratuite sunt și alte fragmente ca acestea: „Cu gândul de a submina afirmația lui Jürgen Habermas precum că modernismul ar fi un «proiect neterminat», fac odată înconjurul postmodern al lumii pe un traseu mai scurt, îmi mai telefonez nevasta aflată în cealaltă cameră, mai masez ceafa, mai sucesc urechea de cârpă a ursului de pluș, mai una, mai alta, mai îmi pun pofta în cui și așa îmi vine continuarea și observ că pot scrie singur, așa cum și începusem”.

Tema relației *autorului* cu *cititorul* își dă arama pe față când constată că „nu e

normal să crezi lucruri atât de grave în singurătate, ca Narcis, narcisiacul, tot mai chem pe cineva la clacă, fie și numai la audiții. Oricum, merge lucrul mai spornic de față cu toată senzorialitatea Cititorului nostru iubit și admonestat când nu audiază după regulile «Codului bunelor maniere» sau nu înțelege ceva simplu ca apa cea limpede și duios curgătoare a Ozanei...”.

După mai multe *iluminări* fumigene a scriiturii postmoderniste, autorul „cărții de căpătâi pentru omul ce se educă în spirit postmodern” încheie „osteneala la volumul întâi al *trud*-ului”, „râzând printre lacrimi și lăcrămând printre râsete ca memorialistul din Sărărie”, „un poem nepereche”. Aici cazna cititorului nu sfârșește, pentru că autorul intervine pe parcursul *lexiconului* cu ironii și autoironii de tot felul și la tot pasul. În prefață, dar și în *Alexandru Lăpușeanul*, *Aprodul Purice*, *Calul erotic*, *Cetățeanul turmentat*, *Ciutura*, *Chirița din unde este* și *Chiuveța* e pedant peste măsură, disertând cochet cu trimiteri la subsol, amestecând cu meșteșug invenții de cuvinte, imaginare locuri comune și observații „de răs”.

**2. (Auto)ironia erotokritikă.** *Erotokritikonul* se definește nu numai printr-o poetică a ludicului, ci și prin una a ironiei și autoironiei. Pentru *Iedul ăl mic* nu găsește alte cuvinte decât unele ca acestea: „Suspicios și cumpătat, încă din embrion, dar poate și mai înainte”; „Iedul ăl mic și

raționalist”, rumegând o frunză, gândește „ca ultimul să fie primul răsturnând inechitabilele ierarhii caprine, care condamnă orice ied vizionar să se ascundă – prin locuri lăturalnice și neprestigioase – precum un laș ce nu este”. Ironizarea iedului nu încetează aici: „el își asumă însă conștiința faptului că este singura garanție a continuității neamului caprei, eroina cu frunze-n buze, lapte-n țâțe, care a inventat înainte de americani scăuieșul pedepsitor, dezvoltând o idee de-a lui Ion Creangă, el însuși valorificator spectaculos al unei sugestii cât un punct din basmul est-slav. Oricum, pe această cale au ajuns yankeii să profaneze justiția folclorică, electrificând-o”.

Parodiarea logicii absurde a unor exegeze în mare vogă până mai ieri este strigător la cer de nedreaptă în caracterizarea *Cocoșului cu doi bani*: „Personajul – tenor-bariton, mezzo-soprană și bas totodată – descalecă dintr-o operă străveche pentru toți cititorii de bună credință, în orice partid s-ar afla aceștia...”; „Domnia sa, Cocoșul, este proprietarul legal al punguței, nereclamate în termen de eventualul ei posesor juridic spus perdant, iar gură-cască, în limbaj poporan. Anume acesta din urmă, hapsânul aristocrat fanariot (împământenit) i-a contestat acest drept, confiscându-i punguța în celebrele deja pagini ale lui Ion Creangă, sfătosul nostru bunic din Humulești, județul Neamț, Spațiul Mioritic”. Pentru autor, principalul e

să inventeze un unghi favorabil de abordare și de interpretare, să parodieze gândirea critică rudimentară.

Clișeele limbajului critic sunt reluate și batjocorite în mod grotesc: „Inutil să comentăm portretul său, ignorat de povestitorul însuși. Mai relevante par a fi calitățile sale morale: monogam convins (de babă, desigur), el este bun la suflet; deși snopit de subnutritul moșneag (azi, el însuși ar fi fost zebrat cu neculaiul zoofililor pe calul bălan din Muzeul Literaturii), îndurătorul și exploatatul cocoș nu-l părăsește la ananghie, rămânând fidel cotețului părintesc și valorilor patriarhale avicole”. De mirare e că în acest elogiu, adus Cocoșului, se face abstracție de originea lui socială (a nu se uita că nu era un cocoș de făcut borș). Proveniența lui proletară rămâne oarecum învăluită în ceața textului leșesc: „Așa s-a călit cocoșul: luptând împotriva dușmanului de clasă al moșneagului care nu învățase deloc aceleași banale motive de inechitate socială și distribuire subiectivă a bunurilor obștești, supranumite și *ale noastre*, dacă citim corect testamentul lui Ștefan cel Mare...” Desigur, nu e vorba aici de reflecție morală, e o reflecție estetică, o literatură pură ca într-un autentic metaroman.

„Cititorul revoltat”, de care are mare grijă naratorul-autor sau autorul-narator, se poate întreba: „fluxul memoriei și jocul conexiunilor cum să le oprești?!”. Împotriva

oricărei logici posibile și imposibile, cocoșul este prezentat „călcând semet și zgâriind cu pintenii frontierele narrative ale speciei care i-a consacrat virilitatea, personajul nu se manifestă la fel de eficient și în cazurile când i se distribuie un rol istoric”. Cititorul, și el, „nu mai poate străbate de atâta intertextualitate”.

Exaltarea ironiei și autoironiei, a ludicului, a parodiei și lucidității, a ambiguității programate fac tot deliciul textului. Într-un mediu săturat de literatură, scriitorul se aventurează în experimente amuzante, mergând pe ideea lui Philippe Sollers că „un text se scrie cu alte texte”. Julia Kristeva demonstrează că prin însăși natura sa, orice discurs literar este obligat să intre în relație nu numai cu propriile sale componente, ci și cu alte discursuri: „Orice text se construiește ca un mozaic de citate, orice text este o absorbție și transformare a unui alt text”.

Este dificil să urmărim în detaliu tezele lansate în prefața *Erotokritikonului*. Raportul dintre autor și cititor se ilustrează prin intermediul unui delir hermeneutic cu „Iedul ăl mic”, relatat de un narator care știe că se află într-o dezordine organizată la suprafață după principiul alfabetic, cu multe sincope deliberat-involuntare. Discursul este inflammat de euforia jocului și a erudiției, care excelează în deconstrucția modelelor consacrate sau reprobate.

**3. Joc și deconstrucție.** Repertoriul de teme și motive crengiene este privit și el cu ochiul parodistului care face un joc de-a literatura. N. Leahu deconstruiește opera lui Creangă și, preluând un nume de personaj, reconstruiește lumea.

*Ivan Turbincă* este teleportat în *Erotokritikonul* și prezentat drept „un filozof neoepicurian, care, corectând viziunea demi-hedonistă a îndepărtatului elen, creează o gnoză întemeiată pe trei chiți (de la *chit*) *malenkie da udalenkie*: vodca, tabaciocul și ispititorul substantiv *muiere* la plural. Așa se născu modelul ontologic paralel al înaintașilor lui Riurik...” O atare literatură este concepută ca o aventură a cuvântului.

Secvența *Făt-Frumos, fiul pixului* este structura centrală care îi împrumută volumului o parte din titlu. Calchiera după povestea nefinisată *Făt-Frumos, fiul iepei* a lui Creangă ne sugerează mai multe perspective de interpretare. Incipitul e în inconfundabila matrice narativă: „A fost odată ca-n povești, a fost ca niciodată un personaj care nici nu intuieste, nici nu bănuiește cumva că se va învrednici să intre în deja celebrul nostru lexicon, dar necunoscute sunt căile Tale sintactice, Doamne al Scrisului”. Chiar dacă nu declară deschis, ucenicul intră în competiție cu maestrul, care în delirul hermeneutic din ultimul timp e de nerecunoscut. Ambiguitatea supraetajată e cât se poate de sugestivă: „Nu intuia, nu bănuia, nu gândea și nici n-ar fi

avut când, pentru că Transcendența Textuală l-a purtat numai pe drumuri, pe la tot felul de simpozioane arhaice, exilându-l din poveste în poveste că'nainte mult mai este: vreo două pagini format A4. Și, cum naram, nu gândeam, întâmplatu-s-a”. Înclinația spre ludic, spre gratuitate alternează cu observații fine la exemplele de cruzime pe care Valeriu Cristea le adună din *Capra cu trei iezi*.

*Pupăza* este neglijată de „Dicționarul personajelor lui Creangă”, căci Valeriu Cristea „nici cu gândul, nici cu fapta nu-i dedică un articol separat”, dar pupăza a trudit „într-o perioadă literară neomogenă și neomologată, cu minuscule oaze de clasicitate, dar și cu atâtea stângăcii de formă și de fond, încât mai bine să smulgi teiul și să-l muți cu tot cu scorbură în altă țară, dacă nu e posibil în paradisul literar al lui Nicolae Leahu, unde toți pristăviții sunt la treabă, totul se reciclează, se înnoiește, se renovează, se restaurează, se re-creează și se *preface* cu o migală fără grad de comparație”.

Jocul și deconstrucția sunt urmate de re-creare în cea mai desăvârșită gratuitate: „Pupăza-pupăză, dar să tot stai pe ram, vizionând ce minunății comit băieții iștia de talent, cum șterg ei colbul de pe romantism (*high-romanticism*), cum aspiră praful de pe simbolism, cum scutură țoalele tărcate ale dadaistilor și repară mobilele constructiviștilor; cum nu se rușinează să lustruiească jucărelele barocului și să resfire



cârlionții rococoului; să piardă timpul cu didacticiștii și moraliștii cei de ne-nțeles: să facă de mâncare, să le deretice, să le pună perna sub cap, să le-o smulgă furioși la caz de mofturi, să le pună gramofonul și televizorul, să le ascută creioanele și să le deseneze «ceva frumos» în cărțile lor de colorat găze și lopățele; să le lămurească de ce nu mai este cum era pe vremea lor în literatură și artă; de ce ei nu recunosc că intertextualizează, dar o fac; de ce atunci când vrea autorul postmodern Napoleon pierde lupta de la Austerlitz și o câștigă pe cea de la Waterloo; cum plonjezi din realitate în carte și din carte chiar la locul unde stai și scrii; cum se scrie *A*, cum se scrie *a*, și tot așa”.

Nic-a lui Ștefan a Petrei este „personaj proeminent al infantilismului narativ românesc. Dacă nu devenea scriitor, rămânea om, pentru că popă s-a prefăcut a fi benevol. Viitorul catihet este întâiul nudist din proza românească de până la căderea Plevnei și a Parisului, la 1870, așijderi. Și dacă *ne* gândim bine pe noi înșine, ca parte expresivă a Ființei, cu direptate și justete analitică vorovind stilistic, Nică este și primul hoț aprobat de tot receptorul în gestul său îngurgitător de cireșe, dacă gest este acest gest”. Amestecul de stiluri și conectarea parodică la metodele de cercetare literară alternează cu persiflarea protocroniștilor: „Celebru descinzător în scorburi și protoalpinist prin cireșari, micul

pătulitor de cânepă și alte materii prime textile este cel mai vechi inamic autohton al stupefiantelor pășuniste”, „un Sisif mioritic, dar exclusiv din deal în vale”, „un rebel catalinar, un semănător de pietre și un spărgător de case laolaltă”. Desigur, aceste caracterizări sunt făcute nu fără intenția de a parodia delirul hermeneutic în interpretările critice din ultimele două-trei decenii.

Nic-a lui Ștefan a Petrei e „prim olimpic al nostru la alergări mixte pe piste naturale («și eu fuga, și ea fuga») cu obstacole vegetale”, e „uituc de marcă”, „selectiv la modul proustian-camilpetrescian în amintiri”, e „tipul agnosticului autoreflexiv: nu știe «alții cum sunt»”. Și vârf la toate sunt metodele inadecvate și condamnable de cercetare aplicate pe un text, desigur, „la modă europeană e fragmentul”: „Antropocentrismul său humuleștean («dar când *mă* gândesc...») este o sursă inepuizabilă pentru excursuri introspective și recursuri prospective”. Comentariul cu fiori al „exterminării feroce, c-un ceaslov chirilesc, a bietelor muște ungurești” cu martorul Saussure etc., dezorientări în „materie de orientare sincronică și diacronică” și alte bizarerii gratuite la prima vedere sunt, la urma urmelor, expresia unui spirit lucid și bine avizat.

Criza identității, atât de frecvent abordată în critică, își află alte parodieri aluzive prin ipostazierea lui Nic-a lui Ștefan

a Petrei în „demon acvatic («Da bine, ghiavole, aici ți-i scăldatul?»), *jockey-ul* calului bălan și martirul neculaiului din cui” ș.a.m.d. Calificările curg/continuă cu nemiluita: „Nic-a lui Ștefan a Petrei este un ilustru exemplu negativ, convertit în viceversa lui, fiind vorba de reafirmarea respectului pentru ceea ce cronicarul mizantrop, metamorfozat ulterior în optimist, numea «copilăria copilului universal»”.

Prozopoeemele *Erotokritikonului*, cum observă cu inspirație Adrian Ciubotaru, în postfața volumului, sunt concepute ca să ne inducă în eroare. În „amețitorul labirint de referințe” se află „un zeu pe dos, egocentric, autosuficient, dar și iconoclast, uneori chiar... ateu, un zeu care îți zădărnicește orice anticipație... Pentru a-i face pe plac acestei divinități zeflemitoare, trebuie să-i imiți căutătura, comportamentul, vestimentația, dar mai ales vorba” [4, pp. 137-138]. Nicolae Leahu este un estetician al cuvântului, el scrie pentru cititorului cultivat, căci numai acesta poate înțelege și gusta finețurile alambicate la diferite paliere ale textului.

### Bibliografie

1. Cimpoi, Mihai, *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*. Ediția a III-a, revăzută și adăugită, București, Fundația Culturală Română, 2002.
2. Nicu, Ghenadie, *Jurnal leșesc...*, Contrafort, 2001, nr. 7-8.

3. Țurcanu, Lucia, *Ultima epifanie*, Chișinău, Arc, 1999.
4. Leahu, Nicolae and K<sup>o</sup>, *Erotokritikon. Vol. I. Făt-Frumos, fiul pixului*, Chișinău, Cartier, 2011.

### **Migration and the *de facto* States: a general approach on their interdependence and interconnection** **Migrația și statele *de facto*: reflecții generale privind interdependența acestora**

**Lucia Leontiev,  
Magister of Laws**

### **Abstract**

The existence of *de facto* States in a world governed by sovereign ones is an indisputable fact, as we can currently count about 10 unrecognized territorial entities. For international law, these territories are places, which *de jure* do not exist, despite their *de facto* presence. Due to their non-recognition by the international community, the quasi States do not have rights and obligations, thus representing a dangerous legal vacuum. In addition, this situation brings more challenges when we speak about human rights obligations of such political entities. Practice shows that the population of *de facto* States generally falls outside human rights and humanitarian protection mechanisms, which is quite alarming, as these entities usually appear against the background of civil wars and ethnic strives. Consequently, we cannot speak of State protection of human rights, nor of an effective enjoyment of one's rights by the individual. To improve their situation, the population of these territories will regard migration as the most appropriate solution. This gives rise to proneness to conflict between the freedom of movement of the individual and the impossibility to implement it legally because of the international status of his or her country.

This article aims at analyzing the characteristics of *de facto* States, considering the utility of the recognition of such entities as subjects of international law, as well as at underlining the specificities of migration issue in these territories. The analysis of these phenomena will aim at the construction of analytical links between the *de facto* existence of “phantom” States and the phenomenon of legal/illegal migration in these entities. It also seeks to present, in a comprehensive and holistic manner, both the scientific concepts concerning the status of the “phantom” State in the international law, and the necessity to recognize that in certain circumstances, the international human rights law in general, and the international migration law in particular, can be opposed to such regimes.

**Keywords:** *de facto* states, international recognition, irregular/illegal migration, immigration law, freedom of movement.

### Rezumat

Existența statelor *de facto* într-o lume guvernată de statele suverane este un fapt incontestabil, deoarece în prezent putem număra circa zece entități teritoriale nerecunoscute. Din perspectiva dreptului internațional, aceste teritorii sunt spații care *de jure* nu există, în ciuda atestării lor *de facto*. Datorită nerecunoașterii de către comunitatea internațională, statele *de facto* nu au drepturi și obligații, ceea ce reprezintă un vid juridic periculos. În plus, această situație devine și mai complexă atunci când vorbim despre obligațiile de a proteja și respecta drepturile omului în aceste entități politice. Practica arată că populația statelor *de facto* se află, în general, în afara mecanismelor de protecție a drepturilor omului și a celor umanitare, ceea ce este destul de alarmant, întrucât aceste entități apar, de obicei, ca rezultat al războaielor civile. În consecință, nu putem vorbi de o protecție efectivă a drepturilor omului din partea statului și nici de o exercitare deplină a acestora de către individ. Pentru a-și îmbunătăți situația, populația acestor teritorii vor considera migrația ca fiind cea mai potrivită soluție. În acest context,

migrația va da naștere unui conflict între libertatea de mișcare a individului și imposibilitatea de exercitare a acesteia în mod legal, din cauza lipsei de personalitate juridică a entității teritoriale nerecunoscute pe plan internațional.

Acest articol analizează caracteristicile statelor *de facto*, luând în considerare utilitatea recunoașterii unor astfel de entități ca subiecte de drept internațional, precum și sublinierea specificului problemei migrației în aceste teritorii. Analiza acestor fenomene urmărește construirea unor legături analitice între existența *de facto* a statelor „fantomă” și fenomenul migrației în aceste entități. De asemenea, dorim să prezentăm, într-o manieră amplă și holistică, atât conceptele științifice cheie privind statutul statului „fantomă” în dreptul internațional, cât și necesitatea de a recunoaște că, în anumite circumstanțe, dreptul internațional al drepturilor omului trebuie să fie opozabil acestor regimuri.

**Cuvinte-cheie:** state *de facto*, drepturile omului, recunoașterea internațională, migrație, libertatea de mișcare.

### Introduction

The States represent a cornerstone of the international system. The number of these international law subjects has largely increased after II World War, when the world witnessed the emergence of new sovereign states. Apart from them, we can note the existence of other territorial entities, which failed in their quest for internationally recognized statehood. In this case, we refer to the territorial entities also known as *unrecognized states*, *de facto states* or *quasi-states*. Without a place in a world of sovereign states, these territories are forced to live in a state of legal limbo. Though, their existence implies considerable

consequences which can be felt on a wide scale.

From the perspective of the international law, the existence of such entities raises a lot of questions, especially concerning their legal status and the obligations of human rights protection. Regarding the status of *de facto* states, the international law, centered on the States as primary subjects, had difficulties in assimilating and regulating unrecognized states. Therefore, now we cannot talk about the existence of an international legal basis, which would establish and regulate the rights and obligations of *de facto* states. The consequences of this legal vacuum are felt more strongly when it comes to human rights obligations.

The human rights protection is the main focuses of international law. Protection of individual rights is a constant challenge during armed conflicts, as well as in peacetime. Generally speaking, the State has the obligation to protect the rights of its citizens, both internally and externally. If in the case of sovereign States, the situation is quite clear and it is regulated by national and international provisions, this is not the case when we talk about unrecognized states. In fact, the situation with respect to the observance and the enjoyment of civil and political rights, as well as social, economic, and cultural rights in *de facto* states is quite alarming as we encounter a wide range of

violated rights. In general, *de facto* territorial entities, unrecognized by the international community, which are the result of the decolonization and the fall of communism, do not have international rights and obligations, and this fact represents a dangerous legal vacuum.

An uncertain legal status, combined with imposed economic embargoes, can push the unrecognized states to corrupt or criminal activities, such as human, drugs or weapons traffic. Besides, the practice shows that the population of *de facto* states generally falls outside humanitarian and protection mechanisms of human rights, which is quite alarming, because these entities are usually born on the background of civil wars and ethnic strives. Furthermore, that population is in its great majority stateless, thus giving rise to new difficulties in the achievement of its protection. Consequently, we can refer neither to the state protection of human rights nor to an effective enjoyment of their rights. Migration will be regarded as the most appropriate solution to uphold their rights. It is in this context that the sensitivity of the migration issue in non-state territorial entities and the range of effects that it produces on the individual and the international community are captured.

### **I. The legal status of *de facto* states**

Generally, *de facto* state represents an intermediate step between the periods in which a territory is recognized as a

component part of the territorial State and the time of its acceptance by the international community as a State<sup>1</sup>. In order to understand better the phenomenon of *de facto* states, the scientific literature offers various definitions of the term. Thus, for Caspersen, from formal and legal point of view, unrecognized states are places that do not exist in international law<sup>2</sup>. Borgen refers to these entities as to incomplete secessions: political entities that have established *de facto* political independence for long periods of time with limited recognition or no recognition of the international community<sup>3</sup>. It is important to note that from the institutional point of view, these territorial entities are acting as a state with their own state institutions.

As mentioned above, from the international law perspective, the phenomenon of *de facto* state is questioned in several ways. Firstly, the question of their creation arises. Can the secession be considered as a valid way of creating a new state entity? In general, an unrecognized state is the result of actions, such as separatism or secession, in search of the

establishment of an independent sovereign State and its recognition by the international community. In this regard, it should be mentioned that the international law does not recognize the right to secession. The standard position on this issue is a neutral one: if a political entity provides its *de facto* independence and satisfies the criteria of statehood, it is a State<sup>4</sup>. However, the International Court of Justice (ICJ) had some difficulties to decide on the substance of international law in this issue, but it draws attention to the fact that the creation of a political entity in violation of a *jus cogens* norm is void and has no legal effect<sup>5</sup>.

The second issue that deserves our attention refers to the question of international recognition of such a territorial entity, more precisely, when it can act as a full subject of international law. Generally, the recognition is defined as “a method of accepting certain factual situations and endowing them with legal significance”<sup>6</sup>. It can be constitutive or declaratory. The first one stresses that a State may come into existence only through recognition. The second one invokes that the recognition is merely a political act. However, as a general practice, the full-fledged statehood cannot be attained without consistent recognition

---

<sup>1</sup>Cullen, A., Wheatley, S., *Human Rights of Individuals in De Facto Regimes*, HRLR 13, 2013, p. 717.

<sup>2</sup>Caspersen, N., *Unrecognized States: The Struggle for Sovereignty in the Modern International System*, 1<sup>st</sup> ed., 2012, p. 3.

<sup>3</sup>Borgen, Ch., *The Language of Law and the Practice of Politics: Great Powers and the Rhetoric of Self-Determination in the Cases of Kosovo and South Ossetia*, Chicago Journal of International Law, n. 10, 2009, p. 1-27.

---

<sup>4</sup>Cullen, A., Wheatley, S., p. 698.

<sup>5</sup>Accordance with international law of the unilateral declaration of Kosovo independence, Advisory Opinion, ICJ, July 22, 2010.

<sup>6</sup>Shaw, M. N., *International Law*, (6th ed., 2010) 207.

from the international community. Thereof, it seems clear that *de facto* state has internal sovereignty, but the enjoyment of external one is conditional on its recognition as a State-subject of international law. Montevideo Convention on Rights and Duties of States<sup>7</sup>, in Article 3 stipulates that the existence of a State does not depend on the recognition by other States. For its part, the International Criminal Tribunal for former Yugoslavia, defines the “State” as “a self-proclaimed entity *de facto* exercising governmental functions, whether recognized as a State or not”<sup>8</sup>. Since in general the non-recognized states are the result of separatism, it seems to be a settled rule of international law that the actions of an insurgency or other movements that have succeeded in creating a new State in part of the territory of an existing State shall be regarded as an act of the new State<sup>9</sup>.

The existence of *de facto* states poses questions regarding the protection of human rights in these territories. We shall refer to this question later.

## II. The migration phenomenon in *de facto* states

From the above mentioned, it is clear that international law does not have the necessary levers to ensure the protection of

the rights of people living on the territory of an unrecognized state. Therefore, for these individuals, migration appears as one of the most affordable and possible solutions.

In general, the causes of migration can be grouped into two categories, namely the existence of internal conflicts, and an unfavorable economic situation.

### 1. Political crisis and conflict situation

It is known that the state of conflict is one of the most common causes of emigration, which, in addition to the displacement of the population, inflicts multiple casualties. Born on the background of civil wars, *de facto* states often represent an area of insecurity, which leads to displacement of the population both within the country and the emigration to territories with a higher level of security. This was the case of armed conflict in South Ossetia in 2008, Transnistria in 1992, or the protracted conflict in Palestine. Currently, the most eloquent example is the displacement of the civil population given the Ukrainian separatist conflict that, according to the data provided by UNHCR<sup>10</sup>, determined the internal displacement of about 900,000 people and 600,000 refugees, mainly to neighboring countries. Thus, we can mention about 1.6 million of people, displaced because of the armed conflict.

<sup>7</sup> Montevideo Convention on Rights and Duties of States, December 26, 1933.

<sup>8</sup>Cullen, A., Wheatley, S., p. 696.

<sup>9</sup>Article 10 (2) International Law Commission, Responsibility of States for Internationally Wrongful Acts, December 12, 2001, A/RES/56/83.

<sup>10</sup> Sorokopud, Nina, Ukraine internal displacement nears 1 million as fighting escalates in Donetsk region, <http://www.unhcr.org/54d4a2889.html>



In general, the protracted conflict with the parent State, as well as the international non-recognition, makes it impossible to obtain precise statistics on migration in the territories of unrecognized states. On the other hand, international non-recognition of the entity determines another human rights issue, namely statelessness. In general, the people of unrecognized states have local identity documents, valid only in the unrecognized territory. Outside this territory, the person is stateless. This situation leads to the fact that people of unrecognized states obtain the citizenship of other States. In Eastern Europe, the inhabitants of unrecognized states are mostly either citizen of the parent State, or of the Russian Federation. This situation gives people the possibility to cross external borders and enhances labor migration. Currently, brain drain is a characteristic feature of migration in unrecognized states. However, what is the situation of people who have only an identity card, issued by an unrecognized state? In this case, we can speak about statelessness. International law condemns the existence of statelessness, noting that each person must have a citizenship connection with a State. According to Article 12 of International Covenant on Civil and Political Rights (ICCPR)<sup>11</sup>,

---

<sup>11</sup>International Covenant on Civil and Political Rights, December 16, 1966.

statelessness should be avoided and eradicated.

## 2. Factors of economic nature

In addition to conflict situations, the living conditions are made very difficult by the political instability and unfavorable economic situation of the region. The depreciation of the local currency, the impossibility to implement economic reforms, as well as the impossibility to maintain economic stability in the territory contributes to the displacement of the population and increases the unemployment. As a result, emigration of labor forces to obtain a better life is becoming more common. As there are few legal opportunities for labor migration in such territories, such migration processes are mostly irregular. As mentioned above, the lack of statistics on migration flows in *de facto* states prevents us from outlining the exact scale of the phenomenon. As migration in most of the cases is not documented, it is impossible to present exact figures on the number of people who left unrecognized territories<sup>12</sup>. However, according to the recent statistics<sup>13</sup>, currently, the migration of the Transnistrian population has increased, but it has been a problem to collect information on migration. The lack

---

<sup>12</sup>Shinjiashvili, T., *Recent Migration Tendencies from Georgia*, Unpublished manuscript. Slezkine, 2000, p. 4.

<sup>13</sup>Kivaciuk, Anna, *The demographic map of Transnistria*, Demoscop Weekly, n. 591-592, 24 March-6 April 2014.

of a valid system to control the migration makes it very difficult to register migrants, since many of the people of *de facto* states have the citizenships of the national State be unregistered there. Although they live in the territory of an unrecognized state, they will be registered as immigrants from the State where they have valid citizenships.

Currently, Transnistrian authorities intend to adopt a law on migration<sup>14</sup>, which will regulate migration flows and create conditions for the implementation of the rights of migrants in the unrecognized republic, as well as to protect the rights of their own nationals. In addition, this legal document provides grounds to refuse the entry of migrant workers and residence for a stateless person in the territory. The main practical objective of the legal project is to stop uncontrolled migration and to ensure a uniform accounting of migrants on the territory.

In another train of thoughts, these territories are the targets of economic blockades, which implies a ban on exporting, importing, as well as on transportation of goods and products by certain countries. The Ukrainian conflict and crisis are vivid examples of this. Transnistria, an unrecognized territory in the

East of Moldova, fully feels the consequences of the Ukrainian crisis, as there is a ban on the transportation of products, as well as on the crossing of borders by its population. More than that, because of the conflict situation, these territories are targets of sanctions, imposed by the great powers, aimed at eliminating the conflict in the area. In this respect, the European Union, to escalate the Transnistrian conflict imposed targeted sanctions on the political leaders of the region.

As for immigration, the situation appears quite complicated. This is due to the fact that the immigration phenomenon is becoming more widespread. This implies that *de facto* states can have the role of a welcoming territory for migrants. In this respect, Somaliland is a good example. Being an unrecognized state, thanks to the political stability and peace in the territory, the *de facto* state can become a recipient of migrants. From the legal point of view, as long as Somaliland has effective control over its population, this government is obliged to respect the customary international human rights law. Moreover, Article 10 of the Constitution of Somaliland<sup>15</sup>, pledges to respect the international obligations of Somalia, the

---

<sup>14</sup>Transnistrian draft law on migration, December 31, 2014, <http://president.gospmr.ru/ru/news/rasporiyazhenie-prezidenta-no642rp-o-proekte-zakona-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-o> (in russian)

---

<sup>15</sup> Somaliland Constitution, April 30, 2000, [http://www.somalilandlaw.com/Somaliland\\_Constitution/body\\_somaliland\\_constitution.htm](http://www.somalilandlaw.com/Somaliland_Constitution/body_somaliland_constitution.htm)

parent State, including the international provisions relating to the status of the refugees. In the same idea, the constitution of Somaliland in Article 35 (1) recognizes the right to political asylum for foreign citizens. In 2008, Somaliland had some six thousand registered asylum seekers and well over one thousand recognized refugees<sup>16</sup>.

### III. An International Migration Law approach on the issue

Considering the above, the natural question that arises is which is the legal framework in the protection of rights and liberties of migrants in these territories? We realize that due to the unrecognized character of the territory, there appears a conflict between freedom of movement and its impossibility in terms of legal compliance.

In general, the international law of migration is very specific, has its specific characteristics. Migration is a matter of both internal law and international relations. With regard to the first dimension, it must be specified that in classical law, the State exercises exclusive sovereignty over its territory and the population of this territory. As a result, the State has full freedom to decide on the admission and to determine the conditions of admission of foreigners to its territory. On the other hand, migration is

a matter of international law, as it involves two sovereignties: that of the State of origin and that of the residence of migrants. The fact that the State has priority in regulating the migrant's status in their territory is confirmed also by art. 1(3) of the International Organization of Migration Constitution<sup>17</sup>. This gives rise to the numerous difficulties concerning the protection of migrants' rights in *de facto* states.

Protection of migrants' rights is intrinsically linked to the protection of human rights in general. Namely, the last item shows various conceptual problems in *de facto* states.

The international law of migration is based on the principle that every person has the right to leave the country, including the State of origin, provision specified in art. 12 (2) of the International Covenant on Civil and Political Rights<sup>18</sup>. The compliance with this right imposes a double obligation on the State: a negative one - not to interfere with a person's departure, and a positive one - to create the conditions, necessary to make the person's departure effective, especially issuance of a passport by the State of origin<sup>19</sup>. However, this is not an absolute

---

<sup>16</sup> Lindley, A., *Seeking Refuge in an Unrecognized State*, in *Refuge*, nr. 1, vol. 26, p. 186.

---

<sup>17</sup> *International Organization for Migration Constitution*, October 19, 1953.

<sup>18</sup> Article 12 (2) of the International Covenant on Civil and Political Rights.

<sup>19</sup> Chetail, V., *Droit international des migrations : fondements et limites du multilatéralisme*, dans *La société internationale face au défi migratoire*, p. 38.

right and it can be restricted by the State if the following conditions are cumulatively met: the existence of a legal basis, there should be a tool to maintain public order, and compatibility with other provisions of the Covenant. These provisions are applicable to the nation states, or our interest is to trace the applicability of international right to migration in unrecognized states. In this context, the question that arises is whether the above mentioned international treaties are equally applicable to secessionist territories.

It is relevant to know if the interstate agreements are binding for *de facto* states, which essentially represents the third party in relation to the Treaty. In this regard, it should be noted that the Vienna Convention on the Law of Treaties<sup>20</sup> does not include provisions to regulate the situation in separatist territories. The Committee of Human Rights of the United Nations establishes the principle that the human rights protection Treaties must belong to people who live in the territory of the Contracting States, irrespective of the subsequent dissolution or succession of those States. Leaving the population without human rights protection during the period of non-recognition, there are more delays in the recognition, means that most citizens are left without protection, situation which is

---

<sup>20</sup> Vienna Convention on the Law of Treaties, May 23, 1969.

“totally inconsistent with contemporary international law especially in regard to a human rights treaty . . . universally recognized”<sup>21</sup>. Therefore, if we make a transversal analysis of the above mentioned, it is clear that international obligations contracted by the parent State, are equally applicable to the secessionist territories. So, while the Universal Declaration of Human Rights and international law of human rights are primarily concerned with the obligations of States, it is clear that any *de facto* political regime and not *de jure* must be submitted to the authority of human rights provisions.

Another equally important issue is that of responsibility for human rights violations, including those of migrants. In this context, there appears a logical question, what legal basis is applicable in the secessionist territory and who is responsible for non-compliance with the provisions of the international law.

Since international law does not recognize the right to secession, normally a secessionist territory, although it has its own legal basis, is most often under the jurisdiction of the parent State and is internationally responsible for the violations made in the separatist territory. In support of

---

<sup>21</sup>Application of the Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide, Preliminary Objections, Judgment, ICJ Reports 1996, Dissenting Opinion of Judge Weeramantry, § 649.

this hypothesis, we can cite the decision of the ECtHR in the case of *Ilascu and others v. Moldova and Russia*, which made the Republic of Moldova liable in accordance with the article 1 of the Convention.

The responsibility for the infringement of rights can be laid on the States that support separatist faction. In this respect it is relevant to note that the ECtHR, in *Cyprus v. Turkey* case, has stated that when part of the territory of a State party to the Convention is under the effective control of another State, the territorial State is relieved of its international responsibility<sup>22</sup>. If the *de facto* regime operates with the support of a third State, then the territorial State<sup>23</sup> maintains a positive obligation to take appropriate diplomatic steps to support the application of Convention rights<sup>24</sup>. For ICJ, it is necessary that the effective control of the territory and total dependence proved<sup>25</sup>. The ECtHR has departed somewhat from the general rules laid down by the ICJ saying that it is not necessary to have the proof of

complete dependence and control. This approach is justified by the desire of the Court to avoid a “regrettable gap in the system of protection of human rights in this territory”<sup>26</sup>. Thus, the Court reaffirmed the principle of subsidiary and the importance of the margin of appreciation, which are fundamental principles of the human rights protection legal regime.

As mentioned above, a *de facto* territorial entity operates as a full-fledged state, with the required state institutions and a legal basis related to this organization. However, this does not make it an internationally accepted legal personality, which means that the legal provisions applicable to migrants are those of the parent or nation State. Therefore, the international responsibility lays on these entities. The responsibility of *de facto* states is a precondition mandatory and necessary to ensure effective protection of migrants’ rights.

#### IV. Conclusions

To ensure the compliance with human rights, including those of migrants, it is necessary that the obligation to guarantee and protect human rights to be extended outside the state and other entities. More than that, making the protection of human rights an exclusive and mandatory

---

<sup>22</sup> *Cyprus vs. Turkey*, ECtHR May 10, 2001, §77-78. The Court found that Turkey is responsible under the ECHR in order to avoid “a regrettable vacuum in the system of protection of human rights in the territory”.

<sup>23</sup> *Assanidze vs. Georgia* ECtHR April 8, 2004, the Court ruled on the liability of Georgia to the facts that pass over its territory.

<sup>24</sup> *Loizidou vs. Turkey*, ECtHR December 18, 1996; see also *Ivanțoc and Others vs. Moldova and Russia*, ECtHR November 15, 2011; *Ilascu and Others vs. Moldova and Russia*, ECtHR July 8, 2004.

<sup>25</sup> *Legal Consequences for States of the Continued Presence of South Africa in Namibia (South West Africa) notwithstanding Security Council Resolution 276 security (1970)*, Advisory Opinion, ICJ of 21 June 1971.

---

<sup>26</sup> Talmon, S., *The Responsibility of Outside Powers for Acts of Secessionist Entities*, 58 *International and Comparative Law Quarterly*, 2009, p. 493-512

prerogative of State comes into contradiction with the universality of human rights and questions the compliance with the rights of victims, whose rights are violated by other entities, such as for instance, unrecognized states.

Since none can deny the existence of *de facto* states, the obligation to respect and protect human rights must be incumbent on these entities as well. Alternatively, the situation is even more complex, if we refer to the protection and insurance of the migrant's rights. In general, the international migration law largely leaves the issue to the discretion of the State; therefore the responsibility of *de facto* states for the insurance of migrants' rights is paramount. Similarly, *de facto* states can serve as a territory to accept refugees and asylum seekers. To conclude, it is necessary to point out that the obligation to ensure the enjoyment of human rights, in general, and migrants' rights, in particular, belongs also to *de facto* states.

### References

#### *Legal documents*

1. *European Convention on Human Rights*, November 4, 1950
2. *International Covenant on Civil and Political Rights*, December 16, 1966
3. *International Organization for Migration Constitution*, October 19, 1953
4. *Montevideo Convention on Rights and Duties of States*, December 26, 1933
5. *Somaliland Constitution*, April 30, 2000
6. *Universal Declaration of Human Rights*, December 10, 1948
7. *Vienna Convention on the Law of Treaties*, May 23, 1969

#### Scientific literature

1. Borgen, Ch., *The Language of Law and the Practice of Politics: Great Powers and the Rhetoric of Self-Determination in the Cases of Kosovo and South Ossetia*, *Chicago Journal of International Law*, n. 10, 2009.
2. Caspersen, N., *Unrecognized States: The Struggle for Sovereignty in the Modern International System*, 1<sup>st</sup> ed., 2012.
3. Chetail, V., *Droit international des migrations : fondements et limites du multilatéralisme*, in *La société internationale face au défi migratoire*, ed. Pedone, Paris, 2011.
4. Cullen, A., Wheatley, S., *Human Rights of Individuals in De Facto Regimes*, HRLR 13, 2013.
5. International Law Commission, *Responsibility of States for Internationally Wrongful Acts*, GA Res 56/83, December 12, 2001.
6. Kivaciuk, Anna, *The demographic map of Transnistria*, *Demoscop Weekly*, n. 591-592, 24 March-6 April 2014.
7. Lindley, A., *Seeking Refuge in an Unrecognized State*, in *Refuge*, nr. 1, vol. 26
8. Shaw, M.N., *International Law*, 6th ed., 2010.
9. Shinjiashvili, T., *Recent Migration Tendencies from Georgia*, Unpublished manuscript. Slezkine, 2000.
10. Sorokopud, Nina, *Ukraine internal displacement nears 1 million as fighting escalates in Donetsk region*, <http://www.unhcr.org/54d4a2889.html>
11. Talmon, S., *The Responsibility of Outside Powers for Acts of Secessionist*



*Entities*, 58 *International and Comparative Law Quarterly*, 2009.

### ***Jurisprudence***

ECtHR

1. Assanidze vs. Georgia ECtHR April 8, 2004.
2. Cyprus vs. Turkey, ECtHR May 10, 2001.
3. Ilascu and Others vs. Moldova and Russia, ECtHR July 8, 2004.
4. Ivanțoc and Others vs. Moldova and Russia, ECtHR November 15, 2011.
5. Loizidou vs. Turkey, ECtHR December 18, 1996.

ICJ

1. Advisory Opinion, ICJ, Accordance with international law of the unilateral declaration of Kosovo independence, July 22, 2010.
2. Application of the Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide, Preliminary Objections, Judgment, ICJ Reports 1996, Dissenting Opinion of Judge Weeramantry.
3. Legal Consequences for States of the Continued Presence of South Africa in Namibia (South West Africa) notwithstanding Security Council Resolution 276 security (1970), Advisory Opinion, ICJ of 21 June 1971.

**Recenzie la volumul de studii *Relațiile Românilor cu Muntele Athos și cu alte Locuri Sfinte (secolele XIV-XX)*. In *honoreum Florin Marinescu*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2017, editor Petronel Zahariuc, 558 de pagini**

**Review. „Romanians' Relationships with Mount Athos and other Holy Places (14th-20th centuries). In *Honoreum Florin Marinescu*, was published at the „Alexandru Ioan Cuza” university publishing house, editor Petronel Zahariuc, Iași, 2017, 558 pag.**

**Viorel Bolduma,  
lector, Catedra de istorie și științe sociale,  
Facultatea de Istorie și Geografie,  
UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova**

### **Rezumat**

Culegerea de studii „Relațiile Românilor cu Muntele Athos și cu alte Locuri Sfinte (secolele XIV-XX). In *honoreum Florin Marinescu*” este publicată la Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România, în 2017.

Volumul este dedicat celui mai important cercetător al documentelor românești de la Muntele Athos, profesorul Florin Marinescu, incluzând 20 de studii, semnate de cercetători din România, Rusia, Grecia. Studiile reflectă relațiile Țărilor Române cu Muntele Athos și cu alte Locuri Sfinte, între secolele XIV și XX.

**Cuvinte-cheie:** Florin Marinescu, Muntele Athos, Locuri Sfinte, mănăstire, studii, arhive, documente.

### **Abstract**

Collection of studies „Romanians' Relationships with Mount Athos and other Holy Places (14th-20th centuries). In *Honoreum Florin Marinescu*, was published at the „Alexandru Ioan Cuza” university publishing house, editor Petronel Zahariuc, Iași, 2017.

The volume is dedicated to the most important researcher of the Romanian documents at Mount Athos, Professor Florin Marinescu. It includes 20 studies, signed by researchers from Romania, Russia, Greece.

The studies reflect the relations of the Romanian Lands with Mount Athos and other Holy Places, between the 14th and 20th centuries.

**Keywords:** Florin Marinescu, Mount Athos, Holy Places, monastery, studies, archive, documents.

Către sfârșitul anului 2017, la Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, a văzut lumina tiparului culegerea de studii „Relațiile românilor cu Muntele Athos și cu alte Locuri Sfinte (secolele XIV-XX)”, editor Petronel Zahariuc<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Petronel Zahariuc (n. 1969) este profesor universitar doctor, decan al Facultății de Istorie a Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași. Cărți publicate: „Țara Moldovei în vremea lui Gheorghe Ștefan voievod (1653-1658)”, 2003; „De la Iași la Muntele Athos. Studii și documente de istorie a Bisericii”, 2008; „In honorem Ioan Ciupercă. Studii de istorie a românilor și a relațiilor internaționale”, 2008, editată în colaborare cu Lucian Leuștean și Dan Constantin Măță; „Contribuții privitoare la istoria relațiilor dintre Țările Române și Bisericele Răsăritene în secolele XIV-XIX”, 2009, editor; „Documente românești în arhiva mănăstirii Xenofon de la Muntele Athos”, 2011, editată în colaborare cu Florin Marinescu; „Viam inveniam aut faciam. In honorem Ștefan Andreescu”, 2012, editată în colaborare cu Ovidiu Cristea și Gheorghe Lazăr; „Documente românești din Arhiva Mănăstirii Xiropotam de la Muntele Athos”. Catalog, vol. I, 2005, vol. II, 2013, editate în colaborare cu Florin Marinescu și Ioan Caproșu; „Documentele familiei Miclescu. Colecția Emil S. Miclescu”, 2015, editate în colaborare cu Lucian-Valeriu Lefter; „Documente românești din arhiva mănăstirii Simonopetra de la Muntele Athos”, 2016, editate în colaborare cu Florin Marinescu și Dumitru Nastase. Premiul „A.D. Xenopol” al Academiei Române (2005) pentru lucrarea „Țara Moldovei în vremea lui Gheorghe Ștefan voievod (1653-1658)”, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2003.

Acest volum cuprinde 20 de studii, care au fost prezentate la Colocviul Internațional *Relațiile românilor cu Muntele Athos și cu alte Locuri Sfinte (sec. XIV-XX)/Les relations des Roumains avec le Mont Athos et avec d'autres Lieu Sacrés (XIVe-XXe siècles)*, organizat de Facultatea de Istorie a Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, în perioada 14-18 septembrie 2016. Volumul este dedicat celui mai important cercetător al documentelor românești de la Muntele Athos, profesorul Florin Marinescu.

Distinsul cercetător Florin Marinescu s-a născut la 31 martie 1946 la București. A absolvit Liceul „Mihai Viteazul” din București, după care a urmat cursurile Facultății de Istorie de la Universitatea din București, susținându-și licența în 1969, cu titlul „Filiki Etaireia”. Tot la Facultatea de Istorie de la Universitatea din București, în 1983, profesorul Marinescu își va susține doctoratul, cu tema „Comerțul exterior al Țării Românești între 1821 și 1848”. După un an petrecut în învățământul preuniversitar, profesorul Marinescu a fost angajat la Cabinetul de Manuscrise, Documente și Carte Rară al Bibliotecii Academiei Române, unde a activat până în 1978.

În 1978, cercetătorul Florin Marinescu s-a stabilit în Grecia, unde a fost angajat la Centrul (astăzi Institut) de Cercetări Neogrecești din cadrul Fundației

Naționale de Cercetări din Atena, primul său obiectiv științific fiind, aici, prelucrarea Arhivei Moruzi. Cea mai importantă temă de cercetare însă, care îi va aduce consacrare științifică cercetătorului Florin Marinescu, a fost și rămâne descoperirea și publicarea arhivelor românești de la Muntele Athos și din alte centre ale Ortodoxiei, activitate pe care a început-o în 1985, ca program de cercetare în cadrul Centrului de cercetări Neogrecești.

Activitatea științifică a domnului Florin Marinescu în domeniul editării documentelor românești de la Muntele Athos și în domeniul genealogiei și al relațiilor politice, economice și sociale româno-grecești s-a materializat în cărți, studii și articole (aproximativ 150; unele dintre ele în colaborare cu cercetători din România, Republica Moldova, Grecia), recenzii și prezentări de carte, participarea la aproape o sută de congrese, colocvii și simpozioane internaționale în România, Grecia, Spania, Austria etc. Grație prestigiului său științific, a fost cooptat în mai multe societăți științifice, printre care și Societatea de Genealogie „Paul Gore” din Chișinău.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Petronel Zahariuc, „O viață închinată cercetării documentelor românești de la Sfântul Munte Athos”, în *Relațiile românilor cu Muntele Athos și cu alte Locuri Sfinte (secolele XIV-XX). In honorem Florin Marinescu*, Iași, 2017, pp. 11-16.

Cu această ocazie, amintim că distinsul profesor a participat și la Conferința științifică internațională „Epoca Elinismului: actualitate și contemporaneitate”, organizată de AȘM, Institutul de Cercetări Interetnice, Institutul de Istorie, UPS „Ion Creangă”, Consutul de onoare al Republicii Elene în Republica Moldova, Societatea de cultură greacă „Elefteria” în Republica Moldova, în data de 29 octombrie 2005, găzduită de UPS „Ion Creangă”. Menționăm, de asemenea, că studiile istoricului Florin Mărinescu au fost publicate în reviste și culegeri din Republica Moldova.<sup>29</sup>

Volumul cuprinde 12 studii despre sau în legătură cu Sfântul Munte (istoria generală a Muntelui Athos, metoacele athonite din Moldova și Țara Românească, călugări români la Muntele Athos etc.), două studii despre relațiile Țărilor Române cu Sfântul Mormânt și cu Patriarhia de la Ierusalim, două studii cu subiecte generale (ajutoarele Cantacuzinilor pentru Biserica Ortodoxă și situația mănăstirilor „închinată” din Moldova în vremea războiului ruso-turc

---

<sup>29</sup> Florin Mărinescu, Vlad Mischevca, Nicolaos Mrtzimekis, „Ștefan cel Mare – protector al mănăstirilor athonite”, în *Analele Asociației Naționale a Tinerilor Istoric din Moldova*, nr. 6, Chișinău, 2005, pp. 69-81.

Florin Mărinescu, Vlad Mischevca, „Testamentul Roxandrei Lupu (Hmelnițki) din 15 ianuarie 1667”, în vol. *In honorem Demir Dragnev. Civilizația medievală românească și modernă în Moldova*, Chișinău, 2006, pp. 82-95.

din 1806-1812) și câte un studiu despre ajutoarele românești pentru Patriarhia de la Alexandria, mănăstirea Sfânta Ecaterina de pe Muntele Sinai, mănăstirea Sumela din Trapezunt și mănăstirile ortodoxe din Epir.

Volumul inserează următoarele studii: *O viață închinată cercetării documentelor românești de la Sfântul Munte Athos*; *Lista lucrărilor lui Florin Marinescu*; *Introducere*; Matei Cazacu, *Nicodim de la Tismana, Hariton de la Cutlumus și ceilalți. La începutul relațiilor româno-athonite (sec. XIV)*; Liviu Pilat, *La începutul relațiilor moldo-athonite: solia lui Alexandru cel Bun la Zografu și problema „lavrei moldovenești”*; Ștefan Andreescu, *Muntele Athos în „Viaje de Turquia” (1556)*; Radu Păun, *Baia de Aramă – premier métochion valaque du monastère de Hilandar. Notes sur la première fondation (1646) et la sécularisation (1863)*; Vera Tchentsova, *Les moines de Zôgraphou à Kiev et à Moscou au XVIIe siècle et les débuts de l'imprimerie en Valachie*; Nikolaos Mertzimekis, Florin Marinescu, *Mănăstirea Vatoped și Vasile Lupu. Câteva mărturii mai puțin cunoscute*; Marius Chelcu, *Mănăstirea Copou și hotarul orașului Iași*; Violeta Barbu, *Publicité et propagande en faveur du Mont Athos en pays roumains (deuxième moitié du XVIIIe siècle)*; Cătălina Chelcu, *Un așezământ monahal din ținutul Putna – mănăstirea Vizantea*; Petronel Zahariuc, *Din corespondența unui călugăr român la*

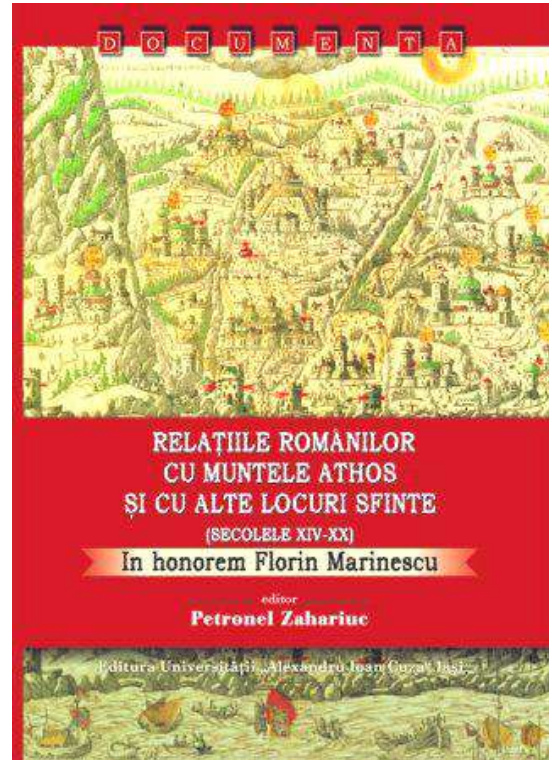
*Muntele Athos în secolul al XIX-lea: Maxim hagiul*; Sorin Grigoruță, *„M-au căutat părinții de la sfânta mănăstire la toate boalele mele”*. *Despre îngrijirea suferinzilor la mănăstirea Golia*; Florin Marinescu, Ciprian-Lucrețius Suciu, *Duhovnici români la Athos: ieroschimonahul Gherasim Sperchez superiorul chiliei „Sfântul Gheorghe” Livadogheni, Capsala*; Maria Magdalena Székely, *Schitul Drăgușanul, metoc al Sfântului Mormânt. Alte mărturii documentare*; Ștefan S. Gorovei, *Noi documente moldovenești din arhiva Sfântului Mormânt*; Mariana Lazăr, *Cantacuzinii munteni, donatori și susținători ai Sfințelor Locuri (sfârșitul secolului al XVII-lea – începutul secolului al XVIII-lea)*; Mihai Mîrza, *Daniile lui Mihai Racoviță vodă la mănăstirea Sf. Ecaterina de la Muntele Sinai (studiu și documente)*; Daniel Niță-Danielescu, *Mănăstirile „închinate” din Moldova în anii războiului ruso-turc (1806-1812)*; Ioan-Augustin Guriță, *Ajutoare românești pentru Patriarhia Alexandriei în veacul al XVIII-lea*; Mihai-Cristian Amărieuței, Lidia Cotovanu, Ovidiu-Victor Olar, *Donații „fanariote” la mănăstirea Sumela (secolul al XVIII-lea)*; Gheorghe Lazăr, *Danii românești pentru mănăstirile din Epir: noi documente*.

Astfel, volumul inserează studii importante ce reflectă relațiile românilor cu Muntele Athos și cu alte Locuri Sfinte, în secolele XIV-XX, semnate de către cei mai

de seama cercetători în domeniu din România, Grecia, Rusia.

Culegerea face parte din colecția *Documenta*, coordonată de profesorul universitar doctor Petronel Zahariuc, care se ocupă de publicarea documentelor istorice din secolele XIV-XX, ce urmează să completeze tezaurul documentar al istoriei românilor, păstrate în arhive străine (de la Muntele Athos, Ierusalim, Viena, Moscova, Budapesta, Varșovia etc.) și în arhive românești.<sup>30</sup>

Volumul este destinat specialiștilor de istorie medievală a românilor, profesorilor, tineretului studios, tuturor celor interesați de istoria și civilizația românească.



<sup>30</sup> Din această colecție, amintim: „De la Iași la Muntele Athos. Studii și documente de istorie a Bisericii”, 2008; „Contribuții privitoare la istoria relațiilor dintre Țările Române și Biserica Răsăritenă în secolele XIV-XIX”, 2009; „Documente românești în arhiva mănăstirii Xenofon de la Muntele Athos”, 2011; „Documente românești din Arhiva Mănăstirii Xiropotam de la Muntele Athos”. Catalog, vol. I, 2005, vol. II, 2013, editate de Petronel Zahariuc, Florin Marinescu și Ioan Caproșu etc.