UNIVERSITATEA DE STAT
„BOGDAN PETRICEICU HASDEU”
DIN CAHUL

CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ

de totalizare a activității de cercetare a cadrelor didactice

Volumul I

30 aprilie 2009

CAHUL

CZU 378.12(478):001(082)
T 78

Comitetul de organizare a Conferinței:

1. **dr. Cornea Sergiu,** prorector activitate ştiinţifică şi relaţii internaţionale
2. **Bagrin Dumitru**, Catedra de Matematică
3. **Gîrneț Slavic**, Catedra de Economie şi Management în Afaceri şi Servicii
4. **Miron Oxana**, Catedra de Finanțe şi Evidență Contabilă

Descrierea CIP

"Totalizare a activităţii de cercetare a cadrelor didactice", conf. şt. (2009 ; Chişinău). Conferinţa ştiinţifică de totalizare a activităţii de cercetare a cadrelor didactice, 30 apr. 2009 / coord.: S. Cornea. – Cahul : Univ. de Stat "B. P. Hasdeu", 2009 (Tipogr. "Centrografic" SRL). – ISBN 978-9975-914-14-7.

Vol. 1. – 2009. – 204 p. – Antetit.: Univ. de Stat "B. P. Hasdeu". – Bibliogr. la sfârşitul temelor. – 100 ex. – ISBN 978-9975-914-16-1 .

378.12(478):001(082)
T 78

Materialele incluse în prezenta ediție sînt recomandate de cadrele de profil în cadrul cărora activează autorii şi aprobate spre publicare de către Senatul Universității de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul (proces verbal nr.X din XXXXXXXX)

ISBN 978-9975-914-16-1 .

© Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

CUPRINS:

SECȚIA FILOLOGIE ROMÂNĂ

Victor AXENTII, *CU PRIVIRE LA SINONIMIA SINTACTICA SI LA VARIANTELE SINTACTICE*..... 5

Valeriana PETCU, *CONSIDERAȚII PRIVIND ROLUL LUI M. EMINESCU LA DEZVOLTAREA LIMBII ROMÂNE LITERARE*..... 15

Ludmila BALȚATU, *UNELE ASPECTE ALE LITERATURII SECOLULUI XX*..... 20

Elena ZGÂRCIBABĂ, *PARTICULARITĂȚI SEMANTICO-SINTACTICE ALE VERBULUI A STA*..... 27

Alexandru TECUCI, *IN MEMORIAM GRIGORE VIERU – FĂURITOR AL CUVÎNTULUI*…….. 34

Maria VERŞINA, *NATURA DUBLĂ A METAFOREI. DIFERENȚA DINTRE METAFORA POETICĂ ŞI METAFORA LINGVISTICĂ*..... 41

SECȚIA FILOLOGIE FRANCEZĂ

Maria ANTEMIR, *A LA CONQUETE DU SENS DES MOTS*..... 47

Oxana GHEȚIVU, *L'ŒUVRE DE VICTOR HUGO ET LA NOTION DE SPECTACLE : « UNE LITTERATURE DE PEUPLE »*..... 51

Lilia ANTOHI, *LES CONSEQUENCES DE LA CLOTURE SUR L'ETRE HUMAIN DANS « LA RELIGIEUSE » DE DIDEROT*..... 57

Ecaterina MORARU, *L'IMPORTANCE DU TEXTE PUBLICITAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE*.... 62

SECȚIA FILOLOGIE ENGLEZĂ

Galina PETREA, *ONOMASIOLOGICAL ASPECT OF THE SCIENTIFIC-TECHNICAL TEXT*…… 69

Ina DANDEŞ, *ENGLISH AND ENGLISHES IN POSTCOLONIAL LITERATURE*…….. 78

Irina SÎRBU, *FILM AND VIDEO-MAKING ACTIVITIES IN TEACHING ENGLISH*…….. 85

Felicia BANU, *CĂILE ŞI SURSELE APARIȚIEI UNITĂȚILOR FRAZEOLOGICE ÎN LIMBA ENGLEZĂ*..... 96

Ina MITITELU, *DIFUZAREA PROZEI PICAREŞTI SPANIOLE ÎN UNELE LITERATURI EUROPENE*…… 106

SECȚIA PEDAGOGIE ŞI PSIHOLOGIE

Ioana AXENTII, *ÎNVĂȚĂTORUL DE VOCAȚIE – IMPERATIV AL ŞCOLII MODERNE*..... 113

Petru IEŞANU, *ROLUL SI MISIUNILE PROTECTIEI CIVILE*..... 119

Veronica STĂVILĂ-RÎLEA, *STILUL DE LEADERSHIP ŞI COMPORTAMENTELE CETĂȚENEŞTI ÎN ORGANIZAȚIE*..... 124

Veronica STĂVILĂ-RÎLEA, *STILUL DE LEADERSHIP, EMOȚIILE ŞI EFECTELE ACESTORA ASUPRA COMPORTAMENTELOR DEVIANTE ÎN MEDIUL MUNCII*…….. 133
Ion CHIOSA, *ESENȚA ŞI FUNCȚIILE DE BAZĂ ALE EDUCAȚIE FIZICE*..... 146
Teodosia LUCHIAN, *BAZELE PSIHOLOGICE ALE PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV CENTRAT PE ELEV/STUDENT*..... 152
Maria BARBĂ, Corina ZAMFIROV, *EDUCAȚIA PENTRU PACE ÎN CONTEXTUL PROBLEMATICII LUMII DEMOCRATICE*..... 159
Ю.Юркевич, Л,Тютюнник, *ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РОДИТЕЛЕЙ НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ МИР ПОДРОСТКА*..... 166

SECȚIA ADMINISTRAȚIA PUBLICĂ

Sergiu CORNEA, *VICEPREŞEDINTELE RAIONULUI ÎN SISTEMUL AUTORITĂȚILOR ADMINISTRAȚIEI PUBLICE LOCALE DIN REPUBLICA MOLDOVA*..... 173
Ludmila CHICIUC, *CONLUCRAREA INSTITUȚIEI ADMINISTRAȚIEI PUBLICE ÎN DOMENIUL CONSERVĂRII MONUMENTELOR ISTORICE. CAZUL JUDEȚULUI CETATEA – ALBĂ (1918-1940)*..... 180
Valentina CORNEA, *COMPORTAMENTUL ADMINISTRATIV PRIN PRISMA DEONTOLOGIEI PROFESIONALE*..... 190
Ina FILIPOV, *METODOLOGIA CERCETĂRII FENOMENULUI MIGRAȚIEI*..... 199

CU PRIVIRE LA SINONIMIA SINTACTICĂ ŞI LA VARIANTELE SINTACTICE

Victor AXENTII,
Catedra de Filologie Română

Etant une source inépuisable d'enrichissement du vocabulaire, la synonymie syntaxique contribue essentiellement à accroître la culture de la langue, l'étude des langues, à faciliter l'accès à la richesse des moyens d'expression de la langue.

Il est à noter que toute catégorie de synonymes a des triats propres, qui se distinguent les unes des autres. L' unité entre le contenu et la structure les unit dans la catégorie générale des synonymes.

On considere que le trait de la synonyme syntactique, qui la distingue de « l'équivalence sintaxique » et coreference syntaxique est l' élément qui a règle la synonymie syntaxique et notamment l' information sintaxique – la fonction syntaxique et le rapport qui produit la fonction syntaxique.

Fiecare limbă dezvoltată dispune de un sistem complex de sinonime sintactica, la care se apelează atât pentru evitarea repetărilor supărătoare, cât şi pentru redarea diferenţiată a celor mai subtile nuanţe ale gândurilor. Cunoscutul stilist Ch. Bally, vorbind despre mijloacele expresive ale limbii, despre varietatea lor afirmă că este imposibil să găseşti o expresie uniformă a unui gând.

Fiind o sursă inepuizabilă de îmbogăţire în plan expresiv, sinonimia sintactică contribuie în mod esenţial la sporirea gradului de cultivare a limbii, la studierea limbilor; facilitează accesul la bogăţia mijloacelor de expresie ale limbii.

In lingvistica româneasca, subliniind faptul ca nu exista sinonimie sintactică perfectă, unii cercetători considera ca sinonimia este numită sintactică „pentru că ea se întâlneşte la enunţuri, care sunt unităţi sintactice” [1; 142], sinonimia sintactică presupunând „ enunţuri diferite ca formă şi cu un conţinut aproximativ identic”[2; 158], sau există un conţinut sintactic al enunţului, informaţia sintactică a enunţului, diferit de conţinutului sintactic al cuvintelor sintactice.

În literatura de specialitate unii cercetători au făcut distincţie între enunţurile sinonime sintactic din punctul de vedere al modelului

sintactic şi enunţurile sinonime sintactic din punctual de vedere al informaţiei sintactice transmise.

Pentru a evita posibilele imprecizii, s-a propus utilizarea unei terminologii diferite pentru cele două realităţi lingvistice, şi anume, *echivalenţa sintactică,* pentru enunţurile care transmit aceeaşi informaţie sintactică, dar au model sintactic diferit *(Elevul citeşte o carte. Cartea este citită de către elev)* şi, respective, *sinonimie sintactică* pentru enunţurile care au acelaşi model sintactic, dar care diferă prin „expresia fonematică" *(Mama îşi iubeşte copilul, Profesorul îşi laudă discipolul).*

Esenţial este să nu pierdem din vedere faptul că „din enunţurile sinonime sunt, deseori, neasemănătoare", deci din punct de vedere semantic „asemănarea" mai mult sau mai puţin evidentă a semnificaţiilor nu este „pertinentă" [2, 143] în cazul sinonimiei sintactice. Non-identitatea informaţiei semantice în cazul enunţurilor sinonime sintactic nu este, însă, o regulă.

Considerăm că trăsătura pertinentă a sinonimiei sintactice, trăsătura care o distinge atât de *echivalenţa sintactică,* cât şi de *coreferenţă sintactică,* constă în faptul că elementul care ordonează sinonimia sintactică este informaţia sintactică (funcţia sintactică şi raportul care generează funcţia sintactică), tot aşa cum informaţia gramaticală de tip categorial este elementul care organizează sinonimia morfologică. Cu alte cuvinte, două unităţi sintactice sunt sinonime dacă se caracterizează prin non-identitate la nivelul organizării fonologice şi identitatea la nivelul informaţiei sintactice, adică a funcţiei sintactice şi a raportului generator de această funcţie.

Studierea sinonimiei gramaticale este foarte dificilă, întrucât între părţile ei componente sinonimia morfologică şi cea sintactică există zone intermediare, în care cele două fenomene se întrepătrund. Iată de ce în lucrările consacrate problemei ce ne interesează nu se observă un punct de vedere univoc, în ceea ce priveşte obiectul sinonimiei sintactice, nu se face încă o delimitare strictă între sinonimia sintactică şi cea morfologică; criteriile după care sinonimia sintactică ar putea fi diferenţiată de celelalte feluri de sinonimie sunt departe de a fi stabilite eventiv, deoarece ele diferă de la o lucrare la alta. Din această cauză, dacă unii lingvişti consideră sinonime sintactice anumite construcţii, alţii neagă acest lucru.

Tipuri sinonimice ale unităţilor sintactice în cadrul propoziţiei simple: modele sinonimice ale propoziţiilor simple; modele

sinonimice ale sintagmelor în cadrul propozițiilor dezvoltate; modele sinonimice în cadrul frazei.

Astfel, se consideră serii sinonimice unitățile sintactice care exprimă aceleaşi relații(au acelaşi comportament sintactic), dar structuri gramaticale diferite.

Fiind un subsistem în cadrul sintaxei, seriile sinonimice se pretează modificărilor şi completărilor în funcție de schimbările care se produc în limbă. Seriile sinonimice apar ca unități sintactice cu funcții foarte importante, dezvăluind astfel de însuşiri sintagmatice, cum ar fi: combinarea lexicală şi sintactică, contexte-tip de realizare a categoriilor gramaticale etc. Şi deoarece gramatica se prezintă ca un ansamblu de mijloace lingvistice pentru exprimarea diferitelor noțiuni, e nevoie de inventarierea nu numai a lor, ci şi a normelor, motivelor, condițiilor de utilizare a lor, adică a normelor de funcționare a acestor mijloace. În acest context, este evidentă funcționalitatea pozițiilor privind cercetarea limbii – sarcină actuală a lingvisticii teoretice.

Scopul articolului de față este de a releva unele mijloace de exprimare a raporturilor logice, de a evidenția condițiile ce permit apariția seriilor şi a „variantelor” sinonimice, a accentua cazurile de substituiri nerecomandabile ce duc la construcții echivoce. Opinia lingviştilor, privind structura sinonimelor sintactice e împărțită. Unii sunt pentru diferențieri structurale serioase. Dacă deosebirile de structură nu-s radicale, atunci nu avem de a face cu sinonime, dar cu „identități sintactice”. Alții apără un punct de vedere contrar. Sinonime sintactice trebuie considerate construcții care prezintă un paralelism gramatical deplin şi se deosebesc numai prin acele elemente care constituie mijloacele de exprimare a înțelesului gramatical respectiv. Ambele puncte de vedere par vicioase şi a fi de acord separat numai cu unul dintre ele înseamnă a nu ține cont de existența în limbă a unei bogate varietăți de sinonimie sintactică, unele diferențiate din punct de vedere structural, altele cu deosebiri mici de structură. Astfel, de exemplu, construcțiile sintactice sinonime: Carte*a, pe care a citit-o elevul, este interesantă*. *Cartea citită de către elev este interesantă*, diferă mult în ceea ce priveşte forma. Mai întâi, în construcția participială nu mai apare instrumentul gramatical, exprimat prin pronumele relativ „pe care”; în locul verbului la perfectul compus „a citit” e folosit participiul „citit”; pronumele „o” cu funcție de complement este omis;

substantivul „cartea” în cazul nominativ cu funcție de subiect din subordonata atributivă îndeplineşte funcția complementului de agent şi e la cazul acuzativ. Totodată acest substantiv îşi schimbă forma: din hotărâtă în nehotărâtă.

Astfel de construcții sinonimice, fără îndoială, se cuvine a le considera cu structuri complect diferite. Sunt, însă, numeroase sinonime sintactice, care nu diferă prea mult prin forma lor. E cazul sinonimelor ce se deosebesc numai prin instrumentele gramaticale: *E copil, dar le înțelege pe toate. - Deşi e copil, le înțelege pe toate.*

E de notat că nu are importanță ce deosebiri de structură sunt, mari sau mici. Principalul e că sinonimele sintactice se caracterizează prin neomogenitatea formei, iar gradul de neomogenitate poate fi chiar minimal.

Deci putem clasifica sinonimele sintactice, din punctul de vedere al structurii lor, în sinonime cu deosebiri mari de structură şi sinonime sintactice cu structuri apropiate. Cercetând un număr mare de sinonime sintactice, am constatat că schimbarea structurii unei construcții sintactice prin păstrarea sensului/conținutului, pentru a obține o construcție nouă, sinonimică cu prima, depinde în mare măsură de modificarea formelor unei părți sau a mai multor părți de vorbire din construcția dată.

Una din trăsăturile sinonimelor sintactice este imposibilitatea de a include în aceeaşi schemă construcțiile dintr-o serie de sinonime. Fiecare tip de construcție trebuie să aibă schema sa. Acest principiu, observat de M. Palevskaia[3], e comutabil cu criteriul neomogenității structurii sinonimelor, deoarece este consecință a celeia din urmă. Dacă structura nu-i omogenă, desigur şi schemele vor fi diferite.

Provoacă obiecții criteriul după care sinonimele sintactice trebuie numaidecât să se deosebească prin tipul de legătură între membrii componenți. Analizând exemple în care felul de legătură diferă de la o construcție la alta, putem afirma că toate sinonimele sintactice propriu-zise se deosebesc prin felul de legătură sintactică.

Deşi criteriul legăturilor diferite este aplicabil la multe sinonime sintactice în limba română el, totuşi, nu poate fi generalizat. Admițându-1 ca trăsătură obligatorie pentru toate sinonimele sintactice, ar trebui să excludem existența acelor sinonime pentru care nu este adecvat. Or, realitatea lingvistică ne pune la dispoziție o sumedenie de sinonime sintactice care au

structură diferită, dar felul de legătură sintactic între membrii componenți ai construcțiilor este acelaşi: *Tremură de frig. - Tremură din cauza frigului.*

Construcțiile de mai sus au acelaşi conținut, dar formă diferită. Cât priveşte felul de legătură sintactică, apoi el este acelaşi: *recțiune prepozițională.*

Unii lingvişti[4] precizează deosebirea dintre sinonimele sintactice şi variantele lor /seriile sinonimice, care constă în faptul că sinonimia gramaticală întruneşte diferite modele sintactice care se deosebesc între ele atât prin structură cât şi prin conținut. Diferența de conținut rezidă în faptul că valorile /sensurile gramaticale sunt apropiate, dar niciodată nu coincid.

Modificarea variantelor sinonimice este valabilă doar în cadrul unui model anume care nu se poate transforma în alt model(bunăoară, modelul *propoziție principală + propoziție subordonată: Moşneagul, cum aude glasul cocoşului, iesă afară cu bucurie. (I.* Creangă)> Moşneagul, fiindcă aude glasul cocoşului, iese afară cu bucurie. Moşneagul, când aude glasul cocoşului, iese afară cu bucurie. Moşneagul, care aude glasul cocoşului, iese afară cu bucurie. *Moşneagul,* dacă aude glasul cocoşului, iese afară cu bucurie). Variantele sunt considerate semnificative /valabile doar în cazurile când în limba actuală enunțurile sunt dezmembrabile/se pretează disocierii, pot exprima nuanțe stilistico-emoționale şi alte semnificații. Variantele se consideră nesemnificative, dacă conțin abateri de la norma gramaticală.

În seriile sinonimice se evidențiază deseori o construcție care este dominantă constituind baza seriei. Această unitate sintactică exprimă un sens global şi se deosebeşte prin aceea că este utilizată mai frecvent şi multifuncțional.

Bunăoară, în limba engleză actuală pentru exprimarea raporturilor finale, cauzale etc. Se depistează diferite construcții, unite în serie, care se numesc sinonime sintactice.

Bunăoară, serii sinonimice pentru exprimarea raporturilor cauzale:

John fell silent not knowing what to say.- John a tăcut, neştiind ce să spună

John fell silent as he didn't know what to say. John a tăcut, fiindcă nu ştia ce să spună

John fell silent without knowing what to say. John a tăcut, fără a şti ce să spună

În această serie dominanta este reprezentată de propoziția subordonată(*John a tăcut, fiindcă nu ştia ce să spună*), deoarece conține mai multe posibilități de exprimare a informației sintactice, decât construcțiile: gerunzială şi infinitivală.

O altă trăsătură, care de asemenea nu poate fi aplicată la toate sinonimele sintactice, este identitatea poziției gramaticale. Prin identitatea poziției gramaticale se înțelege unitatea termenului regent al construcțiilor sinonime din aceeaşi serie.

Constatarea cum că schimbarea termenului regent într-o serie de sinonime distruge sinonimia sintactică este, fără discuții, justă. Dar această trăsătură, comunitatea termenului regent nu o putem descoperi la toate sinonimele sintactice, cum ar fi între construcțiile active şi pasive, între diferite fraze formate prin coordonare şi prin subordonare sau între propozițiile interogative retorice şi propriu-zise. În legătură cu identitatea poziției gramaticale, analiza minuțioasă a materialului din limba română ne pune la dispoziție două categorii de sinonimie:

a. sinonimie sintactică între construcții ce pot fi divizate în părți determinate, partea cu termenul regent comun şi între subordonate

b. sinonimie sintactică între propoziții sau fraze.

O a treia categorie de sinonime sintactice nu există. De aceea nu putem considera sintactice diferite exemplele în care termenul regent este exprimat atât prin verbe sub diferite aspecte, cât şi prin substantive. Secundarele ce se referă la aceşti termeni regenți exprimă diferite raporturi, şi, prin urmare, conținutul diferă de la o construcție la alta. Or, sinonimele se caracterizează prin comunitatea conținutului.

Sinonimele sintactice ca şi celelalte sinonime se pot substitui reciproc. Substituirea, însă, în materie de limbă nu este un criteriu al sinonimiei, după cum o consideră unii lingvişti. Sinonimia doar nu este determinată de substituire, adică sinonimele nu-s sinonime fiindcă se substituie dar din alte considerente, despre care s-a vorbit de acum. Că substituirea nu este o condiție a sinonimiei ne dovedeşte posibilitatea de a se substitui şi construcțiile care nu sunt sinonime.

Vom considera substituirea o consecință, un rezultat al sinonimiei, dar nu o cauză a ei.

Ținem să subliniem că o trăsătură a sinonimelor sintactice constă în a fi numai bimembre sau polimembre. Astfel nu vom avea de a face cu sinonime sintactice ci cu cele morfologice sau lexicale care sunt autosemantice şi nu apelăm la context. Şi pentru a nu se crea confuzie între sinonimele sintactice şi cele frazeologice e necesar să ştim că primele sunt dezmembrabile, celelalte - nedezmembrabile.

Analiza literaturii de specialitate relevă că sinonimelor sintactice li se conferă trăsături prin care se deosebesc de celelalte sinonime:

a. comunitatea conținutului şi a înțelesului gramatical;
b. diferențierea de structură;
c. diferențierea de ordin stilistic;
d. sunt bimembre sau polimembre dezmembrabile;
e. felul de legătură sintactică dintre elementele unei construcții dintr-o serie de sinonime corespunde sau nu corespunde cu felul de legătură din cealaltă construcție;
f. poziția gramaticală este identică pentru toate construcțiile dintr-o serie de sinonime;

Numai primele patru trăsături sunt valabile pentru toate sinonimele sintactice. De aceea le considerăm generale, celelalte două trăsături sunt cazuri particulare.

Şi acum pe baza cercetărilor făcute ne putem permite să dăm o definiție sinonimiei sintactice.

Sinonime sintactice se consideră construcțiile sintactice bimembre sau polimembre, dezmembrabile, asemănătoare din punct de vedere al conținutului şi al înțelesului gramatical şi diferențiate structural şi stilistic.

Sinonimele sintactice se deosebesc de o altă categorie de sinonime care sunt monomembre şi al căror înțeles gramatical poate fi determinat şi fără context, adică sunt autosemantice.

Divergențe în tratarea unor astfel de construcții găsim în lucrările semnalate de alți lingvişti, care consideră aceste construcții sinonime pur sintactice, nu lexico - sintactice. Ei observă că fiecare raport sintactic: cauzal, modal, de timp, se deosebeşte prin nuanțe fine de conținut şi stilistice, care sunt redate cu ajutorul conjuncțiilor. De aceea pentru unele nuanțe sunt adecvate unele conjuncții chiar

din aceeaşi categorie, pentru alte nuanţe - alte conjuncţii. Aşa, de exemplu, nu toate conjuncţiile cauzale sunt folosite cu acelaşi succes în aceeaşi serie de sinonime.

Argumentat relevă rolul conjuncţiilor în alcătuirea seriilor de sinonime sintactice unii autori ce au studiat problema în cauză. Pe bază de material concret aceşti autori ne conving că schimbarea conjuncţiilor chiar din aceeaşi categorie poate implica alterarea sensului, că fidelitatea redării sensului e deseori în funcţie de folosirea conjuncţiilor.

În limba română seriile de sinonime sintactice pot fi formate cu conjuncţii sau locuţiuni conjuncţionale ce fac parte atât din aceeaşi categorie: cauzale, temporale, cât şi din diferite categorii. Vom argumenta afirmaţia prin câteva exemple: *Se tânguie mohorul, legănându-se pe haturi, şi tremură singuratic firul de grâu, iar drumul se ghemuieşte sub plapoma lui zdrenţuită de troscot. "* (I. Druţă)

Fraza aceasta poate fi echivalentă cu altă frază în care în locul lui *„iar„* să fie *„şi"* deoarece raportul exprimat cu ajutorul conjuncţiei *„iar „ ,* fiind numai cu o nuanţă slabă adversativă se apropie de cel copulativ. Autorul foloseşte în această frază conjuncţia „ *iar"* din motive stilistice, pentru a evita repetarea conjuncţiei „ *şi "*.

Nu în toate frazele *„şi „* poate fi înlocuit prin „ *iar „ ,* sau invers.

„Frumos odor e Fulga şi naltă-i e făptura! " (V. Alecsandri) - nu poate fi sinonimă cu: *„Frumos odor e Fulga, iar naltă-i e făptura!",* deoarece nu este sesizat deloc raportul adversativ. Dacă raportul adversativ este mai pronunţat, atunci *„şi „* poate fi înlocuit cu *„dar": "Onache auzea vorbele ei, şi nu le pricepea rostul. "* (I. Druţă). Această frază este sinonimă cu: „ *Onache auzea vorbele ei, dar nu le pricepea rostul".*

Întrucât graniţa între coordonare şi subordonare este mobilă, deseori un raport de coordonare poate fi redat cu ajutorul unei conjuncţii subordonatoare şi invers. în acest fel, se pot crea numeroase serii de sinonime sintactice. Propun câteva exemple: Fraza prin coordonare ale cărei verbe - predicate exprimă acţiuni ce se înfăptuiesc simultan este sinonimă cu o frază prin subordonare cu o secundară temporală de simultaneitate:

„Făt-Frumos trecea prin codrii pustii, prin munți cu fruntea ninsă şi ... vedea câte o zdreanță uriaşă atârnată de cer". (M. Eminescu) > *„în vreme ce (în timp ce , când) trecea, vedea ... "*.

Dacă acțiunile din fraza prin coordonare ce succed în timp, fraza prin subordonare, sinonimă cu prima, conține o secundară temporală de anterioritate sau posterioritate:

„Trandafirul cel înfocat, crinii de argint, lăcrimioarele ținură sfat lung ... şi apoi încredințară taina lor unui curtenitor flutur albastru". (M. Eminescu) >*După ce ținură sfat lung, încredințară ..."*

Dacă acțiunea a doua din fraza prin coordonare este ca o urmare, un rezultat al primei acțiuni, în fraza prin subordonare sinonimă secundara este cauzală: *„Atunci Gerilă suflă de trei ori cu buzişoarele sale cele iscusite şi casa rămâne nici fierbinte, nici rece ..."* (I. Creangă) -*,, Casa rămâne nici fierbinte, nici rece, fiindcă Gerilă suflă... "*.

Dacă elementele frazei prin coordonare sunt legate cu conjuncția *„şi"* , urmată de cuvântul incident „ *totuşi",* ce arată o concesie, fraza sinonimă conține o secundară concesivă: *„ Onache era unul din cel mai puternic om din sat şi, totuşi, în clipele de aşteptare era cuprins de aceeaşi stare sufletească "* . (I Druță) - *„Deşi Onache era unul din cel mai puternic om din sat, totuşi, în clipele..."* Uneori conținutul frazei prin coordonare este apt a exprima concesia şi fără cuvântul *„ totuşi"* .

În locul lui *„şi"* din frazele prin coordonare cu raport concesiv, poate fi folosită conjuncția adversativă „*dar*", căci deseori fraza prin coordonare ale cărei elemente sunt legate cu „ *dar "* se pretează la substituire prin frază cu secundară concesivă: *„ Molda părea că picură, dar uneori prin picuratul cela o fura o groază de vis "*. (I.Druță) - *Molda părea că picură, deşi uneori ...* .Cazurile de sinonimie între fraze prin coordonare şi subordonare sunt foarte variate în limba română. Am menționat doar câteva, pentru a justifica aderarea noastră la opinia acelor lingvişti care susțin că sinonimia între construcțiile ce se deosebesc numai prin instrumente gramaticale nu-i lexico-sintactică, ci pur sintactică. Afirmația aceasta o explicăm prin faptul că instrumentele gramaticale nu pot fi obiectul sinonimiei lexicale, fiind lipsite de conținut lexical. Paralelele : *şi - iar; deşi - dar; când - ba; dacă - fiindcă* nu sunt cuvinte cu acelaşi conținut sau apropiate după conținut, cum sunt, bunăoară, sinonimele lexicale***:*** *fiu - fecior; a fugi - a alerga; a cugeta - a medita.* Ele nu

exprimă noțiuni, ci ajută numai la exprimarea raporturilor sintactice. Echivalența acestor instrumente se relevă numai în frazele sinonime, care se formează cu ajutorul lor. Astfel de sinonime sunt şi în limba rusă cu toate că nu sunt acceptate de mulți specialişti.

Generalizând cele expuse până aici, menționăm că fiecare categorie de sinonime are trăsături proprii, prin care se deosebeşte. Unitatea dintre comunitatea conținutului şi diferența de structură le uneşte pe toate în categoria generală de *sinonime*.

Considerăm că trăsătura pertinentă a sinonimiei sintactice, trăsătura care o distinge atât de *echivalența sintactică,* cât şi de *coreferență sintactică* constă în faptul că elementul care ordonează sinonimia sintactică este informația sintactică (funcția sintactică şi raportul care generează funcția sintactică).

Referințe bibliografice:

1. Lăzărescu L. *Probleme de sintaxă a limbii române.* Iaşi, 1999
2. Stati S. *Omonimie, sinonimie şi echivalență în sintaxă. II* în Revue roumaine de linguistique, nr.2, 1966
3. Palevskaia M. *Sinonimy v russkom iazyke*. Moscova, 1984
4. Şendels E. Sintaksiceskie varianty. *F.N.* Moscova, 1964
5. Forăscu, N. *Sinonimia sintactica* //în *Limba şi literatura romană.* Bucureşti, 1981. - Anul VII(X)Nr.l. -p.7-9.
6. Peşkovski, A. *Principii şi procedee de analiză stilistică şi interpretare a prozei artistice* (traducere). B., 1970

CONSIDERAȚII PRIVIND ROLUL LUI M. EMINESCU LA DEZVOLTAREA LIMBII ROMÂNE LITERARE

Valeriana PETCU,
Catedra de Filologie Română

La deuxieme moitie du XX – ieme siecle la langue roumaine atteint le point culminant grace aux ecrivains classiques: I. Creangă, M.Eminescu, V. Alecsandri etc.

Ils ont eprouve un interet exceptionnel envers les problemes de la langue roumaine litteraire.

M. Eminescu met l'accent sur l'aspect populair de la langue roumaine pour prouver la beaute de la langue qui est capable de suggerer les plus profondes emotions, sentiments du lecteur. La langue des encetres l'a attire particularement, en la trouvant comme un domaine importante d'inspiration pour les ecrivains et pour les ecrivans et poure l'enrichissement de la langue.

Il a exprime son poin de vue et en ce qui concerne l'origine de la langue, en repoussant l'affirmation que la langue roumaine n'est pas d'origine latine, et qu'elle est constituee d'un grand nombre d'elements Celtic, slave set gothiques.

În a doua jumătate a secolului al XIX-lea, limba română a atins apogeul datorită activității scriitorilor clasici: V. Alecsandri, I.Creangă, M. Eminescu ş.a. Scriitorii clasici au manifestat un interes deosebit față de problemele limbii literare din perioada respectivă, deoarece cu ajutorul materialului lingvistic ei au creat opere de artă originale prin conținut şi prin varietatea asocierilor expresive. Scriitorii s-au străduit să-şi perfecționeze măiestria artistică, care este considerată condiția esențială a unei opere literare, prin intermediul limbii române. În această perioadă se dezvoltă stilurile funcționale, sunt introduse noțiunile terminologice, iar scriitorii explorează intens aspectul popular al limbii române.

Vasta activitatea literară a lui M. Eminescu şi-a lăsat amprenta şi asupra limbii române. Poezia lui M. Eminescu e un model de artă literară. [1] Această artă se bazează pe o profundă cunoaştere a limbii române şi pe un efort de a demonstra frumusețea limbii române aptă să sugereze cele mai profunde emoții şi sentimente ale cititorului. Autorul s-a aflat într-o continuă căutare a celor mai subtile expresii şi valori lingvistice.

La baza dezvoltării limbii literare moderne, M. Eminescu punea trei izvoare principale:

a) vorbirea vie, limba vorbită de masele populare largi;

b) tradiția lingvistică şi literară, cuprinsă în cărțile vechi;

c) limba scriitorilor de mare talent.[2]

Astfel M. Eminescu priveşte tezaurul de forme expresive ale limbii populare ca o sursă permanentă de îmbogățire a limbii scrise. „Comoara şi puterea lingvistică, felul stilului şi al expresiunii la un popor se reflectă şi se manifestă în literatura sa națională (populară) ; ea este izvorul din care să ieie
fiecare."[3].Pornind de la principiul respectiv, a selectat un vast material folcloric „ asupra căruia a străduit îndelungat pentru
a-l prelucra şi a scoate din el frumusețile uimitoare ale poeziei sale."[1] Datorită acestui fapt, autorul şi-a propus să introducă în operele sale variantele cele mai apropiate de modelul popular. Concludent în acest sens este ultimul vers al primei strofe din capodopera literaturii noastre „ Luceafărul"
O prea frumoasă fată care inițial a mai avut şi alte variante:

O luminoasă fată
Fecioară prea curată
Un ghiocel de fată
O mult frumoasă fată
Un vlăstărel de fată
Un gangure de fată
O pasăre de fată
Un soi frumos de fată
Un giuvaier de fată
Un cănăraş de fată
O dalie de fată.

Multiplele de variante ale poeziilor lui M. Eminescu
„ demonstrează că poetul avea preocuparea deosebită de a-şi frământa necontenit nu numai ideile, ci şi limba."[4]. Această predilecție a autorului față de folclor se observă de timpuriu, atunci când se înscrie în cercul literar „ Orientul" care avea drept scop culegerea literaturii populare.

Pe parcursul activității sale, M. Eminescu a ținut cont şi de faptul că limba s-a format şi s-a stabilit pe parcursul secolelor, referindu-se la originea limbii respinge afirmațiile conform cărora limba română n-ar fi de origine latină ci „ ar consta din elemente

celtice amestecate cu frânturi slave şi gotice şi într-o măsură cu totul neglijabilă, şi romanice”[5] şi că limba modernă ar fi total diferită de limba populară. Autorul vine să infirme afirmațiile respective susținând că „ Limba română de aceea s-a depărtat şi s-a înstrăinat aşa de latină pentru că aşa de lungă vreme nu a fost scrisă. Consistența unei limbi începe cu scrierea ei. ” (Ms. 2285, f.169)

M. Eminescu susține ideea că un rol deosebit la dezvoltarea limbii literare a avut-o şi uzul cotidian în diferite etape ale evoluției sale, uzul contribuind astfel la îmbogățirea limbii. Limba veche l-a atras, în mod deosebit, considerând-o ca un domeniu important de inspirație pentru scriitori. Poetul a prețuit în scrierile vechi „ onestitatea ideilor şi simplitatea limbii, profunzimea simțirii.” Importanța „ limbii vechi şi înțelepte ” este accentuată permanent susținând că „ limba strămoşească este o muzică; ea ne atmosferizează cu alte timpuri mai vrednice şi mai mari”, iar „de fiece cuvânt vechi se ține un şir întreg de zicale care înlocuiesc cu prisosință, ba întrec adesea mulțimea cuvintelor şi fraselor nouă, primite în limbă fără de nici o rânduială.” Utilizând în scrieri „dulcea limbă a trecutului,” autorul propune să se scrie simplu, într-o frază românească şi pe înțelesul tuturor.

Interesul poetului față de „limba strămoşilor” poate fi explicată şi prin „dorința lui Eminescu de a-şi construi o bibliotecă personală în care, la loc de cinste, stau cărțile vechi.”[6] pentru care „de multe ori a trebuit să-şi dea paraua gurii pentru un manuscris vechi ori o carte rară, descoperită în rafturile mucezite ale vreunui buchinist.”[7] Odată scriitorul „îşi puse paltonul amanet, în toiul iernii, ca să cumpere un manuscript vechi.”[8] Astfel pe parcursul vieții M. Eminescu a cules un material foarte vast din scrierile vechi, acest lucru este susținut într-o scrisoare adresată lui T. Maiorescu atunci când se pregătea să se mute cu traiul la Bucureşti, fiind chemat ca redactor la *Timpul.* În această scrisoare menționa „am adunat multe vechituri din manuscripte şi tipărituri vechi româneşti, pe care le-aş lua bucuros cu mine ... spre a-mi umplea timpul liber.” Tot în scrisoare autorul îşi exprimă opinia față de limba română la etapa respectivă „limba românească este într-adevăr bogată, posedă un număr de sufixe vii... În hîrțoagele vechi am descoperit mai multe formații sintactice fermecătoare, mai multe tipuri care au fost uitate, apoi conjuncții, prepoziții şi adverbe şi chiar două moduri noi... S-ar putea strânge material pentru o sintaxă românească.” M. Eminescu

şi-a propus să realizeze o sintaxă a limbii române în care ar include date despre „evoluția istorică a formelor cu ilustrarea valorii stilistice a sintagmelor, a structurii interne”[9], cu toate că o astfel de lucrare era foarte necesară şi ar fi fost o realizare unică în acea perioadă, ea a rămas doar un proiect.

M. Eminescu s-a referit consecvent şi la problema „stricării limbii,” deoarece în acea perioadă teatrul, traducerile şi chiar unii scriitori nu utilizau o limbă literară, ci o limbă pe care scriitorul o numeşte „păsărească,” iar „cauza pentru care s-a lățit atât de mult stricarea limbii ... e aceeaşi căreia peste tot îi datorăm toate relele de care suferim: *politica.*” Eminescu atrage atenția scriitorilor că rolul lor asupra dezvoltării limbii este foarte important şi că trebuie să folosească, să valorifice şi să prețuiască tezaurul limbii noastre. „Pentru mine în special, studiul lor, susține poetul, îmi pare cel mai bun mijloc împotriva stricării limbii şi a o mulțime de neologisme ce se introduc astăzi fără trebuință şi hotărând între neologisme şi arhaisme, le cred preferabile pe cele din urmă.”

Problema neologismelor era foarte discutată în perioada respectivă, caracterizând situația lingvistică la etapa respectivă M. Eminescu susținea „c-am degenerase arborele nostru genealogic cu câte o codiță străină, dar îl vom curăți de toate uscăturile,” deoarece „ Limba română la sine acasă e o împărătească ...,” iar „ A o dezbrăca de averile pe care ea ... le-a adunat, în mai bine de o mie de ani înseamnă a o face din împărătească cerşetoare.”

Referințe bibliografice:

1. Gh. Bulgăr. Eminescu despre problemele limbii literare. Bucureşti, 1955.
2. N. Corlăteanu, M.Purice. Schițe de istorie a limbii moldoveneşti literare. Chişinău, 1986.
3. M. Eminescu. Scrieri politice şi literare. -Bucureşti, 1905
4. F. Dimitrescu. Contribuții la istoria limbii române vechi.Bucureşti,1973
5. P. Zugun. M. Eminescu – fascinația izvoarelor cuvântului. Bucureşti .
6. Al. Elian. Eminescu şi vechiul scris românesc // Studii şi cercetări de filologie, 1955
7. A. Vlahuță. Amintiri despre Eminescu. Bucureşti, 1889

8. I.E. Torouțiu. Studii şi documente literare. Bucureşti, 1933
9. Gh. Bulgăr. Problemele limbii literare în concepția scriitorilor români. Bucureşti, 1966

UNELE ASPECTE ALE LITERATURII SECOLULUI XX

Ludmila BALȚATU,
Catedra de Filologie Română

The importance of any literary work is left to be valued by the time. About a decade separates us from the XX th century, it permits us to verify which literary works of the previous century have survived through the time, which are the major treated themes in the literature of that period.

Historians and literary critics affirm that war has become the current theme of the XX th century literature, relativity – a perspective on things, the philosophy of absurd – the cause of the modern man's drama.

One of the major themes in the literature of the century, that has passed, is the one that reflects the pitiless flow of the time, calling the readers attention to value every moment, because every moment in able either to destroy a human being as a personality or to inspire one.

This theme is present in the literary works of such writers as M. Proust, J, Joyce, Z. Stancu, V. Vasilache etc.

Importanța oricărei opere literare se valorifică prin timp. De secolul XX ne desparte de acum aproape un deceniu. Acest interval ne va permite, într-o oarecare măsură, să facem unele totaluri în privința realizărilor din domeniul literaturii veacului precedent, să constatăm care creații literare au supraviețuit, să argumentăm de ce anume, evidențiind totodată temele şi motivele predominante în ele, plusurile şi lacunele atestate.

Întru atingerea acestor scopuri, mai întîi de toate va fi necesar să elucidăm cadrul social-politic, în care s-au creat scrierile în lirică, proză şi dramaturgie, să studiem totodată filosofia epocii, să menționăm cu ce paşi se dezvoltă ştiința.

De la bun început, vom atrage atenția asupra faptului că literatura secolului XX şi-a creat cititorul, integrînd în forme noi 19 secole de tradiție, remarcînd îndeosebi că noi toți trăim în lumea relativului. Lucru pe deplin explicabil: izbucnirea celor două războaie mondiale cu influențele lor ulterioare – pe un asemenea fundal nicicum nu se putea dezvolta o literatură a echilibrului. Nici vorbă nu putea fi şi de un optimism artistic, ci mai degrabă din conținutul operelor artistice putem sustrage ideea unei crize a umanității.

Tot în această perioadă (se are în vedere sec. XX) mari

realizări au avut loc în domeniul tehnicii, al ştiinţei în genere. Primul zbor în cosmos, dezvoltarea artei cinematografice, ale ştiinţelor fundamentale, aprofundarea studiilor în domeniul psihanalizei au permis de a pătrunde mai adînc în psihicul uman.

În domeniul filosofiei, realizările sunt pătrunse îndeosebi de tendinţe ideologice variate şi chiar uneori contradictorii. Cu paşi rapizi se dezvoltă arta plastică (cubismul, suprarealismul, expresionismul etc.), iar în domeniul muzicii mai puţin pronunţat se relevă limita dintre veacuri, o foarte mare influenţă avînd asupra literaturii arta cinematografică.

Succesele din aceste domenii le-am enumerat nu întîmplător, ci cu scopul de a vă aduce la ideea că anume literatura a oglindit o parte considerabilă din aceste succese meritorii, renunţînd la autonomia expresiei, generînd o zonă de interferenţă, de interdisciplinaritate cu finalitate estetică.

Afirmaţiile multor istorici şi critici literari se reduc la faptul că războiul a devenit tema curentă a literaturii secolului XX, relativitatea – o perspectivă asupra lucrurilor, principiile freudiene – o modalitate de a interpreta psihicul personajului, filosofia absurdului – cauzalitatea dramei omului modern.

În lumina acestor constatări ne vom concentra atenţia la creaţia unor scriitori aparte care prin scrierile lor ne vor confirma o dată în plus cele sus relatate.

Aşadar, predomină în secolul XX o doctrină filosofică – existenţialismul, conform căreia reală este numai existenţa umană, trăirea afectivă a existeţei de către individ. Problema este, pentru fiecare, de a-şi trăi propria existenţă, experienţă şi de a se construi recurgînd la forţele proprii. Trebuie să ne considerăm abandonaţi, adică lăsăţi în seama noastră. Această abandonare atrage după sine disperarea, sentimentul de a nu aştepta nici un sprijin, nici de la cer, nici de la doctrina gata făcută. Prin urmare, omul trebuie să fie pe deplin conştient de totala şi profunda lui responsabilitate pentru ziua de mîine.

Deci nu e deloc întîmplător că una dintre temele majore în literatura veacului ce a trecut este oglindirea trecerei nemiloase a timpului, atenţionînd cititorul să preţuiască orişice clipă vieţii.

Aici e cazul să apelăm la numele concrete ale scriitorilor ce tratează această temă. Mai întîi de toate, ne vom aminti de autorul operei „În căutarea timpului pierdut” – Marcel Proust – unul dintre

ctitorii romanului modern. „Roman de analiză psihologică, scris la persoana întîi, opera lui Proust are în centrul ei problema timpului, văzut ca durată, şi posibilitatea de a face să retrăiască, prin intermediul memoriei involuntare, un moment trecut în toată bogăția lui de senzații”[1, p. 360].

Pe parcursul a 50 de ani, romanul urmăreşte evoluția lui Marcel din copilărie la maturitate, înaintarea în cunoaşterea de sine, de la primele contacte cu realitatea şi pînă la descoperirea vocației: crearea unei opere prin care să învingă timpul, care să-i dea fericirea prin intuirea esenței realității, dincolo de aparențele ei fugare şi contradictorii.

Vom continua şirul gîndurilor, în acest context, bazîndu-ne şi pe alte capodopere literare, nu înainte de a sublinia următoarele: „Problema necesității selecției (se are în vedere a operelor literare – n.a.) se pune încă din secolul al XVIII-lea. Dificultate cu atît mai mare în zilele noastre, cînd producția literară provoacă o adevărată amețeală”. [2, p. 142]

Din şirul multiplelor opere, în care e tratată tema timpului, ne vom opri la cea întitulată „Ulise” – o versiune modernă, parodică a epopeii lui Homer „Odiseea”, în al cărei compas romancierul irlandez reuşeşte să cuprindă dintr-o trăsătură treizeci de veacuri de gîndire şi istorie. Joyce, în opera sa, porneşte de la convingerea că lucruri şi fapte banale pot avea semnificații mitice, ca o singură zi din viața unui om, aparent neînsemnată, poate simboliza viața oricărui om, deci a întregii umanități.

Despre importanța acestui roman ne vorbesc şi exegeții în materie: „ ... geniul lui Joyce constă dintr-o inedită şi desăvîrşită imitare (în înțeles aristotelic), decurgînd din sublima şi permanenta logodire a două registre: imitarea în surdină a Odiseei şi „imitarea”(mimesis) perepețiilor diurne şi nocturne ale personajului central, interpretate cu proiecție alegorică a arhetipului Odiseu, cu care are în comun sîmburele structural al situațiilor traversate şi ordinea desfăşurării lor” [3, p. 102].

Precizarea ce se impune e că acest scriitor merge mai departe decît Proust. El pulverizează orice trăire în analiza minuțioasă a atomilor de viață, care o compun. Savanții sunt de părerea că Joyce a depus o muncă colosală pentru a urmări cu exactitate ceea ce se nemeşte „fluxul conştiinței”, care se desfăşoară într-o curgere bogată şi continuă, desprinzînd şi aducînd la lumină cele mai nebănuite

nuanțe lăuntrice, care, în mod obişnuit, scapă atenției.

Ne întrebăm, la rîndu-ne, cu ce scop a făcut-o aceasta? Ca să conchidem următoarele: scriitorul accentuează în aşa mod importanța oricărei clipe din viața trăită de noi, fiindcă ea e ireversibilă.

Dat fiind faptul că la etapa actuală o atenție sporită se acordă studiilor comparatiste ale textelor e cazul să apelăm aici la opiniile lui Daniel-Henri Pageau, profesor de Literatură Generală şi Comparată la Sorbonne Nouvelle: „Studiile temelor oferă comparatismului posibilitatea unor aplicații numeroase şi precise: identificarea relațiilor posibile între texte şi contextul social, parcurgerea strategiilor discursive, captarea rezonanțelor spirituale, înțelegerea faptului că studiul literaturii nu poate descoperi, asemenea istoriei, dimensiuni emoționale şi sensibile.”[4, p. 123]

Axîndu-ne pe aceste constatări, vom întreprinde o încercare de a elucida ce impact a avut literatura secolului XX din alte țări asupra tratării problemei timpului de către scriitoriii noştri. De la bun început vom remarca că motivul timpului traversează majoritatea operelor scriitorilor români. În calitate de argument vom reproduce şi unele pasaje. De exemplu, în romanul „Şatra” de Zaharia Stancu, putem găsi următoarele rînduri: „Timpul nu se opreşte pe loc. Orice s-ar întîmpla pe pămînt, pe stele sau printre stele, el merge înainte cu aceeaşi paşi mărunți” (p. 37). Sau: „Timpul stinge, în trecerea lui lină, peste lume, multe. Stinge şi viețile oamenilor. Le subțiază încet încet şi pe urmă suflă în ele ca în nişte lumînări sleite şi le stinge.”(p. 69). Nicicum nu putem lăsa în umbră şi următoarele sugestii din roman: „Toți oamenii vor să omoare timpul. Şi puțini îşi dau seama că, de fapt, timpul mestecă tot, înghite tot, mistuie tot, omoară tot” (p. 217). Ori: „Timpul ne minte de parcă ar fi om” (p. 217)

Citînd din creația acestei personalități remarcabile a secolului XX, doar vom adăuga că în structura operei lui, tradusă în a peste treizeci de limbi, o importanță esențială o are faptul biografic, ceea ce ne duce la gîndul că scriitorul ştia să prețuiască orice clipă a vieții.

Acelaşi lucru îl putem afirma şi despre pămînteanul nostru Vasile Vasilache din opera căruia – „Povestea cu cocoşul roşu” – la fel am selectat unele dintre pasaje despre trecerea ireversibilă a timpului, ceea ce ne face să urmăm cu evlavie unele legi ale vieții: „D-apoi, dragul mamei, care-i calea omului pe pămînt. Întîi şi întîi să aibă cuibul lui, şi să se însoare: să le caute în obraz părinților şi să-i

ajute cînd or îmbătrîni. Iar dacă vine vremea, să-i îngroape, doar trecători suntem, nu? Să aibă şi el copiii lui, să ştie şi el ce-i chinul şi necazul, d-apoi cum altfel?" (p. 10). Alt fragment: „Eh, să-mi mai pot eu întoarce odată anii! N-aş fi proasta care sunt!" (p. 9)

De altfel, la justa valoare a apreciat darul scriitoricesc a lui V. Vasilache academicianul M. Cimpoi, care remarcă următoerele: „Literatura este o meditație a talentului asupra faptelor. Spusa această este confirmată pe deplin de însăşi proza lui V. Vasilache". [5, p. 4].

E uimitoare capacitatea de a reda zbuciumul vieții omeneşti în scurgerea ireversibilă a timpului şi la G. Ibrăileanu. G. Călinescu, comentînd opera scriitorului cu titlul „Adela" ține să sublinieze: „Vîrsta eroului este de patruzeci de ani (se are în vedere vîrsta personajului central – n.a.), treapta maximei intelectualității. El descoperă în conceptul de moarte un raport infinit"[6, p. 347]. Criticul literar, întru confirmarea sugestiilor sale despre scriitor, reproduce şi un pasaj din „Adela": „Azi se împlinesc treizeci şi şase ani de la moartea mamei... Timpul vine din viitor, trece în urmă, se darmă peste ea, o acopere, o face tot mai inexistentă, căci morții mor şi ei, mereu. Cînd voi dispărea şi eu va fi murit şi ea complect din univers ... În cursul vieții, imaginea, rămînînd aceeaşi, a variat, totuşi, odată cu punctul de privire în care mă mutau anii. În copilărie, fata cu părul castaniu (e vorbă de fotografie – n.a.) îmi era mama. La douăzeci de ani, soră. Astazi o simt fiică" (p. 44)

Tratarea timpului în opera lui Ibrăileanu uimeşte prin originalitate şi profunzime: „ ... aşa e viața. Pentru că vremea nu aduce de obicei decît tristeți. Vremea face gol în jurul nostru, ne omoară ființele scumpe, ne îmbătrîneşte şi ne duce la moarte. În ceea ce e esențial, fundamental în viață, vremea este imanica noastră cae mare." (p. 145)

Fragmentele elucidate, după cum am notat ceva mai înainte, sunt dovada cea mai sigură că problema timpului îi preocupă pe un număr considerabil de scriitorii, ea fiind tratată, prin intermediul operelor literare, profund psihologic şi filosofic, avînd drept punct de plecare modelele secolelor precedente. Fapt pe deplin explicabil, doar, după cum se ştie, anume pe temeliile sănătoase ale trecutului se înalță realizările prezente.

Ideea aceasta apare şi mai clar în afirmațiile lui M. Eliade. În multe dintre studiile sale el accentuează faptul că în genere, istoria

este prin definiție devenire, transformare continuă, în cele din urmă, deşertăciune. Zadarnic încearcă un rege sau un despot săţşi clădească statul pentru eternitate. O formă istorică, chiar dacă ar fi perfectă, este totdeauna precară: durează un anumit număr de ani, sau de decenii şi apoi lasă locul unei alte forme istorice. Nici un fel de eternitate nu este îngăduită organismelor politice şi sociale. Singura eternitate acceptată de istorie este aceea a creațiilor spirituale. Care, bineînțeles, reflectează şi specificul național al gintei creatorului şi momentul istoric în care a viețuit acesta; le reflectează şi, am spune, le proiectează în eternitate ... Am elucidat opiniile acestui mare erudit al neamului românesc cu scopul de a atrage o deosebită atenție la următoarele lui sugestii: mai puțin patetic, neamul românesc simte că şi-a asigurat dreptul la „nemurire" mai ales pentru creația lui M. Eminescu. Aceste constatări sunt dovada cea mai sigură că în timp poate supraviațui numai genialul, că, de-alungul veacurilor, omenia cu pioşenie s-a aplecat asupra a tot ce e creat frumos şi cu talent.

Gîndurile lui M. Eliade se axează şi la următoarele idei: petrolul şi aurul nostru pot, într-o zi seca. Graiul nostru poate fi făcut să crească şi aiurea. Şi s-ar putea ca într-o zi, nu prea îndepărtată, strategia mondială să sufere asemenea modificări, încît poziția noastră de popor de graniță să-şi piardă însemnătatea pe care o are un secol încoace. Toate acestea s-ar putea întîmpla. Un singur lucru nu se mai poate întîmpla: dispariția poemelor lui Eminescu. Şi cît timp va exista, undeva prin lume, un singur exemplar din poeziile lui Eminescu, identitatea neamului nostru este salvată. Valoareaațiunii române constă mai ales în bogăția şi forma expresivă a limbii române. Ecourile creațiilor eminesciene se concretizează uneori prin preluarea unor texte din poezii şi înglobarea lor în alte forme, fie cu alte intenții decît cele din poezia originară, în mod diferit de la un poet la altul.

Aceste ecouri eminesciene trec ca un fir roşu şi prin majoritatea scrierilor literare a sec. XX.

Referințe bibliografice:

1. Ionescu, Cristina, Lăzărescu, Gheorghe, Tatru, Ieromin. *Antologie de literatură universală*. – Bucureşti: Sigma, 2000.
2. Marino, Adrian. *Comparatism şi teoria literaturii*. – Bucureşti: Polirom, 1998.

3. Brezianu, Andrei, „*Ulysses" parodie şi rodnicie*// Revistă de literatură universală, Nr. 10-12, anul 1971.
4. Pageaux, Daniel-Henri, *Literatura generală şi comparată.* – Bucureşti: Polirom, 2000.
5. Cimpoi, Mihai. *Viața ca întreg ce se continuă*//Prefață la „Scrieri alese"de V. Vasilache. – Chişinău: Literatura artistică, 1986.
6. Călinescu, George. *Istoria literaturii române de la origini pînă în prezent.* – Bucureşti: Minerva, 1988.

Izvoare:

1. Vasilache, Vasile. *Povestea cu cocoşul roşu*. – Chişinău: Hyperion, 1993.
2. Stancu, Zaharia. *Şatra*. – Chişinău: Universitas, 1992.
3. Ibrăileanu, Garabet. *Adela*. – Iaşi: Junimea, 1983.

PARTICULARITĂȚI SEMANTICO-SINTACTICE ALE VERBULUI *A STA*

Elena ZGÂRCIBABĂ,
Catedra de Filologie Română

Le verbe « a sta » fait partie du fond lexical de base de la langue roumaine, étant hérité de la langue latine (stare). Au temps de l'évolution de la langue, ce verbe a développé la structure sémantique qui a conditionné sa fonction syntaxique et celle lexicale, formant beaucoup d'expressions/ phraséologismes.

Ainsi, « a sta » peut avoir la fonction de verbe prédicatif, de verbe copulatif comme partie du prédicat nominal et de verbe sémi-auxiliaire ; comme partie du prédicat verbal composé. Selon le contexte, comme sémi-auxiliaire peut exprimer et des nuances modales et d'aspect.

Prezentul articol îşi propune să elucideze unele caracteristici ale verbului *a sta* care face parte din fondul lexical de bază şi ocupă un loc important în sistemul verbal al limbii române. Pletora semantică de care dispune, implicațiile şi dificultățile de ordin sintactic pe care le creează ne-au predispus la un studiu axat pe corelarea interpretării sintactice cu cea semantică.

Fără a pretinde la o prezentare exhaustivă, am încercat a preciza unele aspecte semantico-sintactice ale verbului *a sta* care ni s-au părut a solicita interesul analizelor de text.

Se impune şi precizarea că abordarea materialului lingvistic s-a efectuat din perspectivă tradițională cu implicație de orientare modernă, luând în considerație că „manifestările sintactice ale cuvintelor depind de natura lor semantică" [1,p. 6]

Verbul *a sta* face parte dintre cuvintele româneşti moştenite şi are ca etimon lat. s*tare*, fiind prezent în spaniolă, italiană (estar) şi în franceză (ester) [2, p. 396]

Pornind de la sensurile înregistrate în diferitele dicționare ale limbii române, structura semantică a verbului *a sta* se prezintă cu următoarele sensuri de bază:

1. a se opri din mers ;
2. a rămâne nemişcat într-un loc;
3. a avea o anumită poziție sau atitudine, a se ține, a se aşeza sau a fi aşezat într-un anumit fel;
4. în expresii: a-i sta cuiva bine sau rău;

5. cu determinări locale: a se afla, a se găsi,a fi într-un anumit loc;
6. cu determinări temporale sau locale:a petrece un timp oarecare într-un loc;
7. în locuţiuni verbale sau în legătură cu un alt verb dă acestora aspect de durată;
8. a fi pe punctul de a…, a fi gata să…;
9. a se îndeletnici, a se ocupa cu…[3,p.208-214]

După natura conţinutului *a sta* exprimă starea, modificându-şi sensul în dependenţă de context. Multitudinea şi varietatea sensurilor sale a dat naştere mai multor expresii şi locuţiuni: minte de stă soarele în loc, a nu-i mai sta gura, a nu sta locului, a sta pe loc, a sta ca o stană de piatră,a sta ca viţelul la poartă nouă, a sta ca o găină plouată,a sta drept ca lumânarea, a sta cu mâinile în sân, a sta cu dinţii la stele, a sta cu ochii pe cineva, a nu mai putea sta pe picioare, a sta împotrivă, a sta la pat, a sta pe ouă (despre păsări), a-i sta bine/rău/frumos, a-i sta cuiva în cale, a sta cot la cot, a sta grămadă, a sta la sfat/la taifas/la poveşti, a sta dus pe gânduri, a sta la îndoială, a sta la cumpănă, a sta de pază, a sta la pândă, a sta la tocmeală, a sta sub ascultare, a sta pe capul cuiva etc.

Actualizarea sintactică a verbului *a sta* atrage după sine dependenţa de un anume sens:

a. funcţie predicativă are în exclusivitate cu forme la moduri personale şi cu conţinut lexical bine determinat, având aspect imperfectiv;
b. utilizare nepredicativă se conturează când îşi modifică sensul primar şi realizează relaţia dintre numele predicativ şi subiect;
c. valoare nepredicativă se atestă şi în urma manifestării sensurilor secundare ce pot exprima nuanţe modale sau aspectuale în cazul valenţei obligatorii cu un alt verb la conjunctiv.

Prin urmare, *a sta* este un verb care poate să apară în toate cele trei poziţii sintactice: verb predicativ, verb copulativ şi verb semiauxiliar[4,p.50].

A. Sensul fundamental (S_1)al verbului *a sta* (a se opri din mers) este constanta semantică care îi asigură funcţie predicativă, implicând elemente de natură contextuală: un complement circumstanţial de loc ca element lexical din contextul apropiat,

precum şi un verb de mişcare (a ajunge, a pleca, a alerga, a merge…) ca element dintru-un context mai depărtat prezent sau subînțeles, generând următorul tipar sintactic:
Subiect/verb predicativ/complement circumstanțial de loc
Exemplu prototipic: Alerg până la el şi stau în fața lui.
Clasa de substituție a circumstanțialului de loc este următoarea:
- substantiv cu prepoziție: Ajunge în fața căsuței lui mohorâte, stă în drum şi se uită mult la dânsa.(M. Sadoveanu)
-adverb:Ea pleacă, eu mă fac că plec, Dar stau acolo şi-o petrec.(G. Coşbuc)
-locuțiune: în loc,pe loc sau locului:Ursan le-aține calea şi caii stau în loc. (V.Alecsandri)
A sta cu funcție predicativă este urmat şi de o subordonată finală: Au stat un timp ca să vadă cum se înalță o măreție de nouri asupra soarelui.(M. Sadoveanu)
Dacă *a sta* e utilizat cu sensul *a se întrerupe dintr-o acțiune*, *a rămâne nemişcat într-un loc*, complementul circumstanțial de loc poate lipsi:
Fericit acel ce noaptea rătăcit în viscolire
Stă, aude-n câmp lătrare şi zăreşte cu uimire
O căsuță drăgălaşă…(V. Alecsandri) ;

Urmat de o subordonată cauzală introdusă prin *că,* verbul *a sta* este utilizat în ideea de a soma pe cineva să nu se apropie de un loc păzit: Stai că trag!

Pornind de la sensul fundamental *a se opri din mers*, a fost creat un sens secundar *a nu călători mai departe*, generând acelaşi tipar sintactic: Am aflat că a stat în popas o jupânească de la Moldova, cu slujitori şi roabe. (M. Sadoveanu)

Tot predicativ *a sta* se utilizează şi cu sensul *a se întrerupe dintr-o acțiune* cu referire şi *la încetarea acțiunii unui fenomen atmosferic dezlănțuit*: Stai să mai bem apă - zise muma pădurilor ostenită. (M. Eminescu) ; A-nceput de ieri să cadă/Câte-un fulg, acum a stat.(G. Coşbuc)

Nuanța *a rămâne nemişcat într-un loc*, inclusă în definiția sensului al doilea, presupune aceeaşi structură sintactică: Chiar pe mine, uncheşul Statu-Palmă-Barbă-Cot m-a osândit să stau în tufişul ista. (V. Alecsandri)
B. Verbul *a sta* poate actualiza şi cea de-a doua poziție sintactică, adică devine verb copulativ când îşi atenuează sau îşi

slăbeşte sensul lexical în favoarea unui sens mai larg din care cauză înțelesul său devine mai vag. În asemenea cazuri, trebuie să se țină seama de criteriul semantic, precum şi de cel gramatical - de prezența unor fapte de natură morfologică sau sintactică. În aceste contexte, *a sta* formează o unitate semantică, având o singură funcție sintactică, în cadrul căreia verbul devine nepredicativ, iar ponderea sensului lexical trece asupra elementului nominal. Astfel, verbul *a sta* poate indica poziția luată sau o atitudine, o stare sufletească:

Oare ce gândeşte hâtrul de *stă ghem* şi toarce-ntruna?(M.Eminescu); Luai sama însă că…patru tunuri *sta îndreptate* spre poartă. (C. Negruzzi)

Lumea-ntreagă *stă pătrunsă* de-al ei cântec fără nume…(V.Alecsandri); Un basm cu pajuri şi cu zmei/ Începe-acum o fată,/ Tu taci şi-asculți povestea ei/ Şi *stai îngândurată.* (G. Coşbuc) *Ar fi stat* şi-acuma tot *nemăritată*...(G. Topîrceanu)

Chipul lui *stă alb, rece şi liniştit.*(A. Vlahuță)[cf. 3, p.209]

Când *a sta* este urmat de un participiu, identificarea funcției lui sintactice devine dificilă. Spre exemplu: Umblu rătăcind noaptea şi stau ascunsă (mă ascund) cât e ziua. (V. Alecsandri); *Am* stat *închis* multă vreme. (I. L. Caragiale) În contexte de felul acesta nu-i putem atribui verbului *a sta* funcție copulativă, când selectează un participiu, el poate să apară atât în poziția întâia, cât şi în a doua.[5, p.191]

Prin urmare, clasa de substituție a numelui predicativ poate fi un substantiv, un adjectiv sau un participiu.

Prof. A. Ciobanu menționează, pe bună dreptate, că *a sta,* ca verb copulativ, poate realiza două reprezentări: *constandi* şi *deveniendi* [6, p.156].

C. Este foarte interesantă dinamica nuanțelor semantice ale acestui verb – de la sensul *a rămâne pe loc, a se opri din mers* (sens care implică funcția de predicat) până la nuanță modală (încercarea, intenția) sau de aspect în calitate de semiauxiliar, actualizând S_8. Pe bună dreptate, acest verb a fost inclus în clasa semiauxiliarelor modale şi de aspect (A. Ciobanu), în clasa celor de aspect (Gh. Nedioglu), dat fiind faptul că el poate actualiza ambele sensuri. Conținutul lexico-semantic al verbului din distribuția dreaptă îi

impune nuanță modală ori de aspect. Dacă selectează un verb de mişcare, *a sta* manifestă o idee incoativă şi redă sensul de iminență (pe cale de a se produce), devenind semiauxiliar de aspect: Soarele *sta să apună*, când sosirăm la casa părinților flăcăului nostru. (C.Hogaş) Cerul şi-a schimbat veşmântul, Ploaia parcă stă şă-nceapă. (G. Topîrceanu) ;

Aceste sintagme exprimă „un prezent în perspectiva unui viitor imediat (*praesens in futuro*), în exemple de tipul *stânca stă să se prăvale*" [7, p. 24] ori, schimbându-i contextul, poate reda o nuanță modală- încercarea :Cei patru muzicanți păreau prea statici şi, dacă *stai să te gândeşti*, nici aşa nu e bine.[8, p.107]

Dacă verbul din ocurența dreapta este abstract, *a sta* apare cu o nuanță modală: Veacuri *au stat s-o dezlege* (= au încercat s-o dezlege) şi n-au putut pe deplin, numai eu pot s-o dezleg... (M. Eminescu)

Dar ca un om care *stau să judec* (= încerc să judec), zic aşa, că toate cele de pe lumea asta au nume, glas şi semn. (M. Sadoveanu)

Gh. Nedioglu interpretează verbul *a sta* drept semiauxiliar aspectual, cu precizarea că acesta capătă un aspect momentan, făcându-ne să aşteptăm din moment în moment începutul acțiunii verbului principal (Stânca stă să se prăvale în prăpastia măreață. (M. Eminescu) sau „dă sintagmei predicative un aspect durativ, înfățişând acțiunea verbului principal într-o „*continuitate subliniată*" în contexte de felul: Rămâi uimit, când *stai să cugeți* ce de noroade s-au vânturat pe malurile Dunării. (Al. Vlahuță) [9, p.28-29]. În exemplul citat, verbul *a sta* actualizează mai degrabă o nuanță modală: *încerci să cugeți, încerci să cuprinzi cu mintea ceva de mult trecut*. Verbul abstract *a cugeta* îi impune o nuanța modală conativă semiauxiliarului.

După cum remarcă Gh. Nedioglu, sintagmele cu verbul *a sta* pot reda un *present* în perspectiva unui *viitor iminent* (stă să cadă) sau un *viitor în trecut* (stătea să cadă) [10, p.28-29] .

Ca semiauxiliar *a sta* şi-a pierdut sensul lexical propriu şi nu mai exprimă *nemişcarea*, înțelesul pe care îl aduc în sintagma predicatului este realizabil numai *în* şi *prin* sintagmă : Când soarele *…stă să se cumpănească*...[11, p.167]

Pentru a ilustra mai convingător funcționarea verbului *a sta* în calitate de semiauxiliar, recurgem la compararea a două secvențe:

1. *Stau* câteodată şi-*mi aduc aminte* ce vremi şi ce oameni mai erau prin părţile noastre... (I. Creangă)

2. *Stau să*-mi *amintesc* despre copilărie...

În (1), raportul de coordonare al celor două verbe le determină şi funcţia lor sintactică – de verbe predicative; în (2), verbul de bază îi schimbă sensul celui dintâi şi-l predispune să exprime doar modalitatea – *a încerca să-şi amintească ceva*. Astfel, relaţia sintactică dintre cele două verbe le determină şi conţinutul semantic, contextual şi funcţia pe care o îndeplinesc.

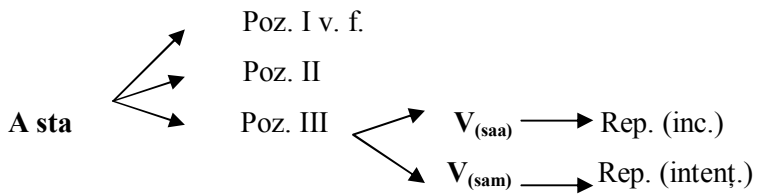
Verbul *a sta* poate exprima:

– *intenţia:* Multe trec pe dinainte, / În auz ne sună multe,/ Cine ţine toate minte /Şi *ar sta să* le *asculte*?... (M. Eminescu) = ar vrea/încerca să asculte…

Căci, dac-*ai sta să faci voie rea* de toate, zău, ar trebui de la o vreme s-apuci câmpii!(I. Creangă) = ai intenţiona/încerca să...
Minţea, boierule, de-mi *stătea s*-o *omor*. (L. Rebreanu)- de-mi venea s-o omor

Spre deosebire de alte verbe semiauxiliare, *a sta* nu selectează un infinitiv (toate exemplele atestate au în distribuţia dreaptă conjunctivul).

Schema reprezentărilor verbului *a sta* este:



Ramificaţia semantică bogată îi permite verbului *a sta* o extindere pe planuri de esenţă diferită. Putem distinge un plan al stării, al atitudinii, al dăinuirii, al iminenţei realizării unei acţiuni, al modalităţii desfăşurării acţiunii.

În cadrul structurii semantice se face remarcată o interesantă simetrie între sensurile verbului *a sta* şi derivatele lor, iar funcţiile lui sintactice sunt în dependenţă de sensurile exprimate. Dar nu se pot trage linii demarcatoare rigide, deoarece unul şi acelaşi sens poate

avea funcții diferite în conformitate cu contextul în care apare. Dezvoltarea semantică amplă a verbului *a sta* presupune noi precizări ale conținutului său semantic şi ale funcțiilor sale sintactice.

Referințe bibliografice:

1. Pană Dindelegan G. *Sintaxă şi semantică. Clase de cuvinte şi forme gramaticale cu dublă natură (adjectivul, adverbul, prepoziția, forme verbale nepersonale)*. – Bucureşti, 1992, 143 p.
2. Scurt dicționar etimologic al limbii moldoveneşti (sub redacția lui N. Raevschi şi M. Gabinschi). – Chişinău, 1978, 679 p.
3. Dicționarul limbii române literare contemporane. Vol. IV. – Bucureşti, 1957, 781 p.[Unele exemple au fost extrase din materialul acestui dicționar]
4. Ciobanu A. *Despre verbele semicopulative // Studii de lingvistică şi istorie literară moldovenească*. – Chişinău: Ştiința, 1978, p. 46-56.
5. Ciobanu A. Синтаксис полусвязочных глаголов в молдавском языке (опыт семантико-дистрибутного анализа). Часть I. – Chişinău: Ştiința, 1968, 234 p.
6. Idem, ibidem.
7. Ciobanu A. *Conjunctivul în componența sintagmelor formate din a sta, a încerca + conjunctiv* // Limba şi Literatura Moldovenească.– Chişinău, 1960, nr. 3, p. 23-31.
8. Limba moldovenească literară contemporană. Sintaxa (sub redacția prof. A. Ciobanu). – Chişinău: Lumina, 1987.
9. Nedioglu Gh. *Predicatul verbal (III)* // Limba Română. – Bucureşti, 1956, nr. 5, p. 23-36.
10. Idem, ibidem.
11. Irimia D. *Gramatica limbii române. Morfologie şi sintaxă*. – Iaşi: Polirom, 2000, 543 p.

IN MEMORIAM
GRIGORE VIERU – FĂURITOR AL CUVÎNTULUI

Alexandru TECUCI,
Catedra de Filologie Română

A travers la durée de sa vie ont eu beaucoup d´événements. G.Vieru a passé son enfance pendant la guerre. Il a goûté et a senti l´amer d´orphélin, a passé par la famine. Il a labouré et a semé les champs de Moldova. G.Vieru s´est baigné dans les complaintes ancêtres. Il a aimé sa patrie comme les yeux de sa tête. Il a porté le Tricolore dans son cœur. Notre poëte a fait beaucoup de sacrifices pour la langue roumaine. C´est lui, qui s´est créé soi-même dans ses vers, comme Meşterul Manole a battu la Monastere Argeşului.

Au long de sa vie G.Vieru a propagé la bonté chrétienne. Son talent a ennobli les âmes des hommes. Il était simple comme l´herbe, mais il est devenu ***une étoile brillante****, comme "****Luceafărul****", le symbole de notre poésie. Il a été et il restera un poëte de la dignité civique. Dans sa création il a réussi à peindre les souffrances et les malheurs de tout le monde.*

"*N-a arătat nici un fel de şovăire în ce priveşte viitorul neamului său şi acela al statului…*" (N.Iorga)

Poetul Grigore Vieru la 15 ianuarie 2009 venise la Cahul să sărbătorească cu noi, cahulenii, Ziua Marelui Eminescu**. A fost ultima dată, cînd glasul lui blînd a mai rostit:**

" *Ştiu : cîndva la miez de noapte,*
Ori la răsărit de soare,
Stinge-mi-s-or ochii mie
Tot deasupra cărţii sale.

Iar de n-au s-auză dînşii
Al străvechii slove bucium,
Aşezaţi-mi-o ca pernă
***Cu toţi codrii ei în zbucium.*" [2;5]**

Alecu Russo în minunatele sale ***Cugetări*** se întreba*: "Ce este literatura, de nu chiar expresia vieţii unei naţii ?*" [3;70] De cîte ori savurez paginile scriitorilor contemporani, încerc să le trec prin **expresia vieţii unei naţii**-cugetare profundă a marelui clasic, pornit din Basarabia noastră. Dacă corespunde acestei exigenţe, atunci zic şi eu că e o pagină bună în istoria literaturii române.

Dacă ni s-ar cere să definim poezia lui G. Vieru, am spune: **ea e codru şi furtună, ea e soare şi pămînt, ea e pace şi război, ea**

e primăvară, vară, toamnă şi iarnă, ea e mamă şi iubită, ea e istoria şi limba noastră, ea cuprinde în tainele ei profunde tot ce are poporul român mai scump şi mai durabil–viața. Cititorul este ființa prin care trece tot zbuciumul vieții. El, cititorul, cu precizia gingaşilor ace de seismograf înregistrează cutremurele adînci ale vieții din Republica Moldova şi tot el vede, cum s-au întruchipat ele în versurile de foc ale lui G.Vieru. Prin zvîcnetul inimii sale poetul se înfioară şi de cerul adînc de prea mult senin, şi de apele limpezi ale Basarabiei, şi de cireşii în floare dalbă, şi de mama care şi-a pierdut feciorul, şi de iubita în fapt de seară, şi de copiii ce lăcrămiază în leagăn, şi de zorii zilei ce vin să povestească o eră nouă pentru acest neam oropsit şi amărît. Cam aşa e conținutul poeziei vierene.

Poetul Vieru e un poet al datoriei şi al demnității cetățeneşti. El e poetul înzestrat cu dar Dumnezeiesc. Despre acest har divin Nicolae Iorga spunea: "*Vor fi oare oameni care să înțeleagă, că un dar e o datorie atît de mare, cu cît mai mare e darul ?*" [4;142] Trebuie să spunem cu certitudine, că sînt mulți oameni, care l-au înțeles ca pe un poet profet, ca pe un deschizător al vremurilor noi, dar sînt şi de acei care pun scîrboasa întrebare: **Ce mai vrea şi aista ?** Dar el nu şovăie în fața proştilor şi invidioşilor dîndu-le riposte dure şi imediate prin publicistica şi aforismele sale pline de viață palpitînd. Iată cîteva: "*Dintre toate animalele două sînt care poartă sîrmă în bot: porcul şi granița*", "*Dacă proştii ar munci ca furnicile, lumea ar fi plină de muşuroaie*", "*Cine spală picioarele minciunii, îi va bea zoile într-o zi*", *"La noi, la români, numai cei doi ochi din cap n-au sărit unul la altul*" etc. [5;5]

Pe firmamentul vieții sale s-au perindat multe evenimente. El a simțit sărăcia şi groaznica foamete, s-a speriat de urletul bombelor, a gustat din amarul orfanului, a arat ş-a semănat dealurile Moldovei, s-a scăldat în doinele străbune, şi-a iubit plaiul, a ieşit cu tricolorul în inimă la Marele Adunări Naționale şi pentru toate acestea de multe ori "*a stat nişte ani închis în sine*". Credem că, nu poate fi o mai mare pedeapsă, decît arestarea pe care ți-o faci singur.

Durerile lumii nu pot să nu fie văzute cu ochiul vigilent al poetului. Ele sînt încondeiate în toată creația lui G. Vieru. Pornind de la cele mai simple sentimente şi imagini ale copilului, poetul ajunge la meditații de certă greutate artistică, modelînd cuvîntul cu mare măiestrie, ca un meşter faur. Poetul leton Maris Ceaclais, citind stihurile lui Vieru, face următoarea mărturisire: "*Dramatismul lumii,*

cel văzut şi cel invizibil, bate la geamul poetului, dă ocol casei sale, să uităm acest lucru nu se poate, să amintim despre acest pericol este o necesitate, o datorie..." [6;31] Oare cine din contemporanii noştri şi-a mai pus viaţa în pericol ca poetul nostru blînd şi sfios ca un copil şi **palid ca lămîiul** cel care zice:

"*Mă las la fund de mare,*
Şi ies cu pietre rare." [7;120]

Pietre rare se găsesc greu în viaţa de toate zilele şi mai ales, în arta cuvîntului. Dar să vedem, cum le descoperă poetul. Dragostea faţă de cuvînt e o boală grea, e o povară, e un chin dulce. În poezia ***Cu viaţa, cu dorul*** poetul spune:

"*M-am amestecat cu viaţa*
Ca noaptea cu dimineaţa.
M-am amestecat cu cîntul
Ca mormîntul cu pămîntul.
M-am amestecat cu dorul
Ca sîngele cu izvorul". [8;73]

Am putea să zicem, că poeziile lui Vieru sînt cîntecele vieţii, pămîntului şi ale dorului. Dealtfel în cartea "Numele tău" are ciclurile: *Cîntece pentru pămînt*, *Cîntece de iubire* **şi** *Cîntece pentru mama*. **Cele pentru mama nu sînt altceva decît cîntece de viaţă, deoarece mama aduce viaţă pe pămînt. Dorul de iubire şi de pămînt se coagulează în lirica poetului şi fascinează cititorul prin avînt, pasiune, sinceritate şi instinctul cuvîntului poetic. Adică Vieru s-a zidit de viu în versurile sale precum Meşterul Manole, care clădi "minunea de la Argeş mai în jos". Munca poetică e o trudă dulce-amară, e jertfa vieţii în numele frumosului. Are poetul două poezii întitulate "Ars poetica". În una din ele îşi modelează singur statuia din "prisosul de cuvinte". La sfîrşitul muncii sale osînditoare poetul conchide:**

"*În zori, să-mi vadă lucru,*
domol vin cîte unii.
Cu ochii la pietroaie
***Aleargă şi nebunii.*" [9;62]**

Poetul cu minuţiozitate caută "cuvîntul ce exprimă adevărul". Pînă la finisarea operei de artă autorul îşi divulgă crezul său poetic:

"*Şi toţi sîntem luminaţi*
***De-o bucurie neînţeleasă.*" [10;63]**

Ce bine ar fi, dacă noi, am preţui această **bucurie neînţeleasă**, care s-a amestecat **ca sîngele cu izvorul**, **ca mormîntul cu pămîntul** şi ne-am da seama de marea însemnătate, pe care o are poetul în societate, deoarece nu în zadar B.P.Hasdeu în poezia ***Adevăratul poet*** afirmă: "*Căzut din sfera de lumini nestinse,*
Trîntit în glodul patimei lumeşti,
Poetul rîde-n amărîte plînse,
***Sau geme el în hohote drăceşti!*" [11;167]**

Din **amărîte plînse**, din **hohote drăceşti** s-au conturat poetic şi au izbucnit ca tunetul din sufletul poetului poemele: ***Cîntare scrisului nostru, Glontele internaţionalist, Sînt, 13 strofe pentru mancurţi, Scrisoare din Basarabia*** etc.

În perioada sovietică, cînd cenzura căuta cu lupa idei duşmănoase statului, cînd poeţii cîntau minciuna şi viaţa de paradă, cînd bolşevismul pusese căluşul la gură cu nişte teme standarde cum ar fi: Lenin, partidul, colectivizare**, G. Vieru a găsit un instrument misterios pentru lira sa-**Harpa**. Ea e un instrument muzical cu coarde neegale, puse în vibraţie cu degetele de la ambele mîini. Lirica lui Vieru te cucereşte prin armonie perfectă şi prin îndrăzneala, de a spune adevărul vieţii. Vieru îşi construieşte o harpă intimă pe gustul şi placul lui: "*Să cînte pot (credeam) şi şarpii.***
I-am pus ca grave strune harpei
Alăturea de coarda poamei
***Şi sfîntul fir de păr al mamei.*" [12;55]**

Poetul începe să cînte viaţa, să acordeze cuvintele la această minune muzicală. Coardele vibrează nu numai prin degetele de la ambele mîini, dar şi prin toate fibrile inimii, prin fiinţa noastră naţională, că doar coardele de şarpe sînt aşezate **alăturea de coarda poamei**-simbol al bogăţiei şi frumuseţii plaiului Moldav. Şarpii reprezintă răul din viaţă ca şi în poveştile noastre populare. Atunci de ce poetul şi-a ales aceste **grave strune** pentru lira sa? Fiindcă literatura e viaţă şi ea oglindeşte şi răul şi binele. Grigore Vieru a încondeiat răul, adus din împărăţia şerpilor zicînd:
"***…Ci-n neagra noapte,***
Trecînd prin codru, singuratic,
Ei prinse-a şuiera sălbatic,
Săreau să-mi muşte mîna, faţa
***Să-i sugă cîntecului viaţa.*"[13;55]**

Poetul e în spasmele actului de creație. Se dă o luptă aprigă între bine şi rău. Binele iese învingător. **Struna încărunțită a mamei** e struna însuflețită de ne odihna poetului, care mereu e pe linia întîi pentru **viitorul neamului său**.

Multe poezii ale poetului sînt consacrate marilor personalități ale poporului nostru: M. Eminescu, T.Arghezi, L.Blaga, Igor Vieru. G. Enescu, C. Brîncuşi, V. Cupcea, N. Stănescu etc. În cea dedicată marelui rapsod popular Nicolae Sulac îl roagă să-i cînte **cîntec bărbătesc**, **cîntec de dor**, **cîntec de mamă, cîntec greu de piatră**, **cîntec de stea cerească** şi încheie dorințele sale cu versurile: **"***Cîntă-mi cîntec de pămînt*

Să urăsc duşmanul mult.

***Cîntă-mi cîntec de pămînt!*" [14;78]**

Oare de ce aşa insistent îl roagă? Cîntecul de pămînt e un mit în creația poeutlui G.Vieru. Acest mit prinde rădăcini în firea poporului nostru mai demult. Istoricul Gheorghe Ciorogaru în lucrarea ***Păcatul istoriei***, consacrată țăranilor de la 1907 spunea: "*Imperiul Roman a fost un stat şi o țară de țărani. Nici un popor din antichitate, afară, poate de cel egiptean, n-a realizat atît de desăvîrşit titlul statului agrar, n-a avut sufletul mai pătruns de dragul pămîntului şi al muncii agricole ca cel roman.*" [15;32] Noi, vorba cronicarului Grigore Ureche, **de la Rîm ne tragem**. Păstrînd tradiția strămoşilor, țăranul român are aceeaşi dragoste mare față de pămînt.

În creația lui G. Vieru se evidențiază şi tematica războiului. Însă dacă descifrăm cu atenție imaginile artistice din poemele: ***Război***, ***Cîntecul bradului***, ***Logodnicul fără o mînă***, ***Alt cor al invalizilor de război*** etc, atunci ne convingem că în conținutul lor palpită mai mult viața. Să ascultăm cu inima şi gîndul poezia ***Război***:

„Era lună, era floare,
Părul mamei cădea lung.
Parcă tot ploua cu soare
Peste trup golaş de prunc.
Nu era pămîntul, luna-
Părul mamei răzvrătit

Bătea negru ca furtuna
Peste globul scrumuit.
Era mai şi sărbătoare,
Era globul, era stea,
Printre ierbi şi printre soare
Părul mamei viscolea." [16;150]

Cuvintele: **lună**, **floare**, metafora **ploua cu soare**, expresia **trup golaş de prunc**, **mai**, **sărbătoare**, **stea**, **glob**, **mamă** şi chiar versul **Părul mamei viscolea** exprimă viața pămîntească ca şi cele din poezia eminesciană. Portretul mamei e un adevărat monument înălțat din imagini poetice sau cum zice poetul anonim, acum lacrima se face floare şi tragismul viscoleşte peste lume. Iată de ce poetul în numele mamelor răzvrătite, luptînd contra pîrjolirii omenirii, se roagă pentru noi toți:

„*Fă-mă, lume, ce mă-i face,*
Fă-mă cerc de poloboace.
Fă-mă cui şi fă-mă sfoară,
Fă-mă foaie de țigară.
Fă-mă să rămîn surcică
Să mă tîrîie-o furnică.
Fă-mă la hotară semn...
Numai nu picior de lemn ! Numai nu picior de lemn !" [17;50]

Poezia ***Cămăşile*** e întemeiată pe axa **a fost război**. Această expresie era în gura celor schilodiți de schije, era în cugetul nevestelor, bărbații cărora nu s-au mai întors din acea baie de foc, era blestemul mamelor cu inima adînc sîngerîndă. Se pare că Vieru a frămîntat-o mult în sufletul său. Şi numai după o lungă meditație a rostit şi el nostalgic: **A fost război**. Şi poate că în această clipă şi-a dat seama, că războiul i-a luat dreptul de copil şi n-a mai spus cuvîntul sfînt de tată toată viața. A rămas numai cu mama şi gîndul. Dar viața are cursul ei ireversibil, vorba bătrînului cronicar Miron Costin: „*Iară nu sînt vremile supt cîrma omului, ci bietul om supt vremi.*" [18;41] Timpul a înghițit-o şi pe mama poetului, a rămas el singur şi gîndul. Mare durere e gîndul. El te sfredeleşte şi nu-ți dă pace să trăieşti, mai ales, cînd gîndul se face poezie. 14 faur e ziua mare a tînărului poet Gr.Vieru, e ziua înfloririi cuvintelor în fața filei albe ca neaua, e ziua făuritorului de cuvînt românesc, că doar **scrisul ni-i latin**. Poetul Octavian Goga, care a zămislit ***Cîntarea pătimirii noastre***, despre vîrsta de aur a împlinirilor poetice zicea:
„*În biata minte greu cutremurată*
Sămînța ta tresare-atunci, stăpîne,
Şi tu-mi răsai, senină şi curată,
Strălucitor, un strop de apă vie,

Ce-mi luminează-n negură nătîngă,
Tu tainică şi sfîntă poezie! "[19;113]
...Dar **lacrima lui Eminescu** *se stinse la 18 ianuarie 2009.* **Făuritorul de cuvinte a plecat în ceruri la luceafărul poeziei noastre.**

Referințe bibliografice:

1. Iorga, N., *Oameni care au fost*, Editura pentru literatură, Bucureşti, 1967;
2. Vieru, G., *Curățirea fîntînii*, Ed. „Porto-Franco", Galați, 1993;
3. Russo, A., *Opere*, Literatura artistică, Chişinău, 1989;
4. Iorga, N., *Oameni care au fost*, Editura pentru literatură, Bucureşti, 1967;
5. Vieru, G., *Nişte gînduri*, Literatura şi arta, nr. 23, 10 iunie 2004;
6. Vieru, G., *Taina care mă apără*, Princeps edit, Iaşi, 2008;
7. Vieru, G., *Numele tău*, Cartea Moldovenească, Chişinău, 1968;
8. Vieru, G., *Curățirea fîntînii*, Ed. „Porto-Franco", Galați, 1993;
9. Ibidem p. 62;
10. Ibidem p. 63;
11. Hasdeu, B.P., *Scrieri* Vol. I, Ştiința, Chişinău, 1993;
12. Vieru, G., *Curățirea fîntînii*, Ed. „Porto-Franco", Galați, 1993;
13. Ibidem p. 55;
14. Vieru, G., *Numele tău*, Cartea Moldovenească, Chişinău, 1968;
15. Ciorogaru, G., *Păcatul istoriei*, Minerva, Bucureşti, 1945;
16. Vieru, G., *Numele tău*, Cartea Moldovenească, Chişinău, 1968;
17. Ibidem p. 50;
18. Costin, M., *Opere*, Ed. de Stat pentru literatură şi artă, Bucureşti, 1958;
19. Goga, O., *Poezii*, Editura tineretului, Bucureşti, 1964.

NATURA DUBLĂ A METAFOREI. DIFERENȚA DINTRE METAFORA POETICĂ ŞI METAFORA LINGVISTICĂ

Maria VERŞINA,
Catedra de Filologie Română

Il carattere affettivo della metafora è stato riconnesso alla sua espansione progressiva a partire da valori tematici fortemente euforici o disforici; vale a dire che "se ad un certo punto una serie di idee diviene così carica di passione che induce una parola a estendere la sua sfera e a cambiare il suo significato, possiamo tacitamente aspettarci che altre parole che appartengono allo stesso complesso emotivo metteranno in variazione il loro significato". Le metafore non sarebbero così episodiche, ma tenderebbero a fare sistema, a rimotivarsi attorno a un asse tematico sensibilizzato.

In modo analogo la linguistica storica ha cercato di comprendere se le metafore avessero un fondamento translinguistico, se per esempio la "comprensione" fosse stata oggetto di espressioni metaforiche equivalenti nelle varie lingue legate all'azione di "catturare", "afferrare", il che porta alla ricerca di un fondamento esperienziale delle metafore, ma anche - secondo alcuni - all'evidenziazione che molte metafore si basano su "analogie pure" non correlate nell'esperienza. Nella storia del dibattito teorico sulla metafora è ricorrente l'argomento della sua ubiquità testuale e della sua coestensività rispetto alla dimensione linguistica.

Nominația metaforică este unul dintre cele mai productive procedee al formării la toate nivelele semnificative ale structurii lingvice a limbii – lexical, sintactic, morfematic. Acest procedeu al creării noilor sensuri pe baza celor existente deja are o pondere particulară la îmbogățirea fondului lexical al limbii.

Studierea metaforei permite să vedem acea materie primă, din care se formează sensul cuvîntului. Nominațiile metaforice nu prezintă un obiect nou al cercetărilor lingvice, ci dimpotrivă, acesta este unul dintre fenomenele ale limbii cele mai tradiționale şi profund examinate. La numărul vast de lucrări bibliografice despre metaforă efectuat de W. Shibles în 1971[1] s-au adăugat un număr foarte mare de publicații la

această temă.

Cuvintele care nu se limitează doar la o simplă desemnare a obiectelor sau fenomenelor din lumea înconjurătoare, ci reflectă şi gândirea umană, au nevoie de o nominaţie mai amplă pentru a activiza potenţialul lor semantic şi - în rezultat - "se încarcă" cu un nou sens. Schimbările din învelişul semantic al cuvântului pot fi naturale, elegante sau excesiv de artificiale, deoarece, într-un fel sau altul, reprezintă rodul fanteziei autorului. Ca şi o operă de artă, "cuvântul creat poate ieşi în mase şi ulterior să fie asimilat. Cuvântul – metaforă, comod şi cuprinzător, se foloseşte până devine un clişeu şi funcţionează activ în limbă, trecând din sfera estetică în limba cotidiană. Devenind un fapt al limbii, cuvântul - metaforă capătă dreptul legal la o funcţie activă în limbă. Această regularitate se fixează în dicţionare cu notele respective (forma vorbită, figurată etc.). Căpătând de la limbă statut uzual, metafora, la rândul său, asigură dezvoltarea acesteia, contribuind la extinderea ei nelimitată.

Esenţa dublă a metaforei, fiind, pe de o parte un mijloc lingvistic, iar pe de alta - figură poetică – a fost semnalată încă de către Cicerone: "Aşa cum hainele au fost inventate la început pentru a se păzi de frig, iar mai târziu se utiliza pentru înfrumuseţarea corpului şi pentru distingerea locului ocupat în societate, astfel şi expresiile metaforice, apărute din cauza lipsei de cuvinte, în cele mai dese ocazii, au început a fi utilizate pentru îmbogăţirea vocabularului unei limbi". [2]

Din afirmaţiile lui Cicero, rezultă că mai întâi a fost metafora lingvistică. Numeroase exemple demonstrează că deseori creaţiile de autor reuşesc să se stabilească în limba curentă. La nivel sincronic, însă, anume metafora artistică (în sensul larg al acestui termen, inclusiv cel publicitar) este considerată drept o sursă semnificativă a dezvoltării limbii. Contrapunerea metaforei lingvistice şi a celei poetice pentru prima dată a fost făcută de Charle Bally. În prezent existenţa a două tipuri de metafore – lingvistice şi poetice – este recunoscută indiscutabil. Există un şir de termini, folosiţi pentru indicarea nominaţiei metaforice artistice (artistică, poetică, individuală, creativă, ocazională, de stil etc.). Cel mai tradiţional, totuşi, rămâne a fi termenul de metaforă *artistică*, fiind mai universal, deoarece include toate caracteristicile reflectate în ceilalţi termeni (caracterul individual creativ, ocazionalismul, apartenenţa la un anumit tip de tropi).

Luând naştere ca rezultat a unui scop conştient al soluțiilor estetice, nominația metaforică artistică se realizează în poetică ca una din categoriile estetice de bază, în timp ce nominația metaforică lingvistică, deşi este spontană, se supune examinării sistemice ca un fapt logic, normal al limbii, ține de însăşi natura limbii şi se cercetează în lingvistică ca o problemă complexă, corelând cu alte discipline ca: lexicologia, semasiologia, teoria nominației, psiholingvistica, lingvostilistică etc. Metafora lingvistică se mai numeşte şi uzuală, fără imagine, comună, tocită, ştearsă, moartă.

Cercetând diferența de bază între metafora lingvistică şi cea artistica, N.D. Arutiunova [3] scoate în evidență următoarele trăsături caracteristice ale metaforei artistice:

1) contopirea imaginii şi sensului;
2) contrastul cu taxonomia trivială a obiectelor;
3) devierea categorială;
4) actualizarea "legăturilor întâmplătoare";
5) imposibilitatea transformării în perifrază literală;
6) sinteticitatea, difuziunea sensurilor;
7) admiterea diferitor interpretări;
8) lipsa sau neglijarea motivației;
9) apelarea la imaginație şi nu la cunoaştere;
10) alegerea celei mai scurte căi spre esența obiectului.

Cât priveşte metafora lingvistică, aceasta se prezintă ca un element existent deja în lexic: nu este nevoie ca o astfel de metaforă să fie creată de fiecare dată; ea este reprodusă în vorbire deseori fără ca vorbitorul să conştientizeze sensul figurat al cuvintelor inițiale.
Problema raportului dintre metafora literară şi cea lingvistică porneşte de la problematica raporturilor dintre limba populară şi cea poetică: recunoscând specificul funcțional a fiecărui dintre aceste fenomene[4], cercetătorii fie că le-au tratat prin confruntare, fie prin prisma unei uniuni reciproce.

Cercetările contemporane referitoare la nominațiile lingvistice metaforice au descoperit deosebirile între metafora lingvistică şi cea literară, care se realizează în diferite aspecte. În aspect gnoseologic, tratând metafora literară ca vorbită şi confruntând-o cu metafora lingvistică, V.N.Telia [5] postulează deosebirile de bază între aceste tipuri de metaforă în felul următor: în metafora lingvistică legăturile asociative sunt obiective, ele corespund legăturilor logico – concrete, care reflectă experiența

lingvistică a vorbitorilor. În acest caz conotațiile care creează metafora sunt consolidate de uz, de potențialul sensului acestui cuvânt; în timp ce conotațiile metaforei poetice, dimpotrivă, nu reflectă viziunea colectivă, dar cea individuală a lumii, de aceea "ele sunt subiective şi întâmplătoare în raport cu cunoaşterea generală".

Distincția la nivel logic se raportează la diferențele legăturilor referențiale din limba comună şi cea poetică. Din punct de vedere al statutului lor lexical există o deosebire esențială între metafora lingvistică şi artistică .În timp ce nominația metaforică lingvistică se prezintă ca o unitate lexicală independentă, care, relativ liber, întră în legături semantice şi care se realizează în diferite contexte lexicale, nominația metaforică artistică nu are o astfel de independență lexicală, fiind întotdeauna legată de contextul "său".

Referindu-se la particularitățile condiționării contextuale ale metaforei artistice, V.N.Telia [5] constată că, metafora vorbită "apare" dintr-un context concret, se naşte şi există în acest context, dizolvându-se împreună cu el; particularitățile conotative, care creează metafora, se centralizează doar în limitele grupului lexical dat . Contextul pentru acest tip de metaforă nu este o ramă, un fondal, nici chiar un mediu „nutritiv" în care poate exista metafora, ci însăşi substanța sa semantică, conținutul ei, care nici pe departe nu este întotdeauna uşor de desfăcut în „focus" şi „ramă" (folosind terminologia lui Black).

La cele spuse mai sus am putea adăuga că contextul metaforic minimal, ca „minimum indicat", necesar pentru realizarea şi reproducerea metaforei lingvistice, posedă o formă constructivă destul de strictă şi prin aceasta se deosebeşte în mod principial de la contextul liber al metaforei artistice. De asemenea şi la nivelul structurii semantice al sensului metaforic există deosebiri profunde între metafora lingvistică şi cea artistică. Metafora lingvistică, în ciuda organizării sale complexe, totuşi poate fi supusă structurării şi încadrării în diferite scheme. Cât priveşte, însă, organizarea sensului lexical al metaforei artistice, noi împărtăşim punctul de vedere al cercetătorilor din acest domeniu, conform căruia orice metaforă artistică se consideră unică, incomparabilă prin structura sa semantică cu alte metafore artistice.

Cercetarea nominației metaforice lingvistice prin prisma abordării sistemice şi a identificării tipurilor direcțiilor transferurilor

metaforice, de asemenea au scos la iveală deosebirile profunde şi principiale dintre aceste două tipuri de metafore, principala fiind: metafora lingvistică se evidenţiază prin caracterul sistemic, şi, în consecinţă, ea se formează şi funcţionează în baza normelor sistemului limbii, pe când metafora artistică, în acest sens, este în afara sistemului [6].

Metafora artistică în mod principial nu poate sta în acelaşi rând cu nominaţia metaforică lingvistică, acesta din urmă reprezentând mijloacele lexicale cunoscute de toţi şi pe înţelesul tuturor, de fiecare dată uşor de identificat, şi folosită ori de câte ori când apare necesitatea comunicativă. Spre deosebire de cea lingvistică, metafora artistică nu poate fi prezentată ca anonimă.

Despre unitatea dintre metafora de autor şi cea lingvistică, putem vorbi doar în cazul când ne vom referi la substratul(materialul primar) unic; atât pentru purtătorul comun al limbii, cât şi pentru scriitor, acest substrat este limba.

Astfel noi pornim de la ideea că metafora lingvistică şi cea literară(poetică) ca fenomen al limbii comune se află în legături şi relaţii complexe şi contradictorii: sunt comune pentru ambele proprietăţile psiholingvice şi psihologice ale transferului denumirii de la un obiect la altul pe baza asemănării. În ceea ce priveşte corelaţia dintre metafora lingvică şi cea poetică în plan lingvistic (a proprietăţilor semantice, nominative, comunicative etc.), descoperim între ele profunde deferenţe cu caracter principial. [7].

În baza celor expuse mai sus, am putea face următoarea concluzie:

Nominaţia metaforică lingvică are un caracter sistemic, este obiectivă, reflectă legături logico- concrete colective, îndeplineşte funcţia comunicativă, este „anonimă”, reproductivă. Metafora poetică se găseşte în afara sistemului, este subiectivă, reflectă viziunea individuală asupra lumii, îndeplineşte funcţie estetică, păstrează „paternitatea”, posedă o condiţionare sintagmatică maximală, este unicală, productivă.

Referinţe bibliografice:

1. Shibles W. A. Metaphor: An annotated bibliography and history. – Whitewater, Wisconsin: The language press, 1971, p. 23-204).
2. Античные риторики, Москва, 1978, 3, 381.

3. Dicționar general de Ştiințe ale limbii, Editura ştiințifică, Bucureşti, 1997, p.89
4. Eco, Umberto. Semiotica e filosofia del linguaggio. Rinaldi, Torino, 1984.
5. Телия В. *Вторичная номинация и ее виды*. // Языковая номинация. Виды наименований. М., 1977, 192-194.
6. Eco, Umberto. Semiotica e filosofia del linguaggio. Rinaldi, Torino, 1984.
7. Luigi, Fornaciari, Delle trasposizioni e delle parole composte nella poesia italiana", Lucca, 1847.
8. Lo Zingarelli, Vocabolario della lingua italiana, Zanichelli, 2003.

A LA CONQUETE DU SENS DES MOTS

Maria ANTEMIR,
Catedra de Filologie Franceză

Printre elementele de limbă, pe care trebuie să le asimilăm pentru a ne exprima figurează nu numai cuvintele, ci şi grupele de cuvinte, mai mult sau mai puţin imprevisibile prin forma şi valoarea lor.

Cei care studiază limba franceză, fac această constatare zi de zi. Particularităţile expresive sînt legate de condiţiile sociale, în care se actualizează limba. Semantismul cu complexităţile sale, conţinutul original cu efectele sensului determină forma lingvistică cu sens direct sau figurat.

Les façons de s'exprimer et les formes figées du discours, formes convenues, toutes faites, héritées par la tradition ou fraîchement créées comportent une originalité de sens (parfois de forme) par rapport aux règles normales de la langue. Ces expressions sont le plus souvent imagées et familières: elles mettent dans le discours une couleur que les énoncés regulièrement produits n'ont pas [3]. En même temps, elles sont fixées, traditionnelles et souvent caractéristiques d'une classe, d'un milieu, d'un état de la société. En les conservant, la langue produit des effets bizarres: des mots archaïques, incompréhensibles aujourd'hui; **fur** dans **au fur et à mesure**; **gorges chaudes** dans **faires des gorges chaudes**. Et meme si tous les mots en sont clairs, on peut s'interogger sur l'existence, sur la raison d'être, sur le sens de l'expression. Pourquoi des châteaux en Espagne?

Projets chimeriques, irréalisables s'emploie généralement avec les verbes **faire** ou **bâtir**. L'expression est très ancienne: "Lors fera chastiaus en Espaigne", dans le Roman de la Rose. Il se peut que l'Espagne, pays occupé par les Maures ait été choisi pour des raisons historiques. En 1531 on dit "que celui fait en son esprit des chasteaux en Espagne…[6, (p. 173-174)]

Une autre séquence "donner le feu vert à qqn" n'est pas lui " offrir une source lumineuse ayant la couleur de l'herbe". On le sait bien.

L'emploi des mots nouveaux sous le terme de néologie est apparu en 1759 avec le sens vieilli d' "introduction, emploi de mots nouveaux utiles à une langue afin de l'enrichir".

Selon le Grand Robert (1985) l'acceptation ancienne

s'opposait au sémantisme à valeur péjorative. La créativité lexicale occupe le premier rang des préoccupations quotidiennes des langagiers qui travaillent dans un contexte d'aménagement linguistique. [11] Les besoins linguistiques nouveaux trouvent leur origine dans l'intention de transiter d'une langue à l'autre par exemple, de l'anglais vers le français, ou de la nécessité de façonner des terminologies entièrement originales lorsque des defies, des révolutions technologiques et scientifiques majeurs apparaissent dans une société.

Les zones spécialisées du lexique d'une langue avec l'ensemble de designations spécifiques d'un certain domaine de l'activité humaine sont toujours susceptibles d'une alimentation et d'une renovation continues. [10]

Les langues changent tous les jours, leur lexique surtout. Et, dans ce domaine, l'influence de le technique ou de la modernité est grande. [2] Par exemple l'automobile…

"Et chacun est rentré chez son automobile", chantait Claude Nougaro dans *Paris mai*, sans savoir sans doute qu'il effleurait là une vérité étymologique. La *bagnole,* en effet, avant de désigner une charette puis une automobile, était à l'origine un taudis, une cabane, et cette égalité entre la maison et le moyen de transport, si elle est ancienne, paraît cependant très moderne: l'automobiliste aujourd'hui ne semble-t-il pas vivre dans sa voiture et la bichonner comme si toutes ses potentialités affectives se déversaient sur elle? Mais si la voiture est ainsi assimilée au logement, elle est en même temps singulièrement dépréciée: un logement certes, mais une *caisse*, une *chiotte*, une *chignole* (mécanique bruyante), une *guimbarde* (instrument de musique un peu grinçant), une *tire*, un *tacot* (mot qui dérive sans doute de taxi mais évoque en même temps le bruit, tac tac tac, d'un moteur poussif) ou un *veau*, il n'y a là qu'appellations pejoratives, comme si l'on devait déprécier ce que l'on aime… Le français argotique ou populaire n'a, pour désigner l'automobile, que des mots de ce type, et son affection se marque différemment, par des petits noms soit génériques (ma *deuche* pour "ma deux chevaux") soit particuliers (certains appellent leur voiture *Titine*, ou *Totoche*…).

Mais, malgré cette apparente désaffection, la voiture est au centre de notre vie et marque notre vocabulaire. Ainsi dit-on d'une

personne pressée qu'elle vit *à cent à l'heure* ou *sur les chapeaux de roues*, d'une personne qui au contraire abandonne la compétition qu'elle est *rangée des voitures*. La technique a toujours influencé le vocabulaire qui lui emprunte cycliquement la matière de ses images. *TGV* semblait être en voie de remplacer *express*: deux noms de train pour dire la même chose, la rapidité. La voiture est donc aujourd'hui au centre de notre vocabulaire parce qu'elle est au centre de notre vie. Peut-être sera-t-elle un jour remplacée par l'informatique? Ce qui est sûr, c'est qu'elle a remplacé le vélo. Par exemple des expressions comme *en roue libre* (tranquillement, sans se presser) ou *mettre des bâtons dans les roues* (entraver, gêner) nous viennent directement de l'univers de la bicyclette, alors qu'aujourd'hui le plus beau compliment que l'on puisse faire, dans certains milieux, est *t'es beau comme un camion*. On n'est pas particulièrement sensible à l'esthétique des camions et on avoue ne pas très bien comprendre d'où vient cette image, mais elle transporte avec elle une bonne dose de surréalisme qui n'est pas pour me déplaire. [2]

Revenons à l'expression *à cent à l'heure*. En effet, malgré le TGV, les avions supersoniques ou la fusée Ariane, c'est bien la voiture qui est utilisée dans toutes les images exprimant la vitesse. On peut vivre *le pied au plancher* (c'est-à-dire en appuyant à fond sur l'accélérateur), *à fond la caisse, sur les chapeaux de roues*, ou encore, donc, *à cent à l'heure*… Mais cent kilomètres à l'heure n'est pas aujourd'hui une très grande vitesse et même si la loi limite, sur autoroute, la vitesse à 130 km/h, les bolides de formule 1 vont avec les trois cents kilomètres/heure tandis que le TGV les dépasse sans problème, et cette accélération ne peut que se poursuivre. À cent à l'heure est donc une expression légèrement désuète qui nous montre que la langue est parfois en retard sur l'état de la technique ou de la sociologie. [1] Ainsi l'expression *gagner son pain* pour "gagner sa vie", qui faisait du sens au siècle dernier (le pain était alors la base de l'alimentation et seuls les riches pouvaient se permettre de manger de la viande), a-t-elle été remplacée par l'expression *gagner son beefsteak*: le pain assuré, on est passé à la viande et la langue témoigne de l'évolution sociale… L'expression *à cent à l'heure* devrait, de la même façon, être condamnée. Mais par quoi sera-t-elle remplacée? *À deux cents à l'heure*, voire *à trois cents à l'heure*? Peut-être, mais la langue nous surprend souvent et on pense plutôt que c'est ailleurs, dans un tout autre domaine, qu'elle trouvera la

solution. Sans se presser ou à fond la caisse, nous verrons bien.

Bibliographie:

1. Alliance française et Fondation Singer-Polignac, La langue française à la croisée des chemins, Paris, L'Harmattan, 1999
2. Boulanger, J.-C., Problématique d'une méthodologie d'identification des néologismes en terminologie, Paris, Librairie Larousse, 1979
3. Cahiers du CJEP, Français de l'avenir et l'avenir du français, Paris, Didier, 2000
4. Dictionnaire des termes nouveaux des sciences et des techniques, Paris, 1983
5. Dictionnaire des néologismes officiels. Tous les mots nouveaux, Paris, 1984
6. Dictionnaire d'Expressions et de locutions, 2003
7. Giraud, J., Les nouveaux mots "dans le vent", Paris, Librairie Larousse, 1974
8. Grand Larousse de la langue française, 1978
9. Guilbert, L., La créativité lexicale, Paris
10. Larousse Université, 1975
11. Le français dans le monde N268, octobre 1994 (p.36)

L'ŒUVRE DE VICTOR HUGO ET LA NOTION DE SPECTACLE : « UNE LITTERATURE DE PEUPLE »

Oxana GHEȚIVU,
Catedra de Filologie Franceză

Tragicul constă în persistarea forțelor ce depăşesc ființele umane şi construiesc destinele protagoniştilor fără consimțământul lor şi fără ca aceştia să poată evada. Acest concept dăinuie cu insistență în opera lui Hugo, el fiind motivul ce predomină istoria politicii franceze din toate timpurile.

Autorul a înfăptuit un amplu lucru de anchetă pentru ca, cuvintele revoluționarilor, faptele şi învățămintele date de revoluție să fie fidele istoriei.

Cadrul istoric, conferit de Hugo povestirilor sale nu este un simplu decor pentru romane de aventuri, ci autorul îl ridică la înălțimea istoriei, atribuie un caracter istoric acțiunilor eroilor fictivi. Aceştia fiind, altfel, reprezentanții forțelor ce s-au confruntat în trecut.

À bien des égards, l'œuvre de Victor Hugo a développé un discours et une esthétique qui ont assuré sa diffusion massive, jusque dans le public populaire, au XIX e siècle et au-delà. La position de l'écrivain par rapport à la postérité de son œuvre peut paraître pourtant paradoxale : elle postule et affirme la haute main du créateur sur la forme et la signification qu'il entend donner à son œuvre; elle accepte en même temps et suscite parfois son appropriation par un public susceptible d'en gauchir le sens et la portée.

Hugo, dans un épisode de *Quatrevingt-treize*, avait trouvé à figurer assez exactement le devenir du livre dans les mains du public, et précisément du public populaire. Les trois petits enfants René-Jean, Gros-Alain et Georgette, otages innocents d'une tour incendiée, s'y livrent au hasard de leurs découvertes au dépeçage de « l'*in-quarto* magnifique et mémorable » de *Saint-Barthélemy,* livre richement orné d'estampes, volume « plein de gravures sur bois et sur cuivre et de figures géographiques de beaucoup de pays » [5].

Cet écrivain est pourtant le même que celui qui regarde avec amusement les parodies dont son travail fait l'objet, qui dans certains cas bien précis comme le combat contre la peine de mort accepte même que d'autres signent en son nom des textes qu'il n'a pas écrits

en déclarant que « quand il s'agit de sauver des têtes, il trouve bon qu'on use de son nom, et même qu'on en abuse »[7]**.** Hugo acceptant d'être une *chose publique*, soumise à des appropriations qui dépassent son intention, mais ne la contredisent nullement. Et l'écrivain de souligner, à travers les multiples représentations de lecteurs dans son œuvre romanesque, les libertés que prend le public avec le livre qu'il s'approprie.

L'auteur de *Ruy Blas* indiquait déjà, dans sa préface, la conscience aiguë qu'il avait de la diversité des spectateurs auxquels il s'adressait : la foule préoccupée de l'« action », le public féminin attaché à la représentation des « passions », d'autres enfin, esprits « penseurs », recherchant prioritairement l'inflexion des « caractères » [7]. Ces distinctions en apparence schématiques pourraient prêter à sourire si l'on n'en retrouvait la trace dans les catégories contemporaines du cinéma d'action, de la comédie sentimentale ou bien encore du cinéma d'auteur. Elles sont en tout cas l'indice de la réflexion de Victor Hugo sur les mécanismes de réception, réflexion qui se cristallise autour de la notion de spectacle.

C'est qu'en effet, l'œuvre de Victor Hugo, qu'elle soit romanesque ou théâtrale, intègre et met à contribution un art du spectaculaire qui l'inscrit directement dans son époque. Cette influence peut parfois en rester au niveau allégorique : la fantasmagorie sert ainsi, comme l'a souligné Donata Pesenti Compagnoni, de métaphore de la conscience dans l'écriture romanesque hugolienne à travers les expériences des personnages de Claude Frollo dans *Notre-Dame de Paris* et de Jean Valjean[8].

Plus généralement, ces arts du spectacle, s'ils sont parfois mis à distance de façon critique à l'intérieur de l'œuvre de Victor Hugo, n'en sont pas moins intégrés, voire exploités par l'écrivain. Citons par exemple ce dessin caricatural des années 1830 intitulé « Lanterne / Magic »[7] _. Un individu, résumé à son œil énorme agglutiné à la lucarne d'une lanterne magique, est désigné plaisamment comme « L'homme qui voit Constantinople »[7]. Pouvoir de représentation de ces projections qui, pour la première fois, donnaient à voir ce qui est absent. La mise en scène spectaculaire devient partie intégrante des dispositifs inventés par l'écrivain. Telle digression du *Rhin* semble ainsi anticiper sur les tableaux de cire du musée Grévin : l'écrivain imagine en effet de reconstituer le tombeau de Charlemagne à Aix-la-Chapelle de manière à replacer le spectateur

dans la situation de ceux qui, les premiers, ouvrirent la sépulture :

«[…]Par quelque lucarne étroite taillée dans l'épaisseur du mur et croisée de barreaux de fer, à la lueur d'une lampe suspendue à la voûte du sépulcre, le passant agenouillé pourra voir au haut de ces quatre marches blanches qu'aucun pied humain ne touchera plus, sur un fauteuil de marbre écaillé d'or, la couronne au front, le globe à la main, resplendir vaguement dans les ténèbres ce fantôme impérial qui aura été Charlemagne »[7].

Le spectacle est conçu comme un art de l'adhésion immédiate, capable de mouvoir et d'émouvoir les foules par ses vertus didactiques et son pouvoir magique de présence, faisant parfois bon marché du voyeurisme. Le spectateur, Hugo le souligne à loisir, y est tout à la fois peuple et enfant, placé sous les séductions impérieuses d'une représentation dont il perçoit le caractère irréel, à l'instar de ce qu'éprouvera le spectateur des premiers films muets. La réflexion hugolienne s'approfondit ainsi dans l'étude du lien inextricable qui unit le goût de la morbidité, la pulsion sceptique et l'esprit d'enfance du public. Le « spectacle » de l'exécution capitale[9], dans toute son horreur, devient ainsi un analogue pour Hugo du spectacle de la morgue pour Zola, une mise en scène urbaine qui, comme l'a montré Vanessa Schwarz, transforme la réalité de la mort en grand spectacle[9].

L'œuvre de Victor Hugo intègre donc largement une réflexion sur le spectacle, sur ses publics, sur ce qui motive l'attrait des foules pour les représentations urbaines. Avant Baudelaire et son flâneur des barrières parisiennes[3], Hugo met en scène les spectacles populaires comme le champ de foire de Southwark dans *L'homme qui rit* ou le parvis de Notre-Dame sur lequel se produit Esmeralda. Rien d'étonnant dès lors à ce que le cinéma, qui fut à ses débuts une attraction de foire, intègre, dans une sorte de redoublement, ces morceaux de bravoure comme autant de spectacles filmés. La part consacrée aux danses de la bohémienne dans les premières adaptations de *Notre-Dame de Paris* est tout à fait considérable et cette tradition ne se perd pas si l'on en juge par les démonstrations de Gina Lollobrigida dans la version de Jean Delannoy[4]. Paul Leni accorde de nombreuses séquences à la présence du peuple en fête autour des saltimbanques dans *The Man Who Laughs* en 1928.

C'est toute une tradition populaire qui se trouve ainsi véhiculée par les adaptations de l'œuvre d'Hugo : la pantomime, la

danse et la chanson[1]. Ces fragments de spectacle dans le spectacle mettent également l'accent sur des procédures de monstration : l'élection du pape des fous à laquelle participe le bossu Quasimodo, la pièce de théâtre que joue Gwynplaine, l'acteur défiguré de *L'homme qui rit*, mettent en scène des monstres, que la caméra sera mise au défi de donner à voir.

Faire l'histoire de la Révolution française : tâche qu'Hugo à la fin de sa vie considérait comme toujours nécessaire et toujours impossible. « Impossible, à moins d'y ajouter le rêve » [7] .Des événements qui la composent « le total échappe » : c'est tout le passé et tout l'avenir. L'année où la Convention a imposé par la terreur la naissance d'une république condense le mystère de l'histoire, allie ses monstres à ses prodiges, dresse la figure de Gorgone de sa nécessité. Devant la Montagne le songeur est médusé.

L'œuvre de Victor Hugo s'inscrit dans un contexte de mutation des modes de diffusion de l'écrit à partir de la seconde moitié du XIXe siècle. Le livre cesse d'exister sous sa seule forme originale pour se condenser et se fragmenter en une multitude de représentations textuelles et visuelles, par le biais de l'édition populaire illustrée, de la presse à grand tirage ou de l'affiche de spectacle et de librairie. Il s'agirait de montrer comment l'adaptation cinématographique s'inscrit clairement dans cette filiation et obéit à cette logique de diffusion. Inversement, l'œuvre de Victor Hugo, par la réflexion esthétique qu'elle engage sur la notion de spectacle, anticipe sur le cinéma des premiers temps. Exploitant les ressources spectaculaires des romans hugoliens et prenant en charge un héritage formel qu'elle contribue par ailleurs à accroître, l'adaptation cinématographique se conçoit dès lors autour de deux principes qui en définissent le régime, la sérialité et le remploi, et dont elle tire, tout autant que son rapport au texte original, sa signification et sa portée.

Parmi les historiens, d'abord, qui citer? Hugo lui-même en nomme quatre en 1875 : Lamartine, Michelet, Quinet, Louis Blanc. On comprend qu'il ne mentionne pas Thiers, à qui il ne doit rien. *La Révolution* de Quinet (1865) ne semble pas lui avoir apporté grand-chose. Davantage *Y Histoire des Girondins* de Lamartine (1847) et surtout *l'Histoire de la Révolution française* de Michelet (1847-1853), mais de façon diffuse et pour l'accentuation de tel événement plus que pour le détail des faits. En revanche il a

beaucoup glané dans *Y Histoire de la Révolution française* de Louis Blanc (1847-1862), qu'il a lue (ou attentivement relue) en 1872. Il a tiré parti aussi des *Montagnards* d'Esquiros (1847), de diverses biographies, notamment celles de Robespierre par Lodieu (1850) et par Hamel (1865-1867). En ce qui concerne l'histoire de la Vendée, une grande part de sa documentation provient des *Lettres sur l'origine de la Chouannerie* de Duchemin-Descepeaux (1825-1827)[3].

Hugo avait le goût des petits faits singuliers, des détails peu connus, et des auteurs de second ordre : ils lui fournissaient une matière sans lui imposer un style. Les mémorialistes étaient de son gibier. Il cite lui-même dans ce roman les *Mémoires* de Garât et ceux de Puisaye (1804) — juste gratitude. Il a lu ceux de Sénart (1824), le *Paris pendant la Révolution* de Mercier (rééd. 1862), d'autres témoignages encore qu'il faudrait repérer, en dehors de ceux que mentionne Berret et que contient en effet la bibliothèque de Hauteville-House, mais dont *Quatrevingt-treize* ne me paraît pas avoir bénéficié.

Restent les documents officiels. Des quatre notes que Hugo a eu l'élégance de mettre seules à son texte, deux font référence à Puisaye [2], une aux *Archives de la Marine*, une autre au *Moniteur* : ce « journal officiel », cité plusieurs fois, lui a beaucoup servi (réédition de 1840-1845). Il a feuilleté aussi les volumes de *l'Histoire parlementaire de la Révolution française* (1834-1838) de Bûchez et Roux, un des principaux recueils d'informations pour les historiens de cette époque.

L'élaboration de *Quatrevingt-treize* correspond-elle à la formule énoncée par l'auteur : « il faut l'histoire pour l'ensemble et la légende pour le détail » ? Définition trop simple. Disons plutôt, mais toujours avec lui : histoire et légende mêlées ; « histoire écoutée aux portes de la légende »[8]. Libération des sources : la légende est l'histoire qui doit être lue.

Bibliographie:

1. *Actes et paroles,* II, “Les condamnés de Charles roi”, 21 janvier 1862, Bouquins, « Politique», p.529
2. Certeau, Michel « Lire, un braconnage », *L'invention du quotidien, l' Arts de faire*, [1980], Paris, Gallimard, « Folio », 1990.

3. Crary, Jonathan *L'art de l'observateur. Vision et modernité au XIX e siècle*, [1990 pour l'édition américaine], Nîmes, Jacqueline Chambon (éd.), 1994.
4. Delannoy, Jean *Notre-Dame de Paris*, 1956, France, Hakim production.
5. Gleizes, Delphine « L'acte et la parole. Les stratégies de Victor Hugo contre la peine de mort », in *Victor Hugo contre la peine de mort*, Jérôme PICON et Isabel Violante (dir.), Paris, Textuel, 2001, p. 15-41.
6. Ginzburg, Carlo *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVIe siècle*, Paris, Flammarion, 1980.
7. Hugo, Victor « Lanterne /Magic. L'homme qui voit Constantinople », *Œuvres complètes*, Club Français du Livre, t. XVII, n° 70.
8. Rittaud -Hutinet, Jacques « La magie et la peur : les premières projections publiques de cinéma en France (1896-1897)», in *Les arts de l'hallucination*, *op. cit*., p. 141-160.
9. SCHWARZ, Vanessa R. *Spectacular Realities : Early Mass Culture in Fin-de-Siècle Paris,* Berkeley, University of California Press, 1998, chap. II, p. 45-88

LES CONSEQUENCES DE LA CLOTURE SUR L'ETRE HUMAIN DANS « LA RELIGIEUSE » DE DIDEROT

Lilia ANTOHI,
Catedra de Filologie Franceză

Romanul Călugărița de Denis Diderot poate fi considerat un studiu psihologic. Mai intîi de toate autorul pe lîngă latura artistică de o înaltă valoare expune în nenumărate rînduri şi starea psihologică la care ajunge omul atunci cînd se află închis în locuri precum ar fi mănăstirile, în cazul acestui roman. Universul monastic este populat de ființe care transformă acest spațiu într-o închisoare. Personajul principal, Suzanne Simonin, este una dintre numeroasele victime ale acestei vieți monahale. Ajungînd în mănăstire contra voinței sale Suzanne încearcă din toate puterile să lupte împotriva nedreptăților pe care le întîlneşte în acest spațiu închis şi să demonstreze că omul poate avea credință şi fără ca să fie închis în mănăstire.

Le roman de La Religieuse se donne avant tout comme une étude de la psychologie des milieux fermés. Ces excès naissent pour ainsi dire spontanément de la réunion de toutes ces femmes inoccupées. La clairvoyante Mme de Moni a bien observé ce mécanisme : « Entre toutes ces créatures que vous voyez autour de moi si dociles, si innocentes, eh bien, mon enfant, il n'y en a presque pas une, non, presque pas une, dont je ne puisse faire une bête féroce ». [1] Le roman de La Religieuse peut être considéré comme un roman de l'aliénation physique. Tous les désordres qui y sont représentés, même les écarts d'ordre moral, apparaissent comme liées à l'enferment.

L'univers monastique est peuplé d'êtres qui transforment cet espace clos en prison. Mais, tout comme les personnages qui dénotent l'emprisonnement et la rupture avec le monde il y a aussi beaucoup d'objets qui font partie de cet univers. La grille, les barreaux, le portail, la clé, les clôtures, sont liés aux contacts, initiaux de la future religieuse avec le monde claustral. Le couvent y est vu comme une machine immense qui assimile rapidement l'être qui y pénètre et étouffe ses résistances. La prise du voile est la cérémonie qui consacre la disparition de Suzanne comme femme et sa naissance comme religieuse. La coupure de la chevelure dénote la même chose : « … on me déshabilla jusqu'à la ceinture, on me prit mes

cheveux qui étaient épars sur mes épaules, on les rejeta sur un des côtés de mon cou, on me mit dans la main droite la discipline que je portais de la main gauche et l'on commença La Miserere. Je compris ce que l'on attendait de moi, et je l'exécutait ». [2]

La muraille qui s'élevait entre Suzanne et le monde continuera d'exister dans son âme même après qu'elle aura quitté corporellement le couvent. Suzanne ne s'en libérera jamais. Marquait par la vie conventuelle jusque dans ses habitudes, elle sera toujours une « déplacée ». On observe dans ce roman que Suzanne a été une bonne religieuse, mais l'univers claustral le rendait folle. Selon Suzanne l'être humain pouvait garder sa croyance sans entrer au couvent, car l'homme est né pour être libre : « L'homme est né pour la société, séparez-le, isolez-le, ses idées se désuniront, son caractère se tournera, mille affections ridicules s'élèveront dans son cœur, des pensées extravagantes germeront dans son esprit, comme les ronces dans une terre sauvage ». Donc Diderot lie l'homosexualité de la supérieure d'Arpajon à l'enfermement. Il est le premier romancier qui a fait une description si précise de l'homosexualité féminine qui apparaît comme une conséquence directe de la vie monacale, de même d'ailleurs, que tous les autres troubles mentaux, car « quand on s'oppose à la pensé générale de la nature cette contrainte le détourne à des affections déréglées qui sont d'autant plus violents qu'elles sont males fondées : c'est une espèce de folie ».[3]

Un bon exemple d'un être influencé par la clôture est le personnage de la Supérieure d'Arpajon. Diderot n'ose pas même lui donner un nom. Elle nous montre la vraie aliénation de l'être humain cloîtré. Cette petite femme toute ronde avait l'âme perdue. Elle était homosexuelle. Le lecteur a pu observer cela dès le début, lorsqu'elle est entrée dans la cellule de Suzanne. Ame innocente, Suzanne ne supposait pas que sa supérieure était homosexuelle, elle était une victime de la clôture, une femme damnée.

Dans la monarchie du cloître le personnage de la supérieure concentre évidemment l'attention. Il propose certes, une des réalisations possibles de la supériorité féminine, ma seule pratiquement ouverte dans un cotexte qui exclut l'homme. Ce qui est caractéristique pour la société conventuelle c'est l'absence de l'homme. La présence masculine en est ordinairement exclue. Toutes les fonctions sont assumées par les femmes : non seulement la femme exerce selon la norme de la société, mais aussi celles qui

traditionnellement sont du ressort viril : commandement, administration, politique du groupe rapport avec l'extérieure. Il s'agit donc d'une espèce de monarchie féminine, où le sexe a une chance de développer toutes les virtualités, y compris les domaines où il est habituellement barré par l'homme. Selon l'image libertine le couvent ne se présente pas comme un désert où la passion achève de se consumer, mais comme un verger, où la sexualité s'épanouit joyeusement. Il va de soi qu'on ne saurait ranger dans aucune de ces pages de La Religieuse, moment unique et à jamais inquiétant dans la littérature de l'époque, analyse générale d'un « visage », d'une métastase de la pulsion érotique.

Dans la vision gracieuse du couvent la sexualité apparaît sublimée, réduite à une subtile vapeur. Retirées loin de la vue des hommes comme des roses solitaires, les non-fleurs exaltent tous les parfums des vierges stimulés par l'exorcisation des périls. Une nuance très précieuse d'érotisme purifiée émane de ces descriptions. En générale le couvent favorise le don de discerner promptement les esprits. Aucune figure de la littérature de couvent ne dépasse en complexité et en puissance la Supérieure d'Arpajon. Sa bonté réelle, sa tendance au despotisme refoulée sur la fin en humilité monastique, sa sexualité qui, dans le cadre où elle s'exerce, ignore les lois qu'impose une société normale, tout cela amalgame dans l'incandescence de la passion et sous un regard d'une rare intensité l'exquis et l'atroce conjugués dans le rêve conventuel du siècle. Dans le cas de Mme de … la privation sexuelle n'a pas engendré l'amour. Elle veut être aimée et aimer en même temps. Son amour se transforme en un amour homosexuel parce qu'elle n'a pas eu la liberté de choisir. Elle avait autour d'elle seulement des jeunes filles qui se sentaient peut-être aussi mal que la Supérieure. Alors elle a corrompu une sœur Sainte-Thérèse à l'aide de laquelle augmentait son péché. La supérieure se comportait comme un amant : «Elle baissa les yeux, rougit et soupira, en vérité c'était comme un amant ». [4] Mais l'apparition de Suzanne a changé les sentiments de la Supérieure pour la sœur Sainte-Thérèse. Elle voyait en Suzanne une jeune fille innocente. Et c'était justement l'innocence de Suzanne qui l'attirait le plus : « L'innocente ! Ah ! La chère innocente ! Qu'elle me plaît ! ». Elle a fait son approche de Suzanne sans que la malheureuse s'en rende compte. Elle a approché Suzanne pour satisfaire ses besoins homosexuelles. La supérieure fait son jeu

même pendant les leçons de musique. La musique joue un rôle important dans le monde des cloîtres. Diderot n'a pas manqué d'attribuer à sœur Suzanne des talents exceptionnels. Dans beaucoup d'épisodes le clavecin joue un rôle majeur. Il est l'instrument de la séduction, par excellence, il établit un lien spécial entre Suzanne et la Supérieure.

La Religieuse est la seule œuvre où le thème du saphisme se déploie de façon cohérente et dans toute sa sauvage grandeur. On y respecte certes les aspects traditionnels du saphisme. Ce qui augmente beaucoup le pouvoir suggestif du tableau érotique, c'est que jamais avec Mlle Simonin, la Supérieure ne se risque à parler clair, son amour n'ose pas dire son nom. La vertu érotique de La Religieuse est indiscutable. Aucun roman d'amour hétérosexuel ne joue de façon aussi pénétrante sur la confusion de la ferveur esthétique et de l'émoi sensuel. Le tragique s'introduit dans le thème en y ouvrant d'étranges profondeurs. Il y est aggravé par l'interférence du religieux, qui éveille le pathos supplémentaire de la domination ; et par les effets de claustration. Diderot déchaîne les fantômes saphiques dont il est obsédé, à l'intérieur du monde claustral. Mais, relevé par ces deux « exotismes » du couvent et de l'homosexualité, c'est bien l'amour qui est peint. Le drame d'amour n'oublie aucune de ses phases, déroule toutes ses possibilités. On passe du ton galant et badin au tragique le plus affreux par une suite de gradations rapides mais souverainement ménagées. Donc, rien ne manque à cette passion, même les composantes masculines qui sont assez substantielles chez la Supérieure. Elle se conduit, comme nous avons déjà vu, en toutes les circonstances comme un amant. Mais chaque fois que le trouble sexuel est noté chez elle, c'est comme celui d'une amante. Ainsi dans le roman la Supérieure est constamment vu sous les deux espèces. Son comportement est lié directement à la clôture. La Supérieure est une excellente victime de la clôture. Parmi les victimes de la clôture il faut rappeler aussi la sœur Sainte-Thérèse. Tous les êtres humains qui se trouvent dans les maisons conventuelles sont des victimes de la clôture. Ils sont tous marqués par ce monde de cruauté et de damnation.

La folie, la damnation, la solitude, l'embêtement, la sauvagerie, l'aliénation sont les principales conséquences que la clôture exerce sur l'âme qui y pénètre. Alors quel est le rôle du couvent sur la terre, quel est le rôle de l'homme sur la terre s'il est

enfermé au couvent ? Pour répondre à ces questions il faut citer Emil Cioran qui dit : « Peut-être que le but de l'homme n'est que penser à Dieu. S'il pourrait l'ignorer ou l'oublier il serait sauvé. Quand on croit en Dieu, on est fou sans s'affoler, tout comme on peut être malade sans avoir aucune maladie ». [5] Tous les êtres qui se trouvent cloîtrés sont aliénés psychologiquement sans avoir aucune maladie physique. Tous ces résultats sont obtenus à la suite de la claustration, parce que la vie claustrale condamne les âmes à la solitude, une solitude qui nous donne le goût de la destruction de soi-même.Suzanne Simonin a protesté de toutes ses forces contre les couvents qui ne font autre chose qu'aliéner l'esprit humain : « A, monsieur, disait-elle, si vous avez des enfants, apprenez par mon sort celui que vous leur préparez. Si vous souffrez qu'ils entrent en religion sans les marques de la vocation les plus fortes et les plus décidées. Qu'on est injuste dans le monde ! on permet à un enfant de disposer de sa liberté à un âge où il ne lui est pas permis de disposer d'un écu. Tuez plutôt votre fille que de l'emprisonner dans un cloître malgré elle ; oui tuez-la. Combien j'ai désiré de fois d'avoir été étouffée par ma mère en naissant ! Elle eût été moins cruelle ». [6]

Donc Suzanne préférait mourir au lieu d'être condamnée à la solitude toute sa vie. Au XVIII-ème siècle l'individu ne pouvait pas choisir librement. Il est condamné à vivre selon un rythme qui lui est imposé de l'exterieur.

Bibliographie :

1. Denis Diderot, *La Religieuse*, préface de Henry de Monthérlant, postface de Jacque Proust, Paris, 1972
2. Ibidem, Denis Diderot, *La Religieuse*, préface de Henry de Monthérlant, postface de Jacque Proust, Paris, 1972
3. Pensées philosophiques, Paris, Ed. Gallimard, 1966
4. Fauchery Pierre, *La destinée féminine dans le roman européen du XVIII-ème siècle*, Univerité de Lille, 1972
5. Cioran Emil, *Lacrimi şi sfinţi*, Bucureşti, Ed.Humanitas, 1988
6. Denis Diderot, *La Religieuse*, préface de Henry de Monthérlant, postface de Jacque Proust, Paris, 1972

L'IMPORTANCE DU TEXTE PUBLICITAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Ecaterina MORARU,
Catedra de Filologie Franceză

„ Publicitatea este floarea vieţii contemporane.
Ea este o afirmaţie de optimism şi de bucurie.
Ea distrează ochiul şi spiritul".

Într-o epocă, unde tensiunile politice sunt extreme, unde catastrofele de toate genurile se succed, unde toată multimedia pune în vileag într-un mod continuu nenorocirile lumii, unicul, textul literar constituie o plajă de serenitate şi de pace. El arată personaje fericite, sănătoase, simpatice şi inteligente, care trăiesc într-un paradis al consumării, care nu cunoaşte nici şomaj, nici scăderea puterii de cumpărare şi unde toate visurile sunt permise şi posibile, chiar şi cel al tinereţii veşnice. Prin fuga în vis, prin căutarea plăcerii, prin consumarea imaginilor ce suscitează produsele, el oferă un material în fază cu timpul său şi suscită practici de învăţare autorizând experimentări şi inovaţii pedagogice. Problematica textului publicitar al învăţării limbii franceze, ca limbă străină rămâne un subiect actual, deoarece face parte din necesităţile pedagogice actuale. În plus, textul publicitar e mult mai acceptat decât multimedia, deoarece se utilizează limba literară şi nu dialectul. Textul publicitar rămâne un râu al civilizaţiei actuale şi este de dorit să se utilizeze ca metodă de învăţare în timpul orelor de limbă franceză.

« La publicité est la fleur de la vie contemporaine.
Elle est une affirmation d'optimisme et de gaieté.
Elle distrait l'œil et l'esprit. » [1]

Dans une époque où les tensions politiques sont extrêmes, où les catastrophes en tous genres se succèdent, où tous les médias mettent en exergue d'une façon continue les malheurs du monde, seule le texte publicitaire constitue une plage de sérénité et de paix. Il montre des personnages heureux, en bonne santé, sympathiques et intelligents, qui vivent dans un paradis de la consommation qui ne connaît ni chômage, ni baisse de pouvoir d'achat et où tous les rêves sont permis et possibles, même celui de l'éternelle jeunesse. Par la fuite dans le rêve, par la recherche du plaisir, par la consommation d'images qui suscitent les produits. La problématique du texte publicitaire dans l'enseignement du français langue étrangère reste

un sujet d'actualité, car il entre dans les besoins pédagogiques actuels. De plus, le texte publicitaire est plus accepté que les médias, parce qu'on utilise la langue littéraire, pas de dialecte. La langue de la publicité est la langue de tous les jours.

Je veux m'arrêter dans mon article sur l'analyse de la communication publicitaire et ses caractéristiques afin de préparer son intégration pédagogique.

Très présent dans l'environnement quotidien, le texte publicitaire est chargé de contenus culturels qui renvoient à des pratiques culturelles d'une société ; il offre un matériau en phase avec son temps et suscite des pratiques d'enseignement autorisant des innovations pédagogiques.

Le texte publicitaire est une méthode efficace qui offre aux élèves de différentes pratiques pour perfectionner un français meilleur dans tous les domaines possibles.

Ayant pour but la promotion marchande d'un produit ou d'un certain service, le texte et l'image publicitaire prennent appui sur une rhétoriques argumentative construite à cet effet.

Le texte publicitaire accroche par sa forme et par son contenu. Il est important que les élèves apprennent à lire la publicité parce que les textes publicitaires présentent l'avantage de toucher la vie quotidienne. Vu leur qualités esthétiques et humoristiques, ils sont de nature à susciter l'intérêt à n'importe quel âge.

Les textes publicitaires sont utilisés largement dans l'enseignement du français langue étrangère, car ils restent toujours actuels, en développant la créativité de l'élève.

On sait que les cerveaux des publicitaires fonctionnent à plein régime lorsqu'il s'agit de mettre au point une campagne efficace pour le produit dont on leur a confié la promotion. L'agence pour laquelle ils travaillent est située à l'extrémité de la chaîne de production, et beaucoup va dépendre de leur talent à imaginer le meilleur impact commercial possible sur le public ciblé. La phase initiale de la création d'une campagne est nommée le brainstorming. Il s'agit d'un exercice qui consiste à évaluer le produit dans le cadre d'un groupe de discussion pour en définir le «concept » [3], c'est-à-dire ce qui détermine ce produit par rapport aux produits concurrents, aux besoins et aux contraintes du marché. Les « conceptuels » vont ainsi passer des heures, sinon des jours ou des mois à proposer, échanger, tester des idées afin de parvenir à circonscrire le produit et

ses caractéristiques [7].

C'est au cours de ce processus, long et laborieux, que peu à peu se mettent en place les thèmes et les arguments essentiels qui composeront l'aspect final d'une affiche ou d'un film. Les créations des « conceptuels » sont généralement plus spontanées que raisonnées, elles émergent comme le résultat d'interrogations, d'associations, de dérives, d'accidents. Il y a dans leurs création un mélange d'instinct, d'expérience et de professionnalisme qui rappellent celles d'autres types de créatures, tels que les peintres, les musiciens, les écrivains qui, chacun dans le domaine esthétique où ils excellent, créent des œuvres uniques et originales.

L'intérêt de « lire » le texte publicitaire est multiple : cette lecture permet d'une part d'accéder aux messages implicites qui sous-entendent les thèmes, aux « substrats » culturels que les publicitaires – consciemment ou non – introduisent dans leurs créations. Cette lecture permet par ailleurs de retrouver le métalangage [2] – celui de la rhétorique, des tropes, des figures du discours – auquel peuvent être inévitablement renvoyés la plupart des éléments constituants d'une publicité. De la même manière que les fleurs, les arbres ont des noms, les slogans [4], les accroches, l'iconographie [5] des publicités peuvent être déchiffrées selon un art vieux de plus deux mille ans.

Enseigner une langue, ce n'est pas seulement apprendre à communiquer : par leur histoire et leur étymologie, les mots - mêmes que l'on emploie, les structures, les expressions apprises pendant l'étude d'une publicité véhiculent un passé, une culture, une civilisation.

L'enseignement de langue, à travers les textes et documents publicitaires qui servent à l'enseignement de la langue, met en permanence les apprenants au contact de la civilisation, la culture, de cette langue cible, d'un point de vue historique, sociologique et ethnologique. L'objectif proposé avant l'étude d'un texte publicitaire c'est de donner aux apprenants des connaissances sur le pays cible : histoire du pays, de ses idées, histoire de ses institutions, parler et écrire correctement avant de pouvoir étudier la civilisation. L'enseignement abordera plus largement la réalité culturelle française sans pour autant oublier les réalités culturelles francophones. La découverte de la culture cible se fera alors par un travail permanent de réflexion appréciative et commentée, ou

interviendra sans cesse l'expression orale, dans des prises de position qui ne feront pas simplement état de connaissances sur la culture étrangère, mais permettant à l'apprendre de communiquer ce qu'il pense de ce qu'il sait de cette culture nouvelle pour lui et en quoi elle diffère ou se rapproche de la sienne.

Petites annonces, demandes d'abonnement à des périodiques, information sur des locations des maisons de vacances ou de séjours touristiques , réservation d'hôtels, inscriptions à des clubs de détente, à des jeux et à des concours, les encarts publicitaires ne manquent pas. Ils sont aussi souvent l'occasion d'une comparaison interculturelle de la vie quotidienne vue à travers la publicité.

On limite trop souvent l'audiovisuel publicitaire aux systèmes techniques, à un langage, à une communication d'un type nouveau. Il est vrai qu'il peut être défini comme un ensemble de techniques et de systèmes artificiels constituant un appareillage sophistiqué de diffusion. Il est vrai aussi qu'une pub licité constitue un langage en tant que combinaison d'images et de sons véhiculés selon un itinéraire jalonné de relais mettant en jeu des facteurs multiples.

Il est vrai enfin que l'audiovisuel publicitaire crée une communication originale qui détermine des représentations mentales nouvelles et déclenche d'autres situations de perception. Mais l'audiovisuel publicitaire, c'est surtout un ensemble d'éléments conceptuels traduits en images et en sons choisis, mis en forme et assemblés au travers de systèmes techniques afin d'élaborer une entité cohérente, porteuse d'un message et d'un ses spécifiques.

La publicité c'est donc également la créativité esthétique en tant que mise en action de l'imaginaire face à une réalité complexe traduite en langage médiatique multidimensionnel.

Chaque nouveau moyen de communication a transformé historiquement la société au niveau de l'information et de la culture, des attitudes et des comportements, des problèmes posées par la communication en éducation.

« Par les médias publicitaires, nous vivons une véritable mutation socioculturelle où ils sont à la fois éléments et reflets des expériences culturelles, économiques, sociales et politiques de la société, et la seule manière d'augmenter nos chances de comprendre et de participer à cette mutation est de nous former. » [6]

Pour aborder le texte publicitaire ; on observe trois étapes indispensable : décrire, analyser, interpréter. Dans ce cas ; le travail

est considérablement facilité par la connaissance a priori de l'interprétant final du message qui est forcément une injonction d'acheter le produit en question. D'autre part, on est en présence d'un signifiant toujours et uniquement visuel, qui relève d'une combinaison variable de plusieurs types de systèmes signifiants, où figure le langage, et, presque toujours, « l'image », c'est-à-dire une représentation iconique.

Une autre prémisse sur laquelle on peut s'appuyer, c'est que le texte publicitaire manifeste un discours persuasif, quelles que soient les stratégies mises en œuvres : il n'en reste donc qu'à identifier et analyser ces stratégies. Or, les approches les plus directes ne sont que rarement utilisées : elles consistent non seulement à formuler une injonction linguistique grâce au mode impératif, mais aussi à montrer de la manière la plus nette le produit tel qu'en lui-même. A présent, la publicité se doit de « jouer » avec le consommateur, c'est-à-dire d'attirer et de retenir son attention par des messages qui piquent sa curiosité en lui demandant un effort particulier de décodage.

Le message publicitaire finit parfois par devenir cryptique ; non que ses mystères soient accessibles aux seuls initié, mais parce qu'il cherche à renforcer le caractère interactif de toute lecture. Moins que jamais, le lecteur ne peut être passif : il doit puiser dans son domaine de connaissances et utiliser sa capacité d'inférence pour arriver au sens qu'on lui propose de déchiffrer.

Enfin ; le message publicitaire repose sur des modes de la signification indirecte, où le rapport signifiant-signifié qui s'instaure tour d'abord est rarement le seul mis en œuvre : il procède par allusion, par évocation, par association, par connotation.

Naturellement, il existe peu de messages publicitaires capables de fonctionner également bien quel que soit le récepteur, c'est-à-dire sans aucune présomption sur le profil du consommateur visé. L'analyse revient donc nécessairement à dresser le portrait robot du lecteur présumé, qui doit réagir de façon prévisible à certains stimuli, et réaliser certaines associations mentales. Il ne faut pas oublier que tout processus communicatif suppose deux communicants, et qu'il ne saurait se résumer à l'encodage et à l'émission.

Le message publicitaire, qu'il soit imprimé, sur écran, mobile ou fixe, exploite la fonction incitative / implicative du discours pour agir sur notre comportement [6]. Deux grandes catégories de message publicitaire :

- commerciale : acheter un bien de consommation, une idée, un service ;
- sociétale : réfléchir à un danger, participer à une cause.

Formules linguistiques rencontrés fréquemment :

- on compare, on interpelle, on exhorte ;
- on rapporte un fait, on commente, on remarque ;
- on pose un problème, on questionne ;
- on fait rêver.

Des codages souvent mixtes :

- factuel : on montre ou démontre par des preuves ou présence de personnes connues ;
- narratif : on raconte une histoire, on rapporte un événement qui nous touche ;
- rhétorique : on substitue, on compare, on oppose, on supprime, on fait allusion à ;
- ludique : on fait sourire, on amuse, on exagère, on joue avec l'absurde.

En étudiant l'importance du texte publicitaire dans l'enseignement du français langue étrangère, on fait les conclusions que :

- l'utilisation des documents publicitaires aux cours de français c'est une méthode excellente, car elle permet d'enseigner la phonétique, la grammaire, le lexique de la langue cible à partir d'une affiche qui met les élèves face à face avec la culture française, l'actualité de leur civilisation, leur modes de vie ;

- les médias publicitaires sont toujours optimistes et créent une atmosphère agréable pour le déroulement des leçons. Ils reflètent une réalité positive et sont également attrayants par leur modernité et originalité ;

- les exercices basés sur les études des publicités ont l'avantage de développer le sens critique des apprenants, ceux-ci ayant une vision plus large de la culture du pays cible. Les élèves ont l'occasion d'écouter de vrais Français performant leurs habilités de maîtriser un français meilleur ;

- l'enseignement doit mobiliser une gamme très large d'outils de travail, ce qui appelle de sa part une vigilance de tous les instants. En même temps, les élèves découvrent et s'approprient l'usage de cette nouvelle langue dans une relation à leur langue et culture d'origine qu'il ne leur est pas toujours aisé à organiser ;

- dans une double perspective globale d'éducation permanente et d'adaptation aux changements de la société actuelle, il est essentiel de développer un rôle actif et des attitudes critiques en tant que consommateurs et utilisateur des médias. Le texte publicitaire en est la meilleure méthode.

Le texte publicitaire est apprécié pour son rôle dans l'enrichissement du vocabulaire, l'entraînement à la compréhension écrite et à l'expression orale ;

- l'étude publicitaire propose un large éventail de thèmes propices à la discussion. Il permet par son genre de faire connaître le comportement et la mentalité des Français ;

- on trouve judicieux de faire un parallèle entre le texte publicitaire et l'art, car l'affichage ancêtre de la publicité moderne est bien considéré comme une forme d'art.

Bibliographie :

1. Adam, I, -M, Bonhomme, M., *« L'argumentation publicitaire* », Paris, Nathan, 1997
2. Brouwers, Rodolphe « *Guide pour l'éducation aux médias audiovisuels* », pages 133-137, « *L'audiovisuel à l'école –en jeu et en mise* », page 49
3. Dagnaud, Monique « *La Documentation Française* », 2003, page 110
4. Guzun, Maria « *Les nouvelles technologies éducatives utilisées dans l'enseignement / apprentissage du français* », Chisinau 2003, pages 200, 230, 236
5. Henri, Besse, Crédif, Didier « *Méthodes et pratiques des manuels des langues* », pages 59-82
6. *« Le français dans le monde* », nr.343, pages 82-83, Clé International
7. Rouchie, Thomas, *« Lire et comprendre la publicité* »

ONOMASIOLOGICAL ASPECT OF THE SCIENTIFIC-TECHNICAL TEXT

Galina PETREA,
Catedra de Filologie Engleză

Comunicarea dată este o relatare succinta a rezultatelor unei cercetări de durată a unui aspect al semanticii şi anume, aspectul nominării reflectat în limbajul specializat economico-financiar. Textul este considerat un macrosemn şi include semne de nivel inferior: alineate, propoziții, îmbinări de cuvinte, cuvinte, conective (microsemne), care se află în raporturi ierarhice şi complementare ce funcționează discret în cadrul sistemului limbii. În textul tehnic conectivele au o valoare deosebită şi unele cuvinte semnificative pot apărea cu rolul de conective între idei şi substituiente ale unor întregi blocuri de informație antecedentă, creînd coeziunea lexico-semantică a textului. Aşa numitul principiu de "belief production", crearea credibilității, un criteriu formal de organizare, aranjare a materialului de către autor, este o manifestare a pragmaticii în textele ştiințifice.

Due to the fact that the linguistic units are discreet, they admit two kinds of relations: between elements of the same level and between elements belonging to different levels. The relations between the elements of the same level are distributive, and those between the elements from different levels are integrative. Dissociation displays the formal constitution, while the integration supplies meaningful units. The analytical approach goes in two opposed directions, towards the form or the significance of the same linguistic unit.

According to the French semasiologists Christian Baylon and Xavier Mignon, every sequence of words irrespective of its length may be considered a *macrosign* as opposed to simple signs. The *words order* performs also like a sign, because due to it we can decipher the meaning of many word combinations especially when we are undertaking a typological approach of phenomena in languages of predominantly synthetical or analytical type. A point of continuous debate among linguists constitutes the problem of which are to be considered the limits of signs. Thus, lately the Russian school of linguistics has argued that when referring to the necessity of segmentation of the text, consequently establishing the upper and

lower limits they admit that the text as a semiotic complex doesn't have upper limits as the scientific text forms the sphere of objective knowledge and is unlimited and universal. As for the lower limits, the opinions diverge whether it is the paragraph or sentence, we may answer the question only from the point of view of informativity and semantics of the text.

The Russian linguist Kolshanskii in relation with the mentioned facts, concludes that the link of every unit with the text, the hierarchy from the very first level to its whole semantic system constitutes the *law of semantic organization of the language*, which is otherwise called the *complementary law of the system of language*. In the article "Text I Context", the above-mentioned author remarks that the semantics of the sentence reflects the state of things and real phenomena which signify the dialectics of their interdependence. From this point of view a given fragment of reality which constitutes the object of nomination rendered by the structure and components of the sentence is categorically different from the nomination of isolated objects and phenomena which is specific for the nomination of separate lexical units- words and word combinations. Thus the denoted of the sentence -the situation is a complex one, and we have a complex denomination respectively.

In what follows our intention is to focus the attention on peculiarities of nomination in the scientific text. Mention should be made that the main function of the scientific style is the communicative-informative one, with its most general characteristics that are: a logical and objective account of facts, impersonal precision, generalization and abstractization, a wide use of symbols, graphical illustration to create an exact and compressed information. The content of the scientific communication is the description of facts, phenomena, their study and explanation, formulation of hypotheses, argumentation and demonstration of scientific issues.

Suhova L.V. alleges that the scientific language may be examined as the unity of aspects: cognitive-informative and logical-connective, which express the consecutivity of presentation of the logical elements of the content.

The text as a basic unit of communication should meet some criteria such as the volume unit and the meaning which determines the text as a discourse, its internal organization should present a given type of grammatical structure. The text grammaticality is first

of all the consecutivity of connections between utterances which have a common theme and idea. The search of some formal criteria, rigid ones, of text organization has lead to the delimitation of paragraphs with some monosemantic markers such as demonstratives, reiterations etc.. According to A. *Koch's principles of text discretion*, the text has the following elements: subject, theme, paragraph, discourse, group of texts, the universe of texts. The basis of any text should be the *macrocomponent*, which is its profound structure – the significance, and its *microcomponent* – its surface level structure – the structure of the sentence and connections between sentences. In the language the meaningful words, preserving their role very often play the role of connectives, and the connective words are bearing an additional charge of reflecting the aspect of content. The annexative links may be left oriented or anaphorical ones and right oriented or cathaphorical links.

The main elements which express the anaphoric link are substituting nouns, pronouns, numerals. There may be different semantic correspondences between substituents and antecedents.

1. The antecedent and the substitute reflect one and the same denoted (personal pronouns, demonstratives, indefinite pronouns, numerals).

2. The antecedent and the substitute may be identical, they have common semantic indices.

a) The substitute appears as a modifier – fulfils a change of the original meaning transforming the word into another part of the speech, modifying as a rule the content of the preceding sentence, indicating to the result of what had been communicated. (Ex. *Consolidating* also provides the benefits of economies of scale, allows development of sharing the branch network and permits the *consolidated* entries to finance out of their combined resources projects which they could not attempt individually, such as larger restructuring projects and participation in certain privatization. *Consolidation* also represents an important defense strategy for coping with foreign competition. (p.65)).

b) The substitute appears as a classifier, denotes a derived notion from the one expressed by the antecedent (ex. *All* such ideological presumptions…).

3. The antecedent and the substitute don't have any common indices, the latter possesses a very generalized significance, condensing the

meaning of the sentence, transforming it in the plan of general notions. In the scientific prose it is made a wide use of a type of nouns which become connective words between whole blocks of text.

a) Nouns that indicate the development of the described phenomenon: **tendency, process, phenomenon** (Ex. *The tendency* for enterprises to supplement the social safety net…).

b) Nouns that indicate the interaction of phenomena: **factor, motive, consequence, relation**. (Ex. This *factor* was strengthened by strong declines in demand…).

c) Nouns wit resultative-concludive meaning: **result, consequence, conclusion, certainty**. (Ex. *As a consequence* of the widening wealth differentials…; *As a result*, almost every step in systemic transition…).

d) Nouns with a specifying meaning, presenting an additional information: **remark, consideration**. (Ex. *Another consideration* is that the levy of "protection money" on sales…).

e) Nouns that reflect the proceeding of research: proceeding, analysis, study. (Ex. *Three proceedings* for transferring property rights…).

The Cambridge linguist L.Trimble (p.18), in his discourse approach for science and technology, when speaking about the **rhetorical techniques,** identifies **natural orders** or **patterns,** that provide a framework for the items of information the writer is presenting and **logical patterns,** that indicate the relationship between those items of info. Among the natural orders the author places time, space, casuality and result.in contrast the logical patterns are usually deliberately chosen by the writer to make clear the relationship between the items of info he has chosen to present. The scholar includes in the category of logical patterns the order of importance, casuality and result, comparison and contrast, analogy, exemplification and visual illustration.

Moreover the Russian researcher Naer V.L. (p18) alleges that in the scientific texts we have a more obvious division and emphasis on fragments of text with a specific communicative value which is otherwise defined as the "**mechanism of priority constructions**" in the semantic plan. These reflect the author's appreciation and attitude towards these aspects and they must be equally valid for the reader. This is the specific aspect of pragmatics in the scientific text. In

addition the Russian author cites the English author Apostel L. who formulates the concept of "**belief production**", which has a formal aspect – the arrangement of material, items of info in paragraphs, parts, chapters which is subjective, depends on the author's decision, combined with all the author's talent, knowledge, strategies, arguments to prove and convince, all together aimed at creating the belief production.

The **comparative relations** are aimed at confronting phenomena so as to identify or differentiate them (comparative words: common, like, same, similar specific; differentiation words: another, other, different).

The **quantitative orders** are very frequently used in the economic texts that we consulted, here we have established ca wide range of linguistic means: **Nouns:** majority, part, set, number, portion, range, series, array; **Adjectives** much, little, few, certain, minimum (Ex. The *majority* of wholesale and retail prices; a *set of* targets and allocations; *a number of* qualitatively known biases; *little* incentive; *most of* their surpluses; each *set of* budgeted activities; *portions of* its major revenue sources; *an array of* alternative models; *minimum* capital; *certain* situations; *series of* forms; *part of* the equity.). The most productive phrases are *set* in 13 examples and *series* in 8 phrases. We have also the **conjunctions of intensification**: furthermore, moreover, in addition to; and **restrictive-diminishing conjunctions**: apart from, unless, except for (Ex. *Unless* it were considered politically expedient; *except for* contraband) The prepositional complex **apart from** combines the meaning of exclusion and inclusion of the quantitative increase. The homonymy may be explained by the fact that despite the categorically opposed significances, the both semantic groups render the relation of parallelism of phenomena (Ex. *Apart from* the fact that…). The noun with any prepositional complex from this group, reminds the preceding info and at the same time adds some info which expands the volume of info. When using the prepositional complex with the meaning of exclusion, a more general info from the preceding sentence is being précised, illustrated, completed, but an opposing element is being excluded.

Adversative annexation. The adversative annexation proves to be one of the most widely used in the economic texts that we study. The above-mentioned Russian researcher Suhova L.V. makes

a very interesting remark in what regards the adversative order. "The diversity of significances of the adversative relations in the scientific literature reflects the profusion and multiaspectuality of the confronted judgments and compensates the almost complete lack of adjectives and nouns with emotional meaning, which describe colours, tastes and specific forms". These facts lead us to the conclusion that the scientific prose doesn't only present and describe facts but also contains in itself an author's attitude regarding these facts, their appreciation. The appreciation of the information may be implicit 9the selection and presentation of facts by the author), but also explicit (the use of emphatic phrases and the use of antonymic words. The appearance of antonymic words is meant to prepare the reader to perceive a more important judgment even if controversial. As observation proves the use of antonymic words and word combinations contributes to creating a dynamic exposition of the scientific prose text and the creation of a so-called *"psychological detachment*" of a unique semantic complex, transfers the reader's attention on the underlined parts of the text. We have identified a large number of topical adversative elements: **although, however, though, by contrast, nevertheless, furthermore, despite, even though, but, unlike, otherwise, on the other hand etc.** (Ex. This fixed amount *however* remained unchanged; *although* subsequently a reduction was allowed; *despite* the passage of almost five years; *even though* many of them are not operating profitably; *but* the personal income tax payable tripled ; *unlike* the first offered no vouchers; *on the other hand* certain loopholes exist; *otherwise* earmarked were allotted to contribute to such a outlay.) The most frequently used conjunctions in the materials that we have studied are *however* – in 43 examples, a record number and *although* – in 27 examples.

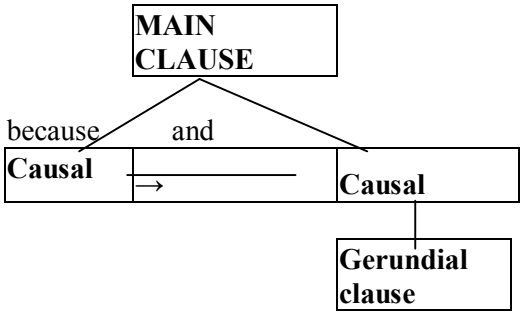
There are a great number of problems presented in the form oh **hypothetical situations**, which are introduced in the context by the conjunction *if* or the verb subjunctive *suppose*. (Ex. *If* transitional economies are to be transformed into well-functioning market systems…).

Enumerations, classifications are other features specific for the scientific prose samples we have analyzed. Another though thing that is worth mentioning is the wide use of gerundial and participial complexes. We suppose that the abundance of gerundial and participial complexes in English scientific prose is explained by the

massive conversion of verbs into nouns, so that the latter make up for the lack of dynamism and render the content of the text more concise, exact and at the same time more compressed, telegraphic type. (Ex. *Strengthening of* the banks credit function by developing; *in identifying bank* information system users; the surplus funds *stemming from* an insufficient payment; recognizes revenues and expenses *when received or paid*; *not being allowed* to hold cash; *based on* this argument; *in shifting* to a market economy). All the anaphorical relations are designed to create the lexical cohesion inside the text.

The French researcher A.Martinet analyzing the phenomenon of lexical hyperonymy finds out that it is not limited to the lexical classes. In this line of thought A. J. Greymas proposes to distinguish within a discourse on one side relations of conjunction and disjunction and on the other hand hierarchical relations which the author proposes to call hypotaxic or hyperotaxic. Thus the plan of discourse will be characterized by the presence of lexemes and utterances which may be in relation of conjunction or disjunction and the same elements may be connected by hypotaxic relations. So that the former elements will represent units situated on the paradigmatic dimension, but the latter elements will establish the syntagmatic dimension or the plan of discourse. We have selected an example to illustrate the phenomenon of hyperonymy in the technical text.

Ex. The importance of solvency extends beyond a single bank, because solvency is a matter of confidence, and insolvency in any individual bank can create a contagious bank run, threatening the solvency of the banking system as a whole.



Despite of the fact that the two causal clauses are connected with the coordinative conjunction which creates the impression of

homogeneous clauses, we are more inclined to interpret the second causal as an explanation or a possible consequence, and referring to the first causal clause.

The English researcher above-mentioned L. Trimble finds that the actual organization of a piece of text is more clearly seen if we agree to admit that there are two types of paragraphs and namely the **conceptual paragraphs**, which includes all the info chosen by the writer to develop a generalization whether it is stated or only implied by the content. The **physical paragraphs** in contrast, is defined as that amount of info relating to the generalization stated in the conceptual paragraph, or a part of discourse that refers to another physical paragraph as part of the same conceptual paragraph.

The main conclusions that are imposed to us after having undertaken an analysis of the object of study are as follows. We are bound to specify that the general scope of the analysis is the onomasiological peculiarities in the economic texts. The method of work is an ordinary one, the prospecting and analysis of the subject as presented by different philological schools the theoretical aspect of the issues. The practical work consisted in the selection of samples of economic texts (monographies) 100 pages in all from different authors so as to analyze the existing phenomena and make corresponding conclusions.

Our final conclusions are:

1. The text is a macrosign which is not a mere addition or sum of constitutive elements, microsigns, (such as paragraphs, sentences, phrases, words, connectives), they are in a close relation with each other, clearly organized hierarchically, completing each other according to the laws of language, performing as an integral system.
2. The anaphoric and cathaphoric relations establish the lexical cohesion of the discourse. The anaphorical elements are aimed at introducing emphases, author's explicit opinion and create the dynamic effect of the text.
3. At the level of complex sentences analysis we may identify rapports of hyperonymy or hyponymy which have the function of organizers of the hierarchy of the discourse. So do the paragraphs, which are relatively independent, but connected semantically and formally.
4. The principle of "belief production" reflects the aspect of pragmatics in a scientific-technical text. It refers to the author's

subjective way of organizing the information in order to argument and persuade.

Bibliographie :

1. Baylon C., Mignot X. “Initiation a la semantique du langage” Nathan 2000.
2. Colşanschii G.V. „Iazîcovaia nominația. Obşie voprosî”. (p. 22, 62, 80). Moscva „Nauca” 1977, 360 pag.
3. Glusco M., Karulina I. „Textologhia angl. naucinoi reci” MGU 1978.
4. Martinet A. „Syntaxe générale”. Paris, 1985, 266 pag.
5. Naer V. „Pragmatica naucinih textov” in „Functionalinie stili lingvo-metoduceskie aspecti”. M. Nauca 1985.
6. Trimble L. „English for science and technology. A discourse approach.” Cambridge. 1987.
7. Thomas B. Lloyd „Money, Banking and Financial Markets” Kansas State University 1997.

ENGLISH AND ENGLISHES IN POSTCOLONIAL LITERATURE

Ina DANDEŞ,
Catedra de Filologie Engleză

Literatura postcolonialistă se constituie ca un mozaic de texte dintre cele mai variate – ale autorilor africani, indieni şi din insulele Caraibe – scrise în limba engleză. Ea a ajuns un spatiu în care traiectoriile străbătute de fiecare naţiune în parte sînt redate cel mai bine. În acest spaţiu engleza nu mai este limba standard a colonizatorilor, ci devine limba fiecărui popor în parte - un mijloc de rezistenţă împotriva dominaţiei psihologice şi intelectuale a acestora. Astfel apare opoziţia noi – ceilalţi, diferiţi autori optînd fie pentru abrogarea limbii engleze, fie pentru atribuirea ei. Limba engleză a jucat un rol cheie atît în răspîndirea colonialismului, cît şi în redefinirea poziţiilor şi realităţii ţărilor postcolonialiste, scriitorii mergînd de la rezistenţă pînă la autoafirmare.

Postcolonial literature is developed through the acts of reading and writing focusing on such issues as history, nationalism, hybridism, language, race and place. But it is language that figures mostly, as Ashcroft and others put it, "*language is a fundamental site of struggle for Postcolonial discourse because the colonial process only begins in language*" [1, p. 245].

We shall proceed from Ashcroft, Griffiths, and Tiffin's idea that: "*Language becomes the medium through which a hierarchal structure of power is perpetuated and the medium through which conceptions of "truth," "order," and "reality" become established*" [1, p. 2].

Of special importance in this respect are the works of several authors who established the theoretical background of the postcolonial studies and that of some noteworthy non – native writers from Africa, Asia, and Caribbean who write in English. Their connection is obvious: each writer uses the language of the coloniser in order to invent "*a cultural space for himself or herself from which to speak*" [2, p. 5]. Each is seeking for that space to criticise the oppressor's culture. All postcolonial works engage with the same core topics: the question of nationhood, cultural identity and hybridity, the effect of and responses to diaspora, the question of an inherited, colonial – influenced historical narrative and essentialist

descriptions of race. Braj B. Kachru in his work *The Alchemy of English* states that the colonisers used English "*as a tool of power to cultivate a group of people who will identify with the cultural and other norms of the political elite"* [3, p. 5].

We shall depart from Ashcroft, Griffiths, and Tiffin's idea about English and englishes. According to the authors of the book *The Empire writes back*, distinction should be made between the standard *British English* (written with capital letter), inherited from the empire and the *english* (without capital letter) which developed in postcolonial countries. "*Though British imperialism resulted in the spread of a language, English, across the globe, the english of Jamaicans is not the english of Canadians, Maoris, or Kenyans*" [1, p. 8]. English is no longer a standard language, but a medium one can use for one's own purposes. *"The language with its dominant power, and the writing with its signification of authority, has been wrested from the dominant European culture"* [1, p. 7].

Every colony had a literature which was an imitation, but differed from the central British tradition, which articulated in local terms the myths and experience of a new culture. The English language was hybridized, acquiring new forms of expression, by combining the already exiting patterns with totally new, alternative ones from the local ethos.

The postcolonial writers use the same language of the colonisers to write in opposition to empire. Through language and literature the writers try to articulate their identity and reclaim their past. *"The postcolonial writer uses the coloniser's language to oppose the hegemony of imperial and neocolonial power and to construct herself in that language as a subject where before she was an objectified and voiceless "other"* [4, p. 2].

Ashcroft, Griffiths, and Tiffin consider the language from two points of view: from the point of view of *abrogation* and *appropriation* of it. Abrogation is simply defined as a refusal to use Imperial culture including its language, whereas appropriateness is another strategy of canalizing the English language into local needs. In this respect, Ngugi wa Thiong'o is the most known for his radical position against the use of English. Ngugi is concerned primarily not with universality but with preserving the specificity of the African society and culture. Ngugi advocates the need to decolonise African cultures, and the abrogation of the English language, including the

return to writing in vernacular languages. He states that there is an unbreakable connection between language and culture: *"Language is thus inseparable from ourselves as a community of human beings with a specific form and character, a specific history, a specific relationship to the world"* [5, p. 253]. On the other hand, Chinua Achebe chooses the idea of subversion rather than rejection. He makes use of the English language in order to tell the world of the Africans under colonialism. Dele Orisawayi, in her article, states that Achebe's strive to be as close to English as possible "*is marked by some closeness to native English idioms, which detracts from the participants' being peculiarly African in character*" [6, p. 195]. She also states that, in these fragments, such expressions as"*It pleases me to see, go ahead, a manly heart*, […] *are too close to native English idiom*" [6, p. 195], and that the philosophical emotions communicated by Okwonkwo, Nwakibie, and Unoka by their use of these English expressions do not sound as being *"in character*" [6, p. 195]. Although discourse proceeds in English, the characters, as discourse participants, "*can be identified as authentic African peoples unexposed to Western education*" [6, p. 195].

And, of course, Achebe embellishes his writing with native – like expressions, (*ekwe, udu, ogene, agadi-nwayi, agadi-nwayi, foo-foo, eneke-nti-oba,* etc) and in this way the overall effect of reflecting local images, does not diminish. He leaves them untranslated in order to advertise the richness of the lexical repertoire of his first indigenous language. The exotic mix of languages in Chinua Achebe's *Things Fall Apart*, suggest the idea of untranslability of cultural phenomena and also writer's choice of preserving his African identity through these, not many, but important words of cultural markedness. He also points out the way in which language can act as a barrier between two cultures in a word exchange between Obierika and Okonkwo: *"Does the white man understand our customs about land?" "How can he when he does not even speak our tongue?"* [7, p. 145]

The postcolonial African writer expresses his thoughts through an Africanized version of the powerful English language. According to Achebe, English is being made to bear the burden of the postcolonial writer's experience.

The African writers always strive to free themselves from the standard rules of the imported language by using a unique form of

the language whose standard version subverted to be able to express their sense of otherness

Since the imported language is incapable of expressing the experience of writers in postcolonial societies, the writers always appropriate the language. Ashcroft, Griffiths and Tiffin comment that postcolonial literature is "*always written out of the tension between the abrogation of the received English which speaks from the center, and the act of appropriation which brings it under the influence of a vernacular tongue*" [1, p. 39].

The English language of the Indian writers is more nativised than that of the African writers. Peter Morey in his book *Fictions of India: Narrative and Power* states: that the story of fiction in the English language in India is linked to the struggle around representational politics. " … *British writers seek to represent the Indian; colonised Indian writers strive for a space in fiction to represent themselves; and postcolonial Indian authors offer to articulate identities for Indianness which avoid ethnically specific state – sponsored versions*" [8, p. 2]. Raja Rao, like Chinua Achebe, opts for the appropriation of the English language. In the essay entitled *Language and Spirit* states: *"One has to convey in a language that is not one's own the spirit that is one's own. One has to convey the various shades and omissions of a certain thought – movement that looks maltreated in an alien language. I use the word "alien," yet English is not really an alien language to us. It is the language of our intellectual make-up ... but not of our emotional make-up*" [9, p. 296].

Salman Rushdie comments on the appropriation of English, on how working in new englishes can be an act of resistance, remaking a colonial language to reflect the postcolonial experience. In his work *Imaginary Homelands* he explains that, far from being something that can simply be ignored or disposed of, the English language is the place where writers can and must work out the problems that confront recently independent colonies: *"To conquer English may be to complete the process of making ourselves free"* [10, p. 17]. In this sense, speaking and writing in the language of the coloniser may be viewed as a sort of capitulation in favor of the coloniser, but this seems to be the only way in which these writers provide a positive conceptualization of their, postcolonial society.

R. K. Narayan's *The English Teacher*, is an example in

which English is closer to that of the coloniser. He uses a more sophisticated way of writing, and more complex, but not heavy, words. Narayan uses the English language "*to demarcate a very non – English cultural space, defined by its own beliefs and practices*" [11, p. 176]. Although the English language is the medium of the novel, the characters, the setting, theme and style are Indian. Through the main character in the story, Krishnan, Narayan opposes not to language but to a hegemonic system. Narayan blames here the British educational system, which introduced the English language as part of the colonial design. This is the educational system that Thomas Babington Macaulay suggested in *Minute on Indian Education*: "*We must at present do our best to form a class who may be interpreters between us and the millions whom we govern; a class of persons, Indian in blood and colour, but English in taste, in opinions, in morals and in intellect*" [12, p. 130]. Thus, for Krishnan, who studied in the English language, the English writers and poets, and who made a career out of this, did not bring him comfort or support. Narayan shows how, by getting closer to English too much, Krishnan is actually removed from his roots, culture and ultimately from reality. Narayan uses the coloniser's language, but this is all that he preserves from them, because the reality he produces is very different from that of the master, it is much more that they could imagine.

The Caribbean writer Jamaica Kincaid also follows the previous language models in postcolonial literature – writing in plain language about very deep and complex things.

Like the previous writers, stumbling over the English language in her work, *A Small Place,* she asks: "*For isn't it odd that the only language I have in which to speak of this crime is the language of the criminal who committed the crime*?" [13, p. 31] Similarly, she underlines the idea that the expression of resistance comes only through mastery of the language of others. She uses English to speak her anger against the British rule. Her style of writing in English is more direct and her comments on the coloniser and his language are visibly sharper, harsher and more outrageous. Her straightforward language leaves the reader to feel the full weight of each word. Kincaid's spare, precise, and sarcastic words paint clear pictures of everyday life in Antigua. Se adopts a discourse of superiority in abrogating this language.

Postcolonial english is not the English of the coloniser anymore, it became a language of one's own, incorporating values and ideas that can survive the translation. It is the language that carries anger, fear, panic, despair, anxiety, and resistance. These are works that lack complexity. English, in their use, became a flexible tool to convey both: the specific, as well as the symbolic and universal. Through the English language, the above authors, found the voice to revolt against cultural hegemony.

References:

1. Aschroft, B., G. Griffiths and H. Tiffin, The *Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures,* London, Routledge, 1989.
2. Daniels, P. J., *The Voice of the Oppressed in the Language of the Oppressor: A Discussion of Selected Postcolonial Literature from Ireland, Africa, and America*, Routledge, 2001.
3. Kachru, B., *The Alchemy of English: The Spread, Functions, and Models of Non-native Englishes,* University of Illinois Press, 1990.
4. Ball, J. C., *Satire & the Postcolonial Novel: V.S. Naipaul, Chinua Achebe, Salman Rushdie*, Routledge, 2003.
5. Ngugi, wa Thiong'o, "The Language of African Literature." Desai, Gaurav and Supriya Nair, *Postcolonialism. An Anthology of cultural Theory and Criticism,* Oxford, Berg, 2005.
6. Orisawayi, D., "Artistic Progression in Chinua Achebe's Experiment with the English language." Ernest Emenyonu, *Goatskin Bags and Wisdom: New Critical Perspectives on African Literature,* Africa World Press, 2000.
7. Achebe, C., *Things fall apart,* Anchor Books, London, 1994.
8. Morey, P., *Fictions of India: Narrative and Power*, Edinburgh University Press, 2000.
9. Rao, R., Kanthapura, New Directions Publishing, 1967.
10. Rushdie, S., *Imaginary Homelands.* Essays and Criticism, London, 1991.
11. Boehmer, E., *Colonial and Postcolonial Literature: Migrant Metaphors,* Oxford University Press, 2005.
12. Macaulay, Th. B., "Minute on Indian Education." Desai,

Gaurav and Supriya Nair, Postcolonialism. *An Anthology of cultural Theory and Criticism,* Oxford, Berg, 2005.
13. Kincaid, J., *A Small Place,* New York, Ferrar, Straus & Giroux, 2000.

FILM AND VIDEO-MAKING ACTIVITIES IN TEACHING ENGLISH

Irina SIRBU,
Catedra de Filologie Engleză

Realizarea cu succes a procesului instructiv-educativ şcolar şi universitar depinde în mare măsură de abilităţile cadrelor didactice de a trezi în elevii şi studenţii acestora dorinţa de cunoaştere, de a-i învăţa să-şi descopere potenţialul, de a-şi diversifica şi perfecţiona metodele şi tehnicile de predare. Pentru a transforma procesul de predare-învăţare în unul calitativ, interesant şi productiv şi pentru a satisface necesităţile cognitive a elevului şi a studentului modern cunoscător de recentele inovaţii tehnice, acest articol se axează pe cercetarea avantajelor şi dezavantajelor utilizării filmului în procesul de studiere a limbii engleze, pe criteriile de selectare a filmelor ce merită vizionate în timpul orelor de limbă engleză, pe selectarea şi planificarea tehnicilor de lucru cu filmul în dependenţă de tema şi etapa lecţiei, de particularităţile de vârstă a elevilor sau studenţilor şi de nivelul de posedare a limbii engleze. Cercetarea dată vizează de asemenea încurajarea utilizării camerei de luat vederi, transformînd astfel studenţii în subiecţi activi al educaţiei capabili de a descoperi, de a crea, de a se autoevalua, de a analiza, de a compara şi de a se perfecţiona.

Deep in his thoughts, the teacher hurries up every morning to reach the workplace he has devoted his entire life. What bothers him? What is he thinking about? Any representative of this profession would answer: about his students, of course. Is the material clear to them? Are they able to identify, reproduce and use it creatively? Are the methods he chooses effective? How to overcome the communicative barrier and other difficulties while learning a foreign language? Is there anything to be changed? How to make his classes more interesting? All these questions rising in his head are nothing but a real challenge to his character, abilities and talent that he has to overcome day by day in order to awaken the desire to know in his students, to teach them learn and discover their own potential. Now, when teaching focuses mainly on students as active subjects of education being based on non-traditional methods and forms, it becomes possible to penetrate the students' world that is actually full of gadgetry and entertainment, and to give it the right direction. It is a fact that teaching a foreign language implies the training of the

listening, speaking, reading and writing skills, but seeing language in use is a section that also needs to be paid a special attention too. The problem is that most of the Moldovan students are hardly accustomed with the English native-speakers' language because of having no opportunities to watch English films or because of their pointless and inappropriate usage that instead of developing their linguistic abilities turns teaching with video into a passive and boring process.

In order to make the teaching process more interesting, entertaining and qualitative, this investigation on the issue ***Films and Video-Making Activities in Teaching English*** is intended to focus on the ups and downsides of teaching with video, on the careful choice of video materials, viewing techniques and activities taking into account the stages of the lesson and students' age peculiarities. It is also directed on their encouragement to become active producers and actors; becoming subjects of the teaching process able to discover, to create, to objectively self-esteem, to analyze, to compare, and to improve. These objectives would be impossible to achieve without applying methods of investigation like observing students' activity during the English lessons, without deducing what their needs are, without analyzing each stage of using film and video making activities and comparing and classifying them according to the students' age, level and other group and individual peculiarities.

To some people videotape is merely a glorified version of audiotape, and this use of video in class is just "listening with pictures". But there are many reasons why video can add a special, extra dimension to the learning experience; this is why as objects of this investigation were chosen students of different age groups: children (second grade), adolescents (sixth and ninth grades), and adult university students (sophomore students). The main goal was to involve them in watching and video making activities, to stimulate their, communicative, analytic, comparative and creative skills, to identify the difficulties in teaching with video and to work out tasks suitable to their abilities and to the objectives set.

Bringing a film in the classroom does not mean to let students watch the entire lesson just for entertainment or as a way to relax, this is why teaching with films turns out to be not an easy job but a very carefully planed lesson script. The first problem teachers usually come across is students' wrong understanding what films are

intended for, their disappointment while interrupting the film scenes for discussion or tasks established, and the fear that they will not be able to understand anything. This is why it is very important to announce the objectives of the lesson from the very beginning, to set the tasks before viewing and to be very careful while selecting the video materials that students are going to watch.

In the other hand, films offer a wonderful opportunity to see the language in use [1, p.34] sometimes guessing the meaning of words being guided by gestures intonation and facial expressions of those who speak. These clues can be very helpful to get a deeper understanding of the video watched appealing to the students unconscious perception of the scenes watched.

Another advantage is that carefully chosen films that are suitable to the topic of the lesson may act as a refuge from the daily lesson routine carrying students away to English speaking countries where they can enjoy the native speakers' pronunciation, vocabulary and intonation, their manner of speaking and get acquainted with the British or American surroundings, cultural realia or peculiarities of the two nations.

There is no doubt that films offer tired teachers and classrooms a nice big motivating push! Films present language in a way that is often more natural than that found in course-books, the fantastic visual context aids understanding and boosts listening, and students just simply love them because working with films usually implies some fun. Carefully planned activities will no doubt inspire students to cooperate, discuss, share opinions and debate. Students especially love the freedom to create being given the role of operators or actors. But teachers should be very careful while setting the tasks and asking students to improvise in order to avoid students' superficiality and excessive entertainment.

So here the question is not only whether we can use films in the EFL classroom, but which ones to use and how to use them. Actually there are different factors which have to be taken into account but first of all the film must suit to the topic of the lesson. Then come the factors of age and levels. There is no reason to show long feature films, blockbusters or detectives to children because they will not understand anything, will get bored and their interest for watching will be turned off. In this case cartoons like "Dumbo", "Cinderella", "Tom and Jerry", etc are recommended because they are familiar to

children, easy to understand and very colorful. While working with adolescents and adults various films can be chosen taking into account the topic of the lesson and their level. Some contemporary films may have too much slang and idioms to make them appropriate for lower level learners, and may be better for more advanced learners who are interested in the nuances of the idiomatic language. Some of the older films have a better reputation for lower level learners. Films like Stagecoach, Groundhog Day, Forrest Gump, and Witness are perfect to be used with low level students. . Films with physical, rather than verbal humor are readily appreciated by lower learners: "Groundhog Day", "Freaky Friday" and "Nine to Five".

Besides the fact that films like these are funny and easy to follow, they have deeper underlying messages that make for good discussions. Low-intermediate and intermediate students may succeed with tasks watching "Home Alone" and sections of films like " A Window in Britain" to get them acquainted with London and mark the places to visit on maps. Upper-Intermediate can be shown sections of films like "Erin Brockowich" when studying the Judicial authorities, comedies like "The Terminal" to discus the importance of speaking English. It seems at the first sight that it is the easiest to work with the advanced students because their level permits to choose a large variety of films, but in the other hand they are very critical to the film chosen and to the activities set. In this case it would be better to ask for their opinion while choosing the film, to get them acquainted with the objectives set for watching a certain film and to be careful while choosing sequences for watching and the activities that suit.

. . In a lesson based on culture, for example, the language itself may be secondary. Is the film meant to develop classroom atmosphere, consolidate a pre-learnt grammar theme, or introduce a new theme, or perhaps create a context for further teaching? If the main objective of the lesson is to study new grammatical structures, some films may be of a great help. For example for a lesson on using *going to* for prediction, show a snippet of a film, pause and ask what he is going to do. The film "Grounfhog Day" is wonderful for this. For present continuous, use a Mr. Bean sketch. Have some students turn their backs to the TV while their partner watches and relates the events on the screen in the present continuous tense.

For lessons on vocabulary subjects, films are great too. For a

lesson on clothes, try a scene from Mrs. Wildfire and ask students to describe Dustin Hoffman's clothes in a scene where he is dressed up for work. [2, p.282]

There are plenty of ways of using films in class. Being sensitive to the cultural insights that films provide the language content that is beneficial for learners and a little creativity, using movies is a great addition to the classroom.

The theory behind using videos follows closely that of using the cassette player. It begins with a pre-viewing activity, than with an activity for while viewing, and follows up with a post-viewing activity.

Pre-viewing

This moment implies the beforehand organization of the lesson and of the classroom as well, and it is very important because it guarantees the partial success of the lesson. Taking into account the forms of the teaching process planned, be it in groups, in pairs or individual, the furniture in the classroom must be arranged in the suitable way. The screen must be wide enough in order the film to be visible from students' seats and the sound as well as the picture must be of a high quality, students will appreciate this and there will be higher chances for comprehension. The remote control must be skillfully used by the teacher in order to avoid confusing moments and not to lose time while winding the tape forwards or backwards. It is also very important to have a very clear purpose behind using the video; otherwise the lesson degenerates into a baby-sitting scenario. To prepare the students for difficulties ahead of time it is recommended to provide them with vocabulary, guiding the brainstorming activities, mapping information on the board or to reassure them that they need not panic. When students get restless or lost, the best way is to pause and wait for questions and comments. Another important thing is to be very clear while setting tasks because students must be sure in what they are expected to do. Students must be aware of the fact that the screen would be entirely or partially covered for example and activate their listening skills or concentrate on certain details if required. Prognosis is another method that could successfully be used during the pre-viewing stage as well as during the while –viewing one. Sometimes problematization can stand at the basis of the lesson, in other words a

statement connected to the topic of the lesson or one belonging to the film characters that students would agree or disagree after viewing the film. In order to make it more intriguing it could be formulated as a question. For example having as a topic *"A United Family"* in the sixth grade, the film *"Home Alone"* was chosen. As a matter of problematization Kevin's statement *"Family is suck "*has been selected. To set the problem students were to debate after watching, this statement was added an interrogation sign, so before watching the sequences planned for the lesson, the statement looked like *"Family is suck ???"* Having a problem set, the students were given the chance to share opinions whether they agree or not bringing arguments. Another way to warm the students up before watching is using a tonguetwister which must be in a strong connection with the topic of the lesson and with the film students are going to watch. For example teaching the topic "This Is London" with the help of some sequences from the film" Window in Britain" students were proposed the following tonguetwister: "Bob's got a job in London". Besides identifying the sound heard in the tonguetwister and being given the task to reproduce it as quickly as possible, the word "London" can be used as a "bridge" in connecting the warm-up activity with the presentation of the new topic using the Brainstorming or Cinquain methods for example. Working with advanced students famous quotations or proverbs may stand at the basis of the pre-viewing stage. The teacher is free to choose the pre-viewing activities but what he must bear in mind, is that they must be necessarily in connection with the theme and captivating enough to get the students involved and motivated in the stage that follows.

Viewing

This stage is considered to be very rich in activities that the teacher must plan according to the following factors:

-the objectives set;
-the length of the sequence shown;
-the way students are grouped
-the skills activated.

Jeremy Harmer [3, p.108] proposes the some while-viewing activities. All of them can turn out to be very successful but there is no reason to use them all during the same lesson. Organizing lessons in groups of various age and level showed that not all the students

are able to carry out the tasks set and that most of the students are able to consider some of the activities useful and exciting, while others get annoyed and suggest activities that they think could help them better understand the film. There is a list of activities that could be used during the while-viewing stage:

-Fast Forward: the teacher presses the : "play" button and then fast forwards the video so that the sequence shoots pass silently and at a great speed, taking only a few seconds. When it is over the teacher can ask students what the extract was all about and whether they can guess what the characters are saying.

-Silent viewing (for language): the teacher plays the tape at normal speed, but without the sound. Students have to guess what the characters are saying. When they have done this, the teacher plays the tape with sound so that they can check to see if they guessed correctly.

Another variant of this technique is to turn off the sound while showing two film characters and to ask students to improvise a dialogue.

-Silent viewing (for music): the same technique can be used for music. Teachers show a sequence without sound and ask students what kind of music they would put behind it and why. The sequence is then shown again, with sound, students can judge whether they chose the same mood as the director.

-Freeze Frame: at any stage during a video sequence we can "freeze" the picture, stopping the participants dead in their tracks. This is extremely useful for asking the students what they think will happen next or what the character will say next.

Partial viewing: one way of provoking the students' curiosity is to allow them only a partial view of the pictures on the screen. We can use pieces of card to cover most of the screen, only leaving the edges for view; we can put little squares of paper all over the screen and remove them one by one so that what is happening is only gradually revealed. A variation of partial viewing occurs when the teacher uses

a large divider placed at right angles to the screen so that half the class can only see one half of the screen, while the rest of the class can see the other half. They then have to say what they think the people on the other side saw.

-Pictureless listening (language): the teacher covers the screen, turns the monitor away from the students, or turns the brightness control right down. The students then listen to a dialogue and have to guess such things as where it is taking place and who the speakers are. Can they guess their age, for example? What do they think the speakers actually look like?

There also may be added such activities to the pictureless technique:

-**Message Pad:** students listen to a phone message being given. They have to record the message on the message pad.

-**Story construction**: students listen to a story and have to plot the characters' movements on the map.

-**Comparing news:** students listen to a news broadcast and compare it with a newspaper report. What are the differences?

-Choosing the best: students listen to three poems being read by three different people. They have to choose a mood/ color for each and say which they like best.

-Character's description: students listen to people describing their occupations. They have to decide what the people look like and what the occupations are.

-**Matching pictures:** students listen to a story. They have to put some pictures in the correct order to match the story.

-Pictureless listening (music): where an excerpt has a prominent music track, students can listen to it and then say- based on the mood it appears to convey what kind of scene they think it accompanies

and where it is taking place, why a certain soundtrack was chosen and to come up with their variants of music if there are any.

-Pictureless listening (sound effects): in a scene without dialogue students can listen to the sounds to guess the scene. For example they might hear the lightening of a gas stove, eggs being broken and fried, coffee being poured and the milk and sugar stirred in. they then tell "the story" they think they have just heard.

-Picture or speech: we can divide the class in two so that half of the class faces the screen, and half faces away. The students who can see the screen have to describe what is happening to the students who cannot. This forces them into immediate fluency while the non-watching students struggle to understand what is going on, and is an effective way of mixing reception and production in spoken English. Halfway through an excerpt the students can change round.

Teachers often avoid using the subscripts in students' mother tongue but it actually turns out to be a very interesting and useful activity with advanced students. First of all they can observe the quality of translation, the way the message is transmitted, the expressions omitted or added to make the translation look natural. Second, the students may be asked to come up with their variants of subscript and to improvise interpreting the film characters' expressions synchronically in their mother tongue.

Another useful technique that will focus students' attention on the vocabulary is observation. The teacher gives out handouts to students that represent words and expressions from a sequence of film and asks them to listen carefully while watching and tick the words they have heard mentioning the film moment they have heard them. The words must be selected according to the students' level and suit to important film moments. In such a way students will be aware of the vocabulary used in the film as well as with the most important moments. This activity must be planned just for a sequence of the film or two in order to avoid boredom.

Post-Viewing

This stage usually deals with checking students'

understanding of film by asking them comprehension questions, or questions about details, organizing discussions or debates. Students are also required to present the exercises they had to do while viewing like filling in the gaps or marking certain places on maps, describing characters, comparing dialogues with subscripts, analyzing the film quality, evaluating and criticizing actors' performance, sharing opinions, agreeing, or disagreeing with the end of the film, coming up with their variants of end. There is also the time for reflexion and feedback, so the students who are eager to express their likes and dislikes about the chosen film and the activities planned, they are welcomed to do it bringing arguments and coming up with their variants which they think would work better.

Video-Making

An important activity that deals with teaching with video and that students like most, is video-making. Besides being an exciting activity that offers the students the freedom of imagination it turns out to be not an easy one. Besides creativity it also implies organization, accuracy, cooperation and much work. Working with a video camera is not just fooling around and shooting anything that comes to the students' sight; this means focusing on a certain theme and following a logic sequence of pictures accompanied by a smart text. It may also be a group work with students shooting news broadcasts or weather forecasts and then viewing them in class. It will offer students a splendid opportunity to watch and hear themselves speaking English, pay attention to their mimics, gestures, posture, accuracy and fluency in speaking. This may be helpful in working out tips to improve students' image, diction and posture. Criticism is forbidden there. A video camera may also be helpful for teachers' self-evaluation. Having an ordinary lesson shot, any teacher would find something to be changed. Students would also be eager to see themselves working as an active organized group or contrary as a passive object of the teaching process thus being given the chance to self-evaluate and improve.

The results of the investigation showed that classes taught with *Learning Guides* [4, p.97] and *Film Lesson Plans* give outstanding results. Films engage students to use their higher level thinking skills. Teachers can relate lessons to the outside world and

supplement curriculum. Teaching with films is also excellent for promoting character education. Actually the problem is not so much with the quantity of films and videos that students watch but with the passive nature of so much of their viewing and with the quality of the films they choose to watch. For three years I have been working with secondary and high school and university students to become thoughtful, active viewers and to find ways to engage students in conversation about good films. It is unbelievable that our students have to choose between reading and viewing. They can, in fact, do both – at sophisticated levels - when teachers challenge them appropriately.

It is important to use films in language arts classes and to do so in ways that go beyond the "read-the-book-see-the-film" patterns we observe so frequently.

Students really enjoy watching films and TV for a variety of reasons. For one, they get exposure to natural language in a non-threatening setting. Secondly, films and video making provide common ground to students of any international background.

References:

1. Gorea, A., Metodica Predarii Limbii Engleze.-Chisinau 2003, p.34
2. Harmer, J., The Practice of English Language Teaching.- Malaysia 2003, p.282
3. Harmer, J., How to Teach English.- Malaysia, 2003, p.108
4. Stanisoara, C.M., Interactive English Language Training Course for Students and Not Only.- Bucuresti, Editia 21, p.97

CĂILE ŞI SURSELE APARIŢIEI UNITĂŢILOR FRAZEOLOGICE ÎN LIMBA ENGLEZĂ

Felicia BANU,
Catedra de Filologie Engleză

Word groups viewed as structurally and semantically inseparable units are traditionally regarded as the subject matter of phraseology. Phraseological units are usually defined as non-motivated word - groups that cannot be freely made up in speech but are reproduced as ready-made units.

Phraseology as a linguistic discipline poses many problems regarding the meaning of phraseological units and their motivation. This article investigates the main sources from which appear phraseological units in the language and analyses phraselogical units according different criteria in the process of their adaptation to the needs of communication.

Despre existenţa frazeologismelor în limbă ne vorbesc încă din antichitate vechile tăblițe sumeriene care conţineau culegeri de proverbe. Printre numeroşii autori celebri ale celor două mari culturi antice vom numi doar pe Platon, Sofocle, Homer, Aristofan. Expresiile transmise de la o generaţie la alta şi nu şi-au pierdut nici până astăzi, forţa expresivă.

Dacă întocmirea de culegeri este o preocupare foarte veche, stabilirea surselor şi căilor de transmitere este o activitate relativ recentă. Atît pe terenul limbii engleze cît şi pe cel al altor limbi sfârşitul secolului al XlX-lea şi începutul secolului al XX-lea au însemnat o perioadă de intense cercetări în această direcţie, cercetări care continuă şi în zilele noastre.

Capacitatea creatoare a fiecărei limbi se manifestă prin asociaţii, metafore, comparaţii din care rezultă, la un moment dat, îmbinări stabile de cuvinte.[1.] Această creativitate lingvistică se manifestă atât la nivel popular, cît şi la nivel cult. Raportul numeric dintre cele două niveluri este în favoarea celui popular.

Datorită procesului de transmitere "din gură în gură", numele autorului se pierde, motiv pentru care expresiile sunt considerate anonime. Prin repetarea lor în timp, ele s-au cizelat, unele păstrându-şi forma, dar modificîndu-şi semnificaţia, altele înlocuind arhaismele cu neologisme. Prin asemenea mutaţii, ori prin etimologie populară, se întâmplă ca sensul unor expresii idiomatice să se deplaseze.

Printre semnele care indică sursa populară a frazeologismelor este folosirea de forme/cuvinte dialectale.

Din numeroasele clasificări întreprinse de către cercetători, vom aminti mai întîi o împărțire a expresiilor idiomatice în expresii idiomatice populare şi literare. Numărul celor populare este incomparabil mai mare decît al celor literare. Este sigur că multe expresii au fost uzuale în limba vorbită cu mult timp înainte de a fi preluate în scrieri. [2]

Sursele de proveniență a unităților frazeologice în limba engleză contemporană sunt foarte diverse. [3.] După sursa de proveniență a lor, unitățile frazeologice pot fi împărțite în două categorii:

1. frazeologisme provenite din creațiile autorilor,
2. frazeologisme provenite din creațiile interne ale poporului englez,
3. frazeologisme provenite din alte limbi.

Frazeologismele provenite din alte limbi ar putea fi clasificate in următoarele subgrupe:

a. frazeologisme de origine britanică

b. frazeologisme provenite din alte variante ale limbii engleze (americană, etc), ele fiind nu chiar atît de numeroase.

c. frazeologisme împrumutate care îşi păstrează forma inițială din limba de origine.

Unitățile frazeologice provenite din creațiile autorilor

Pentru spațiul european, secolele XVI-XVII sunt considerate a fi perioada de aur a paremiilor şi expresiilor idiomatice. William Shakespeare, Ben Jonson şi Christopher Marlowe în Anglia, Miguel de Cervantes în Spania, François Rabelais în Franța, Martin Luther în Germania au preluat zeci şi, pe alocuri, chiar sute de proverbe în lucrările lor, ceea ce denotă popularitatea acestora în uzul vorbitorilor acelei epoci, epocă nu numai războinică ci şi didacticistă şi satirică, în perioada barocului, folosirea proverbelor a mers până la absurd - un bun exemplul în acest sens îl oferă opera lui Christoffel von Grimmelshausen, plină de tirade de proverbe, expresie a stilului inflamat al timpului. [4]

Iluminismul şi clasicismul readuce expresia idiomatică la cote "normale". Abia în secolul al XlX-lea acestea vor cunoaşte o nouă revigorare în nuvelele şi povestirile rurale ale lui Johann Peter Hebel, Jeremias Gotthelf, Otto Ludwig, Theodor Storm Autori

contemporani precum Alfred Doblin, Giinter Grass, Peter Handke, Erwin Strittmatter, Martin Walser şi mai ales Bertold Brecht folosesc expresii idiomatice, adeseori, şi într-o manieră parodistică.

După numărul de frazeologisme care au îmbogăţit vocabularul limbii engleze creaţia lui Shakespeare se situează pe poziţia a doua după Biblie. Multe shakespearisme se întîlnesc doar o singură dată în lucrările sale, forma lor fiind una fixă. În continuare vom prezenta cîteva exemple:

Eg. *The be-all and the end-all (Macbeth)*
Eat smb. out of house and home.(King Henry IV)
The wish is father to the thought.(King Henry IV)
The observed of all observers (Hamlet)
The milk of human kindness (Macbeth)

În limba engleză contemporană unele shakespearisme au suferit unele modificări. Se observă o tendinţă de reducere a unor elemente în unele expresii şi a unor completări în cazul altora. De exemplu, *wear one's heart upon one's sleeve for daws to peck at* (Othello) se foloseşte sub o formă mai restrînsă *wear one' s heart upon one' s sleeve*.

În afară de Shakespeare şi alţi autori au contribuit la îmbogăţirea vocabularului limbii engleze cu frazeologisme. Printre cei mai semnificativi am putea numi în primul rînd pe **Choiser:**

Eg. *He needs a long spoon that sups with the devil – he who sups with the devil should have a long spoon.*
Through thick and thin

John Milton:

Eg. *Confusion worse confounded*
Fall on evil days

Jonathan Swift:

Eg. *All the world and his wife*
Quarrel with one's bread and butter
Rain cats and dogs

Charles Dickens:

Eg. *King Charles s head*
Never say die

Walter Scott:

Eg: *beard the lion in his den*
laugh on the wrong side of one' s mouth

Daniel Defoe

Eg. A gentleman's gentleman
Man Friday

George Gordon Byron

Eg. *As merry as a marriage - bell*

Unităţi frazeologice provenite din creaţiile interne ale poporului englez: obiceiuri, tradiţiile, religie.

Capacitatea creatoare a fiecărei limbi se manifestă, prin diverse asociaţii, metafore, comparaţii din care rezultă, la un moment dat, îmbinări stabile de cuvinte. Această creativitate lingvistică se manifestă atât la nivel popular, cât şi la nivel cult.[5] Raportul numeric dintre cele două niveluri este în favoarea celui popular. Frazeologismele din limba engleză reprezintă în mare parte creaţia populară, autorii cărora rămîn în anonimat. Exemple pe larg răspîndite a unor asemenea expresii create de popor ar fi următoarele:

Eg. *Bite off more than one can chew*
Have a bee in one' s bonnet
In for a penny, in for a pound
Pay through the nose

Unele unităţi frazeologice care reprezintă creaţia internă a poporului englez sunt legate de tradiţiile, obiceiurile, superstiţiile acestui popor, de realiile şi evenimentele istorice ale lui.

1. Unităţi frazeologice care reflectă tradiţiile şi obiceiurile poporului englez:

Eg. *By bell, book and candle*
Good wine needs no bush
Baker' s dozen

2. Unităţi frazeologice în componenţa cărora sunt incluse nume proprii (numele scriitorilor englezi,savanţi sau regi)

Eg. *According to Cocker* – (autorul manualului de aritmetică, pe larg cunoscut în secolul XVII.)

A good Jack makes a good Gill

Queen Ann is dead (ir.) – folosit pentru a arăta ca răspunsul este învechit.

3. Unităţi frazeologice legate de superstiţiile poporului

Eg. *A black sheep*
Lick into shape
An unlicked cub
Have kissed the Blarney stone

4. Unităţi frazeologice legate de astrologie

Eg. *Be born under a lucky star*
Be born under an unlucky star
Believe in one's star
Bless (thank) one's star
Curse one's star

5. Unităţi frazeologice provenite din basme şi poveşti

Eg. Fortunatu's purse
The whole bag of tricks
In borrowed plumes

Traducerea Bibliei în engleză înseamnă şi pătrunderea de expresii idiomatice pe cale cultă - chiar dacă nu toate frazeologismele care par să-şi aibă originea în Biblie sunt cu adevărat creaţii biblice. Cele mai multe existau deja în scrierile ebraice şi greceşti, fiind preluate apoi în traducerea latină. Biblia a fost, pentru mult timp, cartea cea mai citită şi expresiile idiomatice cuprinse în ea se bucură şi astăzi de o popularitate deosebită, foarte multe nefiind percepute ca având sorginte biblică. Expresiile idiomatice *Nimic nou sub soare* (Solomon 26,27) sau *cine sapă groapa altuia cade singur în ea* (Eclaziastul 1,10) nu au nicidecum o percepţie biblică.

O sursă importantă a apariţiei locuţiunilor frazeologice o reprezentă şi termenii din diferite ramuri de activitate ale oamenilor. [6] Mulţi dintre aceşti termeni şi profesionalisme o dată intrate în componenţa unităţilor frazeologice îmbracă sensuri noi.

Din domeniul maritim:

Ex: cut the painter,
lower one's colours,
strike sail,
trim one's sail to the wind.

Din domeniul militar:

Ex: draw smb. fire,
fall into line,
mark time.

Din domeniul sportiv:

Ex: come up to the scratch,
hit below the belt,
jump the gun etc.

Unităţile frazeologice provenite din alte limbi.

Îmbogăţirea vocabularului frazeologic se realizează şi prin îm-

prumuturi mai vechi sau mai noi din alte limbi. Prin împrumut vechi înțelegem, de fapt, expresii idiomatice preluate din greacă şi latină. Multe unități frazeologice engleze sunt legate de mitologia antică, istorie şi literatură. Unele dintre acestea au un caracter internațional, deoarece se întîlnesc în vocabularul mai multor limbi. Din mitologia antică au apărut următoarele frazeologisme:

Ex. *Achilles heel or the heel of Achilles*
The apple of discord
A labour of Sisyphus

Din poemele Iliada şi Odiseea au apărut Penelope s web, winged words, on the knees of the Gods.

Un şir de expresii idiomatice au apărut din fabulele lui Esop şi a altor scriitori greci.

Ex: *blow hot and cold*
cry wolf too often
cherish (nourish, warm) a viper in one s bosom
kill the goose that laid the golden eggs

Din obiceiurile vechi ale grecilor şi romanilor au apărut următoarele expresii:

Ex: *bear (carry off, take) – the palm*
reap (win) one s laurels
yield the palm to smb

Pentru a exemplifica şi sursa latinească, am apelat la binecunoscuta expresie veni, vidi, viei. De 2000 de ani se transmit ştiri, dar nici o telegramă modernă nu ar putea fi mai scurtă ca acest veni, vidi, vici. Acest text extrem de scurt şi lapidar nu este altceva decât raportul lui Cezar despre victoria sa rapidă. Expresia lui Cezar este folosită în foarte multe limbi şi în forma sa tradusă. Dar varianta originală din latină este adesea preferată în limbajul modern, aşa cum se întâmplă şi cu alte frazeologisme clasice.[5]

Multe frazeologisme engleze provin din Roma Antică. De exemplu a bed of roses care se utilizează cu sens negativ *Life is not a bed of roses* provine din obiceiul nobililor romani de a presura fotoliile lor cu roze. Cuvintele lui Cezar spuse soției sale după divorț *Caesar's wife must be above suspicion* au condus la apariția unui alt frazeologism *Caesar's wife*.

Limba engleză a preluat şi din alte limbi franceză, italiană, spaniolă, chineză, rusă, germană un număr important de frazeologisme:

Împrumuturi frazeologice din limba franceză :

Ex. after us the deluge – après nous le deluge
appetite comes with eating – l'appétit vient en mangeant
for smb. fair eyes – pour les beaux yeux de...
the game is not worth the candle – le jeu n'en vaut pas la chandelle
it goes without saying – cela va sans dire
let us return to our muttons – revenons à nos moutons
punctuality is the politeness of princes – l'exactitude est la politesse des rois

Tête à tête cu sensul de "discuție între patru ochi", a pătruns din franceză cu sensul de "luptă de la bărbat la bărbat", sens ce se va mai păstra aproape o sută de ani, deşi înțelesul pe care i-l atribuim astăzi discuție între patru ochi apăruse în 1760 într-un roman al lui Mannlich.

Acestea sunt doar cîteva dintre cele mai cunoscute exemple provenite din franceză. Numărul frazeologismelor ar putea fi mărit şi completat cu exemple de frazeologisme franceze care de cele mai multe ori se calchiază după structura unei expresii din latină:

Ex: *familiarity breeds contempt – la familiarité engendre le mépris (fr.) – nimis familiaritas – contemptum parit (lat.)*
a storm in a tea – cup – une tempête dans un verre d'eau (fr.) – excitare fluctus in simpulo (lat.)
the style is the man himself – le style est l'homme même (fr.) –stylus virum arguit (lat).
necessity is the mother of invention – la nécessité est la mere de l'invention (fr.) – mater atrium necessitas. (lat.)

Împrumuturi frazeologice din italiană.

Italienismul *dolce vita* însemna inițial traiul dezordonat al tinerilor de bani gata ce-şi "îndulceau" viața cu femei frumoase. Expresia a cunoscut o răspândire foarte mare prin filmul La dolce vita al lui Federico Fellini (1959). De-a lungul timpului, prin folosire repetată, a dobândit semnificația generală de lenevire. Un alt frazeologism provenit din italiană este *every dog is a lion at home – ogni cane è leone a casa sua*.

Împrumuturi frazeologice din limba germană nu sunt atît de numeroase.

Ex: *blood and iron – blut und eisen*
speech is silvern, silence is golden – sprechen ist silbern,

schweigen ist golden
a place in the sun – platz an der sonne storm and stress – sturm und drang

Etimologia frazeologismelor de mai sus este fără îndoială de origine germană. În multe cazuri se observă o coincidență a unităților frazeologice engleze şi germane. Deoarece literatura engleză a avut o influență mai mare asupra literaturii germane unele frazeologisme din limba germană sînt traduse din engleză.

Ex: *get wind of smth. – wind von etwas bekommen*
go to the dogs – vor die Hunde gehen
let the cat out of the bag – die Katze aus dem Sack lassen
still waters run deep – Wasser sind tief
through thick and thin – durch dick und dünn
too many cooks spoil the broth – Köche verderben den Brei

Împrumuturi frazeologice din limba spaniolă. Limba spaniolă a contribuit la apariția următoarelor frazeologisme în engleză:

Ex: *blue blood – sangre azul*
the fifth column – quinta columna
tilt at windmills – acometer molinos de viento

Împrumuturi frazeologice din limba chineză:

Ex: *lose face – tiu lien*

Împrumuturi frazeologice din arabă:

Ex: *Aladin' s lamp*
rub the lamp
the old man of the sea

De menționat că sursele apariției şi originea frazeologismelor nu poate fi identificată întotdeauna cu exactitate. Pentru o expresie idiomatică se pot invoca două sau chiar trei surse externe. În această situație se vorbeşte de calcuri multiple.[7]

Unități frazeologice de origine americană.

Multe unități frazeologice din limba engleză au apărut din diferite variante ale limbii engleze. În continuare vom prezenta cîteva frazeologisme care au venit din varianta americană a limbii engleze. Ele au fost asimilate aproape complet în versiunea britanică astfel încît în dicționarele de etimologie originea multora dintre ele nu se mai menționează.

Ex. bark up the wrong tree — cut no ice
do one's level best — face the music

have an ax to grind — sell like hot cakes
sit on the fence — spill the beans
take the back seat — a red cent
feel (look) like a million dollars

Autorii unui număr mare de frazeologisme sunt cunoscuți:

B. Franklin: time is money

A. Lincoln: swap horses while crossing a stream

W.Irving: the almighty dollar, a Rip Van Winkle

F. Copper: the last of the Mohicans, bury the hatchet, dig up the hatchet, go on the warpath.

J.London: the call of the wild, the iron heel

În limba engleză există şi un număr mare de împrumuturi ale expresiilor idiomatice care nu şi-au păstrat forma în limba de origine nefiind traductibile.[8] Multe dintre aceste frazeologisme au un caracter internațional. Din punct de vedere structural aceste expresii sunt alcătuite din două elemente şi mai rar din trei:

Ex: *ad hoc* — *bel esprit*
bon ton — *terra incognita*
personna non – grata — *corpus delicti*

Referințe bibliografice:

1. Boroianu, Ioana. Conceptul de unitate frazeologică; tipuri de unități frazeologice (I) // LL, 1974, nr. 1, p. 25-34.
2. Bulgăr, Gheorghe. Despre structura locuțiunilor şi expresiilor româneşti // Lucrări şt. ale Inst. Pedagogic Galați, 1970, vol. IV, p. 271-278.
3. Cernea, Maria. Aspecte ale îmbogățirii frazeologiei: derivarea; „izolarea” (compunerea), convesriunea // LLR, 2001, nr. 3, p. 13-17.
4. Dumistrăcel, Stelian. Expresii româneşti. Bucureşti: Ed. Inst. European, 1997. 314 p.
5. Evseev, Ametista. Contribuții la studiul variantelor unităților frazeologice // An. Univ. din Timişoara. Ser. Şt. Filologice, vol. VII, 1969, p . 246-252.
6. Groza, Liviu. Despre locuțiuni şi expresii // LL, 1990, vol. II, p. 139-145.
7. Назарян, А. Г. Семантическая моделируемость фразеоло-гизмов: реальность или фикция? // Филол. науки, 1983, № 6, p. 34-39.

8. Степанова, М. В. Вопросы моделирования в словообразо-вании и условия реализации моделей // Вопросы языкозна-ния, 1975, № 4, p. 53-63.

DIFUZAREA PROZEI PICAREŞTI SPANIOLE ÎN UNELE LITERATURI EUROPENE

Ina MITITELU,
Catedra de Filologie Engleză

*The given article is concerned with the ways through which the Spanish picaresque prose was diffused into the French, German and English literatures. One of the major ways was through the translations of the novels from Spanish into French and German, and these literatures served as intermediaries for the English one. Immediately after the diffusion of these translations, the local individual writers began to creatively receive the traditions of this prose into their own novels; mainly they took those elements which were also characteristic for their own cultural space, being well-known that the writers adopted only those literary conventions that suited their sensibilities as well as their media. Thus the European novels of Spanish inspiration differ greatly in structure and conten*t.

În cadrul literaturii comparate, cei care au studiat aprofundat receptarea creatoare a prozei picareşti spaniole în alte spații culturale s-au oprit, incontestabil, şi asupra cailor şi intermediarilor care au facut posibilă difuzarea ei în cadrul altor literaturi naționale. Ne-am propus în studiul de față să trasăm itinerarul prozei picareşti în cadrul literaturilor din tări ca Anglia, Franța şi Anglia, precum şi să stabilim câteva din trăsaturile distinctive ale acestor romane, în special ceea ce le-a detaşat de model, marcîndu-le originalitatea. S-a recurs in studiul de față la valorificarea unor notorii opinii ale esteților Richard Bjornson şi Sergiu Pavlicenco.

Proză picarescă clasică sînt considerate operele: *Lazarillo de Tormes (*1554); *Guzman de Alfarache* de Mateo Aleman; *El Diablo Cohuelo* (1644) de Luiz Velez de Guevara şi *La Vida del Buscon Don Pablos de Segovia* (1664) de Francisco de Quevedo. Este bine cunoscut faptul că proza picarescă a stabilit o tradiție literară care atrage atenția la interacținea sinelui cu societatea într-un moment cînd conceptele tradiționale ale propriului eu erau sub semnul întrebării, necesitau apărate şi redefinite.

Interesul spiritualității europene pentru literatura şi cultura spaniolă, pentru civilizația iberică în ansamblu şi istoria receptării creatoare a prozei picareşti spaniole în alte literaturi a început încă în

secolul al XVII- lea, odată cu traducerea celor mai reprezentative opere ale genului în limbile de circulaţie şi difuzarea acestor traduceri în diferite ţări.

Această formă de proză (roman), definită istoriceşte concret în planul originii sale, a păşit repede hotarele iberice şi a exercitat o influenţă considerabilă asupra evoluţiei romanului timpurilor noi. „Cînd realitatea, care a generat romanul picaresc, a devenit un fapt de istorie, unele particularităţi au rămas, integrîndu-se altor genuri literare. Romanul picaresc a lăsat moştenire lumii literare cele mai bogate tradiţii din sec. al XVI-lea, de care s-au folosit atît Torres Villarroel şi Jose Isla, cît şi Defoe, Smollet, Le Sage”[1, p.8].

Literatura franceză a fost prima care a receptat proza picarescă atît la nivelul traducerilor, cît şi cel al creaţiei originale. Proza picarescă spaniolă cu certitudine a exercitat o influenţă importantă asupra romanelor comice franceze, dar din motiv că ele erau citite şi traduse în concordanţă cu geniul şi gustul francez, ele însuşi au ajuns să fie privite ca romane comice în care panoramele tipic picareşti al viciilor şi prostiilor reprezentative prevalau asupra structurii romanelor şi asupra subiectelor povestirilor de aventuri. Anume sub această formă multe dintre ele au fost prezentate publicului englez şi german [2, p.161].

Alte popoare cunosc literatura spaniolă prin intermediul literaturilor franceză şi germană, în care filonul spaniol este mai mult decât evident. Scriitorii altor ţări, precum cei englezi, români ş.a. au cunoscut operele romanticilor europeni, apropiindu-se, prin ele, de cele ale autorilor spanioli, asimilând şi valorificând diverse teme, motive, tradiţii. Pe de altă parte, traducerile şi adaptările din literatura spaniolă, apărute mai ales în Franţa şi Germania, nu numai că au facilitat accesul altor scriitori la tezaurul literar spaniol, dar şi au stimulat traducerea în limba engleză a unui şir de opere spaniole[1, p. 181].

Autorul anonim al romanului *Lazarillo*, în special, a ajutat la întemeierea unei convenţii literare care va fi ulterior receptată de către autorii străini şi cei spanioli “ale căror opere vor reflecta diverse atitudini vizavi de condiţii precum cele înfruntate de către conversos (cei convertiţi la Catolicism) în Spania: dezintegrarea sistemelor de valori tradiţionale, apariţia ideologiei burgheze, şi sporirea dificultăţii de a reconcilia aspiraţiile pentru o mobilitate

socială în ascensiune cu necesitățile psihologice pentru siguranță şi respectul de sine într-o societate ostilă, deumanizată”[2, p.19].

Redată în franceză de Jean Saugrin în 1560, micul roman anonim a apărut, de-asemenea, în patru traduceri diferite în limba engleză în secolul al XVI-lea. Cea mai reuşită şi mai populară dintre ele a fost facută de către David Rowland din Anglesy în 1586.

John Davies din Kidwelly nu a tradus proză spaniolă, ci opera *Busconul* (1657) de La Geneste şi opera adaptată de Scarron a romanului *Fiica Celestinei (La hija de Celestina*) de Salas Barbadillo (un.1660). Autorul operei *Viața şi moartea tînarului Lazarillo* (*The Life and Death of Young Lazarillo)* chiar aduce mărturie unei fuziuni dintre comic şi proză picarescă, deoarece plasează scriitori „guzmanici, busconici şi scaronici” în aceiaşi categorie. Un *Francion* popular german a fost publicat în 1662 şi succesul unei traduceri a *Busconului* de La Geneste a determinat apariția unei game vaste de romane despre aventurieri.

La fel ca *Busconul,* prima ediție a operei *Visuri* (*Sueños)* de Quevedo a fost tradusă în engleză din versiunea franceză a lui La Geneste. Deşi a reapărut în variate ediții, popularitatea sa nu a reuşit să stimuleze mult interes în *Busconul* lui Davies din Kindwelly, care a fost republicată doar o singură dată – cu douăzeci şi şase de ani mai târziu într-o versiune prescurtată. Totuşi, succesul lui Rogue de Mabbe a atras după sine un potop de imitații şi versiuni contrafăcute.

Deci, pînă la mijlocul anilor 1640 cînd ultimile nuvele picareşti apăreau în Spania, *Lazarillo, Guzmán, el Buscón* şi alte opere în cadrul tradiției fusese deja traduse în majoritatea limbilor europene, iar în contexte străine ele au fost deseori prezentate precum cărți de glumă, manuale de instruire a limbii, tratate de edificare, romane comice, şi autobiografii criminale, iar “în decursul acestui proces de receptare şi adaptare, textele originale au fost radical schimbate pentru a le aduce în conformitate cu convențiile literare şi viziunile cititorilor autohtoni asupra lumii indigene” [1, p.139].

Aceste traduceri au dat impulsuri decisive romancierilor francezi, germani şi englezi să creeze propriile opere, şi astfel proză cu elemente picareşti a început să apară în Anglia, Franța şi Germania – *Simplicius Simplicissimus* (1668) de Grimmelshausen, *Gil Blas* de Lesage (1715, 1724, 1735), *Moll Flanders* (1722) de Daniel Defoe, Roderick Random (1748) de Tobias Smollett. La

rândul lor aceste opere au devenit intim legate de operele din care s-au inspirat.

Apariţia acestor opere de inspiraţie picarescă în creaţia multor scriitori străini a servit drept argument pentru a vorbi despre proză sau roman picaresc francez, german, englez etc. Printre cercetătorii literaturii picareşti nu există, însă, unanimitate în ceea ce priveşte legitimitatea aprecierii acestor creaţii ca aparţinând genului respectiv, susţine Sergiu Pavlicenco în *Tentaţia Spaniei* (1999).

Ba mai mult, ţinem să menţionăm că, cel puţin în cazul literaturilor scrise în limbile europene, majoritatea esteţilor contemporani ne sugerează că e mai corect să vorbim nu atît despre opere picareşti, în sensul strict al cuvîntului, cât destre receptarea productivă creatoare a tradiţiilor prozei picareşti spaniole, aşa cum procedează, bunăoară, E. T. Gutierrez, într-o recentă lucrare – "*Receptarea picarescului în literaturile franceză, engleză şi germană*"(1995). Autorul arată că, în aceste literaturi, "asimilarea şi valorificarea modelelor spaniole a condus nu la crearea unor opere cu adevărat picareşti, ci la constituirea unor noi tipuri de romane, cunoscute ca " roman comique", roman d"apprentissage" sau " roman d"ascension sociale", în literatura franceză, " Bildungsroman" în cea engleză şi germană"[2, p. 223].

În această ordine de idei, Paul Van Tieghem în „*Literatura comparată*" (1966) menţionează că „un roman are ca sursă parţială un roman străin, cu toate că subiectul, situaţiile, şi toate detaliile sunt diferite. Dar ceea ce le înrudeşte este inspiraţia generală şi studiind cariera receptorului constaţi că lectura modelului presupus a fost într-adevăr cauza hotărâtoare a orientării lucrării"[3, p. 127].

Nu în ultimul rînd e necesar de a se face o delimitare între influenţa exercitată de către anumite tradiţii şi originalitatea sriitorului, creativitatea sa. Cu atât mai mult cu cât în crearea operei noi contează nu numai receptarea influenţei unor opere anterioare, dar şi implicarea ei printr-un sistem coplex de relaţii, a unui şir de date, receptate de scriitor atât din realitatea la care se referă experienţa autorului, cât şi din propria experienţă, ca produs al altei realităţi. Astfel, ceea ce s-a preluat dintr-o operă – sursă, sub influenţa scriitorului receptor, va căpăta o altă valoare. Nemaivorbind de cazurile când preluările nu se produc direct, ci prin diverşi intermediari (ca în cazul literaturii engleze ca receptor al prozei picareşti prin intermediul literaturii franceze), care la rândul

lor, pot modifica esenţial opera receptată.

În vederea obţinerii unei idei exacte din punct de vedere istoric, validă conceptual pentru proza picarescă şi a contribuţiei ei cruciale la apariţia romanului european, este necesar de a determina componentele ei esenţale şi apoi de a examina circumstanţele în care ele se repetă. În acelaş timp, este necesară o teorie sau o explicaţie a prozei picareşti care să justifice diferenţele dintre romane individuale în cadrul tradiţiilor acestui tip de proză, aspecte asupra cărora nu ne vom opri în acest articol. Vom menţiona doar că referindu-ne la romanele europene din cadrul tradiţiei este necesar, totuşi, ca între ele să se facă anumite distincţii. Unele dintre ele portretizează personajul ca proces în mediul cărora iese la iveală personalitatea eroului picaresc, altele zugrăvesc personajul ca o funcţie a naturii inerente a protagonistului. Unii autori crează lumi imaginare în care eroul picaresc poate în mod plauzibil să agonisească o avere şi bunestare psihologică, alţii îl situează pe pícaro în medii în care ei nu pot evita situaţii duble, fiind constrînşi să aleagă între supravieţuire şi integritate.

Care au fost factorii care au contibuit favorabil la o receptare creatoare productivă a prozei picareşti în aceste ţări?

În fiecare ţară, opere asociate cu tradiţia picarescă au contribuit la distrugerea separării tradiţionale a stilurilor şi întemeierea legitimităţii de a considera personajele vulgare drept subiecţi potriviţi pentru o tratare literară morală serioasă. Într-un sens foarte real, ele au ajutat la configurarea contextului socio- literar din care mai târziu au apărut Simmplicissimus, Moll Flanders, Gil Blass şi Rodeck Random.

Apariţia ideologiei burgheze a influenţat dezvoltarea timpurie a romanului european în câteva moduri. Progresul tehnologic în domeniul tiparului şi sporirea ştiinţei de carte, printre reprezentanţii clasei mijlocii, au transformat producerea de carte într-o industrie importantă. În Germania, Franţa, şi Anglia un public cititor burghez în dezvoltare a făcut posibil ca scriitori precum Grimmelhausen, Defoe, Lesage, şi Smollett să se întreţină, cel puţin parţial, cu un venit parvenit din vânzarea lucrărilor proprii. Personaje precum Moll Flanders, Gil Blas şi Roderick Random dobândesc siguranţă după ce au demonstrat încredere în propriile puteri şi în urma achiziţiei de bani. Bazată pe munca grea, evlavie şi administrare chibzuită a

resurselor, chiar şi retragerea lui Simplicissimus din societate constituie un tip de independenţă burgheză.

În Franţa, Germania şi Anglia pătura socială de mijloc a servit ca o bară de protecţie între clasele de jos şi aristocraţie, omul de rând ambiţios putea şi foarte des ascendea în societate print-un mariaj avantajos sau prin acumulare de bogăţie. Eroi plebei din aceste romane şi mai târziu în cele de Grimmelhausen, Defoe, Lesage şi Smollett cu adevărat îşi îmbunătăţesc condiţia socială sau obţin înţelepciune, şi succesele lor nu necesar implică un sacrificiu al valorilor emoţionale sau intelectuale. Odată cu declinul importanţei patronajului nobilimii şi o îmbunătăţire a tehnologiei tiparului, nu este surprinzător că vânzătorii de carte doritori să-şi extindă negoţul lor încurajau publicarea lucrărilor de tip picaresc care răspundeau preferinţelor şi aşteptărilor cititorilor burghezi, de fapt acesta este indiscutabil unul din motivele cele mai importante spre redirecţionarea şi reorientarea prozei picareşti spaniole când a fost transplantată în nord de Perinei [2, p.163].

Deoarece Simplicissimus, Moll Flanders, Gil Blas şi Roderick Random viеţuiesc în lumi ficţionale care le permit să facă faţă cu succes problemelor impuse de aceste condiţii, fiecare dintre ei au succes în modul său individual – fiecare dintre ei pot ajunge la un final fericit. Pentru *pícaro*-ul spaniol, sau convertitul spaniol, sau burghezul spaniol, de obicei nu exista o cale de ieşire, ceea şi explică incapacitatea lor de a se integra în mediile spre care aspiră.

Finalurile fericite ale romanelor picareşti de sorginte non-spaniolă toate corespund într-un mod sau altul unor sorţi pe care cititorii de clasă mijlocie le-ar considera plauzibile sau dezirabile pentru personajele faţă de care ei ar fi putut simţi empatie. Scriitorii romanilor picareşto franceze, engleze, germane nu neapărat erau adepţii unei viziuni burgheze asupra lumii, dar prin adaptarea mitului picaresc la speranţele convenţionale şi aşteptările cititorilor de viitor, ei au înregistrat propriile atitudini vizavi de libertatea individuală şi ordinea socială- concepte definite în termeni contradictorii prin concurarea ideologiilor precum au fost în mod variat exprimate în context francez, englez şi german.

Avînd în vedere cele expuse pînă aici, putem conchide că difuzarea prozei picareşti spaniole în literaturile franceză, germană şi engleză a avut loc, în special, prin intermediul traducerilor, iar pentru cea din urmă, chiar preluările s-au produc indirect, prin literatura

franceză, intermediar, care la rândul său a modificat opera receptată.

Aceste opere traduse, şi eventual, modificate, au dat un imbold semnificativ pentru o receptare creatoare a tradițiilor acestui gen de proză de către scriitorii băştinaşi, iar opera nou-creată a fost implicată printr-un sistem coplex de relații, un şir de date, receptate de scriitor atât din opera- sursă, cât şi din propria experiență, ca produs al altei realități. Astfel, ceea ce s-a preluat dintr-o operă – sursă, sub influența scriitorului receptor, va căpăta o altă valoare, el "va afişa un stil, un conținut propriu, depăşind circumstanțele istorice descrise de predecesorii săi, oferind creației sale propriile medii sociale, valori estetice şi morale atât de unice şi diferite în esența lor"[4], iar la stabilirea originalității şi a valorii literare a operei noi de artă se ia în considerație şi măiestria autorulului de a se detaşa de modelul său.

Referințe bibliografice:

1. Pavlicenco, Sergiu, *Receptarea literaturii spaniole în spațiul cultural românesc*, USM, Chişinău, 1996.
2. Bjornson, Richard, *The Picaresque Fiction in European Fiction*, Univ. Of Wiscounsin Press, USA, 1997.
3. Van Tieghem, Paul, *Literatura comparată*, Ed. pentru literatura universală, Bucureşti, 1966.
4. Golban, Petre, *A Quide to English Literature*, Iaşi, 1998.

ÎNVĂȚĂTORUL DE VOCAȚIE – IMPERATIV AL ŞCOLII MODERNE

Ioana AXENTII,
Catedra de Pedagogie şi Psihologie

L' instituteur donné comme impératif de l'école moderne est en liaison avec les changements qui ont lieu dans la société contemporaine qui est devenue en grande partie société contemporaine qui est devenue en grand partie société de la connaissance et d'informatisation, la production des biens matériels et d'autre valeurs est assurée d'un nombre de plus en plus d'homme qui produisent et valorifient les connaissance. De telle façon dans un aucun métier,
L'interaction entre la carrière et la vocation parfois n'est plus si favorable. Ainsi que les autres professions dépendent de l'activité de professeur, car il contribue a la formation la plus délicate et noble de l'homme.

La maitrise du professeur consiste en convergence des efforts de toute son activité, dans le but de se réaliser soi-même. La vocation du professeur consiste en une meilleure qualité et a une ample quantité.

În condițiile marilor transformări care au loc în societatea noastră cresc exigențele față de activitatea şi conduita oamenilor în toate împrejurările în societate şi în profesie. În aceste coordonate se înscrie şi domeniul educației, unde atitudinea şi conduita profesorului în sistemul educativ trebuie să se ridice la cota cea mai înaltă. Cu atât mai mult când în majoritatea țărilor europene obiectivul primordial al politicii educaționale îl constituie asigurarea calității educației.

Este cert faptul că calitatea serviciilor educaționale oferite de instituția de învățământ depinde de foarte mulți factori: de competența managerială a cadrelor de conducere, de calitatea resurselor materiale, de resursele financiare existente, de calitatea generațiilor de elevi/studenți, de calitatea curriculei etc. În acelaşi timp, avem ferma convingere că calitatea educației oferită de instituția de învățământ este dependentă cel mai mult de prestația pedagogică a cadrelor didactice, de atitudinea lor față de schimbare, de calitatea metodelor şi procedeelor didactice practicate.

În aceste condiții, dar mai ales în condițiile când şcoala contemporană se confruntă cu fenomenul plecării în masă a părinților elevilor/studenților peste hotarele țării iar educația de calitate rămâne

în totalitate pe seama cadrelor didactice, devine un imperativ al şcolii de a angaja în câmpul muncii nu doar învăţători ci învăţători de vocaţie. Poate că nici într-o altă profesie nu este mai oportună cerinţa ca interacţiunea dintre carieră şi vocaţie să fie cât mai perfectă, întrucât celelalte profesii depind de activitatea învăţătorului, fiindcă el crează acele însuşiri în substanţa cea mai delicată şi mai nobilă – omul, de care acestea au nevoe [3,p.466].

Observaţiile practice şi cercetările ştiinţifice în problema dată ne-au permis să constatăm că nu doar munca conştiincioasă şi sistematică, mobilizarea voinţei şi sentimentelor, ingeniozitatea, inventivitatea, calitatea gândirii, erudiţia şi pregătirea ştiinţifică constituie cheia succesului în activitatea pedagogului, ci anume vocaţia lui pentru ceea ce face.

Prin vocaţie trebuie să înţelegem convergenţa tuturor eforturilor pedagogului spre anumite manifestări, în direcţia cărora el simte că se realizează pe sine şi are sentimentul propriei libertăţi, propriei afirmări, iar forma sub care vocaţia se manifestă constituie *îndeletnicirea constantă* a pedagogului de vocaţie. Or, produsul unei îndeletniciri constante este calitativ mult mai bună şi cantitativ mult mai amplă decât produsul unei activităţi care nu corespunde vocaţiei. Într-o cercetare realizată de profesorul japonez I. Motohasi se demonstrează că oamenii care au scopuri şi obiective constante trăiesc mai mult, lucrează creativ şi rareori sunt afectaţi de deficienţe cardiace.

Orice acţiune didactică se cere să fie implementată de fiinţa vie a cadrului didactic pentru ca aceasta să poată da roade. Integrarea acţiunilor ca dealtfel şi oricare alte măsuri educaţionale rămân nerealizate când învăţătorul nu le poate da viaţă, şi nu le poate da viaţă decât atunci când profesia sa corespunde vocaţiei, când are acele calităţi din sinteza cărora rezultă nu numai pasiunea lui pentru profesie ci şi garanţia unor realizări calitative la desemnarea modelului de personalitate în societate, capabile să sesizeze şi să rezolve cu prioritate problemele globale. Cu atât mai oportună vocaţia pedagogului în contextul când noua formă de învăţare, spre deosebire de cea tradiţională, este anticipativă, adică în coerenţă cu o viziune în care viitorul în educaţie nu trebuie doar aşteptat sau întâmpinat, ci şi proiectat, construit conform unui set de obiective dezirabile, în vederea evitării unor efecte nedorite. De asemenea, acestui gen de învăţare fiindu-i caracteristică şi dimensiunea

participativă, se creează două tipuri de solidaritate esenţiale pentru supravieţuirea speciei umane: în timp (prin anticipare) şi în spaţiu (prin participare). în acest context, nu este suficient doar a ne orienta spre viitor, urmează a fi schimbată şi atitudinea noastră faţă de timp. Totodată, formarea individului presupune nu numai însuşirea unor cunoştinţe, ci şi „învăţarea acestuia să învețe" de-a lungul vieţii, să gândească liber, critic. Astfel, va fi realizat scopul principal al politicii educaţionale: eficientizarea sistemelor de pregătire întru soluţionarea problemelor comune.

Se cere menţionat şi faptul că în funcţie de vârsta elevilor pe care îi ghidează şi în dependenţă de mediul în care lucrează, învăţătorului i se cer calităţi diferite. Între munca unui profesor din mediul rural şi a unuia de la oraş sunt şi asemănări, dar şi deosebiri. Sau între munca unei educatoare, învăţătoare şi a unui cadru didactic universitar există repere comune dar şi deosebiri care nu pot fi neluate în seamă. Astfel, de exemplu, şi învăţătorului dar şi profesorului universitar i se va cere *entuziasmul pedagogic,* care presupune manifestarea optimismului faţă de posibilităţile de devenire a naturii umane şi o încredere puternică în eficacitatea acţiunilor sale. Li se va cere o profundă moralitate, care trebuie să se manifeste în viaţa de toate zilele, chiar şi în afara contactului elev/student. „Orice gest, vorbire sau faptă a sa trebuie să poarte pecetea profundei sale moralităţi” [3, p.488]. În plus la aceste două calităţi profesorului universitar i se va cere stăpânirea şi pasiunea specialităţii sale. Posedându-le, „el nu va mai fi un simplu transmiţător de cunoştinţe, rol pe care la nevoie îl poate avea şi o bibliotecă, ci mai ales un animator, ce va mai multiplica forţele creatoare din studenţii săi”[3, p.495].

Profesorul universitar trebuie să mai aibă o însuşire care îl va mai deosebi de ceilalţi, însuşire pe care am putea-o denumi *pasiunea adevărului ştiinţific.* Considerăm că nimic nu poate fi mai neprielnic spiritului ştiinţific decât mulţumirea cu aparenţe, ori ascunderea voită a adevărului ştiinţific. Obiectivitatea cea mai desăvârşită trebuie să caracterizeze pe cei care sunt meniţi să descopere noi adevăruri ştiinţifice. La profesorul universitar de vocaţie influenţa educativă trebuie să se degajeze din exemplul muncii sale ştiinţifice. El este chemat să promoveze ştiinţa şi pe această cale să introducă profund în ea pe tinerii care deja sunt determinaţi asupra drumului pe care vor să-l urmeze în viaţă.

În pofida tuturor asemănărilor şi deosebirilor dintre calităţile

diverselor categorii de învățători considerăm că este foarte important să evidențiem acele calități dominante cerute tuturor cadrelor didactice indiferent de vârsta copiilor cu care lucrează şi de mediul în care-şi desfăşoară activitatea. Aceste calități nu pot deriva decât din esența calității educaționale.

R. Hubert considera că educatorul este omul „care împins de vocația sa interioară îşi consacră activitatea, viața sa spre a realiza valori culturale în indivizii tineri" [1, p.218].

În acelaşi context putem considera ca reprezentativ şi conceptul lui G.Kerschensteiner care menționa că esența educației constă în cultivarea la copil a valorilor pozitive şi în combaterea nonvalorilor. Profesia de educator trebuie să fie însuşită numai de cei care simt vocația de a crea valori din copiii ce le sunt încredințați, de unde şi deduce calitățile necesare unui învățător model: *dragostea de copii, înrudirea cu sufletul copilului, puterea de a înțelege pe copil, de a intui posibilitățile de dezvoltare a acestuia, tăria de caracter, umorul* etc. [Apud. 4, p.131].

Cercetarea calităților învățătorului de vocație expuse în concepția lui I.Creangă, M. Eminescu, C. Narly; V. Mândâcanu etc. a făcut posibilă gruparea lor în: *calități fizice, calități intelectuale, calități afective şi calități de voință şi caracter.*

Din *calitățile fizice* cerute cadrului didactic face parte în primul rând o bună sănătate, întrucât munca didactică impune o mare cheltuire de energie prin solicitările multiple şi variate din partea fiecărui elev din clasă. Imperfecțiunea văzului şi auzului, bâlbâiala, unele malformații corporale creează dificultăți în exercitarea funcției didactice. Profesia didactică provoacă mai ales o mare cheltuire de energie nervoasă: atenție continuă, efort de gândire şi imaginație, stăpânire de sine de aceea e necesar ca profesorul să aibă un sistem nervos echilibrat.

În privința <u>calităților intelectuale</u> necesare pedagogului considerăm că uneori se fac exagerări când sar dori de exemplu ca procesele lui de cunoaştere să fie dezvoltate la cel mai înalt nivel. În acest context R.Hubert formula exigențe mai realiste în această privință. El arăta că profesorului la orice nivel ar preda, nu-i este indispensabilă nici o inteligență excepțională, nici o memorie şi o imaginație ieşite din comun. Necesare îi sunt aptitudinea de a asimila uşor cunoştințele noi, intuiția psihologică de a cunoaşte pe elevi şi a prevedea reacțiilor lor [1, p.631].

Multe recomandări se fac şi în privinţa însuşirilor afective necesare profesorului. O calitatea foarte mult solicitată de elevi dar şi de către părinţii acestora este manifestarea dragostei faţă de ei în procesul educaţional. Este constatat că cine iubeşte elevii/studenţii şi ştie să şi-i apropie găseşte mai uşor drumul spre inima lor, îi poate influenţa mai profund. Învăţătorul care-şi iubeşte discipolii are o atitudine atentă, deosebită, delicată faţă de fiecare dintre ei, este sensibil la toate succesele şi insuccesele lor. Elevii/studenţii înşişi sunt mai sensibili la această atitudine şi demonstrează mai mult ataşament şi respect faţă de un asemenea dascăl decât faţă de unul pedant, distant, ursuz, lipsit de căldură sufletească. Faţă de cei pe care îi respectă şi îi iubesc, elevii/studenţii devin sinceri şi deschişi. În acelaşi timp dragostea faţă de ei nu trebuie să capete forma sentimentalismului dulceag. Ia trebuie să îmbine blândeţea cu exigenta. Pedagogul nu va trece cu vederea greşelile lor şi nici nu va scade nivelul cerinţelor faţă de ei. Le va pretinde mereu mai mult, îi va încurajă şi îi va ajuta pentru a se dezvolta permanent [2, p.50]. Cine-şi iubeşte elevii/studenţii, este obiectiv şi drept în aprecieri, nu-i sâcâieşte, nu tolerează delăsările şi capriciile, dar nici nu le sufocă independenţa de gândire. Cercetarea opiniei elevilor/studenţilor demonstrează că ei respectă mai mult profesorii care îi apreciază obiectiv decât pe cei care manifestă indulgenţă sau severitate neprincipială.

Optimismul pedagogic este o altă trăsătură caracteristică învăţătorului de vocaţie. Încrederea în elev/student, în posibilităţile lui de dezvoltare, încrederea în reuşita acţiunilor educative trebuie să constituie baza muncii fiecărui pedagog. Învăţătorul trebuie să fie sigur că din fiecare ucenic, dacă este ajutat şi îndrumat la timp se poate forma un cetăţean capabil să desfăşoare o muncă utilă.

O altă calitate a pedagogului de vocaţie pe care acesta trebuie să şi-o dobândească este stilul de muncă, ceea ce ar constitui prelucrarea propriei originalităţi. Stilul pedagogului va constitui vocaţia întrevăzută în gesturi, mimică şi exprimare vorbită sau scrisă. Stilul este deosebit de important mai întâi pentru că învăţătorul este permanent exemplu pentru discipolii săi, şi în al doilea rând pentru că menirea sa este să exprime idei, sentimente, atitudini care tot în exprimarea lor constituie stilul de muncă al unui cadru didactic concret.

Astfel putem constata, că are stil acel pedagog care fiind prin

natura sa făcut să gesticuleze, caută ca gestul său să se armonizeze cu gândul exprimat. Vorbirea nu va conține pleonasme şi fiecare cuvânt spus va fi greu de iei. Este foarte important ca stilul vorbirii pedagogului să fie concis, clar, adecvat. Prin adecvare trebuie să înțelegem mai ales că vorbirea trebuie să corespundă pe de o parte intenției sale pe de altă parte nivelului spiritual al elevilor/studenților săi.

În încheiere făcând o retrospectivă istorică în problema dată cred că prezintă interes portretul învățătorului ideal văzut de Friedrich Schneider expus în lucrarea sa „Psihologia profesiei de învățător", 1923, care are următorul conținut: „învățătorul ideal are caracter moral înzestrat cu multe virtuți, mai ales cu pietate, spirit de dreptate, blândețe, iubire şi bună dispoziție, dotat cu mare inteligență, cu memorie cuprinzătoare, vie, cu o bogată fantezie, cu un sentiment profund şi capacitatea de a-şi stăpâni mişcările expresive, involuntare, plin de activitate şi spirit de întreprindere; să aibă înclinație pentru contactul cu copii, să poată a-i învăța şi a-i conduce la bine, să aibă o fire tinerească neştearsă, trebuință de a împărtăşi şi talent de expunere, capacitate de sesizare a individualității şcolarilor şi de adaptare la ei... " [Apud. 3, p.485].

Referințe bibliografice:

1. Hubert, R., Tratat de pedagogie generală, Paris, 1970.
2. Mândâcanu ,V., Etica pedagogică, Chişinău, 2000.
3. Narly, C., Pedagogia generală .- Cultura românească, Bucureşti, 1938.
4. Țîrcovnicu, V., Pedagogia generală, Editura Facla, Cluj-Napoca, 1975

ROLUL SI MISIUNILE PROTECTIEI CIVILE

Petru IEŞANU,
Catedra de Pedagogie şi Psihologie

Les tendances actuelles du developpement de l'humanite se caracterisent par la croissance rapide de la densite de la population ,le developpement du progress tehnico-scientifique dans les diverses branches de l'economie et la tendance de globalization totale de l'economie . Le consequences des diverses situations exceptionelles de type naturel,ecologique ,,technogenre ,ou biologo-social ,presentent un danger de plus ,en plus evident et certain accidents ou catastrophes peuvent declancher des cataclysmes de niveau transnational .Dans ce contexte ,il est evident que le danger qui menace la vie de chaque habitant de la planete s'est considerablement eleve .

La Protection Civile est la plus humaine mission .Elle doit assurer a n'import quel moment la protection de la population et de biens materiaux de valeurs culturelles et spirituelles en temps de paix aussi qu'en temps de guerre .

La Protection Civile de la Republique de Moldova represente un systeme de mesures et d'actions enterprises a l'echelle de l'etet entier ,en temps de paix aussi qu'en temps de guerre ,en vue de l' assurance de la protection de la population et de la propriete dans des les conditions des cataclysmes naturels et ecologiques des accidents catastrophique ,des epidemies ,des epizooties ,des epyphytoties ,des incendies ,aussi que dans le cas ,de l'applications ,des armes de destruction en masse (situations exceptionelles).

După cum se ştie Protecţia Civilă constituie un organism cu răspundere în asigurare protecţiei populaţiei şi bunurilor materiale, desfăşurarea normală a vieţii economico-sociale, salvarea de vieţi omeneşti, limitarea şi lichidarea urmărilor aplicării armelor moderne de nimicire în masă pe timp de conflict armat, şi participarea la înlăturarea efectelor calamităţilor naturale, accidentelor, catastrofelor pe timp de pace.

Preocupări pentru protecţia populaţiei, a valorilor materiale, culturale, şi spirituale au existat din cele mai vechi timpuri, după cum reiese din istoria poporului nostru. Astăzi în lume sunt preocupări foarte serioase în privinţa cercetării şi găsirii celor mai eficiente forme şi metode privind dezvoltarea şi modernizarea Protecţiei Civile. În căutarea unor noi soluţii pentru a face faţă cu

succes situațiilor complexe şi des schimbătoare, care apar în diferite zone ale globului pămîntesc Protecției civile îi revine cea mai umană misiune pentru protejarea ființei omeneşti Protecția Civilă trebuie să asigure în orice moment protecția populației şi a bunurilor materiale atît pe timp de pace cît şi pe timp de război. Protecția populației şi bunurilor materiale a constituit de-a lungul timpului preocuparea de bază a comandanților de oştiri şi conducători de popoare, indiferent de pericolele ce veneau asupra teritoriilor şi populațiilor impuse, s-au apărute natural sub forma calamităților naturale ori catastrofelor.

Găsim aceste momente oficializate pentru prima dată în scrisoarea domnitorului Neagoe Basarab (1512-1521) către fiul său Teodoxie în care îl sfătuieşte pe el şi pe urmaşii săi, ca în caz de război populația civilă(copii,femei,bătrîni), să fie dusă (protecția populație prin evacuare) în zonele inaccesibile cotropitorilor, înapoia zonelor unde urmau să aibă loc luptele cu cotropitorii. O tactică asemănătoare practica şi Ştefan cel Mare. O realitate profund îngrijorătoare a lumii contemporane cu grave consecințe pe toate planurile politic, economic şi social, moral este faptul că în fiecare zi se petrec evenimente de natură militară imprevizibilă, cu perderi imense de vieți umane şi bunuri materiale. Dacă în primul război mondial raportul de perderi în rîndul oamenilor au fost de 19 militari pe front (19,2 milioane)şi un civil în spatele frontului (0,5 milioane) în cel de-al doilea război mondial acest raport sa schimbat, ajungînd la un militar pe front (26,8 milioane) şi aproximativ un civil în spatele frontului (24,8 milioane). În războiul din Coreia raportul dat a ajuns la un militar pe front (1,5 milioane) şi 5 civili în spatele frontului(7,7milioane), iar în războiul din Vietnam 1 militar pe front şi 10 civili perderi. Pierderi destul de mari în rîndurile poulației au fost înregistrate şi ca urmare a utilizării substanțelor incendiare. Bombardamentele cu substanțele incendiare au ocupat peste 35% din toate atacurile aeriene şi au provocat peste 50% din totalul de distrugeri în rîndul oamenilor şi a bunurilor materiale. Armamentul nuclear din (1945) utilizat la Hirosima şi Nagasaki, perfecționarea acestuia este după cum se ştie mijlocul cel mai distrugător de vieți omeneşti ,a lumii vegetale, animale şi bunurilor materiale. Este suficient de spus că folosirea unei bombe cu calibru de 1MT, asupra unui oraş cu peste 1 milion de locuitori ar avea ca efect o rază de 8-10 km; 270 mii morți, 90000 răniți, 71000 invalizi şi schilozi.

Clădirile,construcțiile şi rețelele comunale - energetice vor fi

distruse complet ori deteriorate. Exemplele date ne demonstrează necesitatea măsurilor de protejare a populației, valorilor materiale şi culturale în caz de război, calamități naturale, accidente, catastrofe, prin organizarea şi funcționarea Protecției Civile. Actualmente, majoritatea statelor din Europa, Asia, America acordă o atenție sporită problemelor Protecției Civile, în special protecției populației şi bunurilor materiale pe timp de război s-au pe timp de pace, în cazul calamităților naturale, accidentelor s-au catastrofelor. În ultimii ani în fiecare stat au fost elaborate şi adoptate legi ori decrete care conferă Potecției civile un loc aparte, în sistemul de apărare. Aşa de exemplu, se prevede atragerea la acțiuni de Protecția Civilă a întregii populații apte de muncă în vîrstă de la 16-65 de ani în Germania, 17-65 ani în Danemarca, 18-65 ani în Norvegia, 20-61 ani în Elveția. În Republica Moldova sunt mobilizați pentru îndeplinirea sarcinilor PC- bărbații în vîrstă de la 18-60 ani, femeile de la 18-55 ani, cu excepția invalizilor, femeilor gravide, femeilor care au copii pînă la vîrsta de 8 ani, şi personalului medical feminin, care au copii pînă la vîrsta de 2 ani. Principiile de organizare a Protecției Civile sunt asemănătoare în majoritatea statelor, fiecare stat avînd o organizare proprie în raport de particularitățile şi disponibilitățile existente la nivel național. Legea Republicii Moldova cu privire la Protecția Civilă stabileşte principiile fundamentale de organizare a Protecției Civile în republică, sarcinile ei, cadrul juridic al activității în acest domeniu a autorităților publice, întreprinderilor, instituțiilor, organizațiilor (unități economice), indiferent de forma organizațional –juridică şi tipul de proprietate, precum şi al cetățenilor .

Sistemul Protecției Civile

• Protecția Civilă a R.M reprezintă un sistem de acțiuni şi măsuri întreprinse pe scara întregului stat atît pe timp de pace cît şi pe timp de război în vederea asigurării protecției populației şi a proprietății, în condițiile calamităților naturale şi ecologice, accidentelor, catastrofelor, epizootiilor, epifitotiilor, incendiilor, precum şi în cazul aplicării mijloacelor moderne de nimicire în masă (situație excepțională).

• În caz de apariție a situației Excepționale ,autoritățile publice elaborează şi aprobă măsuri ,şi acțiuni adecvate reflectate în planurile speciale şi în programele Protecției Civile .

• Protecţia Civilă include organele de conducere, de administrare, reţeaua de observare şi de control de laborator (ROCL) asupra stării mediului înconjurător şi a obiectelor potenţial periculoase, forţele şi mijloacele de lichidare a efectelor situaţiilor excepţionale, şi a sistemului de instruire pentru Protecţia Civilă .

• Protecţia Civilă se organizează conform principiului teritorial de producere în corespundere cu organizarea Administrativ – Teritorială a republicii, cuprinzînd toate ramurile economiei naţionale

• Organizarea Protecţiei Civile la toate obiectele economiei naţionale poartă un caracter obligatoriu, indiferent de tipul de proprietate şi forma de organizare juridică .

• Responsabilitatea pentru pregătirea organelor Protecţiei Civile,obiectelor economiei naţionale,forţelor PC şi a populaţiei, pentru a desfăşura acţiuni în condiţiile situaţiilor excepţionale este pusă pe seama guvernului R.M, conducătorilor ministerelor, departamentelor, administraţiei publice locale, unităţilor economice .

• Activitatea ministerelor departamentelor, administraţiei publice locale, unităţilor economice în domeniul Protecţiei Civile este coordonată de departamentul Situaţiilor Excepţionale (SE) creat pe lîngă guvern care se află în subordinea MAI al R.M.

Referinţe bibliografice:

1. Legea cu privire la Protecţia civilă a republicii Moldova №271
2. Hotărîrea guvernului R.M №541 de la 2 octombrie, 1996 „Cu privire la departamentul Protecţiei Civile”
3. Hotărîrea guvernului R.M №249 de la 4mai,1996 „Cu privire la aprobarea regulamentului referitor la formaţiunile Protecţiei Civile”
4. Hotărîrea guvernului R.M № 648 „Cu privire la comisiile pentru situaţiile excepţionale a R.M
5. Hotărîrea guvernului R.M №54918 de la 13 mai 1996 „Cu privire la punctele de conducere a Protecţiei Civile a organelor administraţiei publice”
6. Hotărîrea guvernului R.M №664 de la 12 octombrie 1992 „Cu privire la măsurile pentru protejarea populaţiei situate în zonele posibilelor inundaţii catastrofice”

7. Hotărîrea guvernului R.M №474 de la 12 august 1996 „Cu privire la rețeaua de observare şi control laborator”
8. Directiva directorului general al departamentului Protecției Civile şi SE a R.M № 2/74 de la 26 februarie 1996 „Cu privire la modul de perfecționare a protecției muncii salariaților contra substanțelor puternic toxice şi radioactive” .
9. Directiva directorului General № 2/295 de la 16 iulie 1996 a departamentului PC şi SE „Cu privire la punerea în aplicație a regulamentului despre formațiumile PC”
10. Anexa №3 la regulamentul despre formațiunile nemilitarizate ale PC a R.M „Norme de dotare(tabelizare) cu mijloace tehnico-materiale a formațiunilor nemilitarizate a protecției Civile” .
11. Programa pregătirii auditorilor la centrul de pregătire a forțelor PC şi populației
12. Hotărîrea guvernului R.M №269 de la 9 aprilie 1998 „Cu privire la sistemul de preîntîmpinare,schimbul de informație şi clasificare SE cu caracter natural şi tehnogen, ridicarea nivelului de intervenție a organelor de administrare publică.

STILUL DE LEADERSHIP ŞI COMPORTAMENTELE CETĂŢENEŞTI ÎN ORGANIZAŢIE

Veronica STĂVILĂ-RÎLEA,
Catedra de Pedagogie şi Psihologie

*Based on the transformative theory, the present research examines the predictive value of the process of Leadership on counterproductive work behavior. 152 subordinates from different organizations participated in this study. The participants were asked to complete two questionnaires: MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire)***,** *and OCBS (Organizational Citizenship Work Behavior Scale).*

The results indicate that leadership style predicts the citizenship work behavior.

The results support the researches realized in this field.

Keywords: *Transformational leadership, transactional and laissez-faire leadership, and organizational citizenship behavior.*

În 1978 Burns introduce conceptul de leadership transformațional [1,3,4], denumirea acestui tip de leadership face referire la un leadership transformativ, adaptabil şi în continuă schimbare. Autorul diferențiază două tipuri de leadership cel transformațional de cel tranzacțional.

Mai târziu, Bass (1985) va dezvolta teoria afirmând că leadershipul transformațional şi cel tranzacțional nu sunt dimensiuni diferite ci sunt un continuum, leadershipul transformațional formându-se pe baza celui tranzacțional. Un leader eficient este acel ce poate încorpora în stilul său de conducere ambele tipuri [3].

Leadership-ul tranzacțional este un stil ce identifică trebuințele subalternilor pentru a le satisface în schimbul performanțelor obținute în sarcini [3,4]. În contrast, leadeship-ul de tip transformațional (LTf), merge ceva mai departe de această relație de schimb dintre leader-subaltern şi inspiră subordonații pentru a-şi transcede interesele şi percepțiile vizavi de propriile limite, cu scopul de a urmări realizarea obiectivelor comune benefice organizației şi colectivului. Acesta furnizează subaltenilor o viziune clară asupra viitorului, forțând oarecum identificarea acestora cu organizația, dezvoltându-i pe plan profesional şi stimulându-i intelectual pentru a aborda soluții multiple inovative la problemele ce apar în cursul realizării muncii [9, 3, 14, 5, 7].

Scurtă descriere a teoriei Leadrshipul-ui Transformativ.

Teoria este structurată pe trei stiluri de leadership: Leadershipul Transformațional, Tranzacțional, şi Leadership-ul Laissez-Faire.

Componentele leadershipului transformațional (LTf):

Influența idealizată se referă la leaderii care sunt văzuți de către angajați ca fiind modele, ca urmare subordonații se identifică cu aceştea.

Motivația inspirațională – include din partea superiorului, comportamente ca: manifestarea de expectanțe mari față de angajați şi motivarea acestora pentru a deveni mai implicați în sarcinile pe care le au de îndeplinit.

Stimularea intelectuală se referă la comportamente din partea superiorului care stimulează angajații să devină creativi şi inventivi, sprijinind intențiile subordonaților atunci când vor să încerce noi direcții de abordare a problemelor [11].

Considerația individualizată implică ca leaderii să ofere un climat suportiv, să fie atenți la problemele şi necesităților acestora.

Comportamentele tipice leadershipului tranzacțional (LTz):

Recompensa contingentă aceasta presupune ca leaderul să ofere recompense corecte, adecvate subalternilor în schimbul realizării sarcinilor, la nivelul standardelor aşteptate.

Management prin excepție activ implică monitorizarea performanței subordonaților şi luarea de măsuri corective în cazul apariției neregulilor, precum şi anticiparea deviațiile posibile de la standardele acceptate [3].

Management prin excepție pasiv se referă la un comportament ce are ca țintă de a interveni când deja au apărut probleme, oferind feedback negativ şi pedepse.

Tipul de **leadership Laizez – faire (LLF)** mai este numit şi nonleadership, şi se caracterizează prin evitarea responsabilităților şi obligațiilor, acest tip de comportament se traduce prin eşecul de a exercita ambele tipuri de leadership: tranzacțional şi transformațional [16, 11].

Investigarea efectelor tipului de leadership

Unul dintre efectele tipului de leadership este însăşi performanța,

aceasta este atât de importantă pentru psihologia muncii, încât s-a ajuns să se facă referire la aceasta ca şi criteriu pentru buna funcţionare a unei organizaţii. Abordarea tradiţională restrânge chiar spaţiul performanţei organizaţionale la ceea ce Borman şi Motowidlo (1997) numeau performanţă în sarcină, definită ca eficienţa cu care deţinătorii posturilor de muncă realizează activităţile care contribuie la componenta tehnică de bază a organizaţiei [4].

Deşi este larg recunoscut faptul că performanţa în muncă este multidimensională, doar recent în literatura de specialitate a fost recunoscut rolul comportamentelor angajaţilor care nu se integrează în dimensiunea performanţei în sarcină, de exemplu, comportamentele cetăţeneşti organizaţionale şi cele deviante [6]. Borman şi Motowidlo (1997) au argumentat că acest tip de comportamente sunt importante deoarece conturează contextul organizaţional, social şi psihologic servind drept catalizator pentru sarcinile şi procesele de muncă. Unii autori [13, 19] sugerează existenţa a trei domenii largi de performanţă: performanţa în sarcină, comportamentul cetăţenesc şi comportamentul contraproductiv şi rata accidentărilor.

În această ordine de idei, rezultatele studiilor pe tematica: performanţe şi leadership, sunt diverse. Totuşi ca o sinteză a studiilor realizate s-a constatat că tipul de leadership are un rol hotărâtor asupra performanţelor şi dezvoltării organizaţionale ale unui superior atât performanţe de tip obiectiv (realizarea sarcinilor şi activităţilor), cât şi a performanţelor mai puţin obiective: satisfacţia cu munca, climatul organizaţional, relaţia acestora cu leaderul, absenteism, fluctuaţie, comportamente contraproductive, comportamentelor cetăţeneşti organizaţionale, etc.

Comportament cetăţenesc (CCO)

CCO sunt comportamente intenţionate şi discrete manifestate la locul de muncă care au efecte pozitive asupra organizaţiei şi asupra membrilor acesteia, acestea nu sunt recompensate de către manageri deoarece nu intră în atribuţiile sarcinilor de muncă ale subalternilor. Există două tipuri de CCO, cele de ajutor (CCO-A) şi cele de exprimare (CCO-E).

Cercetările au indicat că angajaţii care sunt satisfăcuţi cu munca lor, consideră că sunt trataţi corect de organizaţie şi beneficiază de mai multă autonomie în îndeplinirea sarcinilor de muncă, sunt mai predispuşi să se implice în astfel de comportamente [10, 17, 2].

Între motivațiile care stau la baza CCO se remarcă şi valorile prosociale, preocuparile legate de organizație şi managementul impresiei [12], precum şi abilitățile cognitive [8], etc.

Studiul de față are ca scop testarea măsurii în care stilul de leadership manifestat de către manageri prezice comportamentele cetățeneşti de ajutor şi cele de exprimare în organizație.

Ipoteze de cercetare:

1. a/b. Manifestarea unui stil *LTf* prezice scoruri înalte a *CCO-A/ CCp-E*.
2. a/b. *LTz* manifestat de către superiori prezice în sens pozitiv rata manifestării *CCO-A/ CCO-E*.
3. a/b. *LLf* manifestat de către superior prezice în sens negativ *CCO-A/ CCO-E*.

Metodă

Participanți

În cercetarea de față au fost incluşi 152 de voluntari angajați în organizații din sectorul public şi privat (10 organizații), dintre care 54,3% dintre participanți sunt femei şi 45,7% bărbați. Media de vârstă este de 37.43 ani (AS = 10,88).

Instrumente

MLQ *(Multifactor Leadership Questionaire)* Chestionarul este tradus şi adaptat pe populația românească şi este compus din 45 itemi, grupați în 12 scale. Primele 9 scale evaluează stilul de leaderhip, celelalte trei au rolul de a diferenția leaderii eficienți ce cei mai puțin eficienți [1].

Scalele MLQ: LTf cu subscalele *: Influență idealizată, Motivație inspirațională*, *Stimulare intelectuală*, *Consideraţie individualizată.*

Leadershipul LTz: subscala *Recompensă contingentă, Management prin excepție activ, Management prin excepție pasiv* şi scala *LLf.*

Scalele ce reflectă rezultatele tipului de leadership sunt: Scala *ES*, *Ef* şi *SatL*.

Pentru măsurarea Comportamentelor Cetățeneşti Organizaționale s-a utilizat chestionarul *OCBS (Organizational Citizenship Behavior*

Scale) dezvoltat de către Van Dyne & LePine (1998). Acesta conţine 2 scale: scala "ajutor" (CCOS-A), care cuprinde 7 itemi şi cea de "exprimare" (CCOS-E) alcătuită din 6 itemi.

Procedură

Aplicarea instrumentelor s-a făcut colectiv (câte 3 sau 4 persoane). Participanţii au fost asiguraţi în prealabil că răspunsurile la chestionare sunt strict confidenţiale, de asemenea, li s-a sugerat ca în loc de nume să specifice un număr sau un semn după care să-şi poată identifica ulterior rezultatele.

Ca o menţiune specială, în cazul aplicării MLQ fiecare manager a fost evaluat de către 3 sau 4 subalterni, pe o scală de la 0 la 4, unde 0 înseamnă absenţa totală al unui tip de comportament manifestat de către superior, 4 însemnând manifestarea de zi cu zi a unei anumite conduite.

Metoda statistică utilizată pentru testarea ipotezelor a fost *regresia liniară*. S-a aplicat iniţial metoda corelaţiei pentru a vedea dacă variabilele incluse în studiu pot fi testate cu ajutorul regresiei liniare.

Rezultate

Statistici descriptive

In tabelul 1, sunt prezentaţi coeficienţii de consistenţă internă şi coeficienţii de corelaţie dintre variabilele predictor (Leadership) şi criterii (CCO-A şi CCO-E).

Tabel 1. **Rezumat statistic al variabilelor incluse în studiu**

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
1 LTf	(.85)				
2 LTz	.70**	(.56)			
3 LLF	-.63**	-.44**	(.75)		
4 CCO-A	.344**	.326**	-.218**	(.78)	
5 CCO-E	.289**	.25**	-.202**	.449**	(.76)
Media	54.3	22.39	3.77	28.22	35.9
AS	11.67	5.1	3.08	5.9	6.4

** p< 0.01, * p< 0.05, N=162, coieficienţii Alpha Cronbach sunt prezentaţi pe diagonală între paranteze.

Conform datelor prezentate în tabelul 1, coeficienții de consistență internă iau valori care se încadrează în limitele general admise. Corelațiile dintre scalele predictor şi criteriu sunt semnificative, ca urmare putem aplica regresia liniară pentru a vedea în ce măsură stilul de leadership prezice comportamentele cetăţeneşti organizaționale de ajutor şi de exprimare.

În modelele de regresie de mai jos putem observa că factorul leadership explică întradevăr într-o mare măsură evoluția criteriului CCO (tabel 2).

	R^2	β	F
1. LTf →CCO-A.	.12**	.34**	F (1,151) = 22.67; p<.01
2. LTf →CCO-E	.08**	..29**	F (1,151) = 15.38, p<.01
1. LTz → CCO-A.	.08**	.27**	F (1,151) = 25.08; p<.01
2. LTz → CCO-E	.04*	-.19**	F (1,151) = 18.73; p<.01
1. LLF → CCO-A.	.15**	-.39**	F (1,151) = 16.11; p<.01
2. LLF → CCO-E	.20**	-.51**	F (1,151) = 29.29; p<.01

** p< 0.01, * p< 0.05, N=152

Mai precis, **LTf** explică CCO-A în proporție de 12% (R^2=.12, p<.01; β=.34) respectiv CCO-E cu 8% (R^2=.083, p<.01 şi β=.29, p<.05).

Menționă, că F în ambele cazuri este semnificativ statistic (F (1,151) = 22.67; p<.01; respectiv F (1,151) = 15.38, p<.01) (vezi tabelul 2).

LTz prezice semnificativ variabilitatea ambelor tipuri de CCO (*CCO-A*: R^2=.08; β=.27, p<.01; respectiv *CCO-E*: R^2=.04, β=-.19, p<.05).

LLf prezice negativ şi semnificativ variabilitatea *CCO-A* (R^2=.15; β=-.39, p<.01) şi *CCO-E* (R^2=.20, β=-.51, p<. 01).

Prin urmare, ipotezele ştiințifice 1 şi 3 specificate la începutul cercetării vor fi acceptate respingându-se ipotezele nule, conform cărora stilul de leadership nu ar influența în nici un fel manifestarea de comportamente cetăţeneşti de ajutor şi exprimare în mediul organizațional.

Pe de altă parte, ipoteza a doua a cercetării poate fi doar parțial

confirmată deoarece în cazul relației dintre LTz şi CCP-O valoarea obținută este negativă, rezultat ce vine în contradicție cu expectanțele noastre de a obține o valoare pozitiva.

Discuții

Rezultatele de mai sus demonstrează că stilul de leadership prezice puternic prezența sau dimpotrivă absența comportamentelor prosociale manifestate în organizație.

Mai precis, stilul de leadership transformațional prezice apariția comportamentelor prosociale de ajutor şi exprimare. Angajații ce a căror superiori manifestă predominant comportamente tipice LTf sunt mai dispuşi de a-şi ajuta sau orienta noii colegi, manifestă responsabilitate față de sarcini - pentru care nu sunt remunerați, în cazul în care apar probleme şi dețin informații privind modul de soluționare a acestora aceştea intervin prompt oferind informații utile în timp util superiorilor.

Pe de altă parte stilul de leadership Laissez-Faire inhibă puternic manifestarea comportamentelor cetățeneşti organizaționale atât cele de ajutor cât şi cele de exprimare.

Leadershipul Tranzacțional prezice pe de o parte semnificativ pozitiv manifestarea comportamentelor cetățeneşti de ajutor, pe de altă parte inhibă pe cele de exprimare.

O eventuală explicație la acest rezultat ar fi că LTz include şi comportamente din partea liderului care pot fi percepute ca fiind autoritare, ca de exemplu management prin excepție pasiv sau activ, ceea ce evident că poate inhiba manifestarea inițiativei de oferi informații care se presupune că privesc doar organizația şi nu neapărat un coleg de la locul de muncă, de teamă de a nu primi reproşuri sau de a nu fi ascultat. Vizavi de acest aspect considerăm că este nevoie de cercetări ulterioare pe această temă pentru confirma sau infirma această presupoziție.

Referințe bibliografice:

1. Avolio, B., Bass, B., Iliescu, D., Beldean, F., & Sîntion, F. (2007). *Technical and interpretative manual of the MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) in Romania.* Cluj-Napoca: Odiseea.
2. Bachrach, D.G., Powell, B.C., Bendoly, E., Richey, R.G., (2006). Organizational Citizenship Behavior and

Performance Evaluations: Exploring the Impact of Task Interdependence *Journal of Applied Psychology. 91*, 1, 193-201.

3. Bass B. M., Jung D.I., Avolio B.J., & Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, *88*, 2, 207-218.
4. Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance, 10,* 99–109.
5. Bycio, P., Hackett, R.D., & Allen J.S. (1995). Further Assessments of Bass's (1985). Conceptualization of Transactional and Transformational Leadership. *Journal of Applied Psychology*. *80, 4*, 468-478.
6. Dalal, R.S. (2005). A Meta-Analysis of the Relationship Between Organizational Citizenship Behavior and Counterproductive Work Behavior. *Journal of Applied Psychology,90, 6,* 1241-1255.
7. Den Hartog, D.N., Van Muijen, J.J., & Koopman, P.L. (1997). Transactional versus Transformational leadership: an analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. *1*, 2, 19-34. Dierendonck, D., Haynes, C., Borrill, C., & Stride, C. (2004). Leadership Behavior and Subordonate Well-Being. *Journal of Occupational Health Psychology*. *9*(2), 165-175.
8. Dilchert, S., Ones, D.S., Davis, R.D., Rostow, C.D., (2007). Cognitive Ability Predicts Objectively Measured Counterproductive Work Behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 92, 3, 616–627.
9. Kara, A.A., Turner, N., Barling J., Kelloway, E.K., McKee, M. (2007). Tranformational leadership and psychological well-being : the mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology, 12,3,* 193-203.
10. Moorman, R. (1991). Relationship Between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behaviors: Do Fairness Perceptions Influence Employee

Citizenship? *Journal of Applied Psychology,* 76, 6, 845-855.

11. Northouse, P.G. (2001). *Leadership: Theory and practice.* California: Saje Publication.
12. Rioux, S.M., & Penner, L.A. (2001). The causes of organizational citizenship behavior: A motivational analysis. *Journal of Applied Psychology*. 86, 6, 1306-1314.
13. Rotundo, M., & Sackett, P.R. (2002). The Relative Importance of Task, Citizenship, and Counterproductive Performance to Global Ratings of Job Performance: A Policy-Capturing Approach, *Journal of Applied Psychology*, 87, 1, 66–80.
14. Schaubroeck, J., Lam, S.S., Cha, S.E. (2007). Embracing Transformational Leadership: Team Values and the Impact of Leader Behavior on Team Performance. *Journal of Applied Psychology,* 92, 4, 1020–1030.
15. Sîntion, F., & Iliescu, D. (2007). Teoriile leadershipului. Anexa teoretica la manualul MLQ. Cluj-Napoca: Odiseea.
16. Sosik, J. J., Avolio, B.J., & Kahai, S.S. (1997). Effects of leadeship Styles and Anonymity on Group Potency and Effectiveness in a Group Decision Support System Environment. *Journal of Applied Psychology*, *82*, 1, 89-103.
17. Tepper, B.J. Lockhart, D., & Hoobler, J. (2001). Justice, citizenship, and role definition effects. *Journal of Applied Psychology*. 86, 4, 789-796.
18. Van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behavior: Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal, 41,* 108-119.
19. Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2000). Perspectives on models of job performance. *International Journal of Selection and Assessment, 8,* 216–226.

STILUL DE LEADERSHIP, EMOȚIILE ŞI EFECTELE ACESTORA ASUPRA COMPORTAMENTELOR DEVIANTE ÎN MEDIUL MUNCII

Veronica STĂVILĂ-RÎLEA,
Catedra de Pedagogie şi Psihologie

Based on the transformative theory, the present research examines the predictive value of the style of Leadership on counterproductive work behavior and the role of the emotions as mediator between these two variables.

*102 subordinates from different organizations participated in this study. The participants were asked to complete three questionnaires: MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire)***,** *MEST*-Ro *(emotions as state and trait) and SCWB (Scale of Counterproductive Work Behavior).*

The results indicate that the leadership style predicts the counterproductive work behavior (oriented towards organinization and as well as towards individual from the organization) .

Negative Affectivity partially mediates the relationship between the style of leadership and counterproductive work behavior.

Keywords: *Transformational leadership, transactional and laissez-faire leadership, and counterproductive work behavior.*

În literatura de specialitate adesea se vehiculează ideea că de competența unui leader depinde eficiența echipei de muncă în realizarea obiectivelor organizaționale, care are ca şi consecințe creşterea bunăstării tuturor celor implicați [20].

Una dintre consecințele stilului de leadership este performanța profesională. Abordarea tradițională restrânge spațiul performanței organizaționale la ceea ce Borman şi Motowidlo (1997) numeau performanță în sarcină, definită ca eficiența cu care deținătorii posturilor de muncă realizează activitățile care contribuie la componenta tehnică de bază a organizației.

Deşi este larg recunoscut faptul că performanța în muncă este multidimensională, doar recent în literatura de specialitate a fost recunoscut rolul comportamentelor angajaților care nu se integrează în dimensiunea performanței în sarcină, de exemplu, comportamentele cetățeneşti organizaționale şi cele deviante [9]. Borman şi Motowidlo (1997) au argumentat că acest tip de comportamente sunt importante deoarece conturează contextul

organizațional, social şi psihologic servind drept catalizator pentru sarcinile şi procesele de muncă. Unii autori [18] sugerează existența a trei domenii largi de performanță: performanța în sarcină, comportamentul cetățenesc organizațional şi comportamentul contraproductiv (CCp).

În această ordine de idei, rezultatele studiilor pe tematica performanță şi leadership sunt diverse. Ca o sinteză a studiilor realizate, s-a constatat că tipul de leadership are un rol hotărâtor asupra performanțelor şi dezvoltării organizaționale atât prin prisma unor criterii obiective (realizarea sarcinilor şi activităților) [5, 20] cât şi a unora subiective cum ar fi: satisfacția cu munca, climatul organizațional sau calitatea relațiilor dintre subalterni [1], relația acestora cu leaderul [15, 3], absenteism, fluctuație, comportamente contraproductive organizaționale (CCpO) şi comportamente cetățeneşti organizaționale (CCO) [16].

Deşi s-au realizat cercetări ce au relaționat supervizarea cu CCp, practic nu există studii care să fi relaționat modul în care teoria transformațională are o valoare predictivă asupra acestor comportamente precum şi modul în care intervin emoțiile în relația dintre stilul de leadership şi CCp.

Studiul de față are la bază teoria transformațională a leadershipului. Ca urmare vom face o scurtă caracterizare a acesteia. De asemenea, dat fiind faptul în acest studiu urmărim să testăm legătura cauzală dintre stilul de leadership, CCp şi emoții, precum şi medierea relației Leadership versus CCp de către emoții, se va realiza o scurtă prezentare a componentelor menționate mai sus, apoi se vor specifica ipotezele de cercetare şi modul de testare a acestora, după care se va trece la analiza şi discutarea rezultatelor obținute.

Scurtă descriere a teoriei transformaționale

Teoria transformațională este structurată pe trei stiluri de leadership: Leadership Tranzacțional, Transformațional şi Laissez-Faire [3].

Bass şi colaboratorii (2003) definesc leadershipul tranzacțional (*LTz*) ca un stil ce identifică trebuințele subalternilor pentru a le satisface în schimbul performanțelor obținute în sarcini. În contrast, leadeshipul de tip transformațional (LTf), merge ceva mai departe de această relație de schimb dintre leader şi subaltern. LTf inspiră subordonații pentru a-şi transcede propriile interese şi percepții vizavi

de limitele personale, cu scopul de a urmări realizarea obiectivelor comune benefice organizației şi colectivului. Acesta furnizează subalternilor o viziune clară asupra viitorului, forțând oarecum identificarea acestora cu organizația, dezvoltându-i pe plan profesional şi stimulându-i intelectual pentru a aborda soluții multiple inovative la problemele ce apar în decursul realizării muncii [12, 20, 10].

Leadership-ul transformațional cuprinde 4 tipuri de comportamente:

Influența idealizată – sunt comportamente manifestate de către manager prin care acesta este văzut de către angajați ca fiind modele, ca urmare subordonații se identifică cu acesta.

Motivația Inspirațională - manifestarea de expectanțe mari față de angajați şi motivarea acestora pentru a deveni mai implicați în sarcinile pe care le au de îndeplinit.

Stimularea intelectuală se referă la comportamente din partea superiorului care stimulează angajații să devină creativi, inventivi şi sprijină intențiile subordonaților atunci când vor să încerce noi direcții de abordare a problemelor [17, 13].

Considerația individualizată presupune oferirea unui climat suportiv şi atenție la problemele şi necesităților angajaților.

Componentele leadershipul-ui tranzacțional (LTz):

Recompensa contingentă presupune ca leaderul să ofere recompense corecte şi adecvate subalternilor în schimbul realizării sarcinilor la nivelul standardelor aşteptate.

Management prin excepție activ implică monitorizarea performanței subordonaților şi luarea de măsuri corective în cazul apariției neregulilor, precum şi anticiparea deviațiilor posibile de la standardele acceptate.

Management prin excepție pasiv se referă la un comportament ce are scopul de a interveni când deja au apărut probleme, oferind feedback negativ şi pedepse.

Stilul de *leadership Laizez – faire (LLf)*, se caracterizează prin evitarea responsabilităților şi obligațiilor precum şi eşecul de a exercita ambele tipuri de leadership: tranzacțional şi transformațional [23, 17].

Emoții

Conform literaturii de specialitate există 10 tipuri de emoții care sunt considerate a fi relevante şi importante în contextul muncii,

acestea sunt:

- 5 emoții pozitive: bucuria, atenția, mulțumirea, afecțiunea şi mândria
- şi 5 emoții negative:furia, anxietatea, invidia, tristețea şi vina.

Prima categorie a fost denumită *Afectivitatea pozitivă (Af.poz.)* în timp ce cea de a doua *Afectivitatea negativă (Af.neg)* [14].

Comportament contraproductiv (CCp)

Comportamentul contraproductiv a fost definit ca şi un comportament intenționat care are consecințe dăunătoare atât asupra organizațiilor cât şi asupra persoanelor implicate, indiferent dacă ne referim la angajați, clienți sau manageri [9, 18]. Acestea au fost diferențiate de către autori în CCp orientate asupra indivizilor din mediul organizațional (CCp-I) şi cele orientate asupra organizației (CCp-O) [14].

CCpO a fost relaționat cu diferiți factori cauză, ca: eventuale conflicte cu superiori, colegi [7], cu abilități cognitive [11], factori de personalitate [19], stres şi satisfacția cu munca [8].

Având în vedere că scopul cercetării noastre este de a testa valoarea predictivă a stilului de leadership asupra comportamentelor deviante în mediul organizațional precum şi de a studia rolul de mediator pe care îl au emoțiile în relația dintre variabilele mai sus menționate, s-au stabilit următoarele ipoteze:

Ipoteze de cercetare:

4. a/b. ***LTf*** manifestat de către superior prezice în sens negativ ***CCp-I / CCp-O***.
5. a/b. ***LTz*** manifestat de către superiori prezice în sens negativ rata manifestării ***CCp-I / CCp-O***.
6. a/b. Un scor înalt la scala *LLf* prezice în sens pozitiv manifestarea ***CCp-I / CCp-O*.**
7. ***Af.Poz***. mediază relația dintre stilurile de Leadership şi ***CCp-I / CCp-O***.
8. ***Af.Neg***. mediază relația dintre stilul de leadership şi ***CCp-I / CCp-O.***

Metodă

Participanți

În cercetarea de față au fost incluşi 102 de voluntari angajați în organizații private (4 organizații), dintre care 61,8% dintre participanți sunt femei şi 38,2% bărbați. Media de vârstă este de 36.27 ani (AS = 12,19).

Instrumente

MLQ *(Multifactor Leadership Questionaire)* – heteroevaluator, a fost utilizat în cercetare cu scopul de a măsura stilul de leaderhip manifestat de către manageri văzut din perspectiva subalternilor acestora.

Cu alte cuvinte, pentru măsurarea stilului de leadership a unui manager s-au utilizat câte 4-5 subalterni ai acestora care l-au evaluat pe o scală likert în 5 trepte unde valoarea 0 însemna absența totală al unui tip de comportament manifestat de către superior, respectiv 4 - manifestarea de zi cu zi a unei anumite conduite.

Chestionarul este compus din 45 itemi, grupați în 12 scale. Primele 9 scale evaluează stilul de leaderhip, celelalte trei au rolul de a diferența leaderii eficienți de cei mai puțin eficienți [2, 22].

Scalele MLQ: LTf cu subscalele *: Influență idealizată, Motivație inspirațională*, *Stimulare intelectuală*, *Considerație individualizată.*

Leadershipul LTz: subscala *Recompensă contingentă, Management prin excepție activ, Management prin excepție pasiv* şi scala *LLf.*

Pentru măsurarea emoțiilor am utilizat MEST-Ro (Măsurarea emoțiilor ca Stare şi Trăsătură) măsoară afectivitatea pozitivă şi cea negativă [14]. Instrumentul include scale pe 10 tipuri de emoții, 5 pozitive şi 5 negative, acestea sunt: furia, anxietatea, vigilența, invidia, vina şi ruşinea, mândria, tristețea, bucuria, afecțiunea şi mulțumirea.

Pentru măsurarea Comportamentelor Contraproductive s-a utilizat *IODS (Interpersonal and Organizational Deviance Scale)* chestionarul a fost elaborat de către Bennett & Robinson (2000) şi conține 19 itemi. Participanților li se cere să evalueze pe o scală likert de 7 puncte, măsura în care se angajează într-o serie de CCp, primii 7 itemi măsoară CCp orientat asupra individului (CCp-I) din organizație, ceilalți 12 itemi evaluează manifestarea comportamentelor CCp orientate asupra organizației (CCp-O).

Procedură

Aplicarea instrumentelor s-a făcut colectiv pentru toate chestionarele (câte 3 sau 4 persoane). Participanții au fost asigurați că răspunsurile la chestionare sunt strict confidențiale.

Metodele statistice utilizate pentru testarea ipotezelor au fost: *corelația*, *regresia liniară simplă* precum şi *regresia multiliniară*. Motivul alegerii acestor metode este de a testa predicția stilului de leadership asupra CCp precum şi modul în care emoțiile mediază relația dintre Leadership şi CCp.

Pentru a vedea rolul de mediator al variabilei emoții asupra relației stilului de leadership cu CCp s-au aplicat inițial metoda corelației pentru a vedea dacă variabilele în cauză se pretează la metode astfel precum sunt regresiile liniare sau multilineare, după care s-au realizat mai multe ecuații de regresie.

S-au parcurs mai mulți paşi, mai întâi au fost calculate ecuațiile de regresie unde au fost introduse, pe rând, variabilele Leadership (LTf, LTz apoi LLF) ca predictori şi Emoțiile (Af.poz apoi Af.neg.) ca şi criterii (sau variabila efect).

În al doilea tip de ecuație s-a testat stilul de leadership (ca predictor – LTf, LTz apoi LLF) cu CCp ca efect (CCp-I apoi CCp-O), în al treilea tip de ecuație au fost introduşi ca predictori stilul de leadership şi emoțiile iar ca şi criteriu CCp.

Prezentăm în continuare rezultatele obținute:

Rezultate

Statistici descriptive

In tabelul 1 sunt presentati coieficienții de consistență internă şi coieficienții de corelație dintre variabilele predictor (Leadership şi Personalitate) şi criteriu CCp (CCp-I respectiv CCp-O). Se poate observa că coeficienți de fidelitate sunt suficienți de mari pentru a da credibilitate instrumentelor aplicate în cercetare.

Tabel 1. Rezumat statistic al variabilelor incluse în studiu

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1 LTf	(.85)						
2 LTz	.57**	(.56)					
3 LLF	-.60**	-.07**	(.75)				
4 Af.Ne	-.45**	-.30**	.36**	(.89)			

g							
5 Af.poz	.48**	-.31**	-.24**	-.31**	(.87)		
6. CCp-I	-.43**	-.33**	.31**	.54**	-.22**	(.78)	
7. CCp-O	-.51**	-.15	.50**	.44**	-.26**	.57**	(.76)
Media	52.07	27.27	4.36	33.70	59.38	16.69	27.38
AS	12.20	5.99	3.16	15.82	13.77	7.46	13.57

** p< 0.01, * p< 0.05, N=162, coeficienții de fidelitate Alpha Cronbach sunt prezentați pe diagonală între paranteze.

În tabelul 1 se poate observa că intercorelațiile dintre variabila predictor (Leadership), mediator (emoții) şi criteriu (CCp) sunt puternic semnificative, excepție face CCp-O cu LTz în cazul cărora deşi s-a obținut o corelație pozitivă, coeficientul este nesemnificativ ca urmare nu putem aştepta ca LTz să aibă o valoare predictivă semnificativă asupra CCp-O.

Modelele de regresie de mai jos arată că factorul leadership tranformativ explică semnificativ evoluția variabilei Af.poz., cu 18% din evoluția sa (R^2=.18; β=.42, p<.05) şi respectiv prezice negativ cu 16 % din evoluția *Af.Neg.* (tabel 3: R^2=.16, β=-.41, p<.05).

LTz prezice semnificativ în sens pozitiv apariția *Af.Poz.* (R^2=.16; β=.40, p<.00) şi respectiv negativ *Af.Neg.* (R^2=.15, β=-.38, p<.00).

De asemenea*, LLF* prezice semnificativ negativ apariția *Af.Poz.* (R^2=.09; β=-.31, p<.05) şi pozitiv *Af.neg.* (R^2=.13, β=.35, p<.05).

În continuare vom analiza rezultatele din tabelele de regresie în conformitate cu ipotezele stabilite.

Referitor la primele trei ipoteze se poate afirma că leadership-ul în toate cazurile explică semnificativ manifestarea comportamentelor deviante în organizație. Astfel:

- LTf prezice *negativ* cu 19% din evoluția criteriului *CCp-I* (R^2=.19; β=-.43, p<.00; F(1,100)=23.0; p<.00.) şi 25% din evoluția criteriului *CCp-O* (R^2=.25, β=-.50, p<.00) (tabel 2, 3).
- LTz explică semnificativ negativ cu 16% manifestarea CCp-I (R^2=.16; β=-.40, p<.00) şi cu 12% CCp-O (*CCp– I* (R^2=.12, β=-.35, p<.00).

- LLF prezice puternic măsura în care subalternii vor manifesta comportamente deviante în mediul organizațional (*CCp – I:* R^2=.09; β=.30, p<.05 şi respectiv R^2=.16, β=.40, p<. 00, pentru *CCp – O*).

Ca urmare, ipotezele ştiinţifice 1, 2 şi 3 pot fi acceptate iar ipotezele nule conform cărora stilul de leadership nu ar avea nici o importanţă vor fi respinse.

Tabel 2. Leadership, Afectivitate negativă şi Comportament Contraproductiv

	R^2	**β**	**R^2**	**β**
	LTf, Af.neg. şi CCp-I		*LTf, Af.neg. şi CCp-O*	
1. LTf →Af.neg.	.17**	-.41**	.17**	-.41**
2. LTf →CCp	.19**	-.43**	.25**	-.50**
3. LTf & Af.neg. →CCp	.36**	.46** -.24**	.26**	.28** -.38**
Af.neg.				
LTf				
	LTz, Af.neg. şi CCp-I		*LTz, Af.neg. şi CCp-O*	
1. LTz →Af.neg.	.15**	-.38**	.15**	-.38**
2. LTz →CCp	.16**	-.40**	.12**	-.35**
3. LTz & Af.neg. → CCp	.36**	.47** -.22**	.23**	.36** -.21*
Af.neg.				
LTz				
	LLF, Af.neg. şi CCp-I		*LLF, Af.neg. şi CCp-O*	
1. LLF →Af.neg.	.13**	.35**	.13**	.35**
2. LLF →CCp	.09**	.30**	.16**	.40**
3. LLF & Af.neg. →CCp	.33**	.51** .11	.31**	..34** .28**
Af.neg.				
LLF				

** p< 0.01, * p< 0.05, N=102

Referitor la ipoteza 5, din tabelul 2 şi 3 se pot desprinde următoarele:

Afectivitatea negativă mediază parţial relaţia dintre LTf şi CCp-I (R^2=.36; Af.Neg: β=.46, p<.00, LTf: β=-.24) şi deloc relaţia predictorului cu CCp-O (R^2=.26; Af.Neg: β=.28, p<.00, LTf: β=-.38).

Afectivitatea negativă mediază parţial şi relaţia dintre stilul de leadership tranzacţional şi ambele tipuri de comportamente contraproductive (*CCp-I:* R^2=.36; Af.Neg: β=.47, p<.00, LTz: β=-.22; respectiv *CCp-O:* R^2=.23; Af.Neg: β=.36, p<.00, LTz: β=-.21).

În ceea ce priveşte cazul LLF putem spune că Af.poz. mediază total relaţia dintre LLF şi CCp-I (R^2=.33; Af.Neg β=.51, LLF: β=.11) şi parţial relaţia LLF cu CCp-O (R^2=.31, Af.Neg: β=.34, LLF: β=.28).

Tabel 3. Leadership, Afectivitate Pozitivă şi Comportament Contraproductiv

	R^2	**β**	**R^2**	**β**
	LTf, Af.poz. şi CCp-I		*LTf, Af.poz., şi CCp-O*	
1. LTf → Af.poz.	.18**	.42**	.18**	.42**
2. LTf → CCp	.19**	-.43**	.25**	-.50**
3. LTf & Af.poz. →CCp	.19**		.25**	
Afpoz		.19*		.06
LTf		-.43**		-.50**
	LTz, Af.poz. şi CCp-I		*LTz, Af.poz. şi CCp-O*	
1. LTz → Af.poz.	.16**	.40**	.16**	.40**
2. LTz → CCp	.16**	-.40**	.12**	-.35**
3. LTz & Af.poz. → CCp	.17**		.13**	
		-.04		-.08
Afpoz		-.39**		-.31**
LTz				
	LLF, Af.poz. şi CCp-I		*LLF, Af.poz. şi CCp-O*	
1. LLF → Af.poz.	.10**	-.32**	.10**	-.32**
2. LLF → CCp	.09**	.30**	.16**	.40**
3. LLF & Af.poz. → CCp	.10**		.17**	
		-.11		-.09
Afpoz		.26**		.37**

LLF

** p< 0.01, * p< 0.05, N=102

Pe de altă parte Af.poz. nu mediază deloc relația dintre stilul de leadership manifestat şi CCp, deoarece coeficienții β i-au valori nesemnificative sau sunt mai mici ca cei ai predictorului (vezi tabelul 3).

Astfel ipoteza ştiințifică 4 va fi acceptată iar în cazul ipotezei 5 ipoteza nulă nu va fi respinsă.

Discuții

Rezultatele obținute pe un lot de 102 participanți demonstrează că leadershipul transformațional şi cel tranzacțional prezic puternic manifestarea comportamentelor contraproductive atât cele orientate asupra individului, ca de exemplu injurii, atacuri aduse colegilor, clienților, şefilor sau, dacă este cazul, asupra subalternilor, cât şi asupra organizației astfel de comportamente ca: furt, absenteism nemotivat, tărăgănarea îndeplinirii sarcinilor, întârzieri, etc.

Prin urmare putem conchide că astfel de comportamente ca: considerație individualizată, stimulare intelectuală, inspirație motivațională, recompensa corectă oferită subalternilor precum şi monitorizarea atentă a îndeplinirii sarcinilor acestora, descurajează manifestarea comportamentelor dăunătoare succesului unei organizații.

Pe de altă parte indiferența față de succesul şi obiectivele organizaționale, evitarea luării deciziilor, etc., duce la apariția şi menținerea comportamentelor deviante cu consecințe nefaste.

Stilul de leadership are un rol puternic asupra tipului de emoții manifestate de către angajați în mediul organizațional.

LLF are un impact puternic asupra manifestării emoțiilor negative a angajaților în organizație şi un impact mediu asupra celor pozitive.

Afectivitatea negativă mediază relația dintre stilul de leadership şi manifestarea CCp în mediul muncii, oferindu-i o direcție de manifestare. Prin urmare, stilul de leadership are efect asupra comportamentelor deviante parțial prin intermediul emoțiilor negative pe care le poate produce.

Concluzii

CCp se manifestă prin intermediul emoțiilor negative pe care stilul de leadership îl poate induce subalternilor. Astfel un stil de leadership transformațional sau tranzacțional induce predominant emoții pozitive care inhibă şi descurajează manifestarea de CCp.

Pe de altă parte un stil de leadership Laissez-Faire duce la apariția emoțiilor de tip negativ care la rândul lor determină comportamente deviante.

Referințe bibliografice:

1. Arnold, K.A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, K.E, McKee, C., (2007). Transformational Leadership and Psychological Well-Being: The Mediating Role of Meaningful Work. *Journal of Occupational and Health Psychology. 12,3, 193-203.*
2. Avolio, B., Bass, B., Iliescu, D., Beldean, F., & Sîntion, F. (2007). *Technical and interpretative manual of the MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) in Romania*. Cluj-Napoca: Odiseea.
3. Bass B. M., Jung D.I., Avolio B.J., & Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, *88*, 2, 207-218.
4. Bennett, R.J., & Robinson, S.L. (2000). Development of a Measure of Workplace Deviance. *Journal of Applied Psychology.* 85,3, 349-360.
5. Bono, J.E., Foldes, H.J., Vinson, G., Muros, J.P. (2007). Workplace emotions: the role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology, 92, 5,* 1357-1367.
6. Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance, 10,* 99–109.
7. Bruk-Lee, V., Spector, P.E. (2006). The Social Stressors–Counterproductive Work Behaviors Link: Are Conflicts With Supervisors and Coworkers the Same? *Journal of Occupational Health Psychology*, 2006, 11, 2, 145–156.

8. Colbert, A.E., Mount, M.K., Harter, J.K., Witt, L.A., Barrick, M.R. (2004). Interactive Effects of Personality and Perceptions of the Work Situation onWorkplace Deviance. *Journal of Applied Psychology,* 89, 4, 599–609.
9. Dalal, R.S. (2005). A Meta-Analysis of the Relationship Between Organizational Citizenship Behavior and Counterproductive Work Behavior. *Journal of Applied Psychology,90, 6,* 1241-1255.
10. Den Hartog, D.N., Van Muijen, J.J., & Koopman, P.L. (1997). Transactional versus Transformational leadership: an analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. *1*, 2, 19-34. Dierendonck, D., Haynes, C., Borrill, C., & Stride, C. (2004). Leadership Behavior and Subordonate Well-Being. *Journal of Occupational Health Psychology*. *9*(2), 165-175.
11. Dilchert, S., Ones, D.S., Davis, R.D., Rostow, C.D., (2007). Cognitive Ability Predicts Objectively Measured Counterproductive Work Behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 92, 3, 616–627.
12. Kara, A.A., Turner, N., Barling J., Kelloway, E.K., McKee, M. (2007). Tranformational leadership and psychological well-being : the mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology, 12,3,* 193-203.
13. Keller, R.T. (2006). Transformational Leadership, Initiating Structure, and Substitutes for Leadership: A Longitudinal Study of Research and Development Project Team Performance. *Journal of* Applied *Psychology. 91*, 1, 202–210.
14. Levine, & Xu, Xian, (2005). *Development and validation of the State-Trait Emotion Measure (STEM)*. Paper presented at the 20th Annual Conference of the Society Industrial and Organizational Psychology, April.
15. Offerman, L.R., & Hellman, P.S. (1996). Leadership behavior and subordonate stress. A 360° view. *Journal of Occupational Health Psychology, 1,* 382-390.
16. McCarthy Veach, P. (2001). Conflict and Counterproductivity in Supervision—When Relationships Are Less Than Ideal: Comment on Nelson and Friedlander

(2001). and Gray et al. (2001) *Journal of Counseling Psychology*, 48, 4, 396-400.
17. Northouse, P.G. (2001). *Leadership: Theory and practice.* California: Saje Publication.
18. Rotundo, M., & Sackett, P.R. (2002). The Relative Importance of Task, Citizenship, and Counterproductive Performance to Global Ratings of Job Performance: A Policy-Capturing Approach, *Journal of Applied Psychology*, 87, 1, 66–80.
19. Salgado, J.F. (2002). The Big Five Personality Dimensions and Counterproductive Behaviors *International Journal of Selection and Assessment,* 10, 1, 117-125.
20. Schaubroeck, J., Lam, S.S., Cha, S.E. (2007). Embracing Transformational Leadership: Team Values and the Impact of Leader Behavior on Team Performance. *Journal of Applied Psychology,* 92, 4, 1020–1030.
21. Shaver, et al.,1987;
22. Sîntion, F., & Iliescu, D. (2007). Teoriile leadershipului. Anexa teoretica la manualul MLQ. Cluj-Napoca: Odiseea.
23. Sosik, J. J., Avolio, B.J., & Kahai, S.S. (1997). Effects of leadeship Styles and Anonymity on Group Potency and Effectiveness in a Group Decision Support System Environment. *Journal of Applied Psychology*, *82*, 1, 89-103.

ESENȚA ŞI FUNCȚIILE DE BAZĂ ALE EDUCAȚIE FIZICE

Ion CHIOSA,
Catedra de Pedagogie şi Psihologie

Le sport et less autres activites motrices fondamentales se subordonent a la preparation pour la vie et le travail, il faut le poursuivre avec la priorite sur le plan competitive.

Le sport, l'entraînement sportif sent integres dans les activites de developpement phisique armonieux et ils aident a garder une bonne sante'.En passant le temps libre eusemble les homes de differents a'ges et professions peuvent se realiser dans em moode utile et par l'intermediaire de differents exercices physiques on pent evidencier le sport pour une activite' sportive d'une haute calite'.

En pratiquant le sport onfait appele a' une premisse fres importante qui aide la population a Combatere differentes maladies.

În terminologia educației fizice şi sportului se prezintă urmatoarea definiție pentru educația fizică:" *activtatea care valorifică systematic ansamblul formelor de practicare a exercițiilor fizice în scopul măririi în principal al potențialului biologic al omului în concordanță cu cerințele sociale*".

Educația fizica este o activitate deliberat construita si desfăşurata în principal pentru perfectionarea dezvoltării fizice şi capacității motrice, ale ființei umane în funcție de particularitățile de vîrstă şi sex, cerințe de integrare sociala, specificul unor profesii.

Se atribuie educației fizice urmatoarele caracteristici fundamentale:

- este *fiziologică* prin natura exercițiilor:
- este *pedagogică* prin metodă:
- este *biologica* prin efecte:
- este *sociabilă* prin organizare.

Educația fizică se desfăşoară în două modalități:

a) ca proces bilateral;

b) ca activitate independentă.

Ca proces bilateral, educația fizică se desfăşoară în timp, permanent, continuu. Conducătorul procesului are răspunderi sau responsabilități precise asupra unui proces. El trebuie să fie competent, să fie capacitat în cunoştințe şi metodologie pentru a

putea face o prelucrare cît mai corectă a celor intraţi în procesul respectiv, adică a subiecţilor. Subiecţii, constituiţi în grupuri, de diferite măsuri, trebuie să fie pe recepţie, să fie atenţi şi să încerce prin efort fizic şi intelectual, să însuşească ceea ce este transmis de conducătorul procesului. Această însuşire trebuie să fie dublată de participarea conştientă şi activă a subiecţilor.

Ca activitate independentă, realizată individual sau în grup, educaţia fizică se desfăşoară uneori în timpul liber al subiecţilor şi în absenţa fizică a conducătoruli procesului. Această activitate independentă de educaţie fizică, trebuie însă, să fie pregătită în cadrul procesului bilateral instructiv-educativ.

Educaţia fizică are obiective generale, precis formulate specifice fiecarui subsistem al său: educaţia fizică a tinerei generaţii, educaţia fizică militară. educaţia fizică profesională, educaţie fizică a adulţilor, educaţia fizică a celor mai în varstă sau auto- educaţia fzică. Între aceste subsisteme există legături logice determinate şi de ontogeneza individului uman.

Alte cîteva caracteristici ale educaţiei fzice trebuie să fie menţionate, mai ales pentru o analiză comparativă cu celelalte activităţi motrice fundamentale:

a)educaţia fizică este accesibilă tuturor indivizilor umani, indiferent de vîrstă, sex, rasă- credinţă religioasă, ocupaţie, apartenenţa politică;

b)educaţia fizică are un pronunţat caracter *formativ* în sensul că pregăteşte subiecţii pentru viaţă. Ea se adresează cu precădere corpului uman, calităţilor motrice ale omului practicant. Acest caracter predominant formativ nu exclude prezenţa în educaţia fizică a elementului *competitiv*, care se realizează pe baza de întrecere, respectîndu-se unele reguli precise;

c)educaţia fizică dispune de un număr foarte mare de exerciţii fizice. În diferitele sale forme de organizare educaţia fizică „operează” cu exerciţii din diferite ramuri şi probe sportive, exerciţii pentru calităţile motrice, exerciţii pentru influenţarea dezvoltării corpului executanţilor.

Fundamentarea stiinţifică a procesului de practicare a exericiţiilor fizice s-a realizat de-a lungul timpului cu aceleaşi stagnări, regrese. Această fundamentare, a preluat critic, deci a valorificat unele idei, norme, reguli, aparţinînd antichităţii, renaşterii. umanismului burghez. Fundamentarea s-a accentuat odată cu apariţia „Teoriei" şi

„Metodicii" ca discipline stiinţifice. Evoluţia din timp a bazelor sportive din aer liber sau din interior, precum şi a instalaţiilor sportive, a aparatelor şi mai ales a materialelor sportive, este deosebit de elocventă. Diferenţa semnificativă dintre performanţele sportive remarcabile obţinute în zilele noastre şi cele din perioadele anterioare se explica si prin nivelul calitativ superior al acestora.

Educaţia fzică are un caracter predominant biologic şi importante valenţe pe planurile social şi cultural educativ.

Practicarea exerciţiilor fizice sub forma activităţii de educaţie fizică a fost şi este determinată şi din necesităţi de ordin recreativ, de destindere şi emulaţie.

Educatia fzică prin diferitele ei forme de organizare şi datorită caracterului său emoţional, contribuţiei deosebite pe care o aduce la dezvoltarea spiritului creator, a spiritului de afirmare si depăşire sau autodepăşire.

Practicarea exerciţiilor fizice, dezvoltă simţul estetic, simţul dragostei pentru gestul motric executat cu măiestrie, simţul gestului prin mişcare.

Funcţiile sînt destinaţii constante ale unui fenomen şi ele deriva din ideal, în sensul că se subordoneaza acestuia. Prin funcţii se realizează idealul educaţiei fizice se face „apropierea" faţă de aceasta. Toate funcţiile educaţiei fizice sunt foarte importante şi îşi dovedesc eficienţa numai dacă sunt îndeplinite în „sistem" influenţîndu-se şi completîndu-se reciproc. Funcţiile educaţiei fizice sunt de două feluri, specifice **şi asociate**. Funcţiile specifice vizează cele două coordonate ale obiceiului de studiu propriu Teoriei si Metodicii : dezvoltarea fizică şi capacitatea motrică. Funcţiile asociate întregesc efectele practicării exerciţiilor fizice asupra fiinţei umane.

Funcţia de perfecţionare a dezvoltării fizice face parte din categoria celor specifice şi are rol prioritar mai ales în educaţia fizică a tinerei generaţii. Rolul dezvoltării fizice armonioase, a unor indici superiori pe plan somatic şi pe cel funcţional, pentru viaţa şi creativitatea oamenilor de toate vîrstele este prea bine cunoscut şi nu este negat sau contestat de nimeni.

Funcţia de perfecţionare a capacităţii motrice face parte tot din categoria celor specifice educaţiei fizice. Prin această funcţie sunt vizate cele două elemente componente ale capacităţii motrice :

calitatile motrice, deprinderile şi priceperile motrice. Rolul

capacității motrice pentru un randament sporit pe toate planurile vieții şi în întregirea personalității umane nu mai trebuie argumentat.

Funcția igienică face parte din categoria celor asociate şi vizează cerința fundamentală de menținere a unei stări optime de sănătate a oamenilor. Prin sănătatea fizică se acționează prioritar preventiv pe acest plan. Se poate, cu ajutorul exercițiilor fizice, sa se acționeze şi pentru corectarea unor deficiențe pe planul sănătății.

Funcția recreativă este o altă funcție asociată pentru educația fizică. Ea trebuie înțeleasă cel puțin în două sensuri:

- asigurarea, prin activitatea de educație fizică, a fondului calității, deprinderi şi priceperi motrice necesare ca oamenii de diferite vîrste să poată petrece în mod util si plăcut, adică recreativ timpul lor liber;
- asigurarea, condițiilor şi dezvoltarea interesului pentru urmărirea, tot în timpul liber, direct sau prin masss-media, a întrecerilor motrice de bună calitate sau a unor activități motrice desfăşurate necompetitiv.

Funcția de emulație face parte tot din categoria celor asociate pentru educația fizică. Această funcție trebuie să se materializeze prin dezvoltarea spiritului competitiv care caracterizează în general ființa umană a dorinței permanente de „depăşire" şi „autodepăşire" dar numai în limitele regulamentare corecte şi cu atitudine de fair - play. În acest sens se impune promovarea fregventa în educația fizică a întrecerii prin jocuri de mişcare sau jocuri sportive, ştafete, parcursuri aplicative, concursuri. Prin această modalitate se dezvoltă şi creativitatea subiecților, dorința de a cîştiga, de a obține victoria, de a se situa pe primele locuri, aspecte deosebit de importante mai ales pentru elevi.

Funcția educativă esle tot o funcție asociată a educației fizice dar este considerată ca fiind mai complexă prin prisma influențelor asupra dezvoltării personalității umane în integritatea sa. Influența educației fizice este evidentă pe planul dezvoltării laturii „fizice" a personalității, în acelaşi timp însă, sunt influențe deosebite pe care le poate avea educația fizică, bine concepută şi realizată asupra dezvoltării celorlalte laturi ale personalității umane: intelectuală, morală, estetică şi tehnico-profesională.
Pe plan intelectual se pot desprinde cel puțin urmatoarele doua direcții evidente:

- inarmarea subiecţilor cu cunoştinţe de bază din domeniul fiziologiei şi igiena efortului fizic, al biomecanicii de execuţie a actelor şi acţiunilor motrice, psihologiei activităţilor motrice, metodicii, toate aceste cunoştinţe transmise conform cerinţelor principiului accesabilităţii, asigură fondul de baza pentru cunoaşterea ştiinţifică a practicării exerciţiilor fzice pentru conştientizarea acesteia.
- contribuie în procesul direct de practicare a exerciţiilor fizice la dezvoltarea unor trăsături şi calităţi intelectuale foarte importante cum sunt: atenţia, memoria, spiritul de observaţie, imaginaţia, rapiditatea gîndirii.

Pe plan moral se poate realiza, de asemenea, o acţiune eficientă prin toate activităţile de educaţie fizică. Accentul trebuie pus pe formarea unor deprinderi şi obiceiuri de comportament corect în întreceri şi competiţii, in spiritul respectării adversarilor şi partenerilor de întreceri, al acceptării deciziilor arbitrilor, a disciplinei în muncă.

Pe plan estetic, prin exerciţiile tehnice şi tactice, situate uneori la nivelul de măiestrie, se contribuie cu eficienţa la educarea gustului pentru frumos. Practicarea exercitiilor fzice pe fond muzical, atît în lecţiile de educaţie fizică cît şi în alte forme de organizare, sporeşte evident influenţele educaţiei fizice asupra unor calitaţi şi trasaturi de ordin estetic.

Pe plan tehnico-profesional, contribuţia educaţiei fizice este de asemenea evidenţa, în primul rînd este expresiv aportul la creşterea indicilor unor calităţi motrice necesare exerciţiului cu eficienţă a profesiilor social-economice. De asemenea, acelaşi aport este vizibil şi în sensul asigurarii unor indici superiori de dezvoltare morfo-funcţională şi de capacitate cu temeinice deprinderi motrice de baza utilitar aplicative implicate în desfaşurarea eficienta a majorităţii profesorilor.

În orice activitate umană obiectivele sunt priorităţi de diferite niveluri sau ranguri prin care se realizează funcţiile activităţii respective. Totul presupune însă acţionare continuă în timp. Deci, obiectivele educaţiei fizice derivă din funcţiile sale specifice şi asociate se subordonează acestora. Există multe clasificari ale obiectivelor, majoritatea dintre ele fiind valabile şi pentru educaţia fizică. Cea mai răspîndită clasificare este în funcţie de laturile procesului de practicare a exerciţiilor fizice: **instruirea şi educaţia**.

Deci, avem două tipuri de obiective:

1. *de instruire*
2. *de educație*.

O altă clasificare foarte raspîndită a obiectivelor fizice este cea care le grupează în **cognitive, psihomotorii, sociale şi afective**.

Obiectivele generale ale educației fizice, adică cele considerate ca fiind de rangul I, sunt urmatoarele:

- menținerea unei stări optime de sănătate a participanților, a exercițiilor fizice şi cresterea potențialului lor de munca şi de viață ;
- favorizarea proceselor de creştere şi optimizarea dezvoltării fizice a organismului celor care practică exercițiile fizice;
- dezvoltarea calităților motrice de baza în primul rînd şi a celor specifice unor ramuri sau probe de sport, pe plan secund;
- formarea unui sistem larg de deprinderi şi priceperi motrice de bază, utilitar-aplicative şi specifice unor ramuri sau probe sportive ;
- formarea capacității şi mai ales a obişnuinței de practicare sistematică şi corectă a exercitiilor fizice, inclusiv sau mai ales în timpul liber;
- contribuția eficientă la dezvoltarea unor calități şi trăsaturi moral-volitive şi intelectuale a gustului pentru mişcare şi a simțului estetic, a responsabilității sociale.

Din punct de vedere sociologic, educația fizică şi sportul este privit ca o instituție socială.

Acest lucru se justifică prin aceea că educația fizică şi sportul au proprie bază sociologică în societate. Cu alte cuvinte are "legi şi regulamente specifice, identificări de roluri, relații culturale şi sociale, sisteme de comunicare, principii generale şi ideologii".

Referințe bibliografice:

1. V. Albu ,"Teoria Educației fizice",Ediția II Constanța 1999.
2. F. Georgescu, Cultura fizică fenomen social, Ediția Tritonic,Bucureşti,1974.
3. A. Drognea; A. Bota, Teoria activităților motrice. Bucureşti, Edit. Didactică şi Pedagogică, 2000.

BAZELE PSIHOLOGICE ALE PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV CENTRAT PE ELEV/STUDENT

Teodosia LUCHIAN ,
Catedra de Pedagogie şi Psihologie

„Fiecare om, în acelaşi timp,
seamănă cu unii şi nu seamănă cu nimeni”
V. Pavelcu

Le concept de l'organisation centrée sur celui qui apprend a été utilisé pour la première fois par l'un des plus importants représentants de la psychologie humaniste – Carl Rogers.

Les concepts de Rogers ont été soutenus par A. Maslow et G. Allport étc.

Aujourd'hui l'éducation et l'apprentissage centré sur l'élève (étudiant) consiste dans l'organisation de l'activité didactique ainsi que le professeur et les élèves (étudiants) entrent dans une interaction qui maintiennent les élèves (étudiants) dans un état actif comme participants directs au processus de l'enseignement. On doit reconnaître le fait que l'élève (l'étudiant) est une individualité et que le développement de sa personnalité a un caractère particulier. La relation professeur– élève (étudiant) fonde, selon cette conception, par collaboration, consultation, négociation, l'élève (l'étudiant) étant vu comme une importante source et ressource d'apprentissage qui présume à un point de vue le processus de son propre développement et formation.

Du point de vue psychologique, l'enseignement centré sur l'élève (étudiant) change l'approche du procès instructif éducatif par le fait qu'il se caractérise par l'identification de la personnalité, l'originalité de la personnalité, parce qu'on commence des intérêts et des nécessités de ceux qui apprennent, on demande leur propre effort dans la formation des compétences prévues.

În anii treizeci ai secolului XX în psihologie a început să se statornicească un curent, care a fost denumit „psihologia umanistă”. În anii 50-60 el a căpătat o largă răspândire în occident, în deosebi în SUA.

Psihologia umanistă i-a unit pe filosofi, psihologi, sociologi şi pedagogi, pe toţi acei, care şi-au ales ca obiect de cercetare personalitatea umană, sfera ei motivaţională, care au înaintat pe primul plan problema autoaprecierii omului, scopurile lui,

interacțiunea acestuia cu lumea, cu alți oameni, care căutau metode pozitive şi optimiste de analiză şi studiere a naturii integrale a vieții psihice a omului.

Obiectivul principal al psihologiei umaniste constă nu în formarea în corespundere cu comanda socială a „unui om reuşit", dar în căutarea căilor şi mijloacelor de autorealizare a esenței umane supreme în viața fiecărui om.

Dintre liderii psihologiei şi pedagogiei umaniste îi putem numi pe John Dewey, Gordon Allport, Carl Rogers, A. Maslow ş.a.

Analizând critic practicile instructiv – educative tradiționale, J. Dewey a menționat, că de-a lungul timpului activitățile educaționale au fost orientate în jurul ideii de difuzare, prin intermediul şcolii, a unor conținuturi standard pe care profesorul le transmite, utilizând metode aflate în totalitate la dispoziția sa. În opinia filosofică a pedagogului american, învățarea nu trebuie să se rezume la transmiterea unor informații oferite de cărți sau prezentate de către profesor, ci ea reiese din modul în care cel ce învață ştie „să folosească" experiențele proprii, dobândite în relațiile directe cu faptele şi evenimentele.

Publicând în 1902 studiul „Copilul şi curriculum –ul" J. Dewey foloseşte conceptul de curriculum în sensul de „ experiența de învățare a copilului, organizată de şcoală, alături de totalul disciplinelor de învățământ oferite şi studiate în şcoală".

În viziunea lui curriculum este centrat pe copil astfel încât „devine soarele în jurul căruia gravitează dispozitivele pedagogice, el este centrul în jurul căruia, aceasta se organizează" [1, p. 159].

Conceptul educației centrate pe elev a fost folosit pentru prima oară de către unul din reprezentații de frunte ai psihologiei umaniste – C. Rogers. Ca savant, el s-a format sub influența filosofului american J. Dewey, care a determinat orientarea lui valorică în practica psihoterapiei şi activității didactice: C. Rogers în 1969 a extins în domeniul educației metoda psihologică pentru care el a devenit celebru, respectiv metoda terapiei centrate pe client (1965).

În viziunea lui C.Rogers în educația şi instruirea centrată pe elev educatorii trebuie să stabilească pentru elev un climat cald, pozitiv şi de acceptare de sine. După el scopul principal al educației este dezvoltarea capacităților şi tehnicilor de învățare. Educația să plece şi să revină la elev! – ar putea fi sintagma care-i sintetizează poziția [3, p. 282].

Această poziție a lui C. Rogers e susținută şi de alt reprezentant al psihologiei umaniste, A. Maslow, care în lucrarea sa „Către o psihologie a ființei”(1968) prezintă 43 de afirmații, postulate de bază, ce explică punctul său de vedere. Iată câteva mai semnificative: Fiecare individ se naşte cu o anume natură interioară; Această natură interioară este formată şi influențată de experiențe, gânduri şi trăiri inconştiente, dar nu este dominată de aceste forțe; Indivizii îşi controlează cea mai mare parte a propriului comportament; Copiilor trebuie să li ofere posibilitatea de a lua cît mai multe decizii privind propria lor dezvoltare; Părinții şi educatorii sînt rugați să joace un rol important în a le oferi copiilor posibilitatea de a face alegeri înțelepte [3, p. 281].

Concepțiile lui A. Maslow şi C. Rogers sunt susținute şi de G. Allport, care considera, că principalul scop al psihologiei personalității este cercetarea individualității fiecărui om. El era ferm convins că trăsătura caracteristică a omului o constituie unicitatea acestuia.

Luate împreună, observațiile lui Dewey, Rogers, Allport, Maslow şi a altor reprezentanți ai psihologiei şi pedagogiei umaniste au condus la dezvoltarea unei concepții asupra educației şi instruirii, care accentuează faptul că pedagogii trebuie să creadă în elevii lor suficient de mult, să le permită să facă numeroase alegeri privind ce şi cum trebuie ei înşişi să învețe.

După cum vedem, educația şi instruirea, în opinia psihologilor umaniştii, trebuie să pornească de la ideea autoactualizării, să utilizeze formele creatoare ale dinamicii de grup, să apeleze la valorile spirituale, la căutarea sensului existenței şi dezvăluirea posibilităților creatoare ale fiecărui copil, tânăr.

În viziune actualizată educația şi învățarea centrată pe elev (student) constă într-o organizare a activității didactice astfel, încât profesorul şi elevii (studenții) să intre într-o interacțiune care-i menține pe elevi (studenți) într-o stare activă de participanți direcți la procesul învățării. Se recunoaşte astfel faptul, că elevul (studentul) este o individualitate şi că dezvoltarea personalității lui are un caracter particular. Relația profesor – elev (student) se întemeiază, conform acestei concepții, pe colaborare, pe consultare, negociere, elevul (studentul) fiind văzut ca o importantă sursă şi resursă de învățare.

Succesul în învățare este legat intrinsec de calitatea

interacţiunii profesor – elev (student) ştiind că, lucrând într-un climat bazat pe încredere şi respect reciproc, elevul (studentul) să-şi asume într-o bună măsură procesul propriei lui formări şi dezvoltări.

Aşa dar, deosebirea dintre pedagogia – tradiţională şi cea modernă se situează prin faptul, că cea dintâi concentrase intervenţia educativă pe activitatea profesorului, pe când cea de-a doua propune o centrare a acestei intervenţii pe cel ce învaţă (pe elev şi student).

Învăţarea centrată pe elev (student) presupune implicarea directă a elevilor (studenţilor) în realizarea sarcinilor prin raportarea permanentă a cadrului didactic la ceea ce doresc şi la ceea ce pot elevii (studenţii). Pentru aceasta ei trebuie să înţeleagă de ce sînt importante sarcinile de învăţare, în care sunt introduşi şi să-şi asume semnificaţii. Sarcinile de învăţare sînt văzute ca făcând parte dintr-un întreg logic şi funcţional.

Ele sînt abordate de către acelaşi subiect din mai multe perspective sau de către mai mulţi subiecţi în acelaşi timp pentru diversificarea punctelor de vedere.

Prin urmare, educaţia şi instruirea centrată pe cel ce învaţă, din punct de vedere psihologic, se produce atunci când elevii (studenţii) ajung să aibă interese intrinseci de cunoaştere, iar aşteptările lor sînt suficient de realiste ca să se poată împlini.

Aceasta sugerează cadrului didactic o serie de metode, care pot conduce progresiv către obţinerea rezultatelor aşteptate prin folosirea „disciplinei şi motivaţiei” drept pârghii fundamentale ale intervenţiei educative directe.

Ca filosofie practică, pedagogia centrată pe elev (student) presupune două dimensiuni.

- dimensiunea convertirii învăţării pasive într-o învăţare activă;
- dimensiunea dezvoltării competenţelor acţionale ale celor care învaţă astfel, încât ei să devină apţi de a se manifesta liber şi cu iniţiativă.

Esenţa acestei filosofii este că fiinţa umană trebuie să fie ajutată să-şi folosească forţele latente pentru a deveni capabilă să se autoconducă şi să se manifeste în mod autonom.

O asemenea schimbare de viziune nu conduce (după cum pare la prima vedere) către scăderea gradului de implicare a cadrului didactic în procesul instructiv - educativ, ci doar la modificarea rolurilor pe care el le joacă la nivelul interacţiunii didactice.

Concepția generală despre predare şi învățare se schimbă şi ea în mod fundamental. În maniera clasică de abordare a procesului didactic profesorii explică mai întâi ideile ştiințifice din punct de vedere teoretic şi apoi ilustrează ideile prin demonstrați practice (aplicative), pe când, în cadrul strategiilor centrate pe elev (student) explicațiile succed experienței directe. Experimentele concrete realizate în domeniul psihologiei educaționale au demonstrat, în acest sens, că rezultatele în învățare sînt superioare atunci, când procesul începe la nivelul activităților concrete, fiind însoțite de explicații verbale.

Centrarea pe elev (student) modifică abordarea procesului instructiv – educativ prin faptul că la baza lui stă recunoaşterea individualității, irepetabilității personalității, întrucât se porneşte de la interesele şi nevoile copiilor (studenților), se stimulează propriul lor efort în formarea competențelor prevăzute.

Educația centrată pe cel ce învață schimbă şi caracterul relațiilor profesor – elev (student) prin lărgirea statusurilor celor doi poli cu asemenea atribute care facilitează o colaborare şi cooperare reală între ei.

Acest tip de relații se bazează pe tehnologiile pedagogice diferențiate şi personalizate, care reprezintă interacțiunea dintre filosofia umanistă, psihologia umanistă şi pedagogie. În centrul atenției acestor tehnologii se află personalitatea unică, care tinde să-şi realizeze la maxim potențialul, personalitatea deschisă pentru schimbare şi aptă pentru a se înscrie în condiții sociale noi.

Tehnologiile diferențiate şi personalizate trebuie să se bazeze pe căi şi metode de învățământ, care corespund particularităților de vârstă, de sex şi individuale ale fiecărui student.

Una din tehnologiile diferențiate şi personalizate, cred, că este tehnologia colaborării. Conceptul de colaborare desemnează, după cum ştim, activitatea mixtă formativ – dezvoltativă a cadrului didactic şi a studenților (elevilor), fundamentată prin înțelegere reciprocă, interacțiune şi analiza comună a rezultatelor.

Unul din aspectele tehnologiei colaborării îl reprezintă abordarea umanistă personalizată a studentului, ce preconizează umanizarea şi democratizarea relațiilor pedagogice, formarea concepției Eu-lui. Colaborarea trebuie să fie centrată pe formarea studentului ca personalitate şi ca specialist în domeniu.

Învățarea va fi cu atât mai eficientă şi asimilarea cunoştințelor

cu atât mai mare, cu cît studenții sînt mai activi în raport cu obiectivele de învățare, adică participînd creator la actul învățării.

Trebuie să ținem cont de faptul, că fiecare student (elev) învață într-o manieră personală, în ritmuri şi cu posibilități specifice, iar interesul în învățare creştere pe măsura descoperirii şi punerii în valoare a capacităților intelectuale, volitive şi afective ale studentului (elevului).

De aici şi cerința de a încuraja modul personal şi nu şablonard în activitățile didactice (ceea ce observăm uneori la studenții anului I).

După cum ştim, în noile planuri de învățământ sunt prevăzute ore pentru activitatea individuală a studenților.

Aceasta este o formă fundamentală de autoinstruire, autoeducație şi autoperfecționare a Eu-lui personal.

E important să-i învățăm pe studenți cum să-şi organizeze eficient lucrul individual, care este o activitate individuală dificilă, dar deosebit de rodnică în autoformarea studenților ca oameni activi ai timpului nostru.

Detalizând aceste idei, putem menționa, că educația şi instruirea centrată pe student (elev) se poate realiza cu succes prin:

- comunicare şi dialog cu studentul (elevul);
- încredere optimistă în student (elev);
- toleranță față de neajunsuri;
- dreptul studentului (elevului) la opinii;
- dreptul studentului (elevului) de a alege;
- cunoaşterea particularităților individuale şi asigurarea principiului instruirii diferențiate şi individualizate.

Aşa dar, în procesul învățării formativ – dezvoltative – creative centrate pe cel ce învață, pe lângă cunoştințele de tip ştiințific sau chiar prin modul de a ajunge la ele îşi câştigă loc şi cele menite să accentueze şi celelalte componente ale personalității în formare.

Alături şi, uneori, în locul categoricului „a şti” – eventual, „tot” – îşi fac loc ca obiective educative, nuanțările sau complementaritățile: „a şti să fii”, „a şti să devii,” „a şti să trăieşti”, „a şti să creezi”, „a şti să înțelegi”, „a ştii să te exprimi”, „a ştii să relaționezi”, „a şti să faci” etc.

Referințe bibliografice:

1. Barna, A., Antohe, G., *Curs de pedagogie*, Galați, Logos, 2001, 287 p., ISBN 973-98465-5-6;
2. Bontaş, I., *Pedagogie*, Bucureşti, ALL Educațional, 1998, 383 p., ISBN 973-9337-22-8;
3. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Iaşi, Polirom, 1998, 301 p., ISBN 973-683-048-9;
4. Ezechil, L., *Fundamentări psihologice şi acționale al pedagogiei centrate pe student*. În: Direcții de optimizare a activității educaționale: Mat. conf. internaționale, Galați, 2004, p. 154-158, 332 p., ISBN 973-627-227-3;
5. Pospai, A., (coord.), *Schițe din istoria psihologiei*, Chişinău, Lumina, 1994, 207 p., ISBN 5-372-01562-4;
6. Pâslaru, V., ş.a. *Construcție şi dezvoltare curriculară. Ghid metodic*, Chişinău, Tipografia centrală, 2005, 172 p., ISBN 9975-78-385-6;
7. Vințanu, N., *Educația universitară*, Bucureşti, Aramis Print, 2001, 272 p., ISBN 973-8066-82-4.

EDUCAȚIA PENTRU PACE ÎN CONTEXTUL PROBLEMATICII LUMII DEMOCRATICE

Maria BARBĂ,
Corina ZAMFIROV,
Catedra de Pedagogie şi Psihologie

„Fără pace, dezvoltarea este imposibilă:
fără dezvoltare drepturile omului sunt iluzorii:
fără drepturi pentru om, pacea este violența.
(College de France)"

L'éducation pour la paix constitue la plus efficace modalité d'élimination de l'agressivité, du terrorisme et des conflits d'entre les communautés.

La paix est une aspiration des peuples, un impératif essentiel de notre époque et une finalité prioritaire de l'éducation d'aujourd'hui et de celle de demain.

L'éducation pour la paix a la priorité d'être efficace sur le plan socio-politique seulement lorsqu'elle est propagée simultanement dans tous les pays, en s'appuyant sur la confiance réciproque et ayant des objectifs communs.

Sur le plan mondial se sont déchaînés des problèmes qui nous affectent toujours. Ceux-ci sont devenus la préocupation de differentes catégories de spécialistes.

Aujourd'hui, on assiste à une intensification des révoltes et des conflits, auquels on peut ajouter et des calamités naturelles.

Le problème de la paix est un impératif du monde contemporaine. L'humanité a besoin d'une consience commune, de la stimulation d'un nouveau humanisme, basé pas seulement sur les valeurs morales et culturelles, mais aussi sur les acquisitions de la nouvelle révolution scientifique et technique, sur leur rôle dans notre vie.

L'homme doit être cultivé dans l'esprit de la solidarité, du respect pour les ancêtres, pour les générations futures et de la confiance pour l'avenir de l'humanité et des valeurs humaines.

Educația pentru Cetățenie Democratică (E.C.D) cuprinde educația pentru drepturile omului, educația civică, educația pentru pace, educația globală şi interculturală.

Afirmând încrederea în capacitatea educației pentru pace, pentru pregătirea generațiilor în formare în spiritul cooperării, al participării şi al democrației, ne afirmăm de fapt încrederea în succesul acțiunilor de

apărare a păcii şi în viitorul umanităţii.

Educaţia pentru pace are precursori mai îndepărtaţi sau mai apropiaţi de vremea noastră J.A.Comenius (1592-1670), considerat un precusor al O.N.U.-ului şi al UNESCO-ului năzuia spre o Pace Universală şi căuta structurile şi mijloacele necesare pentru a o instaura şi menţine.

După primul război mondial, evitarea unei noi conflagraţii mondiale a preocupat spiritele laminate, iar unele organizaţii au iniţiat acţiuni educative specifice păcii.

După al doilea război mondial, problema apărării păcii s-a pus şi se pune în termeni noi, cu o insistenţă în creştere devenind o preocupare prioritară şi o năzuinţă a tuturor naţiunilor. [1, p.15]

Educaţia pentru pace constituie cea mai sigură modalitate de eliminare a agresivităţii, a violenţei, a terorismului şi a conflictelor dintre comunităţi. Ea reprezintă un factor capabil de a contribui la crearea unei societăţi democratice. Pacea este o aspiraţie a popoarelor, un imperativ fundamental al epocii noastre şi o finalitate prioritară a educaţiei de astăzi şi de mâine. „Cu toate diferenţele dintre continente şi ţări, cu toate diferenţele culturale şi ideologice finalităţile luptei pentru un viitor mai bun al lumii sunt pretutindeni aceleaşi. Pretutindeni se pune problema apărării păcii, a asigurării unei educaţii de bază pentru tăţi oamenii, a eliminării foametei şi a protejării sănătăţii, a apărării valorilor mediului natural, a salvării identităţii culturale a diferitelor grupuri umane” (Bogdan Suhodolski-filozof polonez)

Educaţia pentru pace are şanse să fie eficientă pe plan socio-politic numai dacă se propagă simultan în toate ţările, pe bază de încredere reciprocă şi cu obiective fundamentale comune.

Prin *Carta O.N.U.* războiul (de agresiune) este declarat crimă împotriva păcii. În doctrina O.N.U. neînţelegerile dintre state trebuie să se rezolve pe cale paşnică – prin *mijloace diplomatice* (tratative, negocieri, medieri, anchete, concilieri), prin *mijloace jurisdicţionale* (arbitraj), *justiţie* (Curtea Internaţională de Justiţie), *mijloace instituţionalizate în cadrul organizaţiilor internaţionale şi regionale:*

Pacea rămâne raţiunea de a fi şi de a prospera a comunităţii umane. Un drept comunitar este *dreptul la pace.* Rezultă necesitatea de a învăţa semnificaţia păcii, de ce şi cum trebuie să se militeze pentru pace. *Educaţia pentru pace este o prioritate absolută.* Dreptul la pace a fost consfinţit în principalele documente juridice internaţionale: *Carta O.N.U., Declaraţia Universală a Drepturilor Omului,* cele două *Pacte*

internaționale, alte declarații, convenții şi rezoluții.

Premisa dreptului la pace este climatul de securitate pentru stabilirea şi întreținerea relațiilor de colaborare între state şi popoare. Cinci *principii* ale dreptului internațional guvernează dreptul la pace

a. Respectarea suveranității şi independenței naționale;
b. Neamestecul în treburile interne ale altor țări;
c. Nefolosirea forței şi a amenințării cu forța;
d. Reglementarea paşnică a diferendelor dintre state;
e. Cooperarea în conformitate cu *Carta O.N.U.*

Carta O.N.U. prezintă temeiurile juridice fundamentale ale dreptului la pace specificată în Preambul, articole 1, 24, 34, 39, 41. După cum reiese din Preambul, s-au proclamat scoaterea războiului în afara legii, credința în egalitatea în drepturi a oamenilor şi a popoarelor, necesitatea creării condițiilor pentru respectarea normelor de drept internațional de menținere a păcii şi a securității internaționale, de cooperare paşnică.

În art. 1 se preceizează scopurile O.N.U.:

1. „Să mențină pacea şi securitatea internațională şi, în acest scop, să ia măsuri colective eficace pentru prevenirea şi înlăturarea amenințărilor împotriva păcii şi pentru reprimarea oricăror acte de agresiune sau altor încălcări ale păcii şi să înfăptuiască, prin mijloace paşnice şi în conformitate cu principiile justiției şi dreptului internațional, aplanarea ori rezolvarea diferendelor sau situațiilor cu caracter internațional care ar putea duce la violarea păcii.
2. Să dezvolte relații prieteneşti între națiuni, întemeiate pe respectarea principiului egalității în drepturi a popoarelor şi dreptului lor de a dispune de ele însele şi să ia oricare alte măsuri potrivite pentru consolidarea păcii mondiale.
3. Să realizeze cooperarea internațională în rezolvarea problemelor cu caracter economic, social, cultural sau umanitar în promovarea şi încurajarea respectării drepturilor omului şi libertăților fundamentale pentru toți fără nici o deosebire de rasă, sex, limbă sau religie.
4. Să fie un centru în care să se armonizeze eforturile națiunilor către atingerea acestor scopuri comune.” [6, p.76]

Profesorul Ştefan Bârsănescu propune constituirea unei „pedagogii a păcii” care trebuie să urmărească:

- Educarea copiilor încât aceştia să se debaraseze de impulsuri agresive şi de comportamente ostile şi să devină sensibili la ordine, linişte, echilibru, dreptate.
- Formarea tinerilor în spiritul ideilor de înțelegere, cooperare, toleranță.
- Educarea tinerilor în ideea unei concepții despre lume care să le permită să se entuziasmeze de valorile spiritulale ale menirii. [4, p.26]

În conceperea acestei pedagogii a păcii îşi găseşte loc ideea că disputele se soluționează prin discuții argumentării, demonstrației.

Educația pentru pace presupune cultivarea unor atitudini superioare şi formarea oamenilor în vederea evitării conflictelor şi a promovării dialogului constructiv, cultivarea receptivității şi flexibilității, a respectului față de valori şi aspirații, față de sine şi față de alții, a priceperii de a identifica punctele comune şi de a respecta diversitatea situațiilor şi stilurilor de viață.

Ca *obiective* propunem:

- Formarea reprezentărilor corecte cu privire la stările sociale de război şi pace;
- Evaluarea obiectivă a stărilor de război şi pace;
- Conştientizarea pericolelor generate de folosirea forței şi a amenințării cu forța;
- Conştientizarea necesității controlului strict asupra amamentului clasic şi nuclear;
- Cunoaşterea problemelor de drept internațional şi național care reglementează menținerea păcii şi securității;
- Formarea atitudinilor pacifiste;
- Militarea pentru idealurile de pace, pentru înțelegere şi colaborare cu toate poapoarele lumii; solidarizarea cu forțele progresiste pentru o lume a păcii;
- Formarea opiniilor legate de crearea climatului de securitate şi pace în lume; formarea convingerilor de implicare în acțiunile forțelor organizate pentru menținerea sau restabilirea păcii;
- Cunoaşterea faptului că dreptul la pace este un drept individual şi un drept colectiv;
- Implicarea în acțiuni de propagandă în favoarea păcii, de condamnare a războiului.

Aceste obiective ale educației pentru pace sunt piatra de încercare

în procesul de formare a fiecărei personalități. [6, p.87]

Identificarea şi stoparea agresivității, intoleranței, predipoziției pentru fanatism trebuie să înceapă de timpuriu şi pentru îmbunătățirea calității etice a vieții diferitelor colectivități umane este foarte importantă descoperirea şi eleiminarea egoismului, a comportamentelor nonparticipative care pot duce la conflicte sau la dezagregarea colectivelor: perfidia, intriga, laşitatea etc.

În cadrul de promovare a conținuturilor pentru pace s-au conturat două strategii. Prima constă în introducerea unor module specifice care ocupă anumite durate putându-se asocia cu istoria, literatura, psihologia, filozofia, educația civică, educația plastică etc. O a doua strategie constă într-o dublă acțiune: de punere în valoare a conținuturilor existente şi de difuzare sau intreducere în sânul acestora a unor noi teme, concepte sau preocupări specifice educației pentru pace.

Ținând seama de faptul că elevii trebuie să învețe să paticipe la viața socială şi să construiască viitorul, trebuie să se simtă responsabili cu toate generațiile şi cu toate națiunile lumii.[2, p.32]

„*Dacă vrem să ajumgem la o adevărată pace în această lume, atunci va trebui să începem de la copii*”. **Ghandi**

Dacă analizăm atent conținutul noilor educații observăm că fiecare diziderat îşi are începutul în familie.

Prin urmare educația realizată în familie are o importanță decisivă exact ca şi modelul comportamental al părinților.

Pacea şi cooperarea începe în familie şi anume ele stau la baza plăsmuirii personalității. În acest context se poate menționa Larisa Cuznețov care propune un curriculum la educația pentru familie şi anume propune o serie de activități în susținerea realizării educației pentru pace [3, p.32]

Ca *modalități educative* se recomandă: lectura, studiul istoriei, comentarea filmelor, expuneri şi dezbateri, vizionarea expoțiilor de arte plastice pe tema războiului şi păcii, comentarea evenimentelor interne şi internaționale, informarea în probleme de drept intern şi internațional. Se recomnadă organizarea seminarilor şi microsimpozioanelor pe teme legate de antiteză război –pace, convingerea de a se exprima opiniile prin mitinguri şi marşuri de protest nonviolente. Laureații Premiului Nobel pentru pace recomandă factorilor de decizie politică şi factorilor educativi solidarizarea pentru crearea şi impunerea unui nou tip de cult – acela al nonviolenței.[6, p.52]

În cadrul practicii psihopedagogice desfăşurată în Liceul Teoretic

„M.Eminescu” am avut posibilitatea de a aplica în practică diferite forme şi modalităţi de organizare a educaţiei pentru pace.

Spre exemplu memorizarea peziilor lui Gr.Vieru „*Mulţumim pentru pace*”, „*Plaiul meu*”. Lecturarea textelor cu conţinut patriotic „*Dumbrava Roşie*”, „*Mihai Vodă şi Unirea*”.

Activităţi extradidactice, desfăşurarea seratei literare ddin creaţia lu Grigore Vieru „*Plaiul meu*” cu genericul stihuri la luminatul gherb al ţării Moldovei Dosoftei.

În cadrul educaţiei muzicale diverse cântece cu conţinut patriotic „*Imnul ţării*”, „*Tricolorul*”, „*Graiul meu*” muz.I.Macovei. „*Moldova frumoasă*” muz. Zlata Tcoci, „*Casa noastră*” muz. I.Macovei.

În cadrul educaţiei plastice se propune realizarea desenelor colajelor cu tematica „*Ţara mea*”, „*Să desenăm pacea*”, „*Familia mea*” am organizat întâlniri cu pictorii ce ar discuta cu copii despre tablourile (Petru Golub or.Cahul) în care este prezentată pacea.

În cadrul orelor de educaţiei tehnologică am realizat expoziţia lucrărilor copiilor care amplifică capacităţile creative, a disponibilităţilor pentru invenţii şi inovaţii.

În cadrul orelor de diriginţie au fost desfăşurate ore educative cu tematicile „*Prietenia – comoara sufletului*”, „*Drepturile copiilor*”, „*Să ne cinstim părinţii*”, „*Sărbătoarea paştelui*”.

La paşti de George Coşbuc

Prin pomi e ciripit şi cânt,
Văzduhu-i plin de-un roşu soare
Şi salciile-n albă floare –
E pace-n cer pe pamint
  Răsuflul cald al primăverii
Adus-a zilele-nvierii.
Şi cât e de frumos în sat!
Creştinii vin tăcuţi din vale
Şi doi de se-ntâlnesc în cale
Îşi zic: Hristos a înviat!
Şi râde –atâta sărbătoare
Din chipul lor cel ars de soare.

Conchidem deci că obiectivele educaţiei pentru pace pot fi realizate cu succes prin intermediul variatelor forme de activităţi didactice şi extradidactice, utilizând diferite strategii şi mijloace intuitive:

„Simbolurile naționale: drapelul, stema, imnul” poeziile, legendele, cântecele, expoziții de lucrări.

În cadrul familiei să fie desfăşurate sărbătorile atât cele familiale cât şi cele calindaristice cu multă pace şi plăcere şi armonie să fie organizate discuțiile cu copiii. La nivel mondial au izbucnit o serie de probleme care ne asaltează continuu. Acestea au devenit obiectul activității diferitelor categorii de specialişti. În prezent asistăm la o intensificare a revoltelor şi conflictelor la care se adaugă şi dezastrele naturale. Problema păcii este un imperativ al lumii contemporane.

Omenirea are nevoie de o conştiință comună, de promovare a unui nou umanism, bazat nu numai pe valorile norale şi culturale, ci şi pe achizițiile noii revoluții ştiințifice şi tehnice şi pe impactul lor asupra vieții.

Individul trebuie format în spiritul solidarității cu cei din generația sa, al respectului pentru cu care l-au precedat şi cu ce-l vor urma, al încrederii în destinul umanității şi în valorile umane.

În „Noul Testament” scrie „dacă rădăcinile sunt sfinte, atunci şi ramurile sunt”. Altfel spus, dacă îngăduim ca răul să coboare spre rădăcini (copiii) şi să le întineze atunci trunchiurile şi ramurile se vor ofili iar copacul se va putrezi. [Noul Testament].

Referințe bibliografice:

1. Arhip Ana, Papuc Ludmila, Noile educații, Chişinău, 1996
2. Bogdan Balan, Ştefan Boncu, Andrei Cosmovici, Teodor Cozma, Constantin Cucoş (coordonator), Psihopedagoie pentru examenele de definitivare şi grade didactice, Polirom, 1998 ISBN 973-683-213-9, 316 p.
3. Cuznețov Larisa, Educația pentru familie în preşcolaritate, Stelpart, 2005, ISBN 9975 921-159-0, 63 p.
4. Declarația universală a drepturilor omului, ONU, Bucureşti, 1988, 43 p.
5. Drepturile mele, UNICEF, ISBN 9975-61-102-8
6. Macavei Elena, Pedagogia, Teoria educației, vol. I, Aramis, 1996, ISBN 973-8294-00-2, 351 p.

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РОДИТЕЛЕЙ НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ МИР ПОДРОСТКА.

Ю.ЮРКЕВИЧ,
Л.ТЮТЮННИК,
Кафедра Педагогии и Психологии

Today some decreasing of morality of young people is being observed, which means change of valuables of people under different circums – tances. It is possible to mention that a new morality is being formed, changing of creative forces is taking place/ Valuable orientations of the youth has a special meaning in connection with it.

So, The purpose of our research work became a definition of the conditions for filling in of the inner world of a teenager with valuable context and revealing the dependence degree of teenager is emotional world on the interaction with parents/

The problem of forming of valuable orientations is specially important in teenage time. A teenager gets an interest to the inner world and transition from conscious to self – conscious is realized.

Practical importance of the work is as follows: If demonstrates the actual importance of an addressed pedagogical and educational work of vocational and spiritual side of which is forming and changing moral values of teenagers.

In our time when there is so much chaos and disorder tensions, a complex of pedagogical and educational influence of a family is vitally needed for teenagers to form a priority of social values for them to deeply enjoy a healthy and balanced life.

1.Теоретическая и практическая основа

Семейные условия, включая социальное положение, род занятий, материальный уровень и уровень образования родителей в значительной мере определяет жизненный путь ребенка. Изучая эмоциональные особенности подростка (11-15 лет) мы заметили, что нет ни одного социального или психологического аспекта поведения подростков, который не зависел бы от их семейных условий. Правда меняется характер этой зависимости. На личность подростка влияет ***стиль*** его взаимоотношений с родителями и особенно важны ***эмоциональный тон*** и преобладающий ***тип контроля*** и ***дисциплины***. Младший подростковый период (11-15лет) из-за

резко выраженных особенностей получил название «подросткового комплекса»

Как отмечает Б.С Волков – «взросление из ребенка в подростка» неизменно сопровождается стремлением более углубленно понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, мнениях, отношениях [2, ст. 264].

Ценностные ориентации как одна из составляющих структуры личности изучается в рамках общей психологии, психологии личности, социальной психологии. Многие ученые (Racu Igor, Н.Ананьев Б.Г., Олпрот., Л.С.Выготский., Столин В.В., Ядов В.А., Ломов Б,Ф., Рубинштейн С.А. рассматривают проблему ценностей в связи с источниками активности человека - потребностями, предметами этой активности - мотивами и механизмами регуляции активности.

Анализируя теоретические подходы к понятию, содержанию и структуре ценностных ориентаций можно сделать следующий вывод: Ценностные ориентации - сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы отношений личности, определяющей общий подход человека к миру, к себе, предающий смысл и направление личностным позициям , поведению, поступкам. Система ценностных ориентаций выражает внутреннюю основу отношений личности с действительностью.

И.С.Кон считает главным психологическим приобретением ранней юности открытие своего внутреннего мира, осознания своей уникальности, неповторимости и непохожести на других [5, ст.38]. В подростковом возрасте ребенок пытается найти свое место в обществе. И если и нашел, как ему кажется подходящую сферу деятельности, то интерес к ней быстро остывает. Мы считаем, что это связанно именно с особенностями современной семьи, обусловленными социальной ситуацией, как:

- вынужденность одного из родителей работать за границей (часто уезжают оба родителя). Воспитанием занимаются родственники или чужие няни.
- рост количества разводов, а следовательно, детей воспитывающихся без отца;

- низкий материальный уровень многих семей;
- высокая поглащенность родителей работой, приводящая к дефициту общения;
- насыщенность достижениями цивилизации (компьютер, телевизор…) углубляют дистанцию между поколениями.

Дезорганизующие силы чаще всего зарождаются не в самой семье, а в жизни всего общества, объективных обстоятельствах, с которыми семье приходится сталкиваться.

В своей работе под ценностными ориентациями мы понимаем систему личностных установок по отношению к существующим в данном обществе материальным и духовным ценностям

Актуальность исследования заключается не только в констатирование наличая той или иной иерархии ценностных ориентаций личности, а в проведении более глубокого изучения данной проблемы за счет рассмотрения связей ценностных ориентаций с эмоциональным миром подростка.

2. Дизаин исслудования

Данное исследование направлена на изучение степени влияния ценностных ориентаций родителей на подростка, а так же на рассмотрение зависимости эмоционнального мира от степени взаимоотношения подростка с родителями**.** Для достижения этой ***цели*** были определенны сдудующие ***задачи****:*

- ыявление особенностей внутрисемейных отношений;
- пределение содержательной направленности личности (родителей и детей)
- ыяснение уровня тревожности подростков;
- нализ полученных результатов и их обобщение.

Объектом нашего ***исследования*** были 17 учащихся, посещающих лицей им .П .Румянцева, г. Кахул. Ребята учатся в 5 классе, возраст 11-12 лет. ***Предметом исследования*** были условия, способствующие влиянию ценностных ориентаций родителей на эмоциональный мир ребенка.

Для получения результатов исследования мы применили следующие ***методики:***

-проективная методика тест «Рисунок семьи» ;

-метод исследования и определения шкалы уровня тревожности Ч.Д. Спилберга;

-метод исследования ценностных ориентаций М.Рокича;

- опросник изучения взаимодействия родителей с детьми И.Марковской

3. Результаты и дискуссии

Наше исследование проводилось поэтапно. Подготовительным этапом стала проекитвная методика « Рисунок семьи», которую мы использовали и для того чтобы узнать получше ребят. Ребятам были предложены листы бумаги и цветные карандаши. Инструкция была следующей: нарисуйте свою семью. По ходу тем ребятам, кто раньше закончил рисунок, было предложено рассказать о своей семье. В результате беседы с учителем, мы узнали, что в классе у ребят состав семьи неполный (отсутствует отец). Естественно, мы ожидали, что рисунки этих ребят будут отличаться от других.. На практике так и подтвердилось, но к ним добавились еще двое ребят из полных семей ,а также 1 ребенок из полной семьи (но в семье он приемный). Еще 2 мальчика привлекли наше внимание, тем, что выполняя наше задание они использовали штриховку (знак того, что дети находятся в эмоциональном напряжение, в состоянии тревоги). Эта методика стала для нас хорошей диагностикой внутрисемейных отношений подростка. На основе выполнения изображений, ответов на вопросы нам удалось оценить особенности восприятия и переживаний подростком отношений в семье. В рисунках подростки (как в прочем и остальные дети) могут выразить то, что им трудно бывает высказывать словами, т.е. язык рисунка более открыто и искренне передает смысл изображенного, чем вербальный язык.

Определенные особенности состояния подростков (более 53 % ребят) во время рисования определили нашу следующую методику. Необходимо было определить уровень реактивной и личностной тревожности. Мы использовали шкалу оценки уровня реактивной и личностной тревожности. (Ч.Д.. Спилберга, Ю.Л.Ханина). В методике участвовало 16 подростков, шкала самооценке состоит из 2 частей, раздельно оценивающих реактивную (РТ, высказывания 1-20) и личностную (Л Т, высказывания 21-40 - тревожности). По

показателям реактивной тревожности: 12,5% подростка показали **умеренный уровень тревожности,** а 87,5% подростков показали **уровень тревожности низкий**, что говорит о том, что у подростков занижено чувство ответственности и внимания к мотивам деятельности. Но иногда очень низкая тревожность активного вытеснения личностью высокой тревожности ставит целью показать себя в «лучшем свете. Показатели уровня личностной тревожности были следующими: 6,25% подростков показали **низкий** уровень личностной тревожности, 25% подростков показали **высокий уровень**, а остальные 68,75% подростков подтвердили **умеренный уровень** личностной тревоги. Хотелось бы отметить, что тревожность не является негативной изначальной чертой. Определенный уровень тревожности - естественная и обязательная особенность активной личности. При этом существует индивидуальный оптимальный уровень «полезной тревоги». Исходя из данных приведенных выше можно делать следующий вывод: в период подросткового возраста большое значение имеют единые родительские требования к подростку. Сам он больше притязает на определенные права, чем стремится к принятию на себя обязанностей. Поэтому для освоения подростком новой системы ценностных отношений важна **аргументация** требований. Простое **навязывание** требований, как правило, отвергается.

Для определения степени влияния ценностных ориентаций мы использовали методику «ценностные ориентации»(М.Рокич) ,для родителей, а для детей использовали метод анкетирования (анкета ценностей). Методика М. Рокича основана на прямом ранжировании списка ценностей. М.Рокич разделяет 2 класса ценностей :терминальные и инструментальные. По результатам ранжирования родители выделили на первое место ценностей **здоровье**, в то время как подростки, на первое место выделили **семью**, а затем и составляющие семьи: здоровье, счастье, любовь, хобби. Исходя из этого следует что система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к самому себе, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу

жизненной концепции и философии жизни. Вот почему, так важно именно в подростковом возрасте укрепить и развивать систему ценностных ориентаций у подростков .Ведь именно эта система оставит отпечаток на всю последующую жизнь подростка и определит его отношение к себе, к окружающему миру. И важно, чтобы эту систему закладывалась семьей.

Заключительным этапом нашего исследования был выявление взаимоотношений между подростками и родителями по опросника Марковской. Была выявлена следующая закономерность: ребята с показателем низкой и высокой тревожности показали разрыв в процентном соотношении по шкале**: удовлетворенности отношениями ребенка с родителями**. Более того, именно показатели родителей были гораздо меньше, чем показатели детей. Это говорит о завышенных родительских требованиях, или о существовании возможных конфликтов между подростком и родителем. Таким образом, с помощью системы методик мы подтвердили гипотезу о том, что только при взаимном удовлетворении от общения (подростка с родителями),влияние ценностных ориентаций будет положительным и эмоциональный мир ребенка будет богаче и разнообразнее.

4. Выводы

Данные нашего исследования достоверно показали, что младший подростковый возраст является одним из ключевых этапов в процессе становления эмоционально-волевой личности. Младший подростковый возраст представляет собой период, когда влияние эмоций на духовную жизнь становится наиболее очевидным, Влияние ценностных ориентаций родителей на эмоциональный мир подростка доказано с помощью психокоррекционых мероприятий. Ими мы подтверждаем научность концепции Льва Выготского о значении эмоций в жизни подростка. Он писал: «эмоционально окрашенный факт запоминается крепче и прочнее, чем безразличный. Всякий раз, когда вы сообщаете ребенку что-нибудь, позаботесь о том, чтобы поразить его чувство. Это нужно не только как средство для улучшения усвоения, но и как самоцель Можно не только талантливо мыслить, но и талантливо чувствовать. Эмоциональная сторона личности имеет не меньше значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитания

в такой же мере, как ум и воля.»[3.с.128]

Библиография:

1. Большая энциклопедия психологических тестов,М.,2006,414с.ISBN 5-699-13698-3
2. Волков, Б.С.Психология юности и молодости:Учебник для вузов,М.,2006,356с. ISBN 5-712-05318-4
3. Выготский, Л Педагогическая психология.М.,2005,670с.ISBN 5-17-027239-1
4. Днепров, Э.Д, Мудрость воспитания, книга для родителей,М.,1989,298с.ISBN 5-7155-0053-2
5. Кон.И.С.Психология ранней юности.М..Просвещение,1989,275с.ISBN 5-07-00142-3
6. Маклаков,А.Г.. Общая психология.Питер,2008,582с.ISBN 978-5-272-00062-0
7. Малкин-Пых,И.Г. Возрастные кризисы.М.,2005,894с.ISBN 5-699-06448-6
8. Марковская,И.М.Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми. // Семейная психология и семейная терапия.№2-1999. М
9. Немов,Р.С.Общая психология,М.,2003,396с.ISBN 5-691-00734-3
10. Рогов, Е.И.Настольная книга практического психолога,М.,2006.383с.ISBN 5-305-00048-3
11. Столяренко, Л.Д. Учебник для вузов Психология, М.,2002.590с.ISBN 5-235-00018-0

VICEPREŞEDINTELE RAIONULUI ÎN SISTEMUL AUTORITĂŢILOR ADMINISTRAŢIEI PUBLICE LOCALE DIN REPUBLICA MOLDOVA

Sergiu CORNEA,
Catedra Administraţie Publică

The functions of district vice-president have a significant importance in the proper functioning of the executive component in relation to administrative authorities of the district. The article deals with various aspects of the district vice-president's status in the system of local public authorities.

Funcţia de vicepreşedinte al raionului are o importanţă deosebită pentru buna funcţionare a componentei executive din cadrul autorităţilor administrative raionale.

Statutul vicepreşedintelui raionului, potrivit stipulărilor legislaţiei în vigoare, este definit de următoarele elemente: condiţiile impuse pentru ocuparea funcţiei de vicepreşedinte al raionului; modul de accedere în funcţie; poziţia vicepreşedintele raionului în raport cu ceilalţi funcţionari publici; atribuţiile conferite; drepturile şi obligaţiile vicepreşedintele raionului; sanctionarea, suspendarea, eliberarea din functie.

Referitor la condiţiile necesare pentru ocuparea funcţiei de vicepreşedinte al raionului constatăm că *Legea privind administraţia publică locală* nr. 436-XVI din 28.12.2006 nu impune condiţii speciale pentru a fi ales în funcţia respectivă. Articolul 49, alin.4, stipulează că în funcţia de vicepreşedinte al raionului poate fi aleasă orice persoană, inclusiv din rândul consilierilor. Deoarece articolul 52, alin.6 al aceleiaşi legi stabileşte că vicepreşedinţii raionului sunt funcţionari publici şi cad sub incidenţa *Legii cu privire la funcţia publică şi statutul funcţionarului public* nr. 158 din 04.07.2008, deducem că condiţiile de bază pentru a candida la o funcţie publică prevăzute de art.27 al legii respective se referă şi la cea de vicepreşedinte.

Vicepreşedinţii raionului se aleg de consiliul raional, la propunerea preşedintelui raionului, conform procedurii de alegere a preşedintelui raionului.

Potrivit cu prevederile punctului 4 al *Regulamentului-cadru*

privind constituirea şi funcţionarea consiliilor locale şi raionale, [1] candidatura pentru funcţia de vicepreşedinte (vicepreşedinţi) al raionului se propune de preşedintele raionului, după consultarea fracţiunilor. Prin obligaţia de consultare a fracţiunilor, legea impune preşedintele raionului să informeze toate fracţiunile consiliului raional despre eventualele candidaturi la funcţia de vicepreşedinte al raionului. Fracţiunile îşi pot exprima opinia pe marginea candidaturilor propuse de preşedintele raionului, susţinînd sau respingînd candidaturile concrete. Preşedintele are obligaţia să ţină cont de propunerile fracţiunilor consiliului raional. Preşedintele raionului care nu ţine cont de propunerile fracţiunilor ce constituie majoritatea în consiliul raional riscă să nu obţină aprobarea de către consiliul raional a candidaturii propuse. [2] Ideal ar fi ca consilierii raionali în procesul examinării candidaturilor pentru funcţia de vicepreşedinte să conştientizeze necesitatea compatibilităţii lor cu preşedintele raionului atât în plan interpersonal cât şi profesional.

Consiliul raional alege vicepreşedintele raionului, cu votul majorităţii consilierilor aleşi. În cazul în care candidatura propusă nu întruneşte votul majorităţii consilierilor aleşi, în termen de opt zile se convoacă o nouă şedinţă în vederea efectuării votării repetate. Dacă şi după votarea repetată nici una din candidaturile propuse nu întruneşte votul majorităţii consilierilor aleşi, în termen de trei zile se organizează o votare suplimentară, în urma căreia se consideră ales candidatul care întruneşte cel mai mare număr de voturi.

Legea privind administraţia publică locală stipulează în art.49, alin.2 că numărul vicepreşedinţilor se stabileşte de consiliul raional, la propunerea preşedintelui raionului.

Dar, trebuie menţionat faptul că Hotărârea Guvernului *Cu privire la organigrama şi statele de personal ale aparatului raional, direcţiilor, secţiilor, altor subdiviziuni din subordinea Consiliului raional* nr. 689 din 10.06.2003, în Anexa nr.3 stabileşte numărul vicepreşedinţilor de raion în dependenţă de numărul populaţiei: a) până la 50000 locuitori - un vicepreşedinte, b) de la 50000 - doi vicepreşedinţi, cu condiţia ca unul din ei să suplinească şi funcţiile de şef al secţiei agricultură şi alimentaţie. [3]

În acest context, menţionăm ca Curtea Constituţională s-a pronunţat referitor la problema dată în sensul că „ sintagma „in baza statelor-tip, aprobate de Guvern” nu reprezintă o normă

restrictivă, întrucât nu impune consiliilor locale executarea ei strictă, prin termenul „statele-tip” avându-se în vedere o schemă-model de încadrare”. [4]

Cu toate că hotărârea nr.689 din 10 iunie 2003 are caracter de recomandare, majoritatea absolută a funcționarilor din administrația publică locală o percep ca pe o ordonanță imperativă. Contribuie la acreditarea situației respective şi tendințele centralizatoare din domeniul finanțelor publice locale.

Constatăm că stabilirea centralizată a numărului vicepreşedinților de raioane de către guvern este o încălcare a prevederilor Cartei Europene a Autonomiei Locale, în vigoare pentru Republica Moldova. Numărul de vicepreşedinți trebuie să fie stabilit de către Consiliul raional în conformitate cu volumul responsabilităților şi a sarcinilor existente şi în strictă dependență de potențialul uman, economic, financiar, social al raionului.

Consiliile raionale, după alegerile locale din 2007, au stabilit numărul vicepreşedinților de raion pornind de la particularitățile locale, care nu tot timpul au fost conforme prevederilor stipulate în Hotarirea Guvernului Republicii Moldova nr.689 din 10 iunie 2003. Astfel, raioanele Cahul (119.201 locuitori) şi Ungheni (110.750locuitori) care au în componența lor peste 100000 locuitori au câte trei vicepreşedinți de raion. În acelaşi timp, raioanele Criuleni şi Nisporeni care au câte 72.259 şi respectiv 64.945 locuitori, de asemenea, şi-au ales câte trei vicepreşedinți de raion. [5]

Analiza modalităților de stabilire a numărului de vicepreşedinți de raion de către consiliile raionale ne permite să constatăm că în foarte multe cazuri unicul criteriu de care s-a ținut cont a fost cel politic.

În acest context, e necesar de remarcat faptul că *Legea privind administrația publică locală* nr. nr. 123-XV din 18.03.2003 stipula în art.59, alin.4 că vicepreşedintele raionului cade sub incidența *Legii privind statutul alesului local*. În sensul Legii nr. 436-XVI din 28.12.2006 vicepreşedintele raionuluiul este funcționar public care se bucură de stabilitate în funcție şi nu depinde de fluctuațiile politice. Atestăm o situație în care vicepreşedinții de raion se aleg pe criterii politice, dar din momentul alegerii cad sub incidența *Legii cu privire la funcția publică şi statutul funcționarului public* nr. 158 din 04.07.2008.

Soluția dată nu este una perfectă. În acelaşi timp, vechea

situaţie favoriza eforturile de a înlătura adepţii concurenţilor politici pentru a-i înlocui, indiferent de nivelul ierarhic, cu proprii oameni. Problema, aici, apare la nivelul competenţei celor nou-numiţi, care nu sunt aleşi decât pe criterii politice. Instabilitatea şi ambiguitatea politică contribuie la instaurarea şi perpetuarea unei stări de confuzie şi incertitudine.

În acest context este concludent, cazul raionului Râşcani. Pe data de 19.06.2008 a avut loc şedinţa extraordinară Consiliului raional, care a fost convocată în special pentru a pune în discuţie chestiuni în vederea funcţionării Consiliului raional şi a aparatului Preşedintelui raionului, chestiuni, ce au fost amânate de la o şedinţă la alta în decurs de jumătate de an: 1. Cu privire la „informaţia despre activitatea Preşedintelui raionului, dlui Tăbîrţă Vladimir (din partea PCRM), în vederea executării atribuţilor de serviciu" şi 2. „despre activitatea vicepreşedintelui raionului, dlui Tomaş Oleg (din partea PDM) în vederea executării atribuţiilor de serviciu stabilite de Preşedintele raionului în dispoziţia nr.39 din 08.08.2007".

Chiar de la începutul şedinţei, fracţiunea PCRM a insistat asupra excluderii de pe ordinea de zi a acestor chestiunii, nemotivând în nici un fel această poziţie. În semn de protest Blocul Democrat (compus din fracţiunile AMN, PPCD şi un consilier din partea BEPRR) a părăsit şedinţa Consiliului raional, motivul fiind că PCRM şi PD promovează şi menţine în funcţii înalte în conducerea raionului persoane incompetente, „precum vicepreşedintele raionului, Tomaş Oleg care activează un an în această funcţie, fiind responsabil de activitatea Direcţiei Agricultură şi Alimentaţie, Complexul agroindustrial, secţiei economie, secţiei construcţii, gospodărie comunală şi drumuri, serviciului relaţii funciare şi cadastru etc, nu cunoaşte până la moment practic nimic despre activitatea acestor secţii şi direcţii, nu se cunoaşte nici macar dacă dlui ar avea studii superioare, prezentînd doar un certificat că a frecventat doar nişte cursuri de veterinărie". [6]

Relaţiile politice sunt susţinute de puterea pe care conducătorii politici o au asupra funcţionarilor, a administraţiei în general, dar în mod special la nivel local. Însă, de multe ori acestea apar ca factor mediator pentru corupţie. S-au înrădăcinat diverse practici de presiuni politice şi mijloace prin care conducătorii politici îşi asigură dominaţia asupra funcţionarilor şi influenţează procedurile publice: schimbarea abuzivă a funcţionarilor cu persoane loiale

politic; ordine mascate şi ilegale date funcţionarilor publici; abuzuri şi oferirea de informaţii din interior.

Presupunem că atunci când legiuitorul a hotarât ca vicepreşedinte al raionuluiul să nu fie angajat politic, s-a avut în vedere tocmai necesitatea de a-i asigura independenţa şi stabilitatea necesară pentru realizarea eficientă a atribuţiilor de serviciu. Dar trebuie remarcat faptul că Legea nr. 436-XVI din 28.12.2006 nu stabileşte atribuţiile vicepreşedintelui raionului. Art.52, alin. 5 stipulează că vicepreşedintele raionului „exercită atribuţiile stabilite de preşedintele raionului şi poartă răspundere în conformitate cu legislaţia în vigoare". Referitor la stabilirea de către preşedintele raionului a atribuţiilor vicepreşedintelui raionului este o chestiune foarte discutabilă. Legea, cred că, ar trebui să delimiteze cel puţin domeniile generale de activitate a vicepreşedintelui raionului.

Funcţia de vicepreşedinte al raionului este strâns legată de cea de preşedinte al raionului, ultimul, după cum am menţionat deja, propune candidatura vicepreşedintele raionului şi-i stabileşte atribuţiile. În cazul încetării înainte de termen a mandatului, al suspendării din funcţie sau al imposibilităţii preşedintelui raionului de a-şi exercita atribuţiile, interimatul se asigură de drept de către vicepreşedintele raionului.

În practică, apartenenţa politică diferită a preşedintelui şi a vicepreşedinţilor poate crea stări de tensiune care nu contribuie la buna funcţionare a autorităţilor executive raionale. Este elocvent în acest context cazul raionului Căuşeni. Potrivit vicepreşedintelui raionului Căuşeni Nicolae Bârlădeanu, pe parcursul perioadei de când activează, Preşedintele raionului a modificat de patru ori dispoziţia privind atribuţiile vicepreşedinţilor, ceea ce reprezintă o încălcare a legislaţiei administraţiei publice locale şi, mai ales, organigrama întărită de Consiliul raional Căuşeni, care prevede clar că un vicepreşedinte monitorizează şi gestionează problemele agricole, iar alt vicepreşedinte se ocupă de problemele ce ţin de asistenţă socială, medicină şi învăţământ.

La 24 februarie 2009, Preşedintele raionului a emis o dispoziţie prin care redistribuie gestionarea domeniului ce ţine de asistenţa socială şi protecţie a familiei vicepreşedintelui şi şefului Direcţiei Agricultură. [7]

Relaţiile vicepreşedintelui raionului cu funcţionarii din aparatul preşedintelui sunt stabilite în regulamentele interne,

organigrama instituţiei şi de fişa postului.

Referitor la drepturile şi obligaţiile vicepreşedintelui raionului, menţionăm că asupra lui se răsfrâng stipulările Legii nr. 158 din 04.07.2008, dată fiind calitatea de funcţionar public. Dar în acelaşi timp, Legea nr. 436-XVI din 28.12.2006 stabileşte în art. 50, alin.4 că mandatul vicepreşedintelui raionului încetează odată cu mandatul consiliului raional. Reglemantarea juridică diferită a statutului vicepreşedintelui raionului a generat şi va genera în continuare situaţii de problemă. O soluţie ar fi, daca se doreşte stabilitatea şi profesionalizarea funcţiei respective, ca ea sa cadă sub incidenţa deplină a Legii nr. 158 din 04.07.2008.

Eliberarea din funcţie a vicepreşedintele raionului se face, la propunerea preşedintelui raionului, prin decizie a consiliului local, adoptată cu votul majorităţii consilierilor aleşi, în conformitate cu Legea nr. 158 din 04.07.2008 şi legislaţia muncii.

În concluzie, menţionăm ca pentru a asigura eficienţa activităţii vicepreşedinţilor de raion e necesar de a uniformiza abordările legiuitorului asupra materiei date şi a înlătura reglementările contradictorii.

Referinţe bibliografice:

1. Legea pentru aprobarea Regulamentului-cadru privind constituirea şi funcţionarea consiliilor locale şi raionale nr457-XV din 14.11.2003.
2. Creangă I. Curs de drept administrativ: pentru studenţii fac. de drept. Vol. II.- Ch.:Epigraf, 2005, p.177.
3. Publicată în Monitorul Oficial nr.116-120/711 din 13.06.2003.
4. Hotărârea Curţii Constituţionale pentru controlul constituţionalităţii art.18 alin.(2) lit.f) din Legea nr.123-XV din 18 martie 2003 *Privind administratia publica locala* şi Hotărârii Guvernului nr.688 din 10 iunie 2003 *Cu privire la structura si statele de personal ale primariilor satelor (comunelor), oraselor (municipiilor)* Nr.14 din 18.05.2004 (Publicată în: Monitorul Oficial al R.Moldova nr.88-90/18 din 04.06.2004).
5. Potrivit datelor prezentate pe site-urile oficiale ale autorităţilor rationale nominalizate.
6. http://turcanudenis.worldpress.com

7. Roşca V. Preşedintele raionului Căuşeni, Ion Ciontoloi, acuzat de comportament dictatorial. În: Flux, 06 martie 2009.

CONLUCRAREA INSTITUȚIEI ADMINISTRAȚIEI PUBLICE ÎN DOMENIUL CONSERVĂRII MONUMENTELOR ISTORICE. CAZUL JUDEȚULUI CETATEA – ALBĂ (1918-1940)

Liudmila CHICIUC,
Catedra de Administrație Publică

The study deals with the issue of collaboration between the local public administration institution and special regional and central bodies in order to preserve and protect the historical monuments.

The author studies the collaboration between the White Fortress Town hall and the regional and central institutions: the Commission of Bessarabia's Historical Monuments, the Commission of Bucharest's Historical Monuments, the Ministry of War, the National Military Museum in Bucharest, etc, in order to preserve and protect for posterity the most important historical monument located in the district, and namely - the splendid Fortress of Stephen the Great on the Dniester.

The series of successes but also some misunderstandings that have characterized these relations during 1918-1940 are evidences of a natural process with all its complexity.

Din punct de vedere administrativ, Cetatea Albă, „județul șesului de la marginea răsăriteană a țării" cuprindea un municipiu (Cetatea Albă) şi 213 sate încadrate în 8 plase. Având o întindere de 7.595 km^2, era cel de-al IV-lea în Țară după Tulcea, Hunedoara şi Timiş-Torontal.[1, 134] Județul era favorizat de aşezarea geografică, aflându-se în colțul dintre râul Nistru şi țărmul Mării Negre şi beneficia de o vegetație relativ bogată în alternanță cu frumoase asociații de sărături şi arenacee. În plus, era avantajat şi de vechimea impunătoare a dezvoltării istorice, vechime, care mai poate fi confirmată şi astăzi, prin monumentele istorice şi ale naturii ce au rezistat timpului.

Potrivit sistemului administrației publice româneşti din perioada interbelică, principala instituție a cârmuirii locale era primăria. În atribuțiile primăriilor locale, derând cu alte sarcini se înscria şi ocrotirea monumentelor istorice şi ale naturii amplasate în cuprinsul unității administrativ-teritoriale. Conservarea, reabilitarea şi punerea în valoare şi utilitate publică a monumentelor de însemnătate istorică implica un proces complex de conlucrare a

primăriilor locale cu instituțiile abilitate regionale şi centrale şi cu structurile administrației publice de cel mai înalt nivel.

Întregul traseu al lucrărilor privitoare la monumentele istorice, de la identificarea lor până la conservare, activități de cercetare, înnobilare şi ocrotire, făcea ca relațiile dintre acele instituții să devină permanente, destul de diverse şi complexe, pe alocuri chiar sinuoase, dar, în final, cu impact pozitiv asupra obiectivului urmărit.

În perioada anilor 1918-1940 în teritoriul județului Cetatea Albă, potrivit studiilor unor cercetători din epocă, dar şi a unor investigatori contemporani, se atestă un însemnat număr de monumente istorice. Conform datelor relevate în anexa la lucrarea autorilor Agrigoroie I. şi Palade Gh., *Basarabia în cadrul României întregite1918-1940*, cel puțin patru monumente de importanță istorică, între care *Cetatea* cu zidurile sale masive, *Mormântul antic grecesc,* acoperit într-un tumulus (movilă), *Biserica armenească* din centrul județean, având unele inscripții din sec. al XV-lea, *Izvorul Sf. Gheorghe* datând din anul 1743, înfrumusețau locurile şi aşa pitoreşti ale județului.[1,134-143] Județul Cetatea Albă dispunea şi de un şir de monumente însemnate din punct de vedere istoric, arhitectonic şi artistic, ce datau din secolele XVI-XIX , între acestea şi *bisericile Sf. Nicolae* şi *Sf. Gheorghe* din municipiu [6, 87].

În atenția primăriei, instituțiilor cultural – ştiințifice din teritoriu şi a instituțiilor speciale regionale şi centrale, s-au aflat cea mai mare parte dintre aceste monumente, dar fără îndoială că unele dintre ele au solicitat o atitudine deosebită, având în vedere însemnătatea lor istorică, gradul de deteriorare, volumul de mijloace necesare pentru cercetare şi reabilitare, numărul de instituții şi persoane implicate în lucrările ce se impuneau, şi alte momente. Din acest punct de vedere, cel mai însemnat obiect în județul Cetatea Albă era *Cetatea Ştefan cel Mare*, vechea şi impunătoarea cetate de pe Nistru care, după anii de stăpânire a Basarabiei de către Imperiul Țarist, ajunsese într-o situație deplorabilă. Se cunoaşte că cercetări ştiințifice însoțite de săpături arheologice s-au întreprins la Cetatea Albă, încă din primii ani de după Marea Unire. Dar lucrările de reabilitare şi întreținere a cetății au început puțin mai târziu, pe măsură ce s-a apreciat apartenența ei la Ministerul de Război şi calificarea drept monument istoric.

Singura instituție care îşi asumase, după Marea Unire,

sarcina de a studia şi de a pune în valoare monumentele şi urmele trecutului arheologico - artistic din această parte a pământului românesc era Comisiunea Monumentelor Istorice din Basarabia (CMI din Basarabia), fondată în anul 1918 la Chişinău, ca verigă a Comisiunii Monumentelor Istorice din Bucureşti. Comisiunea basarabeană a început, de fapt, să funcţioneze efectiv după publicarea decretului regal din 30 octombrie 1919 prin care se desemna componenţa şi conducerea ei. În vederea realizării sarcinii sale principale de conservare şi restaurare a monumentelor istorice, Comisiunea şi-a propus să inventarieze toate monumentele istorice din provincie, să asigure restaurarea şi conservarea lor, să cerceteze ştiinţific bisericile şi mănăstirile din punct de vedere artistic şi istoric, să publice rezultatele investigaţiilor într-un Anuar al CMI şi alte activităţi însemnate. Este demn de subliniat faptul că „o preocupare constantă a Comisiunii şi, poate, cea mai dificilă a fost cercetarea, întreţinerea, conservarea şi restaurarea cetăţilor moldoveneşti medievale" [6, 111] în primul rând a celor de pe Nistru.

Cetatea *Ştefan cel Mare* de la Cetatea Albă ocupa un loc aparte în lista acestora. Cercetătorul contemporan, Elena Ploşniţă, în urma analizei unui bogat material de arhivă (în special din Arhiva Direcţiei Monumentelor Istorice din Bucureşti şi Arhiva Naţională a Republicii Moldova) constată că pe parcursul perioadei anilor 1918-1940 dar şi între anii 1941-1944 în rezolvarea problemei legate de conservarea şi restaurarea acestui monument istoric au fost implicate un şir de instituţii şi personalităţi, iar lucrările nemijlocite de întreţinere şi restaurare a cetăţii s-au desfăşurat permanent, deşi cu anumite întreruperi şi complicaţii de ordin financiar sau organizatoric [6, 112-117]. Printre instituţiile implicate se numără CMI din Basarabia, Ministerul Cultelor şi Artelor, CMI din Bucureşti, Ministerul de Război, Muzeul Militar Naţional din Bucureşti, Primăria Cetatea Albă, Muzeul Regional de Antichităţi din Cetatea Albă, iar în şirul personalităţilor ce şi-au adus concursul la sensibilizarea problemei şi la cercetarea cetăţii cerând protejarea ei ca monument istoric, inclusiv care au participat la săpăturile arheologice şi la lucrările de restaurare, se înscriu P.Gore, Şt. Ciobanu, L.T.Boga ca şi preşedinţi ai CMI din Basarabia, Gr. Avakian, corespondent al Muzeului Militar Naţional, P. Nicorescu, profesor universitar din Iaşi devenit director al Muzeului Regional de

Antichităţi din Cetatea Albă, Vl. Şah- Nazarov, conservator al aceluiaşi Muzeu Regional de Antichităţi din Cetatea Albă [6, 112] şi mulţi alţii.

Cetatea s-a aflat în atenţia permanentă a Comisiunii Monumentelor Istorice din Basarabia, conducerea ei a făcut nenumărate apeluri către CMI din Bucureşti, informând-o despre starea de conservare a cetăţii, la fel s-a străduit s-o protejeze ca monument istoric şi s-o ocrotească ori de câte ori asupra ei se abătea vre-un pericol, indiferent care ar fi fost cauza acestuia: neglijenţa şi lipsa de responsabilitate a unor structuri sau persoane, insuficienţa de mijloace financiare, sau excesul de zel manifestat de unii conducători locali în intenţia de a trece cetatea în posesia Primăriei locale. Se cuvine, totuşi, de subliniat că în pofida faptului că instituţia administraţiei publice locale – primăria, a neglijat uneori necesitatea consultării Comisiunii basarabene, adresându-se direct Comisiunii din Bucureşti în privinţa diferitor probleme ce ţineau de cetate, permiţând săpături arheologice neautorizate sub zidurile ei, cerând depozitarea obiectelor descoperite în patrimoniul Muzeului Regional de Antichităţi etc., relaţiile dintre aceste instituţii nu s-au întrerupt niciodată, iar scopul comun de a păstra monumentul pentru posteritate a făcut posibilă depăşirea neînţelegerilor temporare şi a condus la finalizarea lucrărilor şi acţiunilor propuse. În plus, Comisiunea a impus un caracter planificat lucrărilor de întreţinere, refacere, renovare şi conservare a cetăţii.

Începând cu anul 1922 în Programele anuale de lucrări preconizate a fi realizate de către Comisiunea basarabeană, Cetatea *Ştefan cel Mare* va figura permanent printre sarcinile de maximă urgenţă. Documentele confirmă că sumele de bani cheltuite în aceste scopuri depăşeau de cele mai multe ori mărimea contribuţiei primăriei locale sau a Ministerului de Război în posesia căruia se afla cetatea. De altfel, Ministerul de Război, care nu putea face faţă cheltuielilor necesare pentru lucrările de restaurare a cetăţii, se adresează încă în martie 1924 către CMI din Bucureşti cu rugămintea de a lua măsuri pentru ca aceasta să fie „amenajată şi păstrată ca monument istoric” [6. 113]. Comisiunea basarabeană rezerva în fiecare an o anumită sumă pentru conservarea şi restaurarea zidurilor cetăţii. În anul 1925 CMI din Basarabia a cheltuit mai mult de jumătate din buget pentru consolidarea zidurilor, „ameninţate cu ruină, amenajând acolo şi o cameră-muzeu” [6, 95], iar în planul

bugetului pe anul 1927 se indica că pentru executarea unei porți mari și a unor lucrări de asigurare a Cetății Albe se alocă 150.000 lei [6,97], ceea ce constituia aproximativ a şasea parte din mijloacele anuale ale Comisiunii.

Comisiunea basarabeană nu era în stare, însă, să suporte cheltuielile necesare anual pentru lucrările de întreținere a cetății, de aceea preşedintele ei, Şt. Ciobanu, se adresa deseori către CMI din Bucureşti solicitând majorarea bugetului. Se cunoaşte, de pildă, că bugetul pentru anul 1926 a fost majorat, iar pentru anul 1927, ținând cont de starea de conservare a monumentelor din provincie, CMI din Basarabia a solicitat un buget şi mai mare. În anul 1929, Şt. Ciobanu îi comunica preşedintelui CMI din Bucureşti, N. Iorga, despre eforturile financiare ale Comisiunii basarabene, specificând că „din mijloacele ei foarte reduse a alocat o sumă pentru facerea unui acoperiş la localul viitorului muzeu din interiorul cetății, precum şi pentru săpăturile suplimentare efectuate de membrii ei şi custodele Gr. Avakian”. Totodată Şt. Ciobanu semnala că este „o absolută nevoie pentru porți la intrarea în Cetatea Albă”, pentru care ar fi necesară, potrivit devizului de cheltuieli, suma de 42.464 lei. Comisiunea basarabeană nu poseda aceste mijloace, de aceea ruga a se dispune eliberarea sumei necesare de către CMI din Bucureşti. Între timp, directorul Muzeului Militar Național propunea pentru uşă doar o sumă de 2000 de lei [6, 113].

Însă nu întotdeauna relațiile dintre aceste instituții au fost de colaborare reuşită, au existat şi momente tensionate între CMI din Bucureşti şi Comisiunea basarabeană, precum şi între autoritățile locale şi conducerea CMI din Basarabia. Sunt de amintit, în această privință, neînțelegerile dintre instituțiile numite, legate de aprobarea şi desfăşurarea săpăturilor arheologice la Cetatea Albă.

Potrivit programului său, Comisiunea regională se angajase să întreprindă săpături arheologice în cetate. Aprobarea pentru efectuarea lor trebuia să vină din partea CMI din Bucureşti. Astfel, în cadrul şedinței CMI din Bucureşti de la 6 mai 1931, „se aprobă săpăturile la Cetatea Albă în condițiile în care s-a dat prima aprobare, săpături ce se vor executa de Muzeul Militar Național, conform adresei 23/1931” [6, 114]. Comisiunea basarabeană află, din alte surse, că în anii 1919, 1927, 1929 şi 1931 P. Nicorescu şi Gr.Avakian efectuaseră deja săpături arheologice la Cetatea Albă, iar obiectele depistate fusese depuse de Gr. Avakian la Muzeul Militar

Național din Bucureşti şi la domiciliul său. Simțindu-se ofensată şi neglijată pentru că nu a fost informată şi nu i s-a cerut avizul în legătură cu acele săpături, Comisiunea basarabeană, în persoana lui Şt. Ciobanu, s-a pronunțat dur în acest subiect, încercând să precizeze punctul de vedere al Comisiunii. Se declanşează o corespondență de lămurire a relațiilor dintre, preşedintele CMI din Basarabia, Primăria Cetatea Albă şi CMI din Bucureşti. Dincolo de acest fapt, colaborarea interinstituțională în scopul protejării cetății ca monument istoric a continuat. În octombrie 1934, Primăria Cetății Albe îi comunica CMI din Basarabia, despre starea gravă a cetății, menționând: „Cetatea Albă necesită serioase reparații. Vă rugăm să binevoiți a dispune măsurile pe care le veți crede de cuviință pentru consolidarea zidurilor, care amenință să cadă”[6, 114].

Un alt incident în relațiile dintre Primăria Cetății Albe şi Comisiunea basarabeană a avut loc în toamna anului 1935, când Ministerul Apărării Naționale a desființat paza asigurată de Regimentul 35 Infanterie din garnizoana Cetății Albe pentru paza cetății *Ştefan cel Mare*, urmând ca aceasta să fie asigurată de primărie. În urma analizei documentelor de epocă, cercetătorul contemporan Elena Ploşniță, constată că „faptul în cauză a nemulțumit Comisiunea de la Chişinău”, iar Şt. Ciobanu într-o scrisoare către CMI din Bucureşti expediată la începutul lunii noiembrie 1935, evidenția toate neajunsurile din activitatea primăriei locale, legate de acest monument, subliniind următoarele: „Având în vedere faptul că desființarea gărzii din cetate ar însemna să lăsăm cel mai frumos monument de istorie din țară pradă vandalilor, conştient sau inconştient ținând seama de faptul că Primăria Cetatea Albă în sarcina căreia ar urma să fie lăsată paza cetății — monument, s-a făcut de atâtea ori vinovată de încălcarea voită sau nevoită a Legii pentru conservarea monumentelor istorice, înființând muzee cu obiecte antice aparținând Comisiunii noastre şi acordând dreptul persoanelor fără competență a face săpături şi cercetări ştiințifice în cetatea *Ştefan cel Mare* şi deci a lăsa paza cetății pe seama primăriei, nu ar însemna decât încuviințarea distrugerii cetății. Vă rugăm să binevoiți a interveni urgent şi cu toată autoritatea morală de care dispuneți pentru ca ordinul de desființare a gărzii militare din cetatea Ştefan cel Mare să fie contramandat, iar garda reînființată urgent”[6, 115]. La acel moment problema pazei cetății a fost soluționată favorabil cerinței de la Chişinău, garda a fost restabilită, dar peste un

an a fost desfiinţată din nou.

Primăria Cetatea Albă avea cele mai bune intenţii în ceea ce priveşte protejarea cetăţii – monument, dar nu întotdeauna găsea şi cele mai bune căi pentru asigurarea susţinerii acestui obiectiv din partea structurilor abilitate, fapt care determina uneori relaţii destul de tensionate cu CMI din Chişinău. Şi cu toată stăruinţa sa, CMI din Bucureşti nu reuşea să menţină un echilibru normal între aceste două instituţii. Câteva secvenţe din corespondenţa angajaţilor acestor două Comisiuni relevate de autorul Elena Ploşniţă în lucrarea *Protejarea patrimoniului cultural în Basarabia (Chişinău,2003)*, reprezintă o dovadă grăitoare în această privinţă. Victor Brătulescu, reprezentantul CMI din Bucureşti, care în primăvara anului 1937 vizitează Cetatea Albă, solicită ulterior lui N. Iorga următoarele : „Vă rugăm să binevoiţi a aproba să se ceară primăriei şi prefecturii locale să se gândească la mijloacele pentru restaurarea părţilor mai degradate din cetate. La aceasta s-ar putea cere şi ajutorul armatei, care ar acorda o mână de ajutor”. În anul 1938 Primăria Cetatea Albă a hotărât să înceapă restaurarea cetăţii. În legătură cu această decizie ea face un demers pe numele preşedintelui CMI din Bucureşti. Secretarul acesteia îl expediază către CMI din Basarabia, iar Şt. Ciobanu răspunde CMI din Bucureşti următoarele: „Vă aducem la cunoştinţă că Primăria municipiului Cetatea Albă, potrivit unei vechi şi constante tendinţe de a pune stăpânire pe cetatea din raza municipiului (chestiunea a ajuns pe vremuri până la Consiliul de Miniştri), nici de data aceasta nu s-a adresat CMI din Basarabia în chestiunea lucrărilor de consolidare şi restaurare a cetăţii. În ceea ce priveşte părerea noastră cu privire la lucrările „de restaurare” şi „consolidare” ale acestei cetăţi de către primăria Cetăţii Albe, opinăm ca aceste lucrări să se facă după cum s-au făcut şi mai înainte de către Comisiunea Monumentelor Istorice din Basarabia şi sub supravegherea ei directă. Noi salutăm bunele intenţii ale primăriei de a veni în ajutor cetăţii şi sîntem gata a-î sta la dispoziţie în ce priveşte supravegherea şi planurile de lucru” [6, 116]. Cu părere de rău nu toate lucrările programate au fost duse până la bun sfârşit, oricum, o parte din ziduri au beneficiat de reparaţii şi întărituri.

În vara anului 1939, CMI din Bucureşti va delega în calitate de custode al ruinelor cetăţii moldoveneşti din Cetatea Albă pe V. Şah-Nazarov, conservator al Muzeului Regional de Antichităţi din Cetatea Albă. Lui i se încredinţa să ia toate măsurile ca aceste ruine

să fie păstrate cît mai bine. Trebuie de menționat că V. Şah-Nazarov s-a dovedit un colaborator foarte priceput în lucrările de arheologie şi a asigurat cercetările până la începutul celui de-al doilea război mondial. În anii 1942-1943 a continuat cercetările arheologice la Cetatea Albă P. Nicorescu, directorul Muzeului Regional de Antichități din centrul județean.

Rezultatele săpăturilor arheologice vor fi reflectate întâi de toate în manuscrisele cercetătorilor (se cunosc manuscrisele dr. Gr. Avakian, delegat arheologic al CMI din Bucureşti pentru județul Cetatea Albă, privitoare la săpăturile executate în cursul anilor 1929, 1930, 1931[6, 114]). De asemenea, aceste rezultate se vor cuprinde în studiile editate ca lucrări aparte sau publicate în paginile unor reviste ştiințifice din Basarabia, Țară sau din străinătate [2;4]. Este important de notat că printre lucrările apreciate drept foarte valoroase pentru ştiința arheologică se numără şi cele ce reflectă rezultatele săpăturilor întreprinse la Cetatea Albă.

În volumul III al Anuarului Comisiunii Monumentelor Istorice (1931) sunt incluse câteva studii ştiințifice realizate ca urmare a cercetărilor efectuate aici. Este de menționat, întâi de toate, o însemnată lucrare a profesorului savant arheolog, „cel mai bun cunoscător al trecutului splendidei cetăți”, Grigore Avakian, cu titlul „*Săpăturile de la Cetatea Albă*”. Lucrarea este completată cu fotografii ce ilustrează săpăturile executate, obiectele descoperite şi zidurile ce necesită întărituri. Cu privire la obiectele descoperite, autorul relatează în această lucrare despre descoperirea la Cetatea Albă, a unui fragment de fibulă germanică din epoca imperialo-romană, piesă de o morfologie foarte interesantă şi destul de însemnată pentru arheologia universală [7]. Acelaşi autor, Gr. Avakian, mai inserează în acest volum şi lucrarea „*Ştiri nouă din Tiras*” iar autorul Paul Nicorescu, prezintă studiul „*Lucrările de consolidare şi de restaurare la Cetatea Albă*”. [2, 295; 5,1-79].

Primăria municipiului Cetatea Albă (se cuvine de notat că în sistemul administrativ românesc din perioada interbelică, municipiul constituia o unitate administrativă egală în rang cu județul) în colaborare cu arheologii organiza expoziții temporare din materialele descoperite în rezultatul săpăturilor. Din veniturile expozițiilor se adunau anumite mijloace care se utilizau anual pentru reparația zidurilor şi pentru alte lucrări menite să îmbunătățească conservarea acestui important monument istoric.

Trebuie de menționat că Primăria Cetatea Albă a avut o contribuție însemnată şi la deschiderea celor trei muzee ce au funcționat în municipiu pe parcursul perioadei interbelice [3, 114], unul dintre acestea fiind Muzeul de Antichități, „cel dintâi muzeu de antichități din Basarabia”. În perioadele mai anevoioase pentru organizarea şi activitatea acestui muzeu, primăria locală, a căutat şi a găsit soluții pentru un şir de probleme ridicate de împrejurări. Spre exemplu, la începutul anului 1935 a convenit împreună cu custodele muzeului comunal, V. Şah-Nazarov şi preşedintele Căminului Cultural, avocatul Emanuel Mănescu, asupra adăpostului pentru exponate, a alocat sumele necesare pentru confecționarea mobilierului şi amenajarea muzeului, a făcut demersurile către instituțiile şi persoanele indicate pentru a urgenta deschiderea lui. Astfel, inaugurarea oficială a Muzeului de Antichități din Cetatea Albă la care a fost invitat şi N. Iorga, preşedintele CMI din Bucureşti, va reuşi în anul 1935. După aprecierile lui Şt. Ciobanu, muzeul de antichități era bine aranjat şi permitea să devină „cea mai interesantă instituție de ştiință a oraşului”.

În vizorul Primăriei Cetatea Albă s-au aflat şi alte edificii însemnate sub aspect istorico - artistic. Spre exemplu, Catedrala Cetății Albe, cu prestolul în cinstea Înălțării Domnului, despre care preotul Ioan Rusu, într-un memoriu către CMI din Bucureşti, în anul 1938 scria că este o clădire monumentală ajunsă într-o situație deplorabilă, fiind lipsită de reparații timp de 30 de ani. Autorul memoriului făcea apel către „înaltul guvern” să ajute acest „monument de înălțare religioasă, culturală şi națională” de la granița de răsărit a țării, aşa cum, potrivit devizului de cheltuieli, costul reparațiilor se ridica la suma de un milion de lei, iar catedrala prin mijloace proprii putea aduna maximum doar 100.000 lei. S-au atestat şi în acest caz confruntări de opinii între Primărie şi CMI din Basarabia, dar, ca şi în alte situații asemănătoare, au fost depăşite spre binele public general.

Pot fi enumărate şi alte exemple de conlucrare a Primăriei municipiului Cetatea Albă precum şi a celorlalte primării locale cu instituții speciale regionale şi centrale în scopul protejării monumentelor istorice şi ale naturii, aflate în cuprinsul județului. Numărul de pilde nu este, însă, atât de semnificativ precum faptul că toate confirmă prezența unor situații similare, caracterizate de iminența interesului comun şi a pozițiilor convergente într-un şir de

probleme de însemnătate națională, dar şi de divergența de opinii cu privire la anumite modalități de a fi rezolvate, lucruri care sunt fireşti procesului general de administrare a treburilor publice. Un alt moment demn de menționat este că în situații de comitere a anumitor ilegalități față de patrimoniul cultural: devastări furturi, demolări sau restaurări neautorizate, etc., toate aceste instituții indiferent de rang şi specializare, găseau limbă comună în vederea combaterii sau împiedicării fărădelegilor.

Referințe bibliografice:

1. Agrigoroiei I., Palade Gh., Basarabia în cadrul României întregite (1918-1940). Carte didactică pentru studenți.– Chişinău: Universitas, 1993.– 256p.
2. Arhivele Basarabiei. Revistă de istorie şi geografie a Moldovei dintre Prut şi Nistru. 1931, nr.4.
3. Ioniuc A., Rolul muzeelor în România interbelică.– Iaşi: Editura Junimea, 1998.–170p.
4. Moraru A., Istoria Românilor. Basarabia şi Transnistria (1812-1993).– Chişinău, 1995.–558p.
5. Comisiunea Monumentelor istorice. Anuar III.– Chişinău, 1931.
6. Ploşniță E., Protejarea patrimoniului cultural în Basarabia. – Chişinău: Cartier, 2003.– 176p.
7. Pentru detalii vezi: Moroşan N., O fibulă particulară germanică în epoca imperialo-romană găsită în Basarabia / Arhivele Basarabiei. 1935, nr. 3-4, pp. 196-208 şi Comisiunea Monumentelor istorice. Anuar III.– Chişinău, 1931, pp.47-104.

COMPORTAMENTUL ADMINISTRATIV PRIN PRISMA DEONTOLOGIEI PROFESIONALE

Valentina CORNEA,
Catedra Administrație Publică

Misiunile de bază ale unui funcționar public sunt de a servi statul, dar şi fiecare persoană fizică şi juridică în parte. Din aceste considerente este imperios necesar ca în activitatea sa să fie călăuzit de norme juridice şi morale.

Comportamentul funcționarilor publici în cadrul instituțiilor sau autorităților publice reprezintă baza unor reglementări juridice sau a unor reguli care au caracter oficial sau neoficial. Regulile formale pot asigura consistența, continuitatea, controlul şi responsabilizarea corpului funcționarilor publici. Regulile nonformale, adică cele care nu au fost adoptate prin acte normative, pot facilita aplicarea normelor de conduită, explicarea acestora pe înțelesul funcționarilor publici, precum şi să ajute la crearea unei culturi organizaționale, împământenind cutume şi ajutând la dezvoltarea unor raporturi armonioase între diferitele paliere ale funcției publice.

O metodă de a dezvolta un corp de funcționari publici cu o înaltă conduită profesională şi morală este aceea de a reglementa şi implementa un cod de conduită, care reperzintă „în formă concentrată, sedimentările valorice şi normative ale noii societăți exprimate într-un limbaj adecvat”. [1]

Reglementările pe plan internațional ale codurilor de conduită şi ale statndardelor etice pentru funcționari publici se regăsesc în documente precum:

1) Principiile OEDC din 23 aprilie, 1998 e promovare a eticii în serviciul public (cu carcater de recomandare)
2) Codul internațional de conduită pentru funcționari publici al ONU (cu caracter de recomandare pentru statele-membre);
3) Recomnadarea nr. R(2000)10 din 11 mai 2000, a Comitetului de Miniştri al Consiliului Europei privind codurile de conduită penru funcționari publici;
4) Codul european al bunei conduite administrative, adoptat printr-o rezoluție a Parlamentului European la 6 septembrie, 2001;

În ultimii ani numeroase state, precum Noua Zelandă, Australia, Italia, Cehia, Portugalia, au adoptat coduri de conduită pentru proprii funcționari publici.

Există state europene, precum Danemarca, Suedia, Finlanda sau Olanda, care nu au adoptat astfel de coduri de conduită, însă, în conformitate cu analiza privind percepția societății asupra nivelului corupției din rândul funcționarilor publici, realizată de către Transparency International (Organizația Internațională privind Transparența), rezultă că aceste state sunt printre țările cu cea mai scăzută rată a corupției din cadrul corpului funcționarilor publici din lume.

Unele state au acte normative de nivel superior care reglementează conduita funcționarilor publici, acestea având un caracter obligatoriu. O lege deține o anumită forță juridică, lăsând mai puțin loc de interpretare, decât în situația în care asemenea norme de conduită ar fi adoptate printr-un regulament intern. Actualmente se pot observa două tendințe în ceea ce privește normele de conduită. Respectiv, unele coduri de conduită cuprind un set de principii şi valori generale, dar care nu reglementează şi procedurile de implementare a acestor norme. Alte coduri oferă prevederi concrete privind normele etice care trebuie urmate de funcționarii publici, precum şi sancțiunile aplicabile în situația în care acestea sunt încălcate.

În linii generale, regulile care guvernează o profesiune pot fi grupate în mai multe categorii:

a) *Reguli care dau identitate profesiunii respective, care nu au fost preluate în dreptul pozitiv* şi a căror respectare se asigură prin influența exercitată de membrii corpului profesional respectiv;

b) *Reguli care au fost preluate în dreptul pozitiv*, a căror încălcare este calificată ca abatere disciplinară, şi a căror respectare este asigurată prin jurisdicții disciplinare profesionale;

c) *Reguli care sunt edictate de stat pentru a proteja ordinea publică,* a căror respectare este asigurată prin intervenția instanțelor judecătoreşti şi prin forța coercitivă a statului.[2]

În R.Moldova, prin Legea nr. 158 din 04.07.2008 cu privire la funcția publică şi statutul funcționarului public [3]şi Legea privind Codul de conduită a funcționarului public nr. 25-XVI din 22.02.2008,[4] sunt puse bazele creării unui cadru normativ pentru

morala şi etica în administraţia publică. Menţionam că în titlul II din Constituţia Republicii Moldova, consacrat drepturilor, libertăţilor şi îndatoririlor fundamentale ale cetăţeanului, regăsim prevăzute şi acele drepturi şi obligaţii care vizează persoana încadrată în muncă. Din dispoziţiile constituţionale desprindem că legiuitorul constituant nu are în vedere unele drepturi şi îndatoriri specifice salariatului şi altele specifice funcţionarului public. În acest sens, dr. V. Vedinaş identifică trei categorii de drepturi şi obligaţii:

1. Drepturi şi obligaţii comune oricărei persoane încadrate în muncă, indiferent dacă e vorba de un raport de muncă sau unul de funcţie publică
2. Drepturile şi obligaţiile specifice funcţionarului public. În această categorie vom regăsi atât drepturile şi obligaţiile specifice funcţionarului public, care nu se regăsesc deci în statutul juridic al salariatului, cît şi drepturile obligaţiile specifice salariatului, dar care îmbracă în regimul juridic al funcţiei publice anumite particularităţi.
3. Drepturi şi obligaţii specifice unor anumite categorii de funcţionari publici, al căror izvor se regăseşte, în general, în statutele particulare privind anumite funcţii publice, dar şi în unele prevederi constituţionale.[5]

Prin urmare, funcţionarul public, graţie raportului juridic la care este parte dispune de o totalitate de drepturi şi obligaţii, îndatoriri şi chiar restricţii.

Potrivit dispoziţiilor constituţionale din Legea nr. 158 din 04.07.2008 cu privire la funcţia publică şi statutul funcţionarului public pot fi identificate următoarele drepturi generale ale funcţionarului public:

a) să examineze probleme şi să ia decizii în limitele competenţei sale;
b) să solicite, în limitele competenţei sale, şi să primească informaţia necesară de la alte autorităţi publice, precum şi de la persoane fizice şi juridice, indiferent de tipul de proprietate şi forma lor juridică de organizare;
c) să-şi cunoască drepturile şi atribuţiile stipulate în fişa postului;
d) să beneficieze de condiţii normale de muncă şi igienă de natură să-i ocrotească sănătatea şi integritatea fizică şi psihică, precum şi de un salariu corespunzător complexităţii atribuţiilor funcţiei;
e) să se adreseze Guvernului asupra cazurilor de încălcare a legislaţiei referitoare la funcţia publică şi la statutul

funcționarului public, cu excepția funcționarilor publici care activează în cadrul autorităților publice indicate la art. 8 alin.(2) lit. d), care sînt în drept să se adreseze conducătorilor autorităților publice respective;

f) să beneficieze de stabilitate în funcția publică deținută, precum şi de dreptul de a fi promovat într-o funcție publică superioară.

În afară de drepturile generale, legislația prevede şi anumite drepturi speciale.

Dreptul la opinie al funcționarului public

Prevăzut în articolul 15 din Legea cu privire la funcția publică şi statutul funcționarului public, garantează exercitarea lui prin:

- Exprimarea de către funcționarul public a opiniei oficiale a autorității publice numai dacă este abilitat în acest sens, şi conform procedurilor stabilite;
- Participarea la activități sau dezbateri publice, având obligația de a face cunoscut faptul că opinia exprimată nu reprezintă punctul de vedere oficial al autorității publice în cadrul căreia îşi desfăşoară activitatea.

În pofida faptului că, potrivit Constituției Republicii Moldova, *dreptul la opinie* reprezintă o libertate fundamentală, în cazul funcționarilor publici se atestă o anumită limitare. Limitarea dreptului de exprimare a funcționarilor publici este în consonanță cu prevederile constituționale care, permite restrângerea unor drepturi şi libertăți, dar numai prin lege şi numai dacă se impune, după caz, pentru: apărarea securității naționale, a ordinii, a sănătății ori a moralei publice, a drepturilor şi libertăților cetățenilor, desfăşurarea instrucției persoanei, prevenirea consecințelor unei calamități naturale, ale unui dezastru ori ale unui sinistru grav, cu condiția ca restrângerea unui drept sau a unei libertăți fundamentale să nu aducă atingerea existenței dreptului sau libertății.

Apartenența la partide şi la alte organizații social-politice. Potrivit cu art.16 funcționarii publici pot avea calitatea de membru al partidelor politice sau organizațiilor social-politice legal constituite, cu excepțiile prevăzute de lege. De asemeni, funcționarilor publici le este garantat (art. 17) dreptul de a întemeia şi de a se afilia la sindicate şi alte organizații profesionale sau în alte organizații care au drept scop reprezentarea şi protejarea intereselor profesionale.

Dreptul la asociere sindicală al funcționarilor publici este, în

opinia multor autori, o varietate a dreptului fundamental de asociere, prevăzut de Constituția Republicii Moldova, potrivit căreia cetățenii se pot asocia liber în partide politice, în sindicate şi în alte forme de asociere, drept fundamental de care nu pot beneficia: judecătorii Curții Constituționale, avocații poporului, magistrații, membrii activi ai armatei, polițiștii şi alte categorii de funcționari publici.

Accesul la informația de ordin personal. Art. 18 al Legii cu privire la serviciul public şi statutul funcționarului public, stipulează faptul că funcționarul public are dreptul la acces liber la dosarul său personal şi la datele personale incluse în registrul funcțiilor publice şi al funcționarilor publici. La cererea scrisă sau verbală a funcționarului public, autoritatea publică eliberează gratuit copii de pe actele existente în dosarul său personal, precum şi documente care să ateste activitatea desfăşurată, vechimea totală în muncă şi în funcția publică, alte date necesare.

Dreptul la grevă. Dreptul la grevă constituie unul dintre principiile specifice dreptului muncii şi este prevăzut ca un drept fundamental al salariaților pentru apărarea intereselor profesionale, economice şi sociale. Greva este definită ca o încetare colectivă şi voluntară a lucrului într-o unitate, care poate fi declarată pe durata desfăşurării conflictelor de interese, cu excepțiile prevăzute de lege.

Potrivit cu prevederile art. 45 alin. din Constituția R. Moldova legea stabileşte condițiile şi limitele exercitării dreptului la grevă, precum şi răspunderea pentru declanşarea nelegitimă a grevelor.

Funcționarilor publici le este recunoscut dreptul la grevă în conformitate cu legislația, însă acestora le este interzis să participe la grevele care dereglează funcționarea autorității publice de a cărei activitate depinde asigurarea societății cu bunuri şi servicii de importanță vitală.

În Europa, dreptul la grevă prezintă varietăți considerabile de la o țară la alta, putând fi identificate, practic, următoarele categorii de state:

- în care această interdicție se menține (Belgia, Danemarca, Portugalia; Elveția şi Germania);
- în care, deşi dreptul la grevă nu este expres recunoscut funcționarilor, exercițiul său nu dă naştere la sancțiuni (Țările de Jos, Irlanda şi Regatul Unit);

- în care, pe de o parte, anumiţi funcţionari (cei militari, poliţişti) sunt excluşi de la exercitarea lui (Grecia, Franţa, Spania, Italia şi Luxemburgul).

Dreptul la carieră a funcţionarului public. Noţiunea de carieră evocă dezvoltarea în timp a situaţiei juridice a funcţionarului de la recrutare până la sfârşitul activităţii profesionale, deci de la emiterea actului din care se naşte raportul de funcţie publică până la emiterea celui de încetare a acestui raport.

Un prim element care defineşte cariera funcţionarului public este *stabilitatea în funcţie.* Alte două elemente al carierei funcţionarului public sunt *promovarea* şi *avansarea.* Promovarea funcţionarului public într-o funcţie publică superioară se face în bază de merit şi în condiţiile în care funcţia publică respectivă este vacantă. Este promovat într-o funcţie publică superioară funcţionarul public care a obţinut în urma evaluării performanţelor profesionale calificativul „foarte bine" la ultimele 2 evaluări sau calificativul „bine" la ultimele 3 evaluări.

Avansarea funcţionarului public în trepte de salarizare se efectuează în funcţie de performanţa profesională a acestuia, în condiţiile legii şi a legislaţiei cu privire la salarizarea funcţionarilor publici. Trecerea funcţionarului public într-o treaptă de salarizare superioară se efectuează succesiv, cu condiţia obţinerii la evaluarea performanţelor profesionale cel puţin a calificativului „bine". În cazul obţinerii la evaluarea performanţelor profesionale a calificativului „satisfăcător", funcţionarul public rămâne în aceeaşi treaptă de salarizare. În cazul obţinerii la evaluarea performanţelor profesionale a calificativului „nesatisfăcător", funcţionarul public este retrogradat în treapta de salarizare imediat inferioară.

Dreptul de a se perfecţiona profesional. Dacă progresul este o dimensiune inerentă fiinţei umane în general, nevoia de evoluţie continuă reprezintă un element sine qua non al statutului unui funcţionar public.

Legea nr. 158/2008 recunoaşte funcţionarilor publici, la art. 37 dreptul „să-şi perfecţioneze pregătirea profesională ", care reprezintă concomitent şi o obligaţie. Unii autori tratează această problemă exclusiv ca o obligaţie. Pentru realizarea în practică a îndatoririi de a se perfecţiona profesional, funcţionarul public urmează cursuri de perfecţionare, beneficiind pe durata acestora de salarii şi de alte drepturi. Aceste beneficii sunt acordate în cazul în

care aceste forme sunt:
a) organizate la inițiativa sau în interesul autorității publice;
b) urmate la inițiativa funcționarului public, cu acordul scris al conducătorului autorității publice.

În procesul de dezvoltare profesională continuă a funcționarului public, autoritățile publice au obligația:
a) de a asigura posibilități egale fiecărui funcționar public la instruire atât în țară, cât şi peste hotare;
b) de a asigura fiecărui funcționar public diverse forme de dezvoltare profesională continuă, cu o durată de cel puțin 40 de ore anual, iar o dată la trei ani – cursuri de perfecționare, cu o durată de cel puțin 72 de ore;
c) de a prevedea în bugetul anual propriu mijloace pentru finanțarea procesului de dezvoltare profesională continuă a funcționarilor publici, în mărime de cel puțin 2% din fondul de salarizare.

Îndatoririle funcționarului public

Îndatoririle (obligațiile) funcționarilor publici vizează laturile atitudinale moral-volitive şi comportamentale ale angajării în îndeplinirea atribuțiilor profesionale, în scopul îmbunătățirii prestației individuale şi colective a autorităților sau instituției publice în care îşi desfăşoară activitatea, precum şi a calității serviciilor publice aferente cetățenilor. Pot fi identificate două mari categorii de îndatoriri ale funcționarului public, şi anume:
- obligații legate de îndeplinirea funcției;
- obligații în viața sa privată.

În legislația națională obligațiile funcționarului public sunt prevăzute la articolul 22 al Legii cu privire la funcția publică şi statutul funcționarului public. Sub genericul "Obligații generale" acestea se referă la:
- respectarea Constituției, legislației în vigoare, precum şi tratatele internaționale la care Republica Moldova este parte;
- respectarea cu strictețe a drepturilor şi libertăților cetățenilor;
- loialitate față de autoritatea publică în care activează;
- îndeplinirea cu responsabilitate, obiectivitate şi promptitudine, în spirit de inițiativă şi colegialitate a tuturor atribuțiilor de serviciu;
- păstrarea, în conformitate cu legea, a secretului de stat, precum şi confidențialitatea în legătură cu faptele, informațiile sau documentele de care ia cunoştință în exercițiul funcției publice, cu excepția informațiilor considerate de interes public;

- respectarea normelor de conduită profesională prevăzute de lege;
- respectarea regulamentului intern.

Declarația cu privire la venituri, proprietate şi interese personale este o obligație care se referă la toate categoriile de funcționari. De asemeni funcționarul public este obligat să respecte întocmai regimul juridic al conflictului de interese.

Îndatoriri legate de viața privată

Afară de îndatoririle legale ale funcționarului public, doctrina mai identifică obligații care privesc viața privată a funcționarului public şi care au tangență cu cele prevăzute de cadrul legal.

Puterile cu care funcționarul este investit şi prestigiul atașat situației sale interzis să i se confere deplină libertate în viața privată. Moralitatea vieții private a funcționarului public face parte din obligațiile generale ale acestuia. Ea poate să privească, în egală măsură, viața privată a funcționarului public înainte de intrarea în funcție, în timpul exercitării funcției sau după încetarea raportului de serviciul.

Viața privată a funcționarului nu trebuie să dea loc la scandaluri sau conduită necorespunzătoare notorie. În afara serviciului, funcționarul public trebuie să dea dovada unui comportament adecvat, care variază după funcția şi rangul său ierarhia administrativă.

Adoptarea acestor acte normative reprezintă un pas important în reforma administratiei publice din Republica Moldova, daca se va reuşi punerea în aplicare a noilor legi.

Referințe bibliografice:

1. Morar, V. Etic şi estetic. – Bucureşti, 1981, p. 27.
2. Coman-Cund, L. Deontologia şi statutul funcționarilor publici din aministrația publică. –Galați, 2003, p.5.
3. Legea nr. 158 din 04.07.2008 cu privire la funcția publică şi statutul funcționarului public. Publicată în Monitorul Oficial, nr. 230-232, din 23.12.2008
4. Legea privind Codul de conduită a funcționarului public nr. 25-XVI din 22.02.2008. Publicată în Monitorul Oficial nr.74-75/243 din 11.04.2008.
5. Vedinaş, V. Deontologia funcționarului public potrivit Legii nr. 7/2004, privind Codul de conduită al

funcționarilor publici. În: Revista de drept public, nr.1, 2004, p.61.

METODOLOGIA CERCETĂRII FENOMENULUI MIGRAȚIEI

Ina FILIPOV,
Catedra Administrație Publică

Fenomenul migrației corelat cu schimbările economice, de structură socială şi de calitate a vieții, este o componentă esențială a proceselor de dezvoltare. Această realitate evidențiază necesitatea cunoaşterii fenomenului migrației sub toate aspectele. În acest scop sunt foarte importante studiile, sondajele de opinie, chestionările efectuate de diferite structuri. Evident că acestea nu soluționează această problemă, dar pot contribui la instituirea unor politici migrationiste optime. Astfel, scopul lucrării se concentrează asupra identificării metodelor optime în cercetarea fenomenului migrației.

Problematica migrației ca fenomen social este una dintre cele mai actuale, fiindcă continuă să rămână un barometru al schimbărilor sociale într-o societate. Astfel că, dimensiunea, intensitatea, noile direcții şi forme ale migrației, transformate într-un atribut indispensabil a realității sociale, subliniază necesitatea studierii efectelor migrației asupra dezvoltării societății.

Marea problemă pe care o ridică cercetarea migrației o constituie definirea actului migratoriu din punct de vedere conceptual-teoretic şi din punct de vedere practic-opereațional, adică de înregistrare, clasificare şi prelucrare a informației. Totodată, sunt importante şi teoriile formulate de diverşi specialişti din diferite domenii care au abordat fenomenul migrației. Prin teoriile formulate cercetătorii au încercat să răspundă la întrebările ce le ridică migrația pentru fiecare domeniu în parte. Acest fapt demonstrează că migrația reprezintă obiect de studiu pentru mai multe discipline socio-umane precum antropolgia, istoria, ştiințele juridice, politologia şi nu în ultimul rând sociologia.[1]

Desigur că, fiecare dintre aceste discipline priveşte lucrurile dintr-un unghi specific, şi există momente când rezultatele cercetărilor fie se suprapun, fie se îndepărtează considerabil. Astfel, este importantă realizarea unui dialog interdisciplinar asupra fenomenului migrației sub toate aspectele.

Evident că fiecare disciplină formulează propriile ipoteze referitor la problema migrației. Totuşi, pot exista contradicții chiar şi

în cadrul unei discipline, dar în urma dezbaterilor se formulează doar o teorie. Uneori se poate vorbi de un consens interdisciplinar asupra naturii problemei sau asupra metodologiei cercetării. Doar că mai puțin se poate vorbi de un consens asupra explicării problemei. Astfel, că fiecare disciplină îşi are specificul său în formularea propriilor ipoteze vis-a-vis de fenomenul migrației.

Spre exemplu, antropologii sunt preocupați de modul în care migranții percep problemele migraționale. Aceştia se manifestă în contextul cercetărilor etnografice care contribuie la cunoaşterea condițiilor de exstență ale indivizilor.

Pentru istorici întrebările principale referitor la problema migrației sunt legate de locuri şi perioade determinate. De fapt, foarte multe dintre întrebările pe care le pun istoricii coincid cu cele înaintate şi de alți specialişti. Astfel, şi unii şi alții tind să stabilească care sunt cauzele şi consecințele migrației, care sunt categoriile de cetățeni care migrează, cum se adpatează la noile condiții, etc.

Migrația se află şi în atenția demografilor pentru care, principala întrebare este de natura schimbărilor demografice. Demografii studiază caracterul, modelul şi direcția mişcărilor migraționale, precum şi caracteristicile individuale ale migranților (vârstă, sex, natura ocupațiilor, educație, etc.). în cercetările sale demografii se bazează pe prognoze, prevăd probabilitatea migrării populației.

Fenomenul migrației reprezintă obiect de studiu şi pentru economişti, politologi, jurişti, şi nu în ultimul rând pentru sociologi.

Astfel, este importantă studierea migrației în context interdisciplinar. Având în vedere în multe cazuri metodologia şi întrebările de cercetare se suprapun, trebuie creată o structură de dialog interdisciplinar pentru a determina teoria migrațională în cadrul disciplinelor sociale.[2]

În acest sens, este importantă abordarea teoretico-metodologică a fenomenului migrației din perspectiva sociologiei care ne poate propune cu exactitate metodologia şi instrumentele de cercetare optime.

Abordarea sociologică a migrației include câteva disrecții ştiințifice înaintate de diverşi cercetători precum Max Weber, Karl Marx, T. Parsons, ş.a. Ca rezultat, principalul motiv pentru a migra, în viziunea pozitiviştilor, este nevoia individului sau a familiei de a îmbunătăți situația prin sporirea veniturilor.

Din prima categorie fac parte majoritatea teoriilor şi concepţiilor pozitiviste. Aceştia tind să descopere legităţile obiective ale migraţiei cu scopul evaluării consecinţelor sociale şi determinării măsurilor de gestiune a acesteia. Esenţa acestei abordări constă în comportamentul migraţional a fiecărui individ în parte, ca rezultat al propriei opţiuni de a migra ce depinde de un şir de factori geografici, economici, ecologici, etc.

Interes prezintă şi abordarea behavioristă, pentru care obiect de cercetare este comportamentul indivizilor. Cercetătătorii, în acest caz, văd viaţa socială a individului ca un proces continuu de adaptare la noile condiţii.

Metodologia funcţionalităţii structurale este orientată către cercetarea factorilor sociali ce încurajează actul migratoriu. Migraţia populaţiei are un impact asupra societăţii, asupra transformărilor sociale, iar efectele acesteia pot fi, fie negative, fie pozitive.

În fine, domeniul soiologic al cercetării migraţiei este foarte larg. El se carcaterizează prin următoarele direcţii:

- mobilitatea migraţională a poplaţiei în diverse grupuri sociale;
- influenţa migraţiei asupra statututului social (schimbarea naturii ocupaţiei);
- comportamentul persoanelor şi a grupurilor de referinţă în condiţiile procesului migraţional;
- aşteptările şi intersele persoanelor în legătură cu schimbarea locului de trai şi confirmarea acestuia;
- măsuri legale specifice procesului migraţional;
- caracteristici comune şi speciale ale comportamentului migraţional, a mecanismelor sociale şi măsurile reglatorii ale acestora;
- adaptarea şi integrarea socială şi etnosocială a migranţilor la noile condiţii de viaţă (studierea limbii, formarea diasporelor în diferite grupuri etnice, autoidntificarea migranţilor, dezvoltarea culturală şi etnoculturală a migranilor).[3]

În prezent, devine evident că studierea migraţiei este orientată către ştiinţele sociale, şi în mod special către sociologie. Interesul din partea sociologilor faţă de problema migraţiei creşte. Acest lucru poate fi confirmat prin multitudinea cercetărilor efectuate, care implică un şir de principii metodologice şi instrumente de analiză a fenomenului migraţional.

De fapt, procesul cercetării sociologice cuprinde partea metodologică şi partea metodică.[4] Cea metodologică constă în formularea problemei, precizarea scopului, determinarea obiectului cercetării, analiza logică a conceptelor de bază, formularea ipotezelor şi problematicii cercetării. Partea metodică include determinarea metodelor de cercetare, caracteristica metodelor utilizate în colectarea datelor şi informației, ordinea logică a instrumentelor de colectare a acestor date, schemele logice de prelucrare a informației în programe speciale.

Cercetările sociologice în studierea migrației, de obicei, urmăresc un scop practic, deoarece acestea trebuie, mai întâi de toate, să ofere informații pentru formularea recomandărilor şi a măsurilor de gestiune, capabile să sporească eficiența politicii migraționale. Cert e că problema cercetării se formulează în conformitate cu scopul şi ipotezele stabilite. Principalele probleme ale ceretării implică căutarea răspunsului la o întrebare importantă: care sunt căile şi resursele în rezolvarea problemei cercetate?

Metodele decercetare a migrației trebuie analizate atât din punct de vedere cantitiativ, cât şi calitativ. Luate în ansamblu, acestea se cokpletează reciproc şi premit o cunoaştere mai largă a fenomenului migrației.

Astfel, a vorbi despre migrație presupune stabilirea *unei populații* de referință vizavi de care se defineşte intrarea sau ieşirea persoanelor ce primesc statutul de migranți (imigrant sau emigrant). Pe de altă parte, întrucât orice ieşire (de acest tip) dintr-o populație înseamnă intrarea în altă populație şi reciproc, este clar că, în majoritatea studiilor de migrație, sunt definite *mai multe populații* între care se urmăreşte schimbul de indivizi. Dacă e vorba de migrațiile internaționale, atunci aceste populații sunt cele ce corespund statelor lumii. Pentru migrația internă, fiecare țară defineşte o unitate administrativă – pe care s-o numim de bază – pornind de la care se contabilizează migrația. Este vorba deci de nivelul cel mai de jos, de unde devine migrație orice ieşire spre altă unitate de bază sau orice intrare din altă unitate de bază şi, corespunzător, nu se consideră a fi migrație mişcarea în interiorul acestor unități de bază.[5]

Astfel, devine foarte importantă stabilirea cât mai exactă a metodologiei şi limitelor studiului fenomenului migrației.

Metodologia şi limitele studiului

Pregatirea studiului: vor fi colectate toate acele studii, informații, alte documente, care să aibă ca scop cercetarea fenomenului migrației din regiunea sud a Republicii Moldova. În acest sens sunt importante vizitele la autoritățile raionale şi autoritățile locale din raioanele determinate, localitățile în care se constatată un numar mare de familii migrate. Pe baza acestor informații, vor fi alese metodele de cercetare (cantitative şi calitative) şi vor fi elaborate instrumentele de lucru (chestionare, ghid de interviu, rapoarte de activitate, baza de date, etc.) descrise în cele ce urmează.[6]

Datele vor fi colectate într-o perioada în prealabil determinată.

Instrumente de lucru

A. Date statistice culese de la instituțiile publice locale

Se vor culege date demografice despre mărimea populației, pe grupe de vârsta - pe baza recensămintelor efectuate în ultimii ani - numarul gospodăriilor existente, numărul persoanelor ocupate, numărul de unități economice private înființate, numărul autorizațiilor de construcție, respectiv numarul autoturismelor înregistrate în circulație. Pe lângă acestea se vor culege date şi despre numărul dosarelor sociale depuse în ultimii ani, numărul familiilor care beneficiază de ajutoare sociale, date referitoare la venitul minim garantat, care poate fi accesat de familiile fără venituri, sau cu venituri reduse.

Din partea **şcolilo**r se vor solicita date statistice cu privire la numarul elevilor înscrişi în clasele de gimnaziu, numărul elevilor rămaşi corigenți sau repetenți, numărul elevilor care au abandonat şcoala, etc.

B. Chestionare aplicate locuitorilor

Prin aplicarea chestionarului se urmăreşte verificarea percepției despre problemele cu care se confruntă localitatea în care locuiesc subiecții, despre valorile după care îşi trăiesc viața, despre locul şi rolul copiilor în sistemul lor de valori, despre numărul persoanelor adulte şi a copiilor care lucrează în străinatate, despre nivelul de trai al populatiei în general, pentru a putea fi comparate cu date la nivel national. Eşantionul va fi unul echilibrat din punct de vedere al principalilor indicatori demografici.[7]

E. Observatia directă

Pot exsta cazuri când aceasta să fie singura metodă prin care este posibil de aflat informații despre unele subiecte delicate, în

general despre activitățile si experiențele prin care au trecut cei (atât copii cât şi adulți) care au fost în străinătate. Nu putem exclude cazurile în care interviurile individuale sau discuțiile de grup să inhibe subiecții de discuție, cadrul fiind prea formal. De aceea sunt importante observațiile şi experiența de teren a echipei, în special a asistenților sociali şi a lucrătorilor sociali.

În concluzie menționăm că modelul metodologic propus pentru cunoaşterea fenomenului migrației se constituie dintr-un instrumentariu ştiințific variat, îmbinând atât metode cantitative, cât şi calitative. Metodolgia aplicată în realizarea investigației va sintetiza unele particularități ale complexului de metode şi tehnici existente şi va permite elaborarea unei modalități sociologice de studiere a fenomenului migrației. Astfel investigația sociologică va perimte:

- studierea şi prezentarea conținutului actual al migrației;
- determinarea influenței asupra structurii şi dinamicii sociale;
- identificarea cauzelor şi efectelor migrației, etc.

Referințe bibliografice:

1. Ж. Зайончковская, И. Молодикова. Методология и методы изучения миграционных процесов. – Москва: 2007, с. 33.
2. Т.Н. Юдина. О социологическом анализе миграционных процессов. - Москва: 2002, с. 46.
3. Ж. Зайончковская, И. Молодикова. Методология и методы изучения миграционных процесов. – Москва: 2007, с. 39.
4. Balan, C. Sociologie generală. Note de curs. - Universitatea “Ştefan cel Mare” Suceava, 2006, p. 12.
5. http://www.dictsociologie.netfirms.com/
6. Rotariu, T., Mezei, E. Asupra unor aspecte ale migrației interne recente din România. // Sociologie Românească, nr. III, 1999, p. 6-10.
7. Rotariu, T., Iluţ, P. Ancheta sociologică şi sondajul de opinie. – Iaşi: Editura Polirom, 1997.