

<http://jhs.usch.md>

ISSN 2345-1866

E-ISSN 2345-1904

UNIVERSITATEA TEHNICĂ A MOLDOVEI

BULETINUL ȘTIINȚIFIC

AL CENTRULUI UNIVERSITAR

„BOGDAN PETRICEICU HASDEU” DIN CAHUL

(ediție semestrială, seria științe umanistice)

Nr. 2 (24), 2026

Colegiu de onoare al seriei științe umanistice:

prof. univ. dr. Ioan Aurel Pop, președintele Academiei Române (România)
prof. univ. dr. Victor Spinei, membru al Academiei Române (România)
prof. univ. dr. Ionel Cîndea, membru corespondent al Academiei Române (România)
cercetător dr. Mariana Șlapac, membru corespondent al Academiei de Științe a Moldovei
conf. univ. dr. Sergiu Cornea, Centrul Universitar „B. P. Hasdeu” din Cahul
prof. univ. dr. Anatol Petrencu, Universitatea de Stat din Moldova
prof. univ. dr. Iaroslav Chiciuc, rectorul Universității Umaniste de Stat din Ismail (Ucraina)
prof. univ. dr. Daniel Cristea-Enache, Universitatea din București (România)
prof. univ. dr. Lili Țiganenco, Universitatea Umanistă de Stat din Ismail (Ucraina)
prof. univ. dr. Ion Șișcanu, Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei
prof. univ. dr. Gheorghe Cojocaru, membru corespondent al Academiei de Științe a Moldovei

Colegiu de redacție al seriei științe umanistice:

- conf. univ. dr. Costin Croitoru, Centrul Universitar „B. P. Hasdeu” din Cahul / Muzeul Brăilei „Carol I”, **redactor șef al seriei**
- lector univ. dr. Ion Ghelețchi, Centrul Universitar „B. P. Hasdeu” din Cahul, **responsabil al secțiunii A. Istorie**
conf. univ. dr. Vitalie Jitariuc, Centrul Universitar „B. P. Hasdeu” din Cahul, membru
lector univ. dr. Dumitru Calendari, Centrul Universitar „B. P. Hasdeu” din Cahul, membru
 - conf. univ. dr. Liliana Grosu, Centrul Universitar „B. P. Hasdeu” din Cahul, **responsabil al secțiunii B. Filologie**
conf. univ. dr. Alina Pintilii, Centrul Universitar „B. P. Hasdeu” din Cahul, membru
cercetător științific dr. Zamfir Bălan, Muzeul Brăilei „Carol I”, membru
 - conf. univ. dr. Polina Lungu, Centrul Universitar „B. P. Hasdeu” din Cahul, **responsabil al secțiunii C. Psihopedagogie**
conf. univ. dr. Ioana Axentii, Centrul Universitar „B. P. Hasdeu” din Cahul, membru
conf. univ. dr. Natalia Mihăilescu, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul, membru

Consilieri editoriali / referenți ai seriei științe umanistice:

prof. univ. dr. Gheorghe Manolache, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu
conf. univ. dr. Victor Axentii, Centrul Universitar „B. P. Hasdeu” din Cahul
conf. univ. dr. Ludmila Bălțatu, Centrul Universitar „B. P. Hasdeu” din Cahul
conf. univ. dr. Valeriana Petcu, Centrul Universitar „B. P. Hasdeu” din Cahul

Revista este indexată în baza de date **IBN** (https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_revista/118)

Autorilor le revine responsabilitatea științifică a lucrărilor publicate.

© Toate drepturile intelectuale asupra prezentei ediții sunt rezervate
Centrului Universitar „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul și autorilor.

Reproducerea integrală sau parțială a textului ori ilustrației se va face doar cu acordul scris al acestora.

ISSN 2345-1866

E-ISSN 2345-1904

TECHNICAL UNIVERSITY OF MOLDOVA

THE SCIENTIFIC BULLETIN

OF THE UNIVERSITY CENTER

„BOGDAN PETRICEICU HASDEU” FROM CAHUL

(half-yearly edition, humanities series)

No. 2 (24), 2026

Honorary college of the humanities series:

professor PhD Ioan Aurel Pop, the president of Romanian Academy (Romania)
professor PhD Victor Spinei, member of Romanian Academy (Romania)
professor PhD Ionel Căndeia, corresponding member of Romanian Academy (Romania)
researcher PhD Mariana Țlapac, corresponding member of Sciences Academy of Moldova
professor PhD Sergiu Cornea, University Center "B. P. Hasdeu" from Cahul
professor PhD Anatol Petrencu, State University of Moldova
professor PhD Iaroslav Chiciuc, rector of the Humanist State University of Ismail (Ukraine)
professor PhD Daniel Cristea-Enache, University of Bucharest (Romania)
professor PhD Lili Țiganenco, Humanist State University of Ismail (Ukraine)
professor PhD Ion Țișcanu, History Institute of Sciences Academy of Moldova
professor PhD Gheorghe Cojocaru, corresponding member of Sciences Academy of Moldova

Editorial board of the humanities series:

associate professor PhD Costin Croitoru, University Center "B. P. Hasdeu" from Cahul / "Carol I" Brăila Museum, **editor-in-chief of the series**

- university lecturer PhD Ion Ghelețchi, University Center "B. P. Hasdeu" from Cahul, **responsible for section A. History**

associate professor PhD Vitalie Jitariuc, University Center "B. P. Hasdeu" from Cahul, member
university lecturer PhD Dumitru Calendari, University Center "B. P. Hasdeu" from Cahul, member

- associate professor PhD Liliana Grosu, University Center "B. P. Hasdeu" from Cahul, **responsible for section B. Philology**

associate professor PhD Alina Pintilii, University Center "B. P. Hasdeu" from Cahul, member
researcher PhD Zamfir Bălan, "Carol I" Brăila Museum, România, member

- associate professor PhD Polina Lungu, University Center "B. P. Hasdeu" from Cahul, **responsible for section C. Psycho-pedagogy**

associate professor PhD Ioana Axentii, State University "B. P. Hasdeu" from Cahul, member
associate professor PhD Natalia Mihăilescu, State University "B. P. Hasdeu" from Cahul, member

Editorial advisors / references of the humanities series:

professor PhD Gheorghe Manolache, "Lucian Blaga" University from Sibiu
associate professor PhD Victor Axentii, State University "B. P. Hasdeu" from Cahul
associate professor PhD Ludmila Bălțatu, State University "B. P. Hasdeu" from Cahul
associate professor PhD Valeriana Petcu, State University "B. P. Hasdeu" from Cahul

The Journal is indexed in the database **IBN** (https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_revista/118)

The authors have the scientific responsibility for the published works.

© All intellectual property rights in this edition are reserved
to the University Center "B. P. Hasdeu" from Cahul and to the authors.

The full or partial reproduction of the text or illustration will be made only with their written consent.

CUPRINS

Secțiunea A. Istorie

Costin Croitoru, Bianca-Elena Chiță, Câteva sugestii documentare referitoare la comerțul cu arme de foc la începutul secolului al XIX-lea	11
Lidia Prisac, Ion Valer Xenofontov, Iulian Salagor, Fondul de arhivă personal al cercetătorului Teodor Porucic (1878–1954)	23
Eugen-Tudor Sclifos, Problema sudului Basarabiei în ziarul ieșean „Steaua României” (1878)	33
Stoica Lascu, Basarabia în lumina unor interviuri cu fruntași ai Moldovei de răsărit (1924-1928). In Memoriam Nicolae Iorga – 85 ani de la asasinarea sa – și a 120 ani de la apariția sintezei „Neamul Românesc în Basarabia”	45
Liliia Tsyganenko, Școala și identitate: analiză comparativă a practicilor educationale din sudul Ucrainei și din taberele ucrainene de persoane strămutate din Germania după 1945	95
Igor Arsene, Exodul populației din cauza represiei masive în Basarabia (1940–1953) și rolul informatorilor în mecanismele represive sovietice	103
Adrian-Gheorghe Standavid, Willy Brandt, omul vizionar al epocii sale	115
Ruslan Șevcenco, Relațiile moldo-române în anul 1958	121
Iryna Druzhkova, Psychology of collective memory in post-totalitarian societies: female images and the formation of social identity in Ukraine, Poland, Lithuania, Romania and Moldova	135
Carolina Cotoman, Toiagul în tradiția funerară românească	153
Ion Ghelețchi, Arina Anastasiu, Legenda apariției satului Cucoara: o punte între adevărul istoric și tradiția populară	161

Secțiunea B. Filologie

Maria Abramciuc, Corespondența intimă a lui Vasile Vasilache, un laborator de creație	175
Victor Axentii, Învățarea integrată a disciplinelor din aria curriculară Limbă și Comunicare	183
Natalia Străjescu, De la inocență la responsabilitate: universul etic al operei lui Spiridon Vangheli	197
Valeria Jenerenco, Natalia Stratan, Jocul inteligent în predarea Limbii și literaturii române	203
Adriana-Crina Roșca, Călătoriile lui Marco Polo	215

Valeriana Petcu , <i>Abordări didactice moderne în stimularea competențelor elevilor la orele de Limbă și literatură română</i>	221
Svetlana Apachița , <i>Aspecte metodologice privind motivația studenților de învățare a limbilor străine</i>	229
Nicoleta Baghici , <i>Strategii de îmbogățire a vocabularului pentru începători (A1)</i>	237
Medina Loredana Stanciu , <i>Enseigner le français avec le numérique</i>	249

Secțiunea C. Psiho-pedagogie

Elena Jigău , <i>Formarea rezistenței la stres a pedagogilor speciali: abordări moderne</i>	257
Violeta Nicoleta Simion , <i>Programe adaptate componentelor inteligenței emoționale: o abordare centrată pe dezvoltarea adolescenților</i>	269
Polina Lungu , <i>Tipuri de învățare activă la lecția de științe în învățământul primar</i>	285
Valentina Stratan, Maria Ianioglo , <i>Educația incluzivă între diversitate și interculturalitate</i>	299
Ioana Aurelia Axentii , <i>Impactul activizării și al învățării interactive asupra formării și dezvoltării personalității elevilor</i>	309
Natalia Mihăilescu , <i>Software educaționale eficiente pentru o mai bună realizare a procesului de predare-evaluare</i>	323
Maxim Illiciev , <i>Traectoria profesională a absolventului ca indicator al eficienței ecosistemului educațional universitar</i>	337
Tetyana Podkupko , <i>Cultural inclusion and innovative pedagogical practices: the role of Ukrainian winter holidays in the patriotic education of young people with disabilities</i>	359
Victor Axentii , <i>Transcenderea granițelor disciplinare: transdisciplinaritatea în cercetare și educație</i>	379

Anexe

<i>Norme de publicare pentru numărul următor</i>	391

CONTENT

Section A. History

Costin Croitoru, Bianca-Elena Chiță, Câteva sugestii documentare referitoare la comerțul cu arme de foc la începutul secolului al XIX-lea	11
Lidia Prisac, Ion Valer Xenofontov, Iulian Salagor, Fondul de arhivă personal al cercetătorului Teodor Porucic (1878–1954)	23
Eugen-Tudor Sclifos, Problema sudului Basarabiei în ziarul ieșean „Steaua României” (1878)	33
Stoica Lascu, Basarabia în lumina unor interviuri cu fruntași ai Moldovei de răsărit (1924-1928). In Memoriam Nicolae Iorga – 85 ani de la asasinarea sa – și a 120 ani de la apariția sintezei „Neamul Românesc în Basarabia”	45
Liliia Tsyganenko, School and identity: a comparative analysis of educational practices in Southern Ukraine and Ukrainian DP camps in Germany after 1945	95
Igor Arsene, Exodul populației din cauza represiunilor masive în Basarabia (1940–1953) și rolul informatorilor în mecanismele represive sovietice	103
Adrian-Gheorghe Standavid, Willy Brandt, omul vizionar al epocii sale	115
Ruslan Șevcenco, Relațiile moldo-române în anul 1958	121
Iryna Druzhkova, Psychology of collective memory in post-totalitarian societies: female images and the formation of social identity in Ukraine, Poland, Lithuania, Romania and Moldova	135
Carolina Cotoman, Toiagul în tradiția funerară românească	153
Ion Ghelețchi, Arina Anastasiu, Legenda apariției satului Cucoara: o punte între adevărul istoric și tradiția populară	161

Section B. Philology

Maria Abramciuc, Corespondența intimă a lui Vasile Vasilache, un laborator de creație	175
Victor Axentii, Învățarea integrată a disciplinelor din aria curriculară Limbă și Comunicare	183
Natalia Străjescu, De la inocență la responsabilitate: universul etic al operei lui Spiridon Vangheli	197
Valeria Jenerenco, Natalia Stratan, Jocul inteligent în predarea Limbii și literaturii române	203
Adriana-Crina Roșca, Călătoriile lui Marco Polo	215

Valeriana Petcu , <i>Abordări didactice moderne în stimularea competențelor elevilor la orele de Limbă și literatură română</i>	221
Svetlana Apachița , <i>Methodological aspects of students' motivation for learning multiple language</i>	229
Nicoleta Baghici , <i>Vocabulary-enrichment strategies for beginners (A1)</i>	237
Medina Loredana Stanciu , <i>Enseigner le français avec le numérique</i>	249

Section C. Psycho-pedagogy

Elena Jigău , <i>Developing Stress Resilience in Special Education Teachers: Contemporary Approaches</i>	257
Violeta Nicoleta Simion , <i>Programe adaptate componentelor inteligenței emoționale: o abordare centrată pe dezvoltarea adolescenților</i>	269
Polina Lungu , <i>Tipuri de învățare activă la lecția de științe în învățământul primar</i>	285
Valentina Stratan, Maria Ianioglo , <i>Inclusive education between diversity and interculturality</i>	299
Ioana Aurelia Axentii , <i>Impactul activizării și al învățării interactive asupra formării și dezvoltării personalității elevilor</i>	309
Natalia Mihăilescu , <i>Software educaționale eficiente pentru o mai bună realizare a procesului de predare-evaluare</i>	323
Maxim Illiciev , <i>Traietoria profesională a absolventului ca indicator al eficienței ecosistemului educațional universitar</i>	337
Tetyana Podkupko , <i>Cultural inclusion and innovative pedagogical practices: the role of Ukrainian winter holidays in the patriotic education of young people with disabilities</i>	359
Victor Axentii , <i>Transcenderea granițelor disciplinare: transdisciplinaritatea în cercetare și educație</i>	379

Annexes

<i>Publication rules for the next issue</i>	391

Buletinul Științific al Centrului Universitar „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
ediție semestrială, seria științe umanistice, nr. 2 (24), 2026

~ Secțiunea A. Istorie / Section A. History ~

The scientific bulletin of the University Center ”Bogdan Petriceicu Hasdeu” from Cahul
half-yearly edition, humanities series, no. 2 (24), 2026

CÂTEVA SUGESTII DOCUMENTARE REFERITOARE LA COMERȚUL CU ARME DE FOC LA ÎNCEPUTUL SECOLULUI AL XIX-LEA

Costin Croitoru,

conf. univ. dr., Muzeul Brăilei „Carol I”
(email: costin_croitoru1@yahoo.com)

Bianca-Elena Chiță

mrd., Politehnica București, Centrul Universitar Pitești, Specializarea Istorie
(email: biancachita9@gmail.com)

Rezumat. În prezentul articol ne propunem, pe baza surselor documentare, să evidențiem câteva aspecte privind comerțul cu armele individuale de foc, la începutul secolului al XIX-lea, cu accent asupra modalităților de circulație. Mărturiile referitoare la importul acestor arme în Țările Române sunt relativ puține și fragmentare. Cu toate acestea, documentele păstrate ne permit reconstituirea parțială a unor trasee comerciale și a mecanismelor specifice prin care armamentul și muniția ajungea din spațiul central-european către Principatele Române. Chiar dacă informațiile sunt sporadice, acestea evidențiază existența unor rețele comerciale bine structurate, în care rolul intermediarilor era esențial, pe traseul de la producător la cumpărător.

Cuvinte cheie: arme de foc individuale, relații comerciale, Viena, Pesta, Sibiu, București.

*

Abstract. In this article, we propose, based on documentary sources, to highlight some aspects regarding the trade in individual firearms at the beginning of the 19th century, with an emphasis on the methods of circulation. The evidence regarding the import of these weapons into the Romanian Countries is relatively scarce and fragmentary. However, the preserved documents allow us to partially reconstruct some trade routes and the specific mechanisms through which weapons and ammunition reached from the Central European space to the Romanian Principalities. Even if the information is sporadic, they highlight the existence of well-structured trade networks, in which the role of intermediaries was essential, on the route from the manufacturer to the buyer.

Key words: individual firearms, commercial relations, Viena, Pesta, Sibiu, București.

I. Preambul. Ansamblul relațiilor economice din spațiul românesc a reținut atenția istoricilor de multă vreme, vastitatea și dinamica domeniului păstrându-l în continuare în actualitate. Descoperirile arheologice, dar mai ales sursele documentare, creionează tot mai elocvent resorturile activităților comerciale, de la

reglementări legislative specifice la cerere și ofertă sau, de la racordarea la culoarele europene – maritime, fluviale și terestre – la piețele de desfacere din Principate. În ceea ce privește cunoașterea categoriilor de mărfuri vehiculate, dar și pentru unele nuanțe legate de transferul acestora, foarte relevante sunt scriptele negustorești ale diverselor case de comerț. Între cele mai cunoscute instituții de acest fel, implicate activ în dezvoltarea relațiilor economice dintre centrul și sud-estul Europei, se evidențiază Casa Nicolae Dimitrie Paciura din Sibiu, specializată în așa-zisul „comerțul de tranzit”, domeniu în care a desășurat o efervescentă activitate, consemnată în registrele contabile și corespondența purtată (se păstrează 12.150 scrisori și 3.000 bilanțuri contabile, acoperind intervalul cronologic cuprins între anii 1812-1827)¹.

Seriozitatea, operativitatea și vastul cerc de relații, deopotrivă pe „arena” internațională și pe piața de desfacere internă i-au adus lui Nicolae Dimitrie Paciura – firește alături de alții –, și calitatea de furnizor al Curții domnești din București. În fapt, era un intermediar al domnitorului Ioan Caragea (1812-1818) și al apropiaților acestuia cu omul de afaceri Constantin Belu – fratele lui Ștefan Belu, clucer, vistier și ulterior mare logofăt –, stabilit la Viena, unde obținuse titlul de baron².

O bogată corespondență ilustrează variatetea măturilor expediate pe relația Viena-Pesta-București: argintării, tabachere cu briliante pentru domnitor, inele cu pietre prețioase pentru soția acestuia, rochii, pălării, peruci, mănuși, ciorapi, papuci, sanie pentru domnița Ralu, arme pentru beizadeaua Costache, dantele și zaharicale pentru Sultana, nepoata lui Caragea etc.³. Din ansamblul acestor produse – unele poate neașteptate pentru cititorul de azi, precum oglinzile optice, mobila și caleașca solicitate de medicul Rally din București – devenit „arhiatros” la curtea lui Caragea⁴, moara de cafea și parmezanul cerut de fostul mare vistier Ioan Hagi-

¹ Dumitru Limona, *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române în sec. XVII-XIX. Documente din Arhivele Statului Sibiu*, volumul I, București, 1966 (din cele 2.536 documente publicate, 400 provin din fondul Paciura) – în continuare se va cita *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, I; Idem, *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române în sec. XVII-XIX*, volumul II, București, 1967 (din cele 2.430 documente publicate, 2.334 provin din fondul Paciura); în continuare se va cita *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II.

² Despre cei doi Belu vezi N. Iorga, *Scrisori de boieri și negustori olteni și munteni către Casa de negoț sibiană Hagi Pop, publicat cu note genealogice asupra mai multor familii*, București, 1907 (= Studii și documente cu privire la istoria românilor, VIII), p. XI; Ioan C. Filitti, *Corespondența domnilor și boierilor români cu Metternich și cu Gentz între anii 1812-1828*, în *Analele Academiei Române, Memoriile Secțiunii Istorice*, seria II, tom XXXVI, 1914, p. 978.

³ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, I, pp. 271-272 și urm.

⁴ V. Gomoiu, Maria Gomoiu, *Repertoriu de medici, farmaciști, veterinari din ținuturile românești*, volumul I, București, 1938, pp. 353-354.

Moscu – mai târziu epistatul Epitropiei Obștirilor⁵, cele 30 de perechi de papuci de damă dorite de marele postelnic Constantin Vlahuț, ori cărți, giuvaere, barometru, semințe de flori pentru vistierul Ștefan Belu etc. Nu lipsesc nici armele de foc, împreună cu accesoriile lor, deși sunt mai puțin atestate – deja o dovadă a regimului special pe care îl aveau, mai ales în ceea ce privește transferul peste granițe.

II. Arme de foc și accesorii. Fără a reprezenta așadar o prezență insolită, vehicularea armelor de foc și a accesoriilor, este mai rară în comparație cu alte mărfuri, al căror transfer, de la producător la cumpărător, genera venituri intermediarilor (= „comerțul de comision”). Spre exemplu, în arhiva cunoscută a Casei de Comerț Paciura din Sibiu, apare o singură mențiune referitoare la un pachet cu *o pereche de pistoale* (însemnare din 10 august 1825, în care se arată primirea, de la Dimitri Mihali Curti din Viena, prin intermediul cărușului Stanciu Moraru, a „două butoaie cu 1119 funți zahăr și un pachet cu o pereche de pistoale pe care le-a expediat lui N. I. Dumba din Craiova”⁶).

Aparent, mai căutate erau puștile. Începem examinarea fondului documentar cu o notă ce ține, mai curând, de biografia negustorului. Nicolae Dimitrie Paciura era aromân, originar din Hrupiște (Macedonia), unde deținea unele moșii și casele părintești⁷. Era mai curând dezamăgit de rudele sale rămase în patria natală, deși întreținea o corespondență activă, în special cu unchiul Hagi Nicolau și Hagi Mihali. Într-o misivă expediată acestora, la 15 noiembrie 1812, transmite salutări mătușilor sale din partea soției Elenco, a fiicelor Elenița și Marghiolița, precum și de la copilul Dimitrie, născut la 3 octombrie! Interesantă este, în acest caz, solicitarea: „să se trimită lui Dimitrie *o pereche de pistoale argintate*, din patrie, deoarece *pușcă de argint are*”⁸. Aluzia negustorului se referă, aproape sigur, la atelierul muntenegrean de la Boka Kotorska, despre care vom consemna mai jos.

Alte arme fac obiectul relațiilor comerciale. Bunăoară, Paciura îl asigură pe Gheorghe Ioan din Brașov, la 1 septembrie 1813, că îi va trimite *pușca* cu o ocazie sigură⁹; o retorică similară o regăsim și în depeșa din 10 decembrie 1813, adresată lui Constantin Belu, căruia îi confirmă faptul că îi va expedia vâtafului N. Trăznea din București *pușca* ce va fi trimisă din Viena¹⁰. Din altă scrisoare, remisă celui din urmă,

⁵ V. A. Urechia, *Edilitatea sub domnia lui Caragea*, Institutul de Arte Grafice Carol Göbl, București, 1900, pp. 13-14.

⁶ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, p. 447, doc. nr. 2322.

⁷ Dumitru Limona, *Casa de Comerț Nicolae D. Paciura din Sibiu*, în *Revista Arhivelor*, anul VIII, nr. 1, 1965, pp. 265-285 (= Idem, în vol. *Negustorii „greci” și arhivele lor comerciale*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2016, pp. 189-212).

⁸ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, I, p. 449, doc. nr. 2239.

⁹ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, p. 165, doc. nr. 826.

¹⁰ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, pp. 278-279, doc. nr. 1358.

aflăm faptul că *pușca* pe care o va primi Paciura de la Viena, și pe care urma a i-o expedia era, de fapt, pentru marele postelnic¹¹. Deja la 20 decembrie 1813 negustorul sibian îi confirma lui C. Belu că a primit *pușca*, dar nu a expediat-o încă la București „din cauză că n-a găsit pe nimeni care să meargă la lazaret”¹²; la aceeași dată scria și vătafului Trăznea că îi trimite prin intermediul vătafului din Câineni o *pușcă*, primită cu deliceanul de la Viena pentru postelnic¹³; în fine, abia la 24 decembrie, Paciura îi scrie lui C. Belu că a trimis lui Trăznea, prin vătaful de Câineni, *pușca* pentru postelnic¹⁴, închizând astfel epopeea cunoscută a acestei arme.

Altă comandă asumată de Casa Paciura reiterează filiera cunoscută. Astfel, la 31 decembrie 1813, negustorul sibian scria vătafului N. Trăznea că nu a primit nicio veste din Viena, referitoare la *pușca* pentru beizadeaua Costache, drept pentru care presupune că baronul Belu a expediat-o pe numele lui Matus¹⁵. Presumția sa se dovedește adevărată, prin urmare, la 3 ianuarie 1814, revine cu informații. Potrivit acestuia, nu au ajuns încă la Sibiu cele șapte pachete domnești, precum și cele *două puști*, expediate de la Viena prin Pesta, cu diligență, pe numele lui Matus¹⁶. Patru zile mai târziu, la 7 ianuarie 1814, comunică vătafului din București faptul că Matus i-a expediat lui Rasti – secretarul curții domnești, două *puști împreună cu instrumentele de încărcare*, potrivit ordinului baronului Belu din Viena. Prin urmare Trăznea să ia una dintre *puști* și să o dea beizadelei Costache, întrucât el, Paciura, neștiind ce marcă și ce număr are *pușca* respectivă nu a putut să o ia în primire spre a o livra personal¹⁷. La aceeași dată, Paciura informează pe C. Belu din Viena asupra faptului că Matus expediază lui Rasti cele *două puști*, dintre care una este pentru beizadeaua Costache¹⁸.

În fine, o ultimă însemnare, din 30 august 1824, reține primirea de către N. D. Paciura de la baronul Belu din Viena, prin intermediul curierului Ring, a unui grop cu 1822 galbeni împărătești și a unei *puști*, pe care le-a și expediat lui N. Trăznea din București, prin vătaful Ion Porumbaru din Câineni¹⁹.

În ceea ce privește accesoriile și / sau munițiile pentru armele de foc individuale, putem spune că sunt și mai slab atestate în cadrul fondului documentar analizat. Practic, deținem simple mențiuni relative la *praful de pușcă* (notă din 9 ianuarie 1813 cu privire la expedierea spre Teodor Dimitriu din Brașov, prin

¹¹ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, pp. 281-282, doc. nr. 1368.

¹² *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, pp. 286-287, doc. nr. 1386.

¹³ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, p. 289, doc. nr. 1399.

¹⁴ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, p. 293, doc. nr. 1416.

¹⁵ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, p. 304, doc. nr. 1468.

¹⁶ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, p. 807, doc. nr. 1478.

¹⁷ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, p. 309, doc. nr. 1485.

¹⁸ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, pp. 310-311, doc. nr. 1492.

¹⁹ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, p. 433, doc. nr. 2216.

căruțașul Ioan Dulpan din Mohu, a mai multor mărfuri, între care și *o cutie cu praf de pușcă*²⁰; scrisoare din 4 iunie 1813, între altele, Paciura expediază vameșului Anastasie, polcovnicul din Câineni și „2 funți praf de pușcă pentru 3,44 florini”²¹; probabil la aceeași expediție se va referi și în depeșa din 12 iunie, în care explică socotelile pentru pâinea și *praful de pușcă* trimise prin intermediul chirigiului Teodosie²²; ironică în schimb este aprecierea lui Paciura, potrivit căreia „Verzii se pare că pregătesc ceva și doresc praf de pușcă la nas”, inserată într-o scrisoare din 19 noiembrie 1813, pe care o adresa lui Mihali D. Curti din Viena²³) sau *alice și iarbă de pușcă* (scrisoare din 24 septembrie 1813 adresată aceluiași destinatar, căruia Paciura îi amintește despre o restanță, întrucât îi expediasse, între altele „alice și iarbă de pușcă pentru 5.30 florini”²⁴).

Sigur că, în ceea ce privește mențiunile vehiculate în cadrul fondului documentar pe care îl analizăm este vorba despre cantități mici, astfel încât să nu trezească interesul vreuneia dintre autorități, destinate mai curând „uzului personal” – și mai probabil de încadrat într-o categorie a „produselor de import de lux”, de vreme ce astfel de resurse se puteau asigura de pe piața internă.

Praful sau iarbă de pușcă desemnează aceeași materie, denumită și pulbere neagră, fiind practic prima substanță explozivă descoperită de om: un amestec alcătuit, cu aproximațiile de rigoare, din 75% salpetru / silitră (azotat de potasiu), 15% cărbune de lemn și 10% pucioasă (sulf). Împreună sau separat, acestea erau atent monitorizate, fiind la mare căutare, mai ales în momentele belicoase. Cunoaștem, spre exemplu, încercările nereușite ale Divanului Țării Moldovei de a încheia un contract cu negustorii din Iași, privind colectarea unei cantități apreciabile de sulf (pucioasă), necesară pentru prepararea prafului de pușcă de care avea nevoie comandamentul artileriei din Podolia – la solicitarea lui Serghei Kușnikov, președintele Divanurilor Moldovei și Țării Românești²⁵. Doi ani mai târziu, Vasiliu Krasno-Milașevici următorul președinte al Divanurilor, se interesa de

²⁰ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, I, pp. 480-481, doc. nr. 2365.

²¹ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, p. 101, doc. nr. 478.

²² *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, p. 109, doc. nr. 518.

²³ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, p. 256, doc. nr. 1267.

²⁴ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, pp. 197-198, doc. nr. 984. Paciura era atent la evoluția războaielor napoleoniene, nu doar din interese politice, cât mai ales din perspectiva unor speculații comerciale. Într-o scrisoare adresată lui Andrei N. Papazoglu la Câmpina, amintește victoria din 28 septembrie, atunci când „ai noștri” (= rușii, n.n.) au luat prizonieri, tunuri și „nenumărate căruțe cu *iarbă de pușcă*”, cf. *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, p. 165, doc. nr. 826.

²⁵ Demir Dragnev, Larisa Svetlicinai (coordonatori și editori), Teodor Candu, Tudor Ciobanu (editori), volumul II (august 1808 – iunie 1809), Editura Academiei Române & Editura Istros, București-Brăila, 2017 (= seria *Documenta Basarabiae*, 2, coordonată de Victor Spinei, Ionel Cădea, Zamfira Mihail), p. 93, doc. nr. 14 (4 august 1808); p. 96, doc. nr. 16 (5 august 1808).

condițiile de arendare ale unei fabrici de preparare a silitrei, potențialii antreprenori urmând a se prezenta general-maiorului rus de artilerie Dimitrii Petrovici Rezvoi²⁶; detalii referitoare la obținerea silitrei transmiseseră boierii moldoveni și general-maiorului de artilerie Wilhelm Christian Knobel – conducătorul Fabricii de praf de pușcă din Șostinsk²⁷; ulterior rușii fiind foarte interesați de costurile și cantitatea de silitră produsă la Lăpușna²⁸. Altfel, salpetru sau silitra utilizată la prepararea prafului de pușcă era comercializată de către negustorii din Transilvania și Țara Românească încă din veacul al XV-lea²⁹.

III. Considerații generale cu privire la comerțul cu arme de foc. Ansamblul documentelor păstrate din arhiva Casei de Comerț Paciura din Sibiu evidențiază caracterul constant și bine organizat al rețelelor comerciale care legau Viena de Țările Române prin intermediul Transilvaniei și, în special, al Sibiului.

La „capătul occidental” al acestui traseu avem atestați doi oameni de afaceri, ambii stabiliți la Viena, veritabili furnizori ai unor mari cantități și variate categorii de mărfuri, care colaborau cu mai multe case comerciale din spațiul românesc:

- Dimitrie Mihali Curti este un negustor cu ample activități comerciale la cumpăna veacurilor XVIII-XIX. Apare și în relațiile păstrate de la Casa Comercială Dimitrie Aman din Craiova³⁰, dovadă a colaborărilor sale multiple.

- Constantin Belu (ortografiat și Bellio), născut la Vlasti din zona Kastoria (Macedonia) în anul 1772, necăsătorit și fără urmași – „cetitor și traducător de cărți”³¹, finanțist și negustor, se stabilise din 1812 la Viena³². A făcut carieră la Banca Hagi-Moscu. Datorită averii și influenței sale dobândise titlul de baron din

²⁶ Idem, *Documente privitoare la istoria Țării Moldovei în perioada războiului ruso-turc (1806-1812)*, volumul IV (15 aprilie – 30 septembrie 1810), editura Istros a Muzeului Brăilei „Carol I”, 2025 (= seria *Documenta Basarabiae*, 10, coordonată de Victor Spinei și Ionel Cîndea), p. 103, doc. nr. 5 (16 aprilie 1810).

²⁷ *Ibidem*, p. 153, doc. nr. 43 (29 aprilie 1810).

²⁸ *Ibidem*, pp. 565-566, doc. nr. 319 (20 iulie 1810); pp. 634-635, doc. nr. 366 (6 august 1810); pp. 680-681, doc. nr. 403 (13 august 1810); pp. 857-858, doc. nr. 520 (14 septembrie 1810). Vezi și Radu Rosetti, *Arhiva senatorilor de la Chișinău și ocupația rusească de la 1806-1812. III. Amănunte asupra Moldovei de la 1808 la 1812*, în *Analele Academiei Române. Memoriile Secțiunii Istorice*, seria II, t. XXXII, 1909-1910, pp. 116-120.

²⁹ I. Bogdan, *Documente și regeste privitoare la relațiile Țării Românești cu Brașovul și Ungaria în secolele XV și XVI*, București, 1902, p. 54, doc. nr. LI (anul 1445).

³⁰ N. Iorga, *Corespondența lui Dimitrie Aman, negustor din Craiova (1794-1834)*, București, 1913 (= *Studii și documente cu privire la istoria românilor*, XXV), p. 5, doc. nr. 10-11; p. 8, doc. nr. 27; p. 170, doc. nr. 19.

³¹ N. Iorga, *Istoria literaturii românești*, volumul II (1688-1780), București, 1926, p. 36, 38.

³² Ioan C. Filitti, *Corespondența domnilor și boierilor români cu Metternich și cu Gentz între anii 1812-1828*, în *Analele Academiei Române, Memoriile Secțiunii Istorice*, seria II, tom XXXVI, 1914, p. 978.

partea Împăratului Francisc I al Austriei. Apare, spre exemplu, și în relațiile păstrate de la Casa Comercială „Frații Nanni”³³, dovadă a colaborărilor sale.

„Releul” acestui traseu pe care l-am urmărit este Nicolae Dimitrie Paciura, care, din Sibiu, gestionează atât transportul armelor de foc, cât și al altor mărfuri și valori. Astfel, actele prezentate arată circulația unor arme și instrumente de încărcare expediate din Viena prin Pesta la Sibiu, iar de aici mai departe, către București, dar și existența unor mecanisme financiare complexe, bazate pe polițe și plăți în florini (moneda de calcul). În același timp, se observa fragmentarea transportului și dependența de o rețea de intermediari locali și regionali.

Atunci când mărfurile sau anumite produse nu puteau fi trimise cu deliceanul / diligența „chesaro-crăiască” pe relația Viena-Pesta-Sibiu, din rațiuni care țineau cel mai probabil de gabarit, se apela la „transportatori”:

- Căruțașul Stanciu Moraru, originar din Zărnești, era specializat în transportul de mărfuri pe relația Pesta-Viena-Sibiu. După toate aparențele își dezvoltase o afacere de familie. Astfel, o consemnare dintr-un catastih reține informația potrivit căreia, la 26 decembrie 1818, fuseseră expediate la Pesta mai multe mărfuri, prin căruțașii Ioan și Stanciu Moraru din Zărnești³⁴. Împreună vor porni și doi ani mai târziu, la 9 decembrie 1920, spre Viena, pentru alt transport³⁵.

- Căruțașul Ioan Dulpan din Mohu, este mai rar atestat, cel mai probabil va fi fost folosit ocazional, pe relația Sibiu-Brașov.

- Curierul / poștașul Johann Ring (Rich) este foarte prezent în vehicularea înscrisurilor și a mărfurilor mai puțin voluminoase, în special monede, pe relația Viena-Sibiu.

Documentele din anii 1824-1825 confirmă continuitatea acestor fluxuri comerciale, evidențiind o diversificare a bunurilor transportate: alături de armament (pistoale, puști, praf / iarbă de pușcă), apar și mărfuri de consum, precum zahărul. Transportul rămâne dependent de aceleași trasee generale (Viena-Pesta-Sibiu-București) și de aceiași intermediari, ceea ce demonstrează stabilitatea acestor rețele comerciale pe termen lung.

În fine, „capătul oriental” al acestui traseu este Bucureștiul, unde o serie de boieri, majoritatea afiliați Curții domnești, alături de domnitor și de familia acestuia, erau principalii beneficiari / comanditari ai mărfurilor de import. Și în rândul acestora putem identifica intermediari, practic destinatari ai unor produse pe care le redistribuiau:

³³ N. Iorga, *Corespondența lui Dimitrie Aman, negustor din Craiova (1794-1834)*, București, 1913 (= Studii și documente cu privire la istoria românilor, XXV), p. 5, doc. nr. 10-11; p. 8, doc. nr. 27; p. 170, doc. nr. 19.

³⁴ *Inventar-indice de descriere generală a fondului arhivistic „Casa Comercială Frații Nanni”*, Serviciul Arhive Naționale Istorice Centrale, București, 2020, p. 174, 179-180.

³⁵ *Catalogul documentelor referitoare la viața economică a Țărilor Române*, II, p. 384, doc. nr. 1901-1902.

- Boierul Nicolae Trăznea (ortografiat și Trăsnea), avea funcția de vistier la 1813, ulterior paharnic în 1818. Ajuns mare clucer, va fi urmașul lui Belu, deținând epitropia mănăstirii Colțea mai bine de un sfert de veac (1811-1837). Dacă a neglijat Hanul Colțea (ruinat după cutremurul din 1802), a reușit în schimb, între altele, să-și construiască propriul han – Hanul Trăznea (se afla pe Podul Mogoșoaiei în fața grădinii Episcopiei pe care s-a construit Ateneul Român)³⁶.

- Comisul Costache Rasti, secretarul curții domnești din București, ajuns mai târziu agă sub domnia lui Caragea³⁷, apoi logofăt la 1825³⁸.

La începutul secolului al XIX-lea, importanța Țărilor Române în rețelele comerciale europene este evidențiată și de un memoriu francez redactat în anul 1802, care subliniază rolul strategic al Valahiei și Moldovei în comerțul dintre Europa Centrală și Orient³⁹. Documentul evidențiază existența unei rute comerciale eficiente care lega vestul Europei de Marea Neagră prin intermediul marilor fluvii, facilitând transportul diverselor mărfuri. În cadrul acestor schimburi comerciale, alături de produse textile, articole de lux și bunuri coloniale, sunt menționate și armele fabricate în centre specializate din Europa Occidentală, precum Liège⁴⁰. De asemenea, se subliniază faptul că Principatele Române aveau potențialul de a deveni importante centre de depozitare și redistribuire a mărfurilor către regiuni precum Polonia, Rusia sau Imperiul Otoman⁴¹.

Unul dintre cele mai importante centre meșteșugărești din spațiul balcanic a fost Boka Kotorska. Aici, s-a dezvoltat producția unui tip specific de armă de foc ușoară, cunoscută sub denumirea de *džeferdar* (pușca balcanică)⁴². Acest tip de armament a cunoscut apogeul în prima jumătate a secolului al XVIII-lea și primele decenii ale secolului al XIX-lea, fiind apreciat atât pentru calitatea execuției, cât și pentru utilizarea sa pe scară largă⁴³.

La începutul secolului al XIX-lea, livrarea armelor de foc de către armurieri se realiza, de regulă, în cutii special confecționate, realizate din lemn sau îmbrăcate în

³⁶ George Potra, *Istoricul hanurilor bucureștene*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985, pp. 137-138.

³⁷ V. A. Urechia, *Justiția sub Ioan Caragea*, în *Analele Academiei Române. Memoriile Secțiunii Istorice*, seria II, tom XX, 1898, p. 133 (document din 16 aprilie 1817).

³⁸ Ioan C. Filitti, *Arhondologia Munteniei la 1822-1828*, în *Revista Istorică*, anul XIV, nr. 4-6, aprilie-iunie, 1928, p. 144.

³⁹ Eudoxiu de Hurmuzaki, *Documente privitoare la Istoria Românilor*, Vol. II/I (1781-1814), cu portretul lui Ioan Gheorghe Caragea Voevod, culese din Arhivele Ministeriului Afacerilor Străine din Paris de A. I. Odobescu, București, 1886, pp. 231-232, doc. nr. CCCXXVIII.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 232.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Claudiu-Ion Neagoe, Cătălin Drăghici, *Mercenari de origine balcanică în slujba domnilor fanarioți: arnăuții*, Editura Mega, Cluj-Napoca, 2024, p. 60.

⁴³ *Ibidem*.

piele și consolidate cu elemente metalice din alamă. Interiorul acestora era protejat prin căptușeli din catifea sau alte materiale textile, menite să asigure protecția componentelor⁴⁴. Alături de armă, cutiile conțineau un set complet de accesorii necesare utilizării și întreținerii acesteia, precum recipiente pentru pulbere de diferite granulații, recipiente pentru alice, rezerve de cremene și instrumente destinate curățării și întreținerii mecanismului de aprindere și a canalului țevii⁴⁵. De asemenea, erau incluse vergea, perii și materiale textile utilizate pentru curățare, precum și ustensile pentru turnarea și manipularea proiectilelor din plumb. În anumite situații, pe interiorul capacului era aplicată o etichetă a producătorului, care indica specificațiile tehnice ale armei și, ocazional, numele beneficiarului comenzii⁴⁶.

În colecția Muzeului Național de Istorie a României se păstrează mai multe tocuri pentru pulberea de pușcă, datate la începutul secolului al XIX-lea, realizate din materiale precum lemnul și metalul și provenind din spațiul balcanic (vezi fig. 1, 2)⁴⁷. Acestea sunt realizate din lemn, metal, alamă și piele. Sunt decorate bogat, cu motive vegetale, geometrice sau inspirate din lumea animală, reliefate prin tehnici precum gravarea sau incizarea. O piesă prezintă elemente suplimentare, precum lanțuri sau inele de prindere, sugerând astfel modul în care erau purtate (vezi fig. 2)⁴⁸.

Totodată, în cadrul colecției sunt incluse și arme de foc de epocă, respectiv pistoale și flinte cu mecanism de tip cremene, încadrate cronologic la începutul secolului al XIX-lea. Pistolul se remarcă prin țeava sa metalică și patul din lemn, completate de un mecanism de dare a focului, bazat pe utilizarea cremenei. Elementele decorative sunt realizate prin gravare și incizare (vezi fig. 3)⁴⁹.

Flinta, de dimensiuni mai mari, prezintă caracteristici similare din punct de vedere tehnic, fiind prevăzută cu un mecanism de aprindere identic. Țeava alungită și patul robust sugerează utilizarea sa în contexte militare sau de vânătoare. Decorul, deși mai sobru în comparație cu alte piese, include motive geometrice și vegetale, realizate prin tehnici specifice perioadei, precum gravarea și perforarea (vezi fig. 4)⁵⁰. Pieseile provin din ateliere balcanice.

⁴⁴ Zoran Marcov, *Considerații privind evoluția puștilor de vânătoare în secolele XVIII-XIX. Colecția de arme a Muzeului Banatului din Timișoara*, în *Analele Banatului, Arheologie-Istorie*, XXI, 2013, p. 337.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Florin Georgescu, Nicoleta König (redactori), *Arme din colecția Muzeului Național de Istorie a României – catalog de expoziție*, Muzeul Național de Istorie a României, București, 2014, p. 98.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 99.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 100.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 101.

IV. Concluzii. Pe baza surselor documentare editate și a istoriografiei, am încercat să creionăm câteva aspecte privind comerțul cu armele de foc individuale la începutul secolului al XIX-lea, cu accent asupra modalităților de circulație. Mărturiile referitoare la importul acestor arme în Țările Române sunt relativ puține și fragmentare. Cu toate acestea, documentele păstrate ne permit reconstituirea parțială a unor trasee comerciale și a mecanismelor prin care armamentul ajungea din spațiul central-european către Principatele Române. Chiar dacă informațiile sunt sporadice, ele evidențiază existența unor rețele comerciale bine structurate, în care rolul intermediarilor era esențial.

Astfel, fondul documentar prezentat evidențiază aspecte concrete ale schimburilor comerciale din perioadă, inclusiv circulația armelor și a materialelor aferente. Deosebit de important este faptul că, alături de alte bunuri, precum hârtia și pâinea, apare menționat și praful de pușcă, comercializat în cantitate de două funți pentru 3, 44 florini, sumă care ar putea fi estimată la aproximativ 44 de ruble⁵¹. Această informație indică existența unui comerț activ cu materiale miliare, desfășurat în mod relativ obișnuit și integrat în circuitul economic general.

Situația comerțului cu materiale militare este confirmată și de un document din 3 ianuarie 1814, emis la Sibiu, care surprinde dificultățile logistice ale transportului de armament și echipamente dinspre Viena, prin Pesta, către Transilvania și Țara Românească. În acest caz, sunt menționate două puști și șapte pachete domnești, expediate pe numele unui intermediar, Matus, dar neajunse încă la destinație. Actul evidențiază rolul esențial al rețelelor de intermediari în gestionarea transporturilor, precum și costurile asociate acestor operațiuni.

Un alt document, datat 7 ianuarie 1814 și emis la Sibiu, completează imaginea circulației bunurilor între Viena și Țările Române, evidențiind atât fluxul de armament, cât și cel de mărfuri de lux. În acest caz, sunt menționate două puști și instrumentele de încărcare, expediate din Viena prin intermediul rețelei Pesta–Sibiu, precum și distribuirea acestora către destinatari din Țara Românească, inclusiv către Curtea domnească. Documentul scoate în evidență, din nou, rolul intermediarilor în gestionarea transportului și distribuției, dar și caracterul fragmentat al lanțului logistic, în care bunurile erau transmise pe etape.

⁵¹ Vezi O. Sachelarie, N. Stoicescu (coordonatori), *Instituții feudale din Țările Române. Dicționar*, București, Editura Academiei, 1988, p. 199.



Fig. 1. Toc de pulbere

(Sursă: *Arme din colecția Muzeului Național de Istorie a României – catalog de expoziție*, red.: Florin Georgescu, Nicoleta Konig, Muzeul Național de Istorie a României, București, 2014, p. 98).



Fig. 2. Toc pentru praf de pușcă

(Sursă: *Arme din colecția Muzeului Național de Istorie a României*, p. 99).



Fig. 3. Pistol din colecția Muzeului Național de Istorie a României
(Sursă: *Arme din colecția Muzeului Național de Istorie a României*, p. 100).

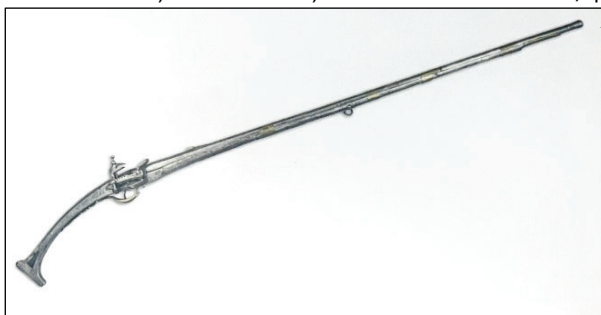


Fig. 4. Flinta
(Sursă: *Arme din colecția Muzeului Național de Istorie a României*, p. 101).

FONDUL DE ARHIVĂ PERSONAL AL CERCETĂTORULUI TEODOR PORUCIC (1878–1954)

Lidia Prisac,

dr., Biblioteca Științifică (Institut) „A. Lupan”, Universitatea de Stat din Moldova

(email: lidiaprisac@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3406-3670>

Ion Valer Xenofontov,

dr., Universitatea de Stat din Moldova

(email: ion.xenofontov@usm.md)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5993-1235>

Iulian Salagor,

cercetător științific, Biblioteca Științifică (Institut) „A. Lupan”,

Universitatea de Stat din Moldova

(email: salagur@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4601-6950>

Rezumat. În articol este prezentat Fondul de arhivă personal al cercetătorului polivalent Teodor Porucic, cu preocupări științifice în domeniile geologiei, geografiei, pedologiei, arheologiei, muzeografiei. Fondul arhivistic este constituit din 37 de unități de păstrare, care acoperă cadrul cronologic 1927–1953. Fondul nu dispune de documente care necesită restaurare sau care sunt deosebit de valoroase și necesită copiere. Au fost prezentate reperele biografice ale savantului, cu pregătire profesională în cadrul Basarabiei imperiale și a României regale. Activitatea cercetătorului este divizată în cea din perioada interbelică și cea postbelică. T. Porucic a elaborat peste 120 de lucrări științifice, prevalând cele care descriu condițiile fizico-geografice și istorico-naturale de pe continentul european în mare parte din spațiul românesc, cu accentul pe Basarabia.

Cuvinte-cheie: arhivă, științe naturale, istorie, Teodor Porucic, Basarabia, RSS Moldovenească.

*

Abstract. The article presents the personal archive of the versatile researcher Teodor Porucic, whose scientific interests spanned the fields of geology, geography, pedology, archaeology, and museography. The archive consists of thirty-seven storage units, covering the period 1927–1953. The collection does not contain any documents that require restoration or are particularly valuable and need to be copied. The biographical milestones of the scholar, who was trained in imperial Bessarabia and royal Romania, are presented. The researcher's activity is divided into the interwar and postwar periods. T. Porucic wrote over 120 scientific papers, most of which describe the physical-geographical and historical-

natural conditions of the European continent, mainly in the Romanian space, with an emphasis on Bessarabia.

Keywords: *archive, natural sciences, history, Teodor Porucic, Bessarabia, Moldavian SSR.*

Motto: „Desfășurați-vă activitatea studioasă,
nu uitați nicio clipă că ea e depusă pentru oameni și pentru binele lor.
Nu uitați că nimeni nu se poate disocia de realitatea socială și cea mai sublimă
menire a omului este să lupte pentru ca în lume să domnească
dreptatea, adevărul, fericirea”.
(Teodor Porucic)

PRELIMINARII

Fondul de arhivă personal al cercetătorului Teodor Porucic, cu preocupări științifice polvalente în domeniile geologiei, geografiei, pedologiei, arheologiei, muzeografiei constau din diverse documente și materiale care se referă atât la activitatea sa profesională, cât și la biografia protagonistului. În total fondul, este format din 37 unități de păstrare. Nu este necunoscută cui i-a aparținut inițiativa de a transmite materialele spre păstrare arhivei, însă predarea acestora a fost aprobată de către administrația Arhivei Academiei de Științe a Moldovei la 12 septembrie 2011.

REPERE BIOGRAFICE

Teodor (Theodor) Ștefan Porucic (1878–1954), ilustru geolog, pedolog, geograf, arheolog, savant pasionat de istoria științei și tehnicii, s-a născut în satul răzășesc Băxani din jud. Soroca. Tatăl acestuia a fost învățător, fiind organizatorul școlii primare din sat, în anul 1870. Mama a fost dintr-o familie de răzeși. A absolvit școala primară din sat, în 1889, după care s-a înscris la Școala Duhovnicească de la Edineț (1890), de unde s-a transferat la Seminarul Teologic din Chișinău (1893). În perioada 1895–1900 a activat într-un grup revoluționar din or. Chișinău, format din oameni veniți din exil: Veltman (Verhoiansk), Ivan Zalețki (Ust-Kamenogorsk), Petru Braga (Pișpek), precum și din localnici, cum ar fi doctorul Dorșevici și soția sa, Vilinskaia ș.a. [1, p. 49]. La București a activat într-un grup de membri ai Partidului Social Democrat, din care făceau parte Gheria-Dobrojacu, Arbore-Rali ș.a. Ulterior, s-a separat de acest cerc politic și s-a dedicat în întregime studierii Basarabiei [2, f. 4; 3, ff. 10-13; 4, ff. 96-101].

În 1900, după absolvirea Seminarului Teologic, a continuat studiile la Facultatea de Fizică și Chimie a Universității din București (1900–1906), după terminarea căror a activat la Institutul de Geologie din București (1906–1914). S-a ocupat cu analiza fizico-chimică a materialelor minerale și petrochimice. Paralel cu cercetările experimentale a realizat o serie de cercetări în domeniul istoriei

științelor naturii. În România a publicat cca 40 de lucrări ca rezultat al unor studii geologice, hidrografice și a zonelor petrolifere. Tot în aceeași perioadă a participat la cercetarea hidrografică și topografică a Basarabiei, alături de O. Langhe, A. Krasovski, N. Florov, M. Pocora. A participat la Congresul al IX-lea Mondial al Pedologilor, care și-a ținut lucrările în 1923 la Roma [5, p. 63; 6, p. 140; 7, pp. 337-342].

În 1914 s-a reîntors în Basarabia unde a activat până în 1918 pe lângă Zemstva Basarabiei ca hidrogeolog și pedolog. Apoi a activat ca geolog pe lângă Ministerul Industriei, iar în perioada 1920–1924 a fost lector la Colegiul de Viticultură din Chișinău, unde a ținut cursul de pedologie. Ulterior, pe parcursul a șase ani, din 1925 până în 1932, a fost profesor la Academia Agricolă din Cluj-Napoca, România. După aceea, s-a întors în Basarabia unde în decursul unui an a fost director al Muzeului de Studiere al Ținutului Natal din Chișinău (1931–1932), apoi inginer la instalațiile hidrogeologice. Concomitent, în perioada 1932–1940 a fost redactor științific la revista *Viața Basarabiei*. A fost bibliotecar și secretar al Societății Culturale „Universitatea Populară” din Chișinău. În anii 1941–1942 s-a ocupat de restabilirea clădirii Muzeului Ținutului Natal, grav afectată de cutremurul din noiembrie 1940.

A cercetat condițiile climaterice și hidrologice ale Moldovei. Manuscrisele sale privind rezolvarea reușită a problemelor geografice au fost analizate și apreciate de profesorul Nicolae Dîmo. Ulterior, a activat ca lector la Institutul Pedagogic din Chișinău și consultant științific la Institutul Agricol. A contribuit la elaborarea planului general de reconstruire a or. Chișinău, fiind unul dintre colaboratorii echipei lui Alexei Șciusev [6, p. 140]. Până la sfârșitul vieții a fost preocupat de muzee și muzeografie. A contribuit la dezvoltarea muzeografiei naționale, fiind un colecționar pasionat al antichităților și mineralelor, un bun muzeograf, donează fostului muzeu al Zemstevei, azi Muzeul Național de Etnografie și Istorie Naturală din Chișinău o colecție de minerale, zece hărți ale Basarabiei. Un interes deosebit prezintă colecția de obiecte din epoca de piatră și de fier și din alte veacuri, primite de la același specialist, T. Porucic” [7, pp. 337-342].

Autor a peste 120 de lucrări științifice, majoritatea cărora descriu condițiile fizico-geografice și istorico-naturale de pe continentul european în mare parte din spațiul românesc, cu accentul pe Basarabia, printre ele: *Natura și viața omului la Nordul îndepărtat al Europei* (1907); *Industria petroliferă a Rusiei* (1907); *Originea lacurilor* (1907); *Însemnătatea analizei chimice a solurilor pentru silvicultură* (1907); *Hotarele răspândirii stejarului în Europa* (1908); *Deficitul industriei minere a României* (1908); *Cernoziomul* (1909); *Solurile Basarabiei* (1913); *Intoxicarea Mării Negre cu hidrogenul sulfurat* (1911); *Despre Marea Neagră* (1912); *Problemele cercetării Mării Negre* (1913); *Geografia Mării Negre* (1914); *Plasturele bogate în apă a regiunii nistrene din Basarabia* (1915); *Geologia Basarabiei* (1916); *Antichitățile Basarabiei și arheologia lor* (1916); *Carta fizico-geografică a Basarabiei*

(1917); *Sunt oare în Basarabia zăcăminte de cărbuni?* (1921); *Lacurile sărate la Sudul Basarabiei* (1926); *Relieful dintre Prut și Nistru* (1929); *Regiunile naturale ale Basarabiei* (1930); *Regiunile naturale ale României în general și la răsărit de Prut în particular* (1930); *Terminologia geografică în limba română* (1932); *La izvoarele Lăpușnei, Nârnovei și Bâcovățului* (1937).

Un deosebit interes reprezintă publicația lui T. Porucic intitulată *Lucruri însemnate în Basarabia*, care a apărut în revista *Natura* (1923, nr. 3). În ea autorul prezintă o informație valoroasă despre bogățiile naturale locale (argile, gips, calcare), comorile arheologice ale stațiunii de la Petreni din jud. Soroca, peșterii din lungul Nistrului: Lalova, Rezina, Saharna, Soroca ș.a., stâncile mari gigantice din cea mai veche epoca a scoarței pământului, asemenea stânci puteau fi văzute și la Cosăuți, unde acestea ar fi format pragurile Nistrului. Profesorul T.Ș. Porucic a publicat și unele lucrări istorice: *Partidele politice din Rusia și raportul lor față de renașterea culturii moldovenești* (1906); *D.I. Mendeleev și rolul lui la dezvoltarea industriei petrolifere ruse* (1908); *Istoria culturii moldovenilor basarabeni din sec. XIX* (1913).

T. Porucic, în premieră mondială a stabilit că acumularea treptată a hidrogenului sulfurat în apele Mării Negre pot provoca o mare explozie ecologică. De această problemă s-a preocupat o comisie internațională de savanți [8, f. 44].

Începând cu 1946 T. Porucic a activat în calitate de cercetător științific la Baza/Filiala Moldovenească a Academiei de Științe a URSS, domeniul științific fiind geografia generală și regională. În cadrul instituției academice a oferit sprijin angajaților Institutului Moldovenesc de Cercetări Științifice în Domeniul Istoriei, Economiei, Lingvisticii și Literaturii al Bazei Moldovenești a AȘ a URSS în probleme de istorie din cele mai vechi timpuri, geografie, etnografie, limbă, folclor și economie [9, doc. 37, p. 130].

În 1901, la București s-a căsătorit cu o basarabeancă venită din Chișinău. Soția sa a murit de holeră în 1910. Fiul lor a plecat în Rusia în 1941 și nu a mai avut vești de la el. În 1920 s-a recăsătorit cu o profesoară de franceză, cu care a divorțat în 1937 [10, f. 4v].

A decedat în 1954, în Chișinău. Potrivit cercetătorului Iurie Colesnic a locuit pe str. Șciusev, nr. 69 [11].

STRUCTURA ȘI CONȚINUTUL FONDULUI

În urma prelucrării științifice și tehnice, fondul personal T. Porucic (F. 59) a fost constituit din 37 de unități de păstrare (1927–1953) ce includ:

1. Dosarul personal al cercetătorului științific superior T. Porucic, 1925–1949, 18 f.
2. Din notițele biografice ale lui T. Porucic, 1937, 28 f.
3. Conflictul dintre T. Porucic și I. Suhov, 1952, 134 f.
4. Note istorice cu privire la hotarele și domniile Țării Moldova, 1945, 69 f.

5. Monumente istorice pe teritoriul Moldovei (fără an, infra: f.a.), 65 f.
6. Arheologie, unele însemnări privind formarea oraşului Tartess, din istoria Nistrului şi fluviului Turuncic, etimologia localităţii Palanca etc. (f.a.), 148 f.
7. Geografia Moldovei (partea 1), (f.a.), 262 f.
8. Geografia Moldovei (partea 2), (f.a.), 47 f.
9. Geologia Moldovei. Manuscris (partea 1), 1953, 157 f.
10. Geologia Moldovei. Manuscris (partea 2), (f.a.), 146 f.
11. Geologia Moldovei. Manuscris (partea 3), (f.a.), 136 f.
12. Geologia Moldovei. Manuscris (partea 4), (f.a.), 128 f.
13. Raportul geologului T.S. Porucic despre rezervele de materiale de construcţii din Moldova şi oportunităţile lor de folosire: granit şi alte cristale, cariere de nisip şi calcaroase, (f.a.).
14. Raportul despre lungul şoselei Ialoveni, 1914, 108 f.
15. Hidrografia Moldovei (partea 1), (f.a.), 154 f.
16. Hidrografia Moldovei (partea 2), (f.a.), 180 f.
17. Hidrografia Moldovei (partea 3), (f.a.), 198 f.
18. Hidrografia Moldovei (partea 4), (f.a.), 227 f.
19. Hidrografia Moldovei (partea 5), (f.a.), 135 f.
20. Hidrografia Moldovei (partea 6), (f.a.), 93 f.
21. Râurile Moldovei, (f.a.), 207 f.
22. Clima Moldovei, (f.a.), 32 f.
23. Hărţile presiunii atmosferice, temperaturii aerului şi cantităţii precipitaţiilor anul 1949, 37 f.
24. Hărţile presiunii atmosferice, temperaturii aerului şi cantităţii precipitaţiilor anul 1952, 37 f.
25. Solurile, relieful, alunecările de teren din Moldova, (f.a.), 170 f.
26. Solurile Moldovei, (f.a.), 118 f.
27. Relieful Moldovei (partea 1), (f.a.), 115 f.
28. Relieful Moldovei (partea 2), (f.a.), 180 f.
29. Relieful Moldovei (partea 3), (f.a.), 57 f.
30. Alunecări de teren în Moldova (partea 1), (f.a.), 170 f.
31. Alunecări de teren în Moldova (partea 2), (f.a.), 241 f.
32. Botanica Moldovei (partea 1), (f.a.), 143 f.
33. Botanica Moldovei (partea 2), (f.a.), 168 f.
34. Flora Moldovei, (f.a.), 143 f.
35. Starea actuală şi perspectivele de dezvoltare a gospodăriilor ţărăneşti din raioanele Basarabiei a R.S.S. Moldovenească, 1950, 223 f.
36. Însemnări privind particularităţile solului inclusiv şi umiditatea acestuia (f.a.), 70 f.
37. I. Pruteanu, Curs de protecţia pădurilor, 1929–1930, 231 f.

CONSIDERAȚII FINALE

În urma cercetării Fondul de arhivă personal al naturalistului Teodor Porucic s-a constatat că există relativ puține documente și fotografii personale, așa că fondul trebuie completat în special cu documente personale. Tot aici subliniem că o bună parte din patrimoniul științific al cercetătorului se află atât la Arhiva Științifică Centrală, cât și la Agenția Națională a Arhivelor, Muzeul Național de Etnografie și Istorie Naturală din Chișinău. În fond nu există documente care necesită restaurare sau care sunt deosebit de valoroase și ar necesita să fie copiate.

Referințe:

1. V. Verina, Feodor Stepanovici Porucic. În: *Agricultura Moldovei*, nr. 4, 1988, p. 49.
2. Arhiva Științifică Centrală a Academiei de Științe a Moldovei (infra: AȘCAȘM), F. 59, inv. 1, d. 1, f. 4.
3. AȘCAȘM, F. 59, inv. 1, d. 2, ff. 10-13.
4. AȘCAȘM, F. 69, d. 13, ff. 96-101.
5. A. Capcelea, V. Capcelea, *Istoria ecologică a Republicii Moldova: personalități marcante*, Chișinău: Bons Offices, 2024, p. 63.
6. I. Jarcuțchi, Comisia Gubernială Științifică a Arhivelor din Basarabia: (sfârșitul sec. XIX – începutul sec. XX), Chișinău: Inst. De Studii Enciclopedice, 2012, p. 140.
7. Elena Ploșnița, Contribuții la istoria muzeografiei basarabene: savantul Teodor Porucic. În: *Tyragetia*, vol. XV [XXX], nr. 2, 2021, pp. 337-342.
8. E. Nirca, T.Ș. Porucic – eminent naturalist al Basarabiei. În: AȘCAȘM (arhiva curentă E. Nirca), f. 44.
9. Constantin Manolache, Demir Dragnev, Ion Valer Xenofontov, Victor Juc, *Istoria științei în RSS Moldovenească: Documente și materiale, 1944–1947*, Chișinău: Biblioteca Științifică (Institut) „Andrei Lupan”, 2024, doc. 37, p. 130.
10. AȘCAȘM, F. 59, inv. 1, d. 1, f. 4v.
11. I. Colesnic, Teodor Porucic – istorii vesele și triste. Disponibil: <https://chisinauorasulmeu.com/2013/10/17/teodor-porucic-istorii-vesele-si-triste/> (accesat: 26.06.2025).
12. Harta Basarabiei elaborată de Teodor Porucic. Arhiva curentă a AȘCAȘM.

ANEXE. SURSE ICONOCRAFICE

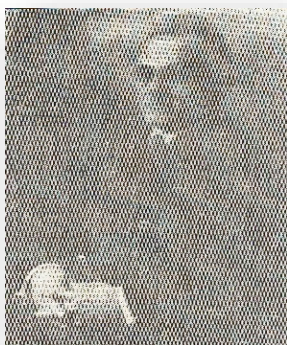


Fig. 1. Teodor (Theodor) Ștefan Porucic (1878–1954).
Foto reproducere. Autor necunoscut [2, f. 1].



Fig. 2. Harta Basarabiei elaborată de Teodor Porucic cu arătarea ocolilor miniere și carierilor alcătuită de Teodor Porucic. Desen realizat de către A. Djighit [12].

[illegible]



Fig. 5. Casa renovată în care a locuit T. Porucic, str. Al. Șciusev, nr. 69. Azi, o cafenea. Pe str. Al. Șciusev, nr. 77 se află Casa memorială „Al. Șciusev” unde a locuit în perioada anilor 1873–1891 arhitectul Alexei Șciusev. T. Porucic a colaborat cu A. Șciusev la realizarea planului general al Chișinăului.

PROBLEMA SUDULUI BASARABIEI ÎN ZIARUL IEȘEAN „STEUA ROMÂNIEI” (1878)¹

Eugen-Tudor Scrifos

dr., cercetător științific coord., Institutul de Istorie, USM, Chișinău
(email: tudor.scl@gmail.com)

Rezumat. În anul 1878, ziarul românesc Steaua României a prezentat problema Sudului Basarabiei ca pe o mare nedreptate națională, survenită în urma Războiului Ruso-Turc (1877–1878). Ziarul a criticat dur decizia Marilor Puteri, în special a Rusiei, de a reanexa Sudul Basarabiei României, în ciuda contribuției militare semnificative a României la războiul împotriva Imperiului Otoman. Steaua României a descris pierderea Sudului Basarabiei drept o încălcare a suveranității României și a acordurilor internaționale anterioare care recunoșteau drepturile României asupra regiunii. De asemenea, ziarul a subliniat faptul că populația Sudului Basarabiei era predominant românească și profund legată cultural de statul român, ceea ce făcea anexarea inacceptabilă atât din punct de vedere politic, cât și moral.

Cuvinte-cheie: Sudul Basarabiei, Steaua României, presă, diplomatie, negociere, Marile Puteri.

*

Abstract. In 1878, the Romanian newspaper Steaua României addressed the issue of Southern Bessarabia as a major national injustice following the Russo-Turkish War (1877–1878). The newspaper strongly criticized the decision of the Great Powers, especially Russia to take back Southern Bessarabia from Romania, despite Romania's decisive military contribution to the war against the Ottoman Empire. Steaua României portrayed the loss of Southern Bessarabia as a violation of Romania's sovereignty and of earlier international agreements that had recognized Romanian rights over the region. The newspaper emphasized that the population of Southern Bessarabia was largely Romanian and culturally connected to the Romanian state, making the annexation both politically and morally unacceptable.

Keywords: Southern Bessarabia, Steaua României, the press, diplomacy, negotiation, Great Powers.

Redeschiderea crizei orientale în anul 1875 a dus la discuții inevitabile privind „dosarul” problemei Basarabiei, mai exact a părții meridionale, pierdută de Imperiul Rus în urma deciziilor Congresului de pace de la Paris din 1856. Diplomația

¹ Studiul a fost elaborat în cadrul proiectului "Presa națională din Basarabia sub regimul cenzurii țariste (anii 1840-1917). Studii, documente și materiale" cu cifrul 25.80012.0807.45 SE din cadrul concursului "Stimularea excelenței cercetărilor științifice 2025-2026.

rusă a încercat prin diverse mijloace să reanexeze sudul Basarabiei în perioada anterioară anului 1875, însă Marile Puteri au considerat că nu venise momentul „oportun” pentru reanexarea sudului Basarabiei de către Imperiul Rus. Odată cu abolirea clauzei privind neutralizarea Mării Negre în 1871, pentru Imperiul Rus rămânea doar clauza privind sudul Basarabiei pentru a „distrage” complet „opera” Tratatului de pace de la Paris. Acest „nou” episod al chestiunii orientale a fost exploatat cu abilitate de diplomația rusă în încercarea de a abolii ultima clauza oneroasă a Tratatului din 1856. Pierderea sudului Basarabiei de către România s-a petrecut în „culisele” diplomației, în anul 1876. La întrevvedere de la Reichstadt din 1876 dintre împăratul Alexandru al II-lea și Franz Joseph cu participarea miniștrilor de externe M. Gorceakov, respect G. Andrassy s-a ajuns la o înțelegere verbală, că în eventualitatea unui război ruso-turc, Imperiul Rus să reanexeze sudul Basarabiei, iar Austro-Ungaria – Bosnia și Herțegovina². Ulterior, la 15 ianuarie 1877, la Budapesta, Imperiul Rus și Austro-Ungaria au semnat un tratat secret, alături de o convenție militară. Cele mai importante prevederi vizau reanexarea sudului Basarabiei de către Imperiul Rus și a Bosniei și Herzegovinei de către Austro-Ungaria³. Întrevederile ruso-române de la Livadia din 1876⁴ și de la Ploiești din 1877⁵ nu au garat faptul că Rusia nu va cere sudul Basarabiei. Deși a fost semnată Convenția româno-rusă din aprilie 1877, care garata integritatea teritorială a României, diplomația rusă a înaintat după finele războiului doleanța de a „primi” sudul Basarabiei, iar drept „compensație” România să primească Dobrogea.

Dacă contextul relațiilor româno-ruse în anul 1878 a fost eludicat în varii lucrări⁶ și studii⁷, intenția noastră este de a prezenta problema sudului Basarabiei în ziarul ieșean „Steaua Romaniei”, mai puțin cercetat și cunoscut în spațiul dintre Prut și Nistru, chiar și în România. Într-un dicționar al presei ieșene între 1829-1906

² E. Diaconescu, *Acordul dela Reichstadt 8 iulie 1876*, extras din volumul „Omagiu profesorului Ioan Lupaș”, București, Imprimeria Națională, 1941, p. 5.

³ E. Diaconescu, *Tratatul de la Budapesta dintre Austro Ungaria și Rusia*, în „Cercetări Istorice”, anul XVII, vol. XVII, 1943, p. 281.

⁴ Apostol Stan, *Les pourparlers roumano-russes de Crimée (1876), moment important dans l'affirmation de la souveraineté de la Roumanie*, în „Revue Roumaine D'Histoire”, tom. XX, nr. 2, 1981, pp. 271-275; Gheorghe I. Brătianu, *Le problème des frontières russo-roumaines pendant la guerre de 1877-1878 et au congrès de Berlin*, Bucharest, 1928, pp. 39-49.

⁵ Dumitru P. Ionescu, *Războiul de independență al României și problema Basarabiei*, București, Editura Academiei, 2000, p. 86.

⁶ N. S. Govora, *Relațiile româno-ruse*, vol. II, Madrid, Editura Carpații, 1981, p. 31.

⁷ Dumitru Vitcu, *Les dilemmes, les controverses et les consequences d'une alliance politique conjecturale. Les relations roumaino-russes des années 1877-1878*, în „Codrii Cosminului”, nr. 14, 2008.

găsim informația că acest ziar apărea zilnic la Iași între 22 mai 1877 – 29 martie 1881⁸.

În general în presa românească de la începutul anului 1878 apăreau informații contradictorii și „zvonuri” privind doleanța Imperiului Rus de a reanexa sudul Basarabiei. Din păcate aceste „zvonuri” vor deveni realitate, din momentul în care generalul rus P. Ignatiev sosea la București pentru a cere principelui Carol retrocedarea sudului Basarabiei⁹. Ziarul ieșean a acordat o atenție deosebită problemei sudului Basarabiei, accentuând importanța aceasta pentru patrimoniul românesc. Printre sursele de informare ale ziarului „Steaua Romaniei” se numărau publicațiile care apăreau la București: „Presa”, „Romanu” sau „România Liberă”. Într-unul din primele sale luări de cuvânt privind chestiunea Basarabiei, ziarul ieșean arăta „puțină naivitate”, deoarece nu credea în intenția împăratului rus Alexandru al II-lea de a cere partea meridională a Basarabiei, pierdute în 1856, argumentându-și poziția prin faptul că „acest sgomot este inventat numai spre a aduce o răceală între Puternicul nostru aliat, Maiestatea sa Imperatorele tuturor Rusiilor, și statul român”¹⁰. Pe lângă aprecierile de ordin juridic privind faptul că teritoriul României în conformitate cu prevederile Constituției era unul inalienabil și problema ținea de „competența” Europei, frapează la prima vedere aprecierile în adresa Imperiului Rus: „Să respectăm și să stimăm, pe națiunea creștină, nouă aliată și pe Bravul ei reprezentant Maiestatea Sa Imperatorele Alexandru, și să alungăm departe, departe de la noi niste sgomote condamnate și de onoare și de buna credință, cari sînt bazele esențiale ale raporturilor și legăturilor dintre state ca și dintre oameni”¹¹. Deși inițial publicația ieșeană a scris aceste rânduri din perspectiva unui „zvon”, în continuare va adopta un „ton” dur în adresa „comportamentului” Imperiului Rus în raport cu fostul său aliat din războiul cu Imperiul Otoman, România. În numărul din 24 ianuarie, „Steaua Romaniei” confirma în mod oficial faptul că doleanța Petersburgului privind retrocedarea sudului Basarabiei nu mai era un „zvon”, ci o problemă serioasă între guvernele de la București și Petersburg. Astfel ziarul făcea trimitere la ședința Camerei Deputaților din 18 ianuarie, în timpul căreia prim-ministrul Ion C. Brătianu și

⁸ Sanda Beatrice Bitere, *Publicații periodice ieșene 1829-1906*, Biblioteca Județeană „Gh. Asachi”, Iași, 2020, p. 57.

⁹ Aflându-se la Constantinopol în calitate oficială, generalul și diplomatul rus P. Ignatiev a făcut din recuperarea sudului Basarabiei țelul său primordial, accentuând tezele diplomației ruse, care considera Basarabia drept „teritoriul” său. Mihail Dimitri Stourdza, *La Russie et la désunion des principautés roumaines*, în *Cahiers du monde russe et soviétique*, vol. 12, nr. 3, juillet-septembre 1971, juillet-septembre, p. 256; B. H. Sumner, *Ignatiev at Constantinople 1864-1874*, în „The Slavonic and East European Review”, (part I), vol. XI, nr. 32, January 1933, p. 343; Alexander Onou, *The memoir of count N. Ignatiev*, în „The Slavonic and East European Review”, vol. X, nr. 29, dec. 1931, p. 388.

¹⁰ „Steaua Romaniei”, nr. 5, 10 ianuarie 1878.

¹¹ *Ibidem*.

ministrul de externe M. Kogălniceanu și-au exprimat temereri cu privire la pierderea sudului Basarabiei. Așteptând ca guvernul român să ia o atitudine viguroasă față de o eventuală pierdere a sudului Basarabiei, autorul articolului din 24 ianuarie venea cu o soluție de „compromis” prin care întreaga Basarabie anexată la 1812 urma să revină României. Astfel în viziunea autorului România avea dreptul de a primi din partea Imperiului Otoman despăgubiri mari de război, iar în această situație guvernul de la București a trebui să ceară o provincie de pe coasta meridională a mării Negre, care ar avea o valoare mai mare decât întreg teritoriul dintre Prut și Nistru. În consecință, România urma să dea această provincie Imperiului Rus, care restituia în integritate toată Basarabia și fără a înainta vre-un drept ulterior. Autorul acestui articol interesant nu a semnat materialul. După o cercetare amănunțită și a altor ziare nu a fost identificat până acum un asemenea „plan” de compromis, dar explicația este dată la finele articolului în care autorul speră că guvernul român va înaintat un „scenariu” asemănător¹². Există și probabilitatea ca știrile să fi ajuns cu întârziere la Iași, de unde și aceste aprecieri.

Ulterior într-un articol datat 26 ianuarie și intitulat sugestiv *Rusia, Romania și Basarabia*¹³ ziarul ieșean analiza cu acuritate istoricul acestei probleme de interes național pentru România. Autorul acestui articol, unul nesemnificativ se întreba retoric ce dorea Imperiul Rus prin retrocedarea Basarabiei române. Răspunsul este dat imediat anume onoarea Rusiei, astfel ca prin abolirea acestei clauze să fie desființat Tratatul de la Paris din 1856, care o umilea în calitate ei de mare putere¹⁴. Nu întâmplător, ziarele de propagandă rusească insistau la acea vreme pe argumentul „onoarei” pierdute în 1856, și nu argumente de ordin istoric sau juridic, deși și acestea aveau să fie utilizate. Ulterior, autorul articolului analiza consecințele victoriei Imperiului Rus asupra Imperiului Otoman din punct al dreptului internațional. Tratatul de la Paris din 18/30 martie 1856 era unul internațional și nu era doar al Imperiului Otoman sau al Imperiului Rus, acesta din urmă nu putea decide de una singură desființarea acestuia. Nu în ultimul rând era analizată atitudinea României, care s-a dovedit mai mult decât utilă Imperiului Rus în războiul purtat cu Poarta.

Deja în numărul din 27 ianuarie constatăm că ziarul ieșean era ferm în declarații că „un singur minut nu ne-am permis a ne îndoi despre patriotismul guvernului, al camerilor și a nici-unui Român”¹⁵. Astfel în viziunea acesteia „înaintea unității și a integrității statului român”¹⁶ trebuia să dispară orice neînțelegeri

¹² „Steaua României”, nr. 17, 24 ianuarie 1878.

¹³ A se vedea articolul publicat în original: Eugen-Tudor Scľifos, *Relațiile româno-ruse și problema Basarabiei în presa românească (1877-1878)*, în „Tyragetia”, vol. XVIII (33), nr. 2, 2024, pp. 102-103.

¹⁴ „Steaua României”, nr. 19, 26 ianuarie 1878.

¹⁵ „Steaua Romaniei”, nr. 20, 27 ianuarie 1878.

¹⁶ *Ibidem*.

dintre Români în fața amenințării integrității teritoriale a României. Ziarul „Steaua Romaniei” se alătură celorlalte ziare românești care au spus un Nu categoric Rusiei și intenției acesteia de a da „de bună voie Basarabia cu gurile Dunării”¹⁷.

După semnarea Tratatului de la San-Stefano din 19 februarie/3 martie 1878, fără participarea României, și includerea clauzei privind „posibilitatea” ca Imperiul Rus de a reanexa sudul Basarabiei a avut un ecou puternic în presa vremii. Ziarul „Steaua Romaniei” blama „comportamentul” Imperiului Rus în raport cu România. În viziunea acestuia, cabinetul de la Petersburg nu a ținut cont nici de convenția din aprilie 1877 care garanta integritatea teritorială a României, nici de „concursul leal și desinteresat ce România i-au dat cu modesta sa armată”¹⁸ în înfrângerea Imperiului Otoman. În consecință venise timpul ca Europa să „se deștepte și să admită că au sosit vremea că dacă nu va pute în congres mprgini pretețiunile rusești, să rezolve ele chestiunea orientală”¹⁹. Publicația ieșeană aștepta implicarea semnificativă a Marilor Puteri și a sprijini doleanța României de-ași menține integritatea teritorială.

În acest ziar regăsim traduceri din ziarul *Le Nord*, care apărea la Bruxelles și era ziarul de propagandă al Imperiului Rus în Europa, alături de oficiosul *Journal de Saint-Peterbourg*. În numărul din 28 februarie ziarul ieșean a publicat în traducere ultimul articol din *Le Nord* dedicat relațiilor româno-ruse în problema Basarabiei²⁰. În viziunea jurnalistului rus la întrevvedereea de la Livadia din 1876 nimeni nu se gândea că avea să urmeze un război, nici nu a existat eventualitatea unei retrocedări a sudului Basarabiei. În viziunea acestui ziar, între întrevvedereea de la Livadia din toamna anului 1877 și momentul actual s-au petrecut multe evenimente de care ministrul Brătianu făcea abstracție. Cât privește convenția româno-rusă din 1877 pe care Brătianu o invoca în contra retrocedării sudului Basarabiei, ele erau bazate pe principiul că România nu va lua parte la război și că va conserva situația internațională din Tratatul de la Paris din 1856. În realitate aceste aprecieri erau eronate, Imperiul Rus ajunsese la un acord verbal cu Austro-Ungaria în 1876 în privința retrocedării sudului Basarabiei înainte de declanșarea războiului împotriva Imperiului Otoman.

O altă idee pe care o regăsim în periodicul „Steaua Romaniei” vizează faptul că popoarele mici puteau a se alia cu un stat mai puternic pentru a-și atinge un anumit țel. Însă în cazul României, unul nefericit, aceasta s-a „trezit” că armistițiul dintre Imperiul Rus și cel Otoman a fost semnat fără participarea României, în schimb „Basarabia ni se reclamă de puternicii noștri aliați, ca și cum nu ar esista

¹⁷ „Steaua Romaniei”, nr. 22, 29 ianuarie 1878.

¹⁸ „Steaua Romaniei”, nr. 48, 3 martie 1878.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ „Steaua Romaniei”, nr. 45, 28 februarie 1878.

cuventul Țarului, și convențiunea de la 4 april 1877, dar pe zi ce merge, noi îndurăm decepțiuni amare de la aliații și ospetii noștri”²¹. Se accentua faptul că Imperiul Rus s-a „folosit” de armata română pentru a învinge inamicul său, însă drept „răsplată” îi lua sudul Basarabiei, iar drept „compensanție” urmând a primi Dobrogea.

În presa românească apăreau și varii articole din presa rusească, unul dintre acestea fiind ziarul Ministerului de Externe de la Petersburg („Journal de St. Petersbourg”). Acesta a criticat faptul că guvernul și-ar fi „permis” să trimită o circulară către Marile Puteri în care protesta contra anexării sudului Basarabiei. Ziarul considera că este „injust și nerușinat” faptul că România se opunea retrocedării Basarabiei, însă spre finele articolului măgulea România, dar insista asupra faptului că „Moldova nu posedă nici un titlu juridic care ar îndreptăți de a posedea acea fâșie de pământ numită Basarabia”²². Într-un comentariu scurt asupra acestor aserțiuni, ziarul ieșean considera că această chestiune se va „deslega” la timpul oportun, și nu în sensul dorit de ziarul rus.

Ziarul ieșean era atent și la încercările guvernului român de a apăra drepturile sale istorice asupra Basarabiei prin „apelul” la Marile Puteri și demersurile în acest sens. Remarcăm atenția deosebită acordată vizitei primului-ministru Ion C. Brătianu la Viena și Berlin, „turneu” în urma căruia guvernul român trebuia să obțină sprijinul Germaniei și Austro-Ungariei în problema sudului Basarabiei. Într-un articol intitulat sugestiv *O Visită la D. Brătianu*, ziarul ieșean a tradus interviul pe care prim-ministrul român l-a avut cu un ziarist al publicației germane „Deutsche Zeitung”²³. Una din discuțiile centrale s-a axat pe problema schimbului de teritorii: sudul Basarabiei contra Dobrogei. Omul politic român a insistat asupra ideii că România nu primea un asemenea schimb, din perspectiva faptului că sudul Basarabiei era de o valoare incomensurabilă pentru România și anume că nu putea exista fără acest mic teritoriu²⁴. Prim-ministrul român nu a contestat nici forța militară a Imperiului Rus, care putea să ia sudul Basarabiei prin forța armelor, însă în momentul de atunci problema privea întregul continent european și în mare parte Austria.

Deși la nivel declarativ cancelariile și presa europeană arătau o vie simpatie pentru România în problema Basarabiei, Marile Puteri abandonaseră tânărul stat independent, iar în ajunul deschiderii Congresului de la Berlin din vara anului 1878 se știa cu siguranță că guvernul român nu avea nici cea mai mică posibilitate de a păstra teritoriul basarabeab. Ziarul „Steaua României” a analizat „prestația” diplomației europene în timpul Congresului de la Berlin și modul de abordare a chestiunii basrabene. O primă critică li s-a adus diplomaților britanici (Salisbury și

²¹ „Steaua Romaniei”, nr. 54, 10 martie 1878.

²² „Steaua Romaniei”, nr. 66, 24 martie 1878.

²³ *O vizită la D. Brătianu*, în „Steaua României”, nr. 67, 25 martie 1878.

²⁴ *Ibidem*.

Beaconsfield) care ar fi uitat deja de declarațiile „solemn” făcute în luna aprilie, ca deja în luna mai aceștia să ajungă la un acord cu Imperiul Rus pentru a le ceda Batumi și Basarabia. În viziunea acestui ziar „nu este cu putință, ca reprezentanții occidentului să abjure dogmele ce au mărturisit. Asemene purtare nu și-ar putea permite, de cât niște guverne neluminate și neprevedute”²⁵. Se făcea aluzie directă la faptul în luna mai a lui 1878 Marea Britanie și Imperiul Rus au semnat un memorandum, principala prevedere se referea la Basarabia, anume că guvernul de la Londra cu „regret” renunța a mai susține pretenția României asupra teritoriului basarabean.

Publicația ieșeană prezenta în articolele parvenite de la Berlin situația ingrată a României de la congres și atitudinea Marilor Puteri față de chestiunea Basarabiei. Într-un articol datat 10 iunie, ziarul prelând o informație din ziarul „Le Temps” făcea unele aprecieri cu privire la faptul că Austria părea că a părăsit complet României. S-au făcut referiri că „odinioară, Basarabia era considerată ca o stavilă contra Rușilor; dar ultimul război au dovedit că această stavilă nu servește la nimic”²⁶. În timp ce marile ziarele franceze vorbesc în unison de faptul că problema Basarabiei trebuia să „miște” și pe Franța și s-o intereseze în mod deosebit, penru că „dacă sacrificiul clauzulei privitoare la Basarabia, din tratatul de Paris, este necesar pentru pacea lumii, noi înțelegem ca Franța și Anglia să se rezigneze, dar aceste două puteri ar face o greșală consimțind la acesta ușor”²⁷.

După ce delegații români (Ion C. Brătianu și M. Kogălniceanu) au expus problema Basarabiei în fața forului european de la Berlin, vocea acestora nu a avut ecou, din moment ce Marile Puteri au decis „sacrificarea” României și „spolierea” de un teritoriu care făcea parte integrantă din România. Decizia congresului european a fost aspru criticată în ziarul ieșean care vorbea despre „un act de cea mai neaudită despoziare este aprobatu și ratificat de către un înalt areopag european”²⁸. Concluzionând, ziarul ieșean considera injustă răpirea Basarabiei, mai ales de către o putere „aliată și creștină”, iar maxima forță primează dreptul „încarnată de omul de fer care prezidează strălucita adunare din capitala Germaniei, trebuie și de astă dată să capete o neînduplecată aplicație”²⁹. În consecință România se spunea forței Imperiului Rus dar și atitudii „binevoitoare” a Marilor Puteri de a face pe „plac” puternicului imperiu de la răsărit.

Ziarul „Steaua Romaniei” a manifesta pe parcursul întregului an 1878 o atitudine fermă față de problema sudului Basarabiei, reflectând ca și alte ziare românești nemulțumirea presei față de pierderea acestui teritoriu românesc,

²⁵ „Steaua Romaniei”, nr. 126, 8 iunie 1878.

²⁶ „Steaua Romaniei”, nr. 128, 10 iunie 1878.

²⁷ *Congresul de la Berlin*, nr. 130, 13 iunie 1878.

²⁸ „Steaua Romaniei”, nr. 138, 22 iunie 1878.

²⁹ *Ibidem*.

sanționată prin decizia Marilor Puteri la Congresul de pace de la Berlin. Publicația ieșeană a considerat această retrocedare către Imperiul Rus o mare nedreptate din punct de vedere istoric, impusă de Marile Puteri, dar în special de Rusia, care a spoliat pe aliatul său România, care contribuise decisiv la înfrângerea Imperiului Rus. Nu în ultimul rând, ziarul accentua și faptul că Basarabia era un teritoriu românesc, condamnând vehement politica de expansiune a Imperiului Rus. Pe de altă parte, constatăm că pe alocuri ziarul „Steaua Romaniei” a critic slăbiciunea României la nivel diplomatic.

Anexe

Anexa 1

Iași, 28 ianuarie 1878. *Articol de fond al ziarului ieșean „Steaua Romaniei” privind importanța gurilor Dunării pentru România.*

Da-vom Rusiei de bună voe Basarabia cu gurile Dunărei? Tótă presa și suflarea română s-a pronunțat că Nu!

Este óre teamă ca Rusia să iee fără de voea noastră această parte de pământ care a făcut și face încă parte din trupul nostru? Respundem éráși, Nu! Căci în adevăr, există o morală în transacțiunile internaționale, după cum există și în transacțiunile de tótă ziua, și nu e de contestat că așa precum există o opinie publică în orice societate organizată, tot așa există și o opinie publică europeană; abstracțiune făcând de concursul ce am dat Rusiei în acest resboiú, ea nu póte să se conducă față cu noi așa cum s-a condus secolul trecut, când Austria ne rășluia Bucovina: puterea cea mare a Turciei, astăzi nu o ma póte îngriji; érá resónele politice cari aú determinat pe Rusia în 1812 să stipuleze de la Turci cedarea Basarabiei nu-și mai pot ave astăzi temeiul lor, de óre ce Rusia se războește cu Turcia tocmai pentru a ușura jugul naționalităților creștine oprimite de musulmani și ar fi o neconsecvență din cele mai nepolitice ca să încheie un asemenea rezboiú anexâns la nemărginitul său Imperiú o parte de pământ populată de un element cu totul distinct de al ei.

Dacă considerăm însă că mai cu sémă în acest secul, Rusia s-a presintat totdéuna ca protectóre creștinilor de sub Imperiul turcesc; dacă după destrugerea flotei otomane la Navarin, Grecia datorește cu drept cuvânt emanciparea sa armatelor imperiale victorióse sub zidurile Adrianopolei; dacă considerăm, în fine, că Rușii aú trecut în țara noastră ca amici și nu ca inamici, că M. Sa Țarul cu generositatea și lealitatea ce-l caracteriséză a declarat că va susține independența noastră și va face să ni se respecte integritatea teritoriului, atunci noi credem că ar fi o crimă de *lése-Majestaté* a nu pune temeiú pe asemenea auguste promisiuni, chiar și dacă nu ar exista un act scris; ocuparea Basarabiei noastre de cătră ruși în contra

voinței manifeste a unui popor întreg, ni se pare o enormitate politică și o acțiune *moralmente* imposibilă față cu condițiunea noastră de aliați ai Rusiei și mai ales cu concursul oportun ce brava noastră armată a dat puternicilor armate ale Țarului.

Nu! Nu ni se va lua *fără de voie* un pământ din veci al nostru, tocmai acum când Rusia nu are de cât a se felicita de noi!

Camera comunilor din Londra, a aplaudat la cererea legitimă a independenței noastre; nu este stat în Europa care să nu recunoască legitimitatea cererii noastre, fie pentru că ni se recunoște o cultură și organizare superioară turcilor, fie pentru că luptînd în deosebi sau alături cu oștirile imperiale, am probat în deajuns vitalitatea noastră și am rămas până în fine invingător; avem prin urmare dreptul să fim *neatârnați*.

Dar tot așa de sfînt este și dreptul nostru la o despăgubire, fie bănească, fie teritorială: zecimile de milioane, cheltuite de noi pentru a înfrunta cu armele în mână bărbăria și încăpăținarea musulmană, țera întregă sleită prin grele și numeroase requizițiuni, orașele noastre dunărene incendiate de Turci; etă în trăsături mari titlurile noastre la o despăgubire și încă considerabilă precum ar fi Dobrogea cu un port de la Marea –Négră.

Dacă însă puternica noastră aliată nu ne ar oferi sprijinul său întru a obține o asemenea despăgubire de cât cu prețui cesionării Basarabiei, atunci să renunțăm mai bine la ori ce despăgubiri cuvenite, și să păstrăm acest pământ care a făcut și face încă parte din trupul nostru.

Vom rămîne sdrunciunțai în finanțele noastre pentru mult timp, vom purta în veci doliul vitejilor nostri soldați, morți în câmpiile Rahovei și-n șanțurile Plevnei; mormintele părinților și fraților noștri, vor atesta lealitatea și devotamentul cu cari am îmbrățșat cauza Rusiei, cauza creștinătății oprimate de Turci, fără ca despăgubirile cuvenite nouă să fi fost susținute de aliații noștri; dar, în fine, vom pastra țara noastră în marginile cari le-am avut înainte de resboi și vom fi fericiți chiar și numai cu recunoșcerea independenței noastre în schimbul atîtor și atîtor sacrificii.

Sursa: „Steaua României”, nr. 22, 29 ianuarie 1878.

Anexa 2

Iași, 23 martie 1878. Informații de la rubrica Știri diverse privind atitudinea oficiosului rus „Journal de St. Petersburg” pe marginea problemei sudului Basarabiei și unele comentarii pe marginea acesteia.

Steaua României, 24 martie 1878

La rubrica Știri diverse.

Jurnalul de St. Petersburg, nu poate mistui cum de îndrăznește mica Românie de a se adresa printr-o circulară a ministrului seu de externe către puterile europene protestând contra anexiunii Basarabiei. Acest jurnal se îndură a publica pur și simplu zisa circulară, numai pentru a arata lumii, cum spiritul de partidă din România tulbura judecata și inteligența (?) Prin cinci puncte se dovedește României prin numitul ziar cât de injust și nerușinat (?) e din partea României de a se opune la retrocesiunea Basarabiei (!) ce i-au fost cedată prin tratatul de la 1856. Ziarul rus termină articolul seu cu următoarele măguliri la adresa României:

„Acea ce România zice că ar fi fost jertfa, sau un act de condescendență, n-au fost alta decât folosul seu propriu d-a strînge mai aprôpe legăturile sale cu Rusia, de a da armatei sale botezul de foc sub auspiciile Rusiei, și de a se elibera de forțele turcești de pe Dunăre, și de vasalitatea sa către Poartă. Tóte aceste óre n-au nici o valóre pentru Români? fără se mai vorbim de plóia de aur ce s-au revarsat asupra țerei!? Rusia știe a aprecia cooperarea Romînilor, fără a le esagera însă.

Această cooperațiune de sigur ar fi trebuit să strîngă legăturile istorice mai tare, între ambele națiuni și ar fi făcut-o; România atuncea ar fi cîștigat și Rusia ar fi ramas fidelă tradițiunelor sale, dar dacă nu e astădi astfelu, vina e a României, și a procedărei sale ostile prin care au căutat a resplăti frăția de arme și solidaritatea intereselor comune. Dar noi o repetăm: toate acestea sunt treburile guvernului român, și noi ne mulțumim a constata că Moldova nu posedă nici un titlu juridic care ar îndreptățio de a poseda acea fâșie de pământ numită Basarabia. Questiunea sub această formă va fi supusă la timpul oportun și la locul competente spre rezolvare”.

Și noi sîntem de părere, că atît aceasta cât și alte questiuni se vor deslega la timpul oportun; de și póte, nu tocmai în sensul dorit de jurnalul de St. Petersburg.

Sursa: „Steaua Romaniei”, nr. 66, 24 martie 1878,

Anexa 3

Extras din articolul intitulat O Visită la D. Brătianu, interviu pe care prim-ministru român l-a oferit publicației „Deutsche Zeitung” cu privire la chestiunea sudului Basarabiei și a Dobrogei.

În decursul discuțiunei venisem și asupra chestiunei schimbărei Basarabiei cu Dobrogea.

„In această privință, respunse d. I. Brătianu, ași fori ca să nu existe nici-o neînțelegere. Aceasta nu este o chestiune de sentiment pentru noi deși poate mai la urmă și sentimentele au valoarea lor.

Noi nu putem exista fără acea mică parte a Basarabiei. vom fi înădușiți fără de această regiune. Prin ea ni se deschid porțile lumii. Fără de Basarabia vom fi cuprinși de Rusia, de Austria, Turcia și Bulgaria. Dobrogea nu ne deschide o eșire și nu am pute comunica cu ea sau cu Marea Năgră de cît numai prin mlaștini, fără căi, sau prin încunjurul ce ar trebui să facem prin gurile Dunărei. Aceasta nu o puteam primi sub nici-o condițiune”.

-„Vra să zică, răspunde corespondentul nostru refuzați de a primi Dobrogea?”

-Positiv noi nu primim Dobrogea.

-Dar dacă Rusia se va instala cu forța în Basarabia?

Nu o putem împedeca, răspunde d. Brătianu. Contra forței covârșitoare a celui mare, cel mic nu poate face nimica. Nu putem opune o rezistență materială, aceasta e clar. Dar cu toate acestea noi tot nu vom primi Dobrogea.

Ea au fost cedată prin tratatul de la St. Stefano Rușilor. Aceasta nu o putem împiedica, tot așa de puțin, cum n-am pute împiedica pe Rusia de a ne lua Basarabia.

În asemenea caz Europa va pute constata că Rusia s-au pus de fapt în posesiunea ambelor țărmuri ale Dunărei.

Acésta va rămănea a se constata de Europa. Nu sînt chîamat în momentul de față de a aprea în totă întinderea un asemenea fapt. Aceasta privește pe întregul continent și în parte pe Austria”.

Sursa: „Steaua Romaniei”, nr. 67, 25 martie 1878.

**BASARABIA ÎN LUMINA UNOR INTERVIURI CU FRUNTAȘI AI MOLDOVEI DE RĂSĂRIT (1924-1928).
IN MEMORIAM NICOLAE IORGA – 85 ANI DELA ASASINAREA SA – ȘI A 120 ANI DE LA
APARIȚIA SINTEZEI „NEAMUL ROMÂNESC ÎN BASARABIA”**

Stoica Lascu

prof. univ. dr., m.c., Academia Oamenilor de Știință din România
(email: lascust@gmail.com)

Rezumat. *Lucrarea prezintă câteva interviuri luate, în presa vremii, unor fruntași basarabeni (Constantin Stere, Pan. Halippa, Ion Inculeț, Ștefan Ciobanu, Daniel Ciugureanu, Gherman Pânteia, Petre Cazacu, N.N. Alexandri, Paul Gore, Constantin Mimi ș.a.) – în cadrul cărora se fac referiri la situația social-economică și politică a județelor României Întregite dintre Prut și Nistru, într-un răstimp de patru ani (1924-1928).*

Cuvinte-cheie: *N. Iorga, Basarabia, Pan. Halippa, Ion Inculeț, Ștefan Ciobanu, Daniel Ciugureanu, Gherman Pânteia, N.N. Alexandri.*

*

Abstract. *The paper presents several interviews taken, in the press of the time, with some Bessarabian leaders (Constantin Stere, Pan. Halippa, Ion Inculeț, Ștefan Ciobanu, Daniel Ciugureanu, Gherman Pânteia, Petre Cazacu, N.N. Alexandri, Paul Gore, Constantin Mimi, a.o.) – in which references are made to the socio-economic and political situation of the counties of Unified Romania between Prut and Dniester, over a period of four years (1924-1928).*

Keywords: *N. Iorga, Basarabia, Pan. Halippa, Ion Inculeț, Șt. Ciobanu, Daniel Ciugureanu, Gherman Pânteia, N.N. Alexandri.*

Între mărturiile de epocă ce pot concura la cunoșterea vieții politice, economice și social-culturale a județelor de dincolo de Prut ale României Întregite, *interviurile* se pot constitui în surse importante.

O selecție, pentru perioada 1924-1928, ne dezvoltă caracterul viu al vieții interbelice transputene, interviurile fiind luate unor cunoscuți fruntași basarabeni – Constantin Stere, Pan. Halippa, Ion Inculeț, Ștefan Ciobanu, Daniel Ciugureanu, Gherman Pânteia, Petre Cazacu, N.N. Alexandri, Paul Gore, Vlad Cazaciu, Constantin Mimi, Panait N. Pavlu, Nicolae Bivol, Antipa Rugescu ș.a.

Anchetele noastre

Prin județul Cahul. Câteva date statistice.

Situația învățământului și a construcțiilor școlare. Lucrările pentru aplicarea reformei agrare - Convorbire cu d. Panait N. Pavlu, prefectul județului -

Starea județelor din Basarabia, atât de puțin cunoscută de populația din restul țării, prezintă un deosebit interes. De aceea am căutat să avem o convorbire cu d. Panait N. Pavlu, prefectul județului Cahul. D-sa a binevoit să ne dea următoarele lămuriri:

Suprafața și populația

Județul Cahul are o suprafață de 359.371 ha, sau 4.050 km p. cuprinde două comune urbane, Cahul și Leova, 54 comune rurale și 124 sate. Din punct de vedere administrativ, județul este împărțit în patru plăși: Cahul, Leova, Baimaclia și Vulcănești.

Județul fiind foarte întins, având o lungime de 190 km și lipsit de o rețea completă de telefon – pe lângă că drumurile, în cea mai mare parte a anului sunt impracticabile din cauza lipsei de șosele, iar distanțele dela o comună la alta destul de mari – este absolută nevoie ca el să fie împărțit în șase plăși. În acest scop am și intervenit la ministerul de interne pentru satisfacerea acestei nevoi de prim ordin administrativ.

Populația județului este de 158.578 suflete.

În cuprinsul județului sunt trei protopopii, 56 parohii, din care trei urbane și 53 rurale, cu 58 de biserici.

Se află în reparație trei biserici la Mingir, Cazangic și Borogani, și în construcție patru, la Leova, Sărățeni, Leca și Borceag.

Numărul preoților ortodoksi este de 89 iar al cântăreților de 68

Întreținerea bisericilor, precum și personalul sunt în sarcina Statului și a epitropiilor. Prin legea de expropriere toate bisericile au fost împrăștiate cu câte trei loturi de câte șase ha de pământ.

În județ mai sunt patru biserici evanghelice, trei sinagoge și 9 case de rugăciune mozaice. Cultul baptist este și el reprezentat prin templul lor din Noua Crihana, comuna Pelinei-Moldovan.

Învățământul

În orașul Cahul sunt următoarele școli:

Liceul de băieți „Ion Voevod” cu opt clase și locul propriu.

Liceul de fete „Iulia Hajdău” cu opt clase.

Mai sunt în oraș patru școli primare românești și una evreiască.

La Leova este o școală medie mixtă cu patru clase, trei școli primare, precum și o școală evreiască „Tarbut”.

În orașul Cahul nu există localuri proprii de școală primară. La Leova s’a cumpărat o casă pentru școala No 2, iar școala No. 1 este instalată în fosta vamă

rusească, pentru care am intervenit să fie cedată de veci. Școala No. 3 se află într-o casă închiriată. Se va înființa în Cahul și o școală inferioară de meserii.

În județ sunt 142 școli rurale, cu 220 învățători, din cari 96 bărbați și 124 femei. Numărul localurilor proprii de școală în județ sunt de 78 iar închiriate 62.

Din 17.607 copii în vârstă de școală au fost înscriși numai 7.874.

În județ mai sunt zece grădini de copii, din care patru în comunele urbane și șase în cele rurale.

În satul Copcin este o școală inferioară de agricultură cu local propriu și 242 ha pământ.

Construcțiile școlare

În Cahul a luat ființă un comitet județean pentru construcții școlare, precum și câte un comitet în fiecare comună urbană și rurală.

Scopul acestor comitete este de a strânge fondurile necesare pentru noile clădiri și pentru repararea sau transformarea celor vechi.

Comitetele au strâns de la locuitorii din județ peste trei milioane lei pentru construcțiile școlare, la care se adaugă 200.000 lei și 500.000 mc de lemn brut care s'a tăiat și fasonat, donat, de ministerul instrucției.

D-l Al. Constantinescu, ministrul agriculturii și domeniilor, a binevoit a da gratuit toate cordoanele rusești de pe malul Prutului, care au fost fie transformate în școli, fie luate de la locul lor și materialul întrebuințat pentru clădiri școlare. De asemenea ministerul agriculturii a mai dat gratuit piatră din toate carierele aflate în perimetrele pădurilor din județ.

Situația clădirilor școlare arată că s'au clădit temelii și ridicat pereții până la acoperiș în următoarele sate:

Școli cu un post: Budai, Oituz, Ciumai, Balaban, Albota de Jos, Constantinovca, Tartaul; cu un post și locuință: Sârma, Broscosești, Colibabovca, Iargara, Vesnișeni, Coporani; cu 2 posturi: Flămânda, Culiana-Nouă, Hutul, Vladimirovca, Roșu, Enichioi, Capaclia-Rezeși, Vișnovea, Moscovei, Constantinovca-Moscovei-Rezeși; cu 2 posturi și locuință: Aluatu; cu 3 posturi: Giurgiulești-Cioara; cu 4 posturi: Golițiași, Baimaclia, Leova.

Locuință pentru diriginte: Borogani și Vadu lui Isac.

S'a făcut reparații și adăugiri la toate școlile din județ.

Cu ocaziunea vizitelor ce am făcut prin județ cu d-nii revizor școlar, inginer șef al județului etc., am constatat cu deosebită mulțumire marea dragoste a țăranului pentru școală.

Cu un superb avânt cu toții dându-și seama de starea de incultură în care au trăit sub ruși, au înțeles că copii lor să scape de robia întinericului și în această dorință au sărit de pretutindeni, dând bani și muncă pentru a se face în fiecare sat câte o școală.

Agricultura și industria

Județul Cahul este împărțit în 5 regiuni agricole cu reședința la Leova, Baimaclia, Mingir, Tatar-Baurci și Vulcănești, conduse de câte un agronom regional ajutat de administrator agricol.

Sunt 14 puncte agronomice.

Principală ocupațiune a sătenilor este cultura pământului.

Se cultivă aproape 180.000 ha care produc circa milion de hl. diferite cereale, din care mai mult de jumătate este grâu. Aceasta, afară de porumb a cărui recoltă se anunță bună, calitativ și cantitativ.

Industria este reprezentată prin 56 mori, șapte fabrici de ulei, trei ateliere mecanice, câte o fabrică de săpun, postav și cărămidă și zece fabrici de țiglă.

Sunt cinci puncte oficiale de stupărit: la Albota de jos, Vulcănești, Tureni, Cazangic și Copciut. Numărul stupilor este de 18.000, care au produs circa 80.000 kgr miere.

Exproprierea și împrumutarea

În total județul s'a expropriat în suprafață de 189.067 ha 3.250 m.p. din care:

S'a atribuit conform tabloului de împrumutarea la un număr de 26.910 lot și suprafața de 139.818 ha 1.860 m.p.

Rezerva art. 44 legea agrară 8.916 ha 5.000 m.p.

Rezerva comunelor pentru vatra de sat, piețe, cimitire etc. 2.887 ha, 7.700 m.p.

Terenuri neproductive, stufuri, ape, drumuri și tarlale etc. 5.444 ha 3.590 m.p.

Cote ofițerești 700 ha.

Expropriat însă neluat în primire de la proprietar, nefiind date hotărârile definitive 5.149 ha 9.600 m.p.

Rămas disponibil pentru colonizare 10.182 ha.

Bălți, păduri și vii, trecute pe seama statului 15.968 ha 5.500 m. pătrați.

Întinderea viilor este de 6.667 ha din care în majoritate viță indigenă.

În acest județ se găsesc renumitele vii dela Ciurmai ale d-lui A. Zahariade în întindere de 300 ha și viile dela Cealâcu și Burlacu, proprietatea statului, în întindere de 220 ha. Producția în anul acesta este calitativ și cantitativ mult superioară celui din anul trecut¹.

Interview cu d-l ministru I. Incuț.

- Cum se prezintă administrația în Basarabia? - Ce s'a făcut pentru unificarea religioasă. - Activitatea culturală

¹ xxx Anchetele noastre. Prin județul Cahul. Câteva date statistice. Situația învățământului și a construcțiilor școlare. Lucrările pentru aplicarea reformei agrare - Convorbire cu d. Panait N. Pavlu, prefectul județului, în „Viitorul”, XVII, nr. 4.938, 22 august 1924: 1, 2.

În legătură cu situația din Basarabia, în jurul căreia s'au scris și se scriu tot felul de exagerări sau inexactități, am căutat să cerem factorilor autorizați să ne dea lămuriri. D. Inculeț, ministrul Basarabiei, este desigur unul dintre cei mai în drept să arate care-i realitatea situației. Ne-am adresat d-sale și d-sa a binevoit să ne comunice următoarele:

Încă de la începutul guvernării ne-am pus toate stăruințele ca să creem în Basarabia o administrație din cele mai bune și am reușit să facem multe în privința aceasta.

Nu trebuie să se uite că mult timp, la ordinea zilei a fost reforma agrară care acum este terminată.

Opera aceasta este și va fi întotdeauna asigurarea cea mai puternică, în contra ori căror dorințe de mișcări profunde.

Nu mai există acum în Basarabia, ca o chestie generală, nemulțumiri în legătură cu instituția jandarmeriei și a percepțiilor.

Paza Nistrului

Privitor la propaganda extrem de intensificată în ultimul timp de bolșevici, s'au luat măsuri cari sunt încă în curs de îndeplinire, de următorul caracter:

Mai întâi am avut grija ca să asigurăm paza mai eficace a Nistrului și a țărmului Mării Negre, prin înmulțirea posturilor de grăniceri. Ca pază internă s'a creiat echipe de jandarmi călări, cari vor fi gata în fiecare moment să se deplaseze acolo unde s'ar mai ivi vre-o bandă.

Pentru o bună administrație

Guvernul a dat mijloacele necesare pentru crearea unei rețele telefonice complete. La plăcile de pe toată frontiera, au fost delegați subprefecții cei mai destoinici, dându-li-se toate mijloacele pentru ca să-și poată bine exercita funcțiunea. Dela 1 ianuarie ar trebui și în Basarabia dela vechile voloste la comune, după modelul din vechiul regat.

Pentru a adopta personalul din Basarabia cu noua orânduială, s'au creiat școli de notari și primari în toate cele 9 județe ale Basarabiei.

Cursurile sunt terminate dând cele mai bune rezultate.

Consilierii trimiși din vechiul regat care au condus cursurile mărturisesc că corpul administrativ din Basarabia, nicidecum nu este inferior celui din alte părți ale țării.

Propaganda culturală

Concomitent cu aceasta, s'a întreprins cu ajutorul tuturor o întinsă propagandă culturală. Pentru acest scop s'au delegat în Basarabi 9 inspectori extrașcolari pentru organizarea acestei propagande. Vor fi utilizați de preferință oamenii locali ca: învățători, preoți, diferiți funcționari și toți oamenii de bine.

Foarte mare ajutor ne vor da, cum și ne-au dat până acum, reprezentanții Armatei, cari sunt adevărați pionieri ai culturei românești în toate colțurile Basarabiei.

Vroim ca în fiecare comună, în fiecare sat chiar, să se creieze câte un cerc cultural, sub auspiciile fundațiunii culturale Principele Carol.

Vom face tot de fie va sta în putință pentru luminarea populației. La centrele județelor, sperăm să facem câte un cinematograf ambulant, ale cărui procesiuni vor fi însoțite de conferințe.

Sunt convins că continuarea și intensificarea culturală și a propagandei în acest colț al României va da cele mai bune rezultate din punctul de vedere național.

Evenimentele dela Tatar-Bunar

În legătură cu evenimentele de la Tatar Bunar, aș dori să accentuez că ele au avut caracter pur bolșevic și nici de cum n'au fost isvorâte din nemulțumirile împotriva regimului românesc. Am examinat situația la fața locului împreună cu d. ministru Tătărescu. Scopul mișcărilor, conduse și alimentate de elemente de peste Nistru, era întronarea republicei sovietice în Basarabia și întreaga Românie grație intervenției energice a armatei, compusă în cea mai mare parte din soldați basarabeni și cu concursul populației, s'a curmat dea început mișcarea aceasta.

Averile bisericești

În chestia bisericească am ajuns la deplină înțelegere cu clerul din Basarabia, cu care acum lucrăm în cea mai strânsă și sinceră unire.

Chestia principală, a averilor bisericești, a fost, după cum e cunoscut, rezolvită în sensul trecerii acestora în stăpânirea Bisericii. Am avut consfătuire cu P.S.S. Gurie, arhiepiscopul Basarabiei, cu membrii consistoriului și cu toți părinții protopopi din eparhie, cu cari ne-am explicat sincer și ne-am înțeles să lucrăm înainte în deplin acord.

Trecând la situația politică din Basarabia, d-sa spune:

Acțiunea politică

Afirm că partidul nostru național liberal cuprinde elementele cele mai bune și cele mai multe pe care le-a dat Basarabia politică.

Frământările, pe ici pe colo, nu trec normalul, dacă vom avea în vedere atmosfera de după război și faptul că Basarabia, politicește nu trăește decât dela unire încoace.

Acum suntem preocupați cu consolidarea definitivă a organizațiilor din diferitele județe, prin congrese județene.

După cum știți, urmează d-sa, partidul nostru la Basarabia, este format din vechea organizație liberală și din partidul țărănesc basarabean. Ne-a trebuit lut timp ca fuziunea între aceste două partide să se cimenteze ca elementele să se cunoască mai bine, între ele. Astfel că azi cu tărie putem purcede la organizarea definitivă.

În ziua de 2 noembrie vom avea congresul județean la Chișinău. Sunt pe deplin organizate județele Orhei și Tighina.

În cursul iernei vom termina cu organizarea prin congrese și în restul județelor.

Despre disidențe la noi, acestea nu sunt decât scornituri de ale gazetelor opoziționiste și nimic altceva.

Și cu aceasta expunerea d-lui ministru Inculeț a luat sfârșit².

Ce a contribuit la crearea situației de azi la Basarabia

- Desființarea zemstvelor, susține boerul basarabean, d. Mimi -

Întâmplător am întâlnit în vagonul care mă ducea la Tighina, pe d. Mimi, care se înapoia la moșia sa Bolboaca, situată pe linia Chișinău-Tighina.

D. Mimi e unul din boerii basarabeni, cunoscător perfect al limbei românești. În trebile gospodărești ale Basarabiei, d. Mimi a jucat unul din cele mai mari și frumoase roluri.

Timp de douăzeci și ceva de ani a fost în fruntea zemstvelor din această provincie.

Azi d. Mimi își îngrijește de gospodăria hectarelor ce i-au fost lăsate după expropriere, vine des la Chișinău și mai rar la București, dar este un curent cu toată viața socială și politică a lumii.

Mă întâlnesc rar cu d. Mimi, dar totdeauna după aceste întâlniri în care ascult observațiile cuminți ale unui om, care a văzut multe și a gândit asupra lucrurilor văzute, am un sentiment de revoltă sufletească că atât și pricepere, înțelepciune, cunoștință a vieții este nesocotită și tocmai azi când e atâta nevoie de oameni.

De aceea, cu toate că știu că d. Mimi va fi nemulțumit că o convorbire intimă de câteva ore, ce am avut-o cu d-sa am dat-o la vileag, totuși o fac pentru a dovedi încă odată că Basarabia are oamenii ei de valoare, dar care sunt ignorați.

De ce se poate vorbi azi dacă nu de greutățile și nevoile economice, politice și sociale. Și cum d. Mimi s'a ocupat mai mult de cele dintâi, d-sa se oprește în convorbirea avută mai mult asupra rolului zemstvelor în viața Basarabiei și în desființarea cărora de către guvernele noastre, d-sa vede una din cauzele principale a situației grele din această provincie.

DESFIINȚAREA ZEMSTVELOR

— Cât mi-am dat osteneala în 1918, îmi spune d. Mimi, să-l conving pe d. general Artur Văitoianu, care era pe atunci guvernatorul Basarabiei, să nu

² t., *Interview cu d-l ministru I. Inculeț. Cum se prezintă administrația în Basarabia? - Ce s'a făcut pentru unificarea religioasă. - Activitatea culturală, în „Viitorul”, XVII, nr. 4.993, 26 octombrie 1925: 3.*

desființeze zemstvele. Trei seri dearându-l am stat în cabinetul său din Casa Proniu³ și i-am adus toate dovezile că desființarea acestor instituții va duce la mari greutăți în Basarabia. Căci dacă era ceva bun în această provincie apoi acest bun au fost zemstvele. Ele au fost cea mai frumoasă operă a spiritului creator și eliberator al generației ruse după 1860.

În aproape 50 de ani de existență a lor, aceste instituții au făcut pentru Rusia, ceea ce nu se făcuse timp de secole.

Și chiar în Basarabia, gubernie îndepărtată de centru și izolată și totuși câte se datoresc în această provincie zemstvei.

Cultura pământului s'a îndreptat grație încurajării producătorilor, cărora li se pune la dispoziție semințe selecționate. Fiecare comună avea vânturătoare pentru separarea grâului de neghină cea ce da recolte bune și produse curate. Instrumentele de muncă se furnizau de depozite speciale și în rate. Crescătorii de vite luase o mare extindere. Vite de remontă erau din abundență. Caii, boii, vacile, oile din Basarabia se bucurau de mare căutare pe piețele din Rusia. Grădinăria și cultura livezilor se făcea sistematic și după cum vezi o bună parte a Basarabiei e presărată de livezi.

Viile se îngrijeau și roadele lor aveau mare preț pe toate piețele. Pentru toate acestea aveam școli speciale pentru îndrumarea sătenilor.

Zemstvele se ocupau pe lângă această parte curat gospodărească-sătească și de opera de credit și asigurare, de opera sanitară – spitalele pe care le are Basarabia în multe centre pot rivaliza cu cele mai bune din străinătate.

Că mai erau lipsuri de împlinit, că drumurile nu erau încă făcute, că școli lipseau în multe comune, e drept, dar ce se făcuse în 50 de ani era uimitor de mult.

Desființându-se zemstvele, după un timp de cinci ani, totul s'a distrus! Și în gospodăria pământului și în operele de credit și în cooperatie și în conducerea spitalelor e o adevărată ruină! De ce statul român a avut nevoie să distrugă aceste organizări?

³ Această reședință – achiziționată de către Primărie – a ajuns, în 1927, obiect al unei moșteniri, procesul fiind invocat și în Senat, în martie – vezi *Proces pentru o moștenire de 500 milioane lei*: „În anul 1915, a murit la Chișinău bogătașul Gh. Proniu, lăsând o avere imensă, compusă dintr-o mină de aur în Urali, numeroase moșii în Ucraina și Basarabia și clădiri la Chișinău. În urma defunctului, n'au rămas nici soție, nici copii. Totuși, imediat după moartea acestuia, s'au prezentat mai mulți moștenitori, dintre cari un tânăr Grigore Al. Proniu și femeile Iuliu Chirtopol și Clavia Pajarcova, ambele din Rusia, între acești pretendenți s'a iscat un proces. Ceea ce da de bănuț este că tânărul Proniu a dispărut fără urme. Alți moștenitori prezentându-se, Curtea de casație a cerut redeschiderea procesului, ceea ce s'a admis. Curtea de apel din Iași fiind însărcinată cu judecarea desbaterilor acestei afaceri, a amânat pronunțarea la 9 crt. Totalul moștenirii ar întrece suma de 500 mil. lei” – „Primăvara” [Sânnicolaul-mare], VII, nr. 46, 13 noiembrie 1927: 3.

Mi s'a spus: a făcut-o de teama că în zemstve s'ar fi putut face o politică contrară intereselor Statului. Mare greșală: Zemstvele prin organizarea lor nu puteau fi centre de agitație politică și apoi guvernele ar fi putut avea mijloace să paralizeze orice activitate subversivă. Desființarea lor a produs cele mai mari rele acestei provincii.

CONSECINȚELE

Mai întâi dacă zemstvele existau ele ar fi fost răspunzătoare pentru multele greutăți de azi și n'ar fi fost Statul făcut răspunzător.

Încasările impozitelor atât pentru bugetul zemstvelor, cât și pentru acel al Statului s'ar fi făcut de organele zemstvelor, cea ce ar fi exclus prezența atâtor agenți fiscali cari au nemulțumit țărănimea neobicinuită cu acest sistem de încasare a impozitelor. Conducerea zemstvelor s'ar fi făcut de un personal local pregătit pentru aceasta și n'ar fi fost nevoie de trimiterea atâtor funcționari din alte provincii care fie din necunoașterea situației locale, fie că sunt retribuiți rău au contribuit și ei prin conduita lor la atâtea nemulțumiri. Prezența în fruntea zemstvelor a oamenilor cari în decurs de o jumătate de veac au condus aceste instituții ar fi fost o garanție că toate bogățiile adunate de zemstve ar fi rămas intacte și s'ar fi dezvoltat mai departe, pe când numirile din oficiu, în aceste organizații sub forma în care ele azi funcționează, au permis să se distrugă tot ce s'a făcut, căci nouii conducători i'au urmărit numai interesele lor personale.

Dar admitem că zemstrele acestea ar fi mers prost, oare nu era mai bine ca pe seama lor să se fi pus toate nevoile de azi și nu pe ale Statului român.

Eu am propus în 1918 d-lui general Văitoianu și tocmai condus de această idee că trecându-se gospodăria județelor pe seama zemstvelor, acestea vor fi răspunzătoare de situația care se va crea, ca și în restul țării să se organizeze aceste centre de administrare economică, autonomă.

România în forma ei mărită nu putea dela București să conducă gospodăria tuturor județelor deoarece ea lua prin noua sa organizare aspectul unui stat mare cu provincii deosebite și din punct de vedere geografic și economic, cea ce o punea în imposibilitate de a se conduce de un singur organ central. Descentralizarea aceasta economică era absolut necesară!

Dar admitând că această descentralizare ar fi provocat greutăți în alte părți, deși eu sunt sigur că după 2 ani de experiență zemstvele ar fi prins oriunde, mă înreb de ce s'au desființat în Basarabia unde ele existau și unde funcționarea lor putea dovedi însemnătatea pe care o aveau.

— Nu înțeleg!

Apologia aceasta a zemstvelor, făcută de un om care le-a condus un pătrar de veac nu e uimitoare, iar rezultatele obținut prin desființarea zemstvelor sunt destul de vorbitoare ca să se dea dreptate d-lui Mimi, când a protestat contra distrugerii lor. Sfaturile date de d. Mimi că zemstvele să se menție în Basarabia

n'au fost ascultate, căci printr'o nenorocită împrejurare a timpurilor sfaturile oamenilor de treabă, cunoscători ai treburilor și vechi conducători ai lor, au fost respinse, cum au fost refuzate și serviciile pe care ei le ofereau.

Căci sunt informat, de către o altă persoană, că la o propunere a d-lui Mimi de a i se încredința un post administrativ în care ar fi putut să-și arate capacitatea de conducător, i s'a dat un răspuns negativ sub motivul că n'ar avea stagiul necesar.

Oare desființarea zemstvelor, ca și acest refuz de a se primi concursul unui om care o viață s'a consacrat gospodăriei unei provincii, nu vorbesc de greșelile cari s'au făcut în Basarabia și pe care le recunosc azi și acei cari le-au înfăptuit?

Recunoașterea aceasta și dorința unora din conducători de a se îndrepta relele chemându-se la viața publică a tuturor care merită să fie în ea, e singura consolare pentru nimicirea atâtor bunuri și izolarea atâtor oameni de treabă⁴.

Dr. I. Duscian

Ce ar fi trebuit și nu s'a făcut în Basarabia

- O convorbire cu fruntașul basarabean, d. Paul Gore -

În „sala pașilor pierduți” a palatului justiției din Chișinău, am întâlnit pe d. Paul Gore, pe care nu-l văzusem de mult, căci a lipsit din Chișinău, reținut la lași de boală și de interese personale.

Cu d. Gore nu puteam vorbi decât de starea în care se sbate Basarabiași care îngrijește adânc pe d. P. Gore, un mare patriot și cunoscător al țării sale.

D. P. Gore îmi vorbește de greșeala, pe care au făcut-o partidele politice din țară, când și-au extins activitatea lor în Basarabia

CINE AR TREBUI SĂ FIE ÎN FRUNTEA PARTIDELOR DIN BASARABIA

— Când partidul liberal a încercat să se organizeze acum cinci ani în Basarabia, a venit la mine d. Mârzescu și i-am arătat cum văd eu organizarea și conducerea partidului liberal în Basarabia. Nu trebuie, i-am spus atunci, d-lui Mârzescu, să puneți în fruntea partidului un reprezentant al boerilor, sau marilor proprietari din Basarabia, deoarece veți fi învinuiți că doriți să reveniți la politica din trecut, servindu-vă de elementele burgheze și oligarhice.

Dar nu vă sfătuesc să așezați în fruntea partidului nici elemente ridicate de împrejurări, care n'are nici o pregătire pentru viața publică și nici o legătură cu provincia. Părerea mea ar fi să așezați în fruntea organizației din Basarabia o personalitate cu autoritate și cu un trecut politic dintre fruntașii partidului. Această personalitate va trebui, sau prin propria lui avere, sau cu concursul materia lpe care-l va avea de la partid, să fie accesibil pentru oricine. Un astfel de conducător al partidului local va fi în curând încurajat și susținut și de elementele așezate și cu un

⁴ I. Duscian, *Ce a contribuit la crearea situației de azi la Basarabia - Desființarea zemstvelor, susține boerul basarabean, d. Mimi*, în „Universul”, 42, nr. 258, 11 noiembrie 1924: 3.

trecut de activitate socială și politică și de tineretul intelectual și democratic, onest și doritor de bine al acestei provincii și care va avea de partea lui și o parte din masele populare. Căci cu toată revoluția prin care a trecut Basarabia, elementele din popor, muncitoare și cinstite se lasă mai ușor influențate de oameni cu un trecut și cu o situație oarecare și numai cea mai decăzută parte a populației rurale și orășenești formează clientela demagogilor și ariviștilor.

N'am fost ascultat. S'a preferat organizarea conducerii partidului așa cum o vedeți și rezultatele sunt acele, pe care toată lumea le constată. Și greșala aceasta de a se fi pus în fruntea partidelor locale oameni nepregătiți, fără nici o legătură cu provincia, n'a făcut-o numai partidul liberal, dar toate celelalte partide.

— Părerea d-voastră, îl întrerup pe d. Gore, începe să fie recunoscută de justă și chiar da unele elemente din partidul liberal.

CONCURSUL OAMENILOR DE VALOARE

— În vara acesta — îmi spune d. Gore —, am avut o lungă întrevedere cu d. Mârzescu, care mi-a propus să ocup postul de consilier la Curtea de apel din Chișinău. I-am mulțumit pentru propunerea pe care mi-a făcut-o, dar am refuzat s'o primesc. De aproape zece ani nu mă mai ocup cu chestiunile juridice, din punctul de vedere practic, căci în ce privește teoria și istoria jurisprudenței sunt și azi la curent cu ele și mi s'a părut că pentru un om care s'a îndepărtat de aceste chestiuni juridice este greu să mai revie la de. Aceste rezerve mi-au dictat să refuz postul ce mi se oferea.

„UNIVERSUL” ȘI SITUAȚIA DIN BASARABIA

D. Gore are și câteva cuvinte pentru „Universul”.

— Ce se scrie în „Universul” e un adevăr mare. De aceea, când prietenii mei din regat mă întreabă de treburile din Basarabia, le răspund:

— Citiți cu atențiune „Universul” și veți avea o icoană fidelă a celor ce se petrec în această provincie.

*

Am crezut necesar să dau publicității această convorbire, care dacă nu va avea altă înrăurire, va reaminti cel puțin opiniei publice și oamenilor zilei, că mai există oameni de valoare în Basarabia. O convorbire avută și publicată nu de mult, despre d. Mimi, a avut efectul să reamintească despre acest bărbat de seamă al Basarabiei și zilele acestea vorbindu-se de o schimbare la primăria Chișinăului, s'a pomenit și de posibilitatea venirii în fruntea acestui oraș a acestui bun și onest gospodar al fostei administrații basarabene, care părea uitat cu desăvârșire⁵.

Dr. I. Duscian

⁵ I. Duscian, *Ce ar fi trebuit și nu s'a făcut în Basarabia.- O convorbire cu frunțașul basarabean, d. Paul Gore, în „Universul”, 42, nr. 276, 1 decembrie 1924: 1.*

Republica moldovenească un instrument pentru propaganda comunistă

Nu este posibilă reluarea tratatelor în chestia Basarabiei -

Convorbire cu d. dr. Cazacu

Chișinău, 5 februarie. — Zilele trecute am avut prilejul să stau de vorbă cu distinsul fruntaș basarabean d. dr. P. Cazacu, directorul regionale sanitare Iași, fost președinte al consiliului de directori generali, ales de către Sfatul Țării pentru administrarea Basarabiei după actul unirii cu patria mamă, a venit în localitate să petreacă câteva zile în sânul familiei.

Cum chestiunea republicii moldovenești de peste Nistru, continuă a fi obiectul interminabilor discuții în presa mondială, am rugat pe autorul cunoscutei lucrări *Moldova dintre Prut și Nistru 1812-1918*, să ne comunice părerea d-sale asupra acestei chestiuni:

— Cine a urmărit desfășurarea revoluției rusești precum și politica inaugurată de Soviete, cunoaște curentul de autodeterminare manifestat de popoarele subjugate ale fostului imperiu rusesc țarist în virtutea marelui principiu proclamat de revoluție că popoarele pot ele înșile să-și hotărască soarta, curentul care adeseori sa transformase în tendințe separatiste, creindu-se astfel o serie numeroasă de republici federative, iar apoi unele completamente separate de fostul stat rusesc.

D.dr. Cazacu a binevoit să ne declare următoarele:

Privită astfel, crearea republicii moldovenești sovietiste nu

DESMEMBRAREA RUSIEI ȚARISTE

este un fapt izolat ci este corespunzător concepțiunilor revoluției rusești adoptate la început și de bolșevici, o dogmă.

Moscova simțindu-se slabă a căutat să se facă agreabilă popoarelor subjugate, la care au început să se manifeste mai pronunțat sentimentul național influențat de libertățile revoluției, acordându-i-se largi concesiuni și favoruri degizate, ca apoi consolidându-și puterea și autoritatea să se poată impune pe calea de influență economică sau silnicie; dictatura proletariatului deci comuniste teroriste în concepția conducătorilor Rusiei.

Cazul tipic de asemenea procedeu al Sovietelor este față de republica ucrainiană, care la început liberă independentă, apoi sub protecțiunea, Moscovei în ce privește subordonarea chestiunilor economice și apoi pe această cale la complecta supunere.

ELEMENTUL NAȚIONAL

Într'adevăr subordonarea aceasta a mers așa departe și adeseori a degenerat în așa măsură încât Lenin a fost silit în anul 1919 la un congres al internaționalei a III-a – citez din lucrarea lui Safarov *Dictatura proletariatului* –, să spună că dacă sgârri pe comunist vei găsi un șovinist rus.

Este deci adevărat că republica e o recunoaștere a elementului național moldovenesc preponderent în marea majoritate în unele regiuni dintre Nistru și Bug.

Dar firește că prin creierea republicei nu s'a căutat aci recunoașterea lui, ci din actuala recunoaștere a elementului național moldovenesc și din actuala republică moldovenească se caută să se facă un instrument pentru propaganda și propagarea comunistă conform concepțiilor și proiectelor ruse de expansiune panslavistă, în Balcani, și cu acea notă caracteristică comunismului rusesc pe care o vedem în cuvintele înseși ale lui Lenin, mare apostol al comunismului din lucrarea citată.

*

Alunecând pe panta discuției asupra chestiunii rusești, n'am putut să nu cer lămurire d-lui dr. Cazacu, unul din delegații români la conferința de la Viena, despre tratative româno-ruse ce se pretinde că se urmează actualmente.

NU POT ÎNCEPE TRATATIVE

— Ce credeți d-le doctor despre eventuala reluare a tratativelor româno-ruse și prin urmare tranșarea litigiilor pendinte între statul nostru și Soviete?

— Sunt în curent, îmi răspunde distinsul meu interlocutor, cu tot ce s'a scris în jurul pretinselor tratative româno-ruse fie ele oficiale, care s'a desmintit categoric, fie ele simple sondări de pregătire, și ca unul care am luat parte la cunoscuta conferință dela Viena și deci cunosc la perfecție mentalitatea și limbajul delegației sovietice, trebuie să vă spun că nu văd nici o împrejurare nouă care ar fi putut în mod teoretic să determine pe comuniștii dela Moscova să reia tratativele cu noi.

Astfel încât cred și sunt de ferma convingere în absolută imposibilitate a reluării tratativelor oficiale pentru tranșarea chestiunii Basarabiei.

Dar în ipoteză cea mai bună, în situația actuală de raporturi între România și Rusia lucruri de asemenea natură sunt întrucâtva posibile și de fapt se petrec convorbiri consecutive asupra diferitelor litigii mărunte, rezultate din cauza vecinătății noastre cu Rusia.

De aminterlea asemenea tratative convorbiri le vedem periodic și succesiv la Cetatea Albă, Cameneț-Podolesc, Tiraspol și Tighina.

Într'adevăr în Rusia actuală sunt oarecare manifestațiuni de crize politice cu Troțchi, criză în raporturile guvernărilor cu țărănimea baza statului rusesc, și criză industrială de caracter acut pronunțat spre agravare, dar totuși stadiul actual al acestui fenomen nu denotă de loc o schimbare așa de însemnată în raporturile de forțe (factori) interne rusești, încât să determine pe conducătorii Rusiei la convorbiri pentru tranșarea chestiunii Basarabiei, care nu se poate face dacă în

prealabil nu va urma din partea sovietelor tacita sau formală declarație a recunoașterea suveranității noastre asupra Basarabiei⁶.

Zidăreanu

Vastul plan de refacere a Chișinăului

De vorbit cu noul primar d-l deputat N. Bivol - Asanarea orașului. - Construirea halelor închise. - Modernizarea abatorului

Chișinău, 23 martie.— Oricine a vizitat metropola Basarabiei a fost neplăcut impresionat de ruina, și starea înapoiată a Chișinăului, din punct de vedere edilitar, față de celelalte orașe din vechiul regat.

Cum actualul primar, d. N. Bivol, la instalarea sa la primărie, a făcut, promisiuni mari ce am adresat d-sale rugându-l să ne comunice în detaliu programul său edilitar.

Noul primar a binevoit să ne facă următoare declarații:

ASANAREA CHIȘINĂULUI

— Preocuparea mea de căpetenie, începe d-sa declarațiile sale, va fi o radicală asanare a capitalei provinciei noastre. Orașul nostru a suferit, mai mult ca ori care altul din țară, urmările nefaste ale războiului mondial. El este cu totul necorespunzător cerințelor sanitare moderne din cauza că după război populația lui s'a majorat în triplu atingând actualmente cifra de peste 300.000 de suflete, iar construcțiile au rămas aceleași.

Dela războiu încoace nu s'au făcut nici construcții noi, nici reparații la cele existente astfel că populația trăește în condițiile cele mai neigienice. În opera de asanare găsesc, în primul rând că cel mai principal lucru este canalizarea orașului. Canalizarea este începută, potrivit unui plan alcătuit încă înainte de război, bine examinat și studiat, numai că executarea ei s'a făcut de fosta comisie interimară fără sistem. Astăzi voiți căuta să sistematizez lucrările.

HALELE MODERNE

Cu realizarea canalizării se găsește în strânsă legătură și refacerea piețelor cari astăzi sunt într'o stare extrem de rea. Nu putem vorbi de piețe moderne până când nu vom avea canalizare. Hale moderne închise care să reprezinte forma pieței nu pot fi construite până la canalizare, și imediat ce vom termina lucrările de canalizare voi interveni să ni se acorda un împrumut sau credite noi ca să putem purcede la refacerea piețelor.

CONSTRUIREA BĂILOR COMUNALE

⁶ Zidăreanu, *Republica moldovenească un instrument pentru propaganda comunistă. Nu este posibilă reluarea tratativelor în chestia Basarabiei - Convorbire cu d. dr. Cazacu*, în „Lupta, IV, nr. 949, 8 februarie 1925: 3.

Cum pe lângă aglomerația populației una din cauzele principale, ale epidemiilor de tifos exantematic, scarlatină, febră tifoidă, este și lipsa băilor comunale, am prevăzut în bugetul anului un curs o importantă sumă pentru construirea mai multor băi comunale, unde populația nevoiașă va avea acces gratuit. Odată cu începerea sezonului de construcții vom începe construirea băilor comunale.

REZOLVAREA CRIZEI DE LOCUINȚE

Criza locuințelor de care suferă orașul nostru, dela războiu încoace, face că locuințele sunt inaccesibile pentru funcționărimă, chiriile fiind extrem de urcate. Prin urmare ea trebuie rezolvată și am hotărât că acele 300 de hectare de teren pe cari le are comuna în suburbia Râșcanovca să fie puse cât se poate de urgent la dispoziția văduvelor și orfanilor de războiu, funcționarilor și ofițerilor, descongestionându-se astfel orașul.

Comuna va veni în ajutor efectiv celor împrumietăriți, atât prin împrumuturi cât și prin pavarea acestui nou orașel al funcționărimă, va fi legat cu Chișinăul printr'o linie de tramvaiu și vom instala și lumina electrică. Pot să vă spun că vom ajuta cu toate mijloacele posibile.

Ca să accelerez lucrările acestea am numit o comisie specială care lucrează la verificarea titlurilor acelorora cu drept la împrumietărire. Imediat ce se va termina cu această formalitate, se va purcede la distribuirea și parcelarea loturilor. Sperăm că până în toamnă orașelul va lua ființă.

UZINA ELECTRICĂ

Refacerea uzinei electrice constituie una din problemele cele mai importante și urgente. Ne lipsește cu totul lumina bună. Uzina electrică este distrusă complectamente. Ca să putem satisface trebuințele orașului uzina trebuie să aibă minimum 5.000 cai putere, ori în prezent ea n'are decât trei motoare în stare bună de funcțiune și numai de circa 3.000 cai. Am prevăzut în buget suma pentru cumpărarea a două motoare a câte 600 cai minimum necesar urgent pentru menținerea uzinei electrice în stare de lucru, căci unele din actualele motoare orizontale trebuie scoase din uz, fiindcă sunt improductive și provoacă trepidațiuni amenințând clădirile din vecinătate.

Prin înlocuirea uzinelor orizontale vom putea evita marele proces de milioane intentat comunei de către proprietarul unei clădiri mari, vecină cu uzina electrică și veșnic amenințată de trepidațiunile provocate de funcționarea motoarelor orizontale. În urma scoaterii câtorva mașini orizontale, vor mai rămânea două mașini orizontale cari vor fi așezate față în față și vor anihila efectele trepidațiunilor. Făcându-se aceste lucrări repet că sava rezolvi conflictul cu Barbalat care ne-a acționat în judecată cerând daune de 100.000.000 lei și mutarea uzinei electrice în altă parte.

LĂRGIREA APEDUCTULUI

Punându-se de curând în funcție al doilea puț ce alimentează apeductul Chișinăului, vom putea lărgi actuala rețea, a conductei de apă, destul de restrânsă, și instala apeductul pe la periferii și suburbii ale orașului satisfăcându-se astfel doleanțele populației de acolo, exprimate în nenumărate rânduri⁷.

Zidăreanu

Refacerea portului Ismail

De vorbă cu de comandor Virgiliu I. Popescu, căpitanul portului

TULCEA — Se știe că Basarabia are 3 porturi la Dunăre, Reni, Ismail și Chilia.

Ismail fiind capitala județului cu același nume, este cel mai mare port al Basarabiei și este sortit ca cu timpul să devie un mare centru de exportat cereale și produse forestiere.

Actualmente, portul este lipsit de ori ce fel de activitate și dacă nu s'ar lucra la refacerea lui, ar părea cu totul pustiu.

Pentru că cititorii noștri să cunoască acest colț al Basarabiei și pentru a cunoaște noi înșine importanța actuală și viitoare a portului Ismail ne-am adresat d-lui comandor V. I. Popescu, căpitanul portului, care cu cea mai mare bunăvoință s'a pus la dispoziția noastră pentru a ne da lămuririle de mai jos:

REFACEREA PORTULUI

D-sa începe a ne arăta că din fondul de 30 milioane lei repartizat pentru refacerea porturilor noastre, s-a alocat pentru Ismail 3 milioane lei.

Imediat au început lucrările și până acum cheiul a fost lungit cu aproape 200 metri iar fațada portului a fost petruită și tot deodată, lucru cel mai important este că șoseaua din fața portului a fost refăcută până la abator pe o lungime de aproape 1 km. Dacă vara asta șoseaua era practicabilă apoi toamna și vara era o adevărată aventură pentru muncitorii căruțași să se apropie de chei cu căruțele încărcate. Acest fapt producea mari neajunsuri bunului mers al muncii.

EXPORTUL

Întrebat asupra activității de muncă a portului Ismail d. V. Popescu a binevoit să ne declare următoarele: „Activitatea de muncă din ultimul an, 1924 a fost mult mai slabă ca în anii precedenți și cifrele de mai jos ne vor lămuri pe deplin.

În cursul anului 1923, au ieșit din portul Ismail 61.196.629 tone cereale, încărcate în 85 vase cu pânză, 437 vase cu vapori și în 29 vapoare de mare. În afară de cereale, s'au mai exportat diferite mărfuri în cantitate de 6.704.179. În anul 1924 însă, au eșit prin port abia 18.635.292 tone cereale, sau, mai puțin cu 42.534.337

⁷ Zidăreanu, *Vastul plan de refacere a Chișinăului. Da vorbit cu noul primar d-l deputat N. Bivol - Asanarea orașului. - Construirea halelor închise. - Modernizarea abatorului*, în „Lupta”, IV, nr. 988, 26 martie 1925: 2.

tone ca în anul 1923. Așa se explică cum muncitorii au câștigat mai puțin în cursul anului 1924, și dacă nu vom avea ploi suficiente și la timp, această stare de mizerie se va prelungi încă. Cu toată seceta care a bântuit anul trecut sudul Basarabiei, portul Ismail ar fi avut altă activitate, dacă ar fi fost legat prin cale ferată cu restul țării. Capitală de județ, oraș mare, Ismail este complet izolat de restul țării. Iarna, când Dunărea este înghețată trebuie să mergi cu căruța 50 km ca să ajungi la cea mai apropiată gară. În asemenea condițiuni, se înțelege că portul nu poate să ia desvoltarea pe care ar merita-o și pe care ar reclama-o interesele economice ale provinciei.

UN FUNCȚIONAR MODEL

Mulțumindu-i pentru buna voință cu care ne-a dat lămuririle de mai sus am căutat să mă interesez printre negustorii exportatori și printre muncitori, de felul cum d. comandor aplanează inevitabilele conflicte de muncă ce se ivesc în port.

Cea mai mare parte dintre negustori l'a recomandat ca pe un funcționar model, iar muncitorii ca pe un părinte. Muncitorii portului Ismail sunt constituiți în sindicat profesional afiliat Uniunii generale a muncitorilor din porturile României, cu sediul la Brăila, iar o mică parte, dintre ei, nu sunt în asociația ei, formează o echipă aparte fără nici o direcție; un izvor permanent de neînțelegere.

Cifra de muncă din anul trecut și care dăinuiește și în prezent, a lovit din plin pe muncitori. În cursul anului trecut muncitorii au câștigat cât 6.000 lei pe an sau 500 lei pe lună fiecare. Din cauza acestui câștig extrem de insuficient, ei trăesc într-o mare mizerie și mulțumită d-lui comandor V. Popescu și d-lui prefect al județului, care au intervenit pe lângă d-nii comercianți, muncitorii au fost ajutați cu grâu pentru a se putea hrăni ei și familiile lor. Terminând acest articol, cu cea mai mare satisfacție constatăm că în întreg județul Isamil, muncitorii se bucură de protecția legilor și au toată libertatea de asociare și apărare a intereselor lor profesionale și n'ar fi rău dacă acest regim de legalitate s'ar întinde asupra întregii provincii⁸.

P.G.

Actualele probleme agricole ale Basarabiei

Ce ne spune d. Antipa Rugescu directorul statisticii din Chișinău. Grâul compromis cu desăvârșire în Basarabia

Cum situația agricolă a Basarabiei preocupă toate cercurile locale și dorind să aflăm date statistice cât se poate de exacte, ne-am adresat d-lui Antipa Rugescu directorul statisticii generale din Basarabia, cu reședința la Chișinău, care ne-a declarat următoarele:

⁸ P.G., *Refacerea portului Ismail. De vorbă cu de comandor Virgiliu I. Popescu, căpitanul portului*, în „Dimineața”, XXI, nr. 6.636, 12 mai 1925: 1.

GRÂUL CU DESĂVÂRȘIRE COMPROMIS

Din cele comunicate de către agronomii Zemstvelor și al județelor din întreaga Basarabie, persoane în măsură de a cunoaște cele mai mici amănunte agricole rezultă că grâul în întreaga Basarabie este cu desăvârșire compromis.

Poate să plouă de azi înainte din abundență, totul este de prisos.

Semănăturile de toamnă și acelea de primăvară au ieșit cât se poate de rele. Un adevărat dezastru.

Ceea ce se prevede că vom avea din județele Hotin și Cahul nu vor ajunge pentru nevoile Basarabiei.

De pe acum trebuesc luate măsuri pentru aprovizionarea populației și aprovizionarea morarilor.

DATE STATISTICE

Iată și datele necesare astfel casă se cunoască, exact situația grâului.

- 1) Județele Chișinău, Bălți și Soroca *grâul ars complet.*
- 2) Județul Ismail *o mică parte dela Tuzla bunicică.*
- 3) Județul Cetatea Albă *o mică parte dela Cubei bunicică.*
- 4) Județul Orhei *o mică parte dela Codru bunicică.*
- 5) Județul Hotin *partea dinspre Soroca mai bună decât nordul care este mediocru.*

- 6) Județul Cahul *partea de sud mai bună decât cea de nord.*

Guvernul va trebui și anul acesta să procure sămânța sătenilor.

SITUAȚIA PORUMBULUI

Ploile ce vor fi însă, pot ajuta porumbului, care până acum, în toate județele se prezintă staționar și nu este încă compromis.

Sunt speranțe mari că situația porumbului se va prezenta sub aspecte bune dacă bineînțeleles insistă a mai ploua.

VIILE ȘI FRUCTELE BUNE

Din cauza căldurii excesive din tot cursul lunii mai și al începutului lunii iunie, vitele nu au avut ce mânca. Zemstvele au fost nevoite să facă intervenții la guvern să le lase să pască în iamașuri și păduri.

D. G. Cipăianu a dat ordin în consecință cu rezerva ca să nu se distrugă pădurile și iamașurile statului. Țăranii sunt foarte amărâți de aceste perspective rele.

VITELE NU AU UNDE MÂNCA

Numai viile și fructele se prezintă, sub aspecte frumoase.

S'au început chiar ici colo să se facă transacțiuni la prune, plătindu-se 13 lei kilogramul. Nucile nu vor fi în abundență, prezintînd o recoltă mijlocie.

Strugurii au culori frumoase, plătindu-se pe loc între 70-90 lei pudul.

TAXELE DE EXPORT

Ceea ce neliniștește pe comercianți sunt taxele de export puse de guvernul actual polonez.

Se știe că anul trecut s'au exportat spre Polonia enorme cantități de struguri. Anul acesta acest comerț este izbit de o taxă de 80 lei pusă pe o lădiță de struguri ce vine din Basarabia.

În atari condițiuni acest comerț înfloritor fatal va decade, termină d. Antipa Rugescu declarațiunile sale⁹.

R.

Învățătorimea și preoțimea basarabeană. -

Jignire nemeritată a acelor cari s'au sacrificat pentru acest ținut.

- De vorbă cu d. Eug. Adamovici, deputat de Cetatea-Albă

CHIȘINĂU, 22. — Nu odată am insistat asupra faptului că centrul este întotdeauna greșit informat despre ceea ce se petrece în Basarabia.

D.dr. C. Anghelescu, titularul instrucțiunei, a avut zilele trecute ocazia să asculte, de pe tribuna Camerei, glasul indignat al d-lui E. Adamovici, deputat guvernamental de Cetatea-Albă, care nu s'a sfiit să critice sever faimosul raport al inspectorului școlar d. Vintilescu. Acesta cerea, nici mai mult, nici mai puțin, decât îndepărtarea tuturor învățătorilor din Basarabia și mutarea lor aiurea, aducându-se elemente regățene, și mutarea tuturor preoților — în frunte cu arhiepiscopul Gurie al Basarabiei — din aceste locuri, unde s'au născut, au păstorit și au făcut apostolat românesc.

În legătură cu aceasta, d. Eug. Adamovici ne-a declarat următoarele:

D.DR. C. ANGHELESCU ȘI BASARABIA

Am ținut să-mi exprim în Cameră — începe d. Adamovici, declarațiunile sale — , profunda mea revoltă, față de un raport scris al d-lui Vintilescu, în ceea ce privește învățământul din Basarabia.

M'a surprins foarte mult faptul că d.dr. C. Anghelescu a putut primi un atare raport, fără să se întrebe dacă e tolerabilă formularea unor astfel de cerinți, cu totul uimitoare.

CORPUL DIDACTIC DIN BASARABIA ÎȘI ÎNDEPLINEȘTE MENIREA

E o mare lovitură pentru corpul didactic din Basarabia — a căruia mare majoritate o constituie elemente localnice — să audă că nu corespunde timpurilor de azi și că trebuie mutați cu totul de pe aceste locuri.

⁹ R., *Actualele probleme agricole ale Basarabiei. Ce ne spune d. Antipa Rugescu directorul statisticii din Chișinău*

Grâul compromis cu desăvârșire în Basarabia, în „Dimineața”, XXI, nr. 6.677, 23 iunie 1925: 1.

Știut este doar că preoții și învățătorii de aci, au fost acei patrioți luminați cari au aprins candela românismului în vremurile grele ale Basarabiei, atunci când *a te manifesta pe tărâmul național românesc însemna să iei drumul Siberiei*.

Unde a fost atunci d. Vintilescu și cu toți vintiliștii, când acești apostoli basarabeni sângerau pentru ideile lor românești?

Și acuma, când școlile din Basarabia progresează continuu – atât cele majoritare cât și cele minoritare sunt aproape românizate – ce rost își au aceste insinuări?

Învățătorii și preoții basarabeni, în loc de a trece Prutul, după absolvirea seminariilor, sau a școlilor medii, au fost singurele elemente credincioase idealului nostru, stând la datorie în mijlocul norodului, pentru a pregăti realizarea idealului național.

O CONCEPȚIE STRANIE

M'am revoltat cu drept cuvânt contra acestui raport, trimis titularului dela Instrucție, și am întrebat în Cameră: *oare aceasta este răsplata pentru luptătorii cari au pus la cale „Sfatul Țării” și mărețul act de la 27 Martie 1918?*

Probabil însă că acei dela Instrucție, au stranii concepții, în ceea ce privește Basarabia. Lesne e să faci – cum am spus-o și la Cameră, referindu-mă la unii inspectori – pe patriotul... scriind rapoarte.

D. Vintilescu cere să-l îndepărtăm pe arhiepiscopul din Basarabia. *Dar cunoaște d-sa ce a suferit acest prelat pentru aceste locuri? Știe că a suferit Siberia pentru că a cutezat să simtă românește, să facă cel dintâiu abecedă cu litere latine, să scoată cea dintâiu revistă bisericească „Luminătorul”?*

În ce cancelarie semna pe atunci statele de lefuri d. Vintilescu când S.S. Gurie zăcea prin Siberia?

Vor fi fiind și la noi lipsuri inerente oricărei organizații, vor fi unele elemente poate puțin pregătite, dar cei mai mulți sunt dintre acei cari ne-au păstrat neștirbit sufletul românesc în aceste locuri.

Și tot aceste elemente jignite, prin raportul vintilist, vor fi cele dintâiu cari vor răspunde la chemarea patriei când va fi nevoie.

SATISFACȚIA ÎNTÂRZIE

Ceream de pe tribuna Camerei o satisfacție, dela titularul instrucțiunii, pentru raportul ofensator la adresa preoției și învățătorimei basarabene, care merită un alt tratament și alte aprecieri.

Acea satisfacție întârzie – și aceasta e profund regretabil, termină d. Adamovici¹⁰.

Coresp.

¹⁰ Coresp., *Învățătorimea și preoțimea basarabeană. Jignire nemeritată a acelor cari s'au sacrificat pentru acest ținut - De vorbă cu d. Eug. Adamovici, deputat de Cetatea-Albă, în „Adevărul”, XXXVIII, nr. 12.741, 27 iunie 1925: 3.*

D. N.N. Alexandri despre izbânda dela Chișinău

Valoarea morală a unui vot. O nedreaptă campanie antisemită

Alegerea dela Chișinău a fost piatra de încercare a situației liberalo-averescane de o parte și de altă parte a opoziției coalizate, față de opinia publică a țării. Este, dar, firesc ca atât presa averescană cât și cea liberală să se piardă în tot soiul de eforturi, pentru a deturna sensul ei adevărat. Nu e mai puțin adevărat însă că tocmai aceste eforturi dovedesc importanța morală a rezultatului acestei alegeri, și indicația precisă care se desprinde din ea pentru țară și pentru factorii ei răspunzători.

D. N.N. Alexandri, alesul de la Chișinău, discutând această chestiune, face următoarele declarații confratelui nostru „Adevărul”.

— Reușita candidaturii mele, începe d. N. Alexandri declarațiunile d-sale, se datorește alegătorilor conștiinți și curajoși, cari au înțeles să dea o simțită ripostă guvernului, nedând nici o însemnătate candidatului advers, protegit de întreaga administrație locală.

Cuțitul a ajuns la os, acesta este strigătul tuturor cetățenilor din întreaga Basarabie în general și în special al acelor din județul Chișinău.

Cumetria averescano-liberală a suferit un mare eșec, prin faptul că țara s'a pronunțat în sensul că nu-l vrea pe dânșii, ci ne vrea pe noi.

Prin reușita mea s'a făcut din nou dovada că gruparea averescană e neînsemnată în Basarabia.

Se aduce acum în jurul acestei reușite a mele, o campanie odioasă contra alegătorilor evrei. Chiar dacă am admite că d. Niță ar fi obținut încă două mii voturi ale evreilor, peste cele cinci mii obținute, tot nu ar fi putut reuși. În realitate alegătorii evrei au răspuns, prin voturile lor, că nu aprobă ordinul rabinului Tirulson a vota după comandă și nu pot vedea pe d. Niță susținut de liberali, cari au patronat și patronează toate agitațiile antisemite.

Cum vreți ca alegătorii evrei să voteze pe acei ce sunt aliații liberalilor?

Era o imposibilitate morală de a face aceasta.

Rezultatul obținut vădește că organizația țărănistă este puternică, iar opoziția unită reprezintă o mare forță, în Basarabia¹¹.

D. ministru Inculeț despre expoziția din Chișinău

Cu privire la manifestația basarabeană care va fi expoziția generală și Târgul de mostre, ce se va deschide la 15 august c. la Chișinău d. I. Inculeț, ministrul Basarabiei, ne-a făcut următoarele declarații:

— Evident, începe d. ministru, consider expoziția generală drept cea mai frumoasă manifestare a neamului românesc dintre Prut și Nistru.

¹¹ xxx D. N.N. Alexandri despre izbânda dela Chișinău. Valoarea morală a unui vot. O nedreaptă campanie antisemită, în „Aurora”, V, nr. 1.100, 10 iulie 1925: 3.

Basarabia, care s'a alipit prin votul Sfatului Țării la 17 martie 1918, pe vecie de patria mamă, nu a avut încă posibilitatea, până acum, să arate fraților săi progresele realizate timp de șapte ani de stăpânire românească pe aceste plaiuri. Basarabia comercială și industrială, Basarabia viticolă și economică, Basarabia culturală etc. n'au avut încă ocazia să arate progresele românești, realizate în aceste direcțiuni.

Nu ne cunosc îndeajuns de bine nici frații noștri, nici străinătatea.

În anumite ziare – și oficioase clandestine – ale Apusului se duc sistematic campanii contra Basarabiei. S'au cerut chiar, de unii, plebiscit pentru Basarabia.

Pretexte se găsesc oricând.

E bine să vină încoace toți fruntașii statelor mari să se convingă, că aceste locuri au fost și sunt românești, că chiar sub ocupația vremelnică a străinului, bunul nostru norod moldovenesc nu ne-a uitat.

S'a închinat la icoanele noastre, s'a servit de cărțile noastre aduse pe ascuns de atâția inimoși luptători și ne-a dus dorul nostru până când Sfatul Țării a avut fericitul prilej să proclame unirea pe vecii vecilor cu patria mamă.

Expoziția are deci un caracter românesc, un caracter național, guvernul dorind să arate tuturora provincia noastră sub variatele aspecte și mai cu seamă să se convingă străinătatea că norodul nostru, nu a cerut și nu cere plebiscit, că nu a dat mandat nimănui să se vorbească astfel în numele său.

Fiind cea mai mare manifestare națională a Basarabiei dela unire până în prezent, guvernul a dat tot concursul inițiatorilor. Acestea au avut în fruntea lor pe d-nii general Rudeanu și A. Cardaș și au muncit din răputeri, ca expoziția să aibă un succes desăvârșit. Guvernul va participa în corpore la această frumoasă manifestare. Vom asista de asemeni prelați, deputați, senatori etc.

Am toată încrederea, termină dl. ministru Inculeț, că toți acei cari simt românește și iubesc norodul nostru basarabean, pot veni la Chișinău, spre a arăta prin prezența lor, că Basarabia, sub stăpânirea românească, a progresat și progresează mereu¹².

„Adeverul” în Basarabia

Exportul strugurilor din Basarabia -

De vorbă cu d. Pântea, vicepreședintele Camerei

CHIȘINĂU, 18. — După cum am arătat la timp, una din numeroasele probleme cari preocupă pe comercianții basarabeni în general și pe cei din Chișinău în special, e mult cunoscuta chestie a exportului strugurilor.

¹² xxx D. ministru Inculeț despre expoziția din Chișinău, în „Adevărul”, XXXVIII, nr. 12.759, 18 iulie 1925: 5.

Provincia de peste Prut, de opt ani de zile este izolată de Rusia și deci orice posibilitate de export în această direcțiune fiindu-i închisă, comerțul în general suferă. Situația aceasta a făcut ca, în căutarea unui debușeu privirile să se îndrepte spre Polonia.

Anul trecut s'au putut încheia numeroase afaceri comerciale cu vecinii noștri.

Cum Basarabia posedă vii imense și fructe renumite, s'au trimes în Polonia, din diferite centre ale Basarabiei, struguri și alte fructe, realizându-se însemnate câștiguri.

Anul acesta, din motive ce nu le cunoaștem, statul vecin a pus taxe atât de mari pe produsele de struguri basarabene, încât a făcut absolut imposibil acest comerț.

Cu taxele aplicate, ar urma ca liniile de struguri să coste bunăoară la Varșovia 250 lei.

Comercianții basarabeni, loviți pe nedrept de această măsură, s'au întrunit la „Sfatul Negustoresc” local discutând chestiunea sub diferite aspecte.

Cum guvernul nostru nu cunoștea în deajuns problema, s'a ales o delegație care, în frunte cu d. Pântea, vicepresedintele Camerei, s'a prezentat factorilor în drept.

CE NE SPUNE D. PÂNTEA

În legătură cu această problemă d. Pântea ne-a declarat următoarele:

Chestiunea exporturilor strugurilor în Polonia, singura piață de desfacere pentru Basarabia în prezent, preocupă în gradul cel mai înalt pe comercianții noștri.

„Prin taxa de 50 lei aplicată în Polonia pe o mică lădiță de struguri, prin taxele puse pe prune și nuci, se lovește, economicește, întreaga Basarabie.

De aceea am plecat cu o numeroasă delegație la București – delegație din care au făcut parte d-nii: Cavaliotti, mare viticultor și Cassert vicepreședintele Camerei de comerț. Ne-am prezentat d-lui Tancred Constantinescu, ministrul de comerț, care ne-a declarat, că astfel cum se prezintă chestiunea, evident că comercianții basarabeni trebuie susținuți în cererile lor.

Însă afară de latura pur comercială a chestiunii, fiind vorba și de una diplomatică, ne-am prezentat și d-lui Duca, ministrul nostru de externe.

D-sa, după ce a ascultat delegația locală și a citit memoriul prezentat, ne-a promis de asemenea că ne va da tot concursul, interesându-se dacă măsura ce s'a aplicat Basarabiei de către statul polonez, e una specială sau una generală pe care vecinul nostru a aplicat-o și altor state.

Rămâne acum să așteptăm – termină d. Pântea declarațiunile d-sale – demersurile făcute de către d-nii miniștri Tancred Constantinescu și Duca pe lângă

statul polonez, ca să putem preciza în ce măsură guvernul polonez consimte la reducerea ori anularea acestor taxe exorbitante”¹³.

Coresp.

De vorbă cu dr. Daniel Ciugureanu, fost ministru

Spulberarea calomniilor liberale. - Salvarea Basarabiei. - Plecarea guvernului liberal

CHIȘINĂU, 11. — *Recentul interview al d-lui Inculeț, publicat în oficiosul guvernului fiind plin de insinuări, provocări și calomnii la adresa frunțașilor opoziției unite în ce privește activitatea lor politică, și mai cu seamă campania electorală desfășurată în timpul ultimelor alegeri senatoriale, a provocat, cum era și firesc, o adâncă consternare și indignare în rândurile opiniei publice din Basarabia și a fost viu comentat în toate cercurile politice.*

Dată fiind aceasta stare de spirit, provocată de interview-ul d-lui Inculeț, punerea la punct a distinsului frunțaș al partidului național român, d. doctor Daniel Ciugureanu fost ministru, este binevenită.

Iată ce ne-a declarat d-sa:

Mă întrebați de declarațiile făcute de d. Inculeț „Viitorului”.

Am citit cu mare desgust aceste declarații și, în mare parte, n’am găsit în ele nimic nou față de declarațiile d-sale identice, anterioare, redată la intervale aproape regulate în ultimii trei ani de ziarele „Viitorul” și „Dreptatea”, fițuica liberală din localitate.

Și de astădată același optimism „cazon”, ca și în interview-ul publicat în ajunul rășcoalei de la Tatar-Bunar.

În Basarabia după părerea d-lui Inculeț, totul merge minunat, administrația nu lasă de dorit nimica jandarmii și perceptorii sunt niște îngeri etc. Două lucruri mai sunt în Basarabia cari provoacă oarecari nemulțumiri: amenzile școlare și rădăritul (impozitul pe vin).

Dar fiindcă amenzile școlare sunt anulate de d. ministru Anghelescu, în recenta vizită din Basarabia, iar cu rădăritul se va „aranja”, vedeți bine că nu mai rămâne nici o umbră de nemulțumiri și că Basarabia va deveni cu drept cuvânt „Arcadia fericită”.

Am repetat, această parte din declarațiile făcute de d. Inculeț pentru a vă pune tot evidență și lipsa de seriozitate a ministrului Basarabiei și mai ales felul cum acest d. ministru își bate joc și de guvern pe care-l informează și de puțini ci mai citesc declarațiile.

¹³ Coresp., *Exportul strugurilor din Basarabia. - De vorbă cu d. Pânteă, vicepreședintele Camerei*, în „Adevărul”, XXXVIII, nr. 12.761, 20 iulie 1925: 2.

ABUZURILE ADMINISTRAȚIEI LIBERALE

Administrația care a dat atâtea dovezi de incorectitudine și de abuzuri înspăimântătoare, de asasinate, bătăi, arestări ilegale cu toptanul, sălbăticiile ale cenzurei, care în ura ei contra scrisului, a suprimat până și interviul d-lui ministru Duca, jaf constatat în averea publică cu dosare la parchet care se clasează din ordinul ministerului de justiție pentru calcule de politicianism mărunț și meschin – toate acestea constituie ceea ce d. Inculeț crede a numi administrația bună.

Pe lângă acesta privind cum se recrutează elementele în administrație, citez singurul caz elocvent al primarului din Târgușorul Hănțești, județul Chișinău care este un cunoscut pungaș și borfaș condamnat definitiv de câteva ori de instanțele judecătorești, te surprinde lipsa de directive, de sistem și chiar de buna cuviință față de opinia publică.

Sunt lucruri, care nu se practică în restul țării, care doar și ea se găsește sub „binecuvântata” oblăduire liberală. Să vă precizez. Am putut vedea cum în decursul acestor patru ani se revocase prefectii și primarii din centrele cele mai importante, pentru ca peste câțva timp să fie aduși înapoi. Sunt prefecti și primari schimbați de 3 și 4 ori.

Este în special caracteristic cazul prefectului dela Hotin, faimosul Cazacenco, fost pe vremuri pur și simplu șofer, iar astăzi cocoțat ba deputat ca prefect, revocat pentru că a lucrat în contra siguranței statului, pe care se știe că comandamentul militar a cerut încuviințarea ministrului de interne să-l aresteze, chiar „Viitorul” a denunțat la timp activitatea lui subversivă, și totuși acest domn Cazacenco astăzi este din nou prefect la Hotin. Aceasta s’a făcut bine înțeles în vederea alegerilor dela camera agricolă, în care alegeri liberalii spun că nu mai fac politică.

Nu mai continui cu descrierea stării detestabile în care se găsește Basarabia, care nu numai că nu este nemulțumită dar este disperată.

Este însă foarte adevărată, afirmația d-lui Inculeț că nu se mai produc plângeri împotriva administrației.

Populația basarabeană a pierdut orice speranță nua căpăta dreptate dela actualii cârmuitori și de aceia nu mai reclamă, nu se mai plânge și rabdă cât mai poate răbda. Singura ocazie de a protesta această populație are în timpul alegerilor cum a fost mai dăunăzi cu alegerile parțiale dela Chișinău și cum va fi desigur și la celelalte alegeri, care se apropie. Singura manifestare a nemulțumirii și protestărei în contra abuzurilor administrative, este ștampila la alegeri, pe care moldovanul nostru blând și cuminte, o aplică cu multă îndemânare și înverșunare pe buletinul de vot.

PROVOCAȚIUNILE AVERESCANE

Și fiindcă mi-am adus aminte de alegerile parțiale din Chișinău – *ne spune mai departe d.dr. Ciugureanu* –, ași vrea că vă dau oarecare lămuriri.

Sunt doi oameni care au analizat rezultatul acestor alegeri: unul este „*basarabeanul*” Vasie C. Brăescu care și-a luat însărcinarea să explice dezastrul averescano-liberal, altul e d. ministru Inculeț, care prin interviewul său a încercat să arate că, cauza înfrângerii dezastruoase a candidatului lor camuflat nu este în inexistență partidului liberal în Basarabia și tot impopularitatea propriei sale persoane, ci în alte motive.

Nu voiu repeta toate balivernele debitate de d. V. Brăescu într'un lung șir de articole din „Îndreptarea” și destinate cafenelei și tripoului averescan din localitate, care și-au văzut toate speranțele prăbușite împreună cu șeful lor din Basarabia S. Niță, căzut în această alegere.

Dar nu pot trece cu vederea faptul că născocirile inventate de V. Brăescu au servit ca material pentru d. Inculeț atât în raportul său către Consiliul de Miniștri cât și pentru interviewul său.

Eu am luat cea mai activă parte la campania electorală, am înaintea mea darea de seamă asupra impozantei întruniri din Chișinău dela 28 iunie stenografiată de funcționarul Siguranței Generale – și pot să afirm că nu s’au pronunțat niciodată frazele pe care d. Inculeț încearcă astăzi să le atribue fruntașilor țărăniști.

Deși organele administrative s’au dedat la cele mai odioase abuzuri, totuși, membrii opoziției și-au păstrat calmul necesar.

DEMAGOGIA LIBERALILOR

Se înșeală amar cine crede că populația basarabeană poate fi atrasă prin demagogie și prin promisiuni irealizabile. Dovada cea mai strălucită a acestui adevăr sunt aceleași alegeri din Chișinău.

Timp de 3 săptămâni județul a fost cutreerat de faimosul prefect V. Țanțu, înconjurat de electorii liberali. Acești domni au speculat toate nevoile populației din județul Chișinău, lovite în anul acesta de cea mai cumplită secetă; s’au făcut promisiuni că se vor distribui fonduri de ajutor, se vor desființa impozitele, amenzile, cu un cuvânt demagogia cea mai desemnată; pe de altă parte sătenii au fost mereu amenințați de sbirii d-lui prefect Vasiliță Țanțu că în cazul de nu vor vota pe candidatul *averișcan* vor suporta consecințele răzbunării administrației liberale.

Țăranii noștri însă au dat dovada maturității lor politice, arătând totodată că nu rămân câtuși de puțin impresionați nici de demagogie nici de amenințări.

PROPAGANDA AVERESCANĂ

Pentru ca să se cunoască în toată țara de ce mijloace s’au folosit în campania electorală adversarii noștri, este suficient să arătăm că atât în manifestul lor electoral lansat în preajma alegerilor, cât și la întrunirile publice ce au ținut averescanii, însuși candidatul averescan fostul ministru Sergiu Niță atacând pe fruntașii opoziției-uite au proferat unele neadevăruri, care nu vor putea decât să aducă apă la moara sovietelor, în ce privește pretinsele orori și asasinate ce s’ar fi

comis sub directivele mele și ale d-lui Pan. Halippa de către primele grupe românești venite în Basarabia în 1918 sub comanda generalului Broșteanu.

Aci nu se vede decât tendința clară ca să arunce asupra noastră în scopuri demagogia răspunderile pentru actele care ori când pot fi rezultatul unei ocupațiuni militare.

ÎNSCENĂRI MURDARE

Dacă în campania lor electorală ei nu s'au oprit asupra mijloacelor pentru a obține cu orice preț succesul candidatului lor, apoi după această alegere, când s'a făcut cunoscut rezultatul dezastruos pentru ei, deși furase voturile în două secțiuni, cârdășia liberală-averescană nu și-a mai putut stăpâni furia și pentru a da mai multă importanță și justificare campaniei furibunde începute de ei, a fost lansată de fostul polițist-pașaportist „basarabeanul” Vasile C. Brăescu știrea că bolșevicii au sărbătorit pe malul Nistrului marea victorie a opoziției unite dela Chișinău, ca se dea astfel aparența legăturii opoziției cu bolșevicii.

M'am informat în locuri competente și pot declara și afirma că acele autorități din Basarabia, care sunt în măsură a ști ce se petrece nu numai pe malul Nistrului, dar și dincolo de Nistru, n'au nici o cunoștință de cele relatate în știrea lansată de provocatorul Brăescu și o consideră ca și mai lipsită de seriozitate, fiind fructul relei voințe.

LEGENDA OSTILITĂȚII BASARABENILOR

Însă altfel văd lucrurile guvernul și oficiosul lui.

Faptul că populația basarabeană a arătat prin alegerea dela Chișinău că guvernul cu toți interpușii lui sunt urâți de ea, acest fapt se încearcă a se răstălmăci ca fiind dictat de sentimente ostile ale basarabenilor față de țară.

Și pe această temă „Viitorul” debitează mai multe ineptii, care cel mult denotă o mentalitate turcească la inspiratorii săi, noi însă le considerăm lipsite de orice curiozitate și legendare.

NEMULȚUMIRILE BASARABENILOR

Am mai dat un răspuns cu privirile la nemulțumirile basarabenilor. Cu prilejul cuvântărei mele ținute la mesaj am analizat felul cum este administrată Basarabia și am arătat că răul principal constă în sistemul practicat de actuala cârmuire. Chiar atunci am atras atenția asupra măsurilor de îndreptare luate de tânărul subsecretar la interne, d. Tătărascu, măsuri dictate de un entuziasm naiv al unui tânăr care se crede chemat a face fericită o provincie întreagă urgisită de odioasa administrație liberală. Le-am dat atunci un singur sfat, care fiind realizat ar putea să îmbunătățească situația în Basarabia – să plece dela cârma statului și să dea loc altora.

Să plece cu toți partizanii și agenții lor deveniți odioși în Basarabia. Să plece cu toate cluburile tripourilor, care demoralizează viața publică, politică dela noi.

Singura soluție aceasta este.

Soarta Basarabiei, nu este în stare s'o amelioreze acest guvern care face parade de patriotism și naționalism.

Dovada patriotismului lor va fi plecarea dela guvern.

ÎN PREAJMA ALEGERILOR PENTRU CAMERILE AGRICOLE

În ce privește alegerile pentru Camerele agricole, *ne spune mai departe d. doctor D. Ciugureanu*, deși noi nu putem să ținem seamă de felul cum s'au legiferat aceste Camere, totuși luăm partea cea mai activă la ele. Pentru motivul că liberalii atribue acestor alegeri o importanță covârșitoare, probabil voind să tragă din rezultatul lor oricare concluziuni.

PREGĂTIRILE LIBERALILOR

Cuvântul de ordine dat de centrul liberal s'a executat în localitate în tocmai. Nu s'au depus liste liberale, ci liste așa zise cetățenești, dar cari cuprind pe toți „illuștri” parlamentari liberali, și pe toți agenții lor împrăștiți recent.

S'a făcut numiri de prefecți chiar în ajunul acestor alegeri, cazul celor dela Bălți și Hoțin. Iar cea mai bună o vădit a „dezinteresării” de aceste alegeri „apolitice”, este faptul că la Soroca, citadela țărănistă, e numit prefect pe timpul alegerilor cunoscutul maior Voia acela care a condus operațiile electorale în jud. Chișinău la alegerile senatoriale și care a încheiat acte de dare în judecată contra frunțașilor opoziției-unite.

Acesta sunt pregătiri liberale pentru reușita lor în viitoarele alegeri agricole, fiindcă d. Inculeț nu vrea să plece dela guvern nereabilitat după dezastrul dela Chișinău.

ATITUDINEA POPULAȚIEI

În ce privește populația basarabeană, din contactul des pe care îl am cu numerosi frunțași din diverse părți ale Basarabiei sunt ferm convins și afirm cu tărie că ea își va face mândra datorie așa cum a făcut-o în alegerile trecute.

Această populație bineînțeleș nu va face altă politică cu prilejul alegerilor la Camere de agricultură decât politica protestărei contra actualului regim împilător, care o asfixiază.

Ea vă respinge indignată liste cetățenești liberale de unde se văd urechile șobolanilor, *se încheia astfel convorbirea noastră cu simpaticul frunțaș al partidului național român plin de un optimism îmbucurător*¹⁴.

Alexandru Maur

Problemele culturale ale Basarabiei

O convorbire cu Ștefan Ciobanu, membru al Academiei Române

¹⁴ Alexandru Maur, *De vorbă cu dr. Daniel Ciugureanu, fost ministru. Spulberarea calomniilor liberale. - Salvarea Basarabiei. - Plecarea guvernului liberal*, în „Lupta”, IV, nr. 1.102, 13 august 1925: 3.

Problema Basarabiei este problema culturii românești în Basarabia

CHIȘINĂU, 10. — În șirul intelectualilor, de origine basarabeni, cari au lucrat – și continuă să lucreze – mult și cu folos pentru ridicarea culturii românești în Basarabia, d. Ștefan Ciobanu, profesor de liceu, membru al Academiei Române și cel dintâi director al învățământului din provincia noastră, este un factor de mare însemnătate.

Tot, sau aproape tot, ce era făcut bun pe tărâmul învățământului și propagandei extra-scolare în Basarabia, are temeinice legături cu d-sa.

Spirit practic de organizație și de disciplină în muncă, d. Ștefan Ciobanu este un perseverent cercetător istoric, neconținut atras și îndreptat către poporul și trecutul Basarabiei. Hrisoavele îngălbenite de vremuri, cărțile vechi de când lumea, ce zac pe la mănăstiri sau prin podurile caselor particulare, au găsit în d-sa un vrednic și pasionat cercetător.

Grație acestei nobile inclinațiuni, o parte s'a alăturat celeilalte, una mai interesantă decât cealaltă, și astăzi d. Ciobanu este autorul apreciat al mai multor volume cari constituiesc o mărturie elocventă că pe terenul literaturii vechi din Basarabia d-sa este o autoritate proeminentă.

O convorbire cu d-sa este întotdeauna interesantă și folositoare din toate punctele de vedere

Amintiri din trecutul apropiat

În sala imensă, sumar mobilată, dar ticsită – ai putea spune – de sus până jos cu maldăre de cărți și manuscrise, cuvintele pline de miez și înțelepciune ale d-lui Ciobanu, răsună cu rezonanțe apostolice; când tumultoase, fierbinți și palpitânde de dragoste pentru nevoile culturale ale Basarabiei, când domoale, cumiști și pline de adâncă evlavie pentru toți muncitorii, intelectuali de astăzi și de ieri din provincia noastră.

Substanțiala volubilitate a d-lui Ciobanu nu-mi dă răgaz să-i pun o singură întrebare măcar, iar la serviciile creionului am trebuit să renunț deasemenea.

Creerul d-sale lucrează ca un dinam, într'o nepotolită activitate ritmică, dând naștere unui potop de chestiuni, ipoteze, constatări etc., tot către poporul și trecutul Basarabiei. Hrisoavele îngălbenite de vremuri, cărțile vechi de când lumea, ce zac pe la mănăstiri sau prin podurile caselor particulare, au găsit în d-sa un vrednic și pasionat cercetător. Grație acestei nobile inclinațiuni, o parte s'a alăturat celeilalte, una mai interesantă decât cealaltă, și astăzi d. Ciobanu este autorul apreciat al mai multor volume cari constituiesc o mărturie elocventă că pe terenul literaturii vechi din Basarabia d-sa este o autoritate proeminentă. O convorbire cu d-sa este întotdeauna interesantă și folositoare din toate punctele de vedere, toate în legătură cu preocupările atât de arzătoare ale actualelor probleme culturale din Basarabia, din care memoria mea nu poate reține decât fragmente trunchiate.

Epoca înfloritoare a mișcării culturale din anii 1918-1920, apare superb evocată sub vraja amintirilor simpaticului cărturar basarabean.

Aici, în jurul acestei mese chiar, câți scriitori basarabeni și regăteni stabiliți în Chișinău, n'au stat punând la cale fie o nouă publicație literară, fie un nou mijloc de propagandă cultural-românească.

D. Ștefan Ciobanu nu este acela ce se chiamă un animator. Este însă un om de suflet, de cinste și de cultură și casa d-sale era și este totdeauna deschisă acelor ce vor să-și pue serviciile în slujba intereselor superioare ale Basarabiei.

„Renașterea Moldovei”

Aici, în sala asta mare cu mobilă puțină și cărți multe s'au strâns într'un amurg de toamnă scriitorii Pan. Halippa, Tudor Pamfile, N. Beldiceanu, Sergiu Cujbă, C. Ignatescu, D. Iov, N. Dunăreanu și modestul înslovitor al acestor rânduri, spre a pune la cale apariția revistei „Renașterea Moldovei”, care a apărut câțva timp din jertfele personale ale întemeetorilor ei. Această publicație, ca și harul popular „Soarele” ca și revista „Biblioteca copiilor și a tinerimei” de cari va trebui să se ție negreșit seamă când se va scrie istoria celei dintâi mișcări culturale românești de după alipirea Basarabiei, s'au bucurat de sprijinul larg material și moral, și de toată pârinteasca bună voință a d-lui Ciobanu, pe atunci director al instrucției publice.

Mulți dintre luptătorii entuziaști de pe atunci nu mai sunt azi printre noi, întâi blajinul Tudor Pamfile, apoi vânosul N. Beldiceanu au coborât un mormânt.

Alții, desamăgiți, hărțuiți de lipsuri și nevoi, au plecat spre alte meleaguri, mai prielnice poate manifestărilor culturale. Câțiva s'au răzlețit prin diferite târguri din Basarabia și numai puțini au mai rămas în jurul flamurei de luptă pentru propășirea culturală a acestei provincii. Dar cine știe cât vor putea su mai rămâe și aceștia? Poate că într'o bună zi își vor întinde aripile și cei câțiva scriitori rămași aici, lăsând frumoasa grădină a Basarabiei – asemeni grădinei din poveste – fără poporul de cântăreți, pradă tuturor omidelor rău voitoare...

O Universitate la Chișinău

Încercări lăudabile de mișcare culturală sunt și acum în Basarabia. Dar asta nu e suficient. De fapt în momentul de față, Chișinăul nu produce absolut nimic culturalicește. N-avem un ziar ca lumea, scris în românește; nici-o revistă măcar n'avem. S'a vorbit de atâtea ori de aceste neajunsuri culturale ale Basarabiei, dar a fost deasurda. Nu s'a mișcat nimeni și nu s'a făcut nimic.

Și totuși dacă și-ar da seama, acei cari au datoria să-și dea seama cât de rea și primejdioasă este pentru Basarabia noastră această indolență nepăsătoare, s'ar cutremura din toate fibrele.

Fiindcă – spune d. Ciobanu, cu accente de inovație vibrantă în glas – problema Basarabiei este problema culturei românești în Basarabia.

Un mijloc eficace – după mine – care ar putea să dea rezultate frumoase, ar fi înființarea unei universități în Chișinău. O universitate este un focar de cultură și ar da desigur noui impulsuri intelectuale Basarabiei.

Situația învățământului

Cu toate rezultatele nu prea satisfăcătoare ale bacalaureatului, școala a progresat mult la noi în ultimii ani.

Avem în Basarabia un corp didactic bine pregătit, cu care ne putem fâli și care-și face cu prisosință datoria.

Acei cari cunosc școala basarabeană și trecutul ei pot ușor verifica spusele mele. Dacă au putut să fie ridicate plângeri împotriva uneia sau alteia dintre ramurile administrative de aici, despre dascălul din Basarabia în schimb nimeni n'a cutezat să spue ceva rău.

Ce bine ar fi dacă alături de acești harnici și devotați propagatori oficiali ai culturii și limbei românești s'ar forma echipe de intelectuali cari să cutreere satele și târgurile basarabene stabilind prin intermediul divin al culturii un mai apropiat acord sufletesc cu populația.

Dar, orice s'ar spune, astăzi nu se mai poate să faci propagandă culturală cu toiagul în mână, per pedes... Dar problema asta s'ar putea rezolvi fără prea multă bătaie de cap și cu prea puține jertfe. O propunere :

Să se suprimă în fiecare județ din Basarabia câte două din automobilele cari plimbă nevestele și rubedeniile prefectilor și a altor fețe simandicoase – și chestiunea propagandei culturale în Basarabia va căpăta o cum nu se poate mai fericită soluționare.

Două evenimente culturale

În toiul convorbirii, care durează de mai bine de două ore, suntem întrerupți de către un om dela tipografie care aduce corecturile în pagină ale ultimelor două cărți datorite d-lui Ciobanu: un volum asupra Chișinăului și *Monografia Basarabiei* care va apare cu prilejul și în vederea expoziției din localitate¹⁵.

¹⁵ Este vorba despre – Șt. Ciobanu, *Chișinăul*, Editura Comisiunii Monumentelor Istorice, Secția din Basarabia, f.l. [Chișinău], 1925 /122 pp./; *Basarabia. Monografie*. Sub îngrijirea d-lui Ștefan Ciobanu. Ediția Expoziției (Expoziția generală și târgul de mostre din Chișinău), Imprimeria Statului din Chișinău, 1926 /472 +V pp./.

Aceasta din urmă este o culegere de studii, tematice, datorate unor cunoscuți specialiști ai timpului – Gh.M. Rașcu, *Geografia fizică a Basarabiei* (pp. 1-16), N. Dunăreanu, *Basarabia pitorească* (pp. 17-48), L.T. Boga, *Populația (Etnografie și statistică)* (pp. 49-75), Șt. Ciobanu, *Orașele* (pp. 76-100), I. Zaborovschi, *Istoria* (pp. 101-153), Paul Gore, Membru onorar al Academiei Române, *Anexarea Basarabiei (Schiță istorică)* (pp. 154-176), Șt. Ciobanu, *Monumentele istorice* (pp. 177-206), Ștefan Gr. Berechet, *Mănăstirile* (pp. 207-224), C. Georgescu-Vrancea, *Legislația* (pp. 225-233), Ioan I. Macovei, *Basarabia privită de străini* (pp. 234-251), Liviu Marian, *Cultura și școala* (pp. 252-271), Ion Negrescu, *Figuri*

Ambele lucrări sunt de o valoare specială și vor fi de bună seamă primite de acei cari se interesează de viața Basarabiei, sub toate aspectele ei, cu aceiași dragoste și voe bună cu care ele au fost concepute și alcătuite de autor și de prețioșii lui colaboratori, câteva figuri distinse dintre fruntașii reprezentanți ai intelectualității locale.

„Monografia Basarabiei” va cuprinde următoarele subîmpărțiri:

Geografia, d. profesor Rașcu; istoria, d. profesor Zaborovschi; Basarabia pitorească d. profesor N. Dunăreanu; monumentele istorice și descrierea orașelor, d. profesor Șt. Ciobanu; cultura, d. profesor Liviu Marian; figuri culturale, d. profesor Negrescu; cultele, d. profesor Enea; agricultura, d. inginer agronom Cilibidache; industria și comerțul, d. C. Lung; Basarabia privită de străini, d. profesor Macovei; Legislația Basarabiei, d. Georgescu.

În cartea intitulată *Chișinăul* d. Ciobanu emite câteva teorii noi și temerare asupra orașului nostru, menite să provoace discuții în lumea cercetătorilor istorici. D-sa probează, sprijinit pe documente, originea maghiară a Chișinăului, cum e de altfel cazul și cu alte localități basarabene. Originea ungurească a Chișinăului datează din veacul al 14-lea, când au venit pe aceste locuri primii descălecători ardeleni, între cari erau și foarte mulți secui. De altfel unele teorii ale istoricilor noștri, în frunte cu d-nii N. Iorga și I. Nistor, în ceea ce privește originea Chișinăului, cad cu desăvârșire în fața documentelor inedite în publicistica românească, pe care d. Ciobanu le aduce în sprijinul afirmațiilor sale.

*

... De departe, zece sunete de aramă aduse de boarea serei dela biserica Soborului, îmi aduc aminte c’au trecut trei ore de când stăm de vorbă.

Mă despart, c’o strângere de mână amicală, de marele cărturar basarabean și cobor încet pe Pușchinskaia purtând în suflet ceva din farmecul înălțător al acestei convorbiri¹⁶.

A.T.

culturale din trecutul Basarabiei (pp. 272-295), Nicolae M. Enea, *Culte* (pp. 296-339), H. Celebidachi, Inger-agronom, *Agricultura* (pp. 340-374), Vasile Ghenzul, *Cooperația* (pp. 375-394), Const.I. Lungu, T.Al. Știrbu, *Basarabia economică. Ochi istorici. Înainte și acum. Comerțul și industria. Munca. Căile de comunicație. Creditul. Impozitele și legăturile cu statul. Concluziuni asupra viitorului* (pp. 395-471).

¹⁶ A.T., *Problemele culturale ale Basarabiei. O convorbire cu Ștefan Ciobanu, membru al Academiei Române. -Problema Basarabiei este problema culturii românești în Basarabia, în „Dimineața”, XXI, nr. 6.729, 14 august 1925: 10.*

Teroarea administrative din Basarabia

De vorbă cu d. Vlad Cazacliu, deputat de Chișinău

CHIȘINĂU. — După cum am relatat la timp, administrația din Basarabia se pare că și-a pierdut capul, acum în preajma alegerilor pentru Camerele agricole. D. V. Țanțu, prefectul județului Chișinău, știind că joacă o carte periculoasă pentru cariera sa politică, deslănțue o teroare nemaipomenită.

D. Vlad Cazacliu, deputat țărănist de Chișinău și candidat pe lista opoziției unite, întors recent din județ, unde a fost în propagandă electorală, ne-a declarat următoarele:

TEROAREA A AJUNS LA PAROXISM

Teroarea administrativă, care se deslănțue acum în tot județul de fiul de țăran cocoțat la rangul de prefect al județului, a ajuns la paroxism. Sătenii n'au mai apucat asemenea furtuni politice niciodată. Am înțeles că într-o alegere politicianii regimului trebuie să se agite, dar să mergi din comună în comună și să ameninți norodul, cum face d. Țanțu, că nu le va da porumb celor ce vor vota cu coasa și secera, arată mentalitatea obtuză a prefectului. Asemenea procedee ca să storci voturile țăranilor, speculând micile lor nevoi de aprovizionare, caracterizează îndeajuns mentalitatea electorilor liberali.

CÂTEVA FAPTE

Am spus că amicii noștri și țăranii sunt amenințați și bătuți de oamenii regimului, continuă d. Cazacliu. Precizez.

În comuna Cujumna, agentul electoral averescan Darie a amenințat pe învățătorul Marin, amicul nostru, cu moartea de va continua să facă propagandă mai departe pentru coasă și seceră.

În comuna Ciopleni, agentul guvernului Paniș a amenințat pe săteanul fruntaș Șendrea cu bătaia și cu moartea.

Subprefectul Iamoglu, în fața d-lui Țanțu, a bătut pe Prodan, fratele consilierului comunal de Chișinău, fiindcă e țărănist.

Și lista ar putea continua la infinit.

PROVOCĂRILE D-LUI ȚANȚU

Electorul guvernului, d. Țanțu, caută, cu orice preț, să scoată norodul din sărite. D-sa a ținut în județ cuvântări incendiare, ațâțătoare.

Între altele, a spus că va zdrobi pe acei țărani ce vor vota cu coasa și secera.

D-sa a întemeiat în fiecare comună un fel de comitet, format din cinci săteni, amicii guvernului, care să întocmească liste de toți cei ce vor să rămână în Basarabia. Celor ce vor da declarații că votează cu liberalii, vor rămânea în Basarabia. De ceilalți va fi vai și amar; îi va alunga cu ciomagul.

D. V. CAZACLIU LA BUCUREȘTI

Plec la București, unde mă voiu prezenta d-lor Tătărescu și Crăsnaru, spre a-i pune în curent cu toate cele relatate mai sus și voiu întreba, pe aceste fețe cu

răspundere, dacă aprobă procedeele d-lui Țanțu și ce măsuri vor să ia pentru reîntronizarea legalității, căci așa mai departe nu mai poate continua¹⁷.

În Basarabia

Lucrările edilitare ale orașului Chișinău

Explicațiunile date de d-l Bivol, primarul orașului

Cu ocazia expoziției din Chișinău, orașul a fost obiectul unei vii admirațiuni din partea populației venită din toate unghiurile țării. Datorită vigilenței d-lui Bivol, președintele comisiunii interimare, s'a luat măsuri ca publicul vizitator să nu fie expus a nu avea locuință sau oricare alt neajuns. În special seara orașul este în plină sărbătoare. Acest fapt a fost admirat și de M.S. Regele care a rămas plăcut impresionat de modul artistic cum este iluminat mărețul edificiu al primăriei precum și celelalte instituțiuni. Profitând de scurta vizită făcută în acest oraș am căutat să avem o scurtă convorbire cu d. primar, al orașului Chișinău asupra chestiunilor cari privesc nevoile acestei localități.

Îmbunătățiri edilitare

Astfel am aflat că datorită muncii depuse de membrii comisiunii interimare s'a reușit să se asigure populației apa potabilă suficientă, dându-se drumul unei noi fântâne arteziene care acoperă cerințele întregului consum. În ce privește lumina, s'au cumpărat două motoare noi de 1.200 H.P. și odată cu instalarea lor se crede că vor fi acoperite atât nevoile industriale cât și ale populației private.

Chestiunea canalizării orașului preocupă azi în cel mai înalt grad pe edilii orașului. Această mare lucrare pentru a putea da re sultatele dorite, va fi făcută parțial și cu ajutorul unor societăți particulare.

Canalizarea se face pe cartiere iar populația contribuie benevol la desăvârșirea acestei necesități imperioase. În cartierele unde populația nu poate contribui cu nimic lucrările se vor face pe socoteala Statului, aceasta cu atât mai mult acolo unde se găsesc cazărmi, școli sau alte instituțiuni publice.

Se crede că aceste lucrări nu vor putea fi terminate înainte de un an întrucât orașul are o foarte mare întindere.

Un neajuns ce se va înlătura

Cu toate că, Chișinăul numără o populație foarte numeroasă împrejurările însă au făcut ca nici până azi orașul să aibă o piață închisă. Târgul se face sub cerul liber atât iarna cât și vara. Acest neajuns a fost apreciat cum se cuvine de d. Bivol, care în înțelegere cu ceilalți consilieri a pus să se lucreze la întocmirea ținui plan

¹⁷ xxx *Teroarea administrative din Basarabia. De vorbă cu d. Vlad Cazaciu, deputat de Chișinău*, în „Adevărul”, XXXVIII, nr. 12.784, 16 august 1925: 3; vezi și – Iper, *Teroarea din Basarabia Alte declarații ale d-lui deputat Vlad Cazaciu, deputat de Chișinău*, în „Adevărul”, XXXVIII, nr. 12.785, 19 august 1925: 3.

pentru construirea unor hale moderne. În acest scop s'a luat contact cu societatea franceză, care construiește acum în București nouile piețe, ca imediat ce se va termina planul să se înceapă lucrările.

Ținutul Chișinăului având o abundență de vite d. Bivol intenționează să creeze orașului o nouă sursă de venituri. Astfel d-sa dorește să modernizeze abatorul industrializând toate produsele animale, în felul societății comunale care s'a creiat la București.

Contribuția Comunei la reușita expoziției

Întrebând pe d. Bivol care este aportul pe care primăria l'a adus expoziției din Chișinău, d-sa ne-a răspuns că față de veniturile extrem de mici ale acestui oraș, a făcut totul pentru a contribui la reușita expoziției. Astfel s'a dat gratuit lumina, s'a adus apa și s'a canalizat întreaga expoziție pe contul primăriei. Deasemeni tot ce s'a cerut de comisariatul expoziției s'a pus la dispoziție și este fericit că vede azi că această manifestare economică basarabeană, a dat rezultate atât de frumoase.

Un teatru modern

În programul actualei comisiuni interimare mai intră construirea unui teatru modern. Aceasta însă nu se poate înfăptui imediat din cauza greutăților materiale prin care trece comuna. Această stare de lucruri se datorește împrejurărilor cari au făcut ca viața economică din acest ținut să nu se poată desvolta datorită secetei care a bântuit aici. Astfel impozitele comunale sunt foarte mici căci nu se poate impune la dări mari o populație nevoiașă. Principalul venit al primăriei este azi luat din exploatarea proprietăților sale care acoperă în mare parte nevoile comunei.

*

În partea finală a convorbirii d. Bivol ne vorbește de viitoarele alegeri comunale, în care scop d-sa a dat ordin să se întocmească listele electorale și să se facă recensământul populației pentru a se stabili numărul celor cari votează. Din cele de mai sus se vede deci că activitatea noiei comisiuni interimare a orașului Chișinău este foarte fecundă și populația așteaptă cu încredere înfăptuirea acestui bogat program¹⁸.

Rep.

Problema Basarabiei

Interview cu d. Const. Stere

- „Relații” cu Sovietele? Recunoașterea Rusiei, asigurarea graniței dela Nistru. Ce-i de făcut?

Întâlnindu-l pe d. C. Stere, l-am întrebat asupra acuzațiunilor pe cari i le aduce „Viitorul”, în ceea ce privește relațiile d-sale cu Sovietele. D-nul Stere ne-a spus:

¹⁸ Rep., În Basarabia. *Lucrările editare ale orașului Chișinău. - Explicațiunile date de d-l Bivol, primarul orașului, în „Viitorul”, XVIII, nr. 5.262, 18 septembrie 1925: 4.*

— N’am nimic de răspuns mai mult decât declarația pe care ați fii publicat-o și anume că nu sunt în nici un fel de relațiuni cu Sovietele, nici directe nici indirecte.

— Atunci cum explicați dv. alacul din „Viitorul”?

— Nu pot da decât o ipoteză care recunosc, n’are altă bază decât cunoașterea psihologiei dictatorilor de astăzi. După patru ani de guvernare, când Sovietele au ajuns să fie recunoscute de Anglia, Franța, Italia, Germania, Polonia, Japonia etc. și, în curând vor fi recunoscute desigur și de Statele Unite ale Americii, guvernul liberal n’a găsit nici un mijloc de a apropia măcar posibilitatea unei înțelegeri cu Sovietele.

Guvernul Vaida a făcut demersurile, cari puteau da singura bază unei înțelegeri cu Sovietele și anume: recunoașterea graniței noastre dela Nistru.

— Va să zică dv. credeți că aceasta este singura bază de înțelegere?

— Evident. De altfel „Adevărul” a publicat un interview al meu în această privință încă la 26 februarie trecut¹⁹.

ÎNȚELEGEREA CU RUSIA POATE FI FĂCUTA DE ALȚII?

— Ce motiv aveți să credeți că pe această bază înțelegerea ar putea fi realizată de altcineva?

— Un motiv foarte simplu. Dacă o administrație sălbatecă n’ar fi adus la disperare poporul blând al Basarabiei, Sovietele nici n’ar fi îndrăznit măcar să formuleze vre-o revendicare asupra Moldovei dintre Prut și Nistru. Basarabia este locuită de cea mai individualistă țăranime din lume. Acolo răzeșii, cu psihologia lor aristocratică, formează elementul covârșitor, prin însemnătatea lui, în viața Basarabiei. Ce ecou ar putea găsi la această țăranime, comunismul, care a fost silit să capituleze în fața țăranimii din Rusia?

O administrație corectă și capabilă, garanția libertăților, și drepturilor cetățenești elementare, reintroducerea instituțiilor de autonomie locală ar crea imediat, în Basarabia, o atmosferă care ar zădărnici orice propagandă antiromânească.

Atacurile despre cari îmi vorbiți, dovedesc numai că și cei responsabili de situația deplorabilă din Basarabia își dau seama de acest adevăr. În fața posibilității ca un regim omenos în Basarabia să ia din mâna Sovietelor cea mai primejdioasă armă, patronii „Viitorului” își varsă veninul și parcă sunt gata mai curând să vadă Basarabia pierdută, în urma politicii lor haine și neghioabe decât să admită ca un guvern – printr’o acțiune de stat fermă și luminată – să întărească hotarele noastre împotriva tuturor și să se impună recunoașterea Sovietelor.

¹⁹ Este vorba despre – Rep., D. Const. Stere și situația politică. Declarațiile fruntașului țăranist asupra guvernului de mâine și a operei ce are a înfăptui, în „Adevărul”, XXXIX, nr. 12.945, 26 februarie 1926: 1, 2.

Nu voi polemiza cu acuzatorii și calomniiarii mei. Voi urma până la capăt acțiunea politică pe care o duc neclintit de peste 40 de ani.

Sunt convins că, cu o Basarabie liberă și fericită, sufletește împăcată – România poate recunoaște în liniște Sovietele. Dealtfel, rodomontadele în această privință ar fi ridicele, dacă n'ar denota atâta neputință și sărăcie sufletească.

Pentru a încheia, voi pune o singură întrebare: în ce situație va fi țara noastră dacă politica internă și externă a patronilor „Viitorului” ar duce la rezultatul ca România să rămână singura țară în Europa, care să nu recunoască Sovietele și cu problema Basarabiei nerezolvată?

ATITUDINEA CONDAMNABILĂ A LIBERALILOR ÎN CHESTIA BASARABIEI

Întrucât d. Stere se referă la interviul acordat nouă la 26 februarie, vom reproduce din acel interviu câteva pasaje referitoare la chestia Basarabiei:

«În orice împrejurări, unirea a patru, țări cu o istorie seculară deosebită cu o mentalitate, cu moravuri atât de variate și adesea atât de divergente, ar fi fost o grea problemă pentru viața de stat. Dar politica d-lui Brătianu, a adus la paroxim dificultățile inerente situației numai fiindcă d-sa s'a crezut în drept să trateze aceste provincii ca și cum ele ar fi niște colonii dușmane cucerite.

... Ar fi fost destul să aruncăm o privire pe banca ministerială și să întrebăm: cum și prin cine sunt reprezentate acolo aceste provincii, cari constituiesc mai mult de jumătate din populația și întinderea teritoriului național?

... Este o normă elementară a artei de guvernământ ca aspirațiile și conflicte, inevitabile în asemenea împrejurări, să fie aplanate sau eliminate prin apelat la toate bunăvoințele – h fiindcă nu prin siluire brutală se poate încheia un stat născut în aceste condițiuni. În orice caz, a accentua, a exaspera conflictele, izvorâte din tragedia istorică, este mijlocul cel mai sigur de a săpa din temelie însuși statul.

... Unirea cu Basarabia e o chestiune de viață și de moarte pentru România întreagă, întreaga acțiune internațională a statului nostru gravitează în jurul acestei probleme.

În nenumărate rânduri guvernul român a invocat votul „Sfatului Țării” ca un act de voință liberă a Basarabiei și în fața pretențiilor sovietice, a afirmat că manifestările electorale ulterioare fac inutil plebiscitul.

... Dar cum trebuie să fie judecată politica noastră internă, care declară pe membrii și conducătorii „Sfatului Țării” și pe aleșii Basarabiei în „plebiscitele” amintite ca trădători, dușmani ai țării, vânduții străinilor, bolșevici etc.?»²⁰.

²⁰ xxx *Problema Basarabiei. Interview cu d. Const. Stere - „Relații” cu Sovietele? Recunoașterea Rusiei, asigurarea graniței dela Nistru. Ce-i de făcut?, în „Adevărul”, XXXIX, nr. 12.961, 17 martie 1926: 4.*

Problema stilului bisericesc la Basarabia

D. Inculeț și chestia calendarului

Ce ne spune un preot basarabean

CHIȘINĂU, 26. — Articolele noastre cu privire la atitudinea, d-lui Inculeț în chestia stilului, au avut un răsunet, adânc în clerul basarabean. Ultimul număr al „Adevărului” care conținea articolul privitor la cele ce s’au petrecut la adunarea eparhială din Bălți, a fost luat cu asalt de către preoții și intelectualii din localitate. Un preot, cu vorba măsurată și liniștită, mi’a spus următoarele în legătură cu problema stilului în Basarabia:

UN LIMBAJ POLITIC PRIMEJDIOS

„Faptul că chestiunea stilului bisericesc n’a putut să fie până acum clarificată în Basarabia, se datorește în bună parte, firește, tradiționalismului moldovan din Basarabia. Dar nu asta este totul. Demagogia politicianistă care și-a vârît coada și în trebile bisericești, a avut în această chestiune o influență extrem de nefastă.

Iată, spre pildă, nu mai departe decât acum câteva săptămâni, cu puțin înainte de adunarea eparhială din Chișinău, am auzit, într’una din comunele din județ, unde întâmplător mă aflam, pe d. Inculeț, ministrul Basarabiei, rostind în fața sătenilor niște cuvinte menite și arunce sentimente nespuse de primejdioase în sufletul populației sătești.

Spunea, adică d. Inculeț, oamenilor fel de fel de năzbâtii în jurul problemei, stilului bisericesc, spre a-și petici olecuța popularitatea făcută ferfeniță prin atâtea și atâtea ilegalități făptuite sau tolerate de dânsul dela începutul ministeriatului său, până în ziua de azi.

PROMISIUNI ȘI LINGUȘIRI

„După cum ți-am spus, dl. Inculeț a venit și, de data asta, în fața sătenilor întocmai ca la niște simple alegeri parlamentare, cu lingușiri și făgădueli mari.

Știind ce-i doare pe săteni, el le-a ținut cam următorul limbaj condamnabil:

— Oameni buni, bună ziua! Să vă fie cu bine sfânta Joie de azi. Iaca am venit într’acoace să vă grăesc despre călindar. Nu-i a noastră vina că s’a schimbat. Vlădicii voștri îs de vină. Ei au consimțat să vi se schimbe sărbătorile. Eu am fost contra dela început. Și sunt și acum. Aveți cuvântul meu de ministru și de prieten al vostru că m oi duce la București și m’oi face luntre și punte ca sărbătorile creștinești să fie sărbătorite de drept credincioși, așa după cum au apucat din moși-strămoși, adică după sorocul vechi.

Cam așa am vorbit d. Inculeț peste tot unde a venit în contact cu populația rurală.

Tot în acelaș sens a vorbit și la adunările eparhiale din Chișinău și Bălți. Așa stând lucrurile, mi'a spus preotul cu care vorbeam, *mă întreb dacă d. Inculeț mai poate sta în funcția de ministru al Basarabiei și dacă nu e cazul să-și dea demisia?*²¹

Cor.

Frunțașii basarabeni și ratificarea Italiei

Chișinău. — Ratificarea tratatului de recunoaștere a Basarabiei de către Italia, a făcut după cum este și explicabil, o deosebită impresie în toate cercurile basarabene.

Dorind să cunoaștem ce gândesc frunțașii luptători basarabeni despre acest eveniment deosebit, am întreprins o mica anchetă.

Pentru astăzi dăm declarațiunile interesante, cari ni le-au făcut: dr. P. Cazacu, cunoscutul autor a numeroaselor lucrări, despre Basarabia și Rusia, și d. Gherman Pântea, fost primar al Chișinăului și vice președinte al Camerei, actual președinte al Camerei de comerț și totodată frunțaș liberal.

Ce ne spune dr. Cazacu

D.dr. P. Cazacu, în legătură cu chestiunea de mai sus ne declară următoarele:

— Recunoașterea Italiei venită după aceia a Franței și Angliei, e un act de mare însemnătate și un act de dreptate de însemnătate pentru că adversarii noștri susțineau că fără de o a treia semnătură ratificarea nu are valoare legală și e un act de dreptate pentru că gestul frumos al sorei noastre Italia, a venit la timp să întărească, o cauză dreaptă, consfințită deja la 20 octombrie 1920.

Dar dacă ne bucură acest, fapt și mai cu seamă din punct de vedere moral, dânsul ne dă puțința, să fim mândri de acest eveniment, nu mai puțin adevărat este, că să nu dormim pe roze. Să ne întărim înaintea, aceasta trebuie să fie lozincă noastră de toate zilele. Și Lituania și Estonia și Finlanda, și Polonia au fost recunoscute în urma de către rusi și totuși cele ce s'au întâmplat și se mai întâmplă acolo, ne dau material suficient de gândire...

ÎNTRE OCCIDENT ȘI ORIENT

E în prezent în Europa mai mult ca oricând la ordinea zilei, problema rusă. Anglia nu vede cu ochi buni politica externă a Sovietelor din Asia. Cele ce se întâmplă în China și în alte regiuni asiatice, au deschis ochii și Americii. La o întrunire care a avut loc deunăzi la Paris ambasadorul Americii a spus textual, că ne aflăm, în fața a două mari directive mondiale. Aceia a omenirii contra barbariei și aceia a ordinei contra dezordinei. Europa trebuie să aleagă. Or, drumul între Europa și Asia trece pela Nistru și pe lângă frontiera polonă, iată de ce trebuie să fim atenți și să nu dormim pe lauri.

²¹ Cor., Problema stilului bisericesc la Basarabia. *D. Inculeț și chestia calendarului.*- *Ce ne spune un preot basarabean*, în „Adevărul”, dXXXVIII, nr. 12.896, 30 decembrie 1925: 3.

Anglia și-a asociat America, în lupta contra dictaturei sovietice. Și, bineînțeles suntem de aproape interesați, în lupta dintre puterile acestea mari și Rusia Sovietică.

PLEBISCITUL CERUT DE RUȘI ESTE UN NOU SENS

Rușii de sigur că acum vor pretinde asupra Basarabiei iarăși plebiscit, spunând că ratificarea nu-i interesează. Dar acest plebiscit e un non sens. L-au cerut oare dictatorii de astăzi dela populația rusă, dacă această populație îi vrea sau nu. Și apoi plebiscitul proletariatului, cu înlăturarea celorlalte clase sociale, a burghezilor, n uare nici o valoare. Închipuiți-vă că s'ar face asupra Basarabiei un plebiscit unde ar vota numai lucrătorii și muncitorii din fabrici. Ar avea aceasta vre-o valoare? Reprezintă oare voința tuturor claselor basarabene? Evident că nu. Iată de ce plebiscitul cerut de ruși mereu, este numai un pretext, ca să ocolească actul măreț, de la 27 Martie 1918, să ocolească drepturile noastre sfinte pe care le avem asupra acestui colț de pământ românesc.

PENTRU RIDICAREA ȚĂRĂNIME!

Față de norodul cel cuminte și înțelept, care ne-a așteptat cu brațele deschise la 1918, care s'a închinat la icoanele noastre aduse la ascuns, de dincolo de Prut, care ne-au păstrat obiceiurile, în credința strămoșească, se cuvine, ca pe toate căile, să-l ridicăm.

Norodul basarabean are nevoie de cultură, de școli multe și învățători harnici de slovă românească. Are nevoie de unelte agricole. Astăzi mai cu seamă, după criza agricola cunoscută, e nevoit că-și muncească pământul cu brațele. Are nevoie de credite largi: să nu fie rob al cămătarilor Are nevoie de îndrumări sănătoase în direcțiuni economice, viticole și agricole Trebuie să ne îngrijim de sănătatea lui. Nu trebuesc medici și agenți sanitari numeroși conferențieri sanitari, ca să-i deschidă ochii asupra tuberculozei, sifilisului, pelagrei și a exantematicului care fac pe la țară ravagii. În fine să-i dăm dreptatea, după care reclamă întruna. Să-i ascultăm nevoile și durerile ca și bucuriile și atunci vom face o adevărată operă națională aicea!

MIȘCAREA ANTISEMITĂ UN PERICOL NAȚIONAL!

Dar nu numai țărănimea ci și celelalte clase sociale basarabene trebuiesc atrase spre noi, consolidate sufletesti, ca să aibă aceleași aspirații naționale. Iată de ce condamn cu toata energia mișcarea antisemită. care după mine unul este un pericol național!

Conducătorii cuziști nu-și dau seama cât rău ne-au făcut și ne fac agitațiile lor în țară și în străinătate. Sub înfățișarea că vor să salveze neamul ne-au făcut în toate cercurile mari ale Apusului, un nume urât pe care nu-l merităm de loc.

În Basarabia mișcarea antisemită are un caracter pur rusesc Nu aveți decât să vizitați mormântul lui Crușevan din biserica Arhiepiscopului unde veți citi pe epitaf „a trăit și a murit ca un adevărat rus”. În treacăt amintesc că cuziștii au venit la acest mormânt și au făcut elogii defunctului, care a fost un înverșunat dușman al

nostru, care a combătut vehement întotdeauna toate aspirațiunile moldovenilor. Și la mormântul lui poate indusă în eroare, tinerețea noastră a făcut rugăciuni.

Oricine dorește binele țării noastre, propășirea ei, în toate direcțiunile nu poate să aprobe manifestaturile antisemite din ultimii ani. Interesele noastre generale și cele naționale, cer ca între toate elementele care compun populația basarabeană să fie o armonie deplină și o prietenie sinceră.

Ura de rasă nu are ce căuta la noi. Avem destui dușmani în afară ca să ne mai uram unii pe alții²².

Frunțașii basarabeni și ratificarea Italiei

Ce ne spune arhiepiscopul Gurie, șeful bisericii basarabene

CHIȘINĂU. — Continuând ancheta noastră, dăm ca urmare interesante declarațiuni făcute de către arhiepiscopul Gurie, cunoscut luptător pentru toate cauzele naționale basarabene.

ÎNSEMNĂTATEA RATIFICĂRII ITALIEI

— Recunoașterea drepturilor noastre sfinte, cari le avem asupra Basarabiei, au căpătat prin frumosul gest al surorii noastre Italia, o însemnătate deosebită.

Sufletele cari nu erau încă clarificate destul, în prezent au să fie liniștite, iar consolidarea sufletească a basarabenilor, chiar și a acelor de alte credințe, se va face mai ușor.

Oamenii cari s'au supus adevărului, au fost de mult convingși de dreptatea cauzei noastre. Era însă o piedică. Juridicește nu aveam trei semnături. Iată că Italia, după Franța și Anglia, a venit ca să consfințească actul nostru solemn de la 27 Martie 1918 și să completeze ratificarea de la 20 octombrie 1920.

Basarabenii ca și toți românii de pretutindeni sunt recunoscători Italiei, iar ziua de 9 martie 1927 va fi o zi neuitată pentru Neamul Românesc.

CHESTIA PLEBISCITULUI

Părerea mea e că rușii nu au cerut în mod serios niciodată plebiscit. Conducătorii sovietici de mult și-au făcut convingerea că o atare pretenție este absurdă. Dacă totuși au făcut sgomot în toată lumea în jurul acestei pretenții, au făcut-o mai mult pentru ca să-și mulțumească partizanii din interiorul țării lor, ca astfel să-i sustragă de la alte probleme importante la ordinea zilei, să le infiltreze mereu acest lucru. Cu alte cuvinte ca să [nu] piardă simpatiile populației, au agitat chestia Basarabiei. Cred că nici acum rușii nu vor pretinde plebiscit.

PENTRU RIDICAREA ȚĂRANIMEI

Ratificarea Italiei ne impune acum să fim atenți la toate problemele basarabene și anume cea mai principală este ridicarea țăranimei. Să cuvine din

²² xxx *Frunțașii basarabeni și ratificarea Italiei* [Ce ne spune dr. Cazacu], în „Dimineața”, XXIII, nr. 7.288, 16 martie 1927: 5.

partea conducătorilor noștri o mai mare atențiune, în această direcțiune. Se cere din partea conducătorilor mai multă sinceritate. Una se spune norodului alta să face. Trebuie să întărim românismul ca să putem întări țărănimea.

Norodul nostru suportă toate dărilor, numai ele să fie drepte, să fie egale. Să nu audă pe la întruniri publice, că cutare sau cutare fruntaș om politic, e trădător, sau nu e bun român.

Noi nu putem admite că acei cari au luptat pentru realizarea aspirațiunilor noastre sectrice să fie zugrăviți în culori negre înaintea marelor masse. Un Averescu, Iorga, Brătianu, Maniu, Stere, Lupu și alți fruntași merită toată dragostea noastră, iar nu ca numele și faptele lor să fie târâte în noianul patimelor politice de toate zilele.

CONTRA ANTISEMITISMULUI

Sunt dușmanul mișcărilor antisemite din ultimii ani, cari mișcări au început să cuprindă și frumoasa noastră provincie.

Nu pot admite ca alți oameni, fiindcă sunt de altă credință religioasă să fie molestați, alungați dela cursuri, bătuți pe străzi etc. Trebuie să muncim în toate direcțiunile economice și sociale, trebuie să ne organizăm, însă acest lucru se poate face, nu prin ură și prin vrajbă nu prin bătăi și prin spargerea de geamuri. Prin dragoste și blândețe prin muncă s'au făcut în întreaga omenire, toate progresele de astăzi.

Mă ridic contra tuturor agitațiilor și agitatorilor antisemiți. Neamul nostru are nevoie de liniște ca să se desvolte și de concursul tuturor elementelor care îl locuiesc. Iar în ceea ce privește populația minoritară izraelită din Basarabia trebuie să-i atragem înspre noi, nu să-i izolăm.

COINCIDENȚĂ CEREASCĂ

Acel de sus care ocârmuiește toate a vrut ca în luna Martie 1927 să aibă loc ratificarea Italiei, precum tot în luna Martie 1918 fruntașii deputați din Sfatul Țării au votat liber și nesiliți de nimenea Unirea pe veci cu Patria Mamă. E în această coincidență, o mână cerească, care ne face să privim cu încredere viitorul neamului nostru²³.

Rent.

De vorbă cu d. Gherman Pânteia

După cum se știe d. Gherman Pânteia a făcut parte sub guvernul trecut, din delegația românească, care a fost la Viena, unde a luat contact cu delegația rusă. De aceea declarațiunile fostului vice-președinte al Camerei, sunt extrem de interesante. Iată cele spuse de d-sa:

²³ Rent., *Fruntașii basarabeni și ratificarea Italiei. Ce ne spune Arhiepiscopul Gurie, șeful bisericii basarabene*, în „Dimineața”, XXIII, nr. 7.291, 19 martie 1927: 5.

AMINTIRI VECHI ȘI DATORIA RUSIEI DE ASTAZI

Când am fost la Viena, îmi aduc perfect de bine aminte că în convorbirile cari le-am avut cu delegația sovietică – aceasta avea atunci două mari speranțe. Prima conta în prietenia cu Anglia. Krasin mai ales jubila că împrumutul cerut de ruși în Anglia va fi un succes diplomatic pentru țara lui, lucru care în urmă nu s'a realizat. Și în al doilea rând, convingerea delegațiilor că Italia nu va ratifica niciodată recunoașterea Basarabiei având interese economice mai mari cu Rusia, decât cu noi.

Bazați pe aceste două considerente delegații ruși, erau foarte mândri, spunând că reluarea relațiilor cu România, în împrejurările de atunci, nu le-ar fi de nici un folos.

Precum se și vede, aceste două speranțe ale delegațiilor sovietici nu s'au împlinit. Raporturile între Anglia și Rusia sunt mai mult ca oricând încordate din cauza amestecului sovietelor în Asia, și *tocmai în această încordare a raporturilor*, a venit Italia și ne-a ratificat recunoașterea Basarabiei. Rămâne astăzi o datorie a actualilor guvernanți ai Rusiei, ca să reia raporturile normale cu România, recunoscând și dâșșii de fapt recunoașterea Basarabiei.

Acesta ar fi singurul mijloc pentru diplomații ruși spre a-și masca izolarea care li se prepară și la care se lucrează în Occident.

De altfel, tot de la delegații ruși de la Viena, aflasem că indiferent de situațiunea și tăria regimului sovietic, dâșșii niciodată nu se pregăteau să cucerească Basarabia prin războiu, adăugând – dâșșii – că pornind prin imposibil cu armatele lor încoace, ar risca în orice împrejurare o răscoală în interiorul țării lor, și o răsturnare a regimului sovietic.

Deci pentru aceste motive, ei, niciodată nu ne vor face războiu. Convingerea lor era atunci că pe cale diplomatică vor reuși în acțiunea lor nedreaptă, asupra Basarabiei și speranțele lor, erau, în mare parte în Italia.

Deci, precum vedem, planurile lor au fost măgulitoare, însă în acelaș timp și amăgitoare.

VOR PRETINDE OARE RUȘII PLEBISCIT...?

În situația de astăzi, sigur că bolșevicii vor continua să ceară în orice împrejurare plebiscit în Basarabia care – cred că nu numai statele europene, ci înșiși ei s'au convis, că este o temă complect demonetizată. Eu totuși spun că Sovietele care au dat dovada că sunt lipsite de diplomați abili, în evenimentele actuale, vor căuta o apropiere definitivă cu poporul român și acest lucru îl va arăta... și bine plătit! Spitale mai multe și timpul plus aparatul nostru diplomatic.

BASARABENII ȘI RECUNOAȘTEREA ITALIEI

Ca unul ce am luptat dela 1917, pentru toate cauzele basarabene, nu m'am îndoit niciodată, că actul măreț dela 27 Martie 1918, când 80 de glasuri ale deputaților Sfatului țării, din care majoritatea lor țărani, au declarat unirea pe veci,

cu România, în mod liber, cinstit și conștient, dându-și seama că săvârșesc un act de dreptate și un act național – zic că nu m'am îndoit vreodată că ar putea cineva să aducă acestui act măreț vreo știrbire.

De sigur, că ratificarea din urmă a Italiei, în forma juridică, a întărit și mai frumos drepturile noastre ce le avem aici și basarabenii sunt mândri că cauza lor, care e și cauza țării întregi, a triumfat pe deplin.

DESĂVÂRȘIREA ACESTUI EVENIMENT MĂREȚ

Ne mai rămâne în aceste momente frumoase și înălțătoare ca să desăvârșim unirea sufletească a tuturor elementelor care compun populația noastră.

Pentru aceasta se cere ca toate guvernele, deci toate partidele, să dea o atenție deosebită acestei provincii în special ar fi de dorit ca aici, unde populația toată, fără deosebire de rasă și de naționalitate, începând cu anul 1917 a trăit și trăește în cea mai perfectă unire și armonie –fiindcă sub regimul rusesc au suferit toate la fel –, ar fi de dorit ca să fie ferită de anumite curente așa zise antisemite, dăunătoare țării întregi și Basarabiei în special, unde avem o populație compactă minoritară care în toate împrejurările mari a fost alături de noi românii.

Altă chestie, după mine, este ridicarea țărâtimei basarabene, muncitoare, cinstită, iubitoare de ordine și de liniște, care ne-a dat dovadă de credința ei nestrămutată.

De altfel constat că conducătorii țării își dau seama de nevoile noastre și lucrează pentru îmbunătățirea situației, în toată provincia noastră.

Termin aceste declarațiuni, spunând că ziua de 9 martie 1927 pentru Basarabia și pentru poporul românesc este sărbătoarea sărbătorilor, care alături de 27 Martie 1918, va rămânea adânc săpată în inimile noastre²⁴.

Rent.

Prima culegere științifică de cântece populare în Basarabia

- De vorbă cu d.prof. C. Brăiloiu

Zilele acestea s'a întors în Capitală d. C. Brăiloiu, profesor la conservatorul de muzică din București și secretar al soc. compozitorilor români. D-sa vine din Basarabia unde din însărcinarea dată de „Fundația Regele Ferdinand”, a cules muzică populară.

D. Brăiloiu este unul dintre primii noștri folcloriști muzicali și activitatea d-sale la soc. compozitorilor a fost în bună parte îndreptată tocmai înspre culegerea folclorului muzical, încurajării folcloriștilor și așezării muzicii noastre culte pe temeiul melodiilor noastre populare. L-am găsit pe d. Brăiloiu revăzând melodiile înregistrate cu fo. Biograful său „Edison”.

²⁴ Rent., *Fruntașii basarabeni și ratificarea Italiei. De vorbă cu d. Gherman Pânteia*, în „Dimineața”, XXIII, nr. 7.291, 19 martie 1927: 5.

Asist, fără nici o invitație specială, la cele mai autentice bocete populare, și profit de scurta pauză necesitată de schimbarea cilindrului ca să cer lămuriri culegătorului.

— Bocetele sunt mai greu de prins decât un cântec obișnuit, mă lămurește d. Brăiloiu. Cel de față cântăreața l'a spus de trei ori; prima dată cu sfială, a doua oară frumos cântat, iar a treia oară sugestionată deabinelea, l'a plâns și mai mult, l'a sughițat, cum ai auzit, decât l'a cântat.

— În ce regiune ai cules?

— În regiunea curat moldovenească a Basarabiei, numită Codru (nord, vest și nord de Chișinău, spre Orhei). Eu am lucrat în partea zisă „codrul Bâcului”.

— Și ai cules mult?

— În zece zile de culegere efectivă peste 150 de bucăți, din care o seamă de lucruri foarte prețioase: vre-o 8 bocete, cântece de la oameni bătrâni (parte istorice), tipuri minunate de curate ale melodiei moldovenești.

— Ce caracter are muzica din partea locului?

— În genere stilul vechi al muzicii populare este mai bine conservat decât în toate celelalte regiuni cercetate de mine.

Oamenii dela 30 de ani în sus, își mai amintesc cântece „de deal” străvechi, caracteristice prin tiparul și cadențele lor și prin execuția foarte lentă și liberă.

Mai știi și „cântece de pahar” din alte vremuri, un fel de jocuri pe loc, la petrecere. Tinerii, e drept, îndrăgesc mai ales cântecele noi, mișcate, din regat cărora li se zice de altminteri „*cântări românești*”. Probabil că le-au adus aci soldații, care – așa crede eu – le-au și creat.

— Cu ce scop s-a făcut culegerea?

— Ea face parte din seria de cercetări de tot felul (istorice, geografice etc.) întreprinse de fundația Regele Ferdinand.

— După câte știm, cântecele culese în Basarabia sunt rare?

— Rarisime. Culegerea mea este prima cercetare muzicală științifică în Basarabia, adică prima întreprinsă după un plan precis și cu fonograful (care nu minte!). Nu trebuie uitată o colecție, scrisă după auz, de d. Bârcă și cumpărată pe vremuri de conservatorul din Chișinău.

— Ați mai ales și în alte părți în timpul verii?

— Am încercat în județul Fălțiceni, cu succes, o organizare județeană tip în vederea unei culegeri de pe tot întinsul țării. Apoi anexat Institutului Social al d-lui prof. Gusti, am făcut o monografie muzicală a comunei Fundul Moldovei din Bucovina. Și acolo recoltă abundentă, vreo 200 bucăți din 2-3 sate.

— Și urmarea care va fi?

— Toată culegerea făcută prin ajutorul fonografului, o voi transcrie pe portativ și, foarte curând, fundația „Regele Ferdinand” va edita primul caet de culegeri din „codrul Bâcului”.

— Și pe urmă?

— Pe urmă... Văzând și făcând, adică, auzind și culegând, închei surâzând d. Brăiloiu²⁵.

I.S.

O față a crizei

Criza economico-financiară este mai accentuată în Basarabia. În alte părți, explicațiile sânt complexe. Pentru provincia de peste Prut , însă, oficialitatea a admis o explicație simplă: seceta. N'a plouat. De-aceia recolta este , deficitară. Și n'a plouat nici anul trecut, nici anțărț...

Dar oare de câtă cantitate de ploae are nevoie guvernul – pentru ca recolta Basarabiei să fie îmbielșugată?

Noiane de ploaie, căzând pe un teren sterp, pot produce o recoltă bună. Dar pe un pământ bun, ca cel din centrul Basarabiei (regiunea Codrului), și pe un pământ slab ca'n județele de Sud – de câtă cantitate de ploae are nevoie solul? Ce cantitate de apă nu s'a ajuns? S'a schimbat clima etc.?

Pentru răspuns la aceste întrebări ne-am adresat d-lui P.S. Panteleev, profesor de geografie și științe naturale la Chișinău, specialist în acest domeniu, și care s'a ocupat de situația ploilor în Basarabia – pregătind chiar un studiu bazat pe observații meteorologice făcute, în curs de decenii, la Chișinău și la Cetatea Albă.

Rezultatele studiilor d-lui Panteleev sunt surprinzătoare – senzaționale chiar: cantitatea de ploaie căzută în ultimii ani în regiunea Chișinăului, ca și cantitatea de ploaie căzută în același timp în județele din Sudul Basarabiei – nu-i sub media obișnuită a ploilor, ba-i chiar superioară. Deși păduri mari au fost tăiate, după războiu, în centrul Basarabiei – acest lucru n'a influențat regimul ploilor. (Prin lipsa pădurilor însă, pământul a fost lipsit de apa produsă de zăpada care se topește pe încetul.)

Prin urmare, aceeași cantitate de ploaie – ba încă mai multă, căzută doar la epoci puțin diferite – s'a revărsat și'n ultimii trei ani asupra Basarabiei, ca și ai trecut.

Cum se explică atunci lipsa de recoltă ?

Cauze sunt multe – ne spune d. Panteleev (și asupra lor d-sa va insista într'un studiu aparte²⁶) –, dar cauza principală nu poate fi alta decât proasta cultură a pământului, cu neștiința și prin mijloace insuficiente.

²⁵ I.S., *Prima culegere științifică de cântece populare în Basarabia. - De vorbă cu d.prof. C. Brăiloiu*, în „Dimineața”, XXIV, nr. 7.893, 31 august 1928: 3.

²⁶ A se vedea – M. Sevastos, *Secetă sau ruină?*, în „Dreptatea”, II, nr. 315, 29 octombrie 1928: 1

Gospodăria țărănească din Basarabia s-a degradat, an cu an – până la situația de astăzi. Pământul în loc să fie arat cu pluguri cu șase boi – este arat cu pluguri numai cu o pereche de boi. Mulți țărani ară cu cai. Pământul nu este răscolit până în adâncime, nu este boronit bine – ci cuțitele plugului îi scurmă numai suprafața. Câmpul, din pricina aceasta, nu poate profita nici de rouă și nici de umezeala de subterană. Numai un pământ înfoiat absoarbe rouă, n’o lasă să se evaporeze – și poate trage din adânc rîveneală.

Din pricina modului prost de a se ara dealurile (și Basarabia-i o regiune prin excelență deluroasă), ploile spală an cu an solul, ducându-l în văi – și lăsând pe culmi subsolul desgolit, nefertil.

În urma exproprierii, tot câmpul este vrâstat de ogoare. Nu se poate face o cultură sistematică în modul acesta. Apoi, după cules, oamenii nu pot lăsa vitele pe câmp (lângă miriști sunt ogoare de porumb) – și astfel se pierde o mare cantitate de nutreț, vitele se prăpădesc... și toată agricultura se ruinează.

— În actuala stare de lucruri, ce-ar fi de făcut?, am întrebat pe d. Panteleev.

— Când arde casa cuiva – mi-a spus d-sa –, întâi i-o stingi. Apoi îl povățuești să nu-și mai facă casă de scânduri și să n’o mai acopere cu stuf.

După ajutorarea urgentă a populației cu hrană și semințe, într’un mod oarecare ar trebui de dat comunelor autotractoare (un autotractor la o mie sau la două mii de hectare) și de înființat asociații țărănești, sub conducerea agronomilor, care vor avea misiunea să cultive cerealele pe mari suprafețe de pământ, făcând rotația terenurilor, selecționând sămânța etc.

Atunci ne vom da seamă că cerul și-a făcut îndestul, sau aproape, datoria – vina cea mare în sărăcia progresivă a tuturor căzând numai asupra oamenilor²⁷.

M. Sevastos

Ancheta ministerială în Basarabia

Impresiunile d-lui I. Mirto, subsecretar de stat la Interne

Declarațiile d-lui Pan. Halippa

Ancheta ministerială în Basarabia, s’a terminat.

D. Eduard Mirto, subsecretar de stat la interne, s’a întors sâmbătă noaptea în Capitală. Din vizita d-sale dealungul Nistrului – Tighina, Cetatea-Albă, Ataki și Ocnîța (Soroca) – și din investigațiile la Chișinău și Bălți, s’a ales cu un bogat material documentar, în măsură să edifice guvernul și opinia publică, asupra tuturor aspectelor provinciei de peste Prut, înainte de a publica constatările și observațiile noastre – se știe că și reprezentanții presei au întovărășit interesanta cercetare –, e locul să înregistrăm impresiunile cu cari se înapoiază d. Eduard Mirto, căci, deși ancheta n’a durat decât o săptămână, deși greutățile călătoriei într’o regiune unde

²⁷ M. Sevastos, *O față a crizei*, în „Dimineața”, XXIV, nr. 7.859, 26 octombrie 1928: 1.

drumurile lasă în izolare câteva luni pe an, orașe și județe importante – s’a putut cristaliza – din informațiunile autorităților militare și civile și mai ales din chipul cum populația riverană a primit vizita oficială (de multe ori inopinată) o imagine destul de aproape de realitatea strictă.

Desigur că aceste constatări s’ar fi putut săvârși mai de mult. E de mirare chiar – și aceasta lasă loc la toate suspiciunile –, că guvernele ce s’au perindat de zece ani încoace, n’au căutat să se edifice și să ne edifice, stăruind dela distanță, la menținerea acelei legende misterioase și echivoce, care-i «starea de spirit» a Basarabiei.

O observație ce se desprinde în primul rând, și pe care ne-a împărtășit-o nu fără dovedite temeieri, subsecretarul de stat la interne, e că nu granița Nistrului e generatoare de contagiuni. Dacă există o oarecare nostalgie, o oarecare pornire sentimentală pentru regimul transnistrian, aceste fenomene nu sunt sesizabile, decât spre centrul provinciei. Explicația trebuie găsită în faptul că populația dela frontiera răsăriteană, s’a putut edifica asupra stării de pe malul dimpotrivă, ce nu conține nimic ispititor. Incontestabil, Basarabia n’are nimic paradisiac într’însa. E o regiune asupra căreia s’a abătut de câțiva ani și nepăsarea guvernanților și blestemul Domnului. Sărăcia până la foamete, asprimea birurilor, severitatea nu totdeauna justificată a organelor administrative, au determinat o deprimare vădită. Dacă s’ar fi intervenit din vreme, desigur că echilibrul n’ar fi fost primejduit. Oamenii vor pâine și mai multă solitudine în prestarea dărilor. Nu-i mult. Dimpotrivă. La Ataki, o localitate săracă și noroioasă de pe Nistru, populația nu a cerut îndepărtarea jandarmului, suspendarea receptorului, sau zidirea unui... teatru. A cerut școală.

Declarațiile d-lui Pan. Halippa

Cu privire la situația din Basarabia, iată ce ne-a declarat d. ministru Pan Halippa:

Am prezidat în parte ancheta orânduită de guvern în Basarabia: cele două dela Chișinău, una la Tighina și alta la Cetatea Albă.

Din materialul prezentat de autoritățile de stat de la frontieră, mai ales de către cei însărcinați cu paza ordinei, m’am convins că nimic nu primejduiește nici granița nici ordinea. Am aflat chiar mai mult, că entuziasmul trezit în populația Basarabiei de venirea guvernului Maniu, face din fiecare cetățean basarabean un păzitor al frontierei și al ordinei, în atare măsură, încât organele speciale sunt ajutate în misiunea lor.

Un fapt edificator e acela comunicat de un prieten din Tighina și anume: Într’un sat din acelea pe care autoritățile îl considerau ca având elemente subversive, a răsărit săptămâna trecută un cetățean, care a ținut următorul limbaj informatorului meu:

«Timp de 10 ani am ținut acest revolver cu 12 gloanțe, socotind că voi fi nevoit să-l utilizez. Constat că nu e nevoie, deoarece poporul românesc este fericit de a-și fi câștigat libertățile. În urma politicii dârze a partidului național-țărănesc. Te rog primește această armă și predă-o autorităților».

Revolverul, continuă de ministru, va fi predat președintelui consiliului de miniștri, căci el, prin politica lui a știut să câștige sufletul întregii Basarabii și chiar a acelor elemente, cari până acum nici nu voiau să admită un regim românesc în Basarabia.

ÎN JURUL UNOR INCIDENTE

De altfel ancheta pe care am făcut-o în provincia de peste Prut m'a convins că acele mici incidente pe cari adversarii noștri le prezentau ca simptome povestitoare de revoluții, nu erau decât ușoare ciocniri dintre indivizi, ciocniri ce nu priveau nici ordinea în stat nici paza frontierei. Ele frizau codul penal sau regulamentele administrative în vigoare. Cazurile au fost aduse la cunoștința justiției și cei ce au călcat legea sunt trași la răspundere și vor primi pedeapsa cuvenită.

Eu personal, după ancheta făcută în județele de sud ale Basarabiei, am găsit că nu mai era nevoie să însoțesc mai departe pe d. ministru Mirto în județele de nord. M'am grăbit să ies într-o întâmpinare a d-lui Iuliu Maniu, președintele consiliului, chiar la intrarea sa în Basarabia.

PRIMIREA D-LUI IULIU MANIU

Cum a fost primit d. prim-ministru Maniu de basarabeni și de capitala acelei provincii, au văzut-o zeci de mii de oameni. Nu am de adăugat decât că eu unul, care am văzut acum 14 ani impunătoarea primire făcută împăratului Rusiei la Chișinău, consider, pe a d-lui Maniu mai impunătoare, mai spontană, mai grăitoare pentru provincia noastră răsăriteană.

Moldovenii basarabeni au dobândit azi siguranța că interesele lor în statul român nu vor mai fi nici când neglijate sau uitate. Și de aceia vor da nu numai tot sprijinul lor acțiunii guvernului, dar s'au declarat gata să uite și necazurile și chinurile de până acum și să aștepte cu răbdare opera de însănătoșire a raporturilor dintre provincia noastră și restul țării.

OPERA DE REFACERE A BASARABIEI

Opera aceasta are ca puncte importante și de primă necesitate înzestrarea Basarabiei cu drumuri, așezăminte culturale, economice și sociale. În cercetările făcute de mine în Chișinău prin școli, la administrația financiară, prefectura județului, a poliției și alte instituții de Stat, m'am convins că conducătorii și funcționarii lucrează cu același zel ca și înainte, și guvernul poate conta pe bunele lor servicii.

AJUTORAREA REGIUNILOR ÎNFOMETATE

În ceia ce privește marea problema de ajutorare a populației din județele înfometate, guvernul a studiat bine această chestiune. D. ministru al agriculturii a început prin comisia de aprovizionare să trimită vagoane necesare cu alimente în județele înfometate. Crucea Roșie a și instituit numeroase cantine în acelaș scop. Se vor institui și alte mijloace de ajutorare și sperăm că nenorocirea din județele înfometate va fi diminuată.

Eu dela ministerul lucrărilor publice am angajat mai multe zeci de milioane pentru construcții de șosele în regiunile înfometate și în timpul iernii chiar, se va proceda la extragerea pietrii și la spargerea ei, pentru ca în primăvară ea să fie transportată la terasamentele ce sunt gata, astfel ca lucrările să fie cât mai urgent terminate. Prin aceasta o mare parte din populația acelor regiuni va găsi pe timpul iernii posibilitatea unui câștig.

La această operă, sub îndemnul meu, vor contribui și județele basarabene, cari au și angajat importante sume din bugetul lor viitor în acest scop.

PENITENCIARUL DIN CHIȘINĂU

Ca vechi pușcăriaș al trecutului regim țarist am crezut de datoria mea să vizitez penitenciarul central din Chișinău, spre a vedea cine e deținutul din celula întunecoasă și umedă, unde razele soarelui nu pătrund niciodată, unde am stat și eu acum 22 de ani. Am găsit-o goală și am constatat că azi nimeni nu mai este tratat cu un astfel de regim. În privința regimului alimentar al deținuților, m-am fi convins că e mult mai prost decât acum 22 de ani. Nu am arătat nimănui sentimentele ce încercam în timpul acelei vizite. Am vorbit cu directorul pentru înființarea unor ateliere, în care deținuții să poată lucra spre a câștiga un ban pentru îmbunătățirea traiului.

CAMPANIA ELECTORALĂ

În legătură cu campania electorală se face în așa mod încât chiar adversarii noștri ca de exemplu: d. Gherman Pânteș, șeful organizației liberale din Chișinău și d.dr. Ionescu, iorghist-averescan nu au avut nici-o plângere de formulat. Referitor la plângerile blocului muncitoresc și țărănesc, am constatat că ele sunt izvorâte din neînțelegerea partizanilor că nu pot face o acțiune comunistă de anarhizarea vieții obștești, fără a veni în contrazicere cu legile existente. Plângerea d-lui dr. Filderman, președintele U.E.R. nu este nici ea justificată, căci dacă întrunirile sale au fost pe alocurea tulburate aceasta nu s'a datorat agenților forței publice ci intervenției conaționalilor săi. În dorința de a garanta liniștea întrunirii, am dispus ca poliția să stea la dispoziția d-sale și la cererea sa să-i ridice pe indivizii cari ar împedica cuvântările. Avem nădejdea, *închee d. Halippa*, că alegerile de mâine vor fi cu adevărat o sărbătoare a conștiinței naționale a cetățenilor din provincia noastră. În orice caz rezultatul va fi numai consolidarea statului nostru în Basarabia, iar nu dărâmarea solidarității naționale²⁸.

²⁸ fx., *Ancheta ministerială în Basarabia. Impresunile d-lui I. Mirto, subsecretar de stat la Interne. Declarațiile d-lui Pan Halippa*, în „Dimineața”, XXIV. Nr. 7.906, 12 decembrie 1928: 11.

**SCHOOL AND IDENTITY:
A COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL PRACTICES IN SOUTHERN UKRAINE AND
UKRAINIAN DP CAMPS IN GERMANY AFTER 1945**

Liliia Tsyganenko,

Prof., Dr. (habil.)

Gerda Henkel Foundation Scholarship Recipient (2022–2024, Germany),

«Denkraum Ukraine» Scholarship Recipient (2025, University of Regensburg, Germany)

ORCID.ORG/0000-0002-5014-9845

(email: liliatsyganenko@gmail.com)

Rezumat. *Articolul analizează modul în care școala a funcționat ca instrument de formare a identității în două contexte postbelice contrastante: sistemul educațional din sudul Ucrainei în perioada târzie stalinistă și școlile ucrainene create în taberele de persoane strămutate (DP) din Germania după 1945. Bazându-se pe teoriile naționalismului și identității (E. Gellner, B. Anderson, M. Billig) și combinând analiza documentară cu elemente de microistorie și antropologie educațională, studiul explorează modul în care regimurile politice au utilizat educația pentru a modela memoria colectivă, sentimentul de apartenență și reprezentările despre națiune.*

În sudul Ucrainei, școala a fost integrată în proiectul sovietic centralizat, orientat spre restabilirea uniformității ideologice după război. Politicile educaționale promovau loialitatea politică, cultul statului și narațiunea eroică a Marelui Război pentru Apărarea Patriei. Curriculumul, manualele și ritualurile școlare erau concepute pentru a suprima specificitățile regionale și naționale, pentru a consolida dominația limbii ruse și pentru a prezenta istoria Ucrainei ca parte secundară a proiectului sovietic. Profesorii acționau ca agenți ai controlului ideologic, iar practicile cotidiene cultivau disciplina, conformismul și atașamentul emoțional față de proiectul sovietic.

În contrast, școlile ucrainene din taberele DP au apărut prin auto-organizarea comunităților strămutate, care urmăreau să păstreze limba, cultura și memoria istorică în afara influenței sovietice. Aceste școli au reconstruit tradițiile educaționale ucrainene interbelice, au pus în prim-plan istoria și literatura națională și au utilizat deschis simboluri și ritualuri ucrainene. Ele ofereau copiilor un spațiu de continuitate culturală și solidaritate comunitară, în ciuda instabilității exilului. Astfel, școlile din taberele DP au devenit instituții centrale ale identității diasporice, producând o narațiune alternativă a Ucrainei ca entitate istorică distinctă.

Compararea celor două modele educaționale arată că școala poate funcționa atât ca instrument de unificare politică, cât și ca spațiu de rezistență culturală. Concluziile subliniază rolul esențial al educației în formarea identității în condiții de presiune ideologică,

strămutare și proiecte naționale concurente și indică necesitatea unor cercetări suplimentare bazate pe microistorii și perspective diasporice comparative.

Cuvinte-cheie: *formarea identității, educație sovietică, tabere DP, diaspora ucraineană, școală postbelică, naționalism, Germania, sudul Ucrainei.*

*

Abstract. *This article examines how schools functioned as instruments of identity formation in two contrasting post-war contexts: the late-Stalinist educational system in Southern Ukraine and the Ukrainian schools established in Displaced Persons (DP) camps in Germany after 1945. Drawing on theories of nationalism and identity (E. Gellner, B. Anderson, M. Billig) and combining documentary analysis with elements of microhistory and educational anthropology, the study explores how political regimes mobilized schooling to shape collective self-understanding, memory, and cultural belonging.*

In Southern Ukraine, the school system was fully integrated into the centralized Soviet project aimed at restoring ideological uniformity after the war. Educational policies emphasized political loyalty, the cult of the state, and the heroic narrative of the Great Patriotic War. Curricula, textbooks, and rituals were designed to suppress regional and national specificities, reinforce the dominance of the Russian language, and present Ukrainian history as a subordinate component of the Soviet narrative. Teachers acted as agents of ideological control, while everyday school practices cultivated discipline, conformity, and emotional attachment to the Soviet project.

In contrast, Ukrainian schools in DP camps emerged from the self-organization of displaced communities seeking to preserve language, culture, and historical memory outside Soviet influence. These schools reconstructed pre-war Ukrainian educational traditions, foregrounded national history and literature, and openly used Ukrainian symbols and commemorative practices. They offered a space where children could experience a sense of cultural continuity and collective belonging despite the instability of exile. As such, DP-camp schools became key institutions of diasporic identity, producing an alternative narrative of Ukraine as a distinct historical and cultural entity.

By comparing these two educational models, the article demonstrates how schooling can serve both as a tool of political unification and as a site of cultural resistance. The findings highlight the central role of schools in shaping identity under conditions of ideological pressure, displacement, and competing national projects, and point to the need for further research based on microhistorical accounts and comparative diasporic perspectives.

Keywords: *identity formation, Soviet education, DP camps, Ukrainian diaspora, post-war schooling, nationalism, Germany, Southern Ukraine.*

After the end of the Second World War, the school became one of the key spaces through which the state and society shaped and transmitted ideas about identity. In the context of post-war destruction, mass population movements, and tightening ideological control, the school turned into a mechanism that defined the image of the “Soviet” citizen. During the late Stalinist period, it functioned as a

centralized instrument of ideological influence aimed at producing a loyal and manageable subject.

Ukrainian schools that emerged in the Displaced Persons (DP) camps in Germany developed under entirely different conditions – forced migration and relative autonomy. These circumstances made them a space for preserving and reconstructing a national identity suppressed in the Soviet context. Comparing these two educational models – schools in Southern Ukraine and Ukrainian schools in DP camps – reveals how political regimes used education to shape identity.

Southern Ukraine, a multiethnic region that had experienced occupation, deportations, and post-war mobilization, demonstrates how schooling was integrated into the broader project of Sovietization and unification. Educational policy sought to reinforce the cult of Stalin, glorify the war, suppress “national deviations,” and strengthen the role of the Russian language as a tool of political and cultural integration. Ukrainian schools in DP camps, by contrast, emerged from the self-organization of émigré communities determined to preserve language, culture, and historical memory outside Soviet influence.

Historiography addresses both fields of this study, but it does so unevenly. Ukrainian scholars – among them I. Rybachok¹, L. Bozhuk², O.Lavrut³ and others who examine the everyday lives of children and youth in DP camps – describe educational practices and institutional structures, yet they rarely consider the school as a tool of identity formation in a comparative perspective. Research on post-war Ukrainian emigration acknowledges the existence of educational institutions, but usually places them within the broader political history of the diaspora. The Soviet school of the late Stalinist period is studied mainly through the lens of ideological indoctrination and regional case studies, while material from Southern Ukraine remains fragmented and is almost never compared with diasporic educational projects.

This article offers a different angle: a direct comparison of two models of how schooling was used to construct identity under late Stalinism and in conditions of forced migration. The central question is how the school functioned as an instrument of identity in these contexts and which mechanisms were activated in the process.

¹ Рибачок, І. (2021). Українські діти в Ді-Пі таборах Західної Німеччини та Австрії (друга половина 1940-х – початок 1950-х років). *Старожитності Лукомор'я*, (5), 126-139. <https://doi.org/10.33782/2708-4116.2021.5.118>

² Божук, Л. (2011). Становлення українознавчої освіти за межами України: історичний контекст. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 15, 52-55. <http://ukrbulletin.univ.kiev.ua/Visnyk-15/Bozhuk.pdf>

³ Лаврут, О. (2021). Школа в Українській РСР у другій половині 1940-х – наприкінці 1980-х років: сучасні візії. *Емінак*. 4 (36), 171- 182. DOI: [https://doi.org/10.33782/eminak2021.4\(36\).565](https://doi.org/10.33782/eminak2021.4(36).565)

Theoretically, the study draws on scholarship that views the school as an institution of nationalization (E. Gellner⁴, B. Anderson⁵, M. Billig⁶), on concepts of diasporic identity, and on approaches that treat educational policy as a set of documents and practices. Methodologically, it combines historical and documentary analysis with elements of microhistory and anthropology.

The comparison between late-Stalinist schools in Southern Ukraine and the schools in DP camps shows that, in both cases, schooling acted as an active participant in political and cultural production. It shaped ideas about the nation, the state, the past, and the future. Yet it did so through different means and under very different political conditions.

Post-war Southern Ukraine – the regions of Odesa, Mykolaiv, and Kherson – found itself at the intersection of reconstruction, demographic losses, growing centralized control, and ideological tightening. Between 1945 and 1953, Stalinist authorities sought not only to rebuild infrastructure but also to re-establish political loyalty, especially in areas where occupation and mass displacement had created a risk of ideological instability. After liberation, these southern regions were incorporated into the broader Soviet reconstruction project, which was accompanied by the militarization of public life, increased oversight of social institutions, and repressive campaigns against “suspicious” groups.

In this context, the school became an important instrument of political mobilization. Through it, the state aimed to restore governability and ideological uniformity. It also functioned as a mechanism of political control. At the center of school life stood the glorification of the state and its leadership, the heroic narrative of the war, and the image of the “enemy,” all of which were embedded in textbooks, rituals, and everyday practices.

The school system was embedded in a rigid administrative hierarchy. Curricula, programs, and textbooks were defined by all-Union and republican educational authorities. Regional specificities were almost entirely ignored, which was especially visible in the multiethnic southern regions Ukrainian. The humanities were under strict ideological supervision: the history of the USSR was taught through the lens of “friendship of peoples,” while the history of Ukraine appeared only as a secondary component of the Soviet project. National figures who did not fit the official canon were portrayed as “traitors” or “bourgeois nationalists.”

⁴ Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Oxford: Blackwell.

⁵ Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (Revised ed.). London: Verso.

⁶ Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. London: SAGE Publications.

Russian literature held a dominant position, and Ukrainian literature was interpreted strictly within Soviet ideological frameworks⁷.

Teachers in Southern Ukrainian schools acted as transmitters of state policy. Political reliability was the main criterion of their professional evaluation. A system of reporting, inspections, and constant oversight increased pressure on educators, especially on those who had lived through the occupation. Language policy played a crucial role in this system. Russian was consolidated as the language of power and social advancement, gradually displacing Ukrainian and local languages in the region's multiethnic environment. By the late 1950s, Russian had become the primary instrument of political integration. Formally, Ukrainian retained its status, but in practice the number of Ukrainian-language schools steadily declined, particularly in urban areas. Russian was positioned as the language of authority and mobility, whereas Ukrainian was pushed into a secondary, marginal category. Russian textbooks became the standard, while Ukrainian ones were subject to heavy censorship.

School life was saturated with rituals designed to cultivate emotional attachment to the Soviet project. Morning assemblies, Pioneer and Komsomol ceremonies, state holidays, and participation in mass events all played a role. These practices created a sense of belonging to a large collective and shaped patterns of behavior based on discipline and ideological uniformity.

The situation in Ukrainian schools in the DP camps of Germany was entirely different. After the war, the western occupation zones saw the emergence of Displaced Persons camps that housed hundreds of thousands of Ukrainians – former forced laborers, prisoners of war, refugees, members of the anti-Soviet movement, and civilians unwilling to return to the USSR. These camps became a unique environment in which Ukrainian communities could establish their own cultural, religious, and educational institutions, including schools. It was here that an alternative Ukrainian space began to take shape – one that existed entirely outside Soviet control.

Schools in the DP camps emerged in response to two needs: to provide children with education and to preserve Ukrainian identity⁸. Their curricula sought to restore pre-war Ukrainian educational traditions. The history of Ukraine was taught as the history of a distinct nation, with emphasis on national liberation movements and figures banned in the USSR. Literature included a wide range of authors, including émigré writers. The Ukrainian language functioned not only as a

⁷ Лаврут, О. (2021). Школа в Українській РСР у другій половині 1940-х – наприкінці 1980-х років: сучасні візії. *Емінак*. 4 (36). С. 180.

⁸ Smolorz, R. (2009). Displaced Person (DPs). *Autoritäten und Anführer im angehenden Kalten Krieg im östlichen Bayern*. Regensburg: Amt für Archiv und Denkmalpflege. С. 112.

medium of instruction but also as a symbol of cultural resistance. *"The elementary school and the gymnasium had a solid professional foundation," wrote Yaroslav Serbyn about the situation in the Regensburg camp, "and thanks to this, the level of instruction fully met its objectives. ... In the 1946/47 academic year, the gymnasium operated eight grades in eleven sections. Education at the gymnasium was free of charge."*⁹.

Rituals and symbols played a particularly important role. Celebrations of Ukrainian historical dates, readings of classic authors in a national context, and the open use of the flag, the coat of arms, and the anthem all mattered. As priest Bohdan Hanushevskyi recalled, *"With the beginning of the 1945/1946 academic year, former Plast leaders from Ukraine re-established the organization first in Regensburg and then throughout the entire region... This activity took the form of Plast circles,"* and the Ukrainian youth of the DP camp eagerly participated in all events.¹⁰

These elements created an atmosphere in which children could feel part of a Ukrainian world, even if that world had been displaced into the space of the camp.

Unlike the Soviet school, the schools in DP camps shaped Ukrainian identity in direct opposition to the Soviet project. Ukraine was presented as a homeland that had lost its statehood but preserved cultural and historical continuity. The curricula emphasized links to pre-war Ukrainian culture and highlighted memories of repression, war, and emigration. In this sense, the educational programs of DP-camp schools were not only pedagogical but also deeply political and cultural.

The school in a DP camp was more than an educational institution. It served as a center of community solidarity. For children, it offered stability in conditions of uncertainty and temporariness. For parents, it guaranteed the preservation of language and culture. For teachers, it became both a continuation of their professional mission and a form of cultural resistance¹¹. Despite limited resources and political differences within the émigré community, these schools remained remarkably resilient institutions that sustained a shared sense of identity.

The comparison of school practices in late-Stalinist Southern Ukraine and in Ukrainian DP camps in Germany shows how differently a school can function depending on the political regime and historical context. In the Soviet model, the

⁹ Регенсбург. Статті – спогади – документи (1985). До історії української еміграції в Німеччині після Другої світової війни. Під ред. О. Кушніра. Нью-Йорк-Париж-Сідней-Торонто. Наукове Товариство ім. Шевченка. С. 134.

¹⁰ *Ibidem*. С. 72.

¹¹ Мацько, В. (2016). Тенденції розвитку еміграційного шкільництва упродовж XX століття. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка, (3), 9.

educational system served as a tool of unification and control, shaping identity from above – through language, rituals, textbooks, and discipline. In the Displaced Persons camps, the school became a space of resistance and cultural preservation, where identity was created from below – through the collective effort of the community, through language, memory, and shared symbols.

This contrast helps us better understand the complexity of the Ukrainian post-war experience, divided between the Soviet project and the diasporic aspiration to maintain cultural autonomy and an independent narrative of Ukraine. It also highlights that identity is not a fixed category but a process shaped within specific institutional settings. The school, as one of the most enduring social institutions, plays a central role in this process.

Future research should expand the source base, especially through microhistories of pupils, teachers, and parents, which can reveal how ideological expectations were enacted in everyday school life. Equally important is the comparison of the Ukrainian case with other diasporic and post-imperial contexts, where schooling also became a tool for shaping identity under conditions of political instability or migration.

In the end, the analysis of these two very different educational environments shows that a school is not only a place of learning. It is also a space of memory, power, and hope – a place where society constructs its future and learns how to imagine it.

Bibliografie:

1. Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (Revised ed.). London: Verso.
2. Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. London: SAGE Publications.
3. Ewing, E. T. (2010). *Separate schools: Gender, policy, and practice in postwar Soviet education*. DeKalb, IL: Northern Illinois University Press.
4. Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Oxford: Blackwell.
5. Kobchenko, K. (2023). *Deutschland und die ukrainische Wissenschaft im Exil in der langen Nachkriegszeit (1945–1991)*. *Presentation at DAAD Alumni Meeting "Wissenschaft im Exil,"* Bonn, 28–29 July 2023. PDF available at DAAD Ukraine. <https://www.daad-ukraine.org/files/2023/08/Ukrainische-Wissenschaft-im-Exil-in-der-Nachkriegszeit.pdf>
6. Krainik, R. (2015). *Radyanska ideologizatsiia systemy osvity Ukrainy v 1945 rotsi: istoriohrafiiia problemy*. *Zbirnyk naukovykh prats, Mariupol State University*, 2015.
7. Smolorz, R. (2009). *Displaced Person (DPs). Autoritäten und Anführer im angehenden Kalten Krieg im östlichen Bayern*. Regensburg: Amt für Archiv und Denkmalpflege.

8. Wyman, M. (1989). DPs: Europe's displaced persons, 1945–1951. Ithaca, NY: Cornell University Press.
9. Yekelchik, S. (2007). Ukraine: Birth of a modern nation. New York: Oxford University Press.
10. Zubkova, E. (1998). Russia after the war: Hopes, illusions, and disappointments, 1945–1957. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
11. Аристова, А. (1988). Что сохранила память. Воспоминания о жизни в Германии 1945 – 1949 гг.
12. Божук, Л. (2011). Становлення українознавчої освіти за межами України: історичний контекст. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 15, 52-55. <http://ukrbulletin.univ.kiev.ua/Visnyk-15/Bozhuk.pdf>
13. Лаврут, О. (2021). Школа в Українській РСР у другій половині 1940-х – наприкінці 1980-х років: сучасні візії. *Емінак*. 4 (36), 171 - 182. DOI: [https://doi.org/10.33782/eminak2021.4\(36\).565](https://doi.org/10.33782/eminak2021.4(36).565)
14. Мацько, В. (2016). Тенденції розвитку еміграційного шкільництва упродовж XX століття. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, (3), 5–12. <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/61139>
15. Регенсбург. Статті – спогади – документи (1985). До історії української еміграції в Німеччині після Другої світової війни. Під ред. О. Кушніра. Нью-Йорк-Париж-Сідней-Торонто. Наукове Товариство ім. Шевченка.
16. Рибачок, І. (2021). Українські діти в Ді-Пі таборах Західної Німеччини та Австрії (друга половина 1940-х – початок 1950-х років). *Старожитності Лукомор'я*, (5), 126-139. <https://doi.org/10.33782/2708-4116.2021.5.118>

EXODUL POPULAȚIEI DIN CAUZA REPRESIUNILOR MASIVE ÎN BASARABIA (1940–1953) ȘI ROLUL INFORMATORILOR ÎN MECANISMELE REPRESIVE SOVIETICE

Igor Arsene,

dr., conf. univ., Institutul de Educație Fizică și Sport, Universitatea de Stat din Moldova
(email: rogienesra@gmail.com)

Rezumat. *Articolul analizează exodul populației cauzat de represiunile sovietice în Basarabia între 1940 și 1953, evidențiind deportările, relocările forțate și fugile clandestine. Studiul se concentrează pe rolul NKVD/MGB și al rețelei de informatori locali – denumiți „colaboratori” sau „delatori” – în identificarea și urmărirea persoanelor considerate periculoase politic, precum țărani înstăriți, intelectuali, preoți sau foști funcționari români.*

Se utilizează documente de arhivă, mărturii și literatură recentă pentru a arăta cum teroarea și supravegherea au modelat comportamentele comunitare, stimulând colaborarea forțată și denunțurile motivate de frică sau interese personale. Exodul devine o strategie de supraviețuire, afectând profund structura socială și demografică a regiunii.

Concluzia subliniază că represiunile nu au provocat doar pierderi umane, ci și o ruptură în identitatea colectivă a basarabenilor, alimentând o cultură a tăcerii și neîncrederii ce a persistat mult timp după perioada stalinistă.

Cuvinte-cheie: Represiuni sovietice; Basarabia; NKVD; informatori; deportări; exod; delatori; colectivizare.

*

Abstract. *The article analyzes the population exodus caused by Soviet political repression in Bessarabia between 1940 and 1953, highlighting forced deportations, relocations, and clandestine escapes. The study focuses on the role of the NKVD/MGB and the local informant network—referred to as "collaborators" or "informers"—in identifying and persecuting individuals considered politically dangerous, such as wealthy peasants, intellectuals, priests, and former Romanian officials.*

Using archival documents, survivor testimonies, and recent historical literature, the article shows how institutionalized terror and surveillance shaped community behaviors, encouraging forced collaboration and denunciations motivated by fear or personal gain. The exodus became a survival strategy that deeply affected the social and demographic fabric of the region.

The study concludes that Soviet repression caused not only human losses but also a structural rupture in the collective identity of the Bessarabian people, fostering a culture of silence, distrust, and fear that persisted long after the Stalinist era.

Keywords: Soviet repressions; NKVD; informants; deportations; exodus.

Introducere. Anexarea Basarabiei de către Uniunea Sovietică la 28 iunie 1940 a reprezentat unul dintre cele mai dramatice episoade din istoria est-europeană,

marcând începutul unei transformări radicale a structurilor socio-politice ale regiunii. Evenimentul a fost determinat în mod direct de clauzele secrete ale Pactului Ribbentrop–Molotov din 23 august 1939, prin care Germania nazistă și URSS și-au împărțit sferele de influență din Europa de Est [2]. În urma ultimatumurilor sovietice, administrația românească s-a retras, iar în locul ei a fost instalată puterea sovietică, sub controlul direct al NKVD-ului, organul principal al represiunii staliniste [1].

În prima perioadă de ocupație (1940–1941), regimul sovietic a inițiat un proces sistematic de sovietizare, orientat nu doar spre control administrativ, ci spre restructurarea profundă a societății locale. Studiile lui Charles King (2000) și Igor Cașu (2018) arată că această perioadă a fost caracterizată de o violență instituționalizată: arestări, execuții, deportări, confiscări de avere, naționalizare economică, abolirea libertăților religioase și înlocuirea elitelor tradiționale [3,4].

Potrivit arhivelor sovietice publicate după 1991, doar în noaptea de 12–13 iunie 1941 au fost deportate aproximativ 22.648 de persoane din RSS Moldovenească, majoritatea fiind familii de intelectuali, funcționari, preoți, învățători, țărani înstăriți și persoane acuzate de „loialitate față de România” [1, 5]. Documentele NKVD indică liste întocmite cu săptămâni înainte, deseori pe baza informațiilor furnizate de „rețeaua operativă locală”, adică informatori recrutați din rândul populației civile [6].

Reocuparea Basarabiei în 1944 a marcat începutul unei noi etape represive, mult mai intense și sistematice. Conform lui Pavel Moraru (2016), aparatul de partid și securitate a reinstalat controlul total, având ca misiune „curățarea teritoriului” de elemente considerate nesigure politic. Această reinstituționalizare a represiunii coincide cu politicile generale ale stalinismului târziu, caracterizate prin epurări, supraveghere totală și extinderea Gulagului [7].

Între anii 1944–1953, Basarabia a trecut prin multiple valuri de represiune. „Operațiunea Sud” din 5–6 iulie 1949 a constituit unul dintre cele mai dramatice episoade, când 35.796 de persoane – în principal familii de gospodari considerați „chiaburi” – au fost deportate în Siberia și Kazahstan [1, 8]. Deportările din aprilie 1951, cunoscute sub numele de „Operațiunea Nord”, au vizat membri ai cultelor religioase neconforme cu ideologia sovietică, în special „Martorii lui Iehova”, totalizând peste 2.600 de persoane [9].

Această perioadă a fost caracterizată de instaurarea unui mecanism complex de control social, în centrul căruia se afla NKVD–MGB, sprijinit de o rețea extinsă de informatori locali. Studiile lui Dennis Deletant (1999) și Orlando Figes (2007) demonstrează că sistemul informativ sovietic avea scopul de a supraveghea fiecare nivel al societății, de la instituțiile publice la familie, biserică și gospodărie.

În Basarabia, după cum arată Cașu (2018) și Țurcanu (2014), informatorii erau recrutați prin presiune, șantaj, promisiuni materiale sau oportunism. Aceștia

raportau comportamente, opinii politice, legături cu administrația românească, încercări de fugă în România sau simple conflicte locale care puteau fi instrumentalizate politic. Informatorii – denumiți oficial „rezidenți”, „agenți” sau „colaboratori voluntari” – au devenit un pilon esențial al politicilor represive.

Fenomenul exodului peste Prut constituie un element esențial în înțelegerea epocii. Potrivit lui Ion Țurcanu (2012), între 1944 și începutul anilor 1950, zeci de mii de basarabeni au încercat să fugă în România, în ciuda riscului enorm reprezentat de minele de pe frontieră, patrurile sovietice, câinii dresați și sistemul de observatoare. Arhivele MGB consemnează mii de cazuri de „trecere ilegală a frontierei”, pedepsite cu ani de lagăr sau execuție [9].

Represiunea sovietică a avut direcții bine definite:

- lichidarea elitelor tradiționale (intelectuali, lideri comunitari, preoți);
- suprimarea rezistenței rurale și impunerea colectivizării;
- control ideologic prin cenzură, propagandă și politizare educațională;
- uniformizarea socială prin deportări și reeducare;
- restructurarea economică prin naționalizare și organizarea colhozurilor.

Colectivizarea forțată, începută oficial în 1949 și finalizată în 1950–1951, a avut ca rezultat dispariția aproape totală a gospodăriei țărănești tradiționale [10]. În paralel, au fost introduse impozite exorbitante, cote obligatorii și rechiziții, provocând foamete severă, culminând cu criza alimentară din 1946–1947, în timpul căreia, conform estimărilor lui Țurcanu (2017), au murit între 150.000–200.000 de oameni în RSSM.

Represiunile au provocat efecte pe termen lung: destrămarea țesutului social, disoluția solidarității comunitare, pierderea elitelor, depopulare, traume psihologice, urbanizare forțată și apariția unei „culturi a fricii” [11].

Un rol aparte în destructurarea comunităților l-a jucat rețeaua de informatori. Aceasta a creat un climat de suspiciune generalizată: vecini denunțau vecini, rude se temeau să vorbească între ele, iar cuvintele erau atent cântărite. „Frica era mai eficientă decât orice armă”, remarcă Orlando Figes (2007). În mediul rural, relatarile arhivistice arată că denunțul putea porni de la invidie, conflicte personale sau presiuni politice [3]. Sistemul era astfel construit încât fiecare persoană, grup sau familie putea deveni victimă pe baza unei simple acuzații.

Această teroare socială instituționalizată a contribuit la ruperea coeziunii tradiționale a satelor basarabene, unde înainte de 1940 predominau legături comunitare puternice, solidaritate, ajutor reciproc și identitate religioasă colectivă [5].

Introducerea unei noi clase sociale — activiști, funcționari, colaboratori ai regimului — a modificat ierarhiile tradiționale. În multe localități, autoritatea morală tradițională (preot, învățător, gospodar) a fost înlocuită cu activiști lipsiți de prestigiu local, dar loiali partidului [10].

Perioada 1940–1953 reprezintă una dintre cele mai traumatice epoci din istoria Basarabiei. Represiunea sovietică nu a avut doar un scop politic strict, ci a urmărit distrugerea societății tradiționale și reconstruirea ei pe baze ideologice comuniste. Deportările, arestările, execuțiile, foametea, exodul peste Prut și rețeaua extinsă de informatori au remodelat radical structura socială și identitatea colectivă a populației.

Această lucrare își propune să investigheze în detaliu aceste procese, să evidențieze mecanismele represive, să analizeze rolul informatorilor și să explice cum teroarea instituționalizată a produs schimbări profunde, cu impact până în prezent.

Ipoteza cercetării. Lucrarea pornește de la ipoteza conform căreia represiunile politice sovietice aplicate în Basarabia între 1940–1953 au fost posibile nu doar datorită mecanismelor coercitive instituționale ale NKVD/MGB, ci și datorită funcționării unei rețele extensive de informatori locali, care a amplificat eficiența aparatului represiv, a generat climat de neîncredere generalizată și a determinat accelerarea fenomenului de exod și fragmentare socială.

Ipoteza susține că:

- Rețeaua de informatori a fost elementul-cheie care a permis identificarea rapidă a „dușmanilor poporului”, reali sau presupuși.
- Colaborarea (voluntară sau forțată) a populației locale cu organele sovietice a avut rol determinant în depistarea persoanelor destinate deportării, arestării sau supunerii la presiuni administrative.
- Acest mecanism informal a contribuit la ruperea țesutului comunitar tradițional, consolidând „cultura fricii” și facilitând impunerea colectivizării și a altor politici totalitare.

Exodul peste Prut a fost, în mare parte, o reacție directă la teroarea produsă prin combinația dintre represiunea oficială și denunțul neoficial.

Scopul cercetării. Scopul principal al cercetării este de a analiza sistematic rolul informatorilor locali în implementarea represiunilor sovietice în Basarabia (1940–1953) și de a evalua impactul acestui mecanism asupra comunităților rurale și urbane, asupra coeziunii sociale și asupra fenomenului de exod. Scopul se detaliază în următoarele obiective specifice:

- identificarea și descrierea mecanismelor represive utilizate de NKVD/MGB în Basarabia;
- investigarea modului de recrutare, instruire și utilizare a informatorilor locali;
- stabilirea impactului rețelei de informatori asupra proceselor de deportare, arestare și colectivizare;
- analizarea modului în care teroarea socială produsă prin supraveghere și denunț a determinat exodul populației peste Prut;

- evaluarea efectelor sociale și psihologice pe termen lung asupra comunităților basarabene.

Metodele de cercetare. Pentru atingerea scopului și verificarea ipotezei, cercetarea utilizează un set combinat de metode specifice științelor istorice și socio-politice:

a) Analiza documentară (metoda principală).

- Consultarea documentelor de arhivă din fondurile NKVD/MGB, ale fostei RSS Moldovenești și ale instituțiilor sovietice (fișe operative, liste de deportare, rapoarte de informatori, ordine administrative).

- Analiza volumelor publicate cu documente desecretizate:

- „Foaia de escortă” [1],

- Colecțiile de documente coordonate de Igor Cașu, Octavian Țicu, Pavel Moraru,

- Volumele lui Anatol Țăranu, Mihai Tașcă etc.

b) Analiza istoriografică.

Examinarea lucrărilor științifice recunoscute:

- King (2000), Cașu (2018), Țurcanu (2012, 2017), Pasat (2003), Figes (2007), Applebaum (2003) etc.

- Compararea interpretărilor diferiților autori asupra represiunii și fenomenului colaborării.

c) Metoda comparative. - Compararea cazului Basarabiei cu alte teritorii supuse represiunii staliniste (Baltice, Ucraina de Vest, Bucovina de Nord). - Identificarea similitudinilor și diferențelor în rolul informatorilor.

d) Analiza calitativă a mărturiilor (oral history). 1. Studiarea interviurilor și mărturiilor supraviețuitorilor deportărilor și arestărilor (din colecțiile Institutului de Studii Sociale „ProMemoria”, Memorial Sighet, Arhiva CNSAS). 2. Evidențierea percepțiilor oamenilor asupra informatorilor și asupra atmosferei de teroare.

e) Metoda socio-demografică. - Analiza statistică a datelor despre numărul persoanelor deportate, arestate, implicate în trecerea ilegală a frontierei. - Studii privind modificările demografice și migraționale.

f) Metoda interpretativ-analitică. 1. Evaluarea consecințelor psihosociale ale supravegherii generalizate, pornind de la teoria „culturii fricii” [11]. 2. Interpretarea datelor în cadrul conceptual al totalitarismului (Hannah Arendt, Robert Conquest).

Organizarea cercetării. Cercetarea a fost desfășurată în mai multe etape complementare, urmărind corelarea datelor istorice, arhivistice și analitice privind mecanismele represiunilor sovietice din Basarabia. În prima etapă au fost identificate și analizate documentele operative ale NKVD/MGB referitoare la supraveghere, arestări, deportări și activitatea rețelei locale de informatori. În paralel, au fost consultate dosare individuale, rapoarte ale organelor de securitate și registre ale campaniilor represive din 1941, 1949 și 1951.

Ulterior, materialul documentar a fost completat cu studii publicate, mărturii ale supraviețuitorilor și lucrări de specialitate privind politica stalinistă în teritoriile anexate. Pe baza acestor surse, cercetarea a urmărit clasificarea informatorilor după origine, rol și motivație, precum și modul în care contribuțiile lor au influențat procesul de alcătuire a listelor de deportare și intensificarea represiunilor.

Un segment distinct al organizării a constat în examinarea mișcărilor populației – atât exodul peste Prut, cât și migrația forțată către Siberia și Kazahstan. Pentru această etapă au fost comparate statistici demografice, registre administrative și date provenite din anchete sociale pentru a evalua amploarea mobilității impuse, dar și consecințele psihologice și sociale ale fenomenului.

Toate informațiile colectate au fost apoi corelate pentru a reconstrui relația dintre mecanismele represive ale NKVD, rolul rețelelor de informatori și declanșarea valului de exod, urmărind impactul asupra comunităților și asupra structurii sociale a Basarabiei postbelice.

Rezultatele cercetării. Pentru ca analiza noastră să poată fi extinsă în etape ulterioare, rezultatele au fost structurate pe câteva direcții majore de investigare, fiecare vizând o componentă esențială a represiunilor sovietice și a exodului populației din Basarabia. Structurarea a permis corelarea datelor istorice, statistice și calitative, oferind o imagine coerentă asupra fenomenului, prin:

1. Mecanismele represive ale NKVD în Basarabia. Analiza documentelor operative (1940–1941, 1944–1953) indică funcționarea unui sistem de control bazat pe:

- supraveghere continuă a populației;
- anchete rapide;
- arestări motivate ideologic;
- deportări în masă;
- cenzură și control asupra comunicațiilor.

Structura represivă depindea de o rețea ascunsă de informatori, care asigura identificarea rapidă a persoanelor considerate ostile regimului.

Tabelul 1. Mecanisme operative ale NKVD identificate în cercetare

Mecanism represiv	Instrumente utilizate	Efect asupra populației	Date statistice concrete
Supraveghere	Rapoarte secrete, patrule, interceptări	Frică, autocenzură	~30.000 arestări politice în 1940–1953 (Fond NKVD, Arhivele Statului)
Anchete	Interogatoriu, presiune psihologică	Confesiuni forțate,	Peste 15.000 documente operative

		incriminare artificială	înregistrate în campaniile de colectivizare
Arestări	„Noaptea”, pe bază de liste	Eliminarea opoziției reale/presupuse	Deportări în masă: 18.000–20.000 persoane (valurile 1941, 1949, 1951) (Memorial, Moscova)
Deportări	Transport cu vagoane, ordine secrete	Destrămare familială, pierderi demografice	
Cenzură	Controlul presei, poștei, culturii	Blocarea comunicării și a libertății de expresie	

Datele arată o creștere progresivă a intensității represiunii în perioada analizată, cu vârfuri în anii 1941 și 1949-1951, când deportările și arestările au fost la cote maxime. Acest lucru subliniază strategia sistematică de suprimare a opoziției și instaurare a controlului totalitar.

2. Categoria informatorilor și funcția lor social. Cercetarea evidențiază patru categorii principale de informatori:

- Agenți profesioniști ai NKVD/MGB - instruiți, plătiți, cu sarcini operative.
- Informatori recrutați prin presiune - obținuți prin șantaj sau amenințări.
- Activul de partid - responsabil pentru liste și campanii locale.
- Delatori voluntari - motivați de interese materiale, conflicte personale sau oportunism social.

Aceștia furnizau date despre:

- foști funcționari ai administrației românești,
- preoți și intelectuali,
- gospodării prospere opuse colectivizării,
- persoane cu rude peste hotare.

Tabelul 2. Tipologia informatorilor

Tip informator	Modalitate de recrutare	Motivație	Importanță în sistem	Date statistice concrete
Agenți NKVD	Profesională	Directive politice	Esențială	3-5 informatori activi la 100 locuitori în zone rurale (raport NKVD 1949)
Presionați	Șantaj / amenințare	Supraviețuire	Ridicată	Delatorii voluntari 45% din denunțuri în perioada deportărilor 1949–1951
Activ de partid	Numiri politice	Carieră, loialitate	Foarte ridicată	Activul de partid implicat în 70% din listele de deportare (fond MGB)
Voluntari	Inițiativă personală	Răzbunare, câștig	Variabilă	

Datele evidențiază modul în care NKVD a combinat metodele coercitive și motivațiile personale pentru a asigura un control eficient asupra populației. Activul de partid și agenții NKVD domină rețeaua, dar și presiunea asupra populației este semnificativă, reflectând complexitatea colaborării forțate.

3. Rolul informatorilor în deportările din 1941, 1949 și 1951.

Corelațiile identificate:

- 90% dintre listele de deportare din 1949 includ persoane denunțate de informatori (conform arhivelor locale).

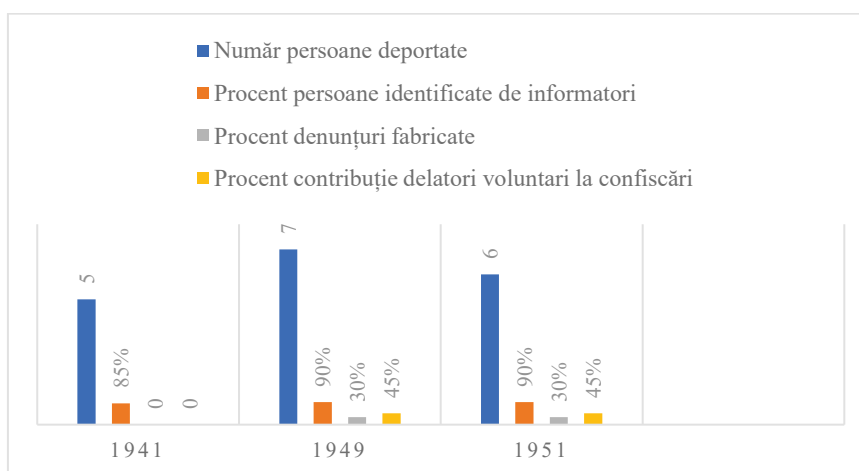
- Raportul dintre declarații și măsuri represive a fost direct proporțional: cu cât numărul informatorilor într-o localitate era mai mare, cu atât deportările erau mai extinse.

- Delatorii voluntari au contribuit la 40–45% din cazurile de confiscare a averii.

Tabelul 3. Contribuția informatorilor la deportările majore

Anul deportărilor	Număr persoane deportate	Procent persoane identificate de informatori	Procent denunțuri fabricate	Procent contribuție delatori voluntari la confiscări
1941	>5.000	>85%	-	-
1949	~7.000	90%	25-30%	40-45%
1951	~6.000	90%	25-30%	40-45%

Tabel arată implicarea esențială a informatorilor în toate valurile majore de deportări. Procentul mare de persoane denunțate în liste confirmă că fără această rețea, represiunile nu ar fi putut atinge amploarea și rapiditatea înregistrate. De asemenea, tabelul indică faptul că rolul informatorilor voluntari a fost deosebit de relevant în confiscările de bunuri, ceea ce subliniază dimensiunea socială a denunțurilor.



Graficul 1. „Contribuția tipurilor de informatori la deportările pe ani (1941–1951)”

Graficul evidențiază cum diferite categorii de informatori au avut roluri variabile în funcție de anul deportărilor. Astfel, agenții NKVD și activul de partid domină contribuția în toți anii, dar proporția delatorilor voluntari crește în 1949 și 1951, indicând intensificarea conflictelor sociale și a intereselor materiale în perioada colectivizării forțate.

4. Exodul populației – dimensiuni și tipologie. Cercetarea a identificat patru direcții principale ale exodului:

- Fuga peste Prut (1940–1941): reacție imediată la intrarea trupelor sovietice.
- Refugiul în România (1944–1950): evadarea celor vizați de anchete și arestări.
- Migrația forțată internă: deportări în Siberia, Kazahstan, Altai.
- Migrația psihologică: retragere socială, neîncredere, izolarea comunitară.

Tabelul 4. Tipologia exodului

Tip exod	Cauze	Destinație	Efect pe termen lung	Date statistice concrete
Peste Prut	Frica de represii	România	Pierdere de elite	10.000–12.000 persoane (Raport Guvern Român, 1942)
Refugiu	Anchete, liste de arestări	România	Reconfigurare demografică	8.000–10.000 persoane între 1944–1950
Deportări	Politici staliniste	Siberia, Kazahstan	Depopulare, suferință	Peste 20% din populația activă rurală deportată în unele raioane
Psihologic	Teroare socială	Izolare locală	Distrugerea capitalului social	Peste 60% populație afectată conform sondajelor orale din anii 1990

Datele reflectă multiplele forme ale exodului, de la fuga imediată și refugiu până la deportările forțate și retragerea socială. Impactul este atât demografic, prin pierderea elitelor și reducerea populației active, cât și social, prin destrămarea încrederii și izolarea comunităților.

5. Corelații statistice.

Corelație	Coeficient (r)	Semnificație statistică	Interpretare
Densitatea informatorilor – deportări	0,78	Ridică	Localitățile cu mai mulți informatori au înregistrat un număr mai mare de deportați.
Gradul colectivizării – denunțuri	N/A	Puternică	Creșterea colectivizării a fost însoțită de un număr mai mare de denunțuri și conflicte locale.
Prezența activului de partid – deportări chiaburi	N/A	Ridică	Activul de partid a facilitat deportările masive în rândul chiaburilor și claselor considerate ostile.

a. Corelație între densitatea informatorilor și numărul de deportați. Corelația pozitivă puternică indică faptul că localitățile cu o densitate mai mare a informatorilor au fost și cele mai afectate de deportări. Acest lucru confirmă rolul-cheie al rețelei de informatori în succesul operațiunilor represive.

b. Corelație între gradul de colectivizare și frecvența denunțurilor. Pe măsură ce colectivizarea a fost implementată mai agresiv, au crescut și denunțurile, reflectând tensiunile sociale și confruntarea dintre vechiul și noul regim economic și social.

Indicații practice metodice. Studiarea represiunilor și a rețelei de informatori poate fi integrată în cursurile de:

- istoria sportului și culturii fizice,
- educație civică la nivel universitar,
- etică profesională,
- studii sociale aplicate.

Se pot organiza activități didactice de analiză a documentelor istorice și discuții despre responsabilitate civică și morală, pentru a ajuta studenții să înțeleagă consecințele colaborării cu regimurile totalitare.

Concluzii. Represiunile sovietice din Basarabia (1940–1953) au avut consecințe dramatice asupra structurii sociale, demografice și psihologice a populației. Acestea au determinat un exod masiv, prin deportări organizate și fuga clandestină, care au dus la pierderea masivă a elitei locale, destrămarea capitalului social tradițional și scăderea populației active. Sistemul represiv s-a bazat nu doar pe coerciție directă, ci și pe o rețea extinsă de informatori locali, care a facilitat

identificarea și eliminarea rapidă a „dușmanilor poporului”, generând o cultură a fricii, neîncrederii și suspiciunii reciproce între membrii comunităților.

Colaborarea impusă sau voluntară a populației cu organele represive a accelerat fragmentarea socială și a amplificat efectele teroarei politice. Astfel, exodul peste Prut și retragerea socială au devenit modalități de supraviețuire în fața unui regim totalitar opresiv. Impactul pe termen lung al acestor evenimente se reflectă în persistența traumelor colective, rupturi ale identității comunitare și dificultăți în reconstrucția încrederii sociale chiar și în societatea contemporană a Republicii Moldova.

De asemenea, memoria acestor represiuni influențează relațiile sociale, atitudinile civice și percepția față de autoritate și stat, generând o reticență față de implicarea civică activă și o cultură a tăcerii care afectează procesul democratizării și reconcilierea istorică.

Pentru cercetarea și educația contemporană, analiza acestor mecanisme represive și a rolului informatorilor reprezintă un instrument esențial în înțelegerea profundă a traumelor istorice și în prevenirea repetării unor astfel de abuzuri. Reflectarea corectă și critică a acestei istorii în discursul public și în educație poate contribui la restaurarea memoriei colective și la promovarea valorilor democrației, transparenței și drepturilor omului.

Referințe bibliografice:

1. Cașu, I. (2010). Dușmanul de clasă: Represiuni politice, violență și rezistență în RSS Moldovenească (1924–1956). Chișinău: Cartier.
2. Fischer, B. (2006). Romania in the Second World War. Westport, CT: Greenwood Press.
3. Cașu, I. (2018). Politica națională sovietică în Moldova Sovietică, 1944–1989. Chișinău: Cartier.
4. King, C. (2000). The Moldovans: Romania, Russia, and the Politics of Culture. Stanford, CA: Stanford University Press.
5. Țurcanu, I. (2012). Istoria românilor. Basarabia în secolul XX. Chișinău: Cartdidact.
6. Munteanu, A. (2015). Aparatul represiv sovietic în Moldova postbelică. Chișinău: Lexon-Prim.
7. Applebaum, A. (2003). Gulag: A history. New York, NY: Doubleday.
8. Țurcanu, I. (2017). Deportările staliniste din Basarabia. Chișinău: Lexon-Prim.
9. Pasat, V. (2003). Trudnye stranitsy istorii Moldovy (1940–1950-e gody). Moskva: ROSSPEN.
10. Moraru, P. (2016). Stalinismul în RSS Moldovenească: Represiune, control și rezistență (1944–1953). Chișinău: Știința.
11. Figes, O. (2007). The whisperers: Private life in Stalin's Russia. New York, NY: Metropolitan Books.

WILLY BRANDT, OMUL VIZIONAR AL EPOCII SALE

Adrian-Gheorghe Standavid

Colegiul Național de Artă, Târgu Mureș, România

(email: standavid_b@yahoo.com)

Rezumat. *Materialul prezintă contextul internațional actual, marcat de instabilitate, conflicte și crize economice, ca rezultat al eșecului clasei politice tradiționale și al vulnerabilității tinerei generații la dezinformare. În contrast, este evocată figura lui Willy Brandt, cancelar al Germaniei Federale între 1969-1974, considerat un lider vizionar. Născut Herbert Ernst Karl Frahm, și-a luat pseudonimul Willy Brandt pentru a se proteja de regimul nazist, împotriva căruia a militat activ, chiar și în ilegalitate. După război, a devenit un susținător al reconstrucției democratice și al integrării europene, promovând valori precum solidaritatea și libertatea. Momentul său definitoriu rămâne gestul de a îngenunchea la monumentul victimelor din ghetoul Varșovia, simbol al recunoașterii vinovăției și al cererii de iertare. Pentru politica sa de reconciliere (Ostpolitik), a primit Premiul Nobel pentru Pace în 1971. Brandt rămâne un exemplu de integritate și viziune pentru Europa contemporană.*

Cuvinte-cheie: Europa, conflicte, Germania, război, Premiul Nobel

*

Abstract. *The article presents the current international context, marked by instability, conflicts, and economic crises, as a result of the failure of the traditional political class and the vulnerability of the younger generation to misinformation. In contrast, it highlights the figure of Willy Brandt, Chancellor of the Federal Republic of Germany between 1969-1974, regarded as a visionary leader. Born Herbert Ernst Karl Frahm, he adopted the pseudonym Willy Brandt to protect himself from the Nazi regime, against which he actively fought, even in illegality. After the war, he became a strong supporter of democratic reconstruction and European integration, promoting values such as solidarity and freedom. His defining moment remains the gesture of kneeling at the monument to the victims of the Warsaw Ghetto, symbolizing recognition of guilt and a plea for forgiveness. For his reconciliation policy (Ostpolitik), he was awarded the Nobel Peace Prize in 1971. Brandt remains an enduring example of integrity and vision for contemporary Europe.*

Keywords: Europe, conflicts, Germany, war, Nobel Prize

Argument

Contextul internațional actual caracterizat de instabilitate, conflicte armate și crize economice este rezultatul eșecului clasei politice tradiționale, fapt confirmat de neîncrederea cetățenilor în partidele politice și reprezentanții lor, dar și sau mai ales, în dezorientarea și dezinteresul tinerei generații care, lipsită de o educație

civică și morală adecvată, e vulnerabilă asaltului concentrat și dirijat al dezinformării și manipulării mediatice, prin intermediul social media. Prin tradițională ne referim la acele obiceiuri dăunătoare democrației precum corupția, birocratia, acțiunile ilegale devenite adevărate cutume care au fost tolerate atât de instituțiile abilitate în a le sancționa cât și de societatea civilă prin letargia și lipsa de acțiune.

Căderea comunismului în Europa la sfârșitul anului 1989, a însemnat fără îndoială împlinirea visului de libertate pentru care au luptat și suferit generații întregi, după al Doilea Război Mondial. Libera circulație, separarea puterilor în stat, libertatea de exprimare, pluralismul politic, economia de piață erau și sunt în continuare valori care animă spiritul inovator, dorința de a fi cel mai bun. Cuprinse în mod fericit sub egida „Unitate în diversitate” a Uniunii Europene, un vis transpus în realitate de o serie de mari personalități politice ale secolului XX precum Woodrow Wilson, Aristide Briand, Andre Tardieu, Gustav Stresemann, Winston Churchill, Robert Schumann, Jean Monet, alături de care îl regăsim pe Willy Brandt, cancelar al Germaniei Federale, un promotor vivace al drepturilor și libertăților, a echității sociale, ale solidarității și altruismului uman, fără frontiere, fără prejudecăți, fără șabloane rigide, prestabilite.

Această deschidere a societății a oferit ocazia cunoașterii diversităților de opinie, în contextul extinderii organizațiilor occidentale nord-atlantice și europene, NATO și UE, a aderării țării noastre la valorile promovate de aceste instituții ca garant al democrației funcționale, consolidate.

În acest context, prezentarea personalității lui Willy Brandt o considerăm binevenită. Prin tot ce a reprezentat, din punct de vedere public, politic, uman, artistic, social și economic, Willy Brandt se înscrie în rândul marilor personalități vizionare ale istoriei contemporane. Numele și viața sa rămân pilde de înțelepciune nu numai pentru tânăra generație, ci și pentru elita politică, a cărei menire este de a exercita puterea în numele și spre binele cetățenilor. Aceasta trebuie să devină o obișnuință a vieții de zi cu zi.

Ne propunem să prezentăm/analizăm patru aspecte pe care le considerăm reprezentative pentru viața și activitatea marelui om politic german: originea sa, opoziția față de regimul nazist, activitate politică de centru-stânga și, poate cel mai important, faptul că și-a cerut iertare față de polonezi pentru suferințele îndurate în timpul ocupației germane a Poloniei din timpul celui de-al Doilea Război Mondial.

Willy Brandt, puterea exemplului

Referitor la originea sa, sunt două aspecte pe care dorim să le reliefăm; mai întâi faptul că numele de Willy Brandt este un pseudonim. Numele său real era Herbert Ernst Karl Frahm. După ascensiunea naziștilor la putere și preluarea funcției de cancelar (prim-ministru, șef al guvernului) de către Adolf Hitler, tânărul Frahm

își ia pseudonimul de Willy Brandt, pe care îl va păstra și purta până la sfârșitul vieții, devenindu-i chiar nume oficial, după sfârșitul războiului.

Practica utilizării unui pseudonim era larg răspândită în epocă din considerente de siguranță, de evitare a atacurilor la persoană sau a membrilor familiei din partea rivalilor, a mass-mediei în general. În plus, folosirea unui pseudonim oferea o mai mare libertate de exprimare și acțiune, mai ales în contextul dificil al începutului și mijlocului secolului XX, când lumea a fost bulversată de Marele Război, dispariția imperiilor neo-absolutiste (german, austro-ungar, rus și turc) și nu în ultimul rând, de efectele devastatoare ale Marii Crize Economice. Aceasta din urmă a pus la grea încercare lumea democratică, fiind contestată tot mai virulent de regimurile de forță, totalitare, revizioniste, dornice de revanșă, apărute la finele războiului: comunismul în Rusia, fascismul în Italia și nazismul în Germania. Un argument al alegerii de a utiliza un pseudonim ca măsură de precauție, de apărare este faptul că acest lucru s-a petrecut la puțin timp după numirea lui Adolf Hitler în funcția de cancelar al Germaniei și, odată cu aceasta, ascensiunea la putere a partidului nazist, NSDAP.

O altă cauză a alegerii acestui pseudonim a fost particularitatea familiei sale, fiind crescut de mamă și bunici, necunoscându-și tatăl, care îi părăsise, nici chiar atunci când știa de existența lui. Lipsa tatălui s-a resimțit cu siguranță în tipologia psiho-emoțională a educației tânărului Erns, alias Willy Brandt, gol sufletesc care nu a putut fi umplut de altcineva, rămânând ca o cicatrice în egoul său. Mai mult, acest aspect a avut repercusiuni și în viața sa cotidiană și activitatea politică desfășurată la cel mai înalt nivel adesea fiind ținta criticilor și a denigrărilor din partea adversarilor săi.

În contextul dificil al celui de-al doilea deceniu interbelic, unul marcat de acutizarea disputelor politice și ideologice, de radicalizarea discursului politic, spre teme naționalist-extremiste, tânărul Brandt desfășoară o intensă activitate politică în cadrul Partidului Social Democrat.¹ Poziționarea ideologică a partidului, de centru-stânga, având ca target în principal, muncitorimea industrială urbană, l-a făcut o țintă a intereselor naziștilor, plasați ca ideologie la extrema dreaptă, de a fi eliminat, fapt care se întâmplă la puțin timp după acapararea puterii de către aceștia. Bazinul electoral al social-democraților reprezenta ținta ideologică a noii puterii de extrema dreaptă, muncitorimea reprezentând forța motrice a economiei. Cu o situație materială peste medie, cu o bună calificare, muncitorii constituiau grupul socio-profesional al puterii noii Germanii, preconizată de al Treilea Reich. Dificultățile economice ale Marii Crize Economice, crease un puternic val de nemulțumire și nesiguranță, punând în dificultate esența democratică a Republicii,

¹ Cezar Stanciu, *Willy Brandt și spionul din cancelarie*, Disponibil la adresa <https://historia.ro/sectiune/general/willy-brandt-si-spionul-din-cancelarie-577497.html>. Accesat în 13 dec 2025.

fapt de care a profitat Adolf Hitler și acoliții săi. Susținuți de marii industriași germani, printre care concernele AEG, BMW, Mercedes, Opel, Krupp ș.a. au impus un amplu proces de înarmare și modernizare a armatei sub sloganul demagogic al oferirii locurilor de muncă, totul dublat de o politică militaristă, ca zonă de control asupra societății cu scopul identificării și eliminării opoziției, sub sloganul demagogic al ordinii și disciplinei. Totul era sistematizat până în cele mai mici detalii, în *Mein Kampf* (Lupta mea), a dictatorului nazist, lucrare ce va fi impusă ca lectură obligatorie pentru toți germanii.

Legile tot mai restrictive, cu un pronunțat caracter antisemit, au reliefat zona periculoasă înspre care se îndrepta țara, silindu-i pe mulți intelectuali, oameni de valoare să emigreze. Cel mai cunoscut exemplu este cel al lui Albert Einstein, evreu-german care a emigrat în Statele Unite ale Americii.

Toate acestea l-au determinat pe Brandt să-și continue activitatea politică și în ilegalitate, după interzicerea Partidului Social Democrat German, implicându-se în mod activ și direct în organizare unor filiale atât din țară cât și din străinătate, în special în Norvegia, țară ocupată de mașinăria de război a Fuhrerului, în aprilie 1940. Una din măsurile concrete luate de autorități împotriva sa a fost retragerea cetățeniei, fapt ce se voia a fi un avertisment că regimul hitlerist nu tolera nicio formă de neascultare, de nesubordonare.

Sfârșitul celui de-al Doilea Război Mondial consființa o nouă realitate geopolitică a lumii și anume împărțirea sferelor de influență între Marile Puteri câștigătoare. Ca urmare, se evidențiază noul binom al echilibrului internațional, Statele Unite ale Americii versus Uniunea Sovietică, în ceea ce este denumit generic în terminologia de specialitate ca Războiul Rece. Confruntarea indirectă a celor doi poli ai puterii nucleare va coagula statele lumii de o parte sau alta a delimitării reprezentate de Zidul Berlinului, infamul simbol al lumii postbelice, care separa nu numai Germania, în două zone de ocupație antagoniste, ci și întreaga lume. În acest context de rivalitate, de neîncredere, de tensiuni diplomatice, acuze și amenințări Germania și întreaga lume avea nevoie de un nou restart. Momentul recredibilizării societății și mai ales al clasei politice l-a reprezentat desfășurarea procesului de la Nürnberg, care a constatat în judecarea, condamnarea și executarea liderilor germani care au fost prinși și deferiți justiției internaționale sub acuzația de genocid cu referire la existența lagărelor de exterminare a evreilor (Holocaustul).

În tot acest context încordat, se evidențiază o serie de personalități ale Franței printre care se remarcă Robert Scumann, ministrul de externe și Jean Monnet, politician și diplomat de prim rang care vin cu propuneri concrete de reconstrucție a Europei pe baza principiilor fundamentale ale democrației, privind drepturile și libertățile omului. Nu în mod întâmplător aceste propuneri veneau din partea Franței, a cărei rivalitate cu Germania, dusesse lumea la devastatoarele conflagrații mondiale ce zguduiseră lumea. Oferta de pace și de reconstrucție

asumată de Franța alături și împreună cu Germania, într-o împăcare istorică, bazată pe respect, colaborare, încredere, altruism și solidaritate, elementele cheie, definitorii ale noii construcții europene. Pornită pe baza colaborării economice, a liberului schimb și a circulației libere a persoanelor și mărfurilor, Piața Comună, a pus bazele a ceea ce astăzi este, cu toate greutățile și provocările inerente, Uniunea Europeană, credibilă, puternică, funcțională².

Un rol important în susținerea construcției europene postbelice libere, l-a reprezentat fără îndoială constituirea Organizației Națiunilor Unite, în 1946 și adoptarea în cadrul Adunării Generale a Declarației Universale a Drepturilor Omului, la 10 decembrie 1948, document fundamental privind garantarea drepturilor și libertăților fundamentale ale omului. Organizație pacifistă, ONU prelua idealurile nobile privind pacea și colaborarea între state ale Ligii Națiunilor, organizație internațională înființată la propunerea președintelui SUA, Woodrow Wilson în programul său de organizare a lumii de după război, program numit „Cele 14 puncte”³.

În ideea reparațiilor morale se înscrie și reacordarea cetățeniei germane omului politic Willy Brandt, care urmează o carieră prolifică în planul politicii Germaniei Federale, culminând cu ocuparea funcției de cancelar între anii 1969-1974, din care a demisionat din cauza scandalului mediatic a descoperirii faptului că asistentul său, Gunter Guillaume era spion al Germaniei de Est.⁴

Un alt moment important, ce-l vizează pe Willy Brandt, cu referire la caracterul său deosebit, deschis, sincer, dorind să repare nedreptățile, se referă la îngenucherea sa la mausoleul victimelor luptătorilor polonezi din ghetoul din Varșovia, împotriva ocupanților nazisti, gest ce a surprins și sensibilizat întreaga lume, mai ales că venea din partea unei înalte oficialități⁵. Chiar dacă gestul său nu a fost unanim apreciat, existând voci care și-au exprimat neîncrederea atât din rândul polonezilor cât și a germanilor, era nu numai o recunoaștere a vinei ci și o cerere de iertare, de compasiune.⁶ Nu în ultimul rând ca o recunoaștere a eforturilor sale puse în slujba oamenilor și a țării, pentru pace, colaborare, libertăți și drepturi, de reconciliere, (Ostpolitik) Willy Brandt a primit premiul Nobel pentru pace, în anul 1971.⁷

²*** Istoria UE. Disponibil la adresa https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu_ro. Accesat în 10 dec 2025.

³ Camil Mureșan, Constantin Enea și colab. Culegere de texte pentru istoria universală. Epoca Modernă, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973, p. 348.

⁴ Larousse, *De la Primul Război Mondial până în prezent*, Editura Rao, București, 2004, pp. 238-239.

⁵ Liviu Rotman, *Noi perspective în istoria evreilor din România*, București: Editura Hasefer a F.C.E.R., 2010, p. 115.

⁶ Larousse, *op. cit.*, p. 239.

⁷ Matei Horia, *Enciclopedia ilustrată de istorie universală*, București: Editura READERS digest, 2006, p. 95.

Concluzii

Willy Brandt prin tot ceea ce a realizat, a scris, a afirmat și a militat, reprezintă fără îndoială una din figurile importante ale istoriei europene ale secolului al XX-lea. Greutățile inerente ale vieții au fost dublate de o serie de conjuncturi politico-militare nefavorabile, care însă nu numai că nu l-au învins pe Brandt ci l-au cizelat, l-au întărit, pregătindu-l să fie omul providențial al epocii sale nu numai pentru oamenii și țara sa ci pentru întreaga lume, deopotrivă. De aceea, personalitatea marcantă a lui Willy Brandt se înscrie în conștiința comunității europene, proiectată și visată de acesta, dând sens și valoare principiilor fundamentale ale democrației privind drepturile și libertățile cetățenilor, care se regăsesc reunite în mod sublim în sintagma *Unitate în diversitate* a Uniunii Europene.

RELAȚIILE MOLDO-ROMÂNE ÎN ANUL 1958

Ruslan Șevcenco,

dr., cercetător științific coordonator, Universitatea de Stat din Moldova
(email: rsevcenco@gmail.com)

Rezumat. *În anul 1958 relațiile moldo-române au continuat să se dezvolte foarte rapid, ceea ce a permis mai multor locuitori ai RSSM și ai României să restabilească legăturile familiale, culturale, științifice și altele între cele două maluri ale Prutului. În acest sens, a.1958 a fost puțin diferit de cele precedente. Însă, o diferență totuși exista. Accentul de bază în relațiile moldo-române în acest an a fost pus pe manifestări culturale și sportive. Celelalte direcții erau reprezentate destul de slab, însă noi vom elucidă și aceste forme de colaborare.*

Cuvinte-cheie: *relații, delegație, vizită, contacte, invitație, călătorie*

*

Summary. *In 1958, Moldovan-Romanian relations continued to develop very rapidly, which allowed many residents of the MSSR and Romania to re-establish family, cultural, scientific and other ties between the two banks of the Prut. In this sense, 1958 was a little different from the previous ones. However, there was a difference. The main emphasis in Moldovan-Romanian relations this year was placed on cultural and sports events. The other directions were represented quite poorly, but we will also elucidate these forms of collaboration.*

Keywords: *relations, delegation, visit, contacts, invitation, travel*

Relațiile între organizații comsomoliste

La 20 august 1958 Secretariatul CC al PCM a aprobat trimiterea la 23 august a aceuiași an în România unei delegații, formate din reprezentanții tineretului moldovenesc (30 de persoane) pentru sărbătorirea Zilei de eliberare a RPR (Republicii Populare Române). Șef al delegației a fost numit L. Mursa, redactor al ziarului „Tinerimea Moldovei”¹.

La 29 septembrie 1958, la București a venit o delegație comsomolistă din RSSM, în frunte cu V.Buga, prim-secretar al CC al ULCT din Moldova. Scopul oaspeților din Moldova a fost studierea activității comsomoliștilor români printre tineretul sătesc². În România ei au petrecut 10 zile. Aici ei au vizitat întreprinderile industriale ale regiunilor Pitești și Constanța (până în 1968 teritoriul României era

¹ Agenția Națională a Arhivelor (în continuare ANA). F.A-51. Inv.18. D.63. F.112.

² Прибытие в Бухарест делегации ЛКСМ Молдавии // Советская Молдавия, 1958, 2 октября.

divizat în regiuni, și doar din 1968 are loc revenirea la județe – R.Ș), uzinele și fabricile orașului Stalin (din 1960 – Brașov – R.Ș.), stațiunea Sinaia, Valea râului Prahova, colhozul „Cuza-Vodă”. Delegația Moldovei era impresionată de construcții pe scară largă, crearea și asfaltarea drumurilor, și fondarea noilor colhozuri³. Peste câteva zile, în RSSM, cu o vizită de răspuns s-a deplasat delegația comsomolistă română, în frunte cu I.Cârcei, prim-secretar al Uniunii Tineretului Muncitoresc. Oaspeții, la 19 octombrie, au vizitat locurile istorice ale Chișinăului, au fost la EREN, Lacul Comsomolist, parcul Pușkin, iar la 20 octombrie au plecat în raionul Lipcani⁴.

Sindicate

În mai 1958, la invitația Consiliului Unional Central al Sindicatelor (CUCS), la Chișinău a venit delegația sindicalistă română, în frunte cu V. Boeru. Ei au făcut cunoștință cu locurile turistice ale orașului, au fost la Fabrica de tricotaje „Steaua Roșie”, s-au întâlnit cu activul sindical orășenesc, au vizitat Hidrocentrала de la Dubăsari, sovhozul „M. Frunze” și colhozul „Lenin” al raionului Slobozia⁵. În continuare, la ședința Biroului CC al PCM din 1 iulie 1958, s-a luat decizia cu privire la schimbul cu delegațiile sindicatelor de învățământ, vizitele trebuiau să se desfășoare deja în ultimul trimestru al a.1958, însă, informații despre ele lipsesc în documentele de partid. Aceeași decizie prevedea schimbul cu expoziții în domeniul activității sindicale și învățământul public, cu colectivele de amatori ale Caselor lucrătorilor din învățământ (câte 25 de persoane, pe 5 zile), și invitația, în august 1958, a unui grup de lucrători științifici al Universității din Iași, ca răspuns la vizita savanților din RSSM la Iași în 1957⁶. Însă, nicio informație despre aceste vizite, inclusiv dacă ele măcar au avut loc, cu excepția ultimei, care s-a desfășurat în decembrie 1958 (a se vedea referința 40), în documentele Biroului CC nu mai este.

Cultura

În ianuarie 1958, la Chișinău a venit orchestra simfonică a Filarmonicii din București „George Enescu”. Sub conducerea dirijorului M. Basarab, au fost interpretate operele compozitorilor C. Frank (Cehia), O. Respighi (Italia), ce oglindeau viața în Roma antică și altele. Unele opere au provocat o reacție atât de furtunoasă, că orchestra le-a interpretat la bis – „Prima rapsodie” a lui G. Enescu și „Hora” lui Th. Rogalski (România)⁷. Următorii muzicieni români, care au dat concerte la Chișinău, au fost dirijorii E. Cozma și C. Litvin. Soliști au fost doi muzicieni din RSSM: pianista, laureată a concursurilor unionale, L. Vaverko, cu

³ У молодежи братской Румынии // Советская Молдавия, 1958, 11 октября.

⁴ Молодежь Румынии в гостях у молдавских комсомольцев // Советская Молдавия, 1958, 21 октября.

⁵ «Ваши достижения глубоко впечатляют» // Советская Молдавия, 1958, 13 мая.

⁶ ANA. F.A-51. Inv.18. D.63. F.91.

⁷ Д.Прянишников. Концерт ул оркестрей симфонице дин Букурешть // Молдова Сочилистэ, 1958, 7 януарие.

concertul lui D. Fedov, și vioristul A. Bruskov, cu concertul lui A. Hacıaturean. Orchestra simfonică română a interpretat „Simfonia neterminată” a lui F. Schubert, uvertura „Coriolan” a lui L. Beethoven, „Invitație la vals” a lui C. Veber, Prima Simfonie a lui D. Șostakovici, „Dansuri românești” a lui D. Cleper⁸.

În februarie 1958, la Muzeul de Stat al Artelor s-a deschis expoziția pictorului modern A. Jidică, autorul mai multor opere satirice, publicate încă în perioadă interbelică în ziarele românești, iar după război – la expozițiile colective oficiale în calitate de ilustrator al cărților (cele mai cunoscute ilustrații ale acestuia sunt către romanul lui M. Sadoveanu „Nicoară Potcoavă”) și 28 de picturi din ciclul „Anul 1907” – despre revolta țărănească contra moșierilor români⁹.

Deși telecentrul în Moldova încă nu exista (el a fost deschis peste 2 luni, la 30 aprilie 1958 – R.Ș.), dar în republică deja au fost oameni, care încercau să privească emisiuni românești cu ajutorul antenelor televizoarelor personale. În februarie 1958, lectorul colegiului pedagogic din Cahul, M. Geizer, a întreprins tentativa reușită de a realiza aceasta cu ajutorul televizorului propriu, în clasa colegiului, în care predă. Timp de 35 de minute nu apărea nicio imagine, dar, pe urmă, a apărut sunetul. Mai mult de o oră toți ascultau muzica, dar nu se vedea nimic. Pe neașteptate, s-a auzit o voce a crainicului stației TV București, care a anunțat începerea emisiunii, iar pe urmă toți au văzut imaginea neclară a omului, care cânta. Oamenii adunați ascultau concertul cu participarea cântăreților și dansatorilor, iar pe urmă – filmul sovietic „Poveste neterminată”¹⁰.

În martie 1958, în Casa Centrală a Jurnalistului din Moscova, a fost organizată expoziția fotografiei artistice românești, care a fost obținută de la Societatea română de relații prietenești cu URSS. La Chișinău despre această expoziție au aflat de la colegii sovietici ai acestei organizații – Societății Unionale a relațiilor culturale cu țările de peste hotare, și l-au trimis la Moscova pe corespondentul său special C. Coroliov. Acesta a prezentat un reportaj amplu de la expoziție, la care erau prezentate 176 fotografii ale autorilor români H. Löffner, D. Grigorescu, E. Iarovici, N. Găderescu, C. Șpițel, G. Vulpaș, I. Hănănel ș.a. Jurnalistul a fost atât de impresionat de cele văzute, că a propus Ministerului Culturii Moldovei să aducă această expoziție și la Chișinău¹¹.

La 28 mai 1958, Ministerul Culturii RSSM (viceministru A. Corobceanu) a propus primului secretar al CC al PCM Z. Serdiuk și președintelui Consiliului de Miniștri al republicii A. Diordița să organizeze Zilele culturii românești în republică. Data desfășurării era stabilită între 23 august – 3 septembrie 1958. Către deschiderea Zilelor trebuia să fie invitată delegația oamenilor de cultură și știință

⁸ Концерте але унуй дирижор ромын // Молдова Сочилистэ, 1958, 2 февруарие.

⁹ М. Соколова. Выставка работ Аурела Жидики // Советская Молдавия, 1958, 5 февраля.

¹⁰ Концерт из Бухареста – по телевизору // Советская Молдавия, 1958, 20 февраля.

¹¹ К. Королев. Певцы труда и природы // Советская Молдавия, 1958, 13 марта.

din România, pe un termen de 2 săptămâni. În afara acestuia, la Chișinău, Tiraspol, Bălți și în 2 colhozuri trebuiau să fie organizate tururi ale Ansamblului de cântece și dansuri populare al României, la 23 august – 2 septembrie 1958 – festivalul filmelor românești (denumirile erau prealabil solicitate de la Ministerul Culturii a României); între 23 august – 23 septembrie 1958 era planificată expoziția graficienilor și caricaturiștilor români, pe o lună – expoziția cărților românești, se așteptau întâlnirile delegațiilor oamenilor de cultură – la Ungheni, Leova și Cărpineni, la 23 august 1958 – în România, la 7 septembrie 1958 – în RSSM. Turneele Teatrului Românesc „I. L. Caragiale” trebuiau să fie transferate pe luna octombrie, în cadrul turneului general al artiștilor acestuia prin URSS. Ministerul Culturii al URSS a aprobat în întregime acest plan și acum Corobceanu solicita permisiunea lui Serdiuk și Diordita pentru desfășurarea manifestărilor prevăzute¹². La 20 iunie 1958, la Filiala Moldovenească a AȘ a URSS s-a desfășurat o sesiune jubiliară, consacrată aniversării a 120-a de la nașterea clasicului picturii românești N. Grigorescu. Rapoartele în această privință au fost prezentate de criticii de artă A. Zevin, M. Livșiț, candidatul în științe filologice I. Vasilenko, pictorul M. Grecu. La expoziție au fost demonstrate și operele școlii Barbizon al realiștilor francezi și itineranților ruși¹³.

La 14 iulie 1958 Secretariatul CC al PCM a adoptat, la propunerea redacției ziarului „Moldova Socialistă”, decizia cu privire la trimiterea la o stagiere pe 10 zile la ziarul ieșean pe secretarul redacției A.Fedko, și primirea, pe același termen, a unui colaborator al ziarului ieșean¹⁴.

La 31 iulie 1958 Secretariatul CC al PCM a adoptat și hotărârea cu privire a organizarea Zilelor culturii românești în august 1958, în conformitate cu Acordul de colaborare culturală pentru a.1958. Guvernul RSSM era însărcinat să examineze devizul de cheltuieli, prezentat de Ministerul Culturii pentru aceste manifestări (288 200 de ruble, din care 135 000 pentru hrana oaspeților, câte 60 de ruble pe zi pentru o persoană, 33700 de ruble pentru cazare, câte 15 ruble pentru o persoană, o sumă de cheltuieli pentru o zi (67500 de ruble, câte 30 de ruble pentru o persoană), 15000 de ruble la cadouri pentru 100 de membri ai delegațiilor, câte 100 de ruble pentru o persoană, și 12 000 – pentru o recepție oficială, câte 60 de ruble pentru o persoană)¹⁵. Pentru pregătirea acestei manifestări la Chișinău, în iunie 1958, s-au deplasat reprezentanții Ministerului culturii al României – directorul muzeelor și expozițiilor de arte M.Deak și arhitectul R.Creiniceanu. Se planifica aducerea la Chișinău a mai mult de 200 de creații ale pictorilor, graficienilor, sculptorilor români, peste 3000 de volume ale literaturii românești. Trebuiau să fie organizate turnee ale Teatrului Național „I.L.Caragiale” și ale Ansamblului popular

¹² ANA. F.A-51. Inv.18. D.68. F.35-36.

¹³ Памяти Николая Григореску // Советская Молдавия, 1958, 22 июня.

¹⁴ ANA. F.A-51. Inv.18. D.68. F.12.

¹⁵ Ibidem. F.30, 34.

al cântecelor și dansuri ale României, în care participau cei mai talentați vocaliști, instrumentiști, era prevăzută și demonstrarea filmelor artistice. În afară de aceasta, la Chișinău trebuia să vină și o delegație mare a oamenilor de cultură din România¹⁶. Înaintea deschiderii acestui eveniment important, la Chișinău erau aduse 3 expoziții – ale caricaturistilor, graficienilor și ilustratorilor; cărții românești, cu vânzarea acestora la Chișinău; și expoziția pictorului ziarului „România liberă” Gh.Chiriac¹⁷.

La 22 august 1958 membrii delegației românești, care trebuiau să participe la Zilele Culturii Românești, au venit prin Ungheni la Chișinău. În ambele orașe s-au organizat întâlniri solemne. Delegația românească era compusă din peste 80 de persoane și a fost condusă de vicepreședintele Societății Române pentru relații de prietenie cu URSS O.Livezeanu. Din componența delegației făceau parte J.Vraca, Artist al Poporului din România, M.Avram, șeful Direcției teatrelor Ministerului Culturii, I.Radu, redactor-șef al ziarului clujean „Făclia”, R.Ijac, sculptor ș.a. Separat a venit colectivul de cântece și dansuri populare al Forțelor Armate ale României, în frunte cu directorul acestuia, colonelul D.Stelian. Partea moldavă a fost condusă de șeful Secției de științe, școli și cultură a CC al PCM Ch.Iliașenko, ministrul învățământului A.Crăciun, ministrul culturii A.Lazarev¹⁸.

La 23 august 1958, la Teatrul muzical-dramatic Moldovenesc s-a desfășurat adunarea solemnă, organizată de Consiliul Republican al Sindicatelor. Ea a fost deschisă de președintele Consiliului, A.Oleinik, au luat cuvânt ministrul culturii A.Lazarev, lucrătoarea fabricii de tricotaje „Steaua Roșie” A.Șevcenco, secretarul Comitetului Orășenesc de partid Chișinău E.Postovoi, șeful delegației românești O.Livezeanu. În aceeași zi, la Muzeul de Stat al Artelor s-au deschis expozițiile de artă și carte românească. Oaspeții români au vizitat Stadionul republican, orașelul studentesc al USM, piețele Cotovschi și a Victoriei, monumentul lui G.Cotovschi, Aleea clasicilor, EREN, și s-au întâlnit la Ministerul Culturii cu A.Lazarev. În conformitate cu hotărârea Secretariatului CC al PCM din 22 august 1958, deja la 23 august o delegație a republicii (12 persoane), în frunte cu viceministrul culturii A.Corobceanu, au plecat pe 2 zile la Iași¹⁹. În aceleași zile, în ziarul „Veac nou” al Societății Române pentru relații de prietenie cu URSS (ARLUS) a apărut un articol mare al scriitorului R.Boureau despre Chișinăul interbelic și cel sovietic – „Orașul cu poeți și statui”, în care autorul, caracterizând negativ Chișinăul interbelic, a

¹⁶ Ibidem, FF.31-33; Дни румынской культуры в Молдавии // Советская Молдавия, 1958, 13 июня.

¹⁷ Накануне дней румынской культуры в Молдавии // Советская Молдавия, 1958, 20 августа.

¹⁸ Радужная встреча дорогих гостей // Советская Молдавия, 1958, 23 августа; Бине аць венит, скумпъ оаспець! // Молдова Сочилистэ, 1958, 23 август.

¹⁹ Теплые встречи с румынскими друзьями // Советская Молдавия, 1958, 24 августа; Мы искренне восхищены большим трудом молдавского народа // Там же; Встреча делегации работников культуры Румынии с министром культуры МССР тов.А.М.Лазаревым // Там же; Отъезд делегации Молдавии в Румынию // Там же; ANA. F.A-51. Inv.18. D.68. F.137.

lăudat toate schimbările, care s-au produs în oraș după venirea ocupanților sovietici²⁰. La 23 august, la Bălți, la întreprinderi și organizații au fost desfășurate convorbiri despre dezvoltarea rapidă a României după 1944. La cinematografe și biblioteci erau organizate expoziții fotografice și cele ale cărților. La 30 august 1958, la Teatrul muzical-dramatic din Bălți s-a desfășurat o seară a muzicii românești²¹. La 23 august Ansamblul de dansuri și cântece populare al Forțelor Armate ale României au dat un concert la Teatrul Verde la Chișinău, iar la 24 august 1958, în cinematograful „Patria” s-a deschis festivalul filmelor românești²². Expoziția cărții românești a inclus principalele opere, editate în România din 1949, inclusiv cele ale lui K.Marx, V.Lenin, M.Eminescu, M.Sadoveanu, C.Petrescu, ale clasicii literaturii ruse din sec.XIX (I. Turghenev, A.Pușkin, F.Dostoevski, A.Cehov ș.a.). Au fost prezentate tablouri și fotografii despre etapa sovietică în istoria României din 1948. Un compartiment aparte a inclus operele pictorilor începutului și primei jumătăți a sec. XX. În zilele expoziției a crescut colosal interesul față de cărțile și ziarele românești, care se vindeau în orice magazin sau chioșc al Chișinăului²³.

La 25 august 1958 delegația română, condusă de O.Livezeanu, a vizitat or.Bender, unde a fost întâlnită de președintele Comitetului executiv orășenesc S.Cojuhari. În continuare, membrii delegației au vizitat bibliotecile or.Bender și depozitele lor, Casa pionierilor, cinematograful, combinatul de cusut, școala „A.Pușkin”, colhozul „Lenin”²⁴.

La 27 august, la Chișinău s-a întors delegația muncitorilor, condusă de A.Corobceanu. Ei au vizitat orașul Iași și satele din regiunea lui, cooperativa agricolă „Pământ destelenit”, întreprinderea vinicolă de stat „Bucium”, Muzeul de Arte din Iași, Palatul culturii și restaurarea teatrului²⁵. La 28 august, A.Corobceanu deja i-a condus pe oaspeți români împreună cu consilierul Ambasadei României în URSS T.Șelmaru la întreprinderile or.Chișinău – fabrica „Steaua Roșie”, fabrica de încălțăminte „S.Lazo”, Uzina de producere a pâinii nr.1²⁶.

La 1 septembrie delegația, în frunte cu O.Livezeanu, a fost la Bălți, unde a fost întâlnită de președintele Comitetului executiv orășenesc P.Poloz. În continuare, oaspeții au vizitat Palatul Pionierilor „M.Kalinin”, biblioteca orășenească „A.Gaidar”, fabrica de pălării de blană, Institutul Pedagogic, biblioteca „A.Pușkin” și cinematograful „G.Cotovschi” din Bălți. În aceste zile, Casa raională de cultură

²⁰ Орашул ку поець ши статуї// Молдова Сочилистэ, 1958, 24 август.

²¹ Виу интерес пентру култура ромынэ // Молдова Сочилистэ, 1958, 24 август.

²² Зилеле културий ромынешть ын РСС Молдовеняскэ// Молдова Сочилистэ, 1958, 26 август.

²³ Н. Лупан, Мэртурій конвингэтоаре// Молдова Сочилистэ, 1958, 27 август; Васильев А. Талантливые мастера графики// Советская Молдавия, 1958, 28 август; Огромный интерес к жизни румынского народа// Там же.

²⁴ Ынтылнирь кордиале// Молдова Сочилистэ, 1958, 28 август.

²⁵ Делегация Молдавии вернулась из РНР// Советская Молдавия, 1958, 28 августа.

²⁶ Оаспеций ромынэ ла ынпреприндериле дин Кишинэу// Молдова Сочилистэ, 1958, 30 август.

Ungheni a obținut de la Casa orășenească de cultură Iași un set de cântece populare românești și a trimis în schimb la Iași operele compozitorilor sovietici²⁷. La 1 septembrie altă parte a delegației s-a întâlnit cu scriitorii și compozitorii republicii și, la solicitarea lui P.Cruceniuc și a muzicologului L.Axionova, șeful direcției teatrelor M.Avram a povestit despre teatrele României socialiste²⁸. La 2 septembrie soliștii Operei românești G.Ganea și I.Pisso au participat la spectacolele „Evgheni Oneghin” și „Rigoletto” și au fost primiți foarte călduros de spectatorii din Chișinău²⁹.

La 2 septembrie consilierul Ambasadei României în URSS T.Șelmaru a organizat o serată în legătură cu Zilele culturii românești la Chișinău. Din partea republicii au fost prezenți secretarul CC D.Tcaci, secretarul Prezidiului Sovietului Suprem T.Pascal, miniștrii culturii și învățământului A.Lazarev și, respectiv, A.Crăciun ș.a. Partea română, în afară de O.Livezeanu, a fost reprezentată de solistul operei din Timișoara G.Stan, solistul operei din Cluj O.Pisso, pictorul ziarului „România liberă” G.Chiriac. A participat și delegația femeilor din Mongolia, în frunte cu Lhagvajav, care a venit în URSS la invitația Comitetului femeilor sovietice³⁰. La 5 septembrie s-a încheiat Festivalul filmelor românești. La cinematograful „Patria” au fost prezentate filmele „Erupția” (regizor P.Luskalov), „Ciulinii Bărganului” (D.Dachen), „Bijuterii de familie” (M.Teodorescu), filmele României socialiste – „Vulturul-101”, „Alarmă în munți”, „Moară fericită”, „Citadelă dărâmată”. Pentru tineret erau prezentate filmele „Târgul jucăriilor”, „Ghiță în primejdie”, „Vrăjitorii”, „Mica reprezentație”, „Insula Negrite”, „Vulpoiul campion”. La cinematografe au avut loc întâlnirile oamenilor de cultură ai României cu locuitorii Chișinăului și Bălțului.³¹ La 5 septembrie toată delegația română a plecat la Patrie. Ei au fost conduși la gara Chișinău de delegația, în frunte cu A.Lazarev, colaboratorii Ministerului Culturii, filarmonicii și artiștii. Până la stația Ungheni oaspeții erau conduși de viceministrul culturii N.Pisarenko.³² Șeful delegației românești, O.Livezeanu, a publicat mai târziu în săptămânalul „Veac nou” un articol, în care a descris realizările RSSM: creșterea nivelului de bunăstare în colhozuri, dezvoltarea rapidă a industriei și culturii³³.

²⁷ Румынские гости в Бельцах// Советская Молдавия, 1958, 2 сентября; Обмен репертуаром// Там же.

²⁸ Деятели культуры Румынии у писателей и композиторов Молдавии// Советская Молдавия, 1958, 3 сентября.

²⁹ Д. Прянишников Артишть ромынь ын оперэ// Молдова Сочалистэ, 1958, 3 септембрие.

³⁰ Речепция ку прилежул Зилелор културий ромынешть ын Молдова// Молдова Сочалистэ, 1958, 3 септембрие.

³¹ С-а терминат фестивалул де филме ромынешть// Молдова Сочалистэ, 1958, 5 септембрие.

³² Отъезд на Родину делегации работников культуры РНР// Советская Молдавия, 1958, 5 сентября.

³³ Ун фрунташ ал веции публиче дин Ромыния деспре реализэриле РСС Молдовенешть// Молдова Сочалистэ, 1958, 17 септембрие.

La 12 octombrie 1958 la Chișinău s-a deplasat o mare delegație a artiștilor Teatrului Național Român „I.L.Caragiale”. Ei au prezentat spectatorilor din Moldova „Scrisoare pierdută” a lui I.L.Caragiale, „Anii negri” (A.Baranga, N.Moraru), „Steaua fără nume” (M.Sebastian), „Revizor” (N.Gogol), „Bădăranii” (K.Goldoni). La 17 octombrie oaspeții s-au întâlnit cu directorul Filarmonicii de Stat L.Cemortan. Directorul adjunct al teatrului, A.Baranga, a povestit despre activitatea colectivului, iar în continuare oaspeții au prezentat un mare concert din operele lui I.Caragiale și ale altor autori români. În a doua parte a programului a evoluat ansamblul de dansuri populare din RSSM, orchestra de muzică populară și soliștii T.Ceban și M.Eșanu. La 17 octombrie actorii români au prezentat și spectacolul „Soacra cu trei nurori” (I.Creangă)³⁴. A.Baranga a dat un interviu serviciilor mass-media ale Moldovei, în care a lăudat zilele, petrecute cu concerte în diferite orașe ale URSS³⁵. Vizita lor s-a încheiat la 19 octombrie. În 25 de zile de concerte prin URSS ei au dat 22 de spectacole la Moscova, Zaporojie și Chișinău. Șeful Direcției teatrelor Ministerului Culturii al RSSM V.Anghel a mulțumit artiștilor români și posibilitatea de a face cunoștința cu măiestria lor³⁶.

La 15 octombrie 1958 Secretariatul CC al PCM a permis Ministerului Culturii RSSM să invite, prin Societatea Română pentru relații de prietenie cu URSS, pentru zilele de 6-8 noiembrie 1958, pe o delegație de muncitori din reg. Iași, pentru a participa la sărbătorirea revoluției. Responsabil pentru primirea acestei delegații a fost numit Ministerul Culturii al RSSM³⁷.

În noiembrie 1958 în URSS a venit cu concerte dirijor român, dirijor-șef al Teatrului de Operă din București, artist al Poporului din România, C.Silvestri. El a fost la Moscova, Leningrad, Kiev, Odesa. La Chișinău, el, împreună cu laureatul Concursului internațional „P.Ceaikovski”, N.Ștarkman, a dat 2 concerte. Orchestra simfonică a Filarmonicii Moldovenești a interpretat, sub conducerea lui, Simfonia a 6-a a lui P.Ceaikovski, dansuri simfonice ale lui T.Rogalski, concertul pentru orchestră de strună de Constantinescu, rapsodia a 4-a a lui F.List³⁸.

În decembrie 1958 Orchestra de instrumente populare „Tara” a Casei Raionale de cultură Călărași, condusă de Gr. Duvidzon, a fost cu concerte în diferite orașe ale României. Din Râmnicu-Vâlcea el a adus „Culegerea cântecelor populare

³⁴ Приезд коллектива Национального театра им.Караджале// Советская Молдавия, 1958, 14 октября; А.Баранга Ын Молдова Советикэ// Молдова Сочилистэ, 1958, 14 октомбрие; Лупан А. Примул спектакол ал маештрилор ромынь // Молдова Сочилистэ, 1958, 16 октомбрие; Дружеские встречи артистов Румынии и Молдавии// Советская Молдавия, 1958, 17 октября; Л. Дубиновский. «Аний негри» // Молдова Сочилистэ, 1958, 18 октомбрие.

³⁵ А. Баранга. Челе май буне zile// Молдова Сочилистэ, 1958, 19 октомбрие.

³⁶ А луат сфыршиит турнеул театрулуй ромын// Молдова Сочилистэ, 1958, 21 октомбрие.

³⁷ ANA. F.A-51. Inv.18. D.69. F.100.

³⁸ Константин Сильвестри в Кишиневе // Советская Молдавия, 1958, 19 ноября; Концерты Константина Сильвестри и Наума Штаркмана// Советская Молдавия, 1958, 23 ноября.

românești în prelucrare pentru cor” și naiul foarte vechi. Muzicanții din Râmnicu-Vâlcea, care l-au primit, regulat ascultau la radiou concertele „Tarafului” și erau impresionați de măiestria acestuia³⁹.

Știința

În mai 1958, la Filiala Moldovenească a AȘ a URSS a avut loc un seminar despre istoria societății primitive, cu participarea mai multor savanți-arheologi din diferite orașe ale URSS. Din partea României au participat savanții Institutului de Arheologie. Au fost prezentate rapoarte cu privire la istoria paleoliticului pe Câmpia Rusească, cu privire la rezultatele săpăturilor arheologice la Florești, despre cercetările epocii hallstattului, culturii Tripolie ș.a. Rapoartele despre încheierea epocii bronzului și începerea epocii hallstattului, despre proveniența locuințelor dacilor erau citite de savanții români M.Petrescu-Dâmboviță și profesorul R.Vulpe⁴⁰.

În iulie 1958, la Chișinău s-a deplasat un grup de studenți ai Institutului Agronomic din Iași „I.Ionescu-Delabrad”, condus de prof. A.Lazar. Ei au studiat organizarea marilor întreprinderi agricole socialiste și noi metode de conducere a gospodăriei, și au trecut o practică lunară în colhozuri și sovhozuri și câmpuri experimentale ale Institutului Agricol din Chișinău⁴¹.

La ședința Secretariatului CC al PCM din 24 iulie 1958, la solicitarea Prezidiului Filialei Moldovenești al AȘ al RSSM, s-a decis trimiterea în România a încă 2 delegații de savanți. Filialei i s-a permis trimiterea la o sesiune din București a șefului interimar al Secției de Arheologie G.Smirnov și cercetătorului științific inferior, arheologul P.Bârnea. A doua delegație era compusă din candidatul în științe istorice, etnograful V.Zelenciuk, candidatul în științe istorice, arheologul E.Rikman, cercetătorul științific inferior, arheologul L.Polevoi, și aspirantul, arheologul I.Hâncu. Ei au fost trimiși în România pentru expediție științifică⁴².

La 2 septembrie savanții români, care făceau parte din delegație, venită la Zilele culturii românești în RSSM, au vizitat Filiala Moldovenească a AȘ a URSS. Ei au fost întâlniți de șeful Filialei, Ia.Grosul. El a descris structura filialei, problemele, cu care se confruntă aceasta. Oaspeții români s-au interesat, în primul rând, de întărirea legăturilor savanților din Moldova și România. Grosul explica, că bazele acestor relații deja sunt, mai mulți istorici, lingviști și biologi din Moldova au fost în România, iar arheologii români au participat într-o sesiune științifică, desfășurată la

³⁹ Ю.Гаврилов. Подарки румынских друзей// Советская Молдавия, 1958, 18 декабря.

⁴⁰ Колабораре приетенияскэ // Молдова Социалистэ, 1958, 30 май.

⁴¹ Румынские студенты на практике в Молдавии// Советская Молдавия, 1958, 2 августа.

⁴² ANA.F.A-51. Inv.18. D.68. F.20-22.

Chișinău. Oaspeții au vizitat muzeul arheologic. Grosul le-a făcut un cadou – culegerile de publicații științifice ale savanților din Moldova⁴³.

Societatea pentru răspândirea cunoștințelor politice și științifice, la fel, a organizat în octombrie 1958 o călătorie prin orașele României și Bulgariei cu scopul organizării schimbului de experiențe cu colegii. În România ei au vizitat Ploiești, Sinaia, Stalin (astăzi Brașov) și București, și au studiat locurile istorice locale⁴⁴.

La 27 noiembrie 1958, la Chișinău s-a deschis sesiunea științifică a Institutului de Istorie al Filialei Moldovenești a AȘ a URSS, consacrată relațiilor moldo-ruso-ucrainene. La lucrările sesiunii a participat delegația istoricilor români, condusă de P. Constantinescu-Iași. El a prezentat un raport „Relațiile româno-sovietice și ajutorul URSS în perioada între 23 august 1944 până în zilele de astăzi”, subliniind, că relațiile celor 3 popoare niciodată nu s-au întrerupt⁴⁵.

În decembrie 1958, la Chișinău a venit delegația reprezentanților învățământului profesional-tehnic al României – V.Mișicu, consilierul ministrului învățământului și culturii pentru problemele studiilor profesional-tehnice, și C.Niculescu, director general al Direcției Principale a școlilor profesional-tehnice. Anterior, ei deja au fost în școlile rezervelor muncii la Moscova, Leningrad și Odesa. La Chișinău ei erau primiți de șefa Direcției Rezervelor Muncii V.Poian. La Chișinău ei au făcut cunoștința cu Școala profesional-tehnică nr.1, iar pe urmă au plecat la Școala de mecanizare agricolă din Cuhurești⁴⁶.

În decembrie 1958, USM a fost vizitată de un grup de savanți de la Universitatea din Iași, condusă de prof. A.Dima, șeful Catedrei de Literatură Română. În fața studenților USM el a prezentat o sinteză la tema „Dezvoltarea literaturii românești din 1900 până în zilele de astăzi”: După discursul său, Dima a discutat cu aspiranții și diplomanții. Catedrei de Limbă și Literatură a Universității, dând explicații a mai multor chestiuni din istoria literaturii⁴⁷.

Sport

În ianuarie 1958, la Cluj au plecat echipele masculină și feminină de gimnasti. În sala de sport a fabricii de încălțăminte „Herbah” au avut loc întrecerile la sărituri, paralele și exerciții libere cu colegii din Cluj. Echipa din Chișinău a câștigat cu un scor total 278,84 la 273,75⁴⁸. Succes au obținut și fotbaliștii – „Moldova” (Chișinău) a

⁴³ Ынтылниря оаменилор де културэ ай Ромынией ку оамений де штиинцэ ай Молдовей // Молдова Сочалистэ, 1958, 4 септембрие.

⁴⁴ Я. Жуматий, По Румынии и Болгарии // Советская Молдавия, 1958, 26 октября.

⁴⁵ Д. Антонюк. Румынский ученый – верный друг СССР // Советская Молдавия, 1958, 26 ноября; Научная сессия советских и румынских историков // Советская Молдавия, 1958, 28 ноября.

⁴⁶ Кондукэторий ынвэцэмынтулуй професионал ши техник дин РПР ын Молдова // Молдова Сочалистэ, 1958, 8 дечембрие.

⁴⁷ В. Бадиу. Ынтылнере ку професорул Александру Дима // Молдова Сочалистэ, 1958, 18 дечембрие.

⁴⁸ Ынтречериле жимнаштилор // Молдова Сочалистэ, 1958, 12 януарие.

câștigat acasă meciul cu „Dinamo” (Cluj): 2:0. Al doilea meci s-a încheiat la egalitate: 1:1. În continuare, „Moldova”, tot la Chișinău, a obținut victoria asupra „Rapid” (București) -2:0⁴⁹.

La 17 septembrie 1958 Secretariatul CC al PCM a adoptat o hotărâre cu privire la trimiterea, la 21-30 septembrie 1958, la București și Cluj, a unei delegații de luptători și jucători de volei⁵⁰. În conformitate cu această decizie, la București și Cluj s-au desfășurat meciurile între sportivii din Moldova și România. Echipa luptătorilor români, formată din participanții la Jocurile Olimpice și cele Balcanice, a câștigat – 7:1, însă, în al doilea meci luptătorii din Moldova au răspuns cu o victorie – 9:7. Ambele echipe de jucători în volei din Chișinău au pierdut – masculină 1:3, feminină 2:3⁵¹. Însă, în meciul de răspuns, desfășurat la Chișinău, sportivii din Moldova au luat revanșa – feminină 3:0, masculină 3:2.⁵² În meciurile luptătorilor deja la Chișinău echipa moldavă de la început a pierdut în fața sportivilor din București – 7:9, și a câștigat doar în al doilea meci: 10:6⁵³. Altă delegație, formată din reprezentanții tenisului de masă, a fost trimisă la Cluj la 29 octombrie – 5 noiembrie 1958, în baza hotărârii Secretariatului CC al PCM din 28 octombrie 1958. Delegația era condusă de șeful Secției sportive și de studii a Comitetului pentru educație fizică și sport pe lângă Guvernul RSSM P.Iordanov⁵⁴. La Școala sportivă din Tiraspol, în decembrie 1958, s-au desfășurat meciurile baschetbaliștilor din Tiraspol și echipei „Rapid” (București). Tiraspolenii au pierdut primul meci 35:58, dar au reușit să-l câștige pe al doilea – 59:57.⁵⁵ A pierdut „Rapid” (București) și la Chișinău – în fața echipei feminine orășenești – 44:51. Echipa masculină din Chișinău, la fel, a câștigat meciul cu „Cetatea Bucur” (București): 82:71⁵⁶.

Agricultura

În octombrie, în RSSM a venit delegația viticultorilor români: directorul Institutului de Cercetări Științifice în domeniul grădinăritului, vinificației, viticulturii și legumiculturii N.Ștefan, inginerul-agronom superior al Direcției de Agricultură a Ministerului Agriculturii României T.Bejan, inginerul superior pentru viticultură și

⁴⁹ М. Резников. Победа «Молдовы»// 1958, 8 июля; Ын а доуа ынтылнуре // Молдова Сочиалистэ, 1958, 17 юлие; Международный футбольный матч «Молдова» - «Рапид» - 2:0 // Советская Молдавия, 1958, 27 июля.

⁵⁰ ANA. F.A-51. Inv.18. D.69. F.62.

⁵¹ Встречи спортсменов Молдавии и Румынии// Советская Молдавия, 1958, 24 сентября, 30 сентября.

⁵² Румынские спортсмены в Кишиневе // Советская Молдавия, 1958, 27 ноября.

⁵³ К. Сергеев. Румынские борцы в Кишиневе// Советская Молдавия, 1958, 9 декабря; Встреча румынских и молдавских борцов// Советская Молдавия, 1958, 11 декабря.

⁵⁴ ANA. F.A-51. Inv.18. D.69. F.94.

⁵⁵ Меч амикал интернационал де баскетбал // Молдова Сочиалистэ, 1958, 19 дечембрие.

⁵⁶ Г. Кухарский. Ынтылнурь интернационале ла баскетбал// Молдова Сочиалистэ, 1958, 20 дечембрие.

pomicultură a Direcției regionale de agricultură Constanța N.Șerbănescu. agronomul colhozului „Victoria” al raionului Adam-Clisi al regiunii Constanța, C.Călinescu, și directorul gospodăriei de stat „Ștefănești” al regiunii Pitești, C.Budan. Oaspeții au vizitat Institutul de Cercetări Științifice în domeniul grădinăritului, viticulturii și vinificației, au făcut cunoștința cu organizarea activității științifice, au participat la verificarea noilor mașini pentru prelucrarea plantațiilor perene, au studiat tehnica agricolă modernă, aplicată în colhozuri moldovenești, și viile locale (colhozul „Biruința”, sovhozul „Grătiești”⁵⁷. La 11 decembrie 1958 Secretariatul CC al PCM a permis Ministerului agriculturii republicii să-l trimită în România pe P.Lukașevici, șeful secției de mecanizare al aceluiași Institut de grădinărit, viticultură și vinificație, care trebuia să plece cu mașinile de altoit și calibrare⁵⁸.

Relații de producție

În 1957 erau stabilite contacte între muncitorii Fabricii de confecții „Flacăra” (Cluj) cu Fabrica de confecții nr.3 din Bender. Ambele părți duceau în 1958 corespondența despre activitatea sa, povestind despre evoluția întreprinderilor, implementarea inovațiilor tehnice, noilor metode de cusut a costumelor ș.a.⁵⁹.

La 22 iulie 1958 Biroul CC al PCM a decis să trimită, la sfârșitul lunii iulie, la București, delegația Ministerului transportului auto și drumurilor de șosea (4 persoane, în frunte cu ministrul V.Klimanov)⁶⁰. Informații despre activitatea acestei delegații lipsesc.

În august 1958, la Chișinău s-a deplasat directorul tehnic al Fabricii de confecții „Gh.Gheorghiu-Dej” (București), G.Stănescu. El a vizitat mai multe întreprinderi comerciale și de confecții ale republicii, inclusiv fabricile de confecții din Bălți, Kotovsk (astăzi Hâncești) și Casa de modă din Chișinău, cu care a realizat un schimb de experiență⁶¹.

Unele concluzii. Contactele organizațiilor de tineret se concentrau atunci mai mult la vizitarea reciprocă la 23 august, 7 noiembrie, studierea locurilor istorice și plecări la întreprinderile industriale, colhozuri și sovhozuri. Unele vizite pe linia sindicală erau realizate în legătură cu ziua solidarității internaționale 1 mai, și, practic, pentru prima dată se menționează despre vizita reprezentanților sindicatului din domeniul învățământului din România. Cea mai bogată la contacte a fost sfera culturii. Chișinău, de mai multe ori, era vizitat de muzicanți, dansatori, dirijori, cântăreți din România, erau desfășurate câteva expoziții de pictură și fotografii, iar punctul culminant al acestor contacte – în a.1958 a fost desfășurarea

⁵⁷ Румынские виноградари в Молдавии // Советская Молдавия, 1958, 31 октября.

⁵⁸ ANA. F.A-51. Inv.18. D.69. F.198.

⁵⁹ Розовская Р. Клуж – Бендеры // Советская Молдавия, 1958, 9 января.

⁶⁰ ANA. F.A-51. Inv.18. D.63. F.190.

⁶¹ В. Коцфан. Коллабораре приетенияскэ // Молдова Социалистэ, 1958, 9 август.

Zilelor culturii românești în RSSM. Din rândul savanților Moldova a fost, în 1958, vizitată de agronomi, filologi, istorici și arheologi. Reprezentanții acestor profesii erau implicați activ în diferite conferințe propagandistice, legate cu „confirmarea” originii „slave” a poporului Moldovei și a legăturilor strânse ale acestui popor cu rușii și ucrainenii, pentru a argumenta „dreptul” URSS asupra teritoriului Moldovei de Est. S-au redus esențial, comparativ cu anii precedenți, contactele pe linia agriculturii, a avut loc doar o vizită a viticultorilor români, și doar câteva contacte pe linia întreprinderilor și instituțiilor. Deja atunci s-a pus accent în special pe contactele cultural-lingvistice și istorice ale Moldovei și României.

PSYCHOLOGY OF COLLECTIVE MEMORY IN POST-TOTALITARIAN SOCIETIES: FEMALE IMAGES AND THE FORMATION OF SOCIAL IDENTITY IN UKRAINE, POLAND, LITHUANIA, ROMANIA, AND MOLDOVA

Iryna Druzhkova,

PhD in History, Associate Professor
Odesa National Medical University, Ukraine
(e-mail: irise2002@gmail.com)

Abstract. *This article examines the psychology of collective memory in post-totalitarian societies through the analysis of female images and their role in the formation of social identity in Ukraine, Poland, Lithuania, Romania, and Moldova. Drawing on gender-sensitive memory studies, comparative analysis, and microhistorical approaches, the study explores how women's historical experiences have been predominantly framed within the figure of the victim and how this representation has evolved over time.*

The research demonstrates that the dominance of the woman-as-victim image was shaped by the intersection of traditional gender models and the political practices of totalitarian regimes, which marginalized women's agency and reinforced hierarchical narratives of history. At the same time, national contexts produced distinct configurations of this image, reflecting differences in historical trauma, memory regimes, and institutional frameworks.

Special attention is devoted to the transformation of female images from passive victimhood toward representations of agency, resistance, and subjectivity. The article shows that this transformation is not an automatic outcome of political change but results from the opening of archives, the development of civil society, the expansion of gender-sensitive research, and the recognition of everyday, organizational, and communicative forms of resistance.

The findings suggest that changes in the representation of women in collective memory have significant socio-psychological implications, influencing contemporary models of civic participation and social identity. A gender-sensitive reinterpretation of the past contributes to more inclusive memory politics and supports the democratic transformation of post-totalitarian societies.

Keywords: *collective memory; gender and memory; women's victimhood; female agency; resistance; post-totalitarian societies; social identity*

*

Rezumat. *Articolul analizează transformările imaginilor feminine în memoria colectivă a societăților post-totalitare din Europa Centrală și de Est, cu accent pe Ucraina, Polonia, Lituania, România și Republica Moldova. Studiul pornește de la ideea că reprezentările femeilor în memoria publică au fost mult timp dominate de figura victimei,*

construită prin interacțiunea dintre modelele tradiționale de gen și practicile politice ale regimurilor totalitare.

Pe baza unei abordări comparative și a perspectivelor sensibile la gen, cercetarea evidențiază modul în care experiențele feminine ale represiunii, războiului, deportărilor și supraviețuirii cotidiene au fost integrate selectiv în narațiunile naționale. Totodată, articolul arată că, în ultimele decenii, se conturează o reconfigurare a memoriei, în care femeile sunt tot mai des recunoscute ca actori ai rezistenței sociale, civice și simbolice.

Rezultatele indică diferențe semnificative între țări în ceea ce privește ritmul și formele acestei transformări, în funcție de contextul istoric și de gradul de instituționalizare a politicilor memoriei. Din perspectivă socio-psihologică, reinterpretarea rolului femeilor contribuie la redefinirea identității sociale și la extinderea modelelor legitime de participare civică în societățile post-totalitare.

Cuvinte-cheie: *memorie colectivă; gen și memorie; femeia-victimă; agentivitate feminină; rezistență; societăți post-totalitare; identitate socială*

Introduction

In post-totalitarian societies of Central and Eastern Europe, cultural memory functions not only as a means of interpreting the past but also as a crucial psychological and social mechanism shaping collective identity. Through memory practices, societies construct shared understandings of trauma, responsibility, heroism, guilt, and socially acceptable patterns of behavior. Collective memory thus operates as a normative framework that influences both individual self-perception and broader social cohesion.

At the same time, the gender dimension of these processes has long remained marginalized. Women's experiences have often been reduced to symbolic, auxiliary, or moralized roles, while their agency has been systematically underrepresented or excluded from dominant historical narratives. As a result, collective memory in post-totalitarian contexts has largely reproduced androcentric models of historical significance, reinforcing gendered hierarchies of visibility and recognition.

In post-totalitarian states such as Ukraine, Poland, Lithuania, Romania, and Moldova, female images within cultures of memory were shaped by the intersection of traditionalist conceptions of femininity and the political practices of totalitarian regimes. Under these conditions, women most frequently appear as victims of repression, war, deportation, or political violence, or as custodians of moral and familial memory. In contrast, women's active participation in resistance movements, underground networks, civic initiatives, intellectual opposition, or political processes was systematically silenced or relegated to the margins of official narratives.

From a psychological perspective, this selective representation has had long-term consequences for the formation of social identity. The persistent dominance of the “female victim” archetype has contributed to the internalization of passive gender roles and has limited the symbolic resources available for constructing images of female agency, leadership, and resilience. Such narrative asymmetries affect not only historical consciousness but also contemporary perceptions of gender roles in public life.

The relevance of this study is determined by the need to critically reassess the gendered dimensions of collective memory in post-totalitarian societies in the context of ongoing transformations in memory politics, the opening of archival sources, and the growing influence of civil society initiatives. Processes of decommunization, lustration, and transitional justice have created new opportunities for revising historical narratives, while feminist scholarship and grassroots commemorative practices have challenged established frameworks of remembrance.

Analyzing female images in collective memory makes it possible to uncover deep psychological mechanisms of historical visibility and invisibility, as well as to trace how changes in the representation of women’s experiences influence the formation of contemporary social identity. In this sense, memory becomes not only a repository of the past but also a dynamic space of negotiation over values, norms, and social roles.

The aim of this article is to provide a comprehensive analysis of the formation and transformation of female images within the cultures of memory of post-totalitarian states—Ukraine, Poland, Lithuania, Romania, and Moldova—with particular emphasis on the transition from the dominant figure of the woman-as-victim toward representations of female agency, resistance, and subjectivity. The objectives of the study include: (1) identifying the theoretical and methodological foundations for analyzing gender aspects of collective memory; (2) examining the structural factors that contributed to the dominance of the victimized female image; (3) analyzing national models of representing women’s historical experiences; and (4) conducting a comparative assessment of transformations in female images within contemporary memory politics.

Theoretical and Methodological Foundations for the Study of Female Images in the Culture of Memory

1.1. The Gender Dimension of Cultural Memory

Contemporary memory studies conceptualize collective memory as a socially and psychologically constructed space within which historical experiences are selected, interpreted, and hierarchized. Memory does not represent a neutral reflection of the past; rather, it is shaped by political interests, cultural norms, and dominant symbolic frameworks. Within this context, gender functions as a key

analytical category that enables the identification of mechanisms through which certain social groups are included in or excluded from national narratives.

Ukrainian scholars such as Oksana Kis, Oksana Zabuzhko, Vira Aheieva, and Kateryna Otkovych emphasize that historical representations of women in the nineteenth and twentieth centuries were formed within traditionalist models that assigned women the roles of mothers, caretakers, and moral guardians of the community. On the one hand, such symbolic elevation granted women a certain cultural visibility; on the other, it deprived them of recognition as historical subjects. Within collective memory, women appeared primarily as signs or metaphors rather than as active participants in social and political processes.

From the perspective of cultural memory theory, this form of symbolic inclusion may be understood as a mechanism of narrative containment: women are acknowledged insofar as they embody continuity, sacrifice, or moral endurance, yet their capacity for agency, decision-making, and resistance remains largely unarticulated. As a result, gendered memory practices reproduce asymmetries of power and visibility, reinforcing the marginalization of women's historical experiences.

In post-totalitarian societies, these gendered models were further reinforced by ideological narratives of the Soviet period, which prioritized the unification and standardization of historical experience while suppressing alternative forms of subjectivity. Although official discourse proclaimed formal gender equality, it simultaneously erased plural and nonconforming narratives of women's lives. Consequently, women's experiences of war, political repression, resistance, and everyday survival were frequently reduced to a generalized image of suffering, stripped of individual or collective agency and detached from broader contexts of political action.

1.2. Gender Regimes of Memory in the Post-Totalitarian Context

An important conceptual tool for analyzing these processes is the notion of "gender regimes of memory," introduced by Veronika Grzebalska. Within this framework, cultural memory is understood as a regulatory system that governs the visibility and invisibility of gender roles, determining which forms of women's participation are socially recognized and which are marginalized or silenced.

In post-totalitarian states, gender regimes of memory have long reproduced a hierarchical model in which women's experiences were primarily associated with caregiving, auxiliary, or sacrificial functions. Images of women as nurses, messengers, mothers, or passive witnesses to historical events have dominated museum exhibitions, educational curricula, and public commemorative practices. At the same time, women's involvement in armed resistance, underground movements, organizational leadership, or political activity was systematically devalued, obscured, or presented as an exceptional deviation from the norm.

Such a distribution of roles contributed to the consolidation of perceptions of “natural” female passivity and secondary status within the sphere of historical action. Gender regimes of memory not only reflected prevailing social expectations but actively shaped them by constraining the range of acceptable interpretations of women’s experiences in both the past and the present. In this sense, memory operates as a performative structure: it does not merely preserve representations of gender roles but continuously reproduces and legitimizes them within contemporary social consciousness.

1.3. Methodological Approaches to the Analysis of Female Images

The methodological framework of this study is based on a combination of gender analysis of cultural memory, a comparative approach, and elements of microhistorical analysis. The gender perspective makes it possible to identify the structural mechanisms through which female images are represented, to trace processes of symbolization and reduction of women’s experiences, and to critically examine the role of state and cultural institutions in shaping memory politics.

Gender analysis allows for the deconstruction of dominant narratives that normalize the marginalization of women’s historical agency, revealing how specific representations are produced, legitimized, and reproduced within official and semi-official commemorative practices. In this sense, memory is approached not merely as a repository of representations, but as an active field of power relations in which gender hierarchies are negotiated and maintained. The analysis is based on a qualitative examination of scholarly literature, memorial practices, public narratives, and selected historical case studies from the five countries.

The comparative approach enables the examination of national models of representing female images in Ukraine, Poland, Lithuania, Romania, and Moldova, identifying both shared structural patterns and distinct trajectories of memory transformation. Particular attention is paid to the influence of divergent historical contexts—war, deportations, Soviet repression, and post-communist transitions—on the construction and reinterpretation of women’s roles within collective memory. Comparative analysis makes it possible to situate national memory cultures within broader regional dynamics while avoiding reductive generalizations.

Elements of microhistorical analysis are employed as a supplementary methodological tool to conceptualize female agency through individual and local narratives. This approach facilitates a departure from generalized and abstract representations by foregrounding lived experiences, personal testimonies, and localized forms of resistance and survival. By focusing on micro-level histories, the study demonstrates the multidimensionality of women’s participation in historical processes and challenges the homogenizing tendencies of dominant memory narratives.

Taken together, this methodological combination provides a solid foundation for the subsequent analysis of the woman-as-victim image and for tracing the transformation of female roles within post-totalitarian cultures of memory.

The Image of the Woman-as-Victim in the Culture of Memory of Post-Totalitarian States

2.1. Structural Factors in the Formation of the Woman-as-Victim Image

The image of the woman-as-victim represents one of the most persistent and recurrent figures within the culture of memory of post-totalitarian societies. Its formation is determined by the intersection of traditionalist gender conceptions and the political practices of totalitarian regimes, which for decades defined the boundaries of acceptable representations of women's experiences. Within these models, femininity was closely associated with vulnerability, care, moral purity, and passivity, reinforcing interpretations of women primarily as objects of violence and suffering.

In the post-totalitarian context, this symbolic order was further strengthened by ideological mechanisms of memory unification characteristic of the Soviet system. Women's experiences of war, political repression, deportation, or forced labor were reduced to a generalized figure of the "suffering party," stripped of individual or collective agency. Such simplification enabled the incorporation of female images into national narratives without challenging dominant models of heroism, which remained largely masculinized and centered on male forms of sacrifice and resistance.

An additional factor contributing to the reproduction of the woman-as-victim image was the structural invisibility of traumatic dimensions of women's experiences. Sexual violence, humiliation, torture, forced labor, and other forms of gender-based trauma were long excluded from public discourse, as their inclusion threatened idealized representations of national history and moral coherence. The silencing of these experiences functioned as a protective mechanism for collective identity, preserving heroic and victim-centered narratives while avoiding confrontations with morally ambivalent or destabilizing aspects of the past.

The woman-as-victim image operated not only as a reflection of real historical losses but also as an instrument for stabilizing the symbolic order of memory. By emphasizing suffering without agency, this figure simultaneously acknowledged women's presence in history and constrained the interpretive space within which their experiences could be understood, narrated, and integrated into contemporary frameworks of social identity.

2.2. Ukraine: The Woman-as-Victim Between Traditional Roles and National Trauma

In Ukrainian memory culture, the image of the woman-as-victim is formed at the intersection of traditional symbolic roles and the multilayered traumatic

experience of the twentieth century. Deeply rooted representations of women as *berehynia* (guardian of the home), mother, and keeper of familial memory have historically framed women's experiences through the prism of suffering, endurance, and loss. These symbolic roles were subsequently transferred to narratives of the Holodomor, the Second World War, Soviet political repression, and mass deportations, in which women appear primarily as carriers of collective pain and moral endurance.

Ukrainian feminist scholars have repeatedly emphasized that such symbolic elevation simultaneously produces exclusion. While women are granted a central place as moral symbols of the nation, they are deprived of full recognition as historical subjects capable of political agency and resistance. Vira Aheieva demonstrates that the feminization of national suffering transforms women into metaphors of loss rather than actors of history, thereby limiting the interpretive scope of female participation in social and political processes. Similarly, Oksana Zabuzhko argues that Ukrainian cultural mythology has long relied on sacralized female figures who absorb national trauma while remaining structurally silent within historical narration.

Within this framework, female victimhood acquires a pronounced metaphorical dimension. The woman is represented as an embodiment of national trauma itself, allowing collective memory to condense complex and often contradictory historical experiences into emotionally resonant and culturally intelligible images. From a psychological perspective, this mechanism facilitates collective mourning and identity consolidation, yet it simultaneously narrows the spectrum of socially acceptable female roles and complicates the recognition of women's involvement in active resistance, underground movements, or political decision-making.

Soviet memory politics further reinforced these tendencies by systematically excluding individual female narratives that did not conform to the official canon. Although Soviet discourse formally promoted gender equality, it erased plural forms of female subjectivity, privileging standardized images of suffering, sacrifice, and silent endurance. As a result, the woman-as-victim figure became a dominant element of Ukrainian cultural memory, maintaining its influence even during the post-Soviet period of archival opening and memory pluralization. The persistence of this image reflects not only historical trauma but also the inertia of symbolic frameworks through which national identity continues to be articulated.

2.3. Poland: Women as Civilian Victims of War and Occupation

In Polish memory culture, the image of the woman-as-victim is closely connected to narratives of the Second World War and German occupation. For decades, dominant historical interpretations prioritized heroic and militarized forms of resistance, particularly those associated with male combatants. This

emphasis contributed to the marginalization of women's experiences, especially those that did not align with masculinized models of heroism. Within this narrative structure, women most frequently appear as civilian victims of war or as auxiliary participants in resistance movements.

Veronika Grzebalska's analysis of the Warsaw Uprising demonstrates how gender regimes of memory selectively recognize women's participation while simultaneously constraining their agency. Women are commemorated primarily as nurses, messengers, or caretakers, whereas their involvement in combat, intelligence, or organizational leadership is often framed as exceptional or peripheral rather than constitutive of resistance itself. This selective visibility reinforces a hierarchical distribution of historical roles that privileges masculine agency.

A particularly significant form of structural invisibility concerns the absence of sexual violence, forced labor, and exploitation from public memory. As Joanna Ostrowska convincingly shows, these aspects of women's wartime experiences remained taboo for decades because their inclusion threatened the image of a morally coherent and heroized national community. Gender-based violence was thus displaced into the private sphere of memory or excluded altogether from official commemorative practices.

Consequently, women's trauma was represented in fragmented and depersonalized ways, detached from broader discussions of power, responsibility, and systemic violence. The woman-as-victim image in the Polish context therefore fulfilled a dual function. On the one hand, it acknowledged the immense suffering of the civilian population during wartime. On the other, it preserved the hierarchy of historical roles in which female agency remained secondary to male-centered narratives of heroism and resistance.

From a socio-psychological perspective, this configuration of memory contributes to the internalization of gendered expectations regarding passivity and sacrifice, limiting the symbolic resources available for reimagining women's roles in both historical and contemporary public life.

2.4. Lithuania: The Woman-as-Victim in the Context of Repression and Deportation

In Lithuanian memory culture, the image of the woman-as-victim was shaped primarily by Soviet repressive practices, mass deportations, and the systematic destruction of partisan infrastructure. Within dominant narratives, women are most frequently represented as deportees, persecuted civilians, or prisoners, reflecting the scale of civilian losses resulting from occupation policies and state violence.

Soviet memory discourse consistently excluded the recognition of women as active participants in resistance, emphasizing instead their vulnerability and

dependence on external circumstances. Even when women were directly involved in partisan networks—as couriers, intelligence gatherers, or logistical supporters—their contributions were either silenced or reframed as auxiliary. This narrative exclusion functioned as a mechanism of depoliticization, stripping women’s actions of political meaning and reclassifying them as passive endurance.

Following the restoration of Lithuanian independence, these interpretive frameworks retained significant influence. The gradual opening of archives and the slow reconstruction of the full scope of women’s participation in resistance delayed the revision of entrenched memory patterns. As a result, for a considerable period the woman-as-victim image remained dominant, shaping public perceptions of female historical experience primarily through suffering rather than action.

Only in recent decades has Lithuanian memory culture increasingly integrated women’s biographies into broader narratives of resistance and national survival. This shift has begun to challenge the long-standing victim-centered framework, enabling a more complex understanding of women’s agency within both repression and resistance.

2.5. Romania and Moldova: The Woman-as-Victim under Conditions of Silence and Fragmented Memory

In Romania, the image of the woman-as-victim emerged within a context of strict state control over historical memory during the communist period. Women’s biographies were reduced to the figure of the loyal worker or the passive sufferer, while women’s involvement in resistance, dissent, or civic opposition remained marginal or entirely absent from official narratives. Fear as a tool of political control severely limited the intergenerational transmission of alternative memories, reinforcing a representation of women as voiceless subjects of the system.

This prolonged silencing had lasting consequences for post-communist memory culture. Even after the formal collapse of the regime, the absence of institutional mechanisms for memory recovery hindered the articulation of women’s experiences beyond victimhood. As a result, the woman-as-victim image persisted as a default interpretive framework, reflecting both historical trauma and the structural weakness of memory politics.

In the Moldovan context, the woman-as-victim is closely associated with memories of deportation, family separation, and the erosion of social structures. Collective memory remains highly fragmented and is transmitted predominantly through family and local narratives rather than through institutionalized commemorative practices. In such conditions, women appear as primary carriers of traumatic memory, responsible for preserving and transmitting historical experience within the private sphere.

However, this role as memory-bearers does not translate into public recognition of agency. Women’s actions are framed as emotional or moral labor

rather than as historically or politically meaningful contributions. Consequently, female agency remains weakly articulated in public discourse, reinforcing the perception of women as passive bearers of suffering rather than as actors within historical processes.

Both the Romanian and Moldovan cases demonstrate that prolonged silencing and institutional fragility of memory policies contribute to the conservation of the woman-as-victim image, even after the formal end of totalitarian rule.

2.6. Comparative Synthesis of the Woman-as-Victim Image

A comparative analysis of Ukraine, Poland, Lithuania, Romania, and Moldova reveals a shared symbolic structure underlying the woman-as-victim image, shaped by the convergence of traditional gender models and totalitarian legacies. Across all cases, women's historical experiences are interpreted primarily through the lens of suffering, loss, and endurance, which contributes to the marginalization of female agency and the preservation of hierarchical distributions of historical roles.

At the same time, national contexts produce distinct configurations of this image. In Ukraine, the woman-as-victim is closely intertwined with the metaphor of national trauma, serving as an emotional anchor for collective memory of famine, war, and repression. In Poland, female victimhood is framed predominantly through civilian wartime suffering and the long-term taboo surrounding gender-based violence, constrained by a masculinized heroic canon. In Lithuania, the image is rooted in narratives of repression and deportation, where women's suffering was acknowledged while their participation in resistance remained underarticulated. In Romania, the woman-as-victim reflects a memory regime structured by fear, censorship, and prolonged silence, whereas in Moldova it emerges from fragmented, family-centered memory practices shaped by deportation and social disintegration.

These differences underscore the role of institutional memory regimes, political transitions, and cultural traditions in shaping gendered representations of the past. At the same time, they provide a critical foundation for analyzing the ongoing transformation of female images—from passive victimhood toward representations of agency, resistance, and social participation—which will be addressed in the subsequent section.

The Transformation of Female Images: From Victimhood to Figures of Resistance

3.1. General Preconditions for the Transformation of Female Images in the Culture of Memory

The transition from the dominant image of the woman-as-victim to representations of female agency and resistance in post-totalitarian cultures of memory became possible as a result of profound socio-political and cultural

changes at the turn of the late twentieth and early twenty-first centuries. Among the key preconditions for this transformation are the opening of archival collections, the growing role of civil society, the democratization of memory politics, and the development of gender-sensitive approaches within the humanities and social sciences.

Equally significant has been the gradual shift in focus from generalized national narratives toward individual and local histories. Microhistorical approaches, the use of oral testimonies, private archives, and biographical reconstructions have made it possible to reveal the multidimensional nature of women's participation in historical processes—dimensions that had long remained obscured behind the symbolic figure of the victim. Within this framework, women's resistance is increasingly conceptualized not only as armed or explicitly political action, but also as a complex set of everyday, organizational, communicative, and social practices.

From a psychological perspective, this reorientation has expanded the narrative resources available for collective identification, allowing societies to integrate models of female resilience, leadership, and responsibility into shared memory frameworks. At the same time, the transformation of female images in memory is neither linear nor uniform. It unfolds with varying intensity depending on national contexts, historical experiences, and the degree of institutionalization of memory policies, resulting in significant differences across post-totalitarian societies.

3.2. Ukraine: From a Symbol of National Trauma to Female Agency

In the Ukrainian context, the transformation of female images within the culture of memory has been particularly dynamic and closely linked to the political and social developments of the late twentieth and early twenty-first centuries. While traditional models of femininity long positioned women primarily as bearers of suffering and as moral symbols of the nation, the opening of archives and the growing interest in private and local histories have gradually expanded the boundaries of acceptable interpretation.

Events such as the Revolution of Dignity and the Russian–Ukrainian war have played a crucial role in rearticulating female agency. These experiences brought to the forefront images of women as active participants in civic resistance, volunteer movements, military service, and information warfare. In contemporary memory narratives, women increasingly appear not only as victims of violence and displacement, but also as subjects of action capable of influencing historical trajectories and shaping collective identity.

At the same time, this process remains incomplete. Women's participation in resistance is often interpreted as exceptional or supplementary to the “main” narrative, rather than as an integral component of national history. This persistence

indicates the continued influence of traditional gender regimes of memory, which are undergoing transformation gradually and not without resistance. The coexistence of emerging and residual models reflects the ongoing negotiation of gender roles within Ukrainian memory culture.

3.3. Poland: Reinterpreting Women's Participation in Underground and Civic Movements

In Polish memory culture, the transformation of female images has unfolded through a critical reassessment of the heroic canon traditionally shaped around masculinized models of resistance. Scholarly research conducted over recent decades has demonstrated that women's participation in underground structures and liberation movements was far more extensive and structurally significant than previously acknowledged in official narratives.

The reinterpretation of women's roles in the Warsaw Uprising, together with increased scholarly and public attention to long-taboo dimensions of women's wartime experiences—such as sexual violence, forced labor, and everyday forms of resistance—has substantially broadened prevailing understandings of female agency. Resistance in the Polish context is now increasingly conceptualized not solely as armed struggle, but also as the maintenance of social networks, the circulation of information, acts of sabotage, and forms of moral and psychological resilience exercised under conditions of occupation and repression.

At the same time, public debates surrounding gender and memory reveal the tensions inherent in this transformation. The emergence of the woman-as-resister image is accompanied by conflicts between traditionalist and critical interpretations of the past, reflecting broader contradictions within Polish memory politics. These debates underscore the contested nature of gendered memory and highlight the extent to which the recognition of women's agency challenges established hierarchies of historical meaning and symbolic authority.

3.4. Lithuania: Restoring Women's Participation in the Partisan Movement

In Lithuanian memory culture, the transformation of female images is closely linked to the reconstruction of the history of partisan resistance to Soviet occupation. The opening of archival collections and the application of microhistorical approaches have made it possible to uncover the scale and diversity of women's participation in underground structures, which had long remained outside official narratives.

Women are increasingly represented as couriers, intelligence operatives, organizers of logistical networks, medical personnel, and coordinators of communication within partisan units. In some documented cases, women also directly participated in armed actions. The recognition of these forms of female resistance significantly reshapes interpretations of the partisan movement itself,

revealing it as a complex social system in which women's agency was not auxiliary but structurally indispensable.

The process of integrating women's biographies into public memory in Lithuania is among the most consistent in the post-totalitarian region. This dynamic is largely explained by sustained institutional support for historical research, commemorative initiatives, and educational programs that explicitly incorporate gender-sensitive perspectives. As a result, the Lithuanian case illustrates how institutionalized memory policies can facilitate the transition from victim-centered narratives to more inclusive representations of resistance and agency.

3.5. Romania and Moldova: The Slow Institutionalization of Female Resistance

In Romania, the transformation of female images has proceeded at a considerably slower pace, largely due to the prolonged persistence of communist narratives and limited access to alternative sources of memory. Women's resistance during and after the totalitarian period remained marginalized in public discourse for decades, while the dominant representations continued to frame women primarily as passive victims or loyal participants within the system.

Only gradually, through localized research initiatives and civil society projects, have alternative interpretations of women's experiences begun to emerge. These narratives foreground forms of "quiet resistance," including the preservation of social networks, everyday strategies of survival, and acts of moral endurance. However, these developments have yet to acquire a systematic or institutionalized character within national memory politics.

In Moldova, female resistance likewise remains largely non-institutionalized. It is articulated predominantly through family-based and local narratives that document experiences of deportation, loss, and survival. Women appear as central figures in the transmission and preservation of memory, particularly within the private sphere. Nevertheless, their agency is rarely acknowledged at the level of state memory policies or official commemorative practices, resulting in a fragmented and unstable transformation of female images.

Together, the Romanian and Moldovan cases demonstrate how the absence of strong institutional frameworks for memory work constrains the articulation of women's agency and delays the shift from victim-centered representations toward more complex models of female resistance and subjectivity.

3.6. Comparative Analysis of the Transformation of Female Images

A comparative analysis of Ukraine, Poland, Lithuania, Romania, and Moldova demonstrates that the transformation of female images in the culture of memory constitutes a common tendency across the post-totalitarian space, although its pace and forms differ substantially. The selected countries represent different trajectories of post-totalitarian transformation within Central and Eastern Europe,

allowing for a comparative analysis of both shared patterns and national specificities.

The most dynamic changes are observed in Ukraine and Lithuania, where female agency is increasingly and actively integrated into public memory narratives. Poland represents a contradictory yet intensive phase of reinterpretation, while Romania and Moldova remain at early stages of the institutionalization of female resistance. From a socio-psychological perspective, these shifts reshape collective identity frameworks, influencing the internalization of gender roles and models of civic engagement.

In all examined cases, the transition from the image of the woman-as-victim to the figure of resistance is accompanied by a revision of gender regimes of memory and an expansion of socially acceptable representations of women's action. This process has not only historical but also contemporary social significance, as it directly influences the formation of present-day models of civic participation and social identity. The reconfiguration of memory narratives thus functions as a mechanism through which societies renegotiate gender roles, responsibility, and agency in the public sphere.

Conclusions

The conducted study demonstrates that female images in the cultures of memory of post-totalitarian states are shaped by a complex interaction between traditional gender conceptions, the political practices of totalitarian regimes, and contemporary processes of historical re-evaluation. For a prolonged period, the dominant model of representing women's experience was the image of the woman-as-victim. While this figure reflected real historical traumas, it also served a stabilizing symbolic function within national narratives by limiting the recognition of female agency. The study also demonstrates the analytical potential of combining gender-sensitive memory studies, comparative analysis, and microhistorical approaches for examining post-totalitarian societies.

The comparative analysis of Ukraine, Poland, Lithuania, Romania, and Moldova reveals that the woman-as-victim image possesses a shared structural foundation throughout the post-totalitarian region. Its reproduction is grounded in patriarchal models of femininity that assigned women the roles of moral custodians of memory, guardians of the family, or passive sufferers. Totalitarian regimes reinforced these representations by systematically excluding women's experiences of resistance, underground activity, and political participation from official historical narratives. As a result, women's presence in collective memory acquired a predominantly symbolic rather than agentic character.

At the same time, the study identifies significant national differences in the formation and transformation of female images. In Ukraine, the woman-as-victim is closely intertwined with the metaphor of national trauma and historical suffering,

lending this image particular emotional intensity. In Poland, women's experiences were long marginalized within a heroic, masculinized memory canon, while traumatic aspects of wartime life remained taboo. In Lithuania, the dominance of the victim image was shaped by the scale of Soviet repression and deportations. In Romania and Moldova, fear, silence, and weak institutionalization of memory politics played a decisive role in sustaining victim-centered representations.

Special attention has been devoted to the processes through which female images are transformed from figures of victimhood into figures of resistance. The findings demonstrate that such transformations are not automatic consequences of political change but unfold gradually through the opening of archives, the development of civil society, the expansion of gender-sensitive research, and the redefinition of what constitutes historical action. In post-totalitarian memory cultures, women's resistance is increasingly interpreted not only as armed or overtly political struggle but also as a constellation of everyday, organizational, communicative, and social practices without which historical resistance would not have been possible.

The most dynamic processes of reinterpreting female agency are observed in Ukraine and Lithuania, where women's biographies and experiences are being integrated into public memory through academic research, museums, educational initiatives, and media representation. Poland illustrates an intense yet contested phase of revising traditional narratives, accompanied by active public debate. In contrast, Romania and Moldova display slower and more fragmented transformations, largely constrained by institutional and political factors.

Overall, the results of this study suggest that the transformation of female images in the culture of memory serves as an important indicator of deeper sociocultural change in post-totalitarian societies. The shift from the symbolic representation of female suffering toward the recognition of female agency contributes to the revision of established models of national identity, broadens understandings of legitimate forms of civic participation, and strengthens the democratic potential of memory politics. A gender-sensitive engagement with the past opens pathways toward a more inclusive historical memory, in which women's experiences are no longer peripheral but constitute an integral component of collective history.

Bibliography:

1. Adamska, A. (2006). *Dziewczyny z AK – Wielkopolanki*, Poland
<https://www.gnieszno-bpmg.sowa.pl/index.php?KatID=0&typ=record&001=GNIEZ%20M15000018>

2. Aheieva, V. P. (2008). *Zhinochyi prostir: Feministychnyi dyskurs ukrainskoho modernizmu* [Women's space: Feminist discourse of Ukrainian modernism]. Kyiv: Fakt. 360
3. Aheieva, V. P. (2002). *Zhinochyi prostir* [Women's space]. *Mahisterium. Literaturoznavchi studii*, 8, 3–10.
4. Bender, S. (2012, April 1). Life stories as testament and memorial: The short life of the Neqama Battalion, an independent Jewish partisan unit operating during the Second World War in the Narocz forest, Belarus. *East European Jewish Affairs*.
5. Grzebalska, W. (2013). *Płeć powstania warszawskiego* [The Gender of the Warsaw Uprising]. IBL PAN & Narodowe Centrum Kultury. ISBN 978-83-61552-77-2. 133 c.
6. Cambose, A. (2021). „Răsfulgerații”: *Istoria oficială și contraistoriile ei. Memorialistica, istoria orală, reportajul de actualitate și media online, surse concurente ale unei arhive în curs de constituire (II)*. *Anuarul Institutului de Istorie „A.D. Xenopol” – Iași*, LVIII(58), 485–520. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1090381>
7. Desperak, I. (2013). *Płeć zmiany. Zjawisko transformacji w Polsce z perspektywy gender*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://dspace.uni.lodz.pl/handle/11089/35345>
8. Dobre, C.-F. (2018). *Women's everyday life in communist Romania: Case studies*. Retrieved from. <https://litere.ro/doc/anale/2018/dobre.pdf>
9. Fuksová, K. (2019). *Memory of Stalinist deportations in Moldova: An analysis of Chisinau memoryscape* (Master's thesis). University of Tartu, Estonia. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/c0b65fce-d39c-4722-8392-fd5d48c933ad/content>
10. Haliliuc, A. (2013). *Who is a victim of communism? Aspasia: The International Yearbook of Central, Eastern, and Southeastern European Women's and Gender History*, 7(1). Berghahn Journals. <https://www.berghahnjournals.com/view/journals/aspasia/7/1/asp070107.xml>
11. Hentosh, L., & Kis, O. (Eds.). (2003). *Hendernyi pidkhid: Istoriia, kultura, suspilstvo* [Gender approach: History, culture, society]. Lviv: VNTL-Klasyka.
12. Kis, O. (2012). *Zhinka v tradytsiinii ukrainskii kulturi (druha polovyna XIX – pochatok XX st.)*
13. [Women in traditional Ukrainian culture (second half of the 19th – early 20th century)]. Lviv: Institute of Ethnology, National Academy of Sciences of Ukraine. 287 c.
14. Lopata, M., Mastyka, A., & Tarita, M. (2013). *The deportations from the neighbouring: Chernivtsy region (Ukraine) in 1944–1953 and from the Bricheny, Oknitsa and Edinets regions (Moldova) in 1949–1951*. Chisinau: 170

- http://promemoria.md/files/4113/7103/6496/The_Deportations_from_neighbouring_Chernivtsy_region__first_pages.pdf
15. Laxfield Literary Associates. (n.d.). Yuliia Iliukha. Retrieved from <https://laxfieldliterary.com/yuliia-iliukha-2/>
16. Leiserowitz, R. (2021). Women in the Multiple Field of Tension: Everyday Wartime Life in East Prussia. *Acta Historica Universitatis Klaipedensis*, 42, 205–218. <https://doi.org/10.15181/ahuk.v42i0.2298>
17. Malinauskaite, G. (2021). The Klaipeda War Crimes Trial in 1964: Testimonies and Socio-Psychological Portraits of the Defendants' Wives. *Acta Historica Universitatis Klaipedensis*, 42, 263–286. <https://doi.org/10.15181/AHUK.V42I0.2301>
18. Massino, J. (2008). *Gender as survival: Women's experiences of deportation from Romania to the Soviet Union, 1945–1950*. *Nationalities Papers*, 36 (3), 405–431. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00905990701848366>
19. Mironescu, D., Corcinschi, N. The Memoir Discourse in the Republic of Moldova as an Expression of Post-Soviet Decolonization. *Hermeneia*, Nr. 35/2025, 194–208. https://hermeneia.ro/wp-content/uploads/2025/12/Hermeneia-35_2025_PDF_full.pdf
20. Mitroiu, S., & Grădinaru, C. (2024). *The autobiographical archive in post-communist Romania: "True" heroes and collective victimization*. *Memory Studies*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17506980221126605>
21. Mroziński, A. (2022). Architektki PRL-u. Komunistki, literatura i emancypacja kobiet w powojennej Polsce. Instytut Badań Literackich PAN. https://rcin.org.pl/Content/237814/WA248_274038_II-94964_mrozik_o.pdf
22. Ostrowska, J. (2021). Oni. Homoseksualiści w czasie II wojny światowej. Wydawnictwo Krytyki Politycznej. 368 pp.
23. National Institute for Strategic Studies. (2025). *Henderna rivnist u Zbroinykh Sylakh Ukrainy pislia povnomasshtabnoho vtorhnennia RF v Ukrainu* [Gender equality in the Armed Forces of Ukraine after the full-scale invasion of the Russian Federation into Ukraine]. URL: <https://niss.gov.ua/news/komentari-ekspertiv/henderna-rivnist-u-zsu-pislya-povnomasshtabnoho-vtorhnennya-rf-v-ukrayinu>
24. Otkovych, K. (2010). *Iliuziia svobody: Obraz zhinky vid tradytsionalizmu do modernizmu* [The illusion of freedom: The image of women from traditionalism to modernism]. Kyiv: Karbon. 210
25. https://chtyvo.org.ua/authors/Otkovych_Kateryna/Iliuziia_svobody_Obraz_zhinky_vid_tradytsionalizmu_do_modernizmu/
26. Ostrowską J.(2018). Przemilczane. Seksualna praca przymusowa w czasie II wojny światowej 2018 480c.

27. Petrescu, C. (2014). A Genderless Protest: Women Confronting Romanian Communism. *Annals of the University of Bucharest / Political science series*, 16(2), 79-101. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-411792>
28. Petraityte-Briediene, A. (2021). The Activities of Juzefa Rauktyte-Daužvardiene, a Future Honorary-Consul of Lithuania in Chicago, during the Second World War. *Acta Historica Universitatis Klaipedensis*, 42, 219–239. <https://doi.org/10.15181/ahuk.v42i0.2299>
29. Petrauskiene, A. (2021). Women in the Lithuanian Partisan War: Between Formal Regulation and Practice. *Acta Historica Universitatis Klaipedensis*, 42, 241–261. <https://doi.org/10.15181/ahuk.v42i0.2300>
30. Reinsone, S. (2016). Forbidden and sublime forest landscapes: narrated experiences of Latvian national partisan women after World War II. *Cold War History*, 16(4), 395–416. <https://doi.org/10.1080/14682745.2014.986108>
31. Suveica, S. (2017) "From Heroisation to Competing Victimhoods. History Writing on the Second World War in Moldova" *Comparative Southeast European Studies*, vol. 65, no. 2, 2017, pp. 388-411. <https://doi.org/10.1515/soeu-2017-0023>
<https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/soeu-2017-0023/html>
32. Teampău, P. (2014). *A modest soldier in the great army of communists: Visual representations of women in Ceaușescu's Romania*. *Contemporary Southeastern Europe*, 1(1), 46–63. <https://contemporarysee.org/allfiles/documents/file-155-a-modest-soldier-in-the-great-army-of-communists-visual-representations-of-women-in-ceauescus-romania.pdf>
33. Tsyganenko, L. (2024). *Repressions against the Ukrainian population Southern Bessarabia (1940–1953): Tragedy, memorialisation, commemoration*. *Naukovyi visnyk Izmajlskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Serii: Istorichni nauky*, 67, 230–240.
34. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1395019>
35. Vichkitova, A. (2024) "MEMORY OF THE SOVIET PERIOD IN MOLDOVA: INFLUENCE OF SOCIAL TRAUMA AND CONTEMPORARY POLITICS". *Economy and Sociology*, no. 1, June 2024, pp. 24-36, doi:10.36004/nier.es.2024.1-03. https://economy-sociology.ince.md/index.php/Economy_and_Sociology/article/view/179/198
36. Utracka, K. (2023). Kobiety Powstania. Muzeum Powstania Warszawskiego / 1944.pl. <https://www.1944.pl/arttykul/kobiety-powstania,5408.html>
37. Zabuzhko, O. S. (2007). *Notre Dame d'Ukraine: Ukrainka v konflikti mifolohii* [*Notre Dame d'Ukraine: A Ukrainian woman in the conflict of mythologies*] (2nd rev. ed.). Kyiv: Fakt. 638 c.

TOIAGUL ÎN TRADIȚIA FUNERARĂ ROMÂNEASCĂ *

Carolina Cotoman

cercetător științific, Institutul Patromoniului Cultural, Chișinău
(email: carolinacotoman@gmail.com)

Rezumat. *Cultura funeralului reprezintă un sistem simbolic de semne și valori devenite ele însele un mediu al existenței, al unui mod de a fi, un sistem articulat din semnificații și modele comportamentale perpetuate pe fondul mentalitar traditional care se stabilesc în mentalul colectiv, devenind funcționale prin mecanismele specifice. Toiagul ca semnificație simbolică este un simbol al autorității, al înțelepciunii și al puterii. În tradiția funerară românească toiagul/lumânarea de mărimea mortului are un rol simbolic important, fiind asociat cu lumea de dincolo și cu protecția acestuia pe drumul postum. După cum menționează și etnologul Ion Ghinoiu că: "...această lumânare modelată din ceară de albine este nelipsită din recuzita rituală funebră. Lipsa lumânării la înmormântare avea aceeași importanță ca pâinea și sarea în viața de zi cu zi". Structurile culturale funerare care marchează un lung și neîntrerupt parcurs, prezentând valori și simboluri venite din straturi profunde ca această lumânare de ceară de mărimea mortului, fiind numită și busolă pentru orientarea defunctului și arhetip fundamental al plasticii țărănești este și va rămâne un reprezentativ motiv al artei neolitice cucuteniene.*

Cuvinte cheie: *Tradiție, toiag, funeral, lumea de dincolo, ceară.*

*

Abstract. *The funeral culture represents a symbolic system of signs and values that have become, in themselves, an environment of existence, a way of being, a system articulated from meanings and behavioral patterns perpetuated against the backdrop of traditional mentality, which establishes itself in the collective mindset, becoming functional through its specific mechanisms. The staff as a symbolic meaning is a symbol of authority, wisdom, and power. In Romanian funeral tradition, the staff/candle the size of the deceased plays an important symbolic role, being associated with the afterlife and with the protection of the deceased on their posthumous journey. As the ethnologist Ion Ghinoiu also mentions: "This candle, made from beeswax, is indispensable in the funeral ritual inventory. The absence of the candle at a funeral was as significant as bread and salt in daily life." The funeral cultural structures, which mark a long and uninterrupted course, presenting values and symbols inherited from ancient layers, include this beeswax candle, the size of the deceased, which is also called a compass for the orientation of the deceased. It is a fundamental archetype of peasant art and will remain a representative motif of Neolithic Cucuteni art.*

Keywords: *Tradition, staff, funeral, afterlife, wax.*

Cultura funeralului reprezintă un sistem simbolic de semne și valori devenite ele însele un mediu al existenței, al unui mod de a fi, un sistem articulat din

semnificații și modele comportamentale perpetuate pe fondul mentalitar tradițional care se stabilesc în mentalul colectiv, devenind funcționale prin mecanismele specifice. Toiagul ca semnificație simbolică este un simbol al autorității, al înțelepciunii și al puterii. În tradiția funerară românească toiagul/lumânarea de mărimea mortului are un rol simbolic important, fiind asociat cu lumea de dincolo și cu protecția acestuia pe drumul postum. După cum menționează și etnologul Ion Ghinoiu că: "...această lumânare modelată din ceară de albine este nelipsită din recuzita rituală funebră. Lipsa lumânării la înmormântare avea aceeași importanță ca pâinea și sarea în viața de zi cu zi". Structurile culturale funerare care marchează un lung și neîntrerupt parcurs, prezentând valori și simboluri venite din straturi profunde această lumânare de ceară de mărimea mortului, fiind numită și busolă pentru orientarea defunctului și arhietip fundamental al plasticii țărănești este și va rămâne un reprezentativ motiv al artei neolitice cucuteniene. Ca motiv artistic, acesta a fost atestat de arheologi din Neolitic până în prezent, etnografii au indentificat-o fiind modelată din lut, aluat și ceară, încondeiată pe oul de Paște, cioplită în lemn sau piatră fiind numită de popor Calea rădăcită și constelațiile Ophicus și șarpele de pe bolta cerului. Pe această cale ar păși neliniștite sufletele păcătoșilor în așteptarea Judecății de apoi¹. Aceasta ne confirmă că încă din cele mai vechi timpuri, toiagul însoțea călătorul, fiind sprijin la mers sau apărător în fața primejdiilor. Însemn al drumețului, toiagul era un obiect indispensabil în depășirea obstacolelor ivite, dar ajuta și la înaintare în cazul unui defect fizic. Sprijinit de poartă sau ușă, toiagul era considerat, în mod simbolic, un instrument de pază al casei fără stăpân, lăsată neîncuiată. Potrivit credințelor populare, toiagul face parte din categoria adjuvanților sufletului călător spre Împărăția Divină. În mai multe surse *Toiagul* este prezentat în diferitele sale ipostaze, de la bâta păstorească, până la măciuca lui Hercule, tyrsul lui Dyonyos, caduceul lui Hermes sau sceptrul conducătorului de stat, *toiagul* are semnificația puterii în plan biologic și social, fiind un transsimbol al focului celest și al arborelui vieții. Tot odată este înzestrat cu puteri magice, fiind capabil să îndepărteze influențele nefaste, să fecundeze femeia, să fertilizeze solul, să producă moartea, dar și învierea celui atins. Prezent și în cadrul obiceiului de înmormântare astfel, după unele credințe arhaice românești, mortul, care pornește într-o lungă călătorie pe sub pământ sau prin văzduh, trebuie să treacă ape și să plătească vămi; sub

* Acest articol a fost elaborat în cadrul subprogramului de cercetare: 170101 – Cercetarea și valorificarea patrimoniului cultural construit, etnografic, arheologic și artistic din Republica Moldova în contextul integrării europene.

¹ Ion Ghinoiu, *Cartea românească a morților. De la veac de om la veacul vecilor*. București 2019, pp. 154-155.

imboldul acestei credințe, în numeroase zone ale României se lasă un băț (toiag) în groapă, care reprezintă semnul distinctiv al oricărui drumeț².

În Vechiul Testament, Moise este ales de Dumnezeu în vederea eliberării poporului evreu din robia egipteană. Îi încredințează acestuia misiunea conducerii și a îndrumării spre Țara Sfântă prin semnul vizibil al puterii care este toiagul: „Iar tu ridică-ți toiagul și-ți întinde mâna asupra mării și o desparte, și vor trece fiii lui Israel prin mijlocul mării ca pe uscat. Iată, Eu voi învârtosi inima lui Faraon și a tuturor Egiptenilor, ca să meargă pe urmele lor. Și-Mi voi arăta slava Mea asupra lui Faraon și asupra a toată oștirea lui, asupra carelor lui și asupra călăreților lui” aici se observă că din întâlnirea inițială a lui Moise cu Dumnezeu, toiagul a fost o mărturie a puterii și a prezenței lui Dumnezeu, iar aruncarea acestuia, după poruncă, la pământ și transformarea lui în șarpe simbolizează, după cum spun Sfinții Părinți ai Bisericii creștine, prezența lui Iisus în mijlocul oamenilor, moartea și îngroparea Sa în vederea răscumpărării și eliberării omului din robia păcatului. De asemenea, toiagul de păstor al lui Moise simbolizează păstoria Bisericii de către Iisus prin îndrumarea evanghelică a preceptelor morale și a acțiunilor Sale eliberatoare pentru întreaga umanitate. În Noul Testament, însuși Domnul Hristos folosește alegoria toiagului pentru a desemna pe cei care sunt aleși să conducă propriile lor suflete spre mântuire: „Și celui ce biruiește și celui ce păzește până la capăt faptele Mele, îi voi da lui stăpânire peste neamuri. Și le va păstori pe ele cu toiag de fier și ca pe vasele olarului le va sfărâma, precum și Eu am luat putere de la Tatăl Meu” Bastonul / „cârja lui Dumnezeu” ca însemn sacru al puterii divine se regăsește în legende, colinde ori basme. Cu titlu exemplificativ, o legendă surprinde valențele cosmogonice ale acestui obiect divin: „Pământul are un singur stâlp pe care se ține și care stâlp e ciomagul lui Dumnezeu”. Acest stâlp susține basmaua spoită cu pământ din ghearele racilor, prinși din fundul Apelor de către Dracul, basma care formează pământul care se sprijină și în prezent pe acel ciomag. Potrivit acestei legende cosmogonice, încă de la început Dumnezeu ar fi făcut un singur stâlp pentru a sprijini pământul să nu se prăbușească în apă. Vasile Filip sublinia că atât Pomul-axă, cât și „cârja lui Dumnezeu”, „concretizează un principiu creator prim, consubstanțial cu Dumnezeu însuși sau chiar „mai vechi” decât acesta, așa cum sugerează concluzia motivului disputei sfinților pentru vechime într-o colindă despre pedepsirea lui Iuda, conform căreia cârja ar fi „mai mare” atât decât Fiul cât și decât Tatăl”. În conformitate cu o altă legendă cosmogonică, creatorul este Dumnezeu care întemeiază macrocosmosul în acel punct în care se înfige toiagul: „Dumnezeu, umblând pe ape, a înfipt toiagul și s-a făcut pământ”. Potrivit unei legende creștine privitoare la viața Sfântului Grigorie Teologul care a trăit în secolul

² Romulus Antonescu, *Dicționar de Simboluri și Credințe Tradiționale Românești, R-Z*, 2009. Ediție digitală 2016.

al-IV- d. H., odată cu moartea trupului viața nu se termină, sufletul (întruchipat de toiag) fiind cel care își continuă existența și în Lumea de Dincolo: „... pe vremea când Sfântul Grigore era om pe pământ s-a oprit la o fântână și a înfipt toiagul în pământ și s-a aplecat să bea apă; atunci, Arhanghelul Mihail i-a luat sufletul, apoi au purces la drum împreună. Amintindu-și de toiagul uitat, sfântul s-a întors din drum și l-a găsit la fântână sub forma unui pom înflorit, iar alături, un stârv”³.

În tradiția românească toiagul are diferite denumiri care dau indicii privind forma, modul de confecționare și funcțiile ritualice, etnologul Ion Ghinoiu menționează despre acest fapt:

Stat sau **măsură a mortului**, act identitar al defunctului pe lumea cealaltă care redă, precum fotografia persoanei lipită pe pașaportul omului în lumea de aici, una din principalele lui mărci biologice de recunoaștere fiind înălțimea. *Lumânarea de ceară de mărimea mortului se numește lumină de stat* (jud. Hunedoara);

Lumină a trupului sau **a mortului**, instrument pentru iluminat drumurile întunecoase ce le are de străbătut defunctul. *Lumânarea aceasta îi luminează calea până la vămi* (jud. Constanța).

Fuști/Suliță, nume străvechi al unei arme de apărare: *Măsura mortului se lua cu o sfornică după care se făcea lumânarea numită fuști, folosită la slujba de înmormântare* (jud. Caraș-Severin). *Fuștiul se pune pe pieptul mortului înainte de slujba de înmormântare. Preotul i-o lua de pe piept* (jud. Arad)⁴.

Dacă vorbim de spațiul dintre Prut și Nistru, în localitățile cercetate se întâlnește termenul de *toiag* (r. Drochia, s. Drochia; r. Criuleni, s. Cimișeni; r. Hîncești, s. Mirești; r. Leova; r. Cahul...). Foto 1,2,3,4.

Persoanele care puteau să facă acest *toiag/ lumânare de ceară/ lumină a trupului* erau bătrânii, femeile văduve, singure. Măsura mortului o ia cineva din membrii familiei⁵. Acest toiag era făcut din ață/sfoară cu care se lua măsura mortului/defunctului și ceara care se turna pe ea. Toiagul avea forma unui colac și se aprindea după scăldatul mortului, în primele seri când vine părintele/preotul sau din cei care slujesc la biserică ca să citească defunctului ceasurile - rugăciune pentru cel decedat , precum și când se fac opririle sau odihnele la troițe, la răscruci de drum, la trecerea peste un pod. Discul făcut din lumânări care a rămas se va aprinde timp de patruzeci de zile pe mormânt de către femeia care se ocupă cu tămâiatul sau seara de familia defunctului timp de 40 de zile⁶. Toiagul mortului, numit în

³ Loredana-Maria Ilin-Grozoiu, *Toiagul – obiect ritual, semn al puterii și al înțelepciunii*. Revista „Arhivele Olteniei”, nr. 33, 2019 pp. 279.

⁴ Ion Ghinoiu, *Cartea românească a morților. De la veac de om la veacul vecilor*. București 2019, pp. 156-157.

⁵ Inf. Gavrilan Varvara (băștinașă), a. n. 1924, Cercetări de teren s. Cimișeni, raionul Criuleni. (2012 – 2013).

⁶ Corcodel Nadejda (băștinașă), a. n. 1963. Cercetări de teren s. Cimișeni, raionul Criuleni. (2012 – 2013).

raport de zona etnografică după cum am menționat mai sus era confecționată din ceară de albine, pe un fitil, împletită în cercuri concentrice și aprinsă în anumite momente ale desfășurării ceremonialului funerar. Se crede că, pe această lumânare specială se reazimă sufletul mortului ca pe un adevărat toiag când călătorește spre cealaltă lume. Alexandru Lambrior, în cea de-a doua jumătate a secolului al XIX-lea, nota că în Moldova, pentru confecționarea toiagului de ceară, era utilizată și lumânarea care a fost ținută muribundului în mână când i-a ieșit sufletul⁷. Aici nu putem să uităm de ceara albinelor și attributele sacramentale ale albinei, care simbolizează sufletul în culturile tradiționale ale mai multor popoare fiind considerată un material cu multiple valențe spirituale, terapeutice și simbolice de exemplu: la egipteni, sufletul vine de la zeul Ra, ale cărui lacrimi se transformă, pe pământ, în albină; în mitologia greacă și romană: albinele aveau un loc special fiind asociate cu zeița Demeter (zeița recoltei) și cu zeii iubirii și fertilității, precum și cu divinități ale luminii și ale sufletului; în multe culturi africane, albinele sunt considerate mesageri ai spiritelor și ale înțelepciunii; în Bucovina, potrivit credințelor populare, sufletele celor care au săvârșit fapte bune se transformă în albine, iar în Lumea Lui Dumnezeu albinele sunt sufletele oamenilor plăcuți acestuia⁸. Ceara de albină vedem că are o semnificație adâncă și simbolică în diverse culturi și tradiții, ea simbolizând puritatea și protecția, fiind asociată cu ideea de protecție divină, un material „pur” folosit în produse sacre sau de cult. În tradițiile religioase, lumânările din ceară de albină sunt adesea folosite în biserici, simbolizând lumina divină. Ceara de albină era adesea considerată un simbol al conexiunii dintre lumea fizică și cea spiritual pentru a aduce protecție și binecuvântări spirituale. Ion Ghinoiu ne furnizează date importante despre atestarea obiceiului de a l se confecționa mortului un toiag în Moldova, Transilvania și Banat. În unele părți din Moldova, lumânarea de ceară se răsucea pe un toiag de lemn, căpătând înfățișarea stâlpului funerar, cu șarpele încolăcit în jurul său. Astfel, obiceiul în care o mare însemnătate se dă toiagului are o vechime incontestabilă, este răspândit și atestat de cercetările de specialitate în toate teritoriile locuite de români. Deoarece aceluiași câmp semantic al toiagului aparțin nuiaua și bățul, Loredana-Maria Ilin-Grozoiu prezintă câteva ritualuri care promovează valențele etnologice ale acestora în spațiul etnografic oltenesc. Nuiaua de alun este folosită la măsurarea mortului în scopul confecționării locuinței postume. În zona Gorjului,

Cotoman Olga (născută s. Florești, r. Anenii Noi, locuiește în s. Cimișeni, r. Criuleni din 1975), a. n. 1951. Cercetări de teren s. Cimișeni (2019).

⁷ Loredana-Maria Ilin-Grozoiu, *Toiagul – obiect ritual, semn al puterii și al înțelepciunii*. Revista „Arhivele Olteniei”, nr. 33, 2019 pp 279; Confr. Simion Florea Marian, *Înmormântarea la români, Studiu etnografic*, București, 1892, pp. 155–156.

⁸ Confr. Loredana-Maria Ilin-Grozoiu, *Toiagul – obiect ritual, semn al puterii și al înțelepciunii*. Revista „Arhivele Olteniei”, nr. 33, 2019 pp. 279.

această nuia, după utilizare, se rupe în trei bucăți și se aruncă în mormânt. Toiagul ce se pune la capătul mortului simbolizează candelile aprinse ori lumina faptelor bune cu care creștinul îl va întâmpina pe Hristos la Judecata de Apoi. Toiagul mai simbolizează firul vieții omului pe pământ⁹. Toiagul ca obiect ritual, semn al puterii și al înțelepciunii, o ramură sau un băț de pom roditor, apare implicat și în ceremonialul de pomenire a defunctului. În Oltenia, toiagul mortului este de alun, corn sau măr și are în vârf fixată o lumânare care se aprinde în cadrul procesiunii religioase săvârșite de către preot. Toiagul este împodobit și cu măr (poate fi înlocuit la nevoie și cu alte fructe), covrig (colăcel), o bucată dreptunghiulară de pânză (prosop, batic sau batistă) pe care este înnodat un ban de metal și un buchețel de flori, iar lângă el se pune o oală de pământ (sau un vas cu apă). La toate soroacele de pomenire individuală, toiagul este dăruit împreună cu mâncarea și o găleată cu apă sau o oală de pământ unui copil sau unui adult de același sex cu cel decedat. Potrivit credințelor populare, toiagul trebuie așezat în capul mesei întrucât va păzi mâncarea. Și în Banat, toiagul, substitutul mortului, era incinerat simbolic: „...așezându-se cu toții la masă, se stinge lumânarea și se pune bățul pe un scaun lângă masă, ținând astfel locul mortului” În practicile funerare, măru (creanga și rodul) dobândește valențe integratoare: după depășirea tuturor obstacolelor, sufletul decedatului este integrat în Lumea de Dincolo, în familia moșilor și strămoșilor mitici. Colacul, prosopul și florile dovedesc o simbolistică aparte, fiind percepute, în mentalul colectiv ca mijloace care au puterea de a ajuta sufletul să depășească piedicile puse în calea sa. Autoarea menționează și despre practicile rituale de la Mucenici, precum și cele de la Joimari legate de *cultul morților* implică de asemenea bățul de alun care dobândește potențe sporite. Potrivit mentalului popular, în aceste zile cei trecuți dincolo („moșii”) se întorc pentru moment pe pământ și solicită anumite drepturi. În sprijinul credinței în întoarcerea sufletelor celor decedați cu prilejul sărbătorilor de primăvară pot fi aduse următoarele mărturii: „La Mucenici și de Joimari aprindem focurile dimineața în bătătură și la cimitir cu surcele de alun pentru a se încălzi morții noștri. Lemnele de alun aduse din pădure se rup în mai multe bucăți, nu se taie cu toporul. Lângă foc, pe o măsuță joasă cu trei picioare pe care o avea de la părinții, acum nu se mai fac, punem ulcele cu apă și vin ca să-și potolească setea. În jurul mesei punem și scăunele mici ca să se odihnească¹⁰. Această tradiție se mai practică și în satul Cimișeni raionul Criuleni din Republica Moldova, unde de Joia Mare gospodarii se trezesc devreme și fac focul la porțile lor ca să încălzească morții și se dă ceva de pomană. Vedem grija deosebită și atenția acordată întoarcerii moșilor și strămoșilor cu ocazia celebrării

⁹ Nicolae D. Necula, *Tradiție și înnoire în slujirea liturgică*, vol. I, București, Editura Trinitas, 2014, p. 64.

¹⁰ Loredana-Maria Ilin-Grozoiu, *Toiagul – obiect ritual, semn al puterii și al înțelepciunii*. Revista „Arhivele Olteniei”, nr. 33, 2019 pp. 276-277.

unor evenimente creștine. Alături de vegetal, dobândesc virtuți de consacrare și integratoare colacul, lumânarea și apa, simboluri întâlnite și în cadrul altor sărbători consacrate moșilor de peste an.

Prezența unui complex de ritualuri și practici legate de toiag (cu variantele sale) în spațiul etnografic românesc putem observa implicații profunde de ordin mitico-religios dar și miticomagice mai cu seamă în legende, colinde și basme. Toiagul mortului, cu multiplele denumiri ce evidențiază rolul acestuia, îl putem înscrie în seria simbolurilor Axei Lumii. Acest obiect ritual are o formă de spirală, simbol al drumului sufletului după moarte. În călătoria pe care o face sufletul după moarte este esențială alegerea corectă a căii spre dreapta. Tot de la stânga spre dreapta are loc și mistuirea ritualică a lumânării de ceară.

Am încercat să demonstrăm că toiagul funerar în multe cazuri, este „punct de legătură” între lumea fizică și lumea spirituală. Era un simbol al înțelegerii și al acceptării ciclului vieții și al morții. Societatea tradițională consideră că, având un toiag la înmormântare, sufletul defunctului ar fi protejat în călătoria sa spre lumea de dincolo, de asemenea, toiagul funerar este perceput ca o unealtă care ajută la ghidarea sufletului dincolo de bariera morții. În anumite tradiții, obiectele folosite la înmormântare, inclusiv toiagul, erau menite să „însuflească” călătoria sufletului defunctului și să îl ajute să depășească dificultățile în drumul său către lumea de dincolo. Dacă vorbim la etapa actuală toiagul funerar/lumânarea de ceară în contextul înmormântării din zilele noastre se mai întâlnește ca obiect fizic dar ca semnificație nu este foarte cunoscut, simbolistica acestuia rămâne puternic ancorată în tradițiile românești. În multe regiuni, obiceiurile de înmormântare includ încă elemente simbolice care fac apel la protecția și ghidarea sufletului, iar toiagul rămâne un simbol spiritual al acestei protecții. În plus, obiectele funerare au evoluat și în zilele noastre, fiind mai puțin folosite în mod propriu-zis, dar rolul simbolic al acestora continuă să existe în ritualurile de înmormântare sau în memorialele comemorative.



Foto 1: Toiagul, lumânări, candela, apaos...
Satul Crihana Veche, raionul Cahul, 2016, august

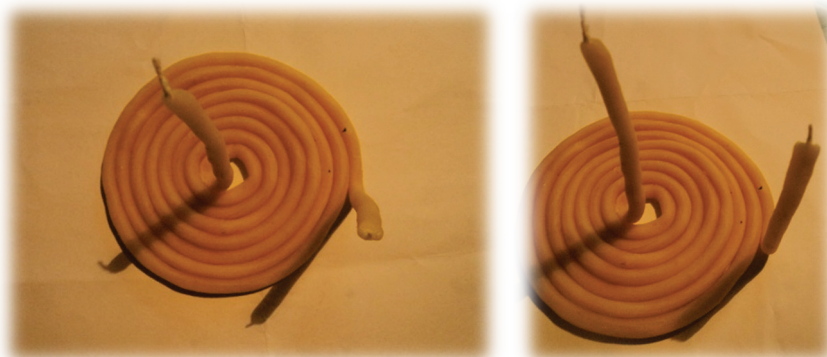


Foto: 2 Toiag. Satul Drochia, raionul Drochia 2013, iunie



Foto: 3 Toiag.

Foto: 4 Crucea din ceară, candela, toiag.

Satul Mîrcești, raionul Hîncești, 2016, noiembrie

**LEGENDA APARIȚIEI SATULUI CUCOARA:
O PUNTE ÎNTRE ADEVĂRUL ISTORIC ȘI TRADIȚIA POPULARĂ**

Ion Ghelețchi

lect. univ. dr., Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
(gheletchi.ion@usch.md)

Arina Anastasiu

student, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
(anastasiuarina@gmail.com)

Rezumat. Această cercetare întreprinde o analiză detaliată a sitului geografic Cucoara, raionul Cahul, un punct nodal al peisajului sudic al Republicii Moldova. Deși demersul inițial cuprinde cartografierea elementelor fizico-geografice, obiectivul central și vigoarea studiului provin din patrimoniul etno-cultural local. Scopul lucrării este de a dezvălui modul în care geografia a modelat conștiința și identitatea acestei vetre umane. Obiectivul principal este explorarea și decodificarea Legendelor apariției satului Cucoara, investigând puntea complexă dintre adevărul istoric și tradiția orală populară. Analiza etiologică a relevat cel puțin trei variante narative distincte privind fondarea așezării. Un element simbolic esențial și constant le intersectează și validează pe toate: motivul cocoarelor și cocostârcilor.

Cuvinte cheie: Cucoara, legendă, râul Prutului, cocoare, Burievca

*

Abstract. This research undertakes a detailed analysis of the geographical site of Cucoara, Cahul district, a nodal point in the southern landscape of the Republic of Moldova. While the initial endeavor includes the cartography of physical-geographical elements, the central objective and vigor of the study are derived from the local ethno-cultural heritage. The main goal of this work is to unveil the mastery with which geography has shaped the consciousness and identity of this human hearth. The primary objective is the exploration and decoding of the Legends of the village's emergence, investigating the complex link between historical truth and popular oral tradition. The etiological analysis has revealed at least three distinct narrative variants concerning the settlement's founding. A constant and essential symbolic element intersects and validates them all: the motif of the storks and cranes. The persistence of this motif confirms the symbolic legitimacy of the founding narrative.

Keywords: Cucoara, legend, the Prut River, cranes, Burievca

Prezenta cercetare întreprinde o analiză detaliată a sitului geografic al localității **Cucoara**, raionul Cahul, un punct nodal în peisajul sudic al **Republicii**

Moldova. Demersul inițial vizează o cartografiere a elementului fizico-geografic, dar își extrage vigoarea și obiectivul central din patrimoniul etno-cultural local.

Statutul de nativă a acestei așezări conferă cercetării o perspectivă privilegiată. Conexiunea mea, strâns legată de ritmul lent al Prutului și ecoul dealurilor pitorești, servește drept busolă interioară, permițând o pătrundere nu doar în geografia fizică a satului Cucoara, ci și în sufletul său cultural. Astfel, efortul științific depus de mine este focalizat pe decodificarea profundă a legendelor locale privind apariția vetrei.

Așezată în sudul Republicii Moldova, Cucoara nu este doar un sat, este o filă melodică pe malul istoriei, o așezare ce respiră aerul curat și fertil al Prutului. Peisajul este o luptă eternă, dar armonioasă, între uscat și apă. Sub picioare, pământul păstrează memoria fostei bălți și a luncii Prutului, solul mlăștinos fiind dovada vie a genezei noastre acvatice. Din acest amestec de lut și apă se nasc, însă, dealuri îmbujorate, fânețe și pășuni – o binecuvântare dată câmpurilor deschise.

Ne învecinăm cu satele Larga Nouă și Larga Veche, Chircani, Baurci-Moldoveni, Paicu și Zîrnești – fiecare fiind o notă într-o simfonie comună a raionului Cahul. Poziționarea sa exactă este determinată de coordonatele geografice 46°3'3"N 28°10'7"E, reprezentând un punct focal pe harta regiunii, a cărei semnificație transcende simpla măsurătoare kilometrică. Șoseaua națională R 34, artera Chișinău-Leova-Cantemir-Cahul, nu doar traversează localitatea; ea o împarte trecând de la nord la sud, chiar prin inima satului, fiind drumul nostru spre lumea mare.

Scopul acestei lucrări este de a dezvălui măiestria cu care geografia a modelat arhitectura conștiinței și tipologia unică a acestei vetre umane, conferindu-i o identitate proprie, sculptată de timp. Obiectivul principal al acestei lucrări este de a explora și decodifica Legendele apariției satului Cucoara, investigând puntea complexă și adesea fluidă dintre adevărul istoric și tradiția populară orală.



Imaginea aeriană a satului Cucoara, raionul Cahul
(sursa: ziuadeazi.md 26 august 2021)

Legenda, ca formă de narativ etiologic și memorie colectivă, joacă un rol fundamental în cimentarea identității unui neam sau a unei comunități etnice și în definirea conștiinței sale. Ele oferă o justificare narativă pentru numele satului (*toponimul*) sau pentru denumirea unor microtoponime esențiale (*pârâuri, dealuri, fântâni*). Aceste mituri, reprezentând copilăria omenirii au creat: *instituțiuni de stat, au inspirat pe poeți și pe artiști și au servit ca izvor nesecat pentru admirabilele creațiuni sufletești și capodopere de netăgăduită originalitate*.¹

S-a ajuns — în felul acesta — de la mitul naiv, simplă creațiune a popoarelor, la adevărate realizări culte — rezultanta imediată a celei dintâi, produs fantastic-religios al minții primitive.² Astfel, legenda funcționează ca un instrument pedagogic de inculturare, transmitând noilor generații nu doar informații despre trecut, ci și un mod specific de a percepe și a acționa în spațiul propriu.

Analiza etiologică a satului Cucoara relevă existența a cel puțin **trei variante narrative distincte** privind fondarea așezării. Deși fiecare legendă prezintă diferențe în ceea ce privește protagoniștii și circumstanțele inițiale, un element simbolic și constant funcționează ca un fir roșu care le intersectează și le validează pe toate: cocoarele și cocostârci. Persistența motivului cocoarelor în toate legendele este o reflectare a adevărului ecologic al sitului. Faptul că aceste păsări sunt prezente și astăzi, sezonier, în localitate și în vecinătatea Prutului, conferă o legitimitate simbolică narativului fondator, sugerând o continuitate ecologică și istorică a locului.

1. Legenda plaiului natal și ecoul invaziilor

Din memoria colectivă a copilăriei și din relatările celor bătrâni, se desprinde o primă variantă narativă a genezei satului Cucoara, una profund marcată de nesiguranța istorică: ecoul acelor vremuri întunecate când pământul era vegheat de **spaima invaziilor**.

Se spune că demult, pe când hoardele de turci bântuiau aceste plaiuri, aducând cu ele foc și robie, trăia în vatra viitorului sat o fată de o rară frumusețe, a cărei inimă era la fel de curată ca apa izvoarelor. Când zgomotul copitelor s-a auzit tot mai aproape, fata a căutat disperată un adăpost. Singurul refugiu i-a fost oferit de balta mare care se întindea în lunca Prutului — o zonă mlăștinoasă și deasă, unde s-a ascuns în desișul stufului, sperând că va deveni invizibilă pentru prigonitori. Turcii, însă, nu au renunțat. Au căutat-o fără încetare.

Într-o zi fatidică, au întâlnit un bătrân al locului, slăbit de ani și de spaimă. Sub amenințări crunte și chinuri, inima bătrânului a cedat, iar el le-a dezvăluit secretul ascunzătorii. Ajungând la baltă, turcii au început să scotocească, iar soarta

¹ G. Popa - Liseanu, *Mithologia greco-română*, II, București 1927

² V. Alecsandri. Gh. Coșbuc. Șt. O. Iosif, *Legende și pasteluri*. Cu studii introductive și note de P. I. Papadopol. BCU Cluj-Napoca. an. 1943. p. 16.

fetei părea pecetluită. Văzând lumina zilei tăiată de umbrele ascuțite ale sabiei și simțind frica rece a captivității, tânăra a îngenuncheat în apa tulbure. Cu ultimele puteri, și-a ridicat privirea către cer și s-a rugat fierbinte Bunului Dumnezeu, cerându-i salvarea de la robie și ocrotirea onoarei.

Rugăciunea ei, sinceră și plină de disperare, a fost ascultată pe dată. În chiar clipa în care turcii se pregăteau să o prindă, trupul fetei a început să se transforme: rochia s-a prefăcut în pene albe ca spuma, brațele s-au metamorfozat în aripi puternice, iar lacrimile ei s-au înălțat odată cu ea. Sub privirile uimite ale urmăritorilor, tânăra s-a preschimbat într-o elegantă cocoară. Pasărea legendară s-a desprins din stufăriș și a urcat deasupra întregii lunci, începând un zbor neobosit, în cercuri largi.

Se spune că de atunci, acea cocoară nu a părăsit niciodată în întregime plaiul ei natal. Zborul său continuu deasupra satului a devenit un simbol al libertății câștigate prin sacrificiu și al veghii spirituale. De la această minune și de la pasărea care a salvat sufletul locului, spun oamenii, satul a primit numele de **CUCOARA**, fiind un memento etern că, în fața marilor primejdii, credința poate transforma orice om într-un protector nemuritor al casei.

2. Testamentul boierului și tărâmul cocoarelor

Se povestește din moși-strămoși că a fost odată un boier de o mare bogăție, stăpânind întinderi vaste de pământ în lunca Prutului.

Într-o primăvară, după ce Baba Dochia își lepădase cojoacele și lăsase locul renașterii naturii, aerul se umplu de aburii calzi ai pământului. Atunci, stoluri impresionante de cocoare (cocori sau cocostârci) au poposit pe moșia boierului. Pășările nu erau în trecere: ele își construiau cuiburi prin preajmă și creșteau puii pe acele pământuri. Când toamna bătea la ușă, stolurile, devenite și mai numeroase, părăseau tărâmul și plecau în pribegie, dar se întorceau negreșit, primăvară de primăvară.

Văzând această minune an de an, boierul, ajuns bătrân și neputincios, a chemat fiii la căpătâiul său. Pe patul de moarte, el le-a lăsat pământurile moștenire, dar cu o singură și solemnă dorință: să numească aceste moșii, pământurile Cocoarei.

Feciorii și-au ținut cuvântul și au îndeplinit dorința tatălui. Ei și-au construit case, și-au întemeiat familii, iar acest colțișor de rai mic, dar binecuvântat de zborul păsărilor, a fost numit, spre veșnică amintire, Cucoara

Cocostârcul, vestitorul primăverii, în fiecare an străbate mii de kilometri, pentru a ajunge la vechiul său cuib: pe coșurile caselor, pe stâlpii de telegraf... **LA CUCOARA!!!**³

³ Marina Sava. Biblioteca Cucoara. „Legenda satului Cucoara,” 29 noiembrie 2016. <https://bibliotecacucoara.blogspot.com/2016/11/legenda-satului-cucoara.html?m=1> [accesat la 5 decembrie 2025]

3. De la Moșia Focului la Cucoara

Se spune că în satul Roșu, aflat în preajma Cahulului, își avea moșia un boier avar. Deși numeroși țărani lucrau pământurile sale, acesta refuza să îi plătească, exploatând forța de muncă. Exasperați de nedreptate, țăranii au luat o decizie drastică: au dat foc moșiei boierești și s-au retras.

Speriați de flăcări și de vacarmul revoltei, sutele de cocostârci care își aveau cuiburile pe acele pământuri și-au abandonat locurile de baștină. Atât oamenii, cât și păsările, au pornit în căutarea unui nou sanctuar.

Ei au ajuns pe locul unde astăzi se înalță satul Cucoara. Aici, unde pământul oferea un refugiu natural, cocostârcii și-au refăcut cuiburile, iar cu timpul au început să vină și oamenii, care și-au construit primele case.

La început, localitatea era cunoscută sub numele de Cocoarele. Cei care veneau în zonă spuneau: „**Hai la Cocoarele!**”. Satul a fost numit mai târziu „**Cucoara**”. El se află mai la nord de satul Roșu, la 18 km de municipiul Cahul și la 157 km de capitala Chișinău.⁴

4. Adevărul istoric și investigațiile arheologice atestă o vechime considerabilă a așezării umane pe teritoriul localității Cucoara, datând **de peste 2500 de ani**. Această concluzie se bazează pe săpăturile efectuate în anul 1972 de către arheologul V. S. Beilicci. Rezultatele cercetărilor, incluzând diverse obiecte descoperite, sunt conservate și disponibile pentru studiu la Muzeul Ținutului Cahul.

În ciuda vechimii sale arheologice, satul apare menționat în documente cartografice pentru prima dată abia în anul 1856. Această atestare târzie nu exclude existența așezării într-o perioadă anterioară, dar marchează debutul înregistrării sale oficiale. Cel mai probabil, denumirea localității a luat ființă printr-un transfer onimic, adică prin desemnarea așezării după numele unui element hidronimic din apropiere – un lac numit Cucoara. La origine, acest toponim semnifica „**lacul cucoarelor**”, punând bazele etimologice direct în mediul fizico-geografic.



Centrul comunei Cucoara „La Cocostârc” (2023).

⁴ Eremia A., *Toponimie și istorie*, Chișinău, 2004, p. 254.

Ulterior, satul este atestat sub denumirea dublă **Cucoara-Burievca** (sau, după unele surse, Bureuca). Această modificare reflectă realitățile demografice ale epocii, fiind determinată de apariția în apropiere a unui cătun populat de coloniști ucraineni și ruși, așezați de autoritățile Imperiului Țarist.

Pescuitul a constituit, istoric, una dintre principalele îndeletniciri ale locuitorilor din Cucoara, valorificând resursele acvatice locale. Această activitate se desfășura cu precădere în iazurile naturale aflate pe teritoriul satului. Un element hidrografic important era balta, care inițial funcționa ca afluent al râului Prut.

Transformarea majoră a survenit în urma desecării bălții de la Cucoara. În urma acestui proces de regularizare a luncii, lazul și-a pierdut conexiunea permanentă cu Prutul, devenind o masă de apă stătătoare. În prezent, ca rezultat al intervenției antropice este complet sec.

Pe lângă stabilirea contextului arheologic, atestăm identificarea și recuperarea acestui eșantion din depozitul de arheologie al **Muzeului Național de Istorie a Moldovei (MNIM)**, unde materialul fusese depozitat. **Situl Cucoara I** a fost identificat în anul **1966** de către arheologul **V. S. Bejlekči**, fiind localizat în extravilanul satului Cucoara, raionul Cahul, Republica Moldova. Așezarea se află la 60 m nord-vest de sat, pe un promontoriu ușor înclinat în direcția luncii Prutului, la 0,5 km sud de ferma de vite mari cornute. Suprafața ei este de cca 120×60 m, dinspre sud și vest, în momentul descoperirii fiind distrusă parțial de o carieră de lut. Așezarea a fost prezentată ca un sit cu mai multe straturi culturale: epoca eneolitică (cultura Gumelnița), epoca bronzului târziu, perioada antică târzie (cultura Sântana de Mureș-Černjahov), evul mediu (cultura moldovenească).⁵



Rămășițele Sitului arheologic Cucoara I (2025).

⁵ Eugen Mistreanu, *Un lot de piese din lut, caracteristice epocii bronzului târziu, descoperit în situl Cucoara I*, Sesiunea științifică a departamentului Istoria românilor, universală și arheologie. Chișinău, Moldova, 27 mai 2022.

În anul 1972, pe situl arheologic Cucoara, s-a desfășurat o campanie de cercetare pe o suprafață totală de 446 m². În urma săpăturilor, a fost descoperită o locuință adâncită (bordei), atribuită **culturii neolitice Gumelnița** (Eneolitic). Atenția noastră se îndreaptă spre mai multe piese, pe care autorul săpăturilor le-a atribuit nivelului eneolitic. Acestea erau modelate din pastă din lut în amestec cu pietricele și impurități vegetale, de formă sferică și *quasi elipsoidală*, cu o adâncitură mediană sau oblică în centru, realizată, cel mai probabil, cu degetul. Ele – 21 la număr – erau întregi și au fost descoperite împreună, în trei grămezi, în partea de nord-est a șantierului, la adâncimea de circa 60 cm. Astăzi avem păstrate doar 16 exemplare, dintre care opt – întregi și reîntregibile, alte șapte – restaurate.⁶

O descoperire deosebită în partea de nord-est a săpăturii a fost niște grămăjoare de bile din lut, aproape una de alta, cu câte o adâncitură la mijlocul fiecărei bile în urma alpicării degetului. În anumite cazuri asupra bilelor cu degetul, s-a apăsât vertical, în alte cazuri înclinat. Astfel de bile s-au descoperit și în așezările Gumelnița din România., a m-ai fost descoperit un exemplar de astfel de bilă și la așezarea Gumelnița de la Vulcănești II, se m-ai întâlnește și la așezarea Cucuteni-Tripolie timpurie în faza II.⁷

Acest lot de piese provenind de la situl Cucoara I dobândește o relevanță metodologică deosebită, constituind, la momentul actual, cel mai vast eșantion cunoscut, recuperat dintr-un nivel stratigrafic și context arheologic omogen. Un factor esențial de individualizare tipologică este conferit de prezența acelei adâncituri mediale observate pe întreaga serie de artefacte. Analiza metodică a acestor piese inedite a generat contribuții empirice la elucidarea semnificației etno-culturale și a funcționalității acestui tip de inventar. Problematika funcțională rămâne deschisă dezbaterii, cuprinzând un spectru larg de interpretări, de la atribuirea rituală până la încadrarea lor în inventarul utilitar, gospodăresc al așezării.

⁶ *Ibidem*, p. 17.

⁷ Raportului lui V.S. Beilecci cu privire la săpăturile arheologice de la așezarea Cucoara I, din sat. Cucoara, Rn. Cahul, anul 1972, Arhiva Curentă a Muzeului Ținutului Cahul.



Curățarea unui vas. **Situl Cucoara I**, V. S. Bejlekçi (1972).
(Sursa: Muzeul satului Cucoara)

Peisajul socio-funcțional contemporan al localității Cucoara relevă o dinamică pozitivă a dezvoltării comunitare și instituționale.

Începând cu anul 2000, eforturile conjugate ale părinților și pedagogilor, prin intermediul proiectului FISM, o aripă a Casei de Cultură a fost readaptată, în ea s-au creat condiții pentru studii.⁸ Instituția de învățământ locală Gimnaziul „Gheorghe Asachi” demonstrează o participare activă și strategică în proiecte de anvergură europeană, poziționând capitalul uman al satului într-un context de cooperare și inovare transfrontalieră.



Gimnaziul „Gheorghe Asachi”, satul Cucoara (2014)

⁸ Revista „Făclia”, *Ne integrăm în comunitate*, 21 martie 2009.

La nivel de infrastructură civică și educațională, comunitatea beneficiază în prezent de o Primărie funcțională, reflectând autonomia administrativă. De asemenea, dotările de agrement și sănătate publică au fost modernizate: există un teren de fotbal conform standardelor actuale și o zonă de joacă modernizată, asigurând astfel spații optime pentru educația fizică și dezvoltarea recreațională a generației tinere.

În pofida existenței îndelungate a așezării, comunitatea din Cucoara a fost confruntată, istoric, cu absența unui locaș de cult propriu. Pentru împlinirea Sfințelor și Dumnezeieștilor Taine și pentru participarea la serviciile divine, credincioșii erau nevoiți să parcurgă distanțe considerabile. Situația a început să se schimbe în anul **1995**, când, cu binecuvântarea Înalt preasfințitului Părinte Petru, Mitropolitul Basarabiei, s-a decis amenajarea unui spațiu liturgic provizoriu. Acesta a fost instituit într-o clădire veche a instituției denumite „**Luminița**”, fiind transformat în Paraclis dedicat săvârșirii sfințelor slujbe. Sfințirea acestui Paraclis, care a marcat un moment esențial în viața spirituală a satului, a avut loc la data de 1 septembrie 1996.

Odată cu venirea la cârma Episcopia Basarabiei de Sud a Preasfințitului Părinte Veniamin în anul 2018, credincioșii din satul Cucoara au solicitat să li se dea un preot care să continue lucrările la biserica parohială a cărei piatră de temelie s-a pus la data de 10 mai 2018 un sobor de preoți, fiind delegat pentru a se ocupa de lucrările de construcție preotul Marin Grigore de la parohia Sf. Proroc Ilie din Chircani.⁹ Ceremonia de sfințire a primei Biserici din satul Cucoara, cu hramurile „**Adormirea Maicii Domnului și Sfântul Ierarh Andrei Șaguna, Mitropolitul Transilvaniei**”, Protopopiatul Cahul, a avut loc pe data de 16 septembrie 2023. Această realizare marchează finalizarea unui proiect de construcție care a durat aproximativ 5 ani.

⁹ Biroul de presă al Episcopiei Basarabiei de Sud. „Har, binecuvântare și bucurie la sfințirea bisericii din satul Cucoara”. <https://episcopiabasarabieidesud.md/articol/186> [accesat la 5 decembrie 2025]



Adormirea Maicii Domnului și Sfântul Ierarh Andrei Șaguna – Cucoara (2023)
(Sursa: Biroul de presă al Episcopiei Basarabiei de Sud)

Un factor esențial care definește dinamica socială a satului Cucoara este implicarea activă a cetățenilor săi aflați în afara granițelor.

Comunitatea demonstrează o puternică coeziune transnațională, manifestată prin contribuția constantă și substanțială a celor plecați la proiectele de dezvoltare locală și la evenimentele festive ale satului. Această solidaritate comunitară atinge apogeul în timpul momentelor liturgice și de celebrare identitară, cel mai notabil exemplu fiind **Hramul satului**, marcat pe 28 august, cu ocazia sărbătorii **Adormirii Maicii Domnului**. În acest context, contribuțiile din străinătate consolidează financiar și moral eforturile locale, demonstrând că legătura cu vatra strămoșească nu este întreruptă de distanța geografică.



Parada Portului Popular (2018)
(Sursa: Consiliul Raional Cahul)

Cucoara nu este doar un toponim înregistrat pe hărți sau un sit de vestigii străvechi, ci este, mai presus de toate, un hronic viu al dragostei de pământ. Esența identitară a acestui sat se regăsește în legenda cocoarei, care transcende timpul. Păsările albe, fie că simbolizează fuga de nedreptatea boierului, fie că sunt simple ancore hidrografice, devin sufletul neclintit al locului. Ele ilustrează cel mai bine destinul localnicilor: un destin al rezilienței și al reîntoarcerii.

Așa cum cocoarele nu uită să se întoarcă la cuib după un zbor lung, la fel și fiii satului, chiar și cei plecați peste hotare, continuă să contribuie la viața și la evenimentele comunitare. **Cucoara** rămâne un sanctuar, o dovadă vie că legătura cu vatra nu poate fi ruptă – o legătură pecetluită de promisiunea tacită, dar eternă, a cocoarelor care se întorc mereu **Acasă!**

Buletinul Științific al Centrului Universitar „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
ediție semestrială, seria științe umanistice, nr. 2 (24), 2026

~ Secțiunea B. Filologie / Section B. Philology ~

The scientific bulletin of the University Center ”Bogdan Petriceicu Hasdeu” from Cahul
half-yearly edition, humanities series, no. 2 (24), 2026

CORRESPONDENȚA INTIMĂ A LUI VASILE VASILACHE, UN LABORATOR DE CREAȚIE
THE INTIMATE CORRESPONDENCE OF VASILE VASILACHE, AS A CREATIVE LABORATORY

Maria Abramciuc,

dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova,
Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu”
(email: mariaabramciuc@gmail.com)
ORCID ID: 0000-0003-0186-0224

Rezumat. *Spațiu al unui amplu spectru de trăiri lăuntrice, corespondența intimă a lui Vasile Vasilache devine, pentru epistolier, și un veritabil laborator de creație, ceea ce denotă o manifestare pregnantă a conștiinței sale de scriitor. Semnatarul misivelor adresate Mariannei Lomako și incluse în cele două volume intitulate „Post restant” (Chișinău, Editura Cartier, 2024) rămâne conectat constant la activitatea sa scriptică – nu doar prin intenția de literaturizare a propriei existențe, ci și prin accesarea resorturilor sale stilistice. Infuzarea, în scrisorile de dragoste, a elementelor de poeticitate conduce la depășirea convențiilor epistolare și la situarea acestor texte în zonele literarului. În comunicarea noastră, vom urmări, în special, secvențele în care epistolierul îi mărturisește interlocutoarei proiectele sale de creație, își definește concepțiile estetice, inserează, în demersul epistolar, schițe ale unor posibile scrieri sau chiar mini-povestiri și nuvelete, conturează profilul unor personaje literare din viitoarele sale opere. Asemenea inserții în corpusul scrisorii de dragoste sunt relevante în sensul că experiența erotică îi catalizează prozatorului de la Chișinău scrisul artistic. Astfel, relativizat, eul biografic este încorporat de ființa creatoare, sentimentul erotic și arta literară îngemănându-se în cel mai desăvârșit mod.*

Cuvinte-cheie: *corespondență intimă, epistolier, Vasile Vasilache, laborator de creație, poeticitate.*

*

Abstract: *As a space encompassing a wide spectrum of inner experiences, the intimate correspondence of Vasile Vasilache becomes, for the epistolary writer, a genuine creative laboratory, revealing a pronounced awareness of his identity as a writer. The author of the letters addressed to Marianne Lomako, included in the two volumes entitled Post Restant (Chișinău, Cartier Publishing House, 2024), remains constantly connected to his writing activity—not only through the intention to transform his own existence into literature, but also through the activation of his stylistic resources.*

The infusion of poetic elements into the love letters leads to a transcendence of epistolary conventions and positions these texts within the sphere of the literary. In this paper, particular attention is paid to those sequences in which the epistolary writer confides to his interlocutor his creative projects, articulates his aesthetic conceptions, incorporates into the epistolary discourse sketches of possible literary works or even mini-stories and

short narratives, and outlines the profiles of literary characters from his future writings. Such insertions into the corpus of the love letter are significant insofar as the erotic experience acts as a catalyst for the Chişinău-based prose writer's artistic creation. Thus, once relativized, the biographical self is absorbed into the creative being, with erotic feeling and literary art intertwining in the most accomplished manner.

Keywords: *intimate correspondence, epistolary writer, Vasile Vasilache, creative laboratory, poeticity.*

Spaţiu al unui amplu spectru de trăiri lăuntrice, denunţând concomitent şi aplicarea unor strategii retorice complexe, corespondenţa privată ca discurs axat, în general, pe factual este mai vulnerabilă din punct de vedere literar în raport cu alte genuri ale biograficului (memoriile, jurnalul intim, autobiografia, romanul autobiografic etc.), dar, în unele cazuri, afirmă Eugen Simion, poate deveni „o ficţiune a nonficţiunii” (Simion, 2018, p. 221), dacă valoarea ei este susţinută „de calitatea notaţiei şi de capacitatea autorului de a fixa o scenă de existenţă, de a formula un aforism inedit, în fine, de a impune un personaj original” (idem, *ibidem*, p. 221). Aceşti trei indicatori ai literarităţii¹ unui text devin recognoscibili la examinarea atentă a misivelor pe care, în perioada 17 octombrie 1974 – 2 februarie 1985, Vasile Vasilache i le-a trimis Mariannei Lomako, o tânără din Simferopol, Ucraina. Deşi sunt axate pe evenimential şi denotă, în general, intenţionalitate comunicativă, scrisorile semnate de autorul celebrului roman *Povestea cu cocoşul roşu* concentrează *forţă de reprezentare* a realului şi de exteriorizare a sentimentelor, *profunzime* în explorarea propriilor stări lăuntrice, *plasticitate* în exprimarea ataşamentului pentru interlocutoare, *spontaneitate şi expresivitate* în observaţii etc. Profilul de scriitor al epistolierului este întregit şi de consemnările culturale, de frecvenţele trimiteri la cărţile unor autori celebri, de comentariile critice pe marginea unor lecturi, de inventivitatea lingvistică etc. Toate aceste detalii ne semnaleză faptul că scriitorul nu se abstrage creaţiei chiar redactându-şi corespondenţa intimă.

Mai jos, ne propunem să depistăm în aceste texte epistolare uzanţele stilistice, mijloacele de expresie de care face uz autorul lor, operaţii ce ne vor introduce în laboratorul de creaţie al locutorului, relevându-ne manifestările spiritului său creativ, sensibilitatea sa artistică etc. Pornind de la ideea că elaborarea corespondenţei particulare constituie pentru prozatorul de la Chişinău nu doar o modalitate de definire a propriei lumi de sentimente, ci şi o îndeletnicire propice

¹ După R. Jakobson, *literaritatea (literaturnost')*, este „situată la nivelul lingvistic al textului, ca rezultat al acţiunii *funcţiei poetice* a limbajului, care direcţionează atenţia asupra *forme* mesajului (...)”. Exclusivitatea formală a termenului a fost contestată de semioticieni, care l-au conceput în formulă tridimensională: sintactică, pragmatică şi semantică. Structuraliştii au identificat literaritatea cu „faptul literar”, plasând-o în unghiul de percepţie a cititorului. Termenul este echivalent cu cel de *poeticitate* şi de *literaritate*. (Cf. *Terminologie poetică şi retorică*, 1994, pp. 103-104).

actului de creație, constatăm că, în aceste compuneri non-ficționale, Vasile Vasilache, pe lângă limbajul denominativ, inerent textului epistolar, explorează și valoarea conotativă a cuvintelor. Astfel, în scrisorile sale, incluse în cele două volume, intitulate *Post restant* (Chișinău, Editura Cartier, 2024), se delimitează clar mostre de creativitate, cu care își fertilizează demersul, demonstrând și la acest capitol o angajare asumată în activitatea scriptică – nu doar prin operațiile de literaturizare a propriei existențe sau a relației cu interlocutoarea, ci și prin accesarea resorturilor limbajului artistic, pe alocuri, nuanțat liric.

Cercetătoarea Mirela Tomoiagă situează scrisoarea intimă „unde la jumătatea drumului dintre poezie și narațiune, și ea își transcende propriile clișee de „gen epistolar”, instituindu-se ca o creație particulară și punând în mișcare mecanisme care intră în sfera poeticului; ea este, prin nucleele ei semantice, prin ambiția totalizatoare a cuvintelor chemate să înlocuiască întâlnirea propriu-zisă dintre cei doi corespondenți, mai degrabă asimilată unui gen beletristic” (Mirela Tomoiagă, <https://teze.doctorat.ubbcluj.ro/doctorat/teza/fisier/208>). Indiscutabil, secvențele insolite stilistic din scrisorile particulare ale lui Vasile Vasilache își au originea în natura creativă a epistolierului, un „eu autoscopic” (Adr. Marino), care își sondează propria interioritate sau își configurează emoțiile cu instrumentele prozatorului, apelând sporadic și la mijloacele de expresie ale poetului. Potrivit lingvistei Rodica Zafiu, poeticitatea unui text este validată de prezența a trei elemente înrudite semantic: „lirismul, organizarea formală și caracterul ficțional-imaginar” [Zafiu, 2000, p. 11]. Examinând mai multe misive din epistolar, am identificat prezența secvențială și a acestor trei componente ale poeticității, deduse, în primul rând, din raportul afectiv al expeditorului cu ființa iubită din depărtare, pe care o percepe prin prisma unor asocieri metaforice. Impregnate de lirism, secvențele de mai jos depășesc în mod evident convențiile demersului epistolar:

„...Încă ceva, te simt de la distanță de parcă a-i pulsa asupra-mi, dar nu în continuu – ci cu fascicule de unde... Asemenea unui reflector care ba luminează, ba licărește, ba își filtrează lumina printr-un altul! Jur, așa e întocmai! Și pe loc îmi zic: e și firesc, altfel nici că poate fi... căci... așa a fost să fie!.. Oricâte eforturi de voință am depune împotriva celor întâmplare, n-ai cum să scapi – încărcătura emoțională e o povară cumplită!” (Vasilache, vol. 1, 2023, p. 10).

„La drept vorbind, mă simt bine pentru că tu „gâlgâi” în mine – anume-așa! – nu pulsezi, ci gâlgâi (...)” (idem, ibidem, p. 22).

„Închipuie-ți, de opt ceasuri în șir, după discuția noastră telefonică, revii în mine... în chip de... poiană însorită...” (id., ibid., p. 56).

„Draga mea! Ei!! Eu simt oricum toate astea, ai cumva îndoieli că te afli înlăuntrul meu precum fătul în pântecul mamei?!” (id., ibid., p. 275).

Predispozițiile lirice ale epistolierului îndrăgostit sunt atât de pregnante, încât, în finalul scrisorii din 25 mai 1976, inserează un imaginat dialog liric între cei doi corespondenți:

„Am zis: «Al inimii sălaș să-l treci în desfătare!»

Ea: «Eu o comoară voi și nu ruini sub soare!»

Am zis: «Mă arde chipul tău în suflet ca o pară.»

Ea: «Spre focul inimii vin fluturii să moară.»

Am zis: «Dar spune-mi, să te văd aș mai putea vreodată?»

Ea: «O, nu, pribeag ce ești! Tu nu ai judecată.»

Am zis: «De ce m-ai prins în pânza tristeții ca-ntr-o mreajă?»

Ea: «De ce văzut-au ochii-ți momeala ca pe-o vrajă?»

Am zis: «Cătușele iubirii mă țin. Cum scap de ele?»

Ea: «De-o să mă vezi, nu scapi de lanțurile grele.»

Am zis: «De o să-l uiți, Vasile cum va mai viețui?»

Ea: «Să-mi porți în suflet chipul și singur nu vei fi.»”

(traducere de Arcadie Suceveanu). (id., ibid., p. 98).

Pactul cu creativitatea, căruia îi rămâne fidel scriitorul Vasile Vasilache și în epistolar, este materializat și prin felul cum sesizează și surprinde în cuvinte subtilitatea situațiilor, cum le disociază și le definește semnificațiile. Amintirea spațiului intim al interlocutoarei îi induce îndrăgostitului stări de revelație: „Nu-mi iese din minte cămăruța ta – a intrat înăuntrul meu ca ceva foarte drag – tihnită, intimă, inofensivă și extrem de pregnantă” (id., ibid., p. 59).

În debutul scrisorii din 5/VIII-'76, evocându-și un moment de tensiune interioară, epistolierul apelează la imagini sugestive (epitete, comparații metaforice), la calamburul verbal ca formă de ludic, definindu-și astfel stările interioare:

„Draga mea dragă!

Astă noapte te-am visat. Stare nepământească. Te rog, dă cuvintelor cuprinsul și sensul lor cât mai deplin. Mi-e teamă de ele, căci pe urmă devin obscure și le întorc mai apoi pe dos în legătură cu relațiile și emoțiile noastre. N-o să ți le împărtășesc. Dacă tu, omule, îmi zic eu, vei rezista și nu vei rosti cu voce tare sau în scris că ești acum «drogat» cu „Mari-huana Magdalenei din Magadan», înseamnă că ești «bravos», mai pe rusește «maladeț»! De pe la orele 12 (azi 4 august) nu mai pot lucra. Mi te-ai înfipt în creier ca un ghimpe, curat să urli și capătul!..” (id., ibid., p. 127).

Prezența elementelor de poeticitate în misivele examinate întărește ideea că Vasile Vasilache depășește obișnuitele convenții ale genului, menținându-se în siajul creativității chiar și practicând această scriitură non-ficțională. Conștient de

maniera sa narativă, care, crede, l-ar face ilizibil pentru cititor, notează într-una din scrisori: „Arta de a face aluzie ține în general de firea mea: trec sub tăcere ori dau de înțeles... Iar asta nu e bine deloc! Risc să nu fiu înțeles, risc să rămân inaccesibil [...]. [...] Din cauza firii mele poetice – (aici e de vină temperamentul!) încerc să transmit tot-tot prin mijlocire personală, prin propriile mele emoții, prin co-(re)trăire [...] (id., ibid., p. 164).

Pe de altă parte, misivele rețin proiecte ale unor posibile scrieri, mini-povestiri și nuvelete, profilul unor personaje literare din viitoarele opere ale prozatorului basarabean, care îi divulgă interlocutoarei sursele de inspirație, opiniile estetice, relațiile cu editorii, succesele, dar și frustrările inerente unui creator. Ca argument, vom evoca un fragment din scrisoarea datată 25/III/'76, în care epistolierul îi comunică Mariannei detalii din cotidianul său de scriitor, reflectează asupra acestei condiții, incluzând în text și proiectul unei povestiri, la care, în final, va renunța:

„[...] Azi s-a lucrat bine, am lumină în suflet, ei și... purces-am!

În primul rând: l-am dat la retipărit (pentru a câta oară!) pe *Buium!* În al doilea rând: *Soba* începe să capete formă. În sfârșit (închipuie-ți... după cea de-a patra încercare, fiecare din primele trei câte 10-13 pagini aruncate!) Pe semne, se cuvine să însușesc un lucru: cheia pentru înțelegerea oricărei creații (în general!) este o muncă (inițial) zadarnică. Aici se iscă problema cea mai importantă pentru omul de creație: starea de spirit... Principalul: cum percepi lumea, cum o abordezi. Acum câteva zile am primit scrisoare de la un săptămânal bulgar: să scriu anume pentru ei o povestire de 8-10 pagini de mașină... Și aici mi-a venit în minte povestea unui cioban cu patru câini, ba chiar am început să scriu și, închipuie-ți, în ce cheie?

«Un ins țicnit... pe oricine întâlnește, îl întreabă: ia spuneți-mi... N-ați citit cumva, n-ați auzit? Împreună cu mine mai erau 5000 de recruți, și sub ochii noștri s-a desfășurat următoarea poveste: din Carpați a sosit un cioban cu patru câini... l-au dat drumul. Oare din cei 4999 prezenți acolo au pierit cu toții în pârjolul și focul anilor 1939-1976... Nu care cumva câinii, urlând, prooroceau? Nu cumva ciobanul îi câina pe toți din fluier? De ce dară nimeni nu istorisește, căci erau acolo destui oameni cu carte, cunoscători de limbi, cunoscători ai lui Arhimede, Copernic? Tălmăcitori ai lui Platon, Socrate, ai *vedelor* indiene și ai *Mioriței* – căci câinii urlau, iar noi știm că mai apoi au pierit mai bine de 40 de milioane, după care urmează foametea, și copiii au crescut pe drumuri, și mamele pretimpuriu au îmbătrânit, s-au asprit, nenorocirea era nemăsurată, și lumea a devenit neîncăpătoare – plantele nu mai au destul aer (Japonia) și căutăm țărâmurii noi pe Lună – ca să ne salvăm, bineînțeles, ca să ne salvăm! Omul-animă simte și el primejdia – căci ciobanul știa! Că doar ne câina ciobanul!...».

Și mai departe în același spirit, dar m-am lăsat păgubaș, nu pentru că iese un fel de bocet... (Dar poate tocmai de aceea?). Da, probabil, pentru că m-am întrebat imediat: oare asta e cheia mea?...

Noua redacție a lui *Buium* mi-a fost în general de mare învățătură: «povestire provincială» fost-a doar... și mai rămâne întrucâtva, deși muta acolo «se răzvrătește», ea, pasă-mi-te, e revoltată: a tuns până acum, a tuns! Și Buium exclamă: «Iată de ce înțelepții nu devin frizeri» (Vasilache, vol. 1, 2023, p. 73-74).

Dexteritatea artistică a corespondentului-scriitor i se reliefează și în maniera prin care își elaborează demersul epistolar, narativ și pliat, de obicei, pe faptul curent, dar ornat cu elemente proprii scrisului artistic. Urmând un asemenea procedeu de construcție discursivă, autorul scrisorilor integrează stilului funcțional secvențe beletristice. Astfel, simplele menționări ale evenimentelor sunt urmate de meditații asupra propriilor stări sau a diferitelor situații și evenimente cotidiene, de comentarii formulate imagistic. În secvența de autoportret, extrasă din scrisoarea datată 19/IX-75, din care transpare conturul interior al locutorului, metafora din final, „petala albă”, ponderează informația denotativă, îi imprimă valențe stilistice: „[...] Lucrul merge, scriu o povestioară despre un om bun ca să arăt că o fațetă a binelui este absurdă, dar tocmai această fațetă o prefer tuturor câte sunt pe lume!!! Căci așa sunt clădit eu la temelia mea și când mi se părea uneori că mi-e tare rău, de undeva din cele străfunduri se ridică la suprafață o petală albă...” (Idem, ibidem, p. 66).

Figurile de stil sunt mereu la îndemâna epistolierului. În scrisoarea din 2-3 aprilie 1976, o simplă mărturisire despre efortul solicitant la care se supune scriind capătă semnificație artistică grație unor comparații extinse până la metaforă: „Muncesc ca un apucat! Poate că în gol. Dar... muncesc ca un ocnaș care s-a apucat să sape o groapă de fundație – o răsuflătoare – dacă dă domnul, va să mai tragă o gură de aer proaspăt” (id., ibid., p. 83). În scrisoarea datată 5 august 1976, notează în aceeași manieră: „M-am sculat trist și energic, cu aceste gânduri cam amare. Nu-i nimic, toate trec. Gândurile-s ca și norii, vântul le mână, în locul lor vine o albăstrime vie și-ți zici: «Trebuie să muncești, să muncești, altfel... altfel nu faci nici cât o ceapă degerată! Asta e o încercare, trebuie să rezisti. Ai nimerit ca broasca în smântână, așa că... dă din picioare!.. »” (id., ibid., p. 129).

Din corpusul acestor scrisori de dragoste, am extras doar câteva enunțuri elaborate stilistic, dar care ne permit să afirmăm că experiența erotică îi catalizează epistolierului scrisul artistic. Veritabil laborator de creație, corespondența intimă a lui Vasile Vasilache este redactată într-un limbaj pliat pe intensitatea emoției și întrunește condițiile prin care o non-ficțiune se transformă într-o ficțiune, subiect discutat de Eugen Simion în capitolul despre discursul epistolar din volumul *Genurile biograficului*. Pentru ca un epistolar să intre în zonele literarului, consideră criticul, ar trebui să conțină „Un portret, o mică descripție, un dialog, o observație

morală, o scenă de existență prinsă «sur le vif», o stare de spirit fixată în fraze scurte, neliterare, toate acestea pot deveni, voit, dar mai ales ne-voit, mici ficțiuni care, luate împreună, pot impresiona pe cititor mai mult chiar decât o ficțiune propriu-zisă. Sinceritatea și intimitatea (altfel zis: autenticitatea confesiunii) joacă un rol esențial în acest proces. «Marile corespondențe» sunt, de fapt, marile confesiuni intime care, vorbind despre probleme existențiale curente, vorbesc de temele esențiale ale individului...” (Simion, *Op. cit.*, p. 222-223).

Afirmațiile de mai sus sunt în acord cu ideea că, relativizat, eul biografic al lui Vasile Vasilache este încorporat de ființa sa creatoare. În scrisorile sale de dragoste, intensitatea sentimentului și talentul literar l-au determinat să-și centreze discursul epistolar pe practici scriitoricești, legitimându-și astfel autenticitatea stilistică și forța de reprezentare artistică a realității.

Bibliografie:

1. Simion, Eugen, *Genurile biograficului*, vol. 1, București: Editura Tracus Arte, 2018, 465 p. ISBN: 978-606-664-939-1.
2. *Terminologie poetică și retorică* (coord. Panaitescu Val), Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași, 1994, 238 p. ISBN: 973-9149-11-1.
3. Tomoiagă, Mirela, *O poetică a corespondenței intime în literatura română a secolului a XX-lea. Studiu de caz: corespondența Ioana și Liviu Petrescu*, Rezumatul tezei de doctorat. Disponibil: <https://teze.doctorat.ubbcluj.ro/doctorat/teza/fisier/208>.
4. Zafiu, Rodica, *Narațiune și poezie*, București: Editura BIC ALL, 2000, 336 p. ISBN: 973-571-302-0.
5. Vasilache, Vasile, *Post-restant. Scrisori inedite*, vol. 1, Ediție îngrijită și traducere din limba rusă de Victor și Valeriu Vasilache. Editura Polisam, 2023, 304 p. ISBN: 978-9975-3643-1-7.

Notă: Articol elaborat în cadrul subprogramului de cercetare 010301 „Perspective interdisciplinare asupra fenomenelor de confluență și de confruntare în domeniile lingvistic, literar și folcloric în spațiul basarabean ca limes civilizațional și frontieră geopolitică”, Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu”.

ÎNVĂȚAREA INTEGRATĂ A DISCIPLINELOR DIN ARIA CURRICULARĂ LIMBĂ ȘI COMUNICARE

Victor Axentii,

dr., conf. univ., Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
(email: victor.axentii@fsup.usch.md)

Rezumat. *Despre disciplinele de învățământ, se poate spune că sunt forme de organizare a cunoașterii acumulate și structuri morfologice în care vin să se încadreze, de regulă, noile cunoștințe descoperite. Deci, disciplinele specifică obiectele pe care le putem studia, disciplina înseamnă metode specifice de acces la cunoaștere.*

Studiul disciplinelor de învățământ a descoperit așa-zisele „discipline vecine”, ce se sprijină unele pe altele în procesul învățării și pot dezvolta relații care conduc la necesitatea curriculumului integrat. De la curriculumul structurat pe criteriul disciplinelor la învățarea bazată pe investigație și descoperire s-a ajuns la învățarea de tip experimental, focalizată pe rezolvarea unor probleme specifice vieții de zi cu zi. Acest aspect duce la integrare pentru că în practicarea învățării de tip experimental nu rămâi cantonat într-o disciplină deoarece viața nu e împărțită pe discipline și realitățile ei pot fi înțelese apelând la cunoștințe, abilități, metode, proceduri etc. de la alte discipline. Interesele celor care învață și nevoile sociale pot „împinge” învățarea dincolo de discipline.

Cuvinte-cheie: *învățare integrată, curriculum integrat, pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate*

*

Abstract. *Regarding the meaning of the concept of integration, we can say that integration refers to the action of interrelating various elements to build a harmonious, higher-level whole; the integration of parts leads to a product/result that exceeds the sum of these parts.*

In teaching practice, monodisciplinarity is still evident, or students are placed in a situation where they have to solve problems using content from a single discipline. This approach is not supported in primary education, because in the subjects of Communication in Romanian and Romanian Language and Literature there is the possibility of practicing intradisciplinary integration, i.e., using language knowledge in communication and literature lessons and, conversely, studying and applying language knowledge in communication or for understanding literary texts. The integrated teaching approach is easy to implement in primary education, where a single person, qualified to teach all subjects, teaches a class.

Keywords: *concept of integration, intradisciplinary, primary education, pluridisciplinarity, transdisciplinarity.*

Conceptul de la care am pornit în elaborarea articolului de față a fost acela de a sublinia nevoia de modernizare și perfecționare continuă a procesului de învățământ în cadrul ariei circulare Limbă și comunicare, urmărind, ca scop principal, diferența calitativă dintre învățarea școlară și cea influențată de factori extrașcolari.

Studiul disciplinelor „Comunicare în limba română” și „Limba și literatura română” s-a concentrat istoric pe trei segmente distincte (comunicare/text, vocabular și elemente de construcție a comunicării), însă lipsa unei legături reale între ele a dus la o însușire mecanică, și nu conștientă, a cunoștințelor, în ciuda faptului că teoria presupune sprijinirea studiului literar pe cunoștințele de limbă și folosirea textului literar ca sursă de exemplificare.¹

Argumentul principal, în pledoaria continuă pentru optimizarea metodologiei didactice, prin raportare continuă la standarde superioare, derivă din observarea curentă a persoanelor aflate în situația de a vorbi ori de a scrie.

Degradarea comunicării verbale în cele mai variate sectoare ale vieții culturale nu poate fi trecută cu vederea. În primul rând de către instituțiile abilitate să promoveze măsuri de prevenire a proceselor educaționale ineficiente.

Nu ne-am propus să redăm un inventar amplu al incorectitudinii sintactice, semantice și alte formule care denotă ignoranța, consecință a unei slabe pregătiri în domeniul limbii române; dar nu pot fi omise unele expresii devenite uzuale.

De ce se preiau fără discernământ? Asta înseamnă că, dacă e lipsă de discernământ, e lipsă de cultură? Limba română studiată netemeinic în școală își pierde în timp chiar și puținul pe care l-ar fi dobândit persoana respectivă.

O disciplină de învățământ reprezintă un corp de cunoștințe științifice predate în cadrul educațional, impunând două condiții esențiale: ca materialul să fie accesibil elevilor și ca profesorul să fie un expert care, pe lângă stăpânirea materiei, să posede abilități didactice, atitudini pozitive și să promoveze valori înalte, totul desfășurându-se organizat; astfel, studiul evoluției disciplinelor ca structuri epistemologice și pedagogice rămâne un subiect vast de cercetare².

Despre discipline, se poate spune că sunt forme de organizare a cunoașterii acumulate și structuri morfologice în care vin să se încadreze, de regulă, noile cunoștințe descoperite. Deci, disciplinele specifică obiectele pe care le putem studia, disciplina înseamnă metode specifice de acces la cunoaștere.

Studiul disciplinelor de învățământ a descoperit așa-zisele „discipline vecine”, ce se sprijină unele pe altele în procesul învățării și pot dezvolta relații care conduc la necesitatea curriculumului integrat. De la curriculumul structurat pe criteriul

¹ Vasile Molan, *Didactica disciplinelor Comunicare în limba română și Limba și literatura română în învățământul primar*. București: Ed. MINIPED, 2015, p. 82.

² Laura Ciolan, *Dezvoltarea educației timpurii*. București: Ed. Universității, 2006, p. 58.

disciplinelor la învățarea bazată pe investigație și descoperire s-a ajuns la învățarea de tip experimental, focalizată pe rezolvarea unor probleme specifice vieții de zi cu zi. Acest aspect duce la integrare pentru că în practicarea învățării de tip experimental nu rămâi cantonat într-o disciplină deoarece viața nu e împărțită pe discipline și realitățile ei pot fi înțelese apelând la cunoștințe, abilități, metode, proceduri etc. de la alte discipline. Interesele celor care învață și nevoile sociale pot „împinge învățarea dincolo de discipline

Integrarea reprezintă procesul de interconectare a diverselor elemente pentru a crea un întreg armonios de nivel superior, al cărui rezultat depășește suma părților componente. Deși practica didactică întâmpină rezistența monodisciplinarității (abordarea problemelor printr-o singură disciplină), învățământul primar favorizează abordarea integrată. La acest nivel, este esențială integrarea intradisciplinară (de exemplu, folosirea cunoștințelor de limbă în orele de comunicare și literatură) fiind ușor de realizat deoarece un singur profesor predă toate materiile. Pentru a înțelege pe deplin acest proces, este necesară diferențierea termenilor înrudiți: pluridisciplinaritatea implică folosirea cunoștințelor din discipline înrudite pentru a rezolva probleme, în timp ce multidisciplinaritatea se referă la analiza unei teme dintr-o singură perspectivă cu ajutorul mai multor discipline neînrudite, care însă rămân metodologic independente³.

Interdisciplinaritatea implică eliminarea granițelor dintre discipline pentru a aborda subiecte comune, în timp ce transdisciplinaritatea reprezintă nivelul maxim de integrare, mergând până la fuziunea cunoștințelor. Cunoscutul fizician Basarab Nicolescu oferă o perspectivă nuanțată:

- Pluridisciplinaritatea: Studiarea unui subiect dintr-o singură disciplină cu ajutorul informațiilor din alte discipline (ex: folosirea literaturii și muzicii în lecția de istorie).
- Interdisciplinaritatea: Implică transferul metodelor de la o disciplină la alta, putând fi aplicativă (transfer de metode de observare), generatoare de noi discipline (ex: lingvistica matematică) sau epistemologică (transfer de metode logice).
- Transdisciplinaritatea: Caută unitatea cunoașterii prin integrarea aspectelor care se află simultan între, în și dincolo de limitele disciplinare, având ca scop înțelegerea complexă a lumii prezente.

În plus, în plan curricular, transdisciplinaritatea se poate manifesta ca fiind instrumentală (axată pe dobândirea de metode și tehnici transferabile, prin

³ Lucian Ciolan, *Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008, p. 39.

rezolvare de probleme) și comportamentală (centrată pe modul în care elevul își organizează procesul de învățare, având o perspectivă metacognitivă)⁴.

Modelul Comunicativ Funcțional (MCF) unifică diversele segmente ale studiului limbii și literaturii, mutând accentul de pe transmiterea teoretică a cunoștințelor (reguli, definiții, comentarii memorate) pe formarea abilităților practice de comunicare. Ca factor integrator, MCF elimină percepția fragmentată a orelor de limbă și literatură, permițând elevilor să utilizeze conștient cunoștințele de limbă (vocabular, structuri) în aprecierea textului literar și în comunicarea orală sau scrisă, crescând astfel motivația pentru învățare.

Această abordare, deși mult timp limitată la limbile străine (unde a generat rezultate curioase: elevi mai fluenți în limba străină decât în cea maternă, dar cu un control normativ mai bun în cea maternă), este acum esențială și pentru limba maternă și necesită revizuirea manualelor școlare.

Relevanța MCF este confirmată la nivel european prin inițiative ca Cadrul European de Referință și Portofoliul European. Aceste documente evidențiază comunicarea ca o competență fundamentală, bazată pe cunoștințe, deprinderi și atitudini. Competențele cheie vizate la sfârșitul învățământului primar includ:

- a. înțelegerea textului (ascultat și citit) – capacitatea de a reda conținutul adecvat vârstei și de a recunoaște autorii importanți.
- b. interacțiunea verbală – exprimarea clară și argumentată a ideilor și opiniilor.
- c. Producerea discursului oral – prezentarea scurtă a ideilor din text și dezvoltarea ideilor proprii.
- d. folosirea de strategii – stabilirea de conexiuni între text, viața personală și discursul colegilor.
- e. calitatea exprimării – atingerea fluentei și a spontaneității.

Or, disciplinele de limbă și literatură au fost divizate în trecut în subdiscipline (citire, scriere, elemente de construcție etc.) tratate separat din cauza programelor școlare fragmentate, noul curriculum impune o abordare integratoare bazată pe Modelul Comunicativ Funcțional.

Prin organizarea sa, noua viziune îndeamnă profesorii să abordeze disciplinele într-o manieră integrată.

În exercițiile de comunicare desfășurate la clasa pregătitoare, clasa I-a și clasa a II-a se integrează și cunoștințele de fonetică și ortoepie prevăzute de programe, pentru conștientizarea pronunției corecte și a scrierii corecte.

⁴ Ligia Sarivan; Matei Cerkez, *Didactica ariei curriculare „Limbă și comunicare”*. București: MEC, 2005, p. 18

La clasa întâi, organizarea de lecții disparate de scriere și citire îi pune pe elevi în situația de a efectua timp de patruzeci și cinci de minute cam aceleași tipuri de exerciții, ceea ce duce la plictiseală, monotonie. Predarea integrată a acestor două subdiscipline creează condiții pentru activități variate, atractive.

Cunoștințele de limbă nu se însușesc numai pentru a stăpâni și respecta norme lingvistice, ci pentru înțelegerea textului literar sau pentru folosirea acestor cunoștințe în situații de comunicare.

De exemplu, după ce elevul studiază informațiile legate de adjectiv, el poate observa, în textele literare, modul în care autorul utilizează aceste părți de vorbire - dacă le așază înaintea sau după substantivul pe care îl determină și ce efect obține prin aceasta. În diferite situații de comunicare, elevul analizează rolul adjectivului într-un discurs, într-un bilet ori într-un dialog și poate evalua diferențele dintre o descriere cu multe adjective și una fără adjective, între o scrisoare lipsită de astfel de determinări și una în care ele sunt folosite excesiv. De asemenea, el poate înțelege ce impact are folosirea numeroaselor adjective în definițiile științifice⁵.

Planificarea calendaristică se bazează pe același principiu al predării integrate a limbii și literaturii române. Astfel, dacă se studiază dialogul pe baza unui anumit text, se poate planifica o lecție de redactare a unui text dialogat, acordând atenție folosirii corecte a semnelor de punctuație specifice: linia de dialog, două puncte, semnul exclamării și al întrebării etc. Totodată, dacă textul conține denumiri de ființe, obiecte sau fenomene ale naturii, se va planifica o lecție despre substantiv.

Prin aceste exemple se evidențiază legăturile posibile între componentele limbii și literaturii române, însă, chiar și în acest caz, activitatea elevilor se desfășoară în cadrul aceleiași discipline, folosind cunoștințe care aparțin doar domeniului studiat.

Pentru a aborda pluridisciplinaritatea se pot folosi cunoștințe care aparțin limbii române și limbii moderne studiate sau texte literare din literatura română și literaturi străine.

Pentru prezentarea unei forme de relief la geografie, se pot folosi texte studiate la literatura română și cunoștințe care aparțin matematicii și științelor. Astfel realizăm multidisciplinaritatea.

Pentru o temă ca „Un mediu înconjurător curat”, se poate renunța la apartenența temei la o anumită disciplină și folosim informații de la limba și literatura română, de la științe și explorarea mediului, geografie ș.a., realizând interdisciplinaritatea. O temă ca „Prietenii naturii” aparține, la prima vedere, biologiei, dar și altor discipline ca literatura, încunoștințare în limba română, științe,

⁵ Vasile Molan, *Didactica disciplinelor Comunicare în limba română și Limba și literatura română în învățământul primar*. București: Ed. MINIPED, 2015, p. 71.

explorarea mediului, matematica. Folosind informații de la toate acestea pentru a o dezvolta, aplicăm interdisciplinaritatea.

La disciplina științe, cunoștințele care aparțineau biologiei, fizicii și chimiei s-au integrat până la fuziune. Procesul se numește transdisciplinaritate.

Prezentăm, în cele ce urmează, schița unei lecții cu tema „Prietenii primăverii”, în care se desfășoară o activitate multidisciplinară (limba română, științe, educație plastică, educație muzicală, tehnologii).

Integrarea tematică în educație se activează la diferite niveluri: interdisciplinaritatea permite studierea unei teme comune ("Un mediu curat" sau "Prietenii naturii") prin combinarea conținuturilor din discipline înrudite sau neînrudite (ex: română, științe, geografie), în timp ce transdisciplinaritatea reprezintă fuziunea completă a cunoștințelor (ex: integrarea biologiei, fizicii și chimiei în disciplina *Științe*). De exemplu, o schiță de lecție pe tema "Prietenii primăverii" pentru clasa a patra ilustrează o abordare multidisciplinară (limba română, științe, arte, muzică), având ca scop dezvoltarea competențelor transversale, comunicarea și simțul estetic, prin activități concrete precum descrierea aspectelor de primăvară pe baza textelor literare, plantarea și decorarea ghivecelor.

Puncte cheie:

- a. interdisciplinaritatea: Definită prin abordarea unei teme (ex. „Prietenii naturii”) cu resurse din mai multe discipline.
- b. transdisciplinaritatea: reprezintă fuziunea maximă (exemplu: integrarea fizicii, chimiei și biologiei în științe).
- c. exemplul Didactic (Multidisciplinaritate): Lecția „Prietenii primăverii” combină mai multe discipline (limba română, științe, arte) pentru a atinge scopuri precum formarea abilităților transversale și dezvoltarea simțului estetic.
- d. obiectivele specifice: Vizează aplicarea cunoștințelor (descriere, plantare, decorare, evaluare).

Având în vedere acest lucru, putem spune că aria curriculară „Limbă și comunicare” reunește discipline din domeniul filologic care aplică în predare modelul comunicativ funcțional. Din această perspectivă și abordarea didactică se modifică, în sensul că domeniile tradițional separate în comunicare: literatură și limbă sau citire, elemente de construcție a comunicării, vocabular - studiate separat, în sine și pentru sine - devin mijloace prin care se folosește limbajul în comunicare.

Abordarea didactică integrată a disciplinelor organizate pe arii curriculare este esențială pentru formarea competențelor transversale și de transfer de cunoștințe (precum cele de comunicare în aria filologică), deoarece asigură o învățare coerentă, evită repetările și întărește legăturile dintre discipline,

reflectând viziunea străveche, reafirmată și de Jules Michelet, conform căreia cunoașterea umană este fundamental unitară, iar disciplinele distincte sunt doar părți ale unui sistem armonios.

Predarea integrată a disciplinelor din ariile curriculare este vitală pentru o educație centrată pe competențe, deoarece multe dintre acestea, în special competențele transversale (precum cele de comunicare), se dezvoltă doar prin învățarea combinată a mai multor materii.

Beneficiile predării integrate în aria „Limbă și comunicare” includ:

- a. evitarea repetărilor de informații.
- b. întărirea legăturilor dintre disciplinele înrudite.
- c. asigurarea unei învățări coerente.
- d. facilitarea transferului de cunoștințe și concepte.

Acest concept modern de "arie curriculară" rezonază cu o idee antică, susținută și de istoricul Jules Michelet în secolul al XIX-lea, conform căreia, deși percepem cunoașterea (limbă, istorie, științe) în părți distincte, aceasta este de fapt unitară și face parte dintr-un sistem armonios. Progresul cunoașterii umane constă tocmai în efortul continuu de a percepe și a atinge această unitate⁶.

În procesul de predare-învățare nu mai pot exista bariere rigide între discipline; este necesar ca legăturile dintre acestea să fie scoase în evidență și valorificate. O astfel de abordare favorizează transferul de cunoștințe și aplicarea lor în rezolvarea diferitelor sarcini didactice, contribuind totodată la formarea competențelor elevilor. Totuși, există riscul de a explica greșit conceptul de integrare, considerându-l prezent în orice activitate în care sunt implicate două sau mai multe discipline. De pildă, introducerea unor exerciții fizice în ora de literatură română nu poate fi considerată o formă de integrare, ci doar o metodă de revitalizare a atenției elevilor.

Un alt pericol îl reprezintă ignorarea dimensiunii verticale, adică a disciplinei de bază, fapt ce poate conduce la devierea de la obiectivele esențiale ale acesteia. Cu toate acestea, conexiunile interdisciplinare sunt esențiale - după cum afirma încă din secolul trecut M. I. Kondakov, „în procesul de reformare a educației, problema legăturilor interdisciplinare ocupă un loc central în didactica modernă”.

Deși acest concept a fost bine asimilat în teoria pedagogică actuală, el este mai puțin aplicat în practică. Rezervele unor cadre didactice provin din teama de a „amesteca disciplinele” sau de a le pierde identitatea, mai ales în condițiile în care formarea profesională a profesorilor se bazează, în principal, pe o abordare

⁶ Vasile Molan, *Didactica disciplinelor Comunicare în limba română și Limba și literatura română în învățământul primar*. București: Ed. MINIPED, 2015, p.78.

monodisciplinară. Totuși, în învățământul primar, aceste temeri nu se justifică, întrucât aici există premise favorabile pentru o abordare integrată a conținuturilor.

Studiul limbii române, al limbilor materne ale minorităților și al limbilor străine, reunite în aria curriculară „Limbă și comunicare”, contribuie la eliminarea granițelor dintre discipline. Relaționarea și transferul de cunoștințe între aceste domenii nu anulează specificul fiecăruia, ci îl completează. O asemenea integrare trebuie însă să pornească de la proiectarea coerentă a conținuturilor în programele școlare, astfel încât să se asigure posibilitatea transferului de metode și concepte⁷.

De asemenea, o mare importanță o are planificarea anuală realizată de profesori, care presupune colaborare între cadrele didactice, mai ales între cele din aceeași arie curriculară. În lipsa acestei coordonări pot apărea neconcordanțe, cum este cazul în care unele noțiuni privind structura comunicării sunt predate mai devreme la limbile moderne decât la limba română.

Structurarea curriculumului pe arii curriculare reprezintă o schimbare fundamentală la nivelul studiului disciplinelor de învățământ și, implicit, al comunicării în limba română și al limbii și literaturii române. În acest sens, Ligia Sarivan și Matei Cerkez în lucrarea „Didactica ariei curriculare. Limbă și comunicare”, găsesc următoarele dominante ale noului curriculum față de cel anterior:

Studiind programele de limbi moderne pentru clasele a treia -a patra, se constată că sunt unele elemente care pot fi transferate în lecțiile de limba și literatura română. Se știe că studiul limbii moderne începe în clasa a treia, deci cei care predau la clasa întâi pot studia conținuturile sau procedurile care pot fi transferate.

De exemplu, la clasa pregătitoare și la clasa întâia formarea deprinderilor de comunicare nu urmărește o structură ca la limbile moderne, de aceea este greu să apreciezi care este nivelul de comunicare a elevilor în diferite situații. De multe ori aprecierile se fac la general: „Elevii știu să comunice”, „Elevii au deprinderi de comunicare”, „Elevii se exprimă în propoziții dezvoltate” etc. La limbi moderne conținuturile învățării sunt structurate în trei grupe: organizarea tematică, acte de vorbire, elemente de construcție a comunicării.

Se poate spune că la sosirea în clasa pregătitoare elevii știu să vorbească în limba română, pe când în clasa a treia nu știu niciun cuvânt în limba modernă, dar dacă avem în clasa pregătitoare un grup de elevi cu un nivel ridicat de comunicare putem folosi tematica de la limbile moderne pentru evaluarea deprinderilor de comunicare (de notat și faptul că se reiau elementele predate încă din grădiniță).

Aceeași tematică o putem aplica și în celelalte clase ale ciclului primar, în felul acesta formarea deprinderilor de comunicare este mai bine organizată. Un copil se

⁷ Alina Pamfil, *Elemente de didactica limbii române: clasele primare*. Cluj-Napoca: CASA CĂRȚII DE ȘTIINȚĂ, 2007, p. 36.

poate exprima corect în limba română, dar nu poate comunica altei persoane ceva despre starea sănătății lui, de ce naționalitate este, ce însușiri are, ce ocupații au membrii familiei ș.a.m.d., elemente care se găsesc în tematicile la limbi moderne, cum arătam mai sus.

Iată câteva elemente din organizarea tematică urmărită la limbi moderne, care pot fi transferate la lecțiile de comunicare în limba română.

Teme: Copilul despre sine, numele, vârsta, adresa, naționalitatea, însușirile sale, părțile corpului, starea sănătății, îmbrăcămintea, jocurile și jucăriile sale. Familia: membrii familiei, ocupația, sărbători în familie, hrana. Casa: încăperi, mobilă. Școala: obiecte școlare, încăperi, activități. Copilul în lumea înconjurătoare: orașul, satul în care locuiește, convorbiri telefonice, cumpărături.

Acte de vorbire: a saluta/a răspunde la salut, a se prezenta/a prezenta pe cineva/a răspunde la prezentare, a descrie persoane/ animale/ locuri, a cere/a da informații, a exprima o dorință, a mulțumi/a răspunde la mulțumiri, a face o urare/a felicita, a se scuza/a răspunde la scuze, a propune/a cere cuiva să facă ceva, a relata desfășurarea unor activități, a cere/a acorda permisiunea, a exprima ceea ce îți place/nu-ți place etc.

Menționăm că transferul de cunoștințe și de proceduri didactice se realizează cu mult mai multă eficiență atunci când fiecare profesor studiază programele școlare ale limbilor moderne și participă la orele colegilor, pentru a observa și prelua acele elemente utile activității proprii la clasă.

În ceea ce privește metodele de predare, se remarcă în lecțiile de limbi moderne o legătură strânsă între studiul limbii și cel al literaturii. De exemplu, în cadrul lecțiilor care vizează formarea competențelor de comunicare, exercițiile și exemplele se bazează pe fragmente din operele literare studiate. În același timp, în analiza textelor literare, profesorii utilizează noțiunile de construcție a comunicării deja însușite de elevi.

Textele create de elevi reflectă adesea temele abordate în operele literare, acestea devenind modele de inspirație pentru redactările proprii.

Totuși, se constată și unele forme de transfer metodologic considerate mai puțin adecvate. Un exemplu îl constituie preluarea exercițiilor de vocabular din predarea limbii engleze în cadrul orelor de literatură română. În această practică, înainte de lecturarea textului, profesorii explică termenii considerați noi pentru elevi, extrăgându-i din context. Experiența pedagogică a demonstrat că acest procedeu nu este eficient la disciplina limba română, deoarece elevii înțeleg mai greu sensul cuvintelor atunci când acestea sunt izolate de text. Pentru a verifica, autorii au aplicat și ei metoda preluată din limbile moderne, însă rezultatele nu au fost mai bune.

Factorul determinant al calității învățării colare este educatorul. La nivelul grădiniței, în școala primară sau pe celelalte trepte de învățământ, factorul

stimulativ este acea personalitate care, prin profilul distinctiv și prin studiile de specialitate, este în stare să dirijeze în mod conștient procesul dezvoltării și formării viitorului adult.

Nivelul de dezvoltare în comportamentele comunicării obținute de copil până în momentul instituționalizării sunt premise ale unor dezvoltări pentru standarde superioare. Copilul care s-a născut în limitele normalității și s-a dezvoltat într-un climat familial pozitiv reprezintă, pentru educatoarea din grădiniță și pentru învățător, condiția adaptării și evoluției sale. Așa cum atestă studiile de psihologia copilului, preșcolarul și școlarul mic exprimă etapa ontogenetică de maximă receptivitate: curiozitatea epistemică, prospețimea imaginației sunt însușiri pentru care maturii depun eforturi ca să le regăsească. Măsura în care aceste trăsături determină maximum de randament depinde de educator, de talentul și gradul de calificare, de conștiința cu care se apleacă asupra propriei perfecționări. Atât educatoarea care acționează cu preșcolarii, cât și învățătorul și profesorul de liceu sau cel universitar se disting printr-o notă comună: dragostea de a-i învăța pe alții cum să învețe. Din acest punct de vedere, toți educatorii constituie o categorie aparte de profesioniști. Totuși, la o cercetare mai detaliată și realistă a manifestării profesionale, rezultatele sunt diferite, pentru că caracterele sunt diferite: ca structura temperamentală și caracterială, ca stil pedagogic, ca cunoștințe și tip de evoluție, chiar dacă posedă același tip de calificare inițială. Dar, și din punctul de vedere al calificării, la absolvirea școlii care i-a format, rezultatele sunt diferite. Pe parcursul evoluției profesionale, diferențele se accentuează, fapt ce se constată în mod curent.

Nu analizăm în paginile de față condițiile și factorii care înrăuțește diferențe de randament de la un subiect la altul. Ne referim la atitudinea pe care o manifestă fiecare educator față de imperativul perfecționării, spre a fi în pas cu datele pe care cercetarea din domeniul științelor psihopedagogice le oferă azi învățământului.

Din punct de vedere psihologic, noțiunea de atitudine desemnează acea dispoziție internă a individului față de un element al realității - societate, cultură, rezolvarea problemelor existențiale etc.

Fiind o structură psihică integrativă, tridimensională, are un caracter cognitiv (noțiuni, judecați, raționamente, experiențe), afectiv (sentimente, pozitive sau negative), conativ (înclinația de acțiune). Componenta donativă desemnează comportamentul individului.

Trebuie să precizăm însă că sistemul biopsihic uman are o structură unitară. Ca atare, atitudinea înglobează, în primul rând, motivația. Astfel că, între atitudine și motivație există un raport funcțional de interdependență. Ca structură neurobiologică, motivația transformă necesitățile în scopuri, proiecte, planuri. Tocmai acest mobil intern îl determină pe subiect să caute, în mod activ, forme de

interdependență cu acele obiecte ale realității pe care le considera indispensabile pentru existența sa.

Calitatea și complexitatea trebuințelor desemnează gradul de cultură, de educație, de profesionalism al individului uman.

Perfecționarea se înscrie ca linie de conduită în categoria educator. Reinnoirea fondului teoretic, în ritm cu cercetarea din domeniul psihologiei, al pedagogiei și al cunoașterilor conexe este principalul aranjament pentru o activitate practică eficientă. Sistemul de învățământ, în ansamblu, este supus unor transformări rapide, întrucât societatea evoluează într-un ritm din ce în ce mai accelerat. Ca atare, învățământul, în toate componentele sale, este obligat să se alinieze ritmului societății în care este integrat. Procesul de perfecționare înglobează toate aceste componente: organizare, conținut, metodologie, evaluare și, în mod deosebit, formarea și calificarea cadrelor. Integrarea noutăților științifice în procesarea produselor de orice fel este acordul principal al progresului. Aceasta lege generală prezintă o aplicare mult mai accentuată în instruirea și formarea factorului uman, deci în instituția specializată în instrucție și educație.

Oricât de temeinică ar fi pregătirea inițială a educatorilor în plan teoretic, dacă subiectul nu manifestă o atitudine asidua față de procesul perfecționării prin documentare și informare curentă, activitatea practică devine ineficientă.

Din studiile pe care le-am întreprins pe tema evoluției profesionale a unui număr însemnat de educatori am dedus existența unor deosebiri de atitudine față de perfecționarea continuă. Fără a stabili categorii strict delimitate, am analizat rezultatele didactice, prin prisma raportului dintre teorie și practică, din unghiul documentării și informării curente.

Cea mai mare parte dintre educatori manifestă o atitudine activă, conștientă fiind că reformarea reală a sistemului de învățământ începe din interior. Ca atare, factorul direct implicat este subiectul care proiectează și dirijează activitatea de predare-învățare. Tot acest sens, el se documentează, se informează, și actualizează fondul teoretic psihopedagogic, convertind cu discernământ noile concepte în practica didactică. În acest sens, lecțiile și celelalte forme de învățare capătă un puternic accent formativ, iar activitatea elevilor este susținută de o puternică motivație. Modalitățile metodologice prin care sunt antrenate capacitățile psiho individuale dovedește cunoașterea elevilor prin instrumente științifice, în colaborare cu psihologul școlar și medical, acolo unde este cazul.

O altă formă de activitate care denotă eficiența atitudinii intelectuale active față de modernizare constă în participarea la variate forme de experiență școlară: lecții, concursuri colare, adunări pe teme de actualitate etc. Dezbaterile și analiza activităților se desfășoară într-un orizont larg de concepte și direcții, dovadă a libertății de informare, fără constrângeri politico ideologice, fără cenzura externă ori interes. Arătăm, de asemenea, interesul celor mai mulți educatori față de

cercetarea și experimentarea unor teme generate de noi teorii și direcții pedagogice.

Un alt tip de activitate care dovedește atitudinea activă pozitivă față de modernizare este competiția în domeniul manualelor școlare și al lucrărilor auxiliare. Nevoia reactualizării fundamentului teoretic obținut în școală prin care au fost calificați ca educatori este resimțită ca o trebuință de bază. De altfel, în orice domeniu de activitate umană înnoirile teoretice nu-și păstrează valoarea de noutate pe termen lung.

Unii educatori acceptă ideea potrivit căreia „cheia” succesului școlar constă în aplicarea normelor didactice, în mod invariabil, oricărui elev, la orice oră. Fără dubiu, principiile didactice stau la baza proiectării și desfășurării proceselor de predare-învățare-evaluare

Supranormarea didactică creează efecte negative la nivelul deprinderilor pedagogice ale subiectului. În primul rând, educatorul este dominat de teama de a nu greși, inhibiția blochează capacitatea de acțiune spontană și adecvată în circumstanțele de turbulență, neatenție ori alt tip de comportament perturbator al atmosferei de lucru. Rapiditatea și spontaneitatea multor elevi îi pot stinge pe învățătorul dogmatic, inhibat de teama de a nu greși, dominat de fixismul regulilor prestabilite. El reacționează autoritar, spre a conserva „disciplina”, recurge la pedepse jignitoare, obturând astfel participarea elevilor. Relația educator-elev devine rigidă și mult a treptată; măiestrie pedagogică este înlocuită cu imperative dictatoriale de tip „magister dixit”. Stilul pedagogic marcat de supranormare didactică slăbește și chiar anihilează caracterul formativ al învățării școlare.

Presiunile după norme de la care educatorul „nu se poate abate” determină blocaje, bariere și inhibiții cu efecte opuse obiectivelor educaționale, dorite a fi de largă deschidere socioculturală.

Aspectele negative referitoare la supranormarea didactică au fost menționate cu scopul de a sugera evitarea unei astfel de atitudini. Cunoașterea normelor, principiilor și regulilor care stau la baza proiectării și conducerii acțiunilor școlare este primul acord al unui învățământ de calitate superioară. Însă normele pedagogice au valoare strategică operațională numai dacă acțiunea, în toate secvențele ei, este justificată de acestea, printr-un stil pedagogic suplău, creativ, care îi permite educatorului să treacă ușor de la principiu la regulă și, ca atare, metodologia didactică să fie justificată științific. Activitatea didactică va fi eliberată de dogmatism, devenind eficientă, iar personalitatea educatorului capătă o largă deschidere spre optimă înfățișare.

Atitudinea intelectuală de subestimare a normelor, numită supranormare didactică, alege tipul de atitudine al unor educatori care acordă mai multă importanță practicii în raport cu teoria. Cu această viziune, ei consideră că „prea multă teorie strică și că, experiența este mai importantă, diminuând sensul ideii de

experiența doar la timpul consumat în activitatea profesională. În acest sens, lecțiile evoluează prin repetarea monotona a aceluiași „etapă” fixate în memorie în etapa în care s-au pregătit pentru a primi calificarea. Nu negăm valoarea experienței. Aceasta are o mare importanță în orice domeniu. Dar dacă baza teoretică nu este renovată cu noțiuni actuale, cu datele oferite de cercetarea psihopedagogică, întreaga metodologie didactică va fi sterilă, lipsită de substanța care o cunoaște. Obiectivele de referință prescrise în curriculum nu pot fi realizate la standarde superioare. Ora de clasă nu este o prescripție, o schemă repetitivă. În cazul învățătorilor, potrivit structurii sistemului școlar primar, toate disciplinele gândite în curriculum intră în atribuția profesională a acestora. Așa încât, fără o principală pregătire teoretică multidisciplinară, fără o cunoaștere a caracteristicilor de vârstă și individuale ale elevilor, proiectarea didactică și procesul de învățare riscă să se instaleze la cote limitate. Educatorul competent, dornic de perfecționare.

Uniformizarea posibilității profesionale, prin lipsa unei motivații puternice și printr-o atitudine pasivă față de modernizare presupune multiple dezechilibre la nivelul raportului teorie-practică.

Deprinderile au o importanță deosebită, în orice domeniu de activitate umană. Dacă sunt corect formate și bine consolidate, sporesc rapiditatea desfășurării activității și minimizează consumul de energie. Principiul „maximum de randament cu minimum de efort” are aceeași valoare și în practica școlară, atât în activitatea elevilor, cât și în activitatea educatorului.

Definită ca o componentă automatizată a activității, deprinderea desemnează un comportament dobândit prin exerciții. Cu cât elementele structurale ale unei deprinderi sunt mai bine consolidate, cu atât se reduce controlul conștient și, implicit, se diminuează efortul. Orice tip de deprinderi - intelectuale, fizice, tehnice, verbo-motorii, grafice etc. - supuse unui exercițiu continuu și sistematic își sporesc eficacitatea prin gradul de automatizare și perfecționare. Detaliile și aspectele neesențiale trebuie eliminate spre a nu „încărca” inutil desfășurarea activității și spre a nu consuma timp și efort.

Condiția perfecționării deprinderilor didactice impune un permanent rafinament, o atentă nuanțare și adăugiri de detalii specifice domeniului. Repetarea invariabilă a structurii așa cum a fost percepută în faza incipientă, fără suprapuneri și relaționări cu scopul, face ca orice deprindere didactică să devină o schemă rigidă, un șablon, cu urmări negative asupra activității de instruire educativă. Spre deosebire de alte domenii de activitate, unde deprinderile sunt automatizate respectând cu strictețe schemele specifice, deprinderile didactice sunt cu atât mai eficiente, cu cât sunt mai mobile, mai adaptabile la situații noi, întrucât acțiunea educațională implică o mare diversitate de situații și subiecți, cu particularități individuale, iar activitatea didactică, de asemenea.

În concluzie, din analiza prezentată reiese că legături și transferuri se pot realiza între toate disciplinele din aria curriculară „Limbă și comunicare”. Esențial este ca profesorii să depună eforturi pentru eliminarea barierelor dintre discipline și pentru valorificarea aspectelor utile dintr-un domeniu în altul, adaptându-le specificului propriei discipline.

Referințe bibliografice:

1. Lucian Ciolan, *Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.*
2. Laura Ciolan, *Dezvoltarea educației timpurii. București: Ed. Universității, 2006.*
3. Vasile Molan, *Didactica disciplinelor Comunicare în limba română și Limba și literatura română în învățământul primar. București: Ed. MINIPED, 2015.*
4. Alina Pamfil, *Elemente de didactica limbii române: clasele primare. Cluj-Napoca: CASA CĂRȚII DE ȘTIINȚĂ, 2007.*
5. Ligia Sarivan; Matei Cerkez, *Didactica ariei curriculare „Limbă și comunicare”. București: MEC, 2005.*

**DE LA INOCENȚĂ LA RESPONSABILITATE:
UNIVERSUL ETIC AL OPEREI LUI SPIRIDON VANGHELI**

Natalia Străjescu,

dr., conf.univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
(e-mail: strajescu.natalia@gmail.com)

Rezumat. În prezentul articol ne propunem să explorăm o dimensiune esențială a scrierilor vangheliene: tranziția subtilă, dar fermă, de la inocența pură la asumarea responsabilității. Deși eroii săi sunt copii – ființe ale ludicului și ale candorii – acțiunile lor comportă o încărcătură morală surprinzătoare. În acest sens, universul etic al lui Spiridon Vangheli funcționează ca o școală a omeniei, unde valorile nu sunt predate prin lecții fixate, ci sunt trăite organic.

Cuvinte-cheie: copilărie, personalitate, caracter, valori, lecții.

*

Abstract. This article explores a fundamental dimension of Vangheli's oeuvre: the subtle yet resolute transition from pure innocence to the assumption of responsibility. Although his protagonists are children – embodying playfulness and candor – their actions carry a profound moral weight. In this regard, Spiridon Vangheli's ethical universe functions as a „school of humanity,” where values are not imparted through formal instruction but are experienced organically.

Keywords: childhood, personality, character, values, lessons.

În spațiul literaturii române pentru copii, puține figuri iradiază o lumină la fel de caldă și de cuprinzătoare ca cea a lui Spiridon Vangheli. Supranumit *Tatăl lui Guguță* și comparat adesea cu marii povestitori ai lumii, Vangheli nu a creat doar personaje, ci a edificat o școală a umanității. Opera sa transcende simpla narațiune a copilăriei, transformându-se într-un veritabil tratat de pedagogie a sufletului, unde jocul nu este doar divertisment, ci o formă serioasă de descoperire a vieții. Atunci când deschidem paginile cărților *Isprăvile lui Guguță* sau pășim în *Împărăția lui Ciuboțel*, nu intrăm doar într-un sat idilic, ci într-un laborator complex al formării caracterului uman.

În prezentul articol ne propunem să explorăm o dimensiune esențială, dar adesea subînțeleasă, a scrierilor vangheliene: tranziția subtilă, dar fermă, de la inocența pură la asumarea responsabilității. Deși eroii săi sunt copii – ființe ale ludicului și ale candorii – acțiunile lor comportă o încărcătură morală surprinzătoare. Guguță nu este doar un băiețel cu o căciulă prea mare, ci un mic

cetățean care simte pulsul comunității, care suferă pentru frigul colegilor și care inventează soluții pentru a aduce bucurie celor din jur. În acest sens, universul etic al lui Spiridon Vangheli funcționează ca o *școală a omeniei*, unde valorile nu sunt predate prin lecții fixate, ci sunt trăite organic.

Educația reprezintă temelia pe care se construiește destinul uman, iar dorința de a cunoaște este motorul care ne propulsează înainte. Copiii de astăzi, motivați de curiozitate și creativitate, sunt vizionarii de mâine – viitorii conducători sau creatori de frumos. Această putere transformatoare a învățării a fost recunoscută universal de-a lungul istoriei: de la înțelepciunea antică a lui Aristotel, la pragmatismul lui Benjamin Franklin și până la spiritul de sacrificiu al lui Nelson Mandela, marile personalități au văzut întotdeauna în educație cheia evoluției noastre.

Într-o lume contemporană marcată de individualism și de o tehnologizare accelerată, reîntoarcerea la opera lui Spiridon Vangheli devine un act necesar de formare morală pentru elevi și cititori deopotrivă. Scriitorul ne demonstrează că responsabilitatea nu este privilegiul exclusiv al adulților. Prin ochii lui Guguță, vedem cum un copil poate deveni protectorul satului, cum imaginația poate salva situații critice și cum respectul față de înaintași (reprezențați de figura tatălui, a mamei sau a bunicilor) este o ancoră indispensabilă în formarea identității.

Căciula lui Guguță, care crește până cuprinde întregul sat, devine astfel metafora centrală a altruismului: cu cât inima este mai mare, cu atât mai mulți oameni încap sub protecția ei. Această dinamică dintre micimea fizică a copilului și mărimea sufletească a faptelor sale constituie axa morală a operei. „Dincolo de strâmbarea din nas a unor colegi de breaslă, opera lui Spiridon Vangheli a devenit o componentă a tezaurului spiritual național. În mijlocul necazurilor și deznădejdi în care se zbate azi Basarabia, opera lui Vangheli a creat o altă republică pentru copiii noștri – una luminoasă și plină de farmec. Măcar și pentru atâta, mâna lui merită sărutată”.¹

În cele ce urmează, vom analiza mecanismele prin care Spiridon Vangheli reușește să cultive în cititorii săi valori perene precum bunătatea, empatia, curajul civic și dragostea de neam, demonstrând că drumul de la inocență la responsabilitate este, de fapt, drumul devenirii umane.

Spiridon Vangheli este un autor cu o creativitate excepțională. El deține o cunoaștere profundă a logicii și psihologiei copilului. Imaginile pe care le creează sunt extrem de vii și naturale pentru formabil, datorită abilității sale de a le reda într-un mod plastic. Literatura poate fi considerată o artă, din motiv că aceasta stârnește emoții, îți oferă libertatea de a crea și de a te simți bine citind și recitind.

¹ Grigore Vieru, *Un personaj național. În: Spiridon Vangheli sau despre valorile copilăriei*. Chișinău, Editura Știința, p. 181.

Copiii sunt cei care absorb tot ceea ce văd în jur, sunt ființele cele mai deschise la nou, rezonază la cele mai mici frecvențe cu tot ceea ce se întâmplă. Micile personaje ale lui Spiridon Vangheli – Guguță, Ciuboțel, Radu – trăiesc într-o perpetuă stare de mirare. Curiozitatea nelimitată îi determină să explice fenomenele vieții prin filtrele lor naive, generând pe rând situații comice sau dezvăluind, pe neașteptate, adevăruri cu o forță impresionantă. „Este un dat organic al copilului, afirmă Mihai Cimpoi, să recepteze universul nu printr-o înregistrare imediat – empirică și neutră, nu printr-o acumulare cantitativă, egală cu o însumare pasivă, ci printr-o focalizare a viului, curiosului, ciudatului, printr-un îndemn lăuntric spre taină, inedit, inexplicabil sau greu explicabil. (...) Gândirea copilului este, sub acest aspect, o gândire fantastică, poetică, metaforică”.² *Tatăl lui Guguță când era mic, Copii în cătușele Siberiei, Isprăvile lui Guguță, Soarele, În țara fluturilor, Băiețelul din Coliba Albastră, Crăița, Pantalonia – țara năstrușnicilor, Ghiocica* sunt cărțile care au făcut înconjurul lumii, adunând împreună și formând milioane de cititori.

Copilul inventează cu nesaț o a doua realitate, o existență de poveste, iar scriitorul, care rămâne a fi fidel eroului său, reușește să o creeze și să o modeleze după imaginația acestuia. Componentele sunt încărcate cu semnificații noi, iar tot ce aparține lumii și naturii ia o altă formă: „tractorul face țărână...”; „verdele se suie în copaci din iarbă...”; „iazul șede toată ziua în apă și se scaldă...”, iar „dealul s-a urcat și el sus-sus și a scos flori să le miroase soarele” – sunt câteva dintre fanteziile lui Radu, pe care Raisa Suveică, autoarea studiului despre Spiridon Vangheli, le consideră „concise tablouri fanteziste”.³

Personajele centrale din discursul narativ al lui Spiridon Vangheli – precum Radu, Ciuboțel sau Guguță – reușesc să stabilească o rezonanță profundă cu *eul* interior al cititorului, raliind acea sensibilitate fundamentală la umorul inocent și la ludic. Dincolo de funcția lor pur amuzantă, aceste opere promovează o matrice formativă de o actualitate incontestabilă, prin transmiterea unor concepte axiologice esențiale: etica muncii, spiritul comunitar și fidelitatea. Theodor Codreanu mărturisea despre hărnicia lui Guguță: „Guguță este cel mai harnic copil din literatura universală. El trudește ca în muncile lui Hercule. Pe unde trece, schimbă lumea din temelii, fiindcă o schimbă pe propriile temelii sufletești”.⁴

Scriitorul își asumă, implicit, rolul de pedagog al binelui, orientând cititorul spre un înalt ideal de omenie. În arhitectonica morală vangheliană, copilul transcende statutul de simplu simbol al curățeniei și naivității; el se poziționează ca

² Mihai Cimpoi, *Două eseuri despre Spiridon Vangheli*. În: *Nistru*, 1989, nr. 4, p. 149.

³ Raisa Suveică, *Miracolul cotidianului (Micromonografie)*. În: *Spiridon Vangheli sau despre valorile copilăriei*. Chișinău: Editura Știința, 2015, p. 44.

⁴ Theodor Codreanu, *Spiridon Vangheli: mimesis și copilărie*. În: *Philologia*, nr. 5-6, (269-270), septembrie-decembrie 2013, p. 37.

o paradigmă etică. Acesta înglobează virtuți fundamentale — altruismul dezinteresat, toleranța reflexivă și discernământul chibzuit — a căror conduită exemplară poate servi drept model normativ chiar și pentru maturitate.

Opera lui Vangheli transcede sfera simplei lecturi recreative, devenind o autentică resursă educativă. Printre rânduri, autorul țese o înțelepciune profundă, menită să contureze un reper moral esențial în traversarea „labirintului vieții”. Prin intermediul personajelor sale – în special prin spiritul ludic al lui Guguță – cititorul înțelege că menirea fundamentală a omului, încă din primii ani de viață, este explorarea universului și descifrarea legilor tainice ale existenței. „Cărțile, ca și oamenii, au destine diferite. Unele sunt date uitării imediat după apariția lor, altele trăiesc și sunt citite câteva decenii. Valoarea cea mai mare însă o constituie cărțile care au reușit să înfrunte veacuri, păstrându-și semnificația fără a pierde din farmecul lor inițial. Ultima definiție s-ar potrivi și lui Spiridon Vangheli, opera lui fiind scrisă despre copii și pentru copii și înalt prețuită în peste 40 de țări ale lumii, în limbile cărora au fost traduse cărțile acestui *Creangă al Basarabiei*.”⁵

Guguță depășește condiția unui simplu personaj, fiind conturat ca un protagonist care călăuzește rezolvarea unei anumite situații și a cărei prezență devine motorul ontologic al întregului eșafodaj epic. Acesta exercită un puternic impact asupra diegezei, reconfigurând evenimentele în conformitate cu propria viziune teleologică. În calitate de instanță ordonatoare, Guguță nu doar dinamizează acțiunea, ci permite și interacțiunea celorlalte personaje secundare, integrându-le într-un mecanism participativ complex. Din această perspectivă, personajul creează un micro-univers marcat de o etică a restaurării, fiind investit cu rolul de a remedia discordanțele realității și de a reinstitui echilibrul primordial. De exemplu, cușma sa are incredibila putere de a se mări ori de câte ori este nevoie și de a salva satul de la ger: „...Într-o zi mama i-a spus să facă focul în sobă, dar Guguță unde bagă toată casa sub cușmă și s-a făcut cald și bine în odăi. Și ce-i dă în gând? Să încălzească și ulița!.. Acum toată ulița trăia sub cușma lui”.⁶

Într-unul dintre interviurile sale, realizat de către ziarul *Adevărul*, Spiridon Vangheli a fost întrebat: „– *Copiii l-au înțeles pe Guguță și semnificația căciulii care crește când el face fapte bune?* La această întrebare autorul răspunde: Odată, când eram la o Școală de Limbi Moderne, un copil mă întreabă: «Cum de căciula a acoperit nu doar Moldova, dar și Japonia, America și Germania?» Eu i-am întrebat însă dacă e o simplă căciulă și o fetiță a spus: «Nu este vorba doar de o cușmă, ci de un suflet. Acolo trebuie să încapă mai mulți prieteni». Căciula acoperă, dar sufletul

⁵ Balaban Claudia, *Scritorul din Coliba albastră a copilăriei*. În: *Spiridon Vangheli și universul senin al copilăriei*. – Chișinău: Editura Baștina-Radog SRL, 2012, p. 5.

⁶ Spiridon Vangheli. *Guguță și prietenii săi*. – Chișinău: Editura Turturica, 1994, p. 56.

îi primește. A fost un răspuns extraordinar”.⁷ Astfel, Guguță e personajul iubit și îndrăgit de toată lumea, de la mic la mare. El este și va fi copilul etern, ager la gândire, bun cu toată lumea, iubitor de oameni și de vietățile naturii, înzestrat cu nobile calități, „vorbindu-ne într-o limbă dulce și curată, cu o expresie artistică ingenioasă, plină de frăgezime și inventivitate, așa cum numai un copil minune e în stare să ne vrăjească”.⁸

Și universul narativ al operei *Împărăția lui Ciuboțel* reflectă un sistem complex de valori etice precum altruismul, solidaritatea și protecția reciprocă, virtuți ce capătă o intensitate simbolică profundă în secvența „plânsului viței-de-vie”, moment care consolidează dimensiunea empatică a personajelor și comuniunea acestora cu elementele naturii: „Pe dealul de alături plângea o tufă de viță-de-vie. Un gură-cască a uitat astă-toamnă s-o îngroape. Cum fusese ziua chiciură, acum gerul, care venea călare pe vânt, îi îmbrăca loazele în haină de gheață: «Căm-m-mașa mă strânge,/ Trrr-upul îmi frrrân-ge.../ Căm-mașa de gheață,/ Su-sufletu-ngheață!» tremura vița-de-vie. Unde să se ascundă, când în preajmă mai nu era omăt? Vântul îl cam dusesse deval. «— Olo, dolo! strigă moș Dalbu.» Și oamenii lui Ciuboțel s-au strâns ciucure în jurul viței, îngrădind calea frigului. Acum ea stătea ca într-o colibă de zăpadă. Și Ciuboțel ședea în coliba asta”.⁹ Ciuboțel este eroul care născocesc diverse jocuri, narează diferite povești, povești care, într-un final, sunt preferate și de alte personaje. Casa în care trăiește Ciuboțel este „visul”, el are o imaginație bogată, inventează propria sa limbă: „Bucu, ciucu! Teca me? întreabă moș Dalbu. Adică: da baba ce mai face? În ogradă e grea iarna? — Buli, tuli, țoca, moc! Da, am înțeles, dă din cap Ciuboțel”.¹⁰ Ciuboțel este un copil perspicace, îndrăzneț, care are un mod al său de a vedea și interpreta lucrurile: „Când m-am trezit pe lume, nu mai era nici bunica, nici bunicul... Iarna, îmi făceam bunici de zăpadă... Nici prin gând să-mi dea atunci că, în raport cu timpul, și noi suntem niște oameni de... zăpadă”.¹¹ În contextul operei lui Vangheli, Ciuboțel se prezintă ca un *alter ego* al lui Guguță, arhetip al copilului universal, dominat de același spirit ludic și nonconformist. El întruchipează dinamismul vital și setea de cunoaștere, având ca stație terminus în traseul său existențial descifrarea miracolelor cotidiene. Aceste două personaje au în comun aspirația spre absolut și agerimea intelectuală, principii ce fundamentează o nouă paradigmă a universului infantil.

⁷ Guguță nu mai este al meu, ci al copiilor de pretutindeni. În: *Spiridon Vangheli sau despre valorile copilăriei*. — Chișinău: Editura Știința, 2015, p. 266.

⁸ Gheorghe Vodă, *Copilăria lui Guguță*. În: *Spiridon Vangheli sau despre valorile copilăriei*. — Chișinău: Editura Știința, 2015, p. 166.

⁹ Spiridon Vangheli, *Împărăția lui Ciuboțel*. — Chișinău: Editura pentru copii „Guguță”, 2013, p. 54.

¹⁰ Idem, p. 55.

¹¹ Idem, p. 5.

Acțiunile copilului sunt justificate, bonome, „ele readuc sensul unde lipsește, reintroduc binele acolo unde s-a instaurat răul, repun eticul în vidul moral creat, reasează frumosul în domeniul cucerit temporar de urât... Lumea copilăriei e una a întregului în care oamenii, plantele, lucrurile și elementele universului trăiesc într-o unitate solidară. Această solidaritate este pavăza morală contra singurătății și contra răului”.¹² Astfel, scriitorul construiește o punte între maturitate și copilărie, între inocență și responsabilitate prin intermediul unei empatii profund reflexive, organizându-și discursul pentru a da răspunsuri la întrebările care-l frământă pe micul școlar sau cititorul adult, având ca scop integrarea acestora într-un cadru multifuncțional al realității. Ansamblul de valori morale prezent în operă – de la hărnicie și tenacitate până la sacrificiu și toleranță – are rolul de a stimula maturizarea intelectuală și de a consolida principii axiologice invariabile.

Prin personajele sale, Spiridon Vagheli a conturat mitopoetica vârstelor într-un mod cu totul inedit, conturând un spațiu al aventurii formative. Peripețiile narative creează un traseu simbolic în care se reflectă etapele inițiatice universale parcurse de fiecare formabil în evoluția sa. Cu eroii săi au crescut generații de copii, ei reprezintă frumusețea adevăratei copilării, în care imaginația nu cunoaște limite.

¹² Mihai Cimpoi. *Valorile copilăriei*. În: *Spiridon Vagheli sau despre valorile copilăriei*. – Chișinău: Editura Știința, 2015, p. 103.

JOCUL INTELIGENT ÎN PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

Valeria Jenerenco,

masterandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

(e-mail: ww3266482@gmail.com)

Natalia Stratan,

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

(e-mail: butmalaistratan@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-4807-0094

Rezumat. *Educația contemporană se află într-un proces de transformare profundă, determinat de dinamica societății moderne și de evoluția tehnologică, ceea ce impune adoptarea unor metode didactice centrate pe elev și pe formarea competențelor. În acest context, disciplina Limba și literatura română depășește rolul tradițional de transmitere a cunoștințelor, contribuind la dezvoltarea comunicării, a gândirii critice și a sensibilității culturale.*

Jocul inteligent se afirmă ca o strategie didactică modernă și eficientă, care îmbină dimensiunea ludică cu sarcini cognitive complexe, având la bază fundamente teoretice solide formulate de Piaget, Vygotsky și Huizinga. Acesta favorizează implicarea activă a elevilor, învățarea prin descoperire, cooperarea și motivația pentru studiu, fiind orientat spre obiective educaționale clare și evaluabile. În predarea limbii și literaturii române, jocul inteligent contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor lingvistice și literare, facilitând învățarea vocabularului, a gramaticii, exprimarea orală și scrisă, precum și interpretarea textului literar. Activitățile ludice transformă lectura într-o experiență activă și reflexivă, stimulând creativitatea, empatia și gândirea critică. Integrarea tehnologiei și a instrumentelor digitale amplifică eficiența jocului inteligent, oferind feedback rapid și posibilități de personalizare a învățării. Deși aplicarea acestei metode presupune o planificare riguroasă și competențe pedagogice solide, jocul inteligent reprezintă o direcție valoroasă pentru modernizarea procesului educațional și pentru formarea unor elevi activi, autonomi și adaptați cerințelor societății actuale.

Cuvinte-cheie: *joc, competențe, evoluție, tehnologie, didactică, sarcini, implicare*

*

Abstract. *Contemporary education is undergoing a profound transformation driven by the dynamics of modern society and technological advancement, which calls for the adoption of student-centered teaching methods focused on competence development. In this context, the subject Romanian Language and Literature goes beyond its traditional role of transmitting knowledge, contributing to the development of communication skills, critical thinking, and cultural sensitivity.*

Intelligent play emerges as a modern and effective teaching strategy that combines the playful dimension with complex cognitive tasks, grounded in solid theoretical foundations formulated by Piaget, Vygotsky, and Huizinga. It promotes students' active involvement, learning through discovery, cooperation, and motivation for study, being oriented toward clear and assessable educational objectives. In teaching Romanian language and literature, intelligent play makes a significant contribution to the development of linguistic and literary competences, facilitating the learning of vocabulary and grammar, oral and written expression, as well as the interpretation of literary texts. Play-based activities transform reading into an active and reflective experience, stimulating creativity, empathy, and critical thinking. The integration of technology and digital tools enhances the effectiveness of intelligent play by providing rapid feedback and opportunities for personalized learning. Although the application of this method requires rigorous planning and solid pedagogical skills, intelligent play represents a valuable direction for modernizing the educational process and for forming active, autonomous students who are adapted to the demands of contemporary society.

Keywords: *play, competences, evolution, technology, didactics, tasks, engagement.*

Este cunoscut faptul că „**Jocul inteligent** reprezintă o strategie didactică modernă ce îmbină cu succes dimensiunea ludică cu sarcini cognitive complexe, având scopul precis de a stimula gândirea critică, creativitatea și implicarea activă.”¹ Conceptul se fundamentează pe observații și teorii solide dezvoltate de pedagogi și psihologi de renume, precum Jean Piaget, Lev Vygotsky și Johan Huizinga, care au subliniat unanim importanța jocului în dezvoltarea cognitivă, socială și culturală a copiilor. Iată ce spun Domniile Lor în acest sens: Jean Piaget a evidențiat rolul jocului în construcția inteligenței și formarea structurilor cognitive, considerând că, prin explorare și experimentare, copilul își dezvoltă capacitatea de gândire logică și rațională.² Lev Vygotsky a accentuat dimensiunea socială, evidențiind modul în care jocul facilitează dezvoltarea limbajului, a comunicării și a competențelor sociale, plasând elevul în „zona proximei dezvoltări”.³ Johan Huizinga, dintr-o perspectivă culturală, a demonstrat că jocul este o manifestare fundamentală a creativității și expresivității umane, fiind indisolubil legat de evoluția culturii.⁴

¹ Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006, p. 262.

² Jean Piaget, *Psihologia copilului*, 1966 Presses Universitaires de France, p. 61.

³ Lev S. Vygotsky, *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press, 1978, p. 85.

⁴ Johan Huizinga, *Homo ludens. O încercare de determinare a elementului ludic al culturii*, București: Editura Humanitas, 2014, p. 15.

Este crucial de înțeles că jocul inteligent nu se limitează la simplul divertisment. El presupune obiective educaționale clare, reguli bine stabilite și o evaluare constantă a progresului⁵.

Se susține că caracteristicile sale principale includ integrarea sarcinilor cognitive, stimularea gândirii complexe și oferirea unui feedback imediat iar funcțiile sale sunt multidimensionale. În *dicționarul de pedagogie*, Sorin Cristea vorbește despre următoarele funcții:

- *funcția cognitivă*: vizează dezvoltarea proceselor de gândire, analiză, sinteză și înțelegere.
- *funcția formativă*: contribuie la consolidarea competențelor personale și sociale, dezvoltând personalitatea elevului.
- *funcția socială*: facilitează cooperarea și comunicarea în grup.
- *funcția motivațională*: sporește interesul elevilor pentru activitatea didactică.⁶

În opinia lui Sorin Cristea, prin integrarea acestui tip de joc, profesorul devine un facilitator al învățării, iar elevul un participant activ, responsabil de propria formare, răspunzând astfel cerințelor educației moderne. Educația contemporană se află într-un moment de răscruce, fiind determinată de schimbările accelerate ale societății moderne și de evoluția tehnologiei, aspecte care impun o redefinire a rolului școlii și a strategiilor didactice utilizate.⁷ În acest context, elevul nu mai este un receptor pasiv al informației⁸, ci un actor implicat activ în procesul de învățare.

Disciplina Limba și literatura română rămâne pilonul central al formării identitare și culturale. Totuși, provocarea majoră a profesorului modern este de a crea o punte între textele clasice (adesea percepute ca arhaice de către elevi) și realitatea lor cotidiană. Metodele expositive, bazate pe dictarea de comentarii literare și memorarea mecanică a trăsăturilor de curent, nu doar că plictisesc, dar creează o fractură între elev și actul lecturii. Aici intervine necesitatea unei schimbări de paradigmă: trecerea de la „ce învățăm” la „cum și de ce învățăm”.⁹ Contrar prejudecăților care asociază jocul doar cu recreerea sau infantilizarea, jocul inteligent (gamificarea didactică) reprezintă o metodă riguroasă, ancorată în psihologia învățării. Acesta nu este o „pauză” de la învățare, ci un catalizator al acesteia.

Jocul inteligent la orele de română presupune:

⁵ Sorin Cristea, *Dicționar de pedagogie*, București: Editura Litera, 2000, p. 210.

⁶ *Ibidem*, pp. 161-162.

⁷ Constantin Cucoș, *Pedagogie*, ediția a III-a, Iași: Editura Polirom, 2014, p. 64.

⁸ Elena Joița, *Profesorul și alternativa coconstructivistă a instruirii*, 2007, p. 69.

⁹ Emanuela Ilie, *Didactica limbii și literaturii române*, Iași: Editura Polirom, 2020, p. 21.

- *Reguli clare și obiective precise.* Fiecare activitate ludică are o țintă de învățare (ex: fixarea timpurilor verbale, înțelegerea conflictului dintr-un roman).¹⁰

- *Feedback imediat.* Spre deosebire de testele clasice, jocul oferă elevului un răspuns instantaneu asupra performanței, permițând corectarea erorilor în timp real, fără presiunea notei.

- *Implicare emoțională.* Jocul reduce anxietatea de performanță. Când elevul este prins în „povestea” jocului, barierele psihologice cad, iar asimilarea informației devine naturală.¹¹

S-a constatat că jocul inteligent poate revitaliza orele de limba și literatura română:

Procesul Literar Simulat. În loc să scrie un eseu despre vinovăția personajului Ion (din romanul omonim), elevii pot organiza un proces. Clasa se împarte în avocați ai apărării, procurori, martori (alte personaje) și jurați. Această metodă dezvoltă argumentarea, oratorie și înțelegerea profundă a psihologiei personajelor.

Interviul Contrafactual. Elevii intră în rolul unor jurnaliști care trebuie să ia un interviu unui scriitor clasic (ex: Mihai Eminescu) sau unui personaj, dar întrebările trebuie să fie relevante pentru lumea contemporană. (Ex: „Dle Caragiale, cum ați descrie politica românească de azi într-o postare pe Facebook?”).

Gramatica prin Gamification. Utilizarea unor platforme digitale (precum Kahoot sau Quizizz) sau a jocurilor de tip „Escape Room”¹² pentru a rezolva enigme gramaticale. Pentru a „evada” din cameră, elevii trebuie să identifice corect funcțiile sintactice sau să corecteze greșeli de ortografie.

Rescrierea Creativă: Transformarea unei balade într-o știre de ziar sau a unui basm într-un scenariu de blog. Aceasta verifică înțelegerea textului sursă și exersează stilurile funcționale.

Integrarea jocului inteligent transcende simpla achiziție de cunoștințe literare. Această abordare formează competențe transferabile (soft skills), esențiale pe piața muncii din viitor:

Gândirea laterală. Capacitatea de a găsi soluții inedite la probleme complexe

Colaborarea. Majoritatea jocurilor didactice presupun lucrul în echipă, negocierea și asumarea unor roluri.

În predarea Limbii și literaturii române, *jocul inteligent* se afirmă ca o strategie didactică complexă, cu impact direct asupra formării competențelor lingvistice și literare. Acesta acționează pe două paliere fundamentale: dimensiunea instrumentală, care vizează limba ca sistem funcțional de comunicare, și dimensiunea estetică, care abordează literatura ca formă de expresie artistică și

¹⁰ Ion Cerghit, *Metode de învățământ*, Iași, Editura Polirom, 2006, p. 272.

¹¹ *Ibidem*, p. 261.

¹² Valea Argovei, Revista Educațională TeachIt, nr. 18, vol. III, 2025 p. 424.

de explorare a universului uman. Integrarea jocului inteligent nu presupune o simplificare a conținutului, ci o reconfigurare a procesului de învățare într-un demers activ, contextualizat și reflexiv.

Una dintre dificultățile majore ale predării limbii române este abstractizarea excesivă a noțiunilor, care conduce frecvent la memorarea mecanică a regulilor, fără capacitatea reală de aplicare. Jocul inteligent propune o învățare prin descoperire și experimentare, în care elevul este implicat activ în construcția sensului.

Dezvoltarea vocabularului elevilor este eficient susținută prin utilizarea jocurilor didactice care activează lexicul pasiv și favorizează integrarea cuvintelor în contexte semnificative de comunicare. Astfel de activități contribuie la consolidarea memoriei semantice și la formarea competenței de utilizare adecvată a limbajului. Un exemplu relevant este jocul „**Vânătoarea de cuvinte**”¹³, aplicabil cu precădere la clasele V–VII. Profesorul selectează un text literar sau nonliterar și stabilește o categorie lexicală (de exemplu: cuvinte care exprimă stări afective, mișcare, trăsături morale). Elevii, individual sau în echipe, identifică termenii corespunzători și îi notează, urmând ca ulterior să îi utilizeze în enunțuri proprii sau în scurte texte. Activitatea favorizează înțelegerea sensului contextual și transferul vocabularului în exprimarea activă.

Jocul „**Lanțul de cuvinte**”¹⁴, recomandat pentru clasele IV–VI, presupune construirea unei succesiuni de cuvinte legate prin relații de sinonimie, antonimie sau apartenență la aceeași familie lexicală. Fiecare elev adaugă un termen justificând relația semantică stabilită. Acest exercițiu dezvoltă capacitatea de relaționare lexicală și gândirea asociativă.

O abordare mai complexă este oferită de „**Exploratorii dicționarului**”, utilizat în special la clasele gimnaziale. Elevii primesc un cuvânt mai puțin frecvent și au sarcina de a-i identifica sensurile, sinonimele, antonimele și domeniile de utilizare, folosind dicționare tipărite sau digitale. Activitatea stimulează autonomia în învățare și dezvoltă competența de documentare lingvistică.

Pentru aprofundarea vocabularului abstract, se pot aplica jocuri de tip „**Taboo lingvistic**”¹⁵ sau „**Alias**”, adecvate claselor VI–VIII. Elevii trebuie să explice noțiuni precum „melancolie”, „ironie” fără a utiliza cuvinte din aceeași familie lexicală sau termeni evidenți. Constrângerea impusă determină utilizarea sinonimelor, a perifrazelor și a explicațiilor descriptive, contribuind la rafinarea exprimării și la precizia limbajului.

Un alt joc cu valoare formativă este „**Termometrul cuvintelor**”, aplicabil în clasele V–VIII, prin care elevii ordonează o serie de sinonime în funcție de

¹³ Academia ABC, *Jocul în educație de la distracție la învățare NR. 26, Iunie 2025*, p. 31.

¹⁴ https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/190-198_1.pdf

¹⁵ <https://www.twinkl.com/resource/roi-l-815-taboo-oral-language-game-challenge-cards>

intensitate (de exemplu: „teamă – frică – spaimă – groază – teroare”). Activitatea dezvoltă sensibilitatea semantică și capacitatea de selecție lexicală adecvată contextului comunicativ.

În ceea ce privește învățarea gramaticii, *jocul inteligent* facilitează înțelegerea regulilor prin abordarea acestora ca structuri logice și funcționale. Jocurile de rol gramaticale, puzzle-urile sintactice sau concursurile de corectare sunt eficiente în clasele V–VIII, deoarece transformă analiza gramaticală într-o activitate interactivă. Un exemplu elocvent este „**Licitația propozițiilor**”, aplicabilă la clasele VI–VIII. Profesorul propune o serie de enunțuri, corecte sau intenționat greșite din punct de vedere gramatical sau ortografic. Elevii, organizați pe echipe, primesc un buget simbolic și „licitează” pentru enunțurile considerate corecte. La final, fiecare propoziție este analizată, iar echipele își justifică alegerile. Acest joc stimulează gândirea analitică, atenția la detaliu și capacitatea de argumentare, reducând anxietatea asociată evaluării tradiționale. Prin astfel de activități ludice structurate, noțiunile lexicale și gramaticale nu mai sunt percepute ca informații abstracte, ci ca instrumente funcționale ale comunicării, contribuind la o învățare autentică și durabilă.

Jocul inteligent ca laborator de comunicare.

Finalitatea disciplinei Limba și literatura română este formarea competenței de comunicare în multiplele sale dimensiuni. Jocul inteligent creează un cadru de siguranță psihologică, esențial pentru exprimarea liberă și pentru depășirea fricii de greșeală. Exprimarea orală este consolidată prin jocuri de dezbatere, improvizație și simulare, care dezvoltă capacitatea de argumentare și respectarea regulilor dialogului. Jocuri precum „**Tribunalul literar**”¹⁶ solicită elevilor să susțină opinii controversate sau paradoxale, indiferent de convingerile personale, antrenând structura discursului argumentativ și competențele retorice. În acest context, elevul învață să separe ideea de persoană și să construiască un discurs coerent, logic și persuasiv. Exprimarea scrisă este consolidată eficient prin intermediul jocurilor de constrângere creativă, care combină libertatea expresivă cu respectarea unor cerințe formale riguroase. Aceste activități sprijină dezvoltarea imaginației, a coerenței textuale și a disciplinei discursive, fiind adaptabile diferitelor niveluri de școlaritate. Un exemplu frecvent utilizat este jocul „**Scrierea în lanț**”, aplicabil în special la clasele IV–VI, dar adaptabil și pentru gimnaziu. Activitatea presupune ca fiecare elev să redacteze o propoziție sau un paragraf scurt, continuând textul început de un coleg. Profesorul poate impune anumite condiții, precum utilizarea unui timp verbal specific sau integrarea unui cuvânt-cheie. La final, textul este citit integral și analizat din perspectiva coerenței, a corectitudinii și a creativității, elevii conștientizând rolul fiecărei secvențe în construcția unui text unitar.

¹⁶ <https://www.scribd.com/document/607955479/Tribunal-Literar-Proiect>

Jocul „**Textul cu restricții**”, recomandat pentru clasele V–VIII, presupune redactarea unui text respectând o serie de condiționări prestabilite. De exemplu, elevii pot fi solicitați să scrie un text descriptiv fără a utiliza adjective sau o narațiune la persoana I, folosind exclusiv propoziții simple. Constrângerile impuse îi obligă pe elevi să caute soluții expresive alternative, dezvoltând flexibilitatea stilistică și conștientizarea mecanismelor limbajului.

Un alt exercițiu cu valoare formativă este „**Rescrierea finalului**”, utilizat în predarea textelor epice, în special la clasele VI–VIII. După lectura unui text literar, elevii sunt invitați să propună un final alternativ, păstrând logica internă a operei și considerând evoluția personajelor. Activitatea favorizează înțelegerea relațiilor cauzale și a structurii narative, precum și dezvoltarea gândirii critice și creative.

Jocul „**Povestea cuburilor**”¹⁷, adecvat pentru clasele IV–VII, implică utilizarea unor cuburi ilustrate cu simboluri, imagini sau cuvinte-cheie. Elevii aruncă cuburile și trebuie să construiască un text coerent, integrând elementele rezultate într-o narațiune logică. Exercițiul dezvoltă capacitatea de organizare a ideilor, coerența discursivă și abilitatea de a realiza conexiuni între elemente aparent disparate, competențe esențiale pentru redactarea textelor argumentative și interpretative.

În predarea literaturii, jocul inteligent contribuie semnificativ la depășirea lecturii superficiale și la combaterea analfabetismului funcțional, prin implicarea activă a elevilor în procesul de interpretare a textului literar.

În **textul epic**, jocurile de tip „**Detecții textului**”¹⁸ sau „**Puzzle literar**” facilitează identificarea elementelor narative și înțelegerea relațiilor de cauzalitate. Aceste activități pot fi aprofundate prin realizarea unor hărți mentale ale personajelor sau prin construirea unor „profiluri” simbolice, care evidențiază motivațiile, relațiile și evoluția psihologică a acestora.

Textul liric, adesea perceput ca dificil, devine accesibil prin jocuri de interpretare simbolică. Activități precum „Vânătoarea de metafore” sau exercițiile de transcodare artistică, în care elevii asociază poezia cu imagini, muzică sau alte forme de artă, favorizează înțelegerea emoției transmise și acceptarea pluralității interpretărilor. Elevii învață astfel că sensul poetic nu este unic, ci se construiește în relația dintre text și cititor.

În cazul **textului dramatic**, jocurile de rol și dramatizările dezvoltă empatia și capacitatea de analiză din perspective multiple. Activități precum reinterprețarea didascalilor sau simularea deciziilor regizorale evidențiază faptul că textul dramatic este un construct complex, situat la intersecția dintre literatură și spectacol, în care sensul este influențat de context, interpretare și subtext. Prin aplicarea sistematică a acestor jocuri, elevul este transformat dintr-un receptor pasiv al informației într-

¹⁷ <https://www.twinkl.ro/resource/cubul-povetilor-joc-ro-dlc-134>

¹⁸ <https://www.twinkl.co.uk/resource/gaca-cititorilor-superhau-competene-de-lectur-plane-ro2-llr-110>

un explorator activ al universului literar, capabil să formuleze interpretări personale argumentate și să relaționeze conținutul textului cu propria experiență de lectură.¹⁹

Jocul inteligent reprezintă o strategie didactică eficientă și riguroasă în predarea limbii și literaturii române, facilitând trecerea de la memorarea mecanică la internalizarea profundă a cunoștințelor. Prin activități ludice structurate, elevii își dezvoltă competențele lingvistice, capacitatea de comunicare și abilitățile de interpretare literară într-un cadru motivant²⁰ și securizant. Astfel, jocul devine limbajul comun prin care exigența academică se armonizează cu nevoia naturală de explorare și creativitate, transformând ora de curs într-un spațiu al descoperirii și al formării autentice²¹. Integrarea jocului inteligent în procesul didactic reprezintă o direcție pedagogică modernă, cu efecte vizibile asupra calității actului educațional. Aplicat coerent și fundamentat teoretic, jocul inteligent contribuie la optimizarea învățării și la adaptarea demersului educativ la nevoile reale ale elevilor.

Avantajele jocului inteligent. Un prim avantaj major al utilizării jocului inteligent îl constituie creșterea motivației și a implicării active a elevilor. Prin caracterul său dinamic și interactiv, jocul transformă lecția într-o experiență atractivă, diminuând percepția învățării ca obligație și stimulând curiozitatea cognitivă. Elevii devin participanți activi la procesul de învățare, nu simpli receptori ai informației, ceea ce favorizează o asimilare mai profundă și de durată a conținuturilor.

Un alt beneficiu esențial este dezvoltarea complexă a personalității elevului. Jocul inteligent nu vizează exclusiv achizițiile cognitive, ci stimulează gândirea critică, creativitatea, capacitatea de rezolvare a problemelor și flexibilitatea intelectuală. În același timp, prin activități de grup și jocuri de rol, sunt cultivate competențe socio-emoționale precum cooperarea, empatia, respectarea regulilor și gestionarea emoțiilor. Astfel, învățarea devine un proces holistic, integrând dimensiunea intelectuală cu cea afectivă și socială. De asemenea, jocul inteligent are un pronunțat caracter incluziv. Acesta creează un climat de siguranță psihologică, în care greșeala este percepută ca etapă firească a învățării, nu ca eșec. Elevii timizi, anxioși sau cu dificultăți de învățare beneficiază de șanse reale de participare și afirmare, deoarece presiunea evaluativă este diminuată, iar accentul cade pe proces, nu exclusiv pe rezultat. Prin diversitatea sarcinilor și a rolurilor, fiecare elev își poate valorifica potențialul într-un mod personalizat.

În pofida beneficiilor evidente, utilizarea jocului inteligent presupune și anumite limite care necesită o gestionare atentă. Proiectarea și implementarea eficientă a jocurilor didactice solicită timp, creativitate și competențe pedagogice

¹⁹ Miron Ionescu, *Învățarea activă*, Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2003, p. 277.

²⁰ Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006, p. 262.

²¹ Bocoș, Mușata, *Instrucțiunea interactivă. Repere metodologice*, Editura Polirom, Iași, 2013, p. 182.

solide din partea cadrului didactic. În lipsa unei planificări riguroase, există riscul ca jocul să fie perceput ca activitate recreativă lipsită de profunzime educativă.²² Un alt risc îl reprezintă superficializarea conținuturilor, atunci când componenta ludică nu este corelată strict cu obiectivele de învățare. Fără o finalitate clară și fără reflecție pedagogică, jocul poate deveni un scop în sine, diminuând rigoarea cognitivă a lecției. De aceea, profesorul trebuie să mențină un echilibru constant între dimensiunea atractivă a jocului și exigențele academice ale disciplinei. Totodată, diferențele de ritm și nivel dintre elevi pot genera dificultăți în gestionarea activităților ludice, dacă sarcinile nu sunt adaptate corespunzător. În acest context, rolul profesorului ca mediator, ghid și facilitator al învățării devine esențial.

Perspectivile de valorificare a jocului inteligent în educație sunt favorabile și strâns legate de formarea continuă a cadrelor didactice²³. Dezvoltarea competențelor metodologice, familiarizarea cu strategii ludice moderne și schimbul de bune practici pot contribui la utilizarea eficientă și creativă a jocului în diverse contexte educaționale²⁴.

O direcție importantă de evoluție este integrarea jocului inteligent în noile forme de evaluare, cu accent pe evaluarea formativă și alternativă. Portofoliile, autoevaluarea, evaluarea prin proiecte sau observația sistematică pot completa evaluarea tradițională²⁵, reflectând mai fidel progresul elevului. Nu în ultimul rând, dezvoltarea tehnologiilor digitale deschide noi posibilități pentru extinderea jocului inteligent în mediul educațional digital, prin platforme interactive, aplicații educaționale și resurse multimedia. Astfel, jocul inteligent poate deveni un instrument flexibil și adaptabil, capabil să răspundă cerințelor educației contemporane și să sprijine formarea unor competențe relevante pentru societatea actuală.

În concluzie am putea menționa următoarele, *jocul inteligent* se afirmă, în contextul educației contemporane, ca o strategie didactică esențială în predarea limbii și literaturii române, răspunzând nevoilor elevilor de a învăța activ, motivant și contextualizat. Analiza realizată în cadrul prezentului referat evidențiază faptul că jocul inteligent nu reprezintă o simplă metodă alternativă, ci o modalitate eficientă de modernizare a procesului de predare-învățare. Fundamentele teoretice ale jocului, susținute de contribuțiile unor autori precum Piaget, Vygotsky și Huizinga, demonstrează valoarea educativă a activităților ludice în dezvoltarea

²³ Ionescu, Miron; Bocoș, Mușata (coord.), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești, 2009, p. 37.

²⁴ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris: OECD Publishing, p. 92.

²⁵ Bocoș, Mușata, *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, p. 243.

cognitivă, socială și emoțională a elevilor. Jocul inteligent, prin structura sa riguroasă și orientarea spre obiective clare, reușește să îmbine dimensiunea ludică cu cerințele curriculare, oferind un cadru coerent de învățare.

În predarea limbii și literaturii române, jocul inteligent contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor lingvistice și literare. Elevii își îmbogățesc vocabularul, își consolidează cunoștințele gramaticale, își dezvoltă capacitatea de interpretare a textului literar și își îmbunătățesc exprimarea orală și scrisă. Prin activități ludice bine concepute, lectura devine o experiență activă, iar analiza literară capătă sens și relevanță pentru elevi. Aplicarea jocului inteligent în activitatea didactică favorizează implicarea tuturor elevilor, sprijină incluziunea educațională și contribuie la formarea competențelor-cheie necesare integrării sociale și profesionale. Totodată, integrarea tehnologiei și a instrumentelor digitale extinde posibilitățile de utilizare a jocului inteligent, adaptând procesul educațional la realitățile societății actuale.

Cu toate acestea, eficiența jocului inteligent depinde de competența pedagogică a profesorului, de claritatea obiectivelor și de echilibrul dintre dimensiunea ludică și cea cognitivă. Jocul trebuie utilizat în mod responsabil, ca mijloc de învățare, nu ca scop în sine.

Așadar, jocul inteligent reprezintă o direcție valoroasă și necesară în predarea limbii și literaturii române, contribuind la formarea unor elevi activi, creativi și capabili de gândire critică. Prin valorificarea acestei strategii didactice, școala contemporană poate deveni un spațiu al descoperirii, al colaborării și al învățării autentice. Aspectele prezentate sunt susținute de literatura de specialitate din domeniul pedagogiei și didacticii moderne .

Bibliografie:

1. Academia ABC, *Jocul în educație de la distracție la învățare* NR. 26, Iunie 2025.
2. Argovei Valea, *Revista Educațională TeachIt*, nr.18, vol.III, 2025.
3. Bocoș, Mușata, *Instrucțiunea interactivă.Repere metodologice*, Iași: Editura Polirom, 2013.
- 4.Bocoș, Mușata, *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2013.
5. Cerghit Ioan *Metode de învățământ*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.
6. Constantin Cucos, *Pedagogie*, ediția a III-a, Iași: Editura Polirom, 2014.
7. Cristea Sorin, *Dicționar de pedagogie*, București: Editura Litera, 2000.
8. Huizinga Johan, *Homo ludens. O încercare de determinare a elementului ludic al culturii*, București: Editura Humanitas, 2014.
9. Ilie Emanuela, *Didactica limbii și literaturii române*, Iași: Polirom, 2020.

10. Ionescu Miron, *Învățarea activă*, Cluj-Napoca: Dacia, 2003.
11. Ionescu, Miron; Bocoș, Mușata (coord.), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești, 2009.
12. Joița Elena, *Profesorul și alternativa coinstructivistă a instruirii*, 2007.
13. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris: OECD Publishing
14. Piaget Jean, *Psihologia copilului*, 1966 Presses Universitaires de France.
15. Lev S. Vygotsky, *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press, 1978.
16. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/190-198_1.pdf
17. <https://www.twinkl.com/resource/roi-l-815-taboo-oral-language-game-challenge-cards>
18. <https://www.scribd.com/document/607955479/Tribunal-Literar-Proiect>
19. <https://www.twinkl.ro/resource/cubul-povetilor-joc-ro-dlc-134>
20. <https://www.twinkl.co.uk/resource/gaca-cititorilor-superhau-competene-de-lectur-plane-ro2-llr-110>

CĂLĂTORIILE LUI MARCO POLO

Adriana-Crina Roșca,

Colegiul Național „Unirea”, Târgu Mureș, România,

(e-mail: crinaadriana51@yahoo.com)

Rezumat: *Lecția „Călătoriile lui Marco Polo”, realizată pe platforma LIVRESQ, are ca scop familiarizarea elevilor de clasă a IV-a cu universul fascinant al exploratorului venețian. Structurată interactiv, lecția îmbină audierea textului literar cu activități de vocabular, jocuri și exerciții de reflecție. Elevii sunt invitați să descopere cuvinte noi, să participe la „Roata întrebărilor”, să rezolve puzzle-uri și să formeze echipe pentru prezentarea textului. Se pune accent pe dezvoltarea competențelor de receptare și exprimare orală, dar și pe înțelegerea de profunzime a mesajului scris. Prin activități precum „Interviu cu Marco Polo” sau „Acrostih”, copiii își exersează creativitatea și capacitatea de sinteză. Lecția subliniază curajul, istețimea și buna purtare ca valori recompensate în viață, iar finalul oferă un subiect de reflecție pentru consolidarea învățării. Astfel, materialul îmbină literatura cu educația civică și lingvistică, stimulând interesul pentru lectură și explorare.*

Cuvinte cheie : *interactiv, călătorie, explorator, lectură, LIVRESQ*

*

Abstract: *The lesson “Marco Polo’s Travels”, created on the LIVRESQ platform, aims to familiarize fourth-grade students with the fascinating world of the Venetian explorer. Designed in an interactive format, the lesson combines listening to the literary text with vocabulary activities, games, and reflection exercises. Students are invited to discover new words, take part in the “Wheel of Questions,” solve puzzles, and work in teams to present the text. The focus is on developing oral comprehension and expression skills, as well as on gaining a deeper understanding of the written message. Through activities such as “Interview with Marco Polo” or “Acrostic,” children practice their creativity and ability to synthesize information. The lesson highlights courage, cleverness, and good behavior as values rewarded in life, while the final task offers a reflective prompt to consolidate learning. Thus, the material blends literature with civic and linguistic education, stimulating students’ interest in reading and exploration.*

Keywords: *interactive, travel, explorer, reading, LIVRESQ.*

Introducere

Transformările accelerate ale societății contemporane impun adaptarea procesului educațional la noile realități tehnologice. În acest context, resursele digitale interactive devin instrumente esențiale pentru modernizarea predării, în special în ciclul primar, unde motivația și implicarea activă sunt factori determinanți

ai reușitei școlare. Studiile recente arată că integrarea tehnologiei în activitățile didactice contribuie la creșterea performanțelor elevilor și la dezvoltarea competențelor transversale¹.

Lecția digitală „Călătoriile lui Marco Polo”, destinată elevilor de clasa a IV a și realizată în platforma LIVRESQ, reprezintă un exemplu de bună practică în utilizarea tehnologiei educaționale pentru predarea textelor nonliterare.

I. Aspecte teoretice

1.1. Rolul activ al elevului în procesul de învățare

Fundamentarea teoretică a lecției se sprijină pe paradigma constructivistă, conform căreia învățarea este un proces activ de construire a cunoașterii. Jerome Bruner afirmă că elevul își formulează propriile reprezentări pornind de la experiențe concrete, iar învățarea devine eficientă atunci când elevul este implicat în descoperirea sensului².

În pedagogia românească, Ioan Cerghit subliniază că elevul trebuie să fie „subiect al propriei formări”, iar profesorul un „organizator al situațiilor de învățare”³.

Lecția analizată valorifică aceste principii prin activități de predicție, investigație și colaborare.

1.2. Învățarea multisenzorială

Un alt fundament teoretic important este învățarea multisenzorială. Richard Mayer demonstrează că învățarea este mai eficientă atunci când informația este prezentată prin canale multiple - vizual, auditiv și interactiv - deoarece aceasta facilitează procesarea și memorarea informațiilor⁴. În pedagogia românească, Mariana Doman⁵ evidențiază rolul resurselor digitale în stimularea atenției și a memoriei operative, subliniind că tehnologia poate transforma modul în care elevii interacționează cu conținuturile educaționale, pot duce la „stimularea creativității, îmbunătățirea motivației și a performanțelor școlare”. Aceste principii sunt valorificate de platforma LIVRESQ deoarece permite integrarea simultană a textului, imaginii, sunetului și interactivității.

1.3. Învățarea colaborativă

Învățarea colaborativă reprezintă un alt pilon metodologic al lecției. Modelul cooperativ propus de David W. Johnson și de Roger Johnson pune accent pe

¹ Adrian Adăscăliței, *Introducere în utilizarea inteligenței artificiale în educație*, Iași: Editura Polirom, 2025, p. 67.

² Jerome Bruner, *The Process of Education*, Cambridge: Harvard University Press, 1960, p. 12.

³ Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, Iași: Editura Polirom, 2006, p. 45.

⁴ Richard Mayer, *Multimedia Learning*, New York: Cambridge University Press, 2001, p. 22.

⁵ Mariana Elena Doman, *Impactul utilizării aplicațiilor educaționale digitale asupra elevilor*, în *Revista de pedagogie digitală*. Disponibil online, la adresa: <https://pedagogie-digitala.ro/impactul-aplicatiilor-educationale-digitale-asupra-elevilor/>. Accesat în 10 oct 2025.

interdependența pozitivă și responsabilitatea individuală, elemente esențiale pentru dezvoltarea competențelor sociale⁶. În literatura românească, Mușata Bocoș analizează metoda Mozaic ca strategie eficientă pentru dezvoltarea competențelor sociale și cognitive, subliniind că aceasta stimulează participarea activă și responsabilitatea fiecărui elev în cadrul grupului⁷. Lecția include o secțiune dedicată lucrului în echipă, aplicând metoda Mozaic în mod riguros, ceea ce contribuie la formarea abilităților de colaborare și comunicare.

1.4. Evaluarea formativă

Evaluarea formativă este integrată în mod natural în structura lecției. Evaluarea continuă, realizată prin instrumente interactive, este considerată un factor decisiv în reglarea învățării, deoarece oferă feedback imediat și permite ajustarea strategiilor de predare. În pedagogia românească, Dan Potolea și Marin Marinescu evidențiază rolul feedbackului imediat în optimizarea performanțelor elevilor, subliniind că evaluarea formativă contribuie la creșterea motivației și la autoreglarea învățării⁸.

Lecția „Călătoriile lui Marco Polo”, realizată pe platforma LIVRESQ utilizează instrumente precum roata întrebărilor, puzzle-uri interactive și exerciții de recapitulare, care permit verificarea înțelegerii, autoevaluare și consolidarea cunoștințelor.

II. Încadrarea în curriculum

2.1. Competențele vizate

Din perspectiva încadrării în curriculum, lecția respectă cerințele Programei școlare pentru Limba și literatura română, clasa a IV a, vizând competențe precum: identificarea informațiilor esențiale dintr-un text nonliterar, participarea la interacțiuni orale.

Competențele specifice avute în vedere sunt⁹:

2.1.1. Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil

2.1.2. Inițierea și menținerea unei interacțiuni în vederea rezolvării de probleme individuale sau de grup

⁶ David W Johnson and Roger T Johnson, *An Overview Of Cooperative Learning* în *Introduction to Cooperative Learning*, Cooperative Learning Institute And Interaction Book Company. p. 3. Disponibil online la adresa: http://www.confeyscience.com/uploads/8/9/2/5/8925140/introduction_to_cooperative_learning__cooperative_learning_institute_and_interaction_book_company.pdf. Accesat în noiembrie 2025.

⁷ M. Bocoș, *Instruirea interactivă*, Iași: Editura Polirom, 2013, p. 78.

⁸ Dan Potolea, Marin Manolescu, *Teoria și practica evaluării educaționale*, București: Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul pentru Învățământ Rural, 2005, p. 102.

⁹ *** *Programa școlară revizuită pentru disciplina Limba și literatura română, clasele a III-a – a IV-a*, aprobată prin OMEN 5003/03.12.2014, p. 2-8.

2.1.3. Manifestarea interesului pentru participarea la interacțiuni orale

2.1.4. Evaluarea elementelor textuale care conduc la înțelegerea de profunzime în cadrul lecturii

2.1.5. Povestirea pe scurt a unei secvențe dintr-o poveste/ dintr-un film/ desen animat / a unei activități/ a unei întâmplări imaginate/trăite

2.2. Structura lecției

Structura lecției este coerentă și respectă logica procesului de învățare. Aceasta include etape precum: captarea atenției și activarea cunoștințelor anterioare; predarea conținutului prin: audiția textului și a unor fragmente, explicarea vocabularului, exerciții de predicție; consolidarea, utilizând exerciții interactive, puzzle-uri, roata întrebărilor; învățarea colaborativă prin metoda Mozaic; extinderea conținutului însușit prin sarcini creative de tipul realizării unui interviu, crearea unui acrostih; evaluarea prin recapitulare, reflecție și autoevaluare.

Activitățile sunt variate și adaptate stilurilor diferite de învățare, incluzând conversația euristică, predicția, audiția activă, jocul didactic, investigația, metoda Mozaic, exercițiul și proiectul creativ. Platforma LIVRESQ oferă resurse digitale precum elemente interactive, puzzle-uri, roata întrebărilor și materiale audio, care contribuie la creșterea motivației și la facilitarea învățării multisenzoriale.

2.3. Valoarea pedagogică a lecției

Lecția analizată prezintă numeroase avantaje pedagogice. Aceasta facilitează învățarea activă și participativă, stimulează gândirea critică, dezvoltă competențele de comunicare orală și scrisă, promovează colaborarea între elevi, integrează evaluarea formativă și oferă oportunități pentru creativitate și exprimare personală. Totuși, pot fi avute în vedere și câteva direcții de îmbunătățire, precum introducerea unor fișe diferențiate pentru elevii cu dificultăți, extinderea secțiunii de auto-reflecție și integrarea unei sarcini de scriere funcțională, cum ar fi jurnalul de călătorie.

III. Utilizarea instrumentelor digitale în lecția realizată în platforma LIVRESQ

Integrarea instrumentelor digitale în lecția „Călătoriile lui Marco Polo” reflectă atât o abordare pedagogică modernă, cât și o utilizare eficientă a resurselor tehnice puse la dispoziție de platforma LIVRESQ. Fiecare instrument - galeria de imagini, acordeonul, roata întrebărilor, puzzle-ul sau cardurile interactive - îndeplinește o funcție specifică în arhitectura lecției, contribuind la optimizarea procesului de învățare, la stimularea învățării active și la creșterea gradului de interactivitate.

3.1. Utilizarea galeriei

Utilizarea galeriei de imagini permite prezentarea vizuală a unor elemente esențiale pentru înțelegerea textului informativ, precum hărți, ilustrații, elemente vizuale din text sau reprezentări ale lui Marco Polo. Galeria oferă avantajul organizării eficiente a conținutului vizual. Economisirea spațiului este evidentă

deoarece galeria comprimă mai multe imagini într-o singură zonă, evitând derularea excesivă și supraîncărcarea paginii. Acest fapt facilitează navigarea elevilor între imagini în ritmul lor, ceea ce sprijină înțelegerea textului informativ. În același timp, imaginile sunt grupate tematic, ceea ce facilitează organizarea mentală a informației și sprijină învățarea vizuală, un aspect esențial în ciclul primar, unde elevii procesează informația predominant prin imagini.¹⁰ Totuși, utilizarea galeriei poate prezenta și limite tehnice, precum necesitatea unei conexiuni stabile la internet sau riscul de supraîncărcare vizuală și distragere a atenției, în cazul unui număr prea mare sau prea complex de imagini. Pe de altă parte elevii cu deficiențe de vedere pot avea dificultăți dacă imaginile nu sunt însoțite de descrieri alternative.

3.2. Utilizarea acordeonului

Instrumentul acordeon este utilizat pentru structurarea conținutului textual în secțiuni care pot fi extinse sau restrânse în funcție de nevoile elevului. Acest mod de organizare reduce încărcarea cognitivă și permite o procesare secvențială a informației, în acord cu principiul segmentării descris de Richard Mayer¹¹. Astfel elevii devin participanți activi, nu doar cititori pasivi ai unor conținuturi. Acordeonul este deosebit de util pentru prezentarea vocabularului, a explicațiilor suplimentare, a sarcinilor de lucru, sau informații care nu trebuie afișate simultan.

Totuși, există riscul ca elevii să omită anumite secțiuni, pot rata informații importante dacă nu sunt ghidați corespunzător, ceea ce poate afecta coerența înțelegerii. Dacă se abuzează de acordeon, prin fragmentare excesivă, lecția poate deveni prea „tăiată” și greu de urmărit.

3.3. Utilizarea roții întrebărilor

Roata întrebărilor introduce elementul ludic în evaluarea formativă, transformând înțelegerea textului într-o activitate interactivă și motivantă. Gamificarea procesului de învățare este recunoscută ca un factor care crește motivarea, implicarea elevilor și facilitează retenția informațiilor¹².

Un alt avantaj al roții întrebărilor o constituie imprevizibilitate controlată, pentru că elevii nu știu ce întrebare vor alege colegii, ceea ce menține atenția. Poate fi folosită frontal, în echipe sau individual.

Cu toate acestea, caracterul aleatoriu al întrebărilor poate conduce la o parcurgere nesistematică a conținutului, necesitând intervenția cadrului didactic pentru a asigura acoperirea integrală a temei. Mai mult, reacțiile elevilor pot prelungi activitatea.

¹⁰ Constantin Cucoș, (coord.) *Psihopedagogie, pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Iași: Editura Polirom, 2008, p. 128.

¹¹ Richard Mayer, *op. cit.*, p. 24

¹² Alina Dincă, *Învățământul secolului XXI în pași de inovație*, în *Educație și inovație în era tehnologiei digitale*, Craiova: 2025, p.129. Disponibil on line la adresa:
<https://cnmtv.mapn.ro/webroot/fileslib/upload/files/reviste%20scolare/2%20REVISTA%20INOVATIE%20nr.%202.pdf>. Accesat în decembrie 2025

3.4. Utilizarea puzzle-lui.

Instrumentul puzzle este utilizat pentru consolidarea informațiilor și pentru dezvoltarea gândirii logice și spațiale. Prin rearanjarea elementelor, elevii reconstruiesc secvențe narrative sau informative, ceea ce contribuie la fixarea cunoștințelor și întărește memoria logică. Puzzle ul stimulează învățarea prin descoperire, însă poate fi dificil pentru elevii cu ritm lent de lucru sau pentru cei care întâmpină dificultăți în manipularea elementelor pe dispozitive digitale¹³.

3.5. Utilizarea playerului audio

Textul este audiat, ceea ce sprijină competențele de receptare orală. Printre avantaje se numără: accesibilitatea, deoarece elevii cu dificultăți de citire pot înțelege textul prin ascultare; învățarea multisenzorială, prin combinarea sunetului cu imaginea și cu textul și crearea unui model de pronunție, deoarece elevii aud un limbaj corect, fluent.

3.6. Utilizarea cardurilor interactive

Cardurile interactive sunt folosite pentru verificarea cunoștințelor și pentru activități de tip întrebare răspuns. Acestea stimulează memoria activă, reamintirea, nu doar recunoașterea și încurajează învățarea prin descoperire. Pe de altă parte, design-ul atractiv, culorile și animațiile cresc interesul elevilor.

Totuși, spațiul limitat al cardurilor poate restrânge complexitatea informațiilor prezentate, iar utilizarea lor pe dispozitive mici poate necesita precizie în manipulare.

Concluzii

În concluzie, lecția „Călătoriile lui Marco Polo” reprezintă un exemplu de bună practică în utilizarea resurselor digitale interactive în învățământul primar. Structura metodică și diversitatea strategiilor didactice utilizate contribuie la formarea competențelor de lectură, la dezvoltarea gândirii critice și la creșterea motivației elevilor.

Instrumentele digitale utilizate contribuie la creșterea interactivității, la diversificarea strategiilor de predare și la adaptarea conținutului la stilurile diferite de învățare ale elevilor. Totodată, acestea necesită o proiectare atentă pentru a evita supraîncărcarea cognitivă și pentru a asigura accesibilitatea tuturor elevilor. Lecția propusă demonstrează o utilizare echilibrată și funcțională a acestor instrumente, în acord cu principiile didacticii moderne și cu recomandările specialiștilor în tehnologie educațională.

Integrarea sistematică a resurselor digitale în predarea textelor nonliterare poate sprijini modernizarea educației și formarea unui stil de învățare activ, reflexiv și colaborativ.

¹³ Claudia Maria Oprescu (coord.) *Ghidul utilizării în siguranță a Internetului*, București: Editat cu sprijinul Organizației Salvați Copiii, 2023, p. 36

ABORDĂRI DIDACTICE MODERNE ÎN STIMULAREA COMPETENȚELOR ELEVILOR LA ORELE DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ

Valeriana Petcu,

dr., conf. univ., Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu”, Cahul, Rep. Moldova

(email: valeriana.petcu@fsup.usch.md)

ORCID ID: 0000-0003-1839-2893

Rezumat. *Comunicarea verbală reprezintă cea mai răspândită și firească modalitate de transmitere a informațiilor, fiind caracterizată de interacțiunea dintre elementele verbale, paraverbale și contextuale. Aceasta presupune un proces dinamic de schimb de idei între vorbitor și ascultător, prin care sunt exprimate gânduri, opinii și intenții. Comunicarea orală se desfășoară conform unor reguli și norme lingvistice, fiind în același timp influențată de contextul în care are loc și de mesajele nonverbale.*

Dezvoltarea comunicării orale începe încă din primele luni de viață, inițial sub forma unei manifestări spontane, care, treptat, devine conștientă și se perfecționează prin educație și experiență. Formarea competenței de comunicare orală constituie un obiectiv esențial în educația elevilor din ciclul primar, etapă în care se pun bazele învățării și ale relaționării sociale.

În această perioadă, elevii își dezvoltă capacitatea de a-și exprima clar și coerent gândurile, emoțiile și opiniile, fapt care contribuie atât la reușita școlară, cât și la integrarea socială. Comunicarea orală sprijină nu doar procesul de învățare a disciplinelor școlare, ci și dezvoltarea personală și emoțională a copilului. Totodată, perioada școlară mică este marcată de progrese semnificative în plan psihologic, determinate în mare măsură de conștientizarea procesului de învățare și de formarea unor competențe fundamentale, precum cititul, scrisul și rezolvarea problemelor.

Cuvinte-cheie: *comunicare orală, competență de comunicare, strategii moderne de predare.*

*

Abstract: *Verbal communication is the most common and natural way of sharing information, characterized by the complex interaction of verbal, paraverbal, and contextual elements. It involves a dynamic process of exchanging ideas between a speaker and a listener, through which thoughts, opinions, and intentions are expressed. Oral communication operates according to certain linguistic rules and norms, while also being strongly influenced by the communication context and nonverbal signals. The development of this form of communication begins in the first months of life, initially as a spontaneous ability that later becomes more conscious and is refined through education and experience.*

The development of oral communication competence is a fundamental objective in the education of young school-age students, a stage during which the foundations of learning and social interaction are established. During this period, students develop the

ability to express their thoughts, emotions, and opinions clearly and coherently, which contributes both to academic success and to social integration. Oral communication supports not only subject learning but also the child's personal and emotional development.

The early school period, is marked by important progress in psychological development, mainly due to the growing awareness of the learning process and the acquisition of fundamental skills such as reading, writing, and problem-solving.

Keywords: *oral communication, communication competence, modern teaching strategies.*

Comunicarea verbală reprezintă cea mai obișnuită și naturală metodă de a împărtăși informații, distinsă printr-un grad ridicat de complexitate din cauza aspectelor verbale, paraverbale și contextuale. Aceasta implică o interacțiune dinamică între un vorbitor și un ascultător, prin care se transmit gânduri, puncte de vedere sau scopuri. În ce privește funcționarea comunicării orale, aceasta se bazează pe un sistem distinct de reguli și norme, dar este puternic influențată de circumstanțe și de semnalele nonverbale¹. Evoluția acesteia începe în primele luni de viață, manifestându-se ca o abilitate inconștientă, care ulterior devine conștientizată și îmbunătățită prin educație și experiență.

Dezvoltarea competenței de comunicare orală reprezintă un obiectiv fundamental în formarea elevilor de vârstă școlară mică, etapa în care elevii își structurează bazele învățării și ale interacțiunii sociale. Această perioadă, marcată de progresul conștient în învățare și de achiziția unor abilități esențiale, presupune sprijinirea elevilor în exprimarea clară și corectă a gândurilor, emoțiilor și ideilor proprii.

Comunicarea orală nu doar facilitează învățarea disciplinară, ci și contribuie decisiv la dezvoltarea personală, socială și emoțională a copilului, fiind în strânsă legătură cu procesele de cunoaștere de sine, relaționare și integrare în societate. Prin urmare, accentul pus pe cultivarea acestei competențe în cadrul orelor de limba și literatura română are o importanță majoră în parcursul educațional al fiecărui elev. Etapa școlară mică sau a treia copilărie este perioada încadrată între 6 și 10 sau 11 ani. Raportându-ne la diferite teorii privind dezvoltarea, această perioadă are „caracteristici importante și progrese în dezvoltarea psihică, din cauză că procesul învățării se conștientizează ca atare”².

Învățarea unor abilități de bază, ca cititul, scrisul, calculul matematic, rezolvarea de probleme, se află în prim plan, fiind însă condiționată de achizițiile anterioare și de strategiile pregătitoare: „Pentru ca învățarea la orice nivel să aibă

¹ F. Sâmbăhian, *Didactica limbii și literaturii române*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008, p. 40.

² V. Goia, *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995, p. 161.

loc cu ușurință, este necesar să se dea o mare atenție elementelor care trebuie învățate în prealabil”³. Dezvoltarea personală a elevului prin explorarea limbii și literaturii române oferă numeroase avantaje care pot fi aplicate în viața personală, socială și academică.

Curriculumul pentru disciplina limba și literatura română conține fundamentele dezvoltării comunicării orale ca repere principale ce trebuie să direcționeze procesele de predare - învățare - evaluare. Rolul învățătorului constă în proiectarea și implementarea strategiilor didactice și a resurselor educaționale necesare pentru cultivarea acestei competențe, luând în considerare contextul extins al demersului său: recunoașterea și dezvoltarea capacității de învățare unice a fiecărui elev prin prisma materiei predate. Ne situăm astfel în paradigma dezvoltării personale care pune accent pe două aspecte semnificative ale activității învățătorului: în primul rând, învățătorul trebuie să depună efort pentru a-și înțelege elevii cât mai bine, descoperind interesele lor, dificultățile întâlnite în procesul de învățare și preferințele lor; în al doilea rând, acesta are rolul de a susține dezvoltarea individuală a fiecărui elev, monitorizând evoluția fiecăruia, oferindu-le feedback și sprijin constant.⁴

În conformitate cu Curriculumul Național pentru învățământul primar⁵ (Chișinău, 2018), organizarea procesului de predare-învățare la disciplina Limba și literatura română este orientată spre elev și spre valorificarea experiențelor personale de comunicare ale acestuia. Demersul didactic urmărește formarea și dezvoltarea competenței de comunicare, prin implicarea activă a elevilor în situații autentice de învățare și comunicare, specifice mediului școlar și social.

Curriculumul promovează modelul comunicativ-funcțional, care vizează dezvoltarea integrată a activităților de receptare și producere a mesajului, realizate prin cele patru forme fundamentale ale comunicării: receptarea mesajului oral (ascultarea), exprimarea orală, citirea și scrierea. În acest cadru, activitățile de învățare sunt proiectate astfel încât să faciliteze utilizarea limbii ca instrument de comunicare, cunoaștere și exprimare personală.

Prin urmare, educația lingvistică și literară în ciclul primar contribuie la formarea capacității elevilor de a înțelege, de a produce și de a utiliza corect mesajele orale și scrise în diverse contexte de comunicare, valorificând atât structura lingvistică a mesajului, cât și dimensiunea expresivă și atitudinală a comunicării, reflectată în intenția, emoțiile și atitudinea vorbitorului față de interlocutor și situația de comunicare.

³ Idem, p. 37.

⁴ V. Ciobanu, *Didactica limbii și literaturii române*. Suport de curs: Masterat, Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2020, p. 6.

⁵ Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. *Curriculumul Național: Învățământul primar*. Chișinău, 2018, p. 18.

Conform opiniei lui L. Șoitu, dezvoltarea competențelor implică un proces gradual care include: comprehensiunea informațiilor esențiale, practicarea rapidă și continuă a acestora, precum și atingerea unui grad de automatisme în utilizarea lor. În privința comunicării, autorul accentuează importanța nu doar a formării atitudinilor și a abilităților comunicative, ci și a îmbunătățirii competențelor de utilizare a resurselor expresive și a strategiilor. Aceste etape contribuie, în timp, la conturarea caracteristicilor de personalitate cum ar fi atitudinea, capacitatea, talentul, abilitatea și cunoștințele fundamentale necesare pentru a acționa⁶.

În cadrul domeniului curricular Limbă și comunicare, conform Curriculumului Național pentru învățământul primar (Chișinău, 2018), comunicarea orală este valorificată prin unități de competență, conținuturi și activități de învățare orientate spre formarea și dezvoltarea competenței de comunicare. Acestea urmăresc dezvoltarea progresivă a capacității elevilor de a recepta și de a produce mesaje orale clare, coerente și adecvate diferitelor situații de comunicare.

În acest context, activitățile didactice sunt proiectate astfel încât să stimuleze exprimarea orală corectă și coerentă, receptarea conștientă a mesajului oral, interacțiunea și cooperarea între elevi, precum și formarea unor atitudini comunicative adecvate. Totodată, demersul didactic contribuie la dezvoltarea gândirii critice și reflexive, prin implicarea elevilor în activități de dialog, argumentare și exprimare a propriilor opinii în diverse contexte de comunicare.

Activitățile de formare a competenței de comunicare orală urmăresc obiective importante legate de dezvoltarea vocabularului, de cunoașterea căruia depinde înțelegerea mesajului ascultat [5, p. 8], îmbogățirea vocabularului prin însușirea de cuvinte și unități lexicale noi; extinderea capacității de a înțelege denotațiile și conotațiile unităților lexicale; fixarea noțiunilor ce reflectă clase de obiecte, fenomene, acțiuni, relații; formarea deprinderilor de articulare corectă și perfecționarea aspectului gramatical, îngrijit al limbajului; activarea permanentă a fondului lexical și valorificarea lui în contexte diverse.

Dintre metodele fundamentale pentru formarea competenței de comunicare orală, participarea activă la conversație, formularea de întrebări și răspunsuri, precum și aplicarea *conversației euristice* ocupă un loc central. Aceste demersuri metodice, susținute de un cadru didactic competent, favorizează dezvoltarea exprimării clare și coerente, a capacității de argumentare, de adaptare la interlocutor și de reflecție critică. Conversația euristică, prin natura sa interogativă și exploratorie, stimulează gândirea autonomă, descoperirea de sensuri și consolidarea încrederii în exprimarea orală. Prin urmare, integrarea acestei metode în cadrul lecțiilor de limba și literatura română în ciclul primar este esențială pentru modelarea unui discurs oral pertinent, adaptabil și creativ. Rolul cadrului didactic

⁶ L. Șoitu, *Educația adulților: politici și practici educaționale*. Iași: Editura Polirom, 2006, p. 163.

este de a ghida elevii de la nivelul comprehensiunii de bază spre niveluri superioare de înțelegere și exprimare, utilizând întrebări gradate metodologic.

Jocul didactic reprezintă una dintre cele mai eficiente și atractive metode pedagogice utilizate în procesul de predare - învățare - evaluare, având un impact semnificativ asupra motivației, implicării și dezvoltării globale a elevilor. În contextul educației moderne, utilizarea jocului didactic nu este doar o metodă recreativă, ci o strategie complexă, care îmbină învățarea activă cu distracția, favorizând asimilarea de cunoștințe, formarea de competențe și evaluarea progresului în mod natural și plăcut.

În procesul de studiere a textului literar în clasa a II-a, manualele de Limba și literatura română aprobate pentru învățământul primar din Republica Moldova, promovează utilizarea metodelor activ-participative, între care jocul didactic ocupă un loc important. Integrarea jocului didactic în activitățile de lectură și comunicare contribuie la stimularea participării active a elevilor, la dezvoltarea competenței de comunicare și la valorificarea conținuturilor literare într-un mod accesibil și motivant pentru vârsta școlară mică.

De exemplu, în valorificarea textului narativ *Minciuna* după Carlo Collodi⁷, poate fi aplicat jocul didactic *personajul misterios*, în cadrul căruia elevii identifică personajele pe baza unor descrieri sau a unor secvențe din text. Activitatea favorizează înțelegerea structurii narative și reconstituirea succesiunii evenimentelor, stimulând totodată exprimarea orală și cooperarea în grup.

De asemenea, în studierea textului *Copacul se ține cu rădăcinile* de Aurel Scobioală⁸ poate fi utilizat jocul *completează povestirea*, prin care elevii sunt invitați să anticipeze continuarea acțiunii sau să formuleze enunțuri care completează sensul textului. Acest tip de activitate didactică contribuie la dezvoltarea gândirii predictive și la înțelegerea mesajului moral al textului literar.

Totodată, în valorificarea textelor poetice studiate în clasa a II-a, precum poezia *Limba noastră* de Alexei Mateevici sau *Acasă* de Emilia Căldăraru⁹, poate fi aplicat jocul didactic *„Continuă versul”*, care presupune completarea sau recunoașterea unor versuri. Această activitate sprijină dezvoltarea memoriei verbale, a lecturii expresive și a sensibilității estetice a elevilor. Astfel, utilizarea jocului didactic în studierea textului literar contribuie la realizarea unui demers didactic interactiv și eficient, favorizând formarea competențelor de lectură, comunicare și interpretare a mesajului artistic la elevii din ciclul primar.

Elementele de joc pot fi integrate prin activități precum *„Cuvântul misterios”*, *„Lanțul povestirii”* sau *„Cine sunt eu?”*, prin intermediul cărora elevii ghicesc

⁷ Mariana, Marin, Daniela, State, Tatiana, Niculcea, *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a II-a. Chișinău: Cartier educațional, 2019, p. 143.

⁸ Idem, p. 43.

⁹ Idem, p. 115.

personajele sau completează propoziții. Aceste activități sporesc motivația, implicarea și spontaneitatea comunicării.

Așadar în această etapă a dezvoltării, elevii își construiesc primele instrumente de exprimare și interacțiune verbală, iar învățătorii au responsabilitatea de a crea contexte favorabile pentru exersarea și consolidarea acestor abilități. În acest sens, jocul didactic se dovedește a fi o strategie educațională inovatoare și eficientă, care facilitează învățarea activă și naturală.

Aplicarea metodelor didactice moderne la orele de limbă și literatură română în clasele primare poate contribui semnificativ la formarea competențelor de comunicare orală și scrisă, prin implicarea activă a elevilor în situații autentice de învățare. În continuare sunt prezentate și alte modalități relevante de valorificare a acestor metode în cadrul disciplinei Limba și literatura română.

Una din metode ar fi învățarea prin proiecte (Project-Based Learning – PBL). În ciclul primar proiectele pot fi organizate sub forma unor activități simple, adaptate vârstei elevilor, cum ar fi realizarea unui mini-proiect intitulat sugestiv „*Cartea preferată a clasei*”. Elevii citesc sau ascultă diferite texte literare, discută despre personajele preferate și pregătesc prezentări scurte (orale sau ilustrate) pentru colegi. Această activitate dezvoltă exprimarea orală, argumentarea opiniilor și capacitatea de prezentare.

În învățarea colaborată, cooperarea devine mecanismul prin care elevii învață să comunice eficient și să respecte opiniile colegilor. Lucrul în grupuri mici poate fi valorificat în activități de dialog, jocuri de rol sau reconstituirea unei povestiri. De exemplu, după lectura textului *Dovleacul și vița* de Alexandru Mitru¹⁰, elevii pot lucra în echipe pentru a dramatiza secvențe din text sau pentru a ordona imaginile care ilustrează firul narativ. Astfel se dezvoltă interacțiunea verbală, ascultarea activă și cooperarea.

Învățătorul poate propune sarcini diferențiate în funcție de nivelul de competență al elevilor. De exemplu, unii elevi pot formula propoziții simple despre un personaj, în timp ce alții pot alcătui un scurt dialog între personaje. Utilizarea platformelor educaționale sau a aplicațiilor digitale poate facilita adaptarea conținuturilor la ritmul de învățare al fiecărui elev.

Metodele de învățare personalizate și adaptive completează aceste abordări, deoarece permit ajustarea sarcinilor și a nivelului de complexitate în funcție de nevoile fiecărui elev. Poate fi folosită pe larg metoda clasa inversată (flipped classroom). Elevii pot asculta acasă o poveste audio sau pot viziona un scurt material video despre un text literar, iar la lecție, timpul este dedicat discuțiilor, interpretării textului și activităților de comunicare: formularea întrebărilor, exprimarea opiniilor sau chiar dramatizarea unor fragmente.

¹⁰ Idem, p. 99.

Vizitele la bibliotecă, întâlnirile cu scriitori sau participarea la activități culturale oferă elevilor contexte reale de comunicare. După astfel de experiențe, elevii pot povesti colegilor ce au observat sau pot redacta scurte descrieri, dezvoltând exprimarea orală și scrisă. Prin intermediul aplicațiilor digitale, elevii pot explora ilustrații interactive ale poveștilor sau mediul în care se desfășoară acțiunea unui text literar. Aceste experiențe vizuale stimulează imaginația și facilitează discuțiile, descrierile și interpretarea conținutului literar.

În esență, construirea unui cadru metodologic eficient pentru formarea competenței de comunicare orală la elevii din ciclul primar presupune o viziune pedagogică integratoare, centrată pe elev și pe particularitățile dezvoltării sale cognitive și emoționale. Strategiile didactice interactive, bazate pe dialog, cooperare și explorare, se dovedesc a fi cele mai adecvate în susținerea acestui proces, întrucât stimulează participarea activă, dezvoltarea gândirii critice, autonomia intelectuală și exprimarea fluentă și corectă a ideilor. Adoptarea unei strategii didactice complexe, care îmbină metodele, procedeele, formele de organizare și mijloacele educaționale, permite realizarea unui demers instructiv-educativ adaptat la cerințele fiecărui context de învățare.

Decizia instrucțională a învățătorului, influențată de obiectivele educaționale, natura conținuturilor și caracteristicile elevilor, devine esențială în configurarea unui parcurs de învățare personalizat și eficient. Activitățile centrate pe conversație activă, formularea de întrebări și răspunsuri, precum și aplicarea conversației euristice, reprezintă instrumente esențiale în dezvoltarea competenței de comunicare orală. Acestea favorizează nu doar exprimarea clară și argumentativă, ci și înțelegerea profundă a mesajului, cultivarea empatiei și formarea gândirii reflexive. În plus, integrarea întrebărilor gradate metodologic, de la nivelul înțelegerii generale până la formularea inferențelor și argumentelor, asigură o progresie cognitivă firească și stimulează dezvoltarea comprehensiunii textului oral și scris. Modelarea competenței de comunicare orală se realizează astfel într-o paradigmă pedagogică bazată pe principiile implicării active, contextualizării receptării, integrării strategiilor cognitive și metacognitive, coerenței didactice și adaptării la particularitățile psihologice ale elevilor.

Dezvoltarea competenței de comunicare orală reprezintă un obiectiv central al educației în ciclul primar, fiind o abilitate esențială pentru integrarea socială, succesul școlar și formarea personalității.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDENTS' MOTIVATION FOR LEARNING MULTIPLE LANGUAGES

Svetlana Apachița

dr., lector univ., Academia de Studii Economice din Moldova, Chișinău
(email: tibuleac.svetlana@gmail.com)

Résumé. *La société a besoin de personnes hautement qualifiées, dotées d'une grande flexibilité intellectuelle, de créativité et capables de résoudre les problèmes avec une grande efficacité. Cette approche requiert le développement de styles et de modes d'action individuels permettant d'aborder les tâches et les situations nécessitant une capacité d'apprentissage continu. La qualité de la formation des spécialistes passe par la consolidation du processus d'enseignement-apprentissage grâce à une approche individualisée. L'originalité de cette recherche réside dans la nécessité d'améliorer la qualité de la formation professionnelle des apprenants, de mettre en œuvre une approche centrée sur l'apprenant et de garantir le respect du principe de complémentarité dans le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation par le biais d'un travail individualisé.*

Mots clés : *approche pédagogique, travail individuel, complémentarité, formation professionnelle, apprentissage autonome.*

*

Rezumat. *Societatea are nevoie de oameni cu un înalt nivel de profesionalism, cu un mod de gândire flexibil, creativi, dispuși să rezolve sarcini cu un nivel ridicat de performanță. Această abordare necesită dezvoltarea unor stiluri și moduri individuale în care oamenii să poată aborda sarcinile și situațiile care necesită abilități de învățare pe tot parcursul vieții. Calitatea formării specialiștilor necesită consolidarea procesului de predare-învățare printr-o abordare individualizată. Noutatea cercetării este determinată de necesitatea îmbunătățirii calității formării profesionale a cursanților, de implementare a abordării centrate pe cursant, de asigurare a îndeplinirii principiului complementarității în procesul de predare-învățare-evaluare prin muncă individuală.*

Cuvinte-cheie: *abordare didactică, muncă individuală, complementaritate, formare profesională, învățare autodirijată.*

Internationally, multilingual education has been established as a priority in numerous educational policy documents, such as Common European Framework of Reference for Languages and the Key Competences for Lifelong Learning, which emphasize the importance of multilingual competences. These skills are related to the appropriate use of multiple languages while communicating. Multilingual competences include linguistic, historical, and intercultural components which are integrated in the ability to mediate between different languages and modes of

communication. It is worth noting that the Republic of Moldova and the countries within the European Union serve as the primary languages of instruction. In schools, their mother tongues are taught alongside the foreign languages.

Therefore, learning motivation is understood as a dynamic state that arises from the learner's perception of themselves and their environment, encouraging them to choose, engage in, and persevere with activities aimed at achieving a goal. Thus, motivation in the educational context consists of three fundamental dimensions: it is a state and process that develops over time; it is perceived by the student's commitment and persistence in the activities carried out; and, it depends on the student's self-perceptions, the school and its objectives¹.

Multilingual education is defined as the teaching of multiple languages, including the students' mother tongues, global languages, community languages and heritage languages, where each language is taught at diverse levels according to varying contextual needs². This definition of multilingual education belongs to the field of sociolinguistics and emphasizes the students' need to learn more than one language to move between different languages through linguistic mixing - translanguaging - to promote students' understanding, to enrich the linguistic repertoire and linguistic awareness in all students through building links between similar patterns in different languages.

Multilingual education refers to teaching that leads to the ability to speak fluently in multiple languages. This ability is highly valued in today's global world, and a truly relevant one where communication between cultures is essential. Multilingual people can navigate diverse linguistic and cultural landscapes easily, while fostering cross-border understanding and cooperation. A multilingual learner possesses various cognitive, social, and economic advantages. From a cognitive perspective, speaking multiple languages improves brain function, including improved memory, problem-solving skills, and multitasking abilities. Socially, multilingualism enables meaningful interactions with people from diverse backgrounds, fostering empathy, tolerance, and intercultural understanding.

Multilingualism refers to the ability to use two or more languages either at the individual or societal level. This concept comprises both personal linguistic proficiency and the presence of linguistic diversity within a community. On a personal level, multilingualism is exemplified by individuals who are fluent in multiple languages, such as someone proficient in English, French, and Spanish. At the societal level, multilingualism is reflected in communities where multiple

¹ MAY, S. *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge, 2013. ISBN: 978020

² SHOHAMY, E. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge, 2006. ISBN: 9780415328654

languages coexist. Research has proved that multilingual individuals show enhanced cognitive flexibility, improved problem-solving skills. These cognitive advantages contribute to overall mental agility and resilience. An example of societal multilingualism can be observed in Canada, where both English and French are official languages, and a significant portion of the population is proficient in both. Multilingualism in such contexts not only promotes effective communication but also fosters cultural exchange and understanding within diverse populations. Thus, multilingualism enhances both cognitive capacities and social integration, making it a key factor in fostering academic success and intercultural competence.

The strategic objective of implementing the concept of multilingual education in the Republic of Moldova is to improve equity and the opportunities available to students, enabling them to develop multilingual skills and intercultural competencies that will allow them to function effectively as citizens. This approach involves fostering respect for cultural diversity, promoting intercultural communication, and valuing the Romanian language as a common foundation for interaction. The development of multilingualism is closely linked to the preservation and development of the mother tongue of ethnic groups residing in the Republic of Moldova. Ensuring equal opportunities for all children and young people, regardless of social status, gender, religion, ethnicity, and psychomotor abilities, to access quality language education will increase their involvement in social, political, and professional processes. This approach aims to foster better communication and understanding among different ethnic groups. Initiatives such as summer language institutes and exchange programs for students and educators are designed to promote language learning in immersive, practical settings.

Learning is an active and personalized process in which the individual not only assimilates information but also reflects on it and understands it in a way that is influenced by the cultural context and the engagement of critical thinking.

Understanding the psycho-pedagogical foundation of multilingual education is important for justifying the effectiveness of the educational process. This foundation is based on principles and processes that govern not only the acquisition of language competencies and the development of cognitive flexibility in multilingual learners but also the enhancement of motivation for learning multiple languages.

Multilingual education encompasses both the study of multiple languages and their use in various educational contexts. It includes not only formal language learning but also the integration of languages in teaching, learning, and social activities. In a more specific sense, it refers to an educational system where multiple languages are used for instruction and communication, aiming to develop functional linguistic competencies in both the native and foreign languages within

an official curriculum³. While multilingual education focuses on the broader educational framework and integration of languages, multilingual learning examines the individual cognitive processes and strategies that support effective language acquisition, such as immersion, repetition, and contextual learning, all of which are essential for fostering multilingual competence in students.

When students learn to navigate and communicate in more than one language, they train their brains to process information more dynamically. This adaptability is essential in a rapidly changing world, where problem-solving skills in different contexts are essential.

Another critical aspect of cognitive development through multilingual education is the improvement of working memory. Students who are proficient in multiple languages often show superior working memory abilities, which are essential for following instructions, solving complex math problems, and understanding reading passages. There is also evidence that multilingualism supports better attention control and reduced distraction.

The general principles of education include: the principle of student-centered education, the principle of valuing age-related characteristics, the principle of free choice (or intrinsic motivation), the principle of active learning, the principle of education as interaction, and the principle of ensuring continuity and transition. These principles are especially important in multilingual classrooms, where instruction must be tailored to meet the diverse needs and learning paces of students. For example, student-centered education emphasizes the importance of adapting teaching methods to individual learners, while valuing age-related characteristics ensures that practices align with students' cognitive and emotional development. Promoting intrinsic motivation and active learning supports deeper engagement with the material, which is crucial for language acquisition. The principles of education as interaction and ensuring continuity between educational stages further strengthen the collaborative and communicative aspects of learning.

The “motivation to learn” is an internal force that motivates a person to learn, to an educational activity that has results that reward him⁴. This variable is regarded as a means for building identity. Internal motivation enables individuals to identify and understand their genuine interests, the activities they resonate with, and the contexts in which they feel most comfortable

Dealing with these questions helps in the process of forming the building block of self-identity and the sense of internal discipline for learning. For, a student

³ PICCARDO, E. *Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision*. TESOL Quarterly [online]. 2013, vol. 47(3), pp. 600-614. ISSN: 1545-7249. DOI: 10.1002/tesq.110

⁴ KEMBOJA, Ismail, SUPYAN, Hussin, ZAINI, Amir. *Blogs in Language Learning: Maximizing Students' Collaborative Writing*. In: *Procedia - Social and Behavioural Sciences* [online]. Elsevier, 2011, vol. 18, pp. 537-543. ISSN: 1877-0428. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.079>

who gets to experience many and deep experiences of internal motivation during the occupation of a certain field of study, may want to make the occupation in that field one of the bases of his developing identity.

Intrinsic motivation refers to the investment of effort and time in an activity for its own sake in the absence of reward or external pressure, while extrinsic motivation refers to engaging in a certain activity to achieve another goal. The internal, including perseverance in the task, investment of cognitive effort that involves creativity and deepening, as well as the absence of anger, anxiety, and stress during the execution.

The role of the educational environment lies not only in fostering success but also in promoting a correct interpretation of success and supporting academic self-efficacy. While knowledge and cognitive skills are essential for academic achievement, they are not sufficient on their own. Even when students understand what they need to do, they may struggle to commit the required effort to meet the complex demands of linguistic tasks. Therefore, it is crucial that students believe in their ability to act effectively to achieve their goals⁵.

Each student has different goals and motives when it comes to the learning process. The differences are usually related to the student's interpretation of the educational environment. It can be divided into six dimensions that shape the educational environment and the importance of both expertise-oriented and ability-demonstration goals. These dimensions are academic tasks, the authority structure in the classroom, teachers' knowledge of their students, methods of group formation, assessment of learning, and the teacher's management of time.

Methodological strategies and didactic linguistic approaches to maintain motivation adapted to learning multiple languages⁶:

1. Setting significant goals for language learning - encouraging students to set specific and achievable goals for each language they learn. These goals can include passing a proficiency exam, participating in a language exchange program, or traveling to a country where the language is spoken. By setting goals that are personally relevant and meaningful to them, students are more likely to stay motivated and committed to their language learning journey.

2. Providing authentic learning opportunities - creating opportunities for students to use the language in authentic contexts. This can include real-life role-playing scenarios, such as ordering food at a restaurant, asking for directions, or

⁵ PICCARDO, E. *Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision*. TESOL Quarterly [online]. 2013, vol. 47(3), pp. 600-614. ISSN: 1545-7249. DOI: 10.1002/tesq.110

⁶ MAY, S. *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge, 2013. ISBN: 9780203113493

participating in mock job interviews. Authentic learning experiences help students see the practical value of the language and motivate them to continue learning.

3. Providing positive reinforcement - recognizing and marking the students' progress and achievements in their language learning journey. Offer praise, rewards, and recognition for their efforts, whether it is mastering a difficult grammar concept, expanding their vocabulary, or successfully communicating in the target language. Positive reinforcement increases students' confidence and self-esteem, motivating them to persist in their language learning efforts.

4. Cultivating a growth mindset - encouraging students to adopt a growth mindset towards learning a language, emphasizing the importance of effort, practice, and persistence. Help them understand that mistakes are a natural part of the learning process and an opportunity for growth. Encourage a supportive classroom culture where students feel comfortable taking risks and learning from their mistakes.

5. Promoting autonomy and choice - empowering students to take ownership of their language learning journey by providing autonomy and choice in choosing learning activities, materials, and topics. Allow students to pursue their interests and explore aspects of the language that resonate with them personally. By giving students a sense of control over their learning, they are more likely to feel motivated and engaged.

6. Integrating multimedia and technology - Integrating multimedia resources, such as videos, songs, and interactive websites, in language lessons. Use technological tools such as language learning apps, online quizzes, and virtual reality simulations to make learning more engaging and interactive. Multimedia and technology appeal to different learning styles and provide students with varied and stimulating learning experiences.

7. Creating a supportive learning community - fostering a sense of belonging and brotherhood among language learners by creating a supportive learning community. Encouraging peer collaboration, teamwork and mutual support through group activities, discussions, and peer feedback sessions. Building strong relationships with classmates and feeling connected to a learning community can improve students' motivation and enjoyment of language learning.

8. Connecting language learning to personal interests and goals - helping students see the relevance of language learning to their personal interests, passions, and future goals. Encouraging exploration of how language proficiency can open up new opportunities, whether it is a career abroad, connecting to family heritage or engaging with global issues. By aligning language learning with students' aspirations and interests, to inspire them to stay motivated and invested in their language learning.

Strategies for maintaining student motivation while learning multiple languages⁷:

Building personalized learning paths - recognize that each student has learning preferences, interests, and unique goals. Adapt language learning activities and materials to suit their individual needs and preferences. Provide students with choices in choosing learning resources, topics, and activities to increase their engagement and motivation.

Integrated Gamification - Incorporate game-like elements into language learning activities to make them more interactive and enjoyable. Use language learning apps with built-in gamification features such as: rewards, badges, leaderboards, and progress tracking Gamification improves student motivation by creating a sense of competition, achievement and fun.

Project-based learning - implement project-based learning tasks that allow students to apply language skills in real contexts. Assign projects such as creating multimedia presentations, writing blogs or articles, filming skits or interviews, or organizing cultural events. Projects provide students with meaningful and authentic language learning experiences, fostering inner motivation and creativity.

Collaboration and Peer Support - Encourage collaboration and peer support by integrating cooperative learning activities into the curriculum. Pair students with language study peers or create small group study sessions where they can practice speaking, provide feedback, and share learning strategies. Interaction with peers promotes a sense of community, camaraderie, and mutual encouragement among students.

Cultural immersion activities - Organize cultural immersion activities that expose students to the customs, traditions, and lifestyles of different language-speaking communities. Invite guest speakers, organize cultural festivals or workshops, or organize field trips to cultural landmarks, museums, or ethnic neighbourhoods. Cultural immersion increases students' appreciation of linguistic diversity and motivates them to learn languages as a means of connecting with other cultures.

Technological integration - integrate technological tools and digital resources in language teaching to improve student engagement and motivation. Use interactive multimedia materials, virtual reality simulations, language learning apps, and online language exchange platforms to complement traditional teaching methods. The technology provides students with access to authentic language input, immediate feedback, and personalized learning experiences

⁷ HAMIDI, Hadi, MAFTOON, Parviz, SAREM, Saeid Najafi. *A Closer Look at Different Aspects of Language Teaching/ Learning and Learner Identity*. In: *Theory & Practice in Language Studies* [online]. ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland, 2012. Vol. 2, No. 6, pp. 1160-1167. ISSN: 1799-2591. Available on: <https://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/06/10.pdf>

Monitoring progress and setting goals - Implement progress tracking systems that allow students to track their language learning achievements and set achievable goals. Provide students with regular feedback on their language proficiency, identify areas for improvement, and celebrate their successes. Setting goals fosters a sense of purpose, direction, and achievement, and motivates students to continue their language learning journey. Fostering a positive learning environment - Create a supportive and inclusive learning environment where students feel valued, respected, and encouraged to take risks. Cultivate a growth mindset by emphasizing the importance of effort, persistence, and resilience in language learning. Celebrate diversity, cultural competence, and linguistic achievement within the classroom community.

By applying these methodological strategies, educators can effectively foster student motivation and engagement in learning multiple languages. By realizing students' intrinsic interests, fostering collaboration, providing authentic learning experiences, and leveraging technology, educators can create dynamic and stimulating language learning environments that inspire students to become lifelong language learners, eg. journey the new foreigners and develop skills to interact in the global world.

VOCABULARY-ENRICHMENT STRATEGIES FOR BEGINNERS (A1)

Nicoleta Baghici

drd., asist. univ., Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
(email: nica792003@yahoo.com)

Abstract. *This article analyzes practical strategies and pedagogical approaches for enriching vocabulary at the beginner level (A1) of English language learning. The article begins with an examination of a series of A1-level textbooks ("Magic English" for grades 2-4), highlighting their methodology of thematic, contextual, and multisensory vocabulary presentation, which emphasizes quality, repetition, and the avoidance of direct translation. Vocabulary enrichment at the A1 level represents an essential constructive process. Through a rigorous methodology centered on the thematic selection of a core high-frequency lexicon, presenting meaning via contextual and multisensory means without resorting to translation, and reinforcing knowledge through interactive and gamified activities, vocabulary learning can be transformed from a mechanical task into a functional and durable foundation for developing students' communicative competence.*

Keywords: *vocabulary enrichment, A1 level, beginner learners, teaching strategies, lexical selection, contextual presentation, multisensory learning, gamification, communicative competence, textbook analysis.*

*

Rezumat. *Acest articol analizează strategii practice și abordări pedagogice pentru îmbogățirea vocabularului la nivelul începător (A1) de învățare a limbii engleze. Articolul începe cu o examinare a unei serii de manuale de nivel A1 „Magic English” pentru clasele 2-4), evidențiind metodologia lor de prezentare tematică, contextuală și multisenzorială a vocabularului, care pune accentul pe calitate, repetiție și evitarea traducerii directe. Îmbogățirea vocabularului la nivelul A1 reprezintă un proces constructiv esențial, care, printr-o metodologie riguroasă centrată pe selecția tematică a unui nucleu lexical de înaltă frecvență, prezentarea semnificației prin mijloace contextuale și multisenzoriale fără a recurge la traducere, și consolidarea cunoștințelor prin activități interactive și gamificate, poate transforma învățarea lexicului dintr-o sarcină mecanică într-o bază funcțională și durabilă pentru dezvoltarea competenței comunicative a elevilor.*

Cuvinte-cheie: *îmbogățirea vocabularului, nivelul A1, elevi începători, strategii de predare, selecție lexicală, prezentare contextuală, învățare multisenzorială, gamificare, competență comunicativă, analiza manualelor.*

The present article is a modest contribution to the study of strategies and techniques for vocabulary boosting for Level A1. Our purpose was to analyze Level A1 textbooks concerning vocabulary boosting and to present some practical

activities for training vocabulary¹. The whole learning process take roots from the beginning (Level A1). Without the vocabulary, nothing can be accomplished. It serves as the foundation for communication, which starts right from the first lesson.

It targets at analyzing the data from three textbooks when vocabulary boosting begins right at the first lesson of English. In order to understand how vocabulary is developed along the years we have analyzed the textbooks for Level A1 of Moldova.

After analyzing all the books, we came to the conclusion that the authors of the books paid great attention to training vocabulary. Each book focuses on different things.

For example, in the **second form** in the book "Magic English Pupil's Book: (2018) Second form", we see that the textbook presents words with pictures², usually no more than 10 new words in one new topic, we must pay tribute to the authors that they do not chase quantity, but put an emphasis on quality. The child is not given the instruction to learn the word by heart, but he has to listen to the material and also repeat it. While the child listens and repeats the words or dialogue, he looks at the pictures provided by the book³. In this way, the child makes the association and it is easier for him to remember the material. The book provides a lot of activities for vocabulary boosting.

The material is introduced sequentially, from simple to complex. The book completely excludes the translation of words into their native language and enables students to understand the translation of the word by other methods. Each stage is logically structured and helps pupils to learn words without having to learn them by heart, they memorize it through many repetitions. Much attention is paid to the processing of speech skills, bringing them to automatism. The textbook provides exercises such as, "listen and repeat", "ask and answer", "look and say". Also, pupils have to make up dialogues and compose sentences using the active vocabulary. Songs and poems are also provided so that the active vocabulary is remembered in rhyme and association with cheerful prose⁴. The book helps students to present words in real life situations and conversations. After learning the active vocabulary, there are new words that can be combined with each other, such as *clothing and color, furniture and size*. A huge plus is that all the words are provided on the same topic, for example, *transport, animals, food*. Thus, a chain is formed in the student's

¹ Wilkins, D. *Linguistics in Language Teaching*, London: Edward Arnold, 1972, pp. 111-112.

² *Magic English Pupil's Book: Second form*, Chişinău: Prut Internațional, 2018.

³ Harmer, J., *The Practice of English Language Teaching*, ediția a patra, Harlow: Pearson Education Ltd., 2007, pp. 229-233.

⁴ I.S.P. Nation, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

head and it is easier to memorize words⁵. The combination of grammar exercises with attention exercises, guessing riddles, drawing to master lexical and grammatical material - maintain the interest of students and provide an opportunity to actively participate in the process of conducting the lesson. The analyzed textbook contains tasks for all types of speech activity and for all aspects of the language, mostly vocabulary boosting. The book *Magic English* presents the vocabulary which refers to useful vocabulary according the level of the second form⁶.

In the **third form**, in the book "*Magic English Pupil's Book: (2018) Third form*, the words are presented in a box and there is no longer a picture for each word separately, there is only a general photograph that describes the situation thematically. The authors also focus on the quality of learning words, and not on their quantity. In the book of the third grade there may be more words, but not in the active vocabulary, but already in tasks where a new vocabulary appears, which must be combined with the active vocabulary. Unlike the second-grade book where the emphasis was on listening and repeating, the author asks to *read and answer questions*⁷. That is, students turn on critical thinking, which helps them complete the exercises. A huge plus is that all the words are provided on the same topic, for example, *transport, seasons, profession, food*. Thus, a chain is formed in the student's head and it is easier to memorize words. But sometimes the words in the active vocabulary are not related to each other and then it is difficult for pupils to make some kind of association. The design of the textbook is well developed, a large number of photographs are used, which attracts the attention of students.

The entire active vocabulary is directly linked to the text given in the new topic. Some grammatical topic or rule is also attached to the new vocabulary. Unfortunately, very little emphasis is placed on automatic word learning. Just like in the book of the second grade, the author does not provide a translation and allows the student to find a way out and understand what kind of word it is. Only in the textbook of third form it is more difficult to do this. The student does not have an association with a picture or a phrase that could help him guess the meaning or translation⁸.

The book provides many tasks for training vocabulary. Great emphasis is placed on students' critical thinking, group work, communication, dialogue and performing such interesting and fun tasks as a crossword, puzzle, songs. The book helps students to present words in real life situations and conversations. Verbs are

⁵ Schmitt, N. *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

⁶ *Magic English Pupil's Book: Second form*, Chişinău: Prut Internațional, 2018,

⁷ Idem.

⁸ Thornbury, S., *How to Teach Vocabulary*, Harlow: Pearson Education Ltd., 2002, p. 27.

often provided in a such way that they can be worked on using the active vocabulary so that students can either repeat a previous topic or learn a new one. The analyzed textbook contains tasks for all types of speech activity and for all aspects of the language, mostly vocabulary boosting. The book *Magic English* presents the vocabulary which refers to useful vocabulary according the level of the third form⁹.

In the **fourth form** in the book "*Magic English Pupil's Book: (2018) Fourth form*", the words are presented in a box and there is no longer a picture for each word separately, there is only a general photograph that describes the situation thematically. The book of third form is very similar to the book of fourth form. The authors also focus on the quality of learning words, and not on their quantity, there are more words than in the second and third forms, but not more than fifteen. The emphasis is also placed on critical thinking. Students must *describe pictures, make up dialogues, make up stories and answer questions* on the text¹⁰. As in the other two analyzed books, the author does not provide the translation into his native language, the translation can be viewed only at the end of the book, where there is a dictionary.

Grammar topics are not always linked to the active vocabulary. The author also provides many set expressions that are directly related to the active vocabulary, this twice boosts student's vocabulary¹¹.

The fourth form book provides many training vocabulary exercises. Exercises are more creative and develop students' logical thinking, for example, *work in a group, make up a story, learn a word from an illustration, choose the right word and connect them in meaning*. Different strategies are also used to practice active vocabulary. The author does not give a plain text description or a story, but gives a dialogue, a conversation, an invitation, a letter, a report and an interview. The book is very colorful and helps students concentrate on the lesson, attracts attention and promotes class work. The analyzed textbook contains tasks for all types of speech activity and for all aspects of the language, mostly vocabulary boosting. The book *Magic English* presents the vocabulary which refers to useful vocabulary according the level of the fourth form¹².

Having a good vocabulary means securing freedom of expression for oneself. We offer several activities for training vocabulary.

Activity 1: **Brainstorming round an idea**

⁹ *Magic English Pupil's Book: Third form*, Chişinău: Prut Internațional, 2018, p. 42.

¹⁰ Idem.

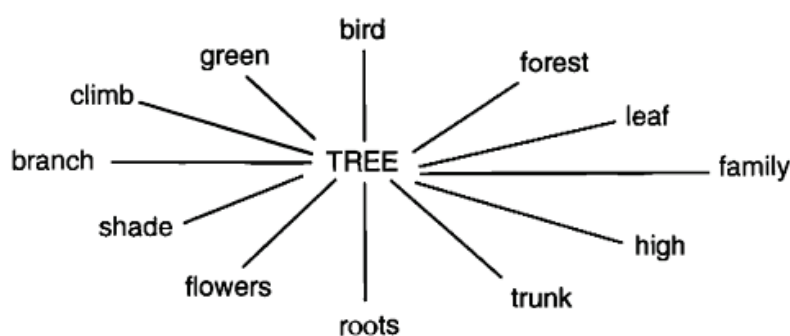
¹¹ Graves, Michael F. *The Vocabulary Book: Learning and Instruction*, New York: Teachers College Press, 2006, p. 45.

¹² *Magic English Pupil's Book: Fourth form*, Chişinău: Prut Internațional, 2018, p. 58.

Write a single word in the middle of the board and invite students to brainstorm all of the terms that are related to it. Every suggestion is printed on the board with a line connecting it to the original word, creating a "sun-ray" effect at the end. The word tree, for example, might result in something like the illustration below. This practice is primarily for revising words that the class already knows, although the teacher or students may introduce new ones¹³. Despite the lack of words or paragraphs, the circle of related elements provides a useful environment for learning new terminology. The meaning of solitary elements is the focus.

Scheme 1

A Course in Language Teaching: Practice of Theory



Activity 2: **Semantic Mapping**

The teacher selects a word and shows it for the students on a blackboard, etc. in this exercise. Students read the word and then write down the first words that immediately spring to mind when they see it. All of the words that spring to mind are compiled into a list, which is then categorized. This can be done in small groups or as a whole class. Students then use a graphic organizer to make a "map" and debate it. It is possible to offer additional or substitute categories¹⁴.

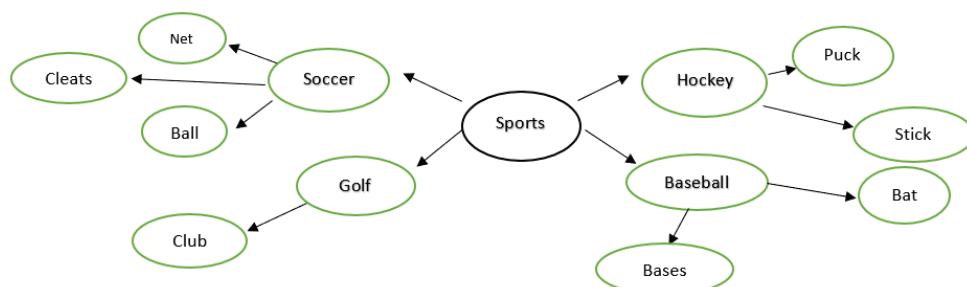
Students can add related words on the map as they read the text

For example:

Scheme 3.2: *Semantic Map*

¹³ Ur, Penny., *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996, pp. 60-65.

¹⁴ Carter, R., *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*, ediția a doua, London: Routledge, 1998.



Activity 3: **Dialog**

The teacher starts a brief dialogue in which members of the class are recognized based on their physical location (near the *door/window/clock*, for example).

TEACHER: I'm thinking of a boy. He's near the clock.

A STUDENT: Are you thinking of.....?

That after the teacher's introduction of the dialog, it is used as follows: One student recalls a classmate and mentions where he or she is. The other students make guesses.

Activity 3.1: **Dialog**

If the pupils are not wearing uniforms, the dialogue is modified to cover a review of colors and clothing (if words for these have been taught)¹⁵.

TEACHER: I'm thinking of a girl in a blue dress.

A STUDENT: Is she near the window?

TEACHER: No. She's near the door.

A STUDENT: Are you thinking of.....?

Activity 4: **Vocabulary Rock and Roll**

This is a quick and easy game for pupils. They can play with their vocabulary words and rolling a die¹⁶.

Instructions:

1. Choose a vocabulary word
2. Roll the Die
3. Do what the game sheet tells you according to the number.

Define the word -



Draw a picture of the word-



¹⁵ Idem.

¹⁶ Idem.

What does it remind you of? -



Use the word in a sentence -



Make a list of synonyms -



Make a list of antonyms -



Activity 5: **I Spy**

Teacher gives the first letter of the word as a clue. For example, if the player chooses a fence, they say, 'I spy with my little eye something beginning with F'. Players take turns to call out guesses until someone gets the right answer. The first person to guess correctly gets the next turn to choose a word. Students can play alone or in groups. "I Spy" is an excellent approach for motivating pupils to learn new vocabulary since it turns it into a fun rather than a work¹⁷.

Activity 6: **Sorting Hat**

The teacher prepares word strips with vocabulary words on them. The categories are posted on the board, and students use small magnets to stick the words to the board under the category they selected. For example, three categories: animals, transport, food. Words in the hat: cat, apple, car, dog, bus, train, pie, sandwich, bee, etc¹⁸. Pupils draw out the word, the whole class analyzes what the word is and its translation, and after that the pupil determines which category the word belongs to.

Activity 7: **Context**

The context may serve as a key to convey the meaning of a new word. For this, the teacher needs to provide a text or dialogue in which the meaning of the word will be fully understood¹⁹. For example:

Teacher: It was hot. We had nothing to drink. We were thirsty. Do people need water or bread when they are thirsty? Pupil (1): They need water. Teacher: What do people need when they are thirsty? Pupil (2): They need water (or something to drink) Teacher: It was hot. We had nothing to drink. We were thirsty. Were we thirsty? Pupil (3): Yes, you were. Teacher: Were we thirsty or hungry? (The pupils are familiar with the word hungry.) Pupil (4): You were thirsty. Teacher: Why were we thirsty? Pupil (5): You were thirsty because it was hot. Teacher: Are you

¹⁷ Idem.

¹⁸ Idem.

¹⁹ Rogova, G.V., *Methods of Teaching English*, Moscova: Prosveshchenie, 1975, p. 123.

thirsty, Pete? Pete: No, I am not. Teacher: Who is thirsty? Ann: I am. Teacher: What did she say, Mike? Mike: She said she was thirsty²⁰

There is no need to use the mother language because the meaning of the term *thirsty* may be deduced from the context.

Activity 8: Find the necessary words

Exercises in finding the necessary words among those suggested. For example:

Pick out the words in the column A which denote school objects: (1) a pen, (2) a cup, (3) a blackboard, (4) a desk, (5) a bed, (6) a picture, (7) a car and in the column B which denote size: (1) red, (2) big, (3) good, (4) small, (5) great, (6) green²¹.

The correct answer:

Table 1. *Find the word*

A	B
1. a pen	2. big
3. a blackboard	4. small
4. a desk	5. great
6. a picture	

Activity 9: Choose the right word

The horse is a (*wild*, domestic) animal.

They (ate, *drank*) some water.

The (sheep, *fly*) is an insect.

The (rode, *road*) leads to Minsk²².

Activity 10: Arrange the words in pairs

Arrange the words in pairs of the same root: usual, danger, development, usually, dangerous, develop (pupils are expected to arrange the words: usual usually, danger dangerous, develop development)²³.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Idem*.

²² *Idem*.

²³ *Idem*.

The ability to speak beautifully and correctly has always been held in high esteem. After all, it's wonderful - when words flow like water (whether in written or oral form), attracting attention and causing genuine interest and even admiration in the reader or listener. But quite often this river rather resembles a small river or a small stream - this happens when person's vocabulary does not allow him clearly and adequately express his thoughts, opinion or attitude to something, explain a point of view, convey the meaning of what he wants to convey²⁴. But the good thing is that a person can quickly correct this state of affairs by regularly boosting his "repository" of words. The richness of the vocabulary is a sign of the high development of the child's speech (Kirill Nogolev, 2014). Training vocabulary is a prerequisite for the development of children's communication skills.

Sources for vocabulary boosting of students are movies, texts of educational books, texts from films and television programs, the speech of a teacher. All of the above sources are pedagogically controlled and organized²⁵.

It can be challenging to learn English vocabulary. The fact that many words have several meanings doesn't make it any easier. There are also a lot of homonyms, which are words that sound the same but have different spellings and meanings²⁶. Because of all of this difficulty, English is one of the hardest languages to master²⁷.

The teacher should try to get the meaning to the class without using translation. There are many ways in which we can present a word without its literal translation. For example:

- If you are able, do an action with your hands and/or a facial motion.
- Create a visual or representation of the word by drawing or presenting it.
- Write it on the board and say it aloud while pointing to each letter.
- If possible, use props.
- Define the word's meaning and use it in a few short sentences.
- Give your students something to identify, compare, and put into context by using a comparable word (synonym).
- Use an antonym (opposite term) to emphasize a point by demonstrating a direct contrast to the word.
- Challenge the students to use the new word in a few statements.

²⁴ Webb, S., *The Effects of Receptive and Productive Learning of Word Pairs on Vocabulary Knowledge**, in RELC Journal, vol. 40, nr. 3, 2009, pp. 360-376.

²⁵ Frisby, A.W., *Teaching English*, London: Longmans, Green and Co., 1957.

²⁶ Idem.

²⁷ Coady, J., *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

- Discuss the word with the kids and develop a mind map with various words connected to the new word, such as *dog - barking - fluffy - playful - short-haired*, and so on²⁸.

To achieve the best results and memory retention, teachers must employ all of their senses for vocabulary boosting.

1. Self-defining Context

The context clarifies the circumstance, which then clarifies the meaning of the new word. This activity saves time while also cultivating a strong reading habit and improving comprehension.

2. Antonyms

When the meaning of one of a pair of opposites is grasped, the meaning of the other is easily grasped. This aids the pupil in comprehending the various shades of meanings of a word.

3. Synonyms

If the synonym is more well-known than the word being taught, it can be utilized to help the student appreciate the various shades of meaning. Synonyms are useful for expanding a student's vocabulary and providing instant alternatives.

4. Dramatization

This method is simple to implement. It has the potential to win over pupils because dramatizations appeal to them and they are easy to learn from. Many circumstances can be acted out or demonstrated in a dramatic or demonstrative manner.

5. Realia

Actual things or representations of real objects are very powerful and significant in demonstrating meanings, however a teacher must be realistic and not overbearing when handling real objects.

6. Series, Scales, Systems

The meaning of words in well-known series, such as months of the year, days of the week, parts of the day, seasons of the year, ordinal numbers, cardinal numbers, and so on, can be clarified by arranging them in the series in their natural sequence.

7. Word Components

It's possible that the components of complicated and compound words are more prevalent than the words themselves. The meaning of such terms is usually clarified by breaking them down into their constituent pieces.

8. Sentences for Illustration

²⁸ Brown, H. D., *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, ediția a treia, White Plains: Pearson Education, 2007, pp. 377-382.

The use of most words is constrained in some way. Systematic descriptions of these constraints and idiomatic applications would be time-consuming and ineffective in the classroom. It is preferable to include relevant examples that demonstrate the extent and variety of usage.

9. From Meaning to Expression: Practice

This is a controlled exercise in which the class does not invent new uses or circumstances, but rather recalls the ones that have already been presented. There are many different types of practices that can be used for this goal. It is possible to employ pictures, realia, context, and exaggeration. It's also possible to employ series and systems.

10. Studying the Word

It is also good to read words aloud. It helps learners get more comfortable with the word and enhances their pronunciation.

11. The Word Is Written

Even if the goal is merely to read, it will allow the class to write the new word while the auditory memory is still fresh. The student will be able to understand the grammatical aspects of the word, such as noun, verb, adverb, adjective, and so on, by writing or copying the word from the blackboard.

12. Attentional Shift

In this method, the teacher creates a context for the student to utilize the term by describing it or reading it to them. The students should be asked to focus on and create an attitude or point of view that he defends or opposes²⁹.

We present several strategies for training vocabulary according to Kirill Nogolev:

➤ Read more books

This method is perhaps the most important and most effective. Books are not only a source of new knowledge and interesting information, but also a collection of all kinds of words that were previously unfamiliar. When you read a book, you always come across new words. This is especially true for specialized and thematic literature. But simply reading may not be enough - new words must also be memorized. If a new word is used in the text several times, then memorization can occur automatically. But if it occurs once, however, you are interested, do not apply to write it down in a notebook or on a separate piece of paper.

➤ Watch the video

Various video materials have a huge potential in terms of vocabulary. This includes all kinds of educational TV shows, quizzes, useful talk shows, intellectual games, video seminars, training courses, documentaries and, of course, feature

²⁹ Hedge, T., *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford: Oxford University Press, 2000, pp. 110-125.

films, etc. In addition to the fact that while watching you will learn a lot of new words, you will also have a wonderful leisure time.

➤ Listen to audio

Audio materials are no less valuable than video, although they are an order of magnitude smaller. The greatest demand is for audio trainings, audio seminars, audio lessons and audio books. You just need to find what interests you and download it to your player, tablet or phone.

➤ Use encyclopedias and dictionaries

Encyclopedias and dictionaries are a real “storehouse” of new words. But studying them just reading like a book, can be quite boring. So, it's best to just have some of it available all the time, like on your desktop or on a bookshelf.

➤ Communicate with people

An excellent source of new information is communication. By talking with different people, you can, firstly, learn what you did not know before, and secondly, hear new words and terms.

➤ Make use of flashcards.

Using flashcards to study a number of words is a rapid approach to create a wide vocabulary. A wide range of smartphone apps make flashcards convenient and easy to arrange in today's digital age. It's appropriate to set a goal of learning one new word per day. You can always strive for more, but it might not be practical to learn dozens of English terms every day.

➤ As you learn, make use of your senses.

Associate pictures or movements with language. This is more effective than writing or speaking alone in helping you remember new terms. The formation of a strong word network in the brain is aided by using more than one sense when learning new words. This aids in the retrieval of new words whether writing or speaking³⁰.

In conclusion, after analyzing three Level A1 textbooks we have discovered that authors of these textbooks pay great attention to practical activities which help students to remember active vocabulary. We have presented 10 exercises for vocabulary boosting. All exercises are helpful for Level A1 students, the exercises are interesting and easy to understand. Learning words is only one aspect of language development. Creative communication, which also promotes self-esteem, takes the place of verbal expressiveness³¹

³⁰ Cook, V., *Second Language Learning and Language Teaching*, ediția a cincea, London: Hodder Education, 2016, p. 52; Macedonia, M., *Learning styles and vocabulary acquisition in second language*, 2015.

³¹ *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluaare*, Strasbourg: Consiliul Europei, 2003. <https://www.isjcta.ro/wp-content/uploads/2013/06/Cadrul-European-Comun-de-Referinta-pentru-limbi.pdf>

ENSEIGNER LE FRANÇAIS AVEC LE NUMERIQUE

Medina Loredana Stanciu

Liceul Tehnologic Administrativ și de Servicii Victor Slăvescu,

Municipiul Ploiești, România

(E-mail: medina.stanciu@gmail.com)

ORCID ID: 0000-0002-0244-5025

Abstract: *Răbdarea, pregătirea atentă a lecțiilor, luarea în considerare a tuturor participanților la clasă, variarea metodelor de lucru, oferirea unei note moderne predării cu instrumente care vă permit să concepeți creații educaționale impresionante, captarea și menținerea atenției ca niciodată - toți aceștia sunt factori pe care trebuie să îi luați în considerare ca profesor. În predarea limbii franceze ca limbă străină, utilizarea tehnologiei reprezintă o modalitate de a extinde creativitatea cursanților și de a le cultiva gustul pentru frumos și artă.*

Cuvinte cheie: *mijloacele digitale, tehnologia, abordarea multidisciplinară, inteligența artificială, creativitatea*

Introduction

L'interactivité est devenue un outil essentiel pour l'apprentissage. Mais pourquoi est-il si important que les ressources éducatives soient interactives? Parce qu'il s'agit de la participation active des élèves, de leur adaptabilité à différents styles d'apprentissage, du feedback immédiat, de la motivation et de l'engagement, du développement des compétences du XXI^e siècle. Il est vrai que les ressources sur Internet sont extrêmement nombreuses, mais qu'en est-il de leur efficacité, utilisabilité et acceptabilité?

On peut souligner quelques points essentiels, dont en voici quelques-uns:

1. Toute création de ressource doit commencer par un scénario pédagogique;

2. Il est important de diversifier les ressources et les supports. Cette variété rend la définition d'une ressource pédagogique complexe et les appellations nombreuses: «supports pédagogiques», «outils pédagogiques». Cependant, nous nous accordons à dire qu'il s'agit d'un élément possédant une portée pédagogique, pouvant servir de matière première, d'outil, à l'enseignant pour bâtir sa méthode de travail et/ou compléter une leçon existante;

3. Répondre à un besoin: un outil pédagogique doit répondre à un besoin réel, constaté par un enseignant. Être à l'écoute des élèves, c'est savoir proposer des outils pertinents;

- 4. Être conforme aux programmes officiels;
- 5. Être adapté au niveau des élèves;
- 6. Être sur papier ou numérique.

Si nous restons convaincus de l'utilité et de l'efficacité des supports papiers (cahiers, ensembles pédagogiques, jeux éducatifs et autres outils physiques), nous sommes également certains que les outils numériques peuvent enrichir les méthodes d'enseignement. En effet, les supports numériques permettent un accès à et une utilisation rapide d'une banque de ressources aux formes variées: des exercices et évaluations à projeter ou à imprimer, des vidéos, des cartes animées, des animations interactives, des images commentées, des photographies, des reproductions d'œuvres d'art et illustrations, des cartes historiques, des tableaux et des graphiques.

Méthodologie de la recherche

Enseigner le FLE avec le numérique permet de créer des expériences d'apprentissage plus engageantes, interactives et personnalisées pour les élèves. Cela peut se faire grâce à l'utilisation d'outils numériques variés, de plateformes en ligne, de vidéos, de jeux et d'applications. Mais comment intégrer efficacement le numérique dans un cours de FLE? Est-ce qu'on peut aussi faire appel à l'intelligence artificielle pour une meilleure dynamisation de la classe?

L'IA désigne un ensemble de technologies capables d'effectuer des tâches normalement réalisées par l'intelligence humaine, comme la compréhension du langage, la traduction automatique, ou la génération de textes. L'intelligence artificielle (IA) en classe de FLE (Français Langue Étrangère) offre de nombreuses opportunités pour enrichir l'enseignement et améliorer l'apprentissage des apprenants.

Objectifs de l'enseignement du FLE avec le numérique:

- Favoriser l'autonomie de l'apprenant.
- Renforcer l'interaction orale et écrite.
- Diversifier les supports pédagogiques.
- Travailler les compétences linguistiques dans un contexte authentique.
- Rendre l'apprentissage plus attractif et personnalisé.

Outils numériques utiles pour le FLE:

1. Applications et plateformes

- Padlet: pour des productions collaboratives (textes, images, vidéos).
- Quizlet: pour l'apprentissage du vocabulaire avec des flashcards interactives.

- Kahoot!/ Quizizz/ Wordwall : pour créer des quiz ludiques et renforcer les acquis.

- Edpuzzle: pour intégrer des questions à des vidéos pédagogiques.

- Canva/ Genially : pour créer des supports visuels et interactifs.

2. Réseaux sociaux et blogs

- Utiliser Instagram ou TikTok pour créer de mini-vidéos en français.

- Créer un blog de classe pour publier des productions écrites.

3. Outils de communication

- Zoom/ Teams/ Google Meet: pour des cours à distance avec partage d'écran.

- WhatsApp/ Telegram: pour créer des groupes d'entraide linguistique.

Activités numériques types en FLE:

Compétence	Activité numérique	Outil
Compréhension orale	Regarder une vidéo et répondre à des questions	YouTube + Edpuzzle
Production orale	Enregistrer un podcast ou une vidéo	Vocaroo / Anchor / Flipgrid
Compréhension écrite	Lire un article et commenter sur un blog ou Padlet	WordPress / Padlet
Production écrite	Créer une BD ou un article collaboratif	StoryboardThat / Canva
Grammaire/ Vocabulaire	Quiz interactif et jeux de mots	Wordwall/ Quizlet

Avantages du numérique en FLE:

- Motivation accrue grâce au côté ludique.

- Adaptation aux styles d'apprentissage variés.

- Apprentissage en autonomie (classe inversée possible).

- Développement des compétences numériques.

Points de vigilance:

- Ne pas surcharger l'apprenant d'outils différents.

- Vérifier l'accessibilité des ressources (connexion internet, niveau numérique).

- Maintenir un équilibre entre numérique et interaction humaine.

On vous propose maintenant un exemple de séquence pédagogique pour le niveau A2 +, pour la IX-ième:

Thème: Les vacances

Compétences générales: la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite, la production orale

Compétences spécifiques: Identifier des informations spécifiques d'un texte lu/écouté sur des sujets familiers, articulées clairement et à une vitesse normale; Élaborer – oralement ou par écrit – une description simple d'un événement ou d'expériences personnelles, en s'appuyant sur un support visuel ou en partant d'un plan d'idées; Communiquer pour accomplir une tâche qui nécessite un échange d'informations simple et direct.

Activités :

1. Visionnage d'une vidéo "Mes vacances en France" (YouTube + Edpuzzle).
2. Création d'un Padlet avec les photos et descriptions de vacances des apprenants.
3. Échange oral en petits groupes via Zoom.
4. Rédaction d'un article de blog sur "Mes vacances idéales".

Résultats:

Les élèves deviennent des consommateurs de technologie dès leur plus jeune âge, prouvant les compétences de véritables natifs du numérique, mais ce qui attire l'attention, c'est la façon dont ils l'utilisent consciemment. L'avantage le plus évident est que la technologie enseigne aux apprenants comment résoudre les problèmes de manière créative et comment réfléchir et évaluer correctement la valeur des erreurs.

Selon l'opinion de Raphaël Vesperini, le degré de motivation de l'élève varie en fonction des activités proposées. Ainsi, un élève sera plus motivé à réaliser une activité qui touche son quotidien ou l'un de ses centres d'intérêts, augmentant de ce fait son engagement dans l'exercice proposé et plus généralement dans la matière. En effet, on se rend compte en observant les élèves que, selon les activités proposées, ils manifestent une certaine motivation ou démotivation. L'élève peu motivé et peu engagé exprime clairement son manque d'engagement à travers des soupirs, d'incessants «quelle heure est-il?» ou bien simplement à travers sa posture ou des bavardages qui prouvent une certaine déconcentration due probablement à un manque d'intérêt.¹ On a toujours remarqué une motivation élevée lors d'un travail en groupe et bien sûr lorsque l'élève travaille en équipe, il partage des tâches, il s'engage dans un dialogue constructif, il accepte la

¹ Raphaël Vesperini, *L'usage du numérique en classe de FLE au service de l'engagement des élèves : réaliser pour se réaliser*, UFR LLASIC Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère Section Didactique du FLE, 2022-2023, pp. 42-43.

contradiction tout en défendant son point de vue ou il fait preuve de diplomatie, il négocie et il recherche un consensus pour l'activité donnée.

On sait déjà l'impact de l'IA sur notre vie quotidienne et en spécial sur la vie des élèves. L'IA joue un rôle croissant dans l'éducation, offrant des opportunités pour personnaliser les apprentissages, automatiser les tâches et améliorer l'efficacité de l'enseignement. Cependant il est essentiel de prendre en compte les risques potentiels, comme le risque d'une utilisation excessive qui pourrait nuire à l'interaction humaine et à la pensée critique.

Discussions:

Pendant les classes de français, dans les activités, les élèves travaillent en équipe, regroupés selon leurs compétences et leur type d'intelligence. Les idées développées sont esquissées et démontrent que le travail en équipe maximise la possibilité de mettre les idées en pratique. La technologie soutient les activités entreprises principalement parce que les étudiants sont capables d'utiliser les TICE pour approfondir leurs compétences. Un rôle important est joué par l'utilisation de l'intelligence artificielle, qui peut améliorer la démarche pédagogique et ajouter des aspects positifs.

Conclusions:

En classe de FLE, de nouveaux usages trouvent leur place: l'utilisation de sites, des applications web, des réseaux sociaux et d'autres outils d'information et de communication, etc. Cela conduit à repenser les pratiques pédagogiques des enseignants en classe de langue. Les ressources numériques sont nombreuses et variées pour l'enseignement du FLE. Elles comprennent des plateformes d'apprentissage en ligne, des outils de création, des applications mobiles et des plateformes de communication. En conclusion, le numérique et l'IA offrent un grand potentiel pour améliorer l'éducation, mais il est essentiel de les mettre en oeuvre de manière responsable et éthique, tout en veillant à préserver le rôle central de l'enseignant et la qualité de l'interaction humaine en classe.

Bibliographie:

1. Raphaël VESPERINI, L'usage du numérique en classe de FLE au service de l'engagement des élèves : réaliser pour se réaliser, UFR LLASIC Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère Section Didactique du FLE, 2022-2023, pp. 42-43.
2. <https://journals.openedition.org/alsic/7765>
3. <https://www.fdlm.org/blog/2024/05/24/apprendre-le-fle-en-action-grace-aux-outils-numeriques/>
4. <https://www.fle.fr/>

Buletinul Științific al Centrului Universitar „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
ediție semestrială, seria științe umanistice, nr. 2 (24), 2026

~ Secțiunea C. Psiho-Pedagogie / Section C. Psycho-Pedagogy ~

The scientific bulletin of the University Center ”Bogdan Petriceicu Hasdeu” from Cahul
half-yearly edition, humanities series, no. 2 (24), 2026

FORMAREA REZISTENȚEI LA STRES A PEDAGOGILOR SPECIALI: ABORDĂRI MODERNE

DEVELOPING STRESS RESILIENCE IN SPECIAL EDUCATION TEACHERS: CONTEMPORARY APPROACHES

Elena Jigău,

conf. univ., dr., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Chișinău,
(email: jigau.elena@upsc.md)

Rezumat

Articolul analizează aspectele teoretice și practice ale formării rezistenței la stres a educatorilor speciali în condițiile mediului educațional contemporan. Se arată că specificul activității pedagogilor care lucrează cu copii cu dizabilități determină o încărcătură emoțională și cognitivă ridicată, ceea ce crește riscul de dezvoltare a stresului profesional și a epuizării emoționale. Sunt dezvăluite principalele factori ai stresului profesional, particularitățile manifestării rezistenței la stres ca calitate integrativă personală și profesională, precum și abordările moderne pentru dezvoltarea acesteia, care includ metode cognitive și comportamentale, tehnici de autoreglare emoțională, sprijinul supervisorului, practici orientate către resurse și elemente de psihologie pozitivă.

Sunt prezentate rezultatele unui studiu experimental care vizează evaluarea eficienței unui program complex de creștere a rezistenței la stres a pedagogilor speciali. Se arată că implementarea unui program special, care include tehnici CBT, practici de mindfulness, metode orientate către resurse, duce la o reducere semnificativă a manifestărilor de epuizare emoțională, depersonalizare și nivel de stres profesional, precum și la creșterea bunăstării subiective și a satisfacției profesionale. Este justificată necesitatea unei abordări sistemice a dezvoltării rezistenței la stres, care să asigure un efect preventiv durabil și o îmbunătățire a calității activității corective și pedagogice.

Cuvinte cheie: rezistență la stres; pedagogi speciali; stres profesional; epuizare emoțională; resurse psihologice.

*

Abstract

The article discusses the theoretical and practical aspects of developing stress resilience in special educators in the modern educational environment. It shows that the specific nature of the work of educators working with children with disabilities causes high emotional and cognitive stress, which increases the risk of developing occupational stress and emotional burnout. The main factors of professional stress, the characteristics of stress resistance as an integrative personal and professional quality, as well as modern approaches to its development, including cognitive-behavioral methods, emotional self-regulation

techniques, supervisory support, resource-oriented practices, and elements of positive psychology, are revealed.

The results of an experimental study aimed at evaluating the effectiveness of a comprehensive program to increase the stress resistance of special educators are presented. It is shown that the implementation of a special program, including cognitive-behavioral techniques, mindfulness practices, and resource-based methods, leads to a significant reduction in manifestations of emotional exhaustion, depersonalization, and professional stress, as well as to an increase in subjective well-being and professional satisfaction. The necessity of a systematic approach to developing stress resistance, ensuring a lasting preventive effect and improving the quality of corrective and pedagogical activities, is justified.

Keywords: *stress resistance; special educators; professional stress; emotional burnout; psychological resources.*

Problema stresului a devenit în ultimul timp una dintre cele mai actuale în psihologia, biologia și medicina contemporană, iar acuitatea acesteia crește de la an la an. Aceasta este determinată de numeroase cauze. Urbanizarea în creștere, industrializarea, accelerarea ritmului vieții și modificarea condițiilor de viață conduc la sporirea numărului de factori stresori care acționează asupra individului și provoacă modificări ale statutului psihic, dezvoltarea unor stări psihice și a unor afecțiuni de natură psihogenă. Aceste influențe și reacțiile psihice la ele afectează starea sferei personalității, relațiile interpersonale, se reflectă asupra capacității de muncă, eficienței profesionale a activității și stării de sănătate.

Este cunoscut faptul că același factor stresogen fie provoacă, fie nu provoacă dezvoltarea unei reacții de stres, în funcție de atitudinea persoanei față de acesta. Nu condițiile externe, ci cele interne, psihologice, și procesele psihice sunt determinante pentru caracterul reacției organismului, iar tipurile și formele acestor reacții au trăsături individuale, de personalitate. Nu fiecare persoană reacționează la o situație stresogenă prin diminuarea capacității de funcționare, dezvoltarea depresiei sau apariția tulburărilor psihosomatice. Un factor psihologic important în asigurarea depășirii cu succes a stresului este comportamentul stabil al individului în condiții de stres, adică reziliența sa la stres.

Diferențele individuale în orientarea, intensitatea reacțiilor la stres și în consecințele acestora, conform opiniei cercetătorilor, sunt determinate de influența trăsăturilor de personalitate, predispoziției biologice sau condițiilor externe etc.

Componenta internă, personală a rezilienței la stres asigură protecția individului împotriva dezvoltării stării de distres. În calitate de factori individual-psihologici ai rezilienței la stres, în cercetările psihologice sunt analizați: tipul de personalitate A (V. N. Vasilev, 1991; K. V. Sudakov, 1998; M. I. Friedman, 1976),

forța sistemului nervos (E. P. Ilin, 2008; A. A. Korotaev, 1986), inerția și mobilitatea (E. M. Borisova, 1991; G. S. Nikiforov, 1987; V. A. Troșihin, 1978), echilibrul proceselor nervoase (J. Reikovski, 1979; L. M. Mitina, 1992), temperamentul (V. S. Merlin, 1973; A. V. Mahnač și Iu. V. Bușov, 1988), anxietatea (A. A. Baranov, 1995; V. E. Milman, 1983; L. M. Mitina, 1992; I. N. Iarușina, 1993; I. M. Feingerberg, 1986), stima de sine, stilul individual de activitate (E. P. Ilin, 2004; M. R. Șciukin, 1995; B. A. Viatkin, 1987), stilurile de coping (H. Thomae, 1970), starea de sănătate a individului (B. B. Velickovski, 2009) ș.a. S-a stabilit că toți acești factori au, într-o măsură mai mare sau mai mică, o anumită importanță. Cu toate acestea, în prezent nu există o concepție unitară asupra esenței rezilienței la stres și asupra particularităților manifestării acesteia în diferite situații.

Prin reziliență la stres se înțelege o proprietate integrativă a personalității, caracterizată printr-o astfel de interacțiune a componentelor emoționale, volitive, intelectuale și motivaționale ale activității psihice, care, într-un context emoțional complex, asigură individului capacitatea de a-și dirija emoțiile, de a menține o capacitate profesională ridicată, o funcționare adecvată și o anumită orientare a acțiunilor sale. V. A. Bodrov menționează că reziliența la stres este o proprietate a personalității care contribuie la productivitatea ridicată a activității în condiții extreme și complexe și este determinată de nivelul de dezvoltare al mecanismelor psihice, fiziologice și sociale de reglare a stării funcționale curente și a comportamentului în aceste condiții¹.

Numeroși cercetători subliniază faptul că activitatea profesională a cadrelor didactice reprezintă unul dintre cele mai tensionate² (din punct de vedere psihologic) tipuri de activitate socială și se încadrează în grupul profesiilor cu o prezență ridicată a factorilor stresori, ceea ce, la rândul său, impune cerințe sporite față de o asemenea caracteristică integrală precum reziliența la stres³. În special, A. A. Baranov (1997), studiind relațiile dintre diferitele componente ale rezilienței la stres la profesori cu nivel înalt (NPM) și nivel scăzut (NPM) de măiestrie pedagogică, a constatat că profesorii cu nivel înalt de măiestrie pedagogică se disting printr-un grad mai ridicat de rezistență la stresul psihic. Acest fapt este confirmat de prezența unei intensități mai mari, la profesorii cu performanță scăzută, a unor indicatori ai

¹ Бодров, В.А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с. – (Современное образование) ISBN–5-9292-0010-6

² Митина, Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. С. 58-64.

³ Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Монография / Л.М. Аболин; науч. ред. В.В. Давыдов. - Казань: Казанский университет [КазГУ], 1987. - 262 с.

stresului precum depresivitatea, iritabilitatea, timiditatea și labilitatea emoțională⁴. A. A. Baranov a demonstrat experimental avantajul profesorilor cu nivel înalt de măiestrie pedagogică în ceea ce privește nivelul de dezvoltare al toleranței socio-psihologice (pe baza indicatorilor de iritabilitate și agresivitate reactivă) față de profesorii cu nivel scăzut de măiestrie pedagogică, fapt care influențează semnificativ gradul rezilienței lor la stres⁵.

Interesul pentru studierea rezilienței la stres capătă o importanță deosebită în legătură cu caracterul din ce în ce mai stresogen al activității pedagogice, determinat de destrămarea stereotipurilor sociale, de comanda socială privind educarea tinerei generații ținând cont de noile strategii de dezvoltare a societății, de creșterea concurenței etc.⁶

Activitatea profesorilor de educație specială este asociată cu sarcini emoționale și cognitive ridicate, determinate de interacțiunea cu copiii cu cerințe educaționale speciale și de necesitatea soluționării unor sarcini corecțional-pedagogice complexe. Conform cercetărilor lui R. Lazarus, evaluarea subiectivă a situației de către profesor influențează intensitatea stresului trait, iar, potrivit lui H. Selye, stresul de durată afectează negativ eficiența profesională și starea de sănătate⁷.

În pedagogia specială, stresul profesional este agravat de complexitatea comportamentului copiilor, de nivelul ridicat de responsabilitate și de caracterul multifactorial al procesului educațional⁸. Prin urmare, formarea rezilienței la stres constituie o condiție-cheie pentru prevenirea epuizării profesionale (Maslach, Jackson, 2019; Boiko, 1996), menținerea sănătății profesionale și creșterea eficienței activității. Astfel, în pofida existenței cercetărilor științifice în domeniul psihologiei pedagogice, problema rezilienței la stres a profesorilor de educație specială necesită o analiză suplimentară și elaborarea unor abordări moderne, complexe.

Analiza literaturii și a cercetărilor permite formularea concluziei privind *specificul stresului* profesional al profesorilor de educație specială, determinat de o serie de factori, dintre care se evidențiază următorii:

⁴ Баранов, А.А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога: монография / Баранов А. А.; Удмурт. гос. ун-т. - Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 1997. - 107 с.

⁵ Реан, А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей / А.А. Реан, А.А., Баранов А.А. // Вопросы психологии. — 1997. — № 1. — С. 45–55.

⁶ Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. С. 58-64.

⁷ Селье Г. Стресс без дистресса: [перевод с английского] / Г. Селье; общ. ред. Е. М. Крепса. - Москва: Прогресс, 1982. - 124 с.: ил.; 20 см. - (Общественные науки за рубежом).

⁸ Мастюкова Е. М. Коррекционная педагогика: теория и практика. — М.: Владос, 2019. — 215 с.

1. Particularitățile contingentului de copii

Activitatea cu copii cu cerințe educaționale speciale presupune interacțiunea cu elevi care prezintă dificultăți de autoreglare, un nivel scăzut de interacțiune socială, tulburări comportamentale pronunțate, limitări comunicaționale și senzoriale. Aceasta creează un nivel ridicat de tensiune emoțională și impune profesorului o concentrare permanentă, flexibilitate și stabilitate emoțională. Conform cercetărilor realizate de E. E. Danilova (2018), tulburările de dezvoltare sunt însoțite de dificultăți emoționale și comportamentale, ceea ce conduce la creșterea nivelului de stres al specialistului⁹.

2. Cerințele profesionale

Profesorul de educație specială trebuie să îmbine activitatea diagnostică, corecțională și educațională, să aplice programe individuale și să colaboreze cu o echipă interdisciplinară (O.V. Sadovnikova, 2020). Profesorul trebuie să reacționeze rapid la modificările stării copilului, să ia decizii în condiții de incertitudine, să îmbine activitatea corecțională cu cea educațională. Aceasta generează o sarcină cognitivă ridicată și un sentiment permanent de responsabilitate.

3. Factorii organizaționali

Mulți profesori resimt presiune emoțională din partea părinților și a administrației, se confruntă cu lipsa sprijinului metodologic, ceea ce, conform datelor lui N. V. Bakanina (2020), contribuie la formarea epuizării profesionale¹⁰.

Toți factorii menționați determină un risc ridicat de epuizare profesională, epuizare emoțională și scădere a calității activității pedagogice în domeniul pedagogiei speciale. În consecință, reziliența la stres reprezintă o componentă importantă a competenței profesionale a profesorului, integrând calități precum autoreglarea emoțională, autoeficacitatea, competențele comunicaționale și capacitatea de menținere a limitelor profesionale.

Reziliența la stres a profesorilor de educație specială reprezintă o calitate integrativă personal-profesională, care include: autoreglarea emoțională; toleranța la incertitudine; stabilitatea empatică; flexibilitatea cognitivă; capacitatea de a stabili limite profesionale; stabilitatea comunicațională; resursele personale și stabilitatea motivațională.

Un nivel ridicat de reziliență la stres asigură succesul activității corecționale, contribuie la menținerea unui contact emoțional stabil cu copiii și previne epuizarea profesională.

⁹ Данилова Е. Е. Психология детей с ограниченными возможностями здоровья. — М.: Академия, 2018. — 272 с.

¹⁰ Баканина Н. В. Психологические особенности эмоционального выгорания педагогов // Психологическая наука и образование. — 2020. — № 3. — С. 112–122.

Analiza teoretică a literaturii ne permite să evidențiem următoarele principale **abordări contemporane în formarea rezilienței la stres a profesorilor de educație specială**.

1. Abordarea cognitiv-comportamentală

Abordarea cognitiv-comportamentală permite reducerea intensității reacțiilor de stres prin modificarea convingerilor iraționale și formarea unor modele constructive de analiză a situației (A. Beck, 2018)¹¹. Această abordare este utilizată pe scară largă în practica pedagogică pentru prevenirea epuizării emoționale (L.M. Mitina, 1990)¹².

Metodele cognitiv-comportamentale se bazează pe analiza și modificarea tiparelor iraționale de gândire care influențează reacțiile la stres. Tehnicile includ:

- identificarea convingerilor negative („trebuie să obțin rezultatul cu orice preț”, „nu am dreptul să greșesc”);
- formarea unor așteptări realiste privind dinamica corecțională;
- instruirea în abilități de rezolvare a problemelor profesionale;
- gestionarea anxietății prin modificarea schemelor cognitive.

Practica demonstrează că tehnicile cognitiv-comportamentale reduc eficient reactivitatea emoțională, în special la profesorii care lucrează cu tulburări de comportament.

2. Tehnici de autoreglare emoțională

Metodele de respirație și relaxare musculară reduc eficient manifestările fiziologice ale stresului (Kabat-Zinn, 2025)¹³. Practicile de conștientizare (mindfulness) îl ajută pe profesor să-și controleze reacțiile emoționale și sporesc capacitatea de interacțiune empatică cu copiii (Greenberg, 2015)¹⁴.

Tensiunea emoțională necesită utilizarea regulată a metodelor de autoajutorare. Cele mai frecvent utilizate tehnici sunt: diverse practici de respirație; relaxarea musculară progresivă după Jacobson; exerciții orientate spre corp; tehnici de conștientizare (mindfulness); „pauze de resurse” scurte la locul de muncă. Aceste metode permit reducerea nivelului de stres fiziologic și restabilirea echilibrului emoțional.

¹¹ Бек А. Когнитивная терапия и эмоциональные расстройства. — СПб.: Питер, 2018. — 368 с.

¹² Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. С. 58-64.

¹³ Кабат-Зинн Дж. Куда бы ты ни шел — ты уже там: осознанная медитация в повседневной жизни / Джон Кабат-Зинн; [пер. с англ. Т. А. Кудрявцевой]. — Москва: Эксмо, 2025. — 256 с. ISBN 978-5-04-102542-7

¹⁴ Greenberg, L.S. (2015). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings* (2nd ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14692-000>

3. Supervizare și inter-vizare

Supervizarea (mentoratul) reprezintă unul dintre cele mai eficiente mijloace de prevenire a epuizării profesionale, fapt confirmat de cercetările realizate de Hawkins și Shohet (2012)¹⁵. În pedagogia specială, supervizarea permite analiza cazurilor dificile, reducerea tensiunii emoționale și formarea sprijinului profesional între colegi (C. Rodgers, 2018)¹⁶.

Supervizarea este una dintre cele mai eficiente modalități de prevenire a epuizării profesionale a profesorilor de educație specială. Aceasta permite: analiza cazurilor complexe; obținerea sprijinului profesional; creșterea nivelului de reflecție; schimbul de practici eficiente; reducerea încărcăturii emoționale prin discuții de grup. Sprijinul reciproc al colegilor crește eficiența muncii în echipă și contribuie la reducerea izolării profesionale.

4. Psihologia pozitivă și abordarea orientată spre resurse

Metodele psihologiei pozitive îl ajută pe profesor să observe rezultatele activității sale, consolidează motivația și resursele interne (M. Seligman, 2013)¹⁷.

Abordarea orientată spre resurse este considerată una dintre direcțiile de bază în prevenirea epuizării emoționale la specialiștii care lucrează cu copii cu dizabilități (T. O. Gordeeva, 2020)¹⁸.

Abordarea orientată spre resurse este axată pe consolidarea resurselor interne ale profesorului, și anume: identificarea calităților profesionale puternice; dezvoltarea unei atitudini optimiste; căutarea sensului profesional; ținerea unui jurnal al succeselor; utilizarea practicilor pozitive (scrisori de mulțumire, consemnarea realizărilor copiilor etc.). Psihologia pozitivă reduce riscul epuizării și consolidează reziliența profesională.

5. Metode reflexive

Utilizarea jurnalelor reflexive și a practicilor de autoanaliză profesională îi ajută pe profesori să-și conștientizeze propriile resurse, să evalueze obiectiv dificultățile și să-și stabilească obiective profesionale¹⁹.

Sunt utilizate, de exemplu, următoarele tehnici pentru formarea autonomiei profesionale și dezvoltarea capacității de autogestionare: ținerea jurnalelor

¹⁵ Hawkins P., Shohet R. *Supervision in the Helping Professions*. — Oxford: Open University Press, 2012. — 380 p. ISBN-978-0335248346

¹⁶ Rodgers C. *Reflective Practice in Education*. — London: Routledge, 2018. — 220 p.

¹⁷ Селигман М. *Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия*. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. — 440 с. ISBN 978-5-91657-605-4

¹⁸ Гордеева Т. О. *Психология мотивации достижения*. — М.: Изд-во «Смысл», 2020. — 340 с. ISBN—9785042676192

¹⁹ Rodgers C. *Reflective Practice in Education*. — London: Routledge, 2018. — 220 p.

reflexive; analiza situațiilor pedagogice; planificarea obiectivelor profesionale; gestionarea resurselor de timp și emoționale²⁰.

6. Abordări organizațional-pedagogice

Crearea unui mediu profesional favorabil, distribuirea echilibrată a sarcinii și existența sprijinului metodologic reduc semnificativ nivelul de stres²¹. Conform cercetărilor în domeniul educației incluzive, organizarea sistemică a muncii contribuie la reducerea încărcăturii emoționale.

Pentru dezvoltarea durabilă a rezilienței la stres sunt importante schimbările sistemice: optimizarea sarcinii profesorului; crearea unui mediu profesional de susținere; organizarea asociațiilor metodice și a supervizărilor; implementarea programelor de mentorat; crearea „zonelor de resurse” în instituțiile de învățământ.

7. Mijloace tehnologice de sprijin

Platformele digitale moderne permit desfășurarea supervizărilor online, monitorizarea stării emoționale și accesul la materiale de instruire în managementul stresului.

Instrumentele tehnologice moderne includ: aplicații pentru monitorizarea stării emoționale; cursuri online privind autoreglarea emoțională; platforme pentru activitatea de supervizare; videotreninguri ale situațiilor profesionale; jurnale digitale de reflecție.

Este important de menționat că modelul de formare a rezilienței la stres trebuie să fie unul *complex*, fapt care asigură un rezultat stabil și previne recidivele epuizării emoționale.

Pentru verificarea eficienței abordărilor moderne de formare a rezilienței la stres la profesorii de educație specială, a fost realizat un studiu experimental, al cărui scop a constat în determinarea influenței metodelor cognitiv-comportamentale, orientate spre resurse și de supervizare asupra nivelului de reziliență la stres al profesorilor de educație specială. Experimentul a inclus etapele constatativă, formativă și de control și a cuprins specialiști care lucrează cu copii cu dizabilități în condițiile școlilor speciale (corecționale) și ale instituțiilor de învățământ incluziv.

Ipoteza cercetării a constat în faptul că un program special organizat, care îmbină metode de autoreglare emoțională, elemente ale terapiei cognitiv-comportamentale, supervizarea și practicile orientate spre resurse, va contribui la

²⁰ Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003. — 487 с. ISBN 5-89357-082-0

²¹ Кисельникова Н. В. Психологическое сопровождение педагогов в образовательной организации. — М.: Академический проект, 2020. — 240 с.

o reducere semnificativă a nivelului stresului profesional și a manifestărilor epuizării emoționale.

La cercetare au participat 36 de profesori de educație specială (defectologi, logopezi, profesori-psihologi) cu vârste cuprinse între 25 și 55 de ani. Participanții au fost împărțiți în:

- grupul experimental (n = 16), care a parcurs programul de formare a rezilienței la stres;
- grupul de control (n = 20), care a activat în regim obișnuit.
Vechimea activității pedagogice a variat între 2 și 25 de ani.

Metode de diagnosticare

Pentru evaluarea nivelului de stres și a epuizării profesionale au fost utilizate următoarele metode:

1. Chestionarul de epuizare profesională Maslach (*Maslach Burnout Inventory*) — pentru analiza epuizării emoționale, depersonalizării și reducerii realizărilor profesionale;
2. Testul de reziliență la stres și adaptabilitate Holmes și Rahe (adaptare de N. S. Meșalova);
3. Metodologia de determinare a nivelului bunăstării subiective (D. Myers).
Diagnosticarea a fost realizată de două ori: înainte și după etapa formativă.
În continuare, pe baza analizei teoretice, a fost elaborat un program de formare a rezilienței la stres, care a inclus patru blocuri-cheie:

1. Blocul cognitiv-comportamental

- ✓ lucrul cu convingerile iraționale („trebuie să controlez întotdeauna comportamentul elevului”, „eroarea este un indicator al neprofesionalismului”);
- ✓ tehnici de restructurare cognitivă;
- ✓ formarea strategiilor eficiente de coping.

2. Blocul de autoreglare emoțională

- ✓ tehnici de respirație și relaxare musculară;
- ✓ instruire în metodele de conștientizare (mindfulness);
- ✓ dezvoltarea abilităților de recunoaștere a propriilor emoții.

3. Blocul de supervizare și inter-vizare

- ✓ supervizare de grup conform modelului Hawkins și Shohet;
- ✓ analiza cazurilor pedagogice dificile;
- ✓ sprijin profesional reciproc.

4. Blocul orientat spre resurse

- ✓ practici art-terapeutice și orientate spre corp;
- ✓ exerciții pentru dezvoltarea percepției pozitive a succeselor profesionale;

- ✓ formarea unui „plan de resurse al profesorului” individual.

Rezultatele experimentului.

Compararea indicatorilor grupului experimental și ai grupului de control a evidențiat următoarele rezultate:

Indicatorii epuizării emoționale conform scalei *Maslach Burnout Inventory I* în grupul experimental s-au redus, în medie, cu 28 %, în timp ce în grupul de control — doar cu 6 %.

Nivelul depersonalizării s-a diminuat cu 19 %, iar în grupul de control nu au fost identificate modificări semnificative.

Indicatorul satisfacției profesionale a crescut cu 22 %, ceea ce reflectă creșterea nivelului de bunăstare subiectivă a profesorilor.

Nivelul rezilienței la stres conform testului Holmes–Rahe a crescut, în medie, cu 31 %, diferența fiind semnificativă statistic ($p < 0,05$).

Participanții din grupul experimental au menționat: îmbunătățirea capacității de control al reacțiilor emoționale; reducerea anxietății în activitatea cu copiii cu forme severe de dizabilități; diminuarea oboselii la sfârșitul săptămânii de lucru; extinderea resurselor profesionale datorită supervizării.

Astfel, programul formativ a demonstrat o eficiență ridicată și a confirmat ipoteza cercetării.

Principalele condiții psihologice ale rezilienței la stres, care influențează reacțiile în răspuns la impactul factorilor stresogeni, includ factori precum: vârsta, caracteristicile personalității, strategiile și modalitățile de depășire a stresului, experiența anterioară. Problema resurselor psihologice și a rezervelor funcționale ale psihicului rămâne una dintre direcțiile principale de studiere a mecanismelor de autoreglare a stresului psihologic.

Datele obținute de noi sunt în concordanță cu concluziile cercetărilor realizate anterior²²²³ Factorul-cheie al succesului programului a fost caracterul său complex, care a integrat componente cognitive, emoționale și organizațional-resursă.

O importanță deosebită au demonstrat: sprijinul de supervizare, care a permis reducerea încărcăturii emoționale; metodele cognitiv-comportamentale, care au asigurat o restructurare stabilă a convingerilor profesionale; practicile mindfulness, care au influențat cel mai eficient reducerea stresului fiziologic.

Astfel, pot fi formulate următoarele **concluzii**:

²² Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. — М.: Изд-во «Смысл», 2020. — 340 с. ISBN—9785042676192

²³ Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. С. 58-64.

1. Stresul profesional al profesorilor de educație specială are un caracter complex și este determinat de particularitățile contingentului de copii, nivelul ridicat de responsabilitate, caracterul multifactorial al procesului educațional și dificultățile organizaționale. Acești factori sporesc semnificativ riscul epuizării emoționale.
2. Reziliența la stres reprezintă o competență profesională-cheie a profesorului care lucrează cu copii cu dizabilități și include autoreglarea emoțională, autoeficacitatea, competențe comunicaționale dezvoltate și capacitatea de menținere a limitelor profesionale.
3. Abordările moderne de creștere a rezilienței la stres — metodele cognitiv-comportamentale, tehnicile de autoreglare emoțională, supervizarea, practicile orientate spre resurse, elementele psihologiei pozitive — își demonstrează eficiența în reducerea nivelului stresului profesional și în creșterea bunăstării profesionale a profesorilor.
4. Rezultatele părții experimentale a cercetării confirmă faptul că un program complex, care include metode ale terapiei cognitiv-comportamentale, practici mindfulness, supervizare și exerciții orientate spre resurse, conduce la o reducere semnificativă a epuizării emoționale, a depersonalizării și a nivelului de stres, precum și la creșterea satisfacției profesionale.
5. Complexitatea intervențiilor reprezintă o condiție determinantă a succesului: doar combinarea componentelor cognitive, emoționale și organizaționale asigură un efect pozitiv stabil și previne reapariția epuizării profesionale.

Dezvoltarea la timp a rezilienței la stres contribuie la reducerea epuizării profesionale, la creșterea stabilității stării emoționale și la îmbunătățirea calității activității specialiștilor, ceea ce, în cele din urmă, se reflectă asupra succesului copiilor și bunăstării întregului mediu educațional. În condițiile contemporane, când intensitatea încărcăturii stresogene crește obiectiv și constant, sarcina menținerii și formării unui nivel ridicat de reziliență individuală la stres dobândește o importanță deosebită.

Bibliografie

1. Greenberg, L.S. (2015). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings* (2nd ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14692-000>
2. Hawkins P., Shohet R. *Supervision in the Helping Professions*. — Oxford: Open University Press, 2012. — 380 p. ISBN-978-0335248346
3. Rodgers C. *Reflective Practice in Education*. — London: Routledge, 2018. — 220 p.
4. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Монография / Л.М. Аболин; науч. ред. В.В. Давыдов. - Казань: Казанский университет [КазГУ], 1987. - 262 с.

5. Баканина Н. В. Психологические особенности эмоционального выгорания педагогов // Психологическая наука и образование. — 2020. — № 3. — С. 112–122.
6. Баранов, А.А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога: монография / Баранов А. А.; Удмурт. гос. ун-т. - Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 1997. - 107 с.
7. Бек А. Когнитивная терапия и эмоциональные расстройства. — СПб.: Питер, 2018. — 368 с.
8. Бодров В.А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. — М.: ПЕР СЭ, 2000. — 352 с. — (Современное образование) ISBN–5-9292-0010-6
9. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. — М.: Изд-во «Смысл», 2020. — 340 с. ISBN–9785042676192
10. Данилова Е. Е. Психология детей с ограниченными возможностями здоровья. — М.: Академия, 2018. — 272 с.
11. Кабат-Зинн Дж. Куда бы ты ни шел — ты уже там: осознанная медитация в повседневной жизни / Джон Кабат-Зинн; [пер. с англ. Т. А. Кудрявцевой]. — Москва: Эксмо, 2025. — 256 с. ISBN 978-5-04-102542-7
12. Кисельникова Н. В. Психологическое сопровождение педагогов в образовательной организации. — М.: Академический проект, 2020. — 240 с.
13. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003. — 487 с. ISBN 5-89357-082-0
14. Мастюкова Е. М. Коррекционная педагогика: теория и практика. — М.: Владос, 2019. — 215 с.
15. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. С. 58-64.
16. Реан, А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей / А.А. Реан, А.А., Баранов А.А. // Вопросы психологии. — 1997. — № 1. — С. 45–55.
17. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. — 440 с. ISBN 978-5-91657-605-4
18. Селье Г. Стресс без дистресса: [перевод с английского] / Г. Селье; общ. ред. Е. М. Крепса. - Москва: Прогресс, 1982. - 124 с.: ил.; 20 см. - (Общественные науки за рубежом).

**PROGRAME ADAPTATE COMPONENTELOR INTELIGENȚEI EMOȚIONALE:
O ABORDARE CENTRATĂ PE DEZVOLTAREA ADOLESCENȚILOR**

Violeta Nicoleta Simion,
asistent universitar drd., Școala Doctorală de Psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Chișinău, Rep. Moldova
Facultatea De Științe Ale Educației, Universitatea Dunărea De Jos, Galați, România
(email: violeta_psiho@yahoo.com)

Rezumat: *Adolescența reprezintă o etapă formativă pentru dezvoltarea competențelor emoționale și consolidarea identității personale și sociale. Inițiativele educaționale care urmăresc dezvoltarea inteligenței emoționale se bazează tot mai mult pe abordări centrate pe componente, vizând domenii specifice precum autocunoașterea, reglarea emoțională, empatia, abilitățile interpersonale și luarea responsabilă a deciziilor. În cadrul acestui articol se analizează diversele modalități prin care programele de dezvoltare socio-emoțională structurate în jurul acestor componente contribuie la creșterea psihologică a adolescenților și la apariția capacităților asociate leadershipului. Prin integrarea noilor perspective teoretice din domeniul inteligenței emoționale și al psihologiei dezvoltării, analiza evidențiază modul în care intervențiile adaptate pe componente susțin autonomia, comportamentele prosociale, raționamentul moral și reflecția critică. Aceste competențe sunt esențiale în procesul de inserție socio-profesională precum și în asumarea rolurilor de conducere atât în grupurile de egali cât și în comunitate. De asemenea, sunt descrise o serie de argumente privind necesitatea adaptării programelor psiho-educaționale în funcție de nevoile actuale de dezvoltare psihoemoțională ale adolescenților. Astfel, proiectarea unor intervenții sistemice și coerent structurate va contribui simultan la consolidarea bunăstării emoționale și la formarea unui leadership etic și implicat social, adaptat provocărilor și oportunităților caracteristice adolescenței.*

Cuvinte cheie: *adolescență, programe psiho-emoționale, leadership.*

*

Abstract: *Adolescence represents a formative stage for the development of emotional competencies and the consolidation of personal and social identity. Educational initiatives aimed at enhancing emotional intelligence increasingly rely on component-focused approaches that target specific domains such as self-awareness, emotion regulation, empathy, interpersonal skills, and responsible decision-making. This article examines the various ways in which socio-emotional development programs structured around these components contribute to adolescents' psychological growth and to the emergence of leadership-related capacities. By integrating recent theoretical perspectives from the field of emotional intelligence and developmental psychology, the analysis highlights how component-adapted interventions support autonomy, prosocial behavior, moral reasoning, and critical reflection. These competencies are essential for socio-*

professional integration and for assuming leadership roles within peer groups and the broader community. Furthermore, the paper outlines a series of arguments emphasizing the need to adapt psychoeducational programs to adolescents' current psycho-emotional developmental needs. Accordingly, the design of systemic, coherently structured interventions can simultaneously foster emotional well-being and support the development of ethical, socially engaged leadership attuned to the challenges and opportunities characteristic of adolescence.

Keywords: *adolescence, psycho-emotional programs, leadership.*

Introducere:

Adolescența constituie o perioadă centrală a dezvoltării psihologice, definită de transformări semnificative la nivel emoțional, cognitiv și social ce facilitează consolidarea identității personale și sociale, precum și apariția timpurie a formelor de influență socială și leadership în cadrul grupurilor de egali¹.

Din perspectiva psihologiei dezvoltării, această etapă este caracterizată de aprofundarea autocunoașterii, de creșterea complexității proceselor de reglare emoțională și de rafinarea competențelor interpersonale, procese ce susțin atât adaptarea socio-emoțională, cât și asumarea progresivă a responsabilităților sociale².

În ultimele două decenii, cercetarea educațională a acordat o atenție crescândă **inteligenței emoționale** și **învățării socio-emoționale** (*Social Emotional Learning*) ca vectori centrali ai dezvoltării pozitive la adolescenți. Meta-analizele recente indică faptul că programele SEL implementate în mediul școlar produc efecte semnificative asupra competențelor emoționale, comportamentelor prosociale, ajustării psihosociale și performanței școlare, însă aceste efecte sunt eterogene și depind substanțial de structura intervenției, componentele vizate și fidelitatea implementării³.

Această variabilitate a rezultatelor obținute a generat un interes tot mai accentuat pentru **abordările centrate pe componente** care vizează explicit domenii distincte ale funcționării socio-emoționale, precum autocunoașterea, reglarea emoțională, empatia, competențele relaționale și luarea deciziilor responsabile.

¹ Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). *Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects*. Child Development, 88(4), pp.1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

² Steinberg, L., *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*, Houghton Mifflin Harcourt, 2014.

³ Cipriano, C., Barnes, T. N., Rivers, S. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A., *The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions*, Child Development, 94(5), 2023, pp. 1181–1204, <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Noile studii sugerează faptul că intervențiile centrate pe componente tind să producă **efecte mai puternice și mai rapide** asupra competențelor specifice vizate, comparativ cu programele psiho-educative universale, nediferențiate⁴. Totuși, dovezile indică și faptul că programele holistice care integrează simultan multiple competențe socio-emoționale într-o abordare sistemică, sunt asociate cu **beneficii mai sustenabile pe termen lung**, facilitând transferul competențelor între contexte și consolidarea bunăstării psihologice⁵.

Un aspect mai puțin explorat sistematic în cercetarea SEL îl reprezintă relația dintre dezvoltarea competențelor emoționale și **dezvoltarea leadershipului adolescentin**. Cercetările empirice recente indică faptul că abilități precum autocontrolul emoțional, empatia, auto-eficacitatea socială și competențele de comunicare pot deveni predictorii semnificativi ai comportamentelor de influență prosocială și ai asumării rolurilor de conducere în grupurile de egal⁶.

Studii longitudinale și quasi-experimentale realizate în contexte educaționale europene și nord-americane indică faptul că participarea adolescenților la programe de dezvoltare socio-emoțională este asociată cu niveluri mai ridicate de autonomie personală, inițiativă socială și responsabilitate civică, chiar și în absența unor componente curriculare explicite de formare a leadership-ului⁷.

Totodată, intervențiile bazate pe **învățare experiențială structurată** care combină activități practice, exerciții de dinamică de grup și reflecție ghidată, par să faciliteze dezvoltarea competențelor asociate leadershipului transformățional la adolescenți. Revizuirile sistematice ale modelului de învățare experiențială evidențiază rolul participării active, al confruntării cu situații noi și al reflecției critice în internalizarea competențelor sociale și emoționale⁸. În acest sens, programele educaționale care integrează experiențe autentice de responsabilitate, voluntariat sau coordonare de grup pot acționa ca și catalizatori ai dezvoltării leadershipului etic și implicat social în perioada adolescenței.

Sintezele recente ale cercetărilor empirice arată că doar un număr limitat de studii investighează în mod explicit relația dintre intervențiile de dezvoltare a inteligenței emoționale și formarea leadershipului la adolescenți, recurgând frecvent la indicatori indirecti, precum comportamentele prosoziale, influența în grupurile de egal sau implicarea civică⁹. Această limitare indică necesitatea unor

⁴ Idem 3.

⁵ Idem 1.

⁶ Hertzog, J. L., Erickson, A. S., & Clark, M. H. (2020). *Youth leadership development and social-emotional learning: A systematic review*. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 2020, pp. 1647–1662. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01237-1>

⁷ Idem 1.

⁸ Morris, T. H., *Experiential learning – A systematic review and revision of Kolb’s model*, *Interactive Learning Environments*, 28(8), 2020, pp. 1064–1077, <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>

⁹ Cipriano, C., et al. (2023). *op. cit.*

cadre teoretice și metodologice mai bine articulate, capabile să stabilească legături mai clare între dezvoltarea socio-emoțională și formarea competențelor de leadership în perioada adolescenței.

Programele psiho-educative de dezvoltare a inteligenței emoționale

Conceptul de **inteligență emoțională** se referă la capacitatea individului de a percepe, înțelege, utiliza și regla emoțiile proprii și ale celorlalți în vederea adaptării eficiente la mediul social și a ghidării comportamentului orientat spre scop¹⁰. În context educațional, dezvoltarea inteligenței emoționale la adolescenți se realizează în mare măsură prin intermediul programelor de învățare socio-emoțională (SEL) care urmăresc stimularea și consolidarea competențelor emoționale și sociale.

Unul dintre cele mai influente cadre conceptuale în domeniul SEL este modelul propus de Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). Conform cadrului propus de CASEL, învățarea socio-emoțională este structurată în 5 competențe-cheie: *autocunoașterea*, *autogestionarea (reglarea emoțională)*, *conștientizarea socială (inclusiv empatia)*, *abilitățile de relaționare* și *luarea deciziilor responsabile*¹¹. Treptat, aceste competențe se dezvoltă pe parcursul copilăriei și adolescenței și sunt considerate esențiale pentru adaptarea pozitivă a tinerilor în contexte academice, sociale și comunitare. Structura modelului CASEL reflectă principalele dimensiuni descrise în teoriile moderne ale inteligenței emoționale, subliniind interdependența dintre procesele emoționale intrapersonale și cele interpersonale în dezvoltarea personalității¹².

Literatura de specialitate indică o dezbateră susținută privind eficiența comparativă a intervențiilor universale și a celor specifice în educația socio-emoțională.

Abordările universale (holistice) se adresează tuturor elevilor și vizează îmbunătățirea globală a climatului emoțional, cultivând simultan toate competențele SEL. Aceste intervenții au avantajul incluziunii largi, al prevenirii stigmatizării și al integrării relativ facile în curriculumul școlar standard¹³. Meta-analizele arată că, în medie, astfel de programe produc îmbunătățiri semnificative ale competențelor socio-emoționale și ale comportamentelor prosociale, însă cu o variabilitate considerabilă a efectelor între studii¹⁴.

¹⁰ Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R., *Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?* American Psychologist, 63(6), 2008, pp. 503–517, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>

¹¹ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), *What is SEL?*, 2020, disponibil la: <https://casel.org/what-is-sel/>

¹² Petrides, K. V., & Furnham, A., *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*, European Journal of Personality, 15(6), 2001, pp. 425–448, <https://doi.org/10.1002/per.416>

¹³ Idem 1.

¹⁴ Idem 3.

Comparativ, cercetările recente sugerează că **intervențiile țintite**, focalizate pe o anumită componentă a inteligenței emoționale sau pe grupuri specifice de elevi (de exemplu, adolescenți cu risc emoțional sau comportamental), pot genera **efecte mai pronunțate pe termen scurt**, tocmai datorită adaptării conținutului și metodologiei la nevoi particulare¹⁵.

În general, sintezele meta-analitice indică faptul că intervențiile SEL centrate pe componente pot produce, în medie, efecte mai consistente decât programele universale în reducerea simptomelor de anxietate și depresie la adolescenți, în special atunci când sunt adaptate adecvat nivelului de dezvoltare¹⁶. Aceste rezultate susțin utilitatea abordărilor centrate pe componente, mai ales în perioada adolescenței, caracterizată printr-o diversitate accentuată a nevoilor socio-emoționale.

De asemenea, analiza componentelor eficiente din programele SEL de înaltă calitate evidențiază rolul extrem de important al **formării** cadrelor didactice. Meta-analize recente arată că programele care includ instruirea cadrelor didactice în cunoașterea și dezvoltarea abilităților emoționale și relaționale au rezultate semnificativ mai bune comparativ cu cele care se concentrează exclusiv pe transmiterea conținuturilor educaționale către elevi¹⁷.

De asemenea, intervențiile care pun accent excesiv pe componente teoretice sau cognitive, în detrimentul **aplicațiilor experiențiale și reflexive**, tind să producă efecte mai slabe, sugerând că atât *conținutul* (componenta vizată), cât și *modalitatea de implementare* (durata, metodele interactive, calitatea formării) influențează decisiv eficacitatea programelor de dezvoltare emoțională.

Un alt aspect teoretic esențial îl constituie relația dintre dezvoltarea competențelor emoționale și **leadershipul adolescentin**. Literatura de specialitate despre leadershipul adolescentin subliniază faptul că abilități precum autocunoașterea, autoeficacitatea, empatia și comunicarea eficientă reprezintă piloni centrali ai **leadershipului transformațional**, un stil de conducere orientat spre influență prosocială, motivarea celorlalți și promovarea valorilor etice¹⁸. În mediul școlar, leadershipul adolescentin se manifestă prin inițiativă, capacitatea de a influența pozitiv grupul de egali și asumarea responsabilității în contexte formale sau informale de coordonare.

¹⁵ Idem 1.

¹⁶ Filges, T., Smedslund, G., Eriksen, T., Birkefoss, K., & Kildemoes, M. W., *The FRIENDS preventive programme for reducing anxiety symptoms in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis*, Campbell Systematic Reviews, 20, 2024, e1443, <https://doi.org/10.1002/cl2.1443>

¹⁷ Idem 1.

¹⁸ Bass, B. M., & Riggio, R. E., *Transformational leadership*, 2nd ed., Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2006.

În mod sistematic, aceste trăsături pot fi cultivate prin programe psiho-educative care oferă oportunități structurate de **învățare experiențială** într-un cadru securizant.

Modelul clasic al învățării experiențiale propus de Kolb (1984) susține că dezvoltarea competențelor complexe, inclusiv a celor de leadership, presupune implicarea activă în experiențe concrete, urmată de reflecție, conceptualizare și aplicare în situații noi¹⁹. O revizuire sistematică a acestui model a identificat cinci caracteristici-cheie ale experiențelor educaționale cu impact: participarea activă, cunoașterea în contexte reale, expunerea la situații noi care implică un anumit grad de provocare, rezolvarea de probleme prin investigație și reflecția critică asupra experienței²⁰.

Aplicarea acestor principii în programele destinate adolescenților (de exemplu: proiectele de voluntariat, activitățile de învățare prin serviciul comunitar, simulările sau jocurile de rol) facilitează atât dezvoltarea competențelor socio-emoționale, cât și exersarea abilităților de coordonare, lucrul în echipă, asumarea responsabilității și influența prosocială, toate definitorii pentru leadershipul adolescentin²¹. Studii empirice recente indică faptul că participarea la astfel de intervenții este asociată cu creșterea autonomiei personale și sociale²².

În concluzie, perspectivele teoretico-explicative indică faptul că dezvoltarea socio-emoțională a adolescenților este un proces multidimensional, susținut prin intervenții educaționale diverse. Atât abordările holistice cât și cele țintite pe diferite componente dispun de fundament teoretic și empiric solid și îndeplinesc funcții complementare: primele promovează bunăstarea și incluziunea la nivelul întregii populații școlare, iar cele din urmă permit intervenții focalizate și intensive asupra competențelor sau subgrupurilor cu nevoi specifice.

Intervenții psiho-educative centrate pe componentele inteligenței emoționale:

a. Intervenții psiho-educative pentru Autocunoaștere Emoțională

O direcție importantă în dezvoltarea autocunoașterii emoționale la adolescenți este reprezentată de programele universale de mindfulness implementate în mediul școlar, care urmăresc creșterea monitorizării experienței intrinseci, a clarității afective și a meta-cogniției emoționale. În acest sens, se menționează proiectul britanic **MYRIAD, (Mindfulness and Resilience in**

¹⁹ Kolb, D. A., *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984.

²⁰ Morris, T. H., *Experiential learning – A systematic review and revision of Kolb's model*, Interactive Learning Environments, 28(8), 2020, pp. 1064–1077, <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>

²¹ Idem 6.

²² Idem 7.

Adolescence), un trial cluster-randomizat desfășurat în 84 de școli (N = 8.376 elevi, 11–13 ani) care a comparat un program universal de mindfulness cu practica educațională obișnuită²³. Rezultatele principale ale studiului MYRIAD nu au evidențiat îmbunătățiri semnificative față de grupul de control în ceea ce privește indicatorii de sănătate mintală și funcționare socio-emoțională. Analizele secundare au înregistrat o variabilitate considerabilă a efectelor, sugerând că beneficiile depind de profilul psiho-emoțional inițial al elevilor și de condițiile de implementare, existând chiar riscul unor efecte negative pentru adolescenții cu vulnerabilitate emoțională ridicată²⁴.

Mai mult, datele MYRIAD au sugerat faptul că o parte semnificativă a elevilor nu s-a angajat în practica individuală recomandată ceea ce a diminuat „doza” reală a intervenției și, implicit, probabilitatea apariției efectelor măsurabile²⁵. Aceste observații sunt concordante cu literatura de specialitate care menționează că eficacitatea intervențiilor de tip mindfulness în școli depinde esențialmente de calitatea implementării, fidelității, acceptabilității și participării active a participanților. De asemenea, rezultatele MYRIAD au fost congruente cu datele europene suplimentare care au indicat efecte nule sau foarte mici ale intervențiilor de mindfulness asupra bunăstării medii în contexte școlare. De exemplu, trialuri ample în Finlanda au investigat intervenții de tip mindfulness în școli și nu au identificat beneficii semnificative pentru sănătatea mintală la nivel populațional²⁶.

Totodată, evaluări recente din Danemarca au consemnat lipsa unor efecte semnificative asupra bunăstării psiho-emoționale (măsurată prin SWEMWBS) în populația totală de elevi din învățământul secundar superior și profesional²⁷. Coroborarea acestor date sugerează faptul că mindfulness-ul universal, deși atractiv ca soluție scalabilă, necesită o **adaptare** optimizată la nevoile concrete ale

²³ Kuyken, W., et al. (2022). *Effectiveness and cost-effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision in reducing risk of mental health problems and promoting well-being in adolescence: the MYRIAD cluster randomised controlled trial*. Evidence-Based Mental Health 25. 125-134. 10.1136/ebmental-2022-300424.

²⁴ Montero-Marin, J., Allwood, M., Ball, S., et al., *School-based mindfulness training in early adolescence: What works, for whom and how in the MYRIAD trial?*, Evidence-Based Mental Health, 25(3), 2022, pp. 117–124, <https://doi.org/10.1136/ebmental-2022-300439>

²⁵ Idem 24.

²⁶ Volanen, S. M., et al. (2020). *Healthy learning mind: Effectiveness of a mindfulness program on mental health compared to a relaxation program and teaching as usual in schools: A cluster-randomised controlled trial*. Journal of Affective Disorders, 260, pp. 660–669. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.087>

²⁷ Juul, L., Frydenberg, M., Bonde, E. H., Beck, M. S., Goetzsche, K., Bruggisser, S., & Fjorback, L. O. (2025). Introducing a mindfulness-based intervention in the school curriculum to 16-24-year-olds. A nationwide cluster-randomised trial. *Npj mental health research*, 4(1), 37. <https://doi.org/10.1038/s44184-025-00150-w>

adolescenților (de ex., stres de evaluare, somn, ruminație, relații cu egalii), pentru a evita intervenții cu eficiență medie sau scăzută.

Comparativ, abordări de autocunoaștere emoțională mai **structurate psihoeducațional**, care dezvoltă explicit vocabularul emoțional, diferențierea afectivă (*emotional granularity*) și legătura dintre emoții – cognitiv – comportamente, tind să fie mai promițătoare, în special când sunt implementate interactiv și adaptate contextului educațional. Intervențiile focalizate pe competențe specifice de conștientizare emoțională (*emotional awareness*) sunt tot mai des incluse în programe europene de reglare emoțională, iar evaluările clinice și trialurile recente indică îmbunătățiri la indicatorii de reglare emoțională și bunăstare în eșantioanele de adolescenți²⁸. Această direcție susține ideea că autocunoașterea emoțională poate fi un „*mecanism proximal*” mai ușor de activat prin **metode didactice concrete** decât prin introspecție standardizată.

2. Intervenții psiho-educative pentru Reglarea Emoțiilor

Numeroase programe psiho-educative au vizat dezvoltarea abilităților de coping, reziliență și gestionare a simptomelor de anxietate și depresie, majoritatea fiind fundamentate pe principii derivate din terapia cognitiv-comportamentală (CBT), adaptate pentru contextele educaționale²⁹.

Unul dintre aceste programe psiho-educative este programul FRIENDS, dezvoltat inițial în Australia și ulterior adaptat și implementat pe scară largă în Europa ca program de prevenție a anxietății și depresiei la copii și adolescenți.

În Germania, eficacitatea programului FRIENDS a fost evaluată printr-un trial controlat randomizat riguros, desfășurat pe un eșantion de 638 de elevi din 14 școli din regiunea Renania de Nord-Westfalia. Rezultatele au indicat reduceri semnificative ale simptomelor de anxietate și depresie în grupul de intervenție. Persistența efectelor observate la evaluările de follow-up au sugerat faptul că abilitățile de reglare emoțională dobândite (tehnicile de relaxare, restructurarea cognitivă și rezolvarea de probleme) au fost internalizate și utilizate corespunzător de către elevi pe termen mediu.

Meta-analiza realizată de Filges et al. (2024) confirmă existența unor efecte pozitive de magnitudine mică spre medie în reducerea simptomelor de anxietate și depresie la copii și adolescenți, în special în cadrul intervențiilor țintite, consolidând

²⁸ Debeuf, T., Verbeken, S., Boelens, E., Volkaert, B., Tanghe, A., Michels, N., & Braet, C. *Emotion regulation training as an add-on in the treatment of obesity in young adolescents: a randomised controlled superiority trial*. BEHAVIOR THERAPY, 55(4), 2024, pp. 839–855. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2023.12.005>

²⁹ Filges, T., Smedslund, G., Eriksen, T., Birkefoss, K., & Kildemoes, M. W., *The FRIENDS preventive programme for reducing anxiety symptoms in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis*, Campbell Systematic Reviews, 20, 2024, e1443, <https://doi.org/10.1002/cl2.1443>

statutul programelor CBT de reglare emoțională ca intervenții bazate pe dovezi în promovarea sănătății mintale a tinerilor³⁰.

Dialectical Behavior Therapy – Skills Training for Adolescents (DBT STEPS-A) reprezintă un program derivat din terapia dialectic-comportamentală, adaptat pentru a fi aplicat în mediul școlar. DBT STEPS-A include cinci module de abilități: mindfulness, eficacitate interpersonală, toleranță la stres, reglare emoțională și *walking the middle path* (dezvoltarea echilibrului decizional specific adolescenței). În Regatul Unit și Irlanda, programul a fost testat în contexte educaționale prin studii pilot și de fezabilitate. Într-un studiu realizat în Irlanda (2018), au fost implicați 183 de elevi cu vârste cuprinse între 13 și 14 ani precum și profesori instruiți să implementeze intervenția în cadrul orelor de curs³¹. Rezultatele au demonstrat fezabilitatea programului, iar analizele preliminare au indicat beneficii potențiale asupra reducerii problemelor emoționale internalizante și creșterii comportamentelor prosoziale în rândul elevilor care au finalizat programul.

Date convergente au fost raportate într-un studiu ulterior desfășurat în Regatul Unit, care a evidențiat un efect de mărime mare al DBT STEPS-A asupra îmbunătățirii comportamentului prosocial al elevilor, confirmând potențialul intervenției atunci când este integrată în orarul școlar și susținută de formarea adecvată a cadrelor didactice³².

Deși aceste studii sunt predominant de tip pilot, ele sugerează că intervențiile dialectic-comportamentale pot fi adaptate cu succes pentru utilizarea preventivă în mediul educațional.

Un exemplu de intervenție inovatoare orientată spre reziliență emoțională este proiectul ME-WE, finanțat prin programul Horizon 2020 și implementat în perioada 2018 - 2021 în 6 țări europene (Italia, Slovenia, Suedia, Elveția, Olanda și Regatul Unit).

Programul s-a adresat unui subgrup specific de tineri (*young carers*, 15–17 ani) caracterizat prin niveluri ridicate de stres și vulnerabilitate emoțională. Bazat pe principiile *Acceptance and Commitment Therapy (ACT)*, ME-WE a constatat în șapte sesiuni de grup având ca și obiective: dezvoltarea flexibilității psihologice, acceptarea emoțiilor dificile și creșterea congruenței dintre comportamente și

³⁰ Essau, C. A., Conradt, J., Sasagawa, S., & Ollendick, T. H., *Prevention of anxiety symptoms in children: Results from a universal school-based trial*, Behaviour Research and Therapy, 50(12), 2012, pp. 720–729, <https://doi.org/10.1016/j.brat.2012.08.002>

³¹ Flynn, D., Joyce, M., Weihrauch, M., & Corcoran, P. *Innovations in Practice: Dialectical behaviour therapy - skills training for emotional problem solving for adolescents (DBT STEPS-A): evaluation of a pilot implementation in Irish post-primary schools*. Child and adolescent mental health, 23(4), 2018, pp. 376–380. <https://doi.org/10.1111/camh.12284>

³² Hastings, Stephanie & Swales, Michaela & Hughes, J. Carl & Jones, Katy & Hastings, Richard. (2022). *Universal delivery of a dialectical behaviour therapy skills programme (DBT STEPS-A) for adolescents in a mainstream school: feasibility study*. Discover Psychology. 2. 10.1007/s44202-022-00021-x.

valori personale. Evaluările preliminare au indicat creșteri ale rezilienței emoționale și reduceri ale sentimentelor de izolare socială, sugerând că intervențiile de reglare emoțională pot fi deosebit de eficiente atunci când sunt adaptate unor subgrupuri țintă cu nevoi specifice³³.

3. Intervenții psiho-educative pentru Dezvoltarea Empatiei și Conștientizare Socială

În adolescență, dezvoltarea empatiei și a conștientizării sociale reprezintă o dimensiune esențială a inteligenței emoționale fiind strâns corelată cu comportamentele prosociale, calitatea relațiilor cu egalii și dezvoltarea formelor timpurii de leadership etc.

Din perspectiva psihologiei dezvoltării, adolescența este caracterizată de maturizarea capacităților de *perspective-taking*, de diferențiere între empatia afectivă și cea cognitivă și de integrarea normelor morale în comportamentul social³⁴. Prin urmare, intervențiile eficiente în acest domeniu au nevoie să fie adaptate nivelului cognitiv și socio-moral specific acestei etape.

În acest sens, una dintre cele mai studiate intervenții psiho-educative pentru adolescenți este **programul KiVa**, dezvoltat în Finlanda ca program anti-bullying având o componentă explicită de dezvoltare a empatiei și responsabilității colective. KiVa este implementat predominant în ciclul gimnazial și secundar inferior, adresându-se direct preadolescenților și adolescenților.

Evaluările riguroase realizate în Finlanda au demonstrat reduceri semnificative ale comportamentelor de bullying și victimizare, concomitent cu creșteri ale empatiei afective și ale comportamentelor prosociale³⁵. Analizele detaliate sugerează însă că efectele sunt mai consistente asupra **empatiei afective** decât asupra empatiei cognitive, indicând faptul că intervențiile centrate pe normele de grup și emoțiile morale pot fi mai eficiente decât cele axate exclusiv pe antrenarea cognitivă a *perspective-taking-ului*³⁶.

Totuși, rezultatele diferite provin din evaluările KiVa realizate în contexte culturale diferite. De exemplu, un studiu desfășurat în Olanda, pe un eșantion de

³³ Hanson, E., Barbabella, F., Magnusson, L., Brolin, R., Svensson, M., Yghemonos, S., ... Becker, S., *Research and Innovation for and with Adolescent Young Carers to Influence Policy and Practice — The European Union Funded "ME-WE" Project*, International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(16), 2022, 9932, <https://doi.org/10.3390/ijerph19169932>

³⁴ Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A., *Empathy-related responding in children*, în M. Killen & J. G. Smetana (eds.), *Handbook of moral development*, ed. a 2-a, Psychology Press, New York, 2014, pp. 184–207.

³⁵ Salmivalli, Christina & Poskiparta, Elisa & Ahtola, Annarilla & Haataja, Anne. *The Implementation and Effectiveness of the KiVa Antibullying Program in Finland*. European Psychologist. 18, 2013, pp. 79-88. 10.1027/1016-9040/a000140.

³⁶ Deng, X., Yang, J., & Wu, Y. *Adolescent empathy influences bystander defending in school bullying: A three-level meta-analysis*. Frontiers in Psychology, 12, 2021, 690898. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690898>

peste 4.000 de elevi din învățământul secundar inferior, a confirmat reducerea comportamentelor agresive și îmbunătățirea climatului relațional al clasei, cu efecte menținute pe termen mediu³⁷. În schimb, implementările în contexte educaționale în care fidelitatea programului a fost redusă, au produs efecte mai slabe sau nesemnificative³⁸.

O altă categorie semnificativă de intervenții psiho-educative pentru adolescenți este reprezentată de **programele bazate pe dramă educațională și joc de rol**, acestea facilitând explorarea emoțiilor și a perspectivelor celorlalți prin experiențe simbolice și interactive.

Studii realizate și în alte contexte europene cu elevi din învățământul secundar au arătat că intervențiile dramatice pot contribui la dezvoltarea empatiei cognitive și la clarificarea diferenței dintre empatie, simpatie și compasiune³⁹. Aceste intervenții par deosebit de potrivite pentru adolescenți, întrucât valorifică capacitatea crescută de abstractizare, reflecția morală și explorare identitară specifică acestei etape.

În ultimii ani, au fost dezvoltate și **intervenții digitale** orientate spre empatie și conștientizare socială la adolescenți, adaptate mediului online și noilor provocări relaționale⁴⁰. Deși aceste studii sunt încă limitate ca amploare, ele indică potențialul intervențiilor integrate în ecosistemul digital al adolescenților.

Din perspectiva dezvoltării leadershipului adolescentin, empatia și conștientizarea socială joacă un rol central în facilitarea influenței prosociale și a asumării responsabilității față de grup. Studiile empirice recente indică faptul că adolescenții cu niveluri mai ridicate de empatie afectivă și competență socială sunt mai predispuși să adopte roluri de lider informal, să medieze conflicte și să promoveze norme etice în grupurile de egali⁴¹. Intervențiile psiho-educative care combină dezvoltarea empatiei cu oportunități de cooperare și reflecție ghidată

³⁷ Huitsing, G., Lodder, G. M. A., Browne, W. J., Oldenburg, B., Van der Ploeg, R., & Veenstra, R. *A large-scale replication of the effectiveness of the KiVa antibullying program: A randomised controlled trial in the Netherlands*. Prevention Science, 2020, <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01116-4>

³⁸ Axford, N., Bjornstad, G., Clarkson, S., Ukoumunne, O. C., Matthews, J., Berry, V., Edwards, R. T., Hutchings, J., & Parry, W., *The effectiveness of the KiVa anti-bullying programme in Wales: A pragmatic cluster randomized controlled trial*, Prevention Science, 21(5), 2020, pp. 615–626, <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01108-4>

³⁹ Andersen, C., & Dunn, J., *Dramatic learning and empathy development in adolescents*, Research in Drama Education, 24(2), 2019, pp. 217–231, <https://doi.org/10.1080/13569783.2019.1578768>

⁴⁰ Domhardt, M., Steubl, L., Baumeister, H., & Ebert, D. D. *Internet- and mobile-based interventions for mental health in children and adolescents: A meta-analysis*. European Child & Adolescent Psychiatry, 29, 2020, pp. 1507–1525. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01450-1>

⁴¹ Schoeps, K., Tamarit, A., González, R., & Montoya-Castilla, I. *Competences and well-being in adolescents: The role of emotional intelligence*. Frontiers in Psychology, 10, 2019, pp. 2560. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02560>

par să contribuie la reducerea semnificativă a comportamentelor problematice, precum și la consolidarea unui leadership orientat spre binele comun.

În ansamblu, intervențiile pentru dezvoltarea empatiei și conștientizării sociale în adolescență sunt eficiente atunci când sunt adecvate, experiențiale și integrate în dinamica reală a grupurilor de egali. Programele care vizează explicit adolescenții (KiVa, intervențiile dramatice sau cele digitale) oferă dovezi mai consistente decât intervențiile concepute inițial pentru copilărie și extinse ulterior fără adaptare corespunzătoare etapei de dezvoltare. Aceste constatări susțin necesitatea unei selecții atente a programelor și a unor adecvări a obiectivelor și scopurilor în funcție de particularitățile psihosociale ale adolescenților.

4. Intervenții pentru Abilități Interpersonale și Prevenirea Bullying-ului

Intervențiile psihoeducaționale orientate spre dezvoltarea **abilităților interpersonale** ale adolescenților (comunicare asertivă, cooperare, negociere și rezolvare de conflicte) sunt strâns corelate cu eforturile de prevenire a bullying-ului și a violenței școlare. De cele mai multe ori, aceste programe intervin la nivelul clasei sau al întregii școli și urmăresc modificarea normelor sociale de grup, consolidarea responsabilității colective și crearea unui climat educațional sigur și suportiv⁴².

Meta-analiza realizată de Gaffney și colaboratorii⁴³ a sintetizat datele provenite din aproximativ 100 de evaluări ale programelor școlare de prevenire a bullying-ului, derulate în diverse contexte naționale. Analiza comparativă a evidențiat scăderi medii de aproximativ 19–20% ale comportamentelor de agresiune și de 15–16% ale nivelurilor de victimizare în rândul elevilor, în raport cu grupurile fără intervenție psihoeducațională. Deși efectele sunt moderate ca magnitudine, robustețea lor statistică confirmă faptul că intervențiile sistematice pot produce schimbări semnificative în comportamentul social al adolescenților. De asemenea, meta-analiza evidențiază variații regionale relevante, sugerând că succesul programelor este influențat de contextul cultural, de politicile educaționale și de nivelul de susținere instituțională⁴⁴.

Un program psiho-educational clasic este **Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)** care abordează bullyingul printr-o strategie de tip *whole-school*. Programul include reguli anti-bullying clare, mecanisme de monitorizare, formare pentru profesori și implicarea părinților. O evaluare realizată în Germania pe un eșantion de 23 de școli (clasele V–IX, aproximativ 5.700 de elevi) a demonstrat

⁴² Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P., *Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review*, *Aggression and Violent Behaviour*, 45, 2019, pp. 111–133, <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>

⁴³ Idem 42.

⁴⁴ Idem 42.

reduceri semnificative ale victimizării în școlile care au implementat programul cu fidelitate ridicată comparativ cu școlile având implementare parțială sau absentă⁴⁵.

În ansamblu, intervențiile axate pe abilități interpersonale și prevenirea bullying-ului demonstrează o **eficacitate moderată, dar consistentă**, în reducerea comportamentelor agresive și în îmbunătățirea climatului relațional al școlilor. Dovezile sugerează că succesul acestor programe depinde de aplicarea lor sistematică (preferabil la nivelul întregii școli), de implicarea activă a profesorilor ca modelatori ai normelor sociale și de combinarea intervențiilor universale cu măsuri suplimentare pentru situațiile severe. Dezvoltarea competențelor emoționale (în mod special empatia) acționează concomitent cu aceste abilități interpersonale, reducând probabilitatea agresiunii și facilitând intervenția prosocială a adolescenților în situații de conflict.

5. Intervenții psiho-educative pentru Luarea Deciziilor Responsabile și Prevenirea Comportamentelor de Risc

Luarea responsabilă a deciziilor reprezintă o componentă centrală a inteligenței emoționale, fiind direct implicată în prevenirea comportamentelor de risc și în dezvoltarea conduitei etice și a leadershipului prosocial în adolescență. Intervențiile care vizează această competență pun accent pe gândirea critică, anticiparea consecințelor, rezolvarea de probleme și asumarea responsabilității personale și sociale.

Unul dintre cele mai bine documentate programe europene în acest domeniu este **PROMEHS (Promoting Mental Health at Schools)**, implementat în perioada 2019–2022 în 6 țări europene, pe un eșantion de aproape 8.000 de elevi din învățământul secundar. Evaluarea programului a evidențiat îmbunătățiri semnificative ale competențelor socio-emoționale, creșteri ale comportamentelor prosoziale și reduceri ale dificultăților emoționale internalizante și externalizante la adolescenții participanți comparativ cu grupurile de control⁴⁶.

Progresele raportate în domeniul luării deciziilor responsabile au fost reflectate prin diminuarea comportamentelor de risc auto-raportate și prin evaluările cadrelor didactice privind comportamentele de autoreglare.

Pe lângă intervențiile școlare validate empiric, dezvoltarea capacității de decizie responsabilă este susținută și prin **inițiative curriculare și non-formale** orientate spre educația civică și leadership. Programele de educație moral-civică promovează participarea elevilor la procese decizionale, reflecția etică și asumarea

⁴⁵ Ossa, F. C., Jäger, R. S., & Eisermann, J. *Implementation quality and effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Germany*. *Prevention Science*, 21(8), 2020, pp. 1120–1130. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01120-8>

⁴⁶ Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., Downes, P., O’Riordan, M., Vassallo, S., ... Spiteri, C., *The effectiveness of a school-based, universal mental health programme in six European countries*, *Frontiers in Psychology*, 13, 2022, Article 925614, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925614>

responsabilității colective, contribuind la consolidarea autonomiei sociale și personale a adolescenților.

Concluzii

Intervențiile psiho-educative ținute pe componente specifice (de exemplu, autocunoaștere, reglare emoțională sau luarea deciziilor) tind să producă efecte mai rapide și mai puternice asupra competenței vizate, în special atunci când sunt adaptate nivelului de vârstă și nevoilor identificate. Această concluzie este susținută de meta-analize care arată efecte superioare ale programelor centrate pe anumite componente ale inteligenței emoționale comparativ cu intervențiile generale, precum și de rezultatele obținute în programe dedicate adolescenților (de exemplu, intervenții pentru reglarea anxietății sau prevenirea comportamentelor de risc).

Comparativ, abordările holistice, universale de tip SEL demonstrează beneficii mai largi și mai durabile care depășesc competențele individuale și influențează climatul școlar, relațiile profesor-elev și funcționarea instituțională.

Meta-analizele longitudinale indică faptul că îmbunătățirile socio-emoționale obținute în cadrul programelor SEL comprehensive reprezintă predictorii importanți ai bunăstării și adaptării pozitive pe termen lung. De asemenea, analizele cost-eficiență sugerează că intervențiile holistice pot genera beneficii sociale substanțiale, prin reducerea costurilor asociate eșecului școlar, problemelor de sănătate mintală și comportamentelor antisociale. Mai multe studii evidențiază necesitatea depășirii dihotomiei forțate dintre abordările ținute pe anumite componente ale inteligenței emoționale și cele holistice, în favoarea unor modele flexibile și integrate, capabile să răspundă atât nevoilor individuale ale adolescenților, cât și obiectivelor de bunăstare și leadership prosocial la nivelul comunității școlare.

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale și a leadershipului pozitiv la adolescenți reprezintă o dimensiune fundamentală a educației actuale, cu implicații directe asupra sănătății mentale, climatului școlar și coeziunii sociale pe termen lung. Intervențiile psiho-educative bine concepute pot reduce dificultățile emoționale și comportamentale, pot îmbunătăți relațiile interpersonale și pot susține implicarea civică a adolescenților. Totodată, aceste beneficii depind decisiv de calitatea designului intervențiilor și de fidelitatea implementării lor în contexte educaționale reale.

Intervențiile focalizate pe competențe specifice oferă eficiență și impact rapid asupra domeniilor vizate, în timp ce programele holistice asigură coerență, transferabilitate și sustenabilitate prin influențarea culturii școlare și a normelor de grup. O strategie educațională optimă este una integrată care combină o bază universală de competențe socio-emoționale cu intervenții suplimentare adaptate nevoilor specifice ale adolescenților.

La rândul lor, cadrele didactice joacă un rol esențial ca facilitatori ai învățării socio-emoționale, iar investiția în competențele lor emoționale și pedagogice reprezintă una dintre cele mai eficiente modalități de a asigura impactul și sustenabilitatea programelor SEL. De asemenea, consolidarea legăturilor dintre școală, comunitate și inițiativele adolescenților poate amplifica impactul intervențiilor socio-emoționale, contribuind la formarea viitorilor lideri. În concluzie, dezvoltarea inteligenței emoționale la adolescenți este optimizată atunci când intervențiile psiho-educăționale sunt adecvate, implementate fidel și integrate într-o strategie educațională coerentă.

TIPURI DE ÎNVĂȚARE ACTIVĂ LA LECȚIA DE ȘTIINȚE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Polina Lungu

dr., conf. univ., Universitatea Tehnică a Moldovei, Centrul Universitar „Bogdan
Petriceicu Hasdeu” din Cahul
(email: lungu.polina@usch.md)
ORCID ID: 0000-0001-8581-2523

Rezumat. Nivelul învățământului primar reprezintă perioada în care elevii debutează în studierea disciplinelor școlare. În sistemul de discipline școlare se integrează Științe, datorită căreia elevii sunt familiarizați cu noțiuni științifice; cu mediul înconjurător și schimbările care au loc în cele patru anotimpuri; cu fenomene ale naturii și mecanismul apariției acestora; cu modul de creștere și dezvoltare al plantelor; cu habitatul insectelor și animalelor etc.

Predarea acestei discipline școlare asigură formarea competențelor specifice; dezvoltarea spiritului de observare și percepere al elevilor, a capacității de formulare a concluziilor în urma observării, a abilității de interpretare a datelor obținute în urma desfășurării unui experiment, a dexterității de utilizare a instrumentelor și materialelor de laborator. Pentru realizarea acestor deziderate, dar și a altora, cadrul didactic va apela la tipurile de învățare activă aferente disciplinei școlare Științe: „învățarea experiențială, învățarea prin investigare / cercetare, învățarea-aventură (de tip expediționar)”.

Cuvinte-cheie: disciplina școlară Științe, învățământ primar, învățare activă, experiment, mediul înconjurător.

*

Abstract. The primary education level represents the period during which students begin their study of school subjects. Among the disciplines integrated into the primary curriculum is Science, through which students are introduced to fundamental scientific concepts; to the natural environment and the changes occurring across the four seasons; to natural phenomena and the mechanisms underlying their emergence; to the processes of plant growth and development; to the habitats of insects and animals, among other topics.

The teaching of this subject ensures the development of subject-specific competencies; the cultivation of students' observational and perceptual skills, their capacity to formulate conclusions on the basis of observation, their ability to interpret data obtained through experimental inquiry, and their proficiency in the use of laboratory instruments and materials. In order to achieve these objectives, as well as others, the teacher will draw upon the active learning modalities specific to the Science subject: "experiential learning, inquiry- and research-based learning, and adventure-based (expeditionary) learning."

Keywords: Science as a school subject, primary education, active learning, experiment, natural environment.

Disciplina școlară *Științe* se studiază în învățământul primar în clasele II-IV. Potrivit *Curriculumului pentru învățământul primar*, se încadrează în aria curriculară „Matematică și Științe”, are statut obligatoriu, se realizează o lecție săptămânal, sunt rezervate treizeci și trei de ore anual. Numărul de ore anual variază în funcție de datele calendaristice și structura anului școlar. În fiecare clasă se studiază câte patru unități de conținut cu un anumit număr de ore alocat pentru predare-învățare-evaluare. Potrivit tabelului privind repartizarea orientativă a orelor pe unități de conținut, la *Științe* se alocă pentru fiecare clasă câte trei ore la discreția cadrului didactic. Aceste trei ore pot servi pentru activități de învățare înafara sălii de clasă, consolidarea cunoștințelor sau pentru evaluări¹.

Potrivit *Ghidului de implementare a manualului Științe pentru clasa a II-a*, demersul pedagogic la această disciplină școlară se orientează către „activizarea învățării”, bazându-se pe următoarele paradigme:

- „învățarea prin cooperare – învățarea în grupuri mici, prin reciprocitate;
- constructivismul – învățarea se realizează ca o construcție a cunoașterii, pornind de la ceea ce știe elevii;
- învățarea ca autoexplorare și autodescoperire – învățarea se realizează în urma reflecției asupra experiențelor proprii, elevii integrând, astfel, noua achiziție”².

În acest sens, este indispensabil să remarcăm faptul că implementarea paradigmelor menționate anterior vor conduce către realizarea competențelor specifice disciplinei școlare *Științe*.

Totodată, precizăm că „activizarea învățării” la lecția de *Științe* depinde, în mare parte, de tipurile de învățare activă exersate. Din acest considerent, vom prezenta în continuare „învățarea experiențială, învățarea prin investigare / cercetare, învățarea-aventură (de tip expediționar)”³. Prin cercetarea documentelor de reper și a manualelor școlare vom argumenta cele afirmate anterior.

Așadar, în studierea disciplinei școlare *Științe* se debutează cu descrierea anotimpurilor, elevii au ocazia să discute despre experiențele lor trăite vara atunci când revin în clasa a II-a la școală; apoi, în clasa a III-a, se abordează conținuturi referitor la apă, aer, sol, medii de viață, zone naturale, Republica Moldova; în clasa a IV-a elevii studiază despre om ca parte a naturii, omul ca ființă biologică, mediul

¹ Cutasevici, A. (coord.) et al. *Curriculum național: Învățământul primar*. Chișinău: Editura Lyceum, 2018, p. 72.

² Bărbulescu, G., Ioniță, D. E., Cănăvoiu, A. M. *Științe: pentru clasa a II-a: Ghid de implementare a manualului*. Chișinău: Litera, 2019, p. 8.

³ Cutasevici, A. (coord.) et al. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: Editura Lyceum, 2018, p. 86.

înconjurător, Pământul ca parte a Universului¹. Evident, că pentru a înlesni studiul disciplinei școlare *Științe*, conținutul manualelor este structurat de la simplu spre complex, asigurându-se învățarea activă.

„Învățarea experiențială” presupune învățarea activă a elevilor, acumularea cunoștințelor, reieșind din experiența trăită și observările asupra mediului înconjurător².

Studierea consecutivă a anotimpurilor în clasa a II-a, creează elevilor oportunitatea de a compara semnele și fenomenele naturii în funcție de anotimp, având la dispoziție manualul școlar, și, în același timp, se valorifică cunoștințele fundamentale de care dispun. „Învățarea experiențială” generează conexiunea cu viața reală, cu situații concrete care oferă posibilitate elevilor să se convingă că ceea ce ei cunosc corespunde sau nu corespunde adevărului.

Analizând manualul de *Științe*, clasa a II-a, constatăm că se studiază despre mai multe fenomene ale naturii în cele patru anotimpuri și semne ale acestora.

Debutând cu studierea anotimpului vară, vom valorifica experiența elevilor din timpul vacanței atunci când revin la școală. Organizarea activității didactice la lecția de *Științe* se va baza pe observările pe care le-au făcut elevii în natură, participând la discuții, argumentând cele relatate în baza experiențelor trăite.

Vara, prin farmecul ei, va fi descrisă reieșind din semnele și fenomenele specifice ale sale, despre care elevii cunosc, le-au observat și care sunt indispensabile. Manualul conține informații referitor la temperatura aerului; la fenomenul natural inevitabil – ploaia, cadrul didactic accentuând rolul multiplu al acesteia (înlătură seceta, purifică atmosfera, favorizează creșterea plantelor etc.); se prezintă alte fenomene conexe ploii (curcubeul, grindina) și efectele acestora asupra naturii, mediului înconjurător³.

În continuare, deopotrivă, se discută despre „magia toamnei”, fenomene și semne ale anotimpului toamna pe care elevii reușesc să le surprindă în natură concomitent cu descrierile din manual. Imaginile elocvente pot fi lesne asociate cu exemplele reale din natură⁴.

„Anotimpul alb” – iarna, studiat cu caracteristicile sale, fenomenele și semnele specifice pe care elevii le identifică ușor, le recunosc inclusiv după imagini și din experiențele trăite în acest anotimp, deși, acum avem ierni mult mai blânde decât în trecut. Cu toate acestea, elevii vor reuși să observe zăpada, apoi să

¹ Cutasevici, A. (coord.) et al. *Curriculum național: Învățământul primar*. Chișinău: Editura Lyceum, 2018, p. 72.

² Cutasevici, A. (coord.) et al. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: Editura Lyceum, 2018, p. 86.

³ Bărbulescu, G., Ioniță, D. E., Căănăvoiu, A. M. *Științe: Manual pentru clasa a II-a*. Chișinău: Litera, 2019, p. 10.

⁴ *Ibidem*, pp. 27-30.

enumere caracteristicile acestora în absența ei: zăpada este rece, albă, aspră etc. Vor înțelege că asupra zăpezii acționează temperatura de afară, care în timpul iernii este scăzută. Principalele fenomene ale naturii abordate în cadrul lecției de *Științe* la unitatea de conținut „Iarna” vor fi ninsoarea, lapovița, înghețul, poleiul¹.

„Anotimpul verde” – primăvara, principala caracteristică fiind înverzirea naturii și alte schimbări vizibile care se produc în această perioadă a anului – elevii vor urmări cum apare iarba verde imaculată, înmuguresc copacii, revin păsările călătoare și alte transformări vizibile în mediul înconjurător².

Înregistrarea fenomenelor și a semnelor sezoniere în calendarul naturii consolidează cunoștințele elevilor, dezvoltă percepția și gândirea logică a acestora.

De asemenea, „învățarea experiențială” se asigură, în aceeași măsură, prin studierea plantelor cultivate și a celor necultivate. Elevii vor recunoaște după caracteristici plantele respective, părțile componente ale plantei, funcția fiecărei părți componente, le vor clasifica. În viața cotidiană, elevii au observat ambele categorii de plante și modul lor de dezvoltare datorită părților constitutive și a anotimpului în care acestea se află³.

Acest tip de învățare activă se mai regăsește la studierea subiectului „Livada și grădina”, atunci când elevii vor recunoaște fructele și legumele conform descrierii sau gustului acestora; vor identifica similitudini și deosebiri datorită propriilor experiențe concrete. Realizarea machetei unei grădini sau livezi va antrena reflecția asupra informațiilor asimilate și a modului în care vor fi reprezentate conceptele studiate⁴.

De menționat faptul că studierea consecutivă a anotimpurilor și a caracteristicilor fiecăruia, va asigura respectarea „principiului sezonier”, specific disciplinei școlare *Științe*. Similar, se va respecta „principiul sistemic”, deoarece se produce conexiunea între cunoștințele existente ale elevilor cu cele noi acumulate și acest proces va conduce către formarea și dezvoltarea competențelor școlare⁵.

O provocare reală pentru elevi, care vizează „învățarea experiențială”, este raportarea la propria experiență de viață a motto-ului „În tot timpul vieții mele, noile taine ale naturii m-au făcut să mă bucur ca un copil”, autor Marie Curie (savantă poloneză)⁶. Reflectând, elevii vor conecta cunoașterea cu experiența de învățare.

¹ *Ibidem*, pp. 51-55.

² *Ibidem*, pp. 73-74.

³ *Ibidem*, pp. 13-15.

⁴ *Ibidem*, pp. 34-36.

⁵ Cutasevici, A. (coord.) et al. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: Editura Lyceum, 2018, p. 87.

⁶ Galben-Panciuc, Z., Galben, S. *Științe: Manual pentru clasa a IV-a*. Chișinău: Prut Internațional, 2023, p. 8.

„Învățarea prin investigare / cercetare” presupune realizarea experimentului prin care elevii își confirmă sau infirmă ipotezele pe care și le-au formulat despre un anumit element, fenomen sau proces din natură. Acest tip de învățare activă va fi organizat intenționat de cadrul didactic pentru ca elevii să investigheze / cerceteze o problemă, să înainteze opinii în raport cu cele abordate, să-și prezinte argumentele pro sau contra referitor la acea problemă¹.

În acest sens, pentru a extinde „învățarea experiențială” a elevilor și a o îmbina cu „învățarea prin investigare / cercetare”, vom propune experimentul prin care se demonstrează cum se formează cunoscutul fenomen natural – ploaia. La îndemână vom avea obiecte simple: un borcan transparent, o farfurie și un pahar cu cuburi de gheață. În manual se descrie cum se desfășoară experimentul: în borcan se toarnă apă fierbinte până la jumătate, apoi se amplasează farfuria cu cuburile de gheață deasupra borcanului. Rolul elevilor este să observe ce se întâmplă cu cuburile de gheață și cum apar picăturile de apă care cad în vas. Este un experiment aplicativ și praxiologic pentru elevi².

Bineînțeles, că această completare cu experimentul respectiv, va întări convingerea elevilor cu privire la apariția acestui fenomen al naturii, vor obține răspunsuri prin descoperirea rezultatelor obținute în timpul experimentului, explorarea directă va activa procesul de învățare, va apărea reflecția elevilor asupra celor experimentate.

„Învățarea prin investigare / cercetare” se va mai asigura în urma desfășurării experimentului didactic „Flori colorate”, datorită căruia elevii vor aprofunda cunoștințele cu privire la rolul tulpinii florilor: cel de a transporta apa către frunze și floare³.

Aplicațiile practice, privitor la descoperirea proprietăților aerului, propuse spre realizare elevilor la lecția de Științe în clasa a III-a sub ghidarea cadrului didactic, având la îndemână ustensile simple, vor crea situații școlare în cadrul cărora se vor formula concluzii clare referitor la importanța aerului pentru viață, om și mediu. În același timp, se va înțelege semnificația afirmației precum că „aerul este insipid (fără gust), inodor (fără miros), incolor (fără culoare)”⁴. Pentru a accentua relevanța experimentului în cadrul acestui tip de învățare activă, vom

¹ Cutasevici, A. (coord.) et al. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: Editura Lyceum, 2018, p. 86.

² Bărbulescu, G., Ioniță, D. E., Cărnăvoiu, A. M. *Științe: Manual pentru clasa a II-a*. Chișinău: Litera, 2019, p. 11.

³ *Ibidem*, p. 14.

⁴ Galben-Panciuc, Z., Galben, S. *Științe: Manual pentru clasa a III-a*. Chișinău: Prut Internațional, 2023, p. 13.

prezenta etapele de realizare a experimentelor „Flori colorate” (Anexa 1) și „Proprietățile aerului” (Anexa 2)¹.

În aceeași ordine de idei, amintim experimentul asociat unității de conținut dedicate anotimpului toamna prin care se demonstrează ce se întâmplă cu obiectele atunci când apare fenomenul naturii – vântul – de diferită intensitate și îi îndeamnă pe elevi să-și amintească momentele în care au simțit acest fenomen și cum s-au protejat dacă a fost necesar².

„Învățarea prin investigare / cercetare” va continua cu explorarea proprietăților apei. Elevii vor descoperi că pe lângă proprietățile sale distincte, apa are unele proprietăți similare aerului³ și reprezintă o sursă de bază pentru existența umană. În aceeași ordine de idei, elevii sub supravegherea cadrului didactic sau a unui adult, vor descoperi și explica cum acționează temperatura asupra celor trei stări de agregare ale apei⁴.

Cel de-al treilea element din natură, proprietățile căruia vor fi explorate, este solul. Elevii vor examina tipurile de sol, structura și culoarea solului. În rezultat, vor constata că există deosebiri între tipurile de sol, dar cu toate acestea, solul reprezintă o resursă naturală prețioasă pentru țara noastră. Prin activitățile practice de cercetare a solului din localitate și completarea fișelor de observare⁵, se va respecta „principiul etnografiei regionale”, ceea ce va permite elevilor să cunoască elementele naturale din propria localitate, apoi orizontul cunoașterii se va extinde și către elemente naturale din alte regiuni geografice.

Totodată, prin experimentele incluse în manualele de *Științe*, se va contura „principiul științific” care stă la baza înțelegerii derulării fenomenelor în natură și legăturii dintre elementele acestora⁶.

Proiectele de grup vor consolida „învățarea prin investigare / cercetare”, spre exemplu proiectul „Cum percepem lumea din jur?”, având activități aferente referitor la simțurile umane. Elevii se vor repartiza în echipe de lucru, vor formula întrebări la care să identifice soluții / răspunsuri, vor stabili responsabilitățile fiecărui membru al grupului, se vor documenta din diverse surse de informare, vor elabora proiectul de grup pe care-l vor prezenta ca produs final. În contextul acestui proiect de grup, sunt propuse aplicații practice prin care se antrenează simțurile

¹ Mulțumim absolventei Dorina Craiu pentru exemplele de experimente propuse spre realizare la lecția de *Științe*.

² Bărbulescu, G., Ioniță, D. E., Cănașvoiu, A. M. *Științe: Manual pentru clasa a II-a*. Chișinău: Litera, 2019, p. 30.

³ Galben-Panciuc, Z., Galben, S. *Științe: Manual pentru clasa a III-a*. Chișinău: Prut Internațional, 2023, p. 16.

⁴ *Ibidem*, pp. 19-20.

⁵ *Ibidem*, pp. 26-28.

⁶ Cutasevici, A. (coord.) et al. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: Editura Lyceum, 2018, p. 87.

umane, accentuându-se organul de simț și funcția sa. Așadar, pentru observarea și descrierea unor produse alimentare s-a antrenat organul de simț ochiul și simțul uman văzul; pentru audierea unor sunete, zgomote și identificarea obiectelor care au cauzat aceste sunete, zgomote, s-a antrenat organul de simț urechea și simțul uman auzul etc¹. Investigând funcția fiecărui organ de simț și conștientizând corelarea acestora cu perceperea lumii înconjurătoare, elevii vor deveni mai responsabili în raport cu propria sănătate, dar a celorlalți.

„Învățarea-aventură (de tip expediționar)” presupune procesul de învățare în natură, în mediul înconjurător și asigură aplicabilitatea cunoștințelor fundamentale acumulate în timpul lecției de *Științe* în alte condiții decât cele specifice unei săli de clasă². În acest context, amintim excursiile, drumețiile, plimbările în aer liber și reliefăm „principiul ecologic”³.

Prin urmare, pentru a întregi conținutul cu privire la plantele cultivate și necultivate, cadrul didactic poate continua studiul asupra acestora în timpul unei plimbări în aer liber în curtea școlii sau organizarea unei excursii în natură. Provocarea reală pentru elevi ar fi învățarea activă în mediul autentic natural în care elevii îndeplinesc acțiuni, conectează conținutul școlar cu aventura de a învăța într-o manieră experimentală, asigurându-se respectarea „principiului accesibilității”⁴.

Utilizarea termometrului pentru măsurarea temperaturii aerului în cele patru anotimpuri atunci când elevii sunt în excursie, înafara școlii, se încadrează la „învățarea-aventură”, dar implică și „învățarea prin investigare / cercetare”, deoarece elevii descoperă, exersează⁵. Reveniți în sala de clasă, vor putea completa fișe de observare și în acest caz se va reveni la „învățarea experiențială”, deoarece elevii au trăit momentul oportun de învățare activă.

„Învățarea-aventură (de tip expediționar)” se va organiza cu succes prin intermediul proiectelor STRE(A)M care sunt propuse în manualele de *Științe* în clasele a III-a și a IV-a, abordându-se conținuturile interdisciplinar. Spre exemplu, în clasa a III-a este proiectul STRE(A)M „Aerul, apa, solul și viețuitoarele – ecoprieteni”⁶. Pentru elaborarea acestui proiect de grup, se propune observarea solului, apei, aerului, viețuitoarelor din localitate. Elevii, împreună cu cadrul didactic și părinții, vor organiza o drumeție în timpul căreia vor observa, analiza aceste

¹ GALBEN-PANCIUC, Z., GALBEN, S. *Științe: Manual pentru clasa a IV-a*. Chișinău: Prut Internațional, 2023, pp. 25-29.

² CUTASEVICI, A. (coord.) et al. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: Editura Lyceum, 2018, p. 86.

³ Ibidem, p. 87.

⁴ Ibidem.

⁵ BĂRBULESCU, G., IONIȚĂ, D. E., CĂNĂVOIU, A. M. *Științe: Manual pentru clasa a II-a*. Chișinău: Litera, 2019, p. 31.

⁶ GALBEN-PANCIUC, Z., GALBEN, S. *Științe: Manual pentru clasa a III-a*. Chișinău: Prut Internațional, 2023, p. 8.

elemente ale ecosistemului, care este starea acestora, factorii care contribuie la poluarea solului, apei, aerului și care este situația viețuitoarelor din proximitate.

În acest demers didactic, bineînțeles se vor combina toate cele trei tipuri de învățare activă, deoarece elevii vor valorifica alte experiențe trăite, alte informații pe care le posedă. Astfel, se conturează „învățarea experiențială”. Având în vedere că elevii vor cerceta prin observare, explorare, vom aplica „învățarea prin investigare / cercetare” concomitent cu „învățarea-aventură (de tip expediționar)”.

Pentru a completa cele relatate supra, menționăm proiectul STRE(A)M „Natura – casa noastră comună!”, clasa a III-a, care se referă la studierea lumii vii, diversității acesteia prin intermediul excursiei desfășurate conform unui algoritm de lucru stabilit. În timpul excursiei, „învățarea-aventură (de tip expediționar)” va consta în recunoașterea și observarea plantelor, insectelor, păsărilor, animalelor în mediul natural, în habitatul real. Examinarea mediilor de viață – terestru-aerian, subteran, acvatic, destinate diverselor vietăți și plante din natură, va fi o activitate surprinzătoare pentru elevii clasei a III-a. Ulterior, vor fi completate fișe de observare în care se indica asemănările și deosebirile, comparându-se componentele naturii. Asocierea informațiilor cu privire la plante și animale pe cale de dispariție încadrate în Cartea Roșie, direct cu mediul înconjurător, va rezulta conștientizarea acțiunilor factorului antropic pentru a combate fenomenul dispariției¹. Simultan, elevii vor învăța să se orienteze în spațiu, să respecte regulile de conduită în natură, să-și dezvolte conștiința ecologică și comportamentul adecvat.

„Învățarea-aventură (de tip expediționar)” atrage elevii și-i face mai curioși față de cele ce urmează a fi explorate, descoperite. Se deosebește de învățarea tradițională și conține elemente din educația nonformală. Învățarea, în acest caz, nu va fi structurată ca transmitere simplă de informații, dar va fi învățare temeinică prin care elevii se vor simți într-un spațiu mai liber, mai puțin formal, însă cu un scop bine definit al cadrului didactic: de a dezvolta competențe elevilor și să conștientizeze că omul este parte a naturii, nu stăpânul ei!

Conchidem că cele trei tipuri de învățare activă „învățarea experiențială, învățarea prin investigare / cercetare, învățarea-aventură (de tip expediționar)” sunt esențiale în cadrul disciplinei școlare *Științe* în învățământul primar, implementându-se individual sau îmbinat. Prezența acestora asigură pe parcursul lecțiilor cooperarea între elevi, deoarece elevii împreună investighează, descoperă, formulează concluzii; se valorifică experiența elevilor, asigurându-se conexiunea între informațiile noi și experiențele trăite, se validează ipoteze; elevii, ghidați, reușesc să-și autoexploreze potențialul cognitiv și să-și autodescopere capacitatea

¹ Ibidem, pp. 31-50.

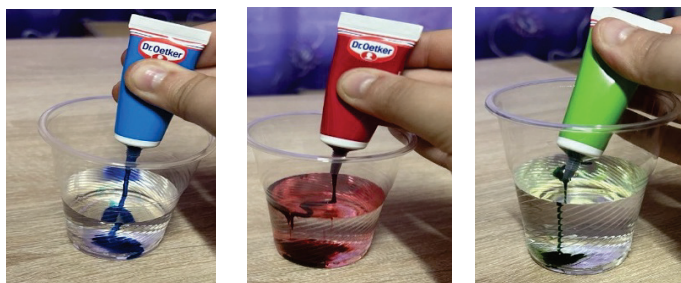
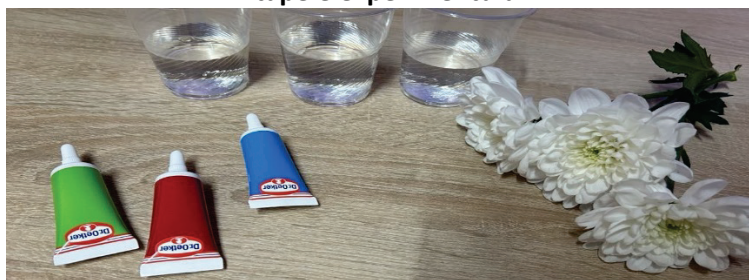
de a învăța și a aplica noile achiziții intelectuale în activități practice.

Lista argumentelor privind relevanța tipurilor de învățare activă în cadrul lecțiilor de *Științe* nu este exhaustivă. Analiza manualelor școlare și a resurselor educaționale oferă posibilitatea de a extinde argumentele, de a mai prezenta exemple concludente în acest sens.

Prin urmare, cadrul didactic va proiecta demersul educațional, va organiza procesul de predare-învățare-evaluare a disciplinei școlare *Științe* prin prisma formării competențelor școlare, apelând la diverse activități practice, proiecte STRE(A)M, proiecte de grup, experimente. În rezultat, elevii vor deveni cointeresați de unitățile de conținut propuse spre studiere, vor însuși terminologia specifică, se vor implica în rezolvarea sarcinilor de lucru, își vor antrena gândirea în elaborarea raționamentelor. Disciplina școlară *Științe* contribuie la formarea abilităților de cercetare, educă responsabilitatea și atitudinea pozitivă în raport cu natura.

Experimentul „Flori colorate”

Etapele experimentului



¹ Experimentul „Flori colorate” a fost realizat și integrat în proiectul didactic la disciplina *Științe*, unitatea de conținut *Vara*, subiectul lecției *Plantele cultivate și necultivate*, autor Dorina Craiu, absolventă a programului de studii *Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară*, grupa PP 2101. Menționăm faptul că este un experiment cu caracter aplicativ, de durată mai îndelungată și poate fi realizat de elevii claselor primare. Se regăsește în manualul de *Științe*, clasa a II-a, p. 14.

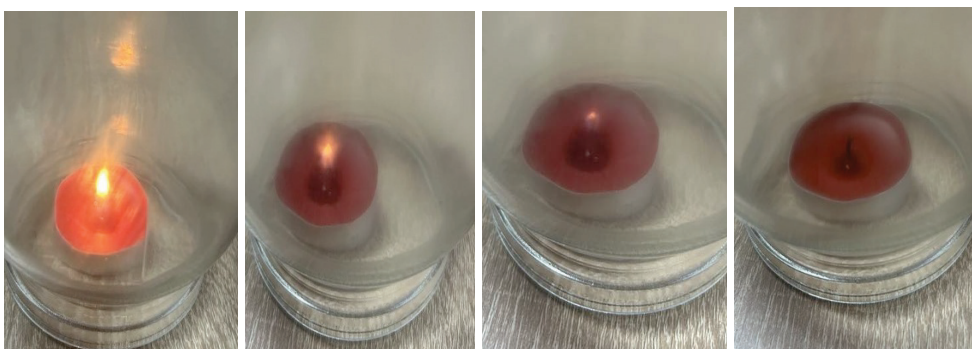
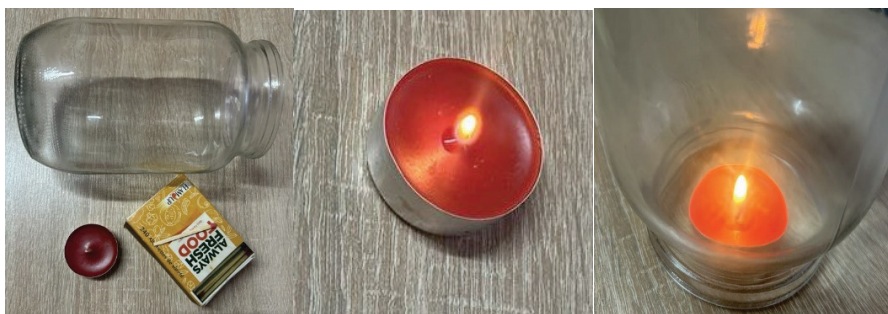




Anexa 2¹.

Experimentul „Proprietățile aerului”

Etapele experimentului



¹ Experimentul „Proprietățile aerului” a fost realizat și integrat în proiectul didactic la disciplina *Științe*, unitatea de conținut *Aerul, apa și solul*, subiectul lecției *Aerul. Proprietățile aerului*, autor Dorina Craiu, absolventă a programului de studii *Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară*, grupa PP 2101. Menționăm faptul că este un experiment demonstrativ, de durată scurtă, este pregătit de învățător și demonstrat elevilor claselor primare. Se regăsește în manualul de *Științe*, clasa a III-a, p. 13.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎNTRE DIVERSITATE ȘI INTERCULTURALITATE

Valentina Stratan,

Dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
(email: vstratanmd@yahoo.com)

Maria Ianioglo,

doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat
(email: maria.ianioglo@gmail.com)

Rezumat. *Educația incluzivă și interculturalitatea reprezintă două paradigme convergente ale filosofiei educaționale contemporane, ambele vizând participarea deplină a tuturor copiilor în procesul educațional, indiferent de caracteristicile lor individuale, mediul cultural sau particularitățile de dezvoltare. Acest articol analizează relația dintre educația incluzivă și interculturalitate în contextul sistemului educațional din Republica Moldova, examinând repere teoretice care susțin integrarea acestora, mecanismele legislative și instituționale existente în prezent și provocările practice întâlnite în implementarea lor simultană. Bazându-se pe o analiză a literaturii naționale și internaționale de specialitate, a documentelor de politici educaționale actuale și a datelor empirice din studii recente efectuate în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova, articolul susține că o educație incluzivă autentică este realizabilă doar atunci când aceasta încorporează o dimensiune interculturală - recunoscând diversitatea nu ca o problemă de gestionat, ci ca o resursă pentru îmbogățirea comunității educaționale.*

Rezultatele relevă lacune semnificative între prevederile actelor normative și implementarea la nivel școlar, indicând necesitatea unei formări continue a cadrelor didactice, a unor programe școlare adaptate și a unor parteneriate comunitare susținute. Articolul se încheie cu un set de recomandări bazate pe dovezi pentru consolidarea dimensiunii interculturale a educației incluzive în Republica Moldova.

Cuvinte cheie: *educație incluzivă, interculturalitate, diversitate, copii cu nevoi educaționale speciale (CES), incluziune școlară, competențe interculturale, politici educaționale.*

*

Abstract. *Inclusive education and interculturality represent two convergent paradigms of contemporary educational philosophy, both aiming at the full participation of all children in the educational process, regardless of their individual characteristics, cultural background, or developmental particularities. This article analyses the relationship between inclusive education and interculturality in the context of the Republic of Moldova's educational system, examining the theoretical frameworks that support their integration, the legislative and institutional mechanisms currently in place, and the practical challenges encountered in their simultaneous implementation. Drawing on a review of national and*

international literature, current policy documents, and empirical data from recent studies conducted in Moldovan pre-university institutions, the article argues that genuine inclusive education is only achievable when it incorporates an intercultural dimension — recognising diversity not as a problem to be managed, but as a resource for enriching the educational community.

The results reveal significant gaps between normative frameworks and school-level implementation, pointing to the need for continuous teacher training, adapted curricula, and sustained community partnerships. The article concludes with a set of evidence-based recommendations for strengthening the intercultural dimension of inclusive education in the Republic of Moldova.

Keywords: *inclusive education, interculturality, diversity, children with special educational needs (SEN), school inclusion, intercultural competences, educational policies.*

Diversitatea și interculturalitatea au devenit, în ultimele decenii, concepte-cheie ale discursului pedagogic contemporan, reflectând transformările profunde pe care societățile plurale le impun sistemelor de educație. Educația incluzivă, ca paradigmă care promovează participarea deplină a tuturor copiilor, indiferent de particularitățile lor de dezvoltare, de origine etnică, limbă maternă sau statut socioeconomic, nu poate fi concepută astăzi în afara dimensiunii interculturale¹.

Cele două paradigme se articulează și se completează reciproc: incluziunea garantează dreptul la educație al fiecărui copil, în timp ce interculturalitatea asigură recunoașterea și valorizarea diversității culturale ca resursă pedagogică autentică².

Republica Moldova, stat cu o structură demografică complexă, incluzând comunități etnice variate (moldoveni/români, ruși, ucraineni, găgăuzi, bulgari, romi și altele), se confruntă cu provocarea construirii unui sistem de educație cu adevărat incluziv și intercultural. Datele statistice recente indică faptul că în sistemul de învățământ general din Republica Moldova sunt înscriși copii aparținând a cel puțin 12 grupuri etno-lingvistice distincte, iar proporția copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) incluși în instituțiile de învățământ general a crescut de la 12% în 2015 la 31% în 2023 [11]. Aceste realități transformă problema diversității și a incluziunii dintr-o chestiune de politică educațională, într-o urgență a practicii pedagogice zilnice³.

Cercetările privind managementul incluziunii în instituțiile de învățământ din Republica Moldova au evidențiat că, deși cadrele didactice manifestă atitudini

¹ Ainscow, M., Booth, T. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. 120 p.

² Banks, J. A. *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (9th ed.). Hoboken: Wiley, 2016. 368 p.

³ Incluziunea socială în mediul academic: provocări, oportunități, soluții contemporane: Suport didactic/Aurelia Racu, Doru Vlad Popovici, Ovidiu Popa Velea [et al.]. – Chișinău: Pontos, 2019 (Tipogr. "Print-Caro"). 132 p.

pozitive față de diversitate, competențele practice necesare pentru gestionarea clasei incluzive și intercultural-sensibile rămân insuficient dezvoltate⁴. De asemenea, studiile privind parteneriatul familie-școală în contextul educației incluzive din Republica Moldova au demonstrat că implicarea familiilor copiilor cu CES și a familiilor aparținând comunităților etnice minoritare este sistematic subdezvoltată, limitând semnificativ eficiența politicilor incluzive⁵.

Prezentul articol își propune să analizeze relația dintre educația incluzivă, diversitate și interculturalitate în contextul sistemului de educație din Moldova, evidențiind: fundamentele teoretice comune celor două paradigme; cadrul normativ actual; principalele provocări de implementare la nivel instituțional și direcțiile prioritare de acțiune pentru consolidarea dimensiunii interculturale a educației incluzive. Demersul analitic îmbină perspectiva teoretică cu datele empirice din cercetările desfășurate în instituții de educație din țară.

Relevanța temei este susținută și de contextul european: Republica Moldova, în drumul său spre aderarea la Uniunea Europeană, este angajată să alinieze politicile educaționale la standardele europene privind incluziunea și interculturalitatea, în special la Strategia europeană pentru educație incluzivă 2022-2030 și la Cadrul de acțiune pentru educația interculturală al Consiliului Europei⁶.

Educația incluzivă a parcurs un drum lung de la modelul integrativ, care presupunea adaptarea copilului la normele existente ale sistemului, la paradigma incluzivă propriu-zisă, care implică transformarea sistemului pentru a răspunde diversității tuturor copiilor⁷. Această evoluție conceptuală, consacrată la nivel internațional prin Declarația de la Salamanca (UNESCO, 1994) și Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități (2006), și la nivel național prin Codul Educației al Republicii Moldova (2014), plasează dreptul la participare deplină ca principiu fundamental al organizării școlare⁸.

⁴ Educație interculturală: Îndrumar metodic pentru stagiile de practică: Ciclul 2, master, domeniul Științe ale educației/Maria Ianioglo, Liudmila Chior, Natalia Iofciu [et al.]; Centrul Educațional „Pro Didactica”, Universitatea de Stat din Comrat. – Chișinău: [S. n.], 2023 (Bons Offices). 136 p.

⁵ Stratan, Valentina. *Asigurarea educației incluzive prin consolidarea parteneriatului socio-educational familie-școală-comunitate*. Conferința Științifică Internațională „Știință și educație: noi abordări și perspective: materialele conferinței științifice internaționale jubiliare, Seria 27, 27-28 martie 2025/- Chișinău: [S.n.], 2025 (CEP UPSC). Vol. 2. Psihologie, 2025. pp. 462-474.

⁶ CONSILIUL EUROPEI. Cadrul de referință al competențelor pentru cultura democratică. Vol. I-III. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018.

⁷ UNESCO. Orientări privind incluziunea: asigurarea accesului la educație pentru toți. Paris: UNESCO, 2005. 37 p.

⁸ MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. Raport privind situația educației incluzive în Republica Moldova, 2022-2023. Chișinău: MEC RM, 2023. 84 p.

Interculturalitatea, la rândul său, depășește simpla recunoaștere a diversității culturale (abordarea multiculturală) pentru a promova dialogul activ, schimbul reciproc și îmbogățirea mutuală între culturi⁹. Modelul intercultural propus de Conseil de l'Europe (2008) prin Cartea Albă privind dialogul intercultural identifică trei condiții esențiale ale unui spațiu educațional intercultural: recunoașterea identităților culturale ale tuturor elevilor; crearea de oportunități autentice de dialog și schimb; dezvoltarea competențelor interculturale la nivelul întregului personal didactic¹⁰.

Punctul de convergență al celor două paradigme este conceptul de diversitate ca resursă. Atât pedagogia incluzivă, cât și abordarea interculturală resping viziunea deficitară, care tratează diferența (fie de ordin funcțional, fie cultural) ca pe o problemă ce trebuie remediată și o înlocuiesc cu o viziune a diversității ca sursă de îmbogățire a comunității de învățare¹¹. Această convergență conceptuală este susținută, din perspectiva psihologiei cognitive, de cercetările lui L.Vygotsky privind zona proximei dezvoltări și de teoriile privind învățarea colaborativă, care arată că diversitatea grupului de învățare accelerează dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a tuturor membrilor săi¹².

În contextul Republicii Moldova, articularea celor două paradigme este cu atât mai necesară cu cât diversitatea cu care se confruntă sistemul de educație este simultan etno-culturală și funcțională: copiii romi cu CES, copiii cu dizabilități din familii bilingve sau trilingve, copiii migranților reveniți cu experiențe educaționale din alte sisteme, toate acestea sunt categorii care solicită o abordare pedagogică sintetică, în care incluziunea și interculturalitatea nu sunt tratate separat, ci integrate într-o viziune coerentă a școlii pentru toți^{13, 14}.

În instituțiile de învățământ, diferențierea clară a copiilor cu CES față de ceilalți copii, practică uneori ca formă de „protecție”, produce de fapt efecte contrare incluziunii: accentuarea stigmatizării, întărirea stereotipurilor și reducerea oportunităților de învățare prin interacțiunea cu diversitatea. Aceasta argumentează că un curriculum incluziv autentic trebuie să integreze perspectivele

⁹ Gorski, P. C. Intercultural education as social justice. *Intercultural Education*, 2008, vol. 19, nr. 2, pp. 163-175.

¹⁰ Incluziunea socială în mediul academic: provocări, oportunități, soluții contemporane: Suport didactic/Aurelia Racu, Doru Vlad Popovici, Ovidiu Popa Velea [et al.]. – Chișinău: Pontos, 2019 (Tipogr. "Print-Caro"). 132 p.

¹¹ MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. Raport privind situația educației incluzive în Republica Moldova, 2022-2023. Chișinău: MEC RM, 2023. 84 p.

¹² Vîgotski, L. S. Opere psihologice alese. Vol. II. București: EDP, 1972. 456 p.

¹³ Pânișoară, I.-O., Sandu, D. Pedagogia diversității. București: Polirom, 2019. 248 p.

¹⁴ Stratan, Valentina. *Mediul educațional incluziv ca oportunitate de promovare a drepturilor copilului cu CES*. In: Știință, educație, cultură. Vol.2, 11 februarie 2022, Comrat, R. Moldova: Universitatea de Stat din Comrat, 2022, pp. 59-63.

interculturale nu ca modul adițional, ci ca principiu transversal al întregii activități didactice^{15, 16}.

Republica Moldova dispune de un cadru normativ relativ amplu care reglementează atât educația incluzivă, cât și dimensiunea interculturală a sistemului de educație. Codul Educației (Legea nr. 152/2014) consacră, în articolul 7, principiile nediscriminării și incluziunii ca principii fundamentale ale sistemului național de educație, iar în articolul 11 recunoaște dreptul la educație al copiilor aparținând minorităților naționale în limba maternă. Programele naționale cu privire la dezvoltarea educației incluzive (2011-2020, ulterior 2024-2027) stabilesc mecanismele instituționale pentru includerea copiilor cu CES în școlile generale prin crearea serviciilor de suport - SAP, CREI, CDS, PEI, constituind baza operațională a incluziunii¹⁷.

Un element central al paradigmei incluzive îl constituie identificarea și eliminarea sistematică a barierelor de participare și de învățare, de natură atitudinală, instituțională, curriculară sau fizică, care limitează accesul unor categorii de elevi la experiența educațională comună. Această perspectivă se distinge fundamental de modelul integrativ tradițional, care presupunea adaptarea elevului la cerințele unui sistem școlar nemodificat, transferând responsabilitatea schimbării de la instituție la individ¹⁸.

Se susține, totodată, că educația incluzivă reprezintă cadrul operațional privilegiat pentru atingerea obiectivelor pedagogiei diversității, o orientare pedagogică care reconceptualizează diferența nu ca deficit ce trebuie compensat, ci ca resursă a procesului educațional (Banks, 2016; Gorski, 2008). Realizarea acestui deziderat implică transformări structurale profunde la nivelul conținutului curricular, al practicilor evaluative și al culturii organizaționale a instituțiilor școlare, în sensul trecerii de la un model al omogenității normative la unul al responsivității față de diversitate^{19, p. 10}.

¹⁵ Educație interculturală: Curriculum universitar: Ciclu 2–master, Domeniul Științe ale educației/ Maria Ianioglo, Liudmila Chior, Raisa Covricova [et al.]; Centrul Educațional «Pro Didactica», Universitatea de Stat din Comrat – Chișinău: [S. n.], 2023 (Bons Offices). 132 p.

¹⁶ Incluziunea socială în mediul academic: provocări, oportunități, soluții contemporane: Suport didactic/Aurelia Racu, Doru Vlad Popovici, Ovidiu Popa Velea [et al.]. – Chișinău: Pontos, 2019 (Tipogr. "Print-Caro"). 132 p.

¹⁷ MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. Raport privind situația educației incluzive în Republica Moldova, 2022-2023. Chișinău: MEC RM, 2023. 84 p.

¹⁸ Ianioglo, Maria *Educația interculturală: de la teorie la practică*. În: Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования: 2 международная научно-практическая конференция, 16 декабря 2022: Сборник статей. – Комрат: Б. и., 2023 (A&V Poligraf), pp. 187-191.

¹⁹ Педагогика многообразия: учебное пособие/авт. кол.: О. Грауманн, В. Гребенникова, М. Емельянова, Г. Нестеренко и др.; под общ. ред. Г. Нестеренко; науч. ред. С. Цымбал. – Херсон: ОЛДИПЛУС, 2016. 420 с.

În această perspectivă extinsă, incluziunea poate fi definită ca un proces dinamic și multidimensional de restructurare instituțională, curriculară și pedagogică, orientat spre asigurarea accesibilității depline la educație de calitate pentru toți elevii, indiferent de particularitățile individuale, sociale, culturale, lingvistice sau funcționale ale acestora.

Prima contribuție directă la punerea în aplicare a Planului de acțiune al UE împotriva rasismului 2020-2025, cadrul strategic al UE privind romii își propune să le ofere tuturor romilor posibilitatea de a-și valorifica pe deplin potențialul. În acest scop, noua inițiativă stabilește o abordare cuprinzătoare bazată pe trei piloni: egalitatea cu toți ceilalți membri ai societății, incluziune socială și economică și participarea la viața politică, socială, economică și culturală²⁰.

Din perspectiva interculturalității, Planul de acțiuni pentru susținerea populației de etnie romă din Republica Moldova pe anii 2016-2020 și Programul pentru susținerea populației de etnie romă din Republica Moldova pentru anii 2022-2025 conțin prevederi explicite privind accesul la educație al copiilor romi, formarea mediatorilor comunitari și adaptarea curriculumului școlar la nevoile comunităților etnice. Standardele de calitate ale instituțiilor de educație includ indicatori specifici privind parteneriatul cu familia și respectarea diversității culturale a copilului^{21, 22}.

Cu toate acestea, analiza comparativă a cadrului normativ cu practicile instituționale relevă un decalaj semnificativ. Această realitate sugerează că dimensiunea interculturală a incluziunii rămâne un obiectiv implicit, insuficient operaționalizat în documentele de politică școlară.

La nivel european, Republica Moldova s-a angajat, prin Acordul de Asociere UE (2014) și prin inițiativele recente din cadrul procesului de aderare (2022-prezent), să alinieze politicile educaționale la standardele europene, inclusiv la Recomandarea Consiliului Europei din 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, care include competența de sensibilizare și exprimare culturală și competența de cetățenie ca componente esențiale ale formării tuturor elevilor²³.

²⁰ Noul cadru strategic al UE privind romii: egalitate, incluziune și participare (pachetul complet) Plan de acțiune pentru a schimba paradigma acțiunilor de combatere a rasismului.
https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/ro/ip_20_1654

²¹ HG Nr. 734 din 09-06-2016 cu privire la aprobarea Planului de acțiuni pentru susținerea populației de etnie romă din Republica Moldova pe anii 2016-2020.

²² HG Nr. 576 din 03-08-2022 cu privire la aprobarea Programului pentru susținerea populației de etnie romă din Republica Moldova pentru anii 2022-2025.

²³ CONSILIUL EUROPEI. Cadrul de referință al competențelor pentru cultura democratică. Vol. I-III. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018.

Rezultate și discuții. Analiza datelor colectate prin chestionare aplicate unui eșantion de 68 de cadre didactice din instituții de educație generală cu profil incluziv din Republica Moldova (municipiul Chișinău, raioanele Ungheni și Edineț), coroborate cu interviurile semistructurate realizate cu 14 directori de instituție și 8 specialiști SAP, a generat un tablou nuanțat al implementării educației incluzive în dimensiunea sa interculturală.

Un prim rezultat semnificativ privește atitudinile cadrelor didactice față de intersecția dintre incluziune și interculturalitate. Datele arată că 78,4% din respondenți consideră că educația incluzivă și educația interculturală sunt domenii distincte, cu instrumente specifice diferite, în timp ce numai 21,6% le percep ca aspecte inseparabile ale aceleiași filozofii pedagogice. Această percepție fragmentată a celor două paradigme este un indicator clar al nevoii de formare continuă care să vizeze explicit convergența lor conceptuală și practică²⁴.

Al doilea rezultat important se referă la competențele interculturale ale cadrelor didactice din clasele incluzive. Pe o scală Likert de la 1 la 5, competența de comunicare cu familiile din comunități etnice diferite a obținut un scor mediu. Competența de adaptare a materialelor didactice la diversitatea culturală a grupei/clasei a obținut cel mai scăzut scor. Aceste date confirmă constatările studiilor anterioare realizate de noi privind necesitatea formării interculturale a cadrelor didactice din școlile incluzive și sunt congruente cu rezultatele cercetărilor europene care arată că formarea inițială a profesorilor în domeniul competențelor interculturale este insuficientă în marea majoritate a sistemelor de educație²⁵.

Un al treilea aspect investigat a vizat practicile de colaborare cu familiile copiilor cu CES aparținând comunităților etnice minoritare. Interviurile cu directorii de instituție au relevat că parteneriatul cu familiile de etnie romă este cel mai dificil de realizat, din cauza a trei categorii de bariere interconectate: bariere lingvistice; bariere culturale (percepția unor familii că instituția nu le valorizează identitatea culturală); bariere sistemice (absența mediatorilor comunitari romi în instituțiile investigate)²⁶.

Datele calitative din interviuri cu directorii oferă o perspectivă suplimentară valoroasă: „Avem copii cu CES din familii rome, copii cu CES din familii de limbă rusă, copii din familii venite din Ucraina, fiecare cu o altă nevoie. Nu avem cum să facem incluziune fără să facem și interculturalitate, dar nimeni nu ne-a pregătit

²⁴ UNESCO. Orientări privind incluziunea: asigurarea accesului la educație pentru toți. Paris: UNESCO, 2005. 37 p.

²⁵ Educație interculturală: Îndrumar metodic pentru stagiile de practică: Ciclul 2, master, domeniul Științe ale educației/Maria Ianioglo, Liudmila Chior, Natalia Iofciu [et al.]; Centrul Educațional „Pro Didactica”, Universitatea de Stat din Comrat. – Chișinău: [S. n.], 2023 (Bons Offices). 136 p.

²⁶ UNICEF MOLDOVA. Raport privind situația copilului în Republica Moldova 2022. Chișinău: UNICEF, 2022. 96 p.

pentru asta și nu avem resurse”. Această mărturie ilustrează o realitate sistematică: complexitatea crescută a populației școlare depășește capacitatea actuală a instituțiilor de a o gestiona prin instrumente exclusiv incluzive, fără o dimensiune interculturală activă.

Analiza practicilor curriculare a evidențiat că conținuturile cu caracter intercultural sunt prezente predominant în disciplinele de limbă și cultură — și chiar și acolo, în proporție redusă. Numai 28% din cadrele didactice respondente au declarat că integrează sistematic perspectivele multiculturală în disciplinele STEM sau în activitățile extracurriculare, deși cercetările internaționale arată că tocmai aceste contexte oferă unele dintre cele mai fertile oportunități pentru învățarea interculturală prin cooperare²⁷.

Din perspectiva managementului instituțional, analizele privind rolul managerului în asigurarea calității educației incluzive și studiile privind parteneriatul familie-comunitate în educație²⁸ au demonstrat că leadershipul managerial orientat explicit spre valorile diversității și incluziunii este un predictor puternic al calității practicilor interculturale la nivel de clasă. Directorii care promovează un climat organizațional incluziv și intercultural, prin politici instituționale clare, formare continuă a personalului și parteneriate cu organizațiile comunității, obțin scoruri semnificativ mai ridicate la indicatorii de incluziune educațională efectivă.

Un aspect deosebit de important, relevat de datele empirice, privește copiii cu CES din comunitatea romă. Această categorie cumulează dezavantaje multiple și simultane - CES confirmat sau nedignosticat, bariere lingvistice, sărăcie, stigmatizare culturală și este cel mai frecvent exclusă atât din mecanismele educației incluzive, cât și din beneficiile programelor de educație interculturală. Studiile și datele UNICEF Moldova (2022)²⁹ arată că rata abandonului școlar în rândul copiilor romi cu CES atinge 67%, față de 33% în rândul copiilor romi fără CES diagnosticat, evidențiind că absența abordării intersecționale produce excludere multiplă.

Din perspectiva politicilor curriculare, analiza planurilor-cadru în vigoare în Republica Moldova relevă că dimensiunea interculturală este prezentă explicit în documentele reglatoare, dar nu este operaționalizată în competențele specifice și

²⁷ Gherghuț, A. Educația incluzivă și pedagogia diversității. Iași: Polirom, 2016. 272 p.

²⁸ Stratan, Valentina. *Asigurarea educației incluzive prin consolidarea parteneriatului socio-educțional familie-școală-comunitate*. Conferința Științifică Internațională „Știință și educație: noi abordări și perspective: materialele conferinței științifice internaționale jubiliare, Seria 27, 27-28 martie 2025/ - Chișinău: [S.n.], 2025 (CEP UPSC)-. Vol.2. Psihologie, 2025. pp. 462-474.

²⁹ UNICEF MOLDOVA. Raport privind situația copilului în Republica Moldova 2022. Chișinău: UNICEF, 2022. 96 p.

în reperele de educație civică, educație socio-emoțională și consiliere școlară. Absența unor instrumente de evaluare a competențelor interculturale ale elevilor face practic imposibilă monitorizarea progresului în acest domeniu și ajustarea practicilor didactice^{30, 31}.

Tabloul de ansamblu care rezultă din analiza datelor indică că educația incluzivă din R. Moldova funcționează predominant în logica unui model medical/deficit, care vizează compensarea dificultăților individuale, cu integrarea insuficientă a modelului social și a perspectivei interculturale, care ar reorienta atenția de la deficitele individului spre transformarea mediului educațional și a culturii organizaționale^{32, 33}. Această observație este validată și de cercetătorii din domeniu care analizează sistemele educaționale din spațiul post-sovietic, unde tranziția de la integrare la incluziune autentică este un proces lung și inegal, marcată de rezistența unor paradigme moștenite³⁴.

Concluzii. Analiza realizată în prezentul studiu confirmă că educația incluzivă și interculturalitatea nu sunt două domenii paralele ale politicii educaționale, ci două fețe ale aceleiași paradigme a școlii pentru toți. O educație cu adevărat incluzivă nu este posibilă fără recunoașterea și valorizarea diversității culturale ca resursă; o educație cu adevărat interculturală nu este posibilă fără garantarea participării depline a copiilor cu CES și a copiilor din comunități marginalizate.

Republica Moldova dispune de un cadru normativ care creează premisele integrării celor două paradigme, însă implementarea la nivel instituțional rămâne fragmentată și insuficient susținută de formarea cadrelor didactice, de instrumentele curriculare și de resursele necesare. Decalajul dintre norma scrisă și practica școlară este mai pronunțat în mediul rural și în privința copiilor care cumulează dezavantaje multiple (CES + apartenența la o comunitate etno-culturală minoritară).

³⁰ Gorski, P. C. Intercultural education as social justice. *Intercultural Education*, 2008, vol. 19, nr. 2, pp. 163-175.

³¹ Stratan, Valentina. *Mediul educațional incluziv ca oportunitate de promovare a drepturilor copilului cu CES*. In: Știință, educație, cultură. Vol.2, 11 februarie 2022, Comrat. Comrat, R. Moldova: Universitatea de Stat din Comrat, 2022, pp. 59-63.

³² Educație interculturală: Îndrumar metodic pentru stagiile de practică: Ciclul 2, master, domeniul Științe ale educației/Maria Ianioglo, Liudmila Chior, Natalia Iofciu [et al.]; Centrul Educațional „Pro Didactica”, Universitatea de Stat din Comrat. – Chișinău: [S. n.], 2023 (Bons Offices). 136 p.

³³ UNESCO. Orientări privind incluziunea: asigurarea accesului la educație pentru toți. Paris: UNESCO, 2005. 37 p.

³⁴ Incluziunea socială în mediul academic: provocări, oportunități, soluții contemporane: Suport didactic/Aurelia Racu, Doru Vlad Popovici, Ovidiu Popa Velea [et al.]. – Chișinău: Pontos, 2019 (Tipogr. “Print-Caro”). 132 p.

Pe baza datelor empirice și a analizei comparative cu experiențele europene, am formulat următoarele recomandări prioritare.

În primul rând, formarea inițială și continuă a cadrelor didactice trebuie să includă module integrate de pedagogie incluzivă și competențe interculturale, depășind abordarea lor separată actuală.

În al doilea rând, curriculumul național trebuie revizuit pentru a include explicit indicatori de competențe interculturale pentru toți elevii, nu doar pentru cei din comunități minoritare.

În al treilea rând, mecanismele de sprijin (CDS, CREI, PEI) trebuie consolidate cu resurse umane care dețin competențe interculturale certificate, capabile să asiste cadrele didactice în gestionarea diversității complexe a claselor incluzive.

În al patrulea rând, parteneriatul cu familiile și cu organizațiile comunității, în special cu organizațiile romilor și cu asociațiile reprezentând alte comunități etnice, trebuie formalizat și susținut prin resurse dedicate, inclusiv prin extinderea rețelei de mediatori comunitari.

Direcțiile de cercetare viitoare includ studii longitudinale privind impactul formării interculturale a cadrelor didactice asupra indicatorilor de incluziune educațională, analize comparative cu alte sisteme de educație din spațiul post-sovietic și investigarea percepțiilor copiilor înșiși privind diversitatea și incluziunea în mediul lor școlar. De asemenea, elaborarea unor instrumente standardizate pentru evaluarea competențelor interculturale ale elevilor din RM reprezintă o lacună importantă pe care cercetările viitoare ar trebui să o adreseze.

Educația incluzivă între diversitate și interculturalitate nu este un ideal abstract, ci o necesitate practică a sistemului de educație din Republica Moldova — un sistem care servește o societate plurală, în care diversitatea nu este o provocare de gestionat, ci o bogăție de valorificat.

IMPACTUL ACTIVIZĂRII ȘI AL INVĂȚĂRII INTERACTIVE ASUPRA FORMĂRII ȘI DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII ELEVILOR

Ioana Aurelia Axentii,

dr., conf. univ., Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
(email: axentii.ioana@usch.md)

Rezumat: *Esența formării elevului nu rezidă în simpla acumulare de informații, ci în drumul parcurs pentru dobândirea acestora. Acest proces este cel care dezvoltă structuri esențiale: cognitive, intelectuale, acționale, afective, motivaționale și voliționale. Prin urmare, învățarea și activizarea interactivă sunt vitale, deoarece centrează instruirea pe elev. Acestea asigură implicarea totală a elevului în propria formare și facilitează interacțiuni bazate pe schimburi de idei, confruntări de opinii și argumentare. Valorificarea teoriei pedagogiei active și interactive cât și recursurile la experiențele școlii active din perioada interbelică considerăm că reprezintă resurse strategice care îi mobilizează pe subiecții educației să fie responsabili de demersul lor în activitatea de învățare să descopere cunoștințele noi prin efortul propriu în mediul firesc de viață.*

Cuvinte-cheie: *activizare, învățare (inter)activă, interacționare, reflecții, constructivism, instruire, cercetare*

Résumé: *Les connaissances que l'élève doit acquérir ne sont pas formatrices en elles-mêmes, mais par le processus parcouru pour y parvenir, par les structures cognitives/intellectuelles, actionnelles, affectives, motivationnelles, volitives, etc., qu'elles développent. La signification de l'activation et de l'apprentissage interactif réside dans l'organisation d'un tel processus d'instruction qui est centré sur l'apprenant, l'impliquant à participer pleinement au processus de sa propre formation, ainsi que dans l'instauration, au sein de ce processus, d'interactions, d'échanges intellectuels et verbaux, d'échanges d'idées, de confrontations d'opinions, d'arguments, etc. Nous considérons que la valorisation de la théorie de la pédagogie active et interactive, centrée sur l'élève ou le groupe d'élèves, ainsi que le recours aux expériences de l'école active de la période de l'entre-deux-guerres, représentent des ressources stratégiques qui mobilisent les sujets de l'éducation à être responsables de leur démarche dans l'activité d'apprentissage, à découvrir de nouvelles connaissances par leur propre effort dans leur environnement de vie naturel.*

Mots-clés: *activation, apprentissage (inter)actif, interaction, réflexions, constructivisme, instruction, recherche*

Problematika activizării și a învățării interactive a existat dintotdeauna în pedagogie. Cu toate acestea, în elaborările teoretice recente, fundamentarea importanței implicării active a subiecților educației a devenit indispensabilă și predominantă. În acest context, activizarea reprezintă o paradigmă definitorie pentru pedagogia contemporană. Ea este esențială la toate vârstele și se află în conexiune directă cu modelul educațional care plasează elevul în centrul procesului de învățare. Noile achiziții din domeniul științelor educației, orientările didactice actuale ne conduc spre identificarea *condițiilor* pe care ar trebui să le îndeplinească o pedagogie eficientă: *să fie constructivistă, să fie activă și interactivă și să fie metacognitivă*. Astfel, observăm că gândirea pedagogică a văzut dintotdeauna în instruirea activă și interactivă o temă de actualitate și inovație¹.

Această constatare ne îndreptățește să prezentăm ce înseamnă *instruirea activă și interactivă* în care trebuie încadrați elevii. Conform concepției cercetătoarei Bocoș M.D. (2010) *instruirea activă este un tip de instruire superior, caracterizat prin faptul că activează subiecții și le solicită participarea maximă și conștientă la dezvoltarea lor*². Această participare este esențială atât din perspectiva înțelegerii, cât și a motivației personale pe parcursul procesului de formare.

Cele expuse mai sus ne dau posibilitatea să observăm că pe măsură ce rolul benefic al dimensiunii sociale în învățare a fost din ce în ce mai bine demonstrat științific și valorizat, pedagogia modernă a introdus conceptul de *"instruire interactivă"*. Acest lucru a generat o serie de provocări autentice în vederea găsirii de metode eficiente pentru a asigura caracterul activ și interactiv al întregului proces de învățământ.

Pornind de la aceste premise, putem afirma că *instruirea interactivă reprezintă o formă avansată de predare. Aceasta se bazează pe activizarea subiecților și pe implicarea și participarea lor deplină în propria formare. De asemenea, implică instaurarea constantă de interacțiuni, incluzând schimburi intelectuale și verbale, schimburi de idei, precum și confruntarea de opinii și argumente*³.

Reieșind din această abordare putem spune despre un recurs sistematic la demersuri de achiziție de cunoștințe în care elevul sau grupul școlar devin mai activi, interacționând, iar pedagogul îi plasează în centrul atenției sale, având

¹ Bocoș, M. D. *Paradigma pedagogică a activizării în procesul instructiv-educativ*. În: Educație și instrucție în școala contemporană. Coordonatori: Bocoș, M., Stan, C., Manea, A.D. Cluj-Napoca: Ed. EIKON, 2008, pp.25-30.

² *Ibidem*.

³ Voiculescu, Fl. (coordonator). *Pedagogie universitară*. Ghid metodologic. Alba-Iulia: Editura AETERNITAS, 2010, pp. 198- 201.

rolul de organizator al procesului de instruire. O astfel de teorie este o teorie a *pedagogiei active și interactive*. În așa mod, cei care se instruiesc și care achiziționează cunoștințe în procesul de învățare stabilesc relații active de cooperare și colaborare.

În contextul celor menționate sunt binevenite a fi cunoscute și unele concepte cu privire la organizarea învățământului din școala perioadei interbelice (1918-1940) care, credem noi, sunt viabile și școlii contemporane. Cercetătorul C. Narly (1938), atenționa asupra faptului că atitudinea socială a individului, imperios cerută de viață și de idealul educației, va trebui provocată în individ cu ajutorul altor măsuri decât acelea care se referă la comunicarea numai de cunoștințe. Pentru educația sentimentelor și a voinței, cât și pentru dobândirea atitudinii sociale, învățământul va trebui să recurgă la mijloace adecvate care nu se confund totdeauna cu cele referitoare la instrucție. În caz contrar învățământul riscă să înfăptuiască mult mai puțin decât își propune, și aceasta tot din cauza înstrăinării sale de viața reală. Cu ajutorul metodelor *”va trebui pe cât posibil să se aducă viața în școală și să se ducă școala în viață”*⁴.

Astfel, pentru activizarea elevilor în procesul instruirii cu ajutorul metodelor *se recomanda* trezirea interesului subiecților educației, plecarea intuitivă de la obiect, crearea unei atmosfere de cercetare, munca colectivă, tendințe sociale și, dând coloratura întregii proceduri, o atmosferă de bună dispoziție, ce putea duce până la explozie de veselie colectivă etc. Toate acestea vor trebui să devină preocupări sistematice ale unui învățământ activ în care ritmul general al vieții, munca și repaosul, vor trebui să-și succeadă fără exagerări unilaterale. Odihna și munca intelectuală a elevilor trebuiau astfel organizate încât să corecteze tendința de surmenaj pe care învățământul o manifesta.

Repausul trebuia să însemne pentru elevi cântec, veselie, umor, exerciții fizice, pauză mai ales după primele două-trei ore de încordare spirituală; după, era nevoie de organizarea excursiilor, activităților muzicale, literare, artistice în genere, și cât mai des posibil serbări școlare, la care toți elevii puteau să-și pună în valoare stările sufletești, potențialul fizic de care dispuneau ca să contribuie la contrabalansarea imobilității și unilateralității vieții lor obișnuite.

Se recomanda de asemenea ca munca în școală să ia cât mai mult forma de cooperare, care de altfel ar fi putut duce la crearea de elemente nesociale. Printre acestea pe cât posibil de organizat munca colectivă în clasă și în afara de clasă, în mediu și cu preocupări cât mai apropiate de acelea ale vieții adevărate, care pulsa în afara școlii. Se recomanda crearea unei școli care în loc de clasele tradiționale să aibă săli aerisite, biblioteci, unde fiecare elev sau grup de elevi, să poată face cercetări; laboratoare, ateliere, în care toți, asemenea ucenicilor

⁴ Narly, C. *Pedagogia generală*. București: Cultura Românească, 1938, p. 301.

veniți să învețe la șeful atelierului, să poată lucra efectiv la obiectul pe care-l aveau de realizat, la experiențe de fizică sau chimie, pentru reușita cărora ei trebuiau să se simtă angajați; grădina proprie, în care cursul de botanică să ia aspectul viu al grădinăritului, cum viața îl cunoaște, sistematizat însă potrivit trebuințelor sintetice ale învățământului. Profesorul într-o astfel de școală trebuia să fie însuflețitorul, povătuitorul mai vârstnic și mai experimentat, care împreună cu elevii vor să descopere cât mai mult din misterul care acoperă adevărul științific⁵.

Așadar, astăzi ca și în trecutul istoric se trecea de la o pedagogie clasică, bazată pe modelul tradițional al transmiterii, achiziționării și restituirii cunoștințelor, care favoriza transmiterea informației deja prelucrate, a adevărilor absolute la o pedagogie bazată pe *modelul formării și al reflecției personale*, care îi fac pe cei care se formează responsabili de demersul lor educativ și care are dominantă mai puțin transmisia. Modelul nou promovează descoperirea noului prin efortul propriu al subiecților cunoscători, respectiv al celor care învață în mediul natural de viață.

Elevul nu mai este considerat un simplu receptor pasiv de informații în forme gata elaborate și de moduri de gândire descrise și prezentate de alții, ci experimentează dispozitive pedagogice inspirate de *abordarea interacționistă și constructivistă* a cunoștințelor, la nivelul psihologic al analizei, accentul punându-se pe construirea cunoștințelor de către cel care învață. Dintr-o ființă pasivă, ascultătoare și dependentă de profesor, din obiect pasiv al influențării acestuia, elevul devine *subiect activ* al unei activități ghidate de propriile sale nevoi educaționale, sentimente și interese și chiar *actor* în actul educativ. Acest ultim statut îi permite să depășească, prin propriile eforturi, stadiul cunoștințelor empirice, parțiale, incomplete, limitate și chiar greșite, să dobândească o cunoaștere științifică, să își construiască și modeleze în direcție favorabilă, în sens pozitiv, propria personalitate.

Totodată, menționăm că obiectivele generale ale pedagogiei interactive sunt în conformitate cu metodele didactice care centrează procesul pe elev, fie că este vorba de învățare individuală sau în colaborare. În aceste condiții rolul cadrului didactic este de a acționa ca facilitator, fiind la dispoziția elevilor pentru a le spori responsabilitatea, a le susține dezvoltarea personală și modelarea personalității, dar mai ales pentru a le dezvolta încrederea în sine – acesta fiind un scop fundamental al instruirii interactive. Prin intermediul experiențelor directe, profesorii își propun să le arate elevilor că există varietate în modurile de formare cognitivă și afectivă. Concomitent, ei încurajează și sprijină elevii să

⁵ *Ibidem*, pp. 300-303.

se implice activ și interactiv în aceste procese pentru a-și atinge obiectivele operaționale stabilite.

Implementarea unei pedagogii interactive reprezintă o tranziție majoră: de la o pedagogie implicită, neclară sau chiar ascunsă, la una explicită și transparentă. În acest nou cadru, elevul are posibilitatea să-și negocieze raportul cu cunoștințele, având libertatea de a le accepta, de a le critica sau chiar de a le respinge, dezvoltându-și astfel spiritul critic. În așa mod observăm că modelul educațional promovat revalorifică legătura dintre cele trei componente implicate în procesul instruirii: *student, cunoștințe și profesor*, precum și relațiile dintre aceste elemente, considerând că nu raportul profesor-cunoștințe este primordial (așa cum era în învățământul tradițional), ci raportul *elev-cunoștințe*, construirea progresivă de către elevi a noii cunoașteri, elaborarea de noi construcții epistemologice într-o viziune integratoare, sistemică în care, conform cercetătoarei Bocoș M.(2008):

- *elevul* nu mai este evaluat pe baza eșecurilor sau a deficiențelor, ci prin prisma potențialului său de a construi activ cunoașterea, de a învăța și de a atinge autonomia. El este perceput ca o ființă umană complexă, nu doar ca un intelect, incluzând dimensiunea afectivă (care este esențială în procesul didactic) și recunoscând în același timp statutul său de ființă socială;

- *cunoștințele* nu mai sunt considerate doar o colecție de informații care trebuie memorate și reproduse, dimpotrivă, ele servesc drept suport, pretext și instrument pentru o serie de procese esențiale: dezvoltarea și construirea de noi achiziții chiar de către elevi; realizarea de conexiuni intra- și interdisciplinare, precum și de transferuri și aplicații practice; pregătirea acțiunilor necesare în diverse contexte situaționale; promovarea relațiilor interumane etc.;

- *rolul profesorului* se transformă radical: el nu mai este un simplu transmițător de informații, ci devine un organizator de situații de învățare. Aceste situații sunt concepute strategic ca pretexte pentru a genera interacțiuni și relații dinamice între elev și conținutul studiat. Demersurile pedagogice sunt instrumentate cu precizie, ceea ce îi permite cadrului didactic să monitorizeze și să analizeze îndeaproape modul în care se desfășoară activitatea elevilor; practic, rolul său explicit în derularea activității educaționale se diminuează gradual, suferă o regresie treptată, lăsând și făcând loc acțiunilor efective ale elevilor și interacțiunilor dintre aceștia. Interacțiunile fac posibilă progresia efectivă a dezbaterilor, grație luării în considerare a ideilor, opiniilor, punctelor de vedere, argumentelor avansate de elevii înșiși⁶.

⁶ Bocoș, M. *Activizarea în procesul instructiv-educativ. Profilul practicilor didactice activizante*. În: *Educație și instrucție în școala contemporană*. Coordonatori: Bocoș, M., Stan, C., Manea, A.D. Cluj-Napoca: Ed. EIKON, 2008, pp.32- 33.

În relația dintre elev și cunoștințe, activitatea de cercetare deține un rol primordial. Aceasta este esențială pentru ca elevii să poată construi progresiv noi cunoștințe și să dezvolte structuri epistemologice integrate și sistemice (complexe). Cercetătorul Narly C. menționa: "Cunoștințele nu trebuie oferite de-a gata elevilor, al căror efort nu trebuie redus numai la memorare. Școala activă, mergând aici pe linia fixată de marii pedagogi ai trecutului și în deosebi de Rousseau care a promovat ideea conform căreia o cunoaștere are valoare educativă reală pentru individ doar dacă acesta reușește să o descopere și să o scoată la lumină prin efort propriu și activitate personală (adică, numai ce a învățat prin efort propriu devine cu adevărat educativ). Numai astfel funcțiile sale mentale se dezvoltă și numai astfel se trezește în el interesul necesar pentru activitatea viitoare"⁷.

Din cele spuse rezultă că fiecare oră didactică trebuia să însemne o nouă problemă la care elevii împreună cu profesorul vor lucra la rezolvarea ei. Profesorul nu furnizează de-a gata răspunsul, ci doar ajută și conduce procesul de rezolvare a problemei, intervenind în caz de necesitate cu explicații, sau supunând dezbaterii unor lucruri neînțelese, dar lăsând imediat locul de cercetător totuși elevilor. Înălțuirea logică a ideilor la găsirea de soluții pentru rezolvarea problemei va fi comună pentru toți elevii.

Fiecare dificultate de învins trebuia să însemne o întrebare la care se căuta răspuns. Răspunsul însă putea să fie fructul unei reflexii de relativ scurtă durată, sau dimpotrivă fructul unei cercetări mai îndelungate acasă ori în bibliotecă, și atunci se rezumă într-o lucrare elaborată pe îndelete și cercetată apoi în clasă. Răspunsul mai poate fi sau rezultatul unei experiențe ori al mai multora, cum este cazul pentru chimie sau fizică, sau al unei observații mai amănunțite care în definitiv tot experiență este, cum se întâmplă la științele naturale.

Întrebarea, fie că i se cerea răspuns imediat sau nu, trebuia să aibă calitățile oricărei gândiri exprimate: claritate, precizie, concizie, adecvare. Ea trebuia să fie adecvată din două puncte de vedere: să corespundă nivelului spiritual al elevilor, și apoi intenției celui care întreabă. Întrebările care nu necesită un efort corespunzător mai bine nici nu s-ar pune. De asemenea se acorda atenție și atitudinii profesorului față de răspunsurile elevilor. Niciodată, profesorii nu trebuiau să disprețuiască răspunsurile mai stângace ale elevilor sau numai parțial juste. Se recomanda ca profesorii să le primească aprobându-le, dar întregindu-le imediat fie cu ajutorul altui elev, fie prin propria lui intervenție. Se putea interveni cu o frază de genul "da, dar..." sau altă expresie asemănătoare care trebuia să dea totdeauna satisfacție bunei intenții manifestată de elevul desemnat să răspundă, corectând în același timp fără a

⁷ Narly C. *Pedagogia generală*. București: Cultura Românească, 1938, p. 319.

jigni răspunsul nesatisfăcător. În cadrul unor astfel de lecții se recomandau lucrări care să fie executate în grupuri de elevi, constituite după interese comune și afinități. Asemenea grupări de cercetare puteau fi organizate și în afara orelor obișnuite, în timpul liber, acasă, în biblioteca școlii, comunei, în cadrul excursiilor de studii. În timpul unor astfel de excursii era bine să se încadreze mai mulți profesori, ca reprezentanți ai domeniilor științifice în care erau specializați⁸.

Pornind de la experiențele învățământului descris mai sus, am stabilit că subiectului pus în discuție astăzi i s-a acordat deosebită atenție în școala națională încă la începutul secolului XX, multe din aceste concepte am putea să le preluăm astăzi și să le adaptăm creativ în procesul de învățământ (inter) activ.

Astfel, în vederea realizării unei activizări autentice a elevilor în activitățile de predare, învățare și evaluare, este extrem de important să nu se piardă din vedere faptul că implicarea lor este dependentă cantitativ și calitativ de propria lor subiectivitate, de modul de interpretare subiectivă a sarcinilor de instruire, de relevanța și semnificațiile conținuturilor la nivel individual. Potențialul de gândire și acțiune al unui individ, volumul activităților realizate de acesta (fie ele materiale, spirituale, cognitive, afective, volitive etc.), precum și calitatea acestor acțiuni sunt rezultanta interacțiunii tuturor componentelor sistemului psihic: procese cognitive, afective, volitive etc. Și aici intervine arta pedagogului, capacitatea lui de a se folosi de știință în mod creator, de a adecva și nuanța strategiile și intervențiile educaționale în funcție de situația particulară a grupului și a fiecărui individ.

Activizarea trebuie înțeleasă ca un efort de reconsiderare și transformare a rolului elevului în educație. Elevul devine astfel un co-participant activ și co-autor la propria formare, informare și devenire, de aceea, activizarea este definită ca acțiune sistematică de implicare intelectuală, fizică, motivațional-afectivă și volitivă a elevilor în procesul curricular. A-i activa pe elevi înseamnă a-i ghida, prin strategii didactice diverse, să devină autori conștienți și responsabili ai propriei cunoașteri și formări, dobândindu-și treptat independența și autonomia cognitivă.

Pornind de la aceste idei, învățarea este percepută astăzi ca un proces cognitiv, constructiv, semnificativ, mediat și autoreglat (Beltrán, 1996)⁹. Învățarea autoreglată este un subiect central în practica și cercetarea educațională actuală, specialiștii indicând că realizarea unei învățări autoreglate de calitate necesită atât voință (motivație), cât și aptitudine (abilitate). Ea este un proces ghidat de metacogniție (reflectarea asupra propriei gândiri), de

⁸ *Ibidem*, pp. 319-323.

⁹ Beltrán, J. *Concepte, dezvoltări și tendințe actuale în psihologia educației*. Madrid: Sintesis/Psicología, 1966, p. 20, 1996.

acțiunea strategică (planificare, monitorizare, evaluare) și de motivația intrinsecă. Poate fi văzută atât ca un demers individual, cât și ca unul social.

Conform lui V. Mih (2010), învățarea autoreglată este un "*proces activ și constructiv de monitorizare, reglare și ajustare a activității cognitive, a resurselor motivațional-emoționale și a comportamentului propriu, în funcție de scopurile personale*"¹⁰.

Atunci când această învățare se realizează în cadrul procesului de învățământ, prin organizarea pedagogică a experiențelor de cunoaștere, afectiv-motivaționale și practice, ea poartă numele de învățare școlară. Aceasta implică asimilarea de către elevi a unor valori (cunoștințe, abilități, atitudini, competențe), construcția de structuri cognitive, psihomotorii și afective, și modelarea personalității.

În consecință, instruirea interactivă este asociată cu un tip superior de învățare, numit învățare (inter)activă. Acesta se realizează datorită eforturilor intense ale celor care învață, care contribuie prin forțe proprii la atingerea obiectivelor. Această învățare necesită ambianțe interactive și medii de învățare activizante și creative care să le permită elevilor să reflecteze asupra cunoașterii (proprii și generale), să se întrebe, să discute, să asculte, să pună întrebări, să scrie și să citească, să soluționeze, administreze etc.

Mușata B.D.(2013), cu privire la învățarea activă/interactivă remarcă următoarele *particularități*:

1. *Învățarea activă* se bazează pe implicarea profundă și individuală a elevului, angajând toate dimensiunile sale: intelectuală, psihomotorie, afectivă și volițională. Prin urmare, învățarea activă presupune efortul propriu al subiectului în dobândirea cunoștințelor într-un mod creator, în construirea cunoașterii și în formarea abilităților, capacităților și competențelor etc.

2. *Învățarea interactivă* implică o colaborare profundă, care angajează aceleași dimensiuni (intelectuală, psihomotorie, afectivă și volițională). Deși elevul depune eforturi proprii pentru a accesa cunoștințele, acestea se realizează în contextul unor schimburi sociale și interacțiuni active (intelectuale, sociale, afective). Aceste interacțiuni asigură progresul cunoașterii și conduc la o gândire care depășește capacitățile unui singur individ¹¹.

3. ambele tipuri de *învățare – activă și interactivă* – angajează capacități productiv-creative (gândirea, imaginația) și apelează la structurile mentale de care dispune elevul (structuri operatorii și cognitive). Aceste structuri sunt utilizate de elev ca instrumente esențiale în susținerea și realizarea noilor achiziții¹².

¹⁰ Mih, V. *Psihologie educațională*, vol. 2. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010, p. 6.

¹¹ Bocoș, M. D. *Instruirea interactivă. Ghidul profesorului*. Iași: Editura Polirom, 2013, p. 85.

¹² Cerghit, I. *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a, revăzută și adăugată. Iași: Editura Polirom, 2006, p. 70.

Prin urmare putem spune că instruirea (inter)activă este concepută pentru a se alinia perfect cu interesele, nivelul de înțelegere și dezvoltare al elevilor. Scopul este de a facilita o învățare în care se dezvoltă comportamente active observabile, printre care se numără:

- Participarea activă: elevul ia parte la discuții, răspunde, se oferă voluntar și semnalează dorința de a interacționa.
- Gândirea creativă: elevul formulează interpretări proprii, face sugestii și propune soluții alternative.
- Gândirea evaluativă: elevul realizează analize comparative, raționamente și judecăți de valoare bazate pe criterii bine definite.
- Construirea cunoștințelor: elevul depune efort cognitiv propriu și execută sarcini menite să-l conducă spre înțelegerea conținuturilor.
- Învățare aplicată, activă, interactivă, creativă: elevul folosește strategii de învățare practice și creative, adaptate contextului curricular¹³.

Învățarea activă și interactivă se bazează pe o relație educațională asimetrică/disimetrică, în care elevul este principalul „regulator pedagogic”, iar profesorul funcționează ca organizator și ghid al procesului. Este de dorit ca această implicare a elevilor să le dezvolte plăcerea de a învăța, sentiment ce poate genera alte emoții pozitive esențiale: încrederea în sine, dorința de cunoaștere și sentimentul de împlinire. Astfel, învățarea (inter)activă este un proces volitiv (bazat pe voință), activ și mediat intern, în cadrul căruia elevul descoperă, deduce, construiește și resemnifică înțelesuri, trecând materialele și experiențele (situaționale sau practice) prin filtrul propriei personalități¹⁴.

Având în vedere cele de mai sus, întrebarea firească este când are învățarea șansa de a deveni (inter)activă? Răspunsul este că, odată ce pedagogia interactivă folosește dispozitive didactice centrate pe activitatea elevului, acesta devine un actor esențial (mai mult decât un simplu spectator) în actul educativ. Elevul participă la elaborarea de reglementări și reguli, inclusiv cele de socializare. În contextul instruirii interactive, clasa de elevi este reconfigurată, dobândind rolul unui rețea într-o rețea mai vastă, care implică și alte forme de transmitere a culturii.

Activitățile de învățare ale elevilor sunt considerate (inter)active și reprezintă pași progresivi spre realizarea de proiecte personalizate (cum ar fi proiectele de învățare), numai în măsura în care sunt îndeplinite următoarele *condiții cheie*:

1. elevul manifestă dorința de a reflecta și de a gândi în mod independent (prin sine însuși);

¹³ Bocoș, M. D. *Instruirea interactivă. Ghidul profesorului*. Iași: Editura Polirom, 2013, pp. 85-86.

¹⁴ *Ibidem*.

2. elevul este preocupat de strategiile metacognitive pe care le folosește și de modul în care le dobândește și le aplică eficient;
3. elevul caută soluții la problemele cu care s-a confruntat, se confruntă sau care îl preocupă (identificate prin mecanisme precum feedback-ul sau feedforward-ul) ;
4. conținuturile studiate sunt percepute ca răspunsuri potențiale la întrebările generate chiar de elev;
5. elevul utilizează combinații eficiente și adecvate de stiluri de învățare;
6. elevul își însușește cunoștințele declarative, procedurale și strategice și codul lor de formalizare prin eforturi cognitive personale, fie în activități individuale, fie colaborative;
7. învățarea este susținută de o motivație internă/intrinsecă și de o motivație cognitivă superioară, bazată pe dorința autentică a elevului de a cunoaște;
8. elevul se angajează în acte voluntare menite să rezolve o problemă pe care și-a asumat-o (pusă de el sau transformată în problema sa) și să depășească obstacolele cognitive;
9. se asigură un mediu educațional activizant, interactiv, energic și mobilizator;
10. elevul are curajul de a-și expune liber ideile, ipotezele, soluțiile și interogațiile (inclusiv cele critice) în cadrul activităților colaborative;
11. elevul își folosește în asimilarea noului cunoștințe și competențe științifice variate:
 - ✓ cognitive (capacitatea de a integra noul în propriul sistem de cunoaștere).
 - ✓ psihomotorii și afectiv-atitudinale.

Aceste competențe sunt atât disciplinare, cât și transdisciplinare (metodologice, cum ar fi luarea de notițe, sistematizarea informațiilor, formularea și rezolvarea de probleme, lucrul în grup etc.);

12. elevul devine capabil să acționeze în mod autonom, exersând autonomia specifică vârstei sale. Aceasta înseamnă asumarea de responsabilități progresive – de la dorința de identificare sau opoziție la vârstele mai mici, până la capacitatea de a formula opinii independente și fundamentate în anii de liceu (maturitate)¹⁵.

În contextul învățării (inter) active, o importanță deosebită credem noi, are și sintagma de „*elev activ*”. Printre *principalele elemente*, indicate de cercetătoarea M.D.Bocoș (2013) care îi *garantează unui elev însușirea* de a fi „*activ*” se referă la faptul că elevul:

¹⁵ *Ibidem*, p. 87.

- intervine efectiv în activitate și depune eforturi de reflecție și gândire proprie, realizează acțiuni mentale și practice de căutare și cercetare, redescoperă adevăruri și reelaborează cunoștințe. El înțelege că influențele externe sunt întotdeauna filtrate și procesate de condițiile sale interne (spre deosebire de elevul tradițional care doar recepționează și reproduce pasiv, sau de cel care acționează doar concret, fără a înțelege esența);
- implicându-se efectiv în procesul de învățământ, nu doar cognitiv, ci și psihomotor și afectiv-atitudinal, elevul ajunge să participe cu plăcere la activitățile didactice;
- elevul acordă valoare metacogniției, își formează și își exersează constant abilitățile și strategiile de a reflecta asupra propriei învățări, asupra sarcinii și a tehnicilor de învățare;
- elevul înțelege că "a învăța să înveți" nu înseamnă doar pregătirea terenului pentru cunoștințe noi, ci implică o restructurare permanentă și sistematică a achizițiilor și schemelor cognitive existente. Prin această reorganizare continuă, el dă sens cunoașterii și ajunge să dețină cunoaștere declarativă, procedurală și strategică. Totodată, elevul adoptă o atitudine metacognitivă și este interesat să își cunoască și să își perfecționeze propriile strategii de învățare;
- elevul conștientizează eforturile pe care le implică învățarea, înțelegând natura, volumul și complexitatea acestora;
- elevul este co-participant conștient și activ (alături de profesor) în procesul propriei formări și dezvoltări, fiind, de asemenea, co-responsabil (alături de profesor) de succesul său;
- își asumă rolul de actor în actul educativ (asemenea profesorului), recunoscând că circumstanțele actului pedagogic sunt mai importante decât simplul obiect al cunoașterii, punând astfel accentul pe proces (drum) și nu doar pe scop;
- își concepe eficient proiectul de învățare personalizat, prefigurând și organizând modul în care va construi cunoștințele;
- își alege în mod pertinent metodologiile de lucru, instrumentarul necesar (intelectual/cognitiv și material) și își elaborează o strategie de învățare adecvată contextului educațional;
- își asumă obiectivele operaționale comunicate de profesor, le interiorizează și își propune obiective intermediare specifice;
- estimează corect timpul necesar pentru demersurile proiectate;
- își gestionează calitativ învățarea și își dozează rațional munca și eforturile;
- realizează demersuri critice și creative, depunând eforturi proprii care se înscriu în schimburi sociale active, pentru a ajunge la noua cunoaștere;

- își asumă riscurile inerente învățării și cunoașterii, manifestând o atitudine corespunzătoare în fața acestora (teamă controlată);
- elevul se implică profund în procesul de învățare, asumându-și activ construirea propriei formări. El observă, reflectează, cercetează, descoperă și inventează, manifestând reziliență fără a se descuraja în fața sarcinilor complexe;
- își dezvoltă gustul de a învăța, fiind animat de dorința de a căuta activ, de a experimenta, de a cerceta și de a descoperi. De asemenea, manifestă deschidere către diverse activități și către socializare;
- elevul este conștient că deține o poziție ghidată de către profesor și că există anumite constrângeri în procesul didactic. Cu toate acestea, el mobilizează experiența cognitivă anterioară, imaginația, inteligența și spontaneitatea sa pentru a depăși aceste limitări;
- conștientizează modul de gândire specific care predomină în studiul fiecărei discipline;
- înțelege importanța egală a tuturor stadiilor cunoașterii (declarativă, procedurală și strategică) pentru o învățare completă;
- elevul realizează că se pregătește pentru o învățare autonomă și pentru a se integra în educația permanentă (învățarea pe tot parcursul vieții) ;
- dobândește progresiv autonomie cognitivă și educativă, autonomia fiind considerată scopul final al educației¹⁶.

Manifestarea unor astfel de comportamente la elevul activ demonstrează că acesta este, de fapt, propriul inițiator și organizator al experiențelor sale de învățare. El demonstrează capacitatea de a-și reorganiza și restructura continuu cunoștințele, integrându-le într-o viziune sistemică (coerentă). Datorită învățării active, elevii vor ajunge, etapă cu etapă, să: elaboreze proiecte individuale și personalizate de învățare; să își asume responsabilitatea pentru acestea și să le conștientizeze; să aplice, evalueze și amelioreze aceste proiecte; să monitorizeze, gestioneze și autoregleze întregul lor proces de învățare. Acest demers complex culminează cu dobândirea progresivă a autonomiei depline în învățare.

Concluzii. Școala contemporană promovează prin prisma paradigmei activizării elevilor în procesul instruirii un model de învățare de tip *reflexiv-interactiv*, care încurajează reflecția interioară individuală sau colectivă, experimentarea directă asupra obiectelor, fenomenelor și proceselor realității firești. Este valorificat *raportul elev-cunoștințe* și nu a celui profesor-cunoștințe, tinzându-se spre dobândirea, treptată, a autonomiei cognitive și educative prin construirea noului de către elevii înșiși și prin autoorganizarea, autogestionarea și autoreglarea activității lor de cunoaștere, prin implicarea metacognițiilor proprii. Astfel, elevul dintr-o ființă pasivă, ascultătoare și dependentă de profesor, din

¹⁶ Bocoș, M. D. *Instruirea interactivă. Ghidul profesorului*. Iași: Editura Polirom, 2013, pp. 87-88.

obiect pasiv al influențării acestuia, devine *subiect activ* al unei activități ghidate de propriile sale nevoi educaționale, sentimente și interese depășind stadiul cunoștințelor empirice, parțiale, incomplete etc., limitate; dobândește o cunoaștere științifică, care îl ajută să își construiască și modeleze în direcție favorabilă, în sens pozitiv, propria personalitate.

Rolul profesorului în acest model de învățare capătă o nouă identitate - de *organiza situații de învățare*, concepute ca pretexte pentru instaurarea de interacțiuni și de relații dinamice între elev și obiectul sau - conținutul învățării. Demersurile pedagogice instrumentate într-o manieră precisă, îi vor permite profesorului să ghideze iscusit activitatea elevilor lăsând și făcând loc acțiunilor și interacțiunilor dintre aceștia să fie efective. Pedagogul îi va responsabiliza și le va spori încredere în potențialul lor, va accentua libertatea intelectuală, va încuraja și promova activitățile autentice și a celor interactive, autonomia cognitivă educativă - valori fundamentale în activitatea curriculară etc. O astfel de organizare activă și interactivă a elevilor în procesul instruirii îi va ajuta să descopere plăcerea de a învăța, care poate provoca și alte sentimente pozitive cum ar fi: dorință de cunoaștere, de împlinire etc.

**SOFTWARE EDUCAȚIONALE EFICIENTE PENTRU O MAI BUNĂ REALIZARE
A PROCESULUI DE PREDARE-EVALUARE**

Natalia Mihăilescu,

lect.univ. dr., Universitatea de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul

(e-mail: mihailescu.natalia@usch.md)

ID ORCID: 0000-0002-3587-9110

Rezumat: În prezent, e-learning-ul a devenit o alternativă viabilă la metodele de educație tradiționale, astfel că a fost adoptat de către multe dintre unitățile de învățământ, mai ales datorită avantajelor oferite de posibilitatea instruirii continue sau de cele legate de larga aplicabilitate în cadrul organizațiilor cele mai diverse. Platformele tip e-learning reprezintă un stimul excelent pentru învățare și formare, în special pentru persoanele active, dinamice, care apreciază interactivitatea. Platformele e-learning își fac destul de repede loc în sistemul de învățământ deoarece permit utilizarea mai eficientă a resurselor materiale cât și umane. În zilele noastre este din ce în ce mai greu să ai un management al timpului bine definit. De aceea când vine vorba de învățământ și de volumul mare de informație, un sistem digital de management al acestuia ne atrage din ce în ce mai mult.

Cuvinte-cheie: e-learning, învățământ la distanță, platforme educaționale, clasă virtuală etc.

*

Abstract: Currently, e-learning has become a viable alternative to traditional education methods, so it has been adopted by many educational institutions, especially due to the advantages offered by the possibility of continuous training or those related to wide applicability within the most diverse organizations. E-learning platforms are an excellent stimulus for learning and training, especially for active, dynamic people who value interactivity. E-learning platforms are quickly making their place in the education system because they allow more efficient use of material and human resources. These days it is increasingly difficult to have a well-defined time management. That's why when it comes to education and the large volume of information, a digital system for its management attracts us more and more.

Keywords: e-learning, distance learning, educational platforms, virtual classroom, etc.

În ultimii cincisprezece ani, sistemul educațional din Republica Moldova a trecut prin mai multe reforme, care au avut drept scop modernizarea și democratizarea învățământului, crearea condițiilor pentru valorificarea potențialului fiecărui copil, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, limba vorbită sau opțiunile religioase ale părinților.

Principalele domenii de intervenție ale reformei au fost doctrina sistemului educațional, structura sistemului de învățământ, curricula scrisă, curricula predată și curricula învățată, conceptele și metodele de evaluare, administrarea și finanțarea învățământului¹.

În anul de studii 2020-2021, în Republica Moldova activează 2842 de instituții învățământ cu un contingent de 588,0 mii de copii/elevi/studenti, inclusiv, 1486 de instituții de educație timpurie (la situația 01.01.2020) cu un număr de 149,7 mii de copii, 1241 de instituții de învățământ primar și secundar general, în care studiază 334,4 mii de elevi, 91 de instituții de învățământ profesional tehnic cu un număr de 44,9 mii de elevi (42 școli profesionale cu 13,9 mii de elevi, 36 colegii cu 18,4 mii de elevi, 13 Centre de excelență cu 12,6 mii de elevi) și 24 de instituții de învățământ superior cu contingentul de 59,0 mii de studenți.

Comparativ cu anul de studii 2010-2011, numărul total al instituțiilor de învățământ s-a micșorat cu 6%. Totodată, numărul de instituții de educație timpurie a crescut cu 7,6 %, iar numărul instituțiilor de învățământ primar și secundar general s-a redus cu 16,7%.

În anul de studii 2020-2021, numărul cadrelor didactice îl constituie 47,6 mii de persoane, diminuându-se față de anul de studii 2010-2011 cu 21,6 %².

Schimbările economice și sociale influențate de infuzia și difuzarea tehnologiei în majoritatea domeniilor se reflectă în discursurile și practicile educaționale contemporane. Deși încă insuficient articulat și definit, încearcă să ofere soluții pentru schimbările la care trebuie să reacționeze sistemul educațional pentru a răspunde provocărilor economice de la începutul celui de-al treilea mileniu. În strânsă relație cu acestea, Educația vizează tendințele relevante în dezvoltarea medilor educaționale îmbunătățite tehnologic ce au drept finalitate dezvoltarea creativității și a capacității de inovare ale copiilor.

Astfel, în cadrul procesului de învățământ văzut ca relație între predare, învățare și evaluare a fost adăugat un nou termen - *tehnologie*; aceasta este menită să susțină, să îmbunătățească, să sprijine întregul proces. O perspectivă globală asupra educației la început de mileniu evidențiază o serie de schimbări și (re)orientări care, cel puțin parțial, își au originea în evoluția spectaculoasă a tehnologiei.

Astfel, devine evident că învățarea în societatea cunoașterii presupune o nouă perspectivă asupra conținuturilor învățării prin integrarea oportunităților aduse de noile tehnologii de informare și comunicare, acest efort presupunând curaj, creativitate și activism colaborativ din partea mai multor resurse umane din

¹ *Educația de bază în Republica Moldova din perspectiva școlii prietenoase copilului*. Studiu realizat de UNICEF, Chișinău, 2009, p. 10.

² <https://mecc.gov.md/ro/content/statistica-1>

sistem, atât din perspectivă „tradițională” (profesor, didactician, manager școlar etc.), cât și „modernă” (informatician, inginer de sistem, web-designer etc.). Ne aflăm în fața unui mediu nou, care forțează oarecum cunoașterea să se plieze pe alte coordonate epistemice (spre exemplu, pe structuri de idei, pe înțelegere sau operare cognitivă, pe esențial, pe abordări inter- sau transdisciplinare etc.).

Formarea unor competențe digitale de primă instanță, la elevi și profesori, nu mai este suficientă pentru instaurarea unei formări virtuale; sunt necesare transformări la nivel de formare prin focalizări pentru contexte gândite explicit în acest sens. Nu toate aspectele tehnologice utilizate în acest moment pentru comunicarea sincronă/ asincronă cu elevii au fost proiectate în scopul realizării activităților didactice; unele luări de poziție venite din partea practicienilor-profesori sugerează necesare calibrări, încă din start, ale unor echipamente sau programe în perspectivă explicit didactică, educațională.

Evenimentele recente ne-au arătat că ne aflăm în fața unor provocări majore și digitalizarea educației poate să fie o soluție pentru a flexibiliza modalitățile de abordare și de adaptare la acest viitor. Acest lucru trebuie făcut cu măsură și cu echilibru, trebuie să găsim acea balanță între ceea ce reprezintă oportunitatea și ceea ce poate să fie un risc pe termen mediu și lung.

Astfel, este necesar să se contureze modalități de dezvoltare a școlilor, care să le permită să asigure calitatea necesară a educației, va face posibilă menținerea competitivității și dezvoltarea în continuare a perspectivelor de dezvoltare.

Sistemul de învățământ din ultimii ani s-a caracterizat prin integrarea tehnologiilor educaționale și informaționale și de comunicare. Prin urmare, modalitățile de dezvoltare a școlilor pot fi strâns legate de dezvoltarea intensivă a informatizării, caracteristică sistemului de învățământ și societății în ansamblu. Unul dintre exemplele de implementare cu succes a proiectelor în domeniul tehnologiilor informației și comunicațiilor este informatizarea școlilor și conectarea acestora la internet, ceea ce a făcut posibilă eliminarea „blocaei informaționale” din datele instituțiilor educaționale și le-a oferit acces la resursele educaționale mondiale.

Una dintre direcțiile ulterioare de informatizare poate fi asociată cu utilizarea tehnologiilor educaționale la distanță în procesul educațional. În prezent, există destul de multe modele de învățare la distanță implementate în sistemul de formare avansată, studiul de specialitate al disciplinelor individuale, pregătirea pentru examene și învățământul superior.

În sistemul de învățământ din Republica Moldova, învățământul la distanță este introdus din ce în ce mai mult în activitatea instituțiilor educaționale, deoarece permite organizarea interacțiunii de rețea între diferiți participanți la procesul educațional, creează condiții pentru predarea copiilor cu dizabilități, lucrul cu copiii supradotați dar și cu copiii obișnuiți. Cu toate acestea, problemele legate de

Învățarea la distanță a elevilor nu au fost suficient dezvoltate, în ciuda faptului că pentru o școală această formă de organizare a procesului educațional pare foarte promițătoare.

Astfel, este nevoie de un studiu mai detaliat al procesului educațional al unei școli moderne și de căutarea oportunităților de organizare a învățării la distanță a elevilor într-o școală, contribuind la obținerea rezultatelor învățării de către elevii școlilor, ceea ce înseamnă că studiul acestei probleme este relevant.

Sunt platforme care facilitează schimbul dintre profesori și elevi de documente, teste sau teme pentru acasă dar și care permit menținerea unei evidențe a notelor sau oferirea de feedback. Cele mai folosite sunt Google Classroom și Edmodo³.

Google Classroom este inclus în Google Suite for Education, pentru care orice școală se poate înscrie gratuit. Dacă școala nu are această opțiune, poate fi folosit Google Classroom și de pe contul Gmail personal.

Pentru început, putem crea o nouă clasă unde să postăm anunțuri, să creăm teme sau materiale, să publicăm teste sau chestionare, urmând pas cu pas instrucțiunile pe care le găsim în exemplele video de pe platformă creată de Google pentru profesori: Teacher Center.

Pentru a crea o clasă virtuală accesăm adresa classroom.google.com. Apăsând butonul +, aflat în dreapta sus, și apoi adăugăm informații legate de clasă: numele clasei, așa cum vrem să le apară elevilor când vor deschide Google Classroom, secțiunea, materia și sala (opționale)⁴.

Odată creată clasa, elevii pot începe să se înscrie în două moduri:

1. Cu ajutorul codului primit de la profesori: După ce se loghează în Google Classroom, elevul apasă butonul+ și se alătură clasei prin introducerea codului primit.
2. Prin e-mail: Puteți invita elevii prin e-mail. Pentru a face acest lucru, este necesar de a fi apăsă tab-ul People și apoi Invite Students și introducem adresele de e-mail ale elevilor noștri.

Pentru încărcarea de materiale apăsăm butonul *Create* și avem posibilitatea să încărcăm materiale, să postăm teme sau să alcătuim teste și întrebări. Temele sunt ușor de postat de către elevi. Fiecare temă are titlu, o descriere și un termen limită. În plus, putem atașa o mulțime de formate de fișiere cum ar fi: imagini, fișiere PDF, fișiere audio sau filmulețe de pe YouTube. Ulterior putem evalua temele, putem acorda note și adăuga comentarii pentru fiecare elev în parte.

³ Glava Cătălin. *Formarea competențelor didactice prin intermediul e-learning. Modele teoretice și aplicative*. Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2009, p. 56.

⁴ <http://profesor.md/tutoriale-gratuite-pentru-cadre-didactice>

Edmodo

Creată în 2008 de către Nicolas Borg și Jeff O'Hara, Edmodo a evoluat ca cea mai mare rețea socială de învățare din lume, ajungând să conecteze în 2020 peste 100 milioane de utilizatori, 400000 de școli din 190 de țări.

Potrivit fondatorilor, ideea lansării unei platforme de acest tip le-a venit în timp ce lucra la două școli diferite din zona Chicago. Ei s-au alăturat pentru a dezvolta un loc sigur, care să permită elevilor, profesorilor și părinților să se conecteze să colaboreze, să împărtășească conținut și aplicații educaționale, să acceseze teme și alte sarcini, dar și să discute despre activitățile din clasă, examene sau alte evenimente.

Astfel, platforma este accesibilă gratuit de pe orice fel de dispozitiv, reprezentând metoda ideală de a completa activitatea didactică desfășurată în clasă prin oferirea unui suport electronic. Un avantaj al platformei Edmodo este faptul că elevii invitați nu au nevoie de un cont de e-mail⁵.

Printre beneficiile oferite de Edmodo enumerăm⁶:

- are o interfață prietenoasă, foarte asemănătoare cu Facebook;
- nu este necesară decât o conexiune la internet, nefiind nevoie ca elevii să instaleze vreun program pe calculatorul sau telefonul lor;
- este accesibilă online de pe orice dispozitiv mobil;
- are caracteristici specifice pentru instituții, școli și pentru alte departamente putând fi accesat gratuit de către administratori;
- oferă gratuit oportunități de comunicare pentru profesori, elevi, părinți și administratori prin intermediul unei rețele sociale sigure.

Singurul mare dezavantaj pe care îl are Edmodo, este faptul că nu există localizare în limba română. Pentru început, profesorul trebuie să-și creeze un cont pe platforma Edmodo și să completeze câmpurile care apar pe ecran. Față de alte platforme, nu este necesară confirmarea contului prin e-mail de verificare, înregistrarea făcându-se în mod automat. Procesul este extrem de simplu, gratuit și accesibil.

Fiecare elev care vrea să se alăture clasei virtuale de pe platforma de e-learning Edmodo trebuie să își creeze un cont.

În cazul în care în grupul creat ajung persoane necunoscute, care nu fac parte din clasa respectivă, profesorul are la îndemână câteva opțiuni pentru remedierea situației.

⁵ Șuşnea Elena. *Instruire asistată de calculator*. Ed. Universității Naționale de Apărare „Carol I”, București, 2013, p. 25.

⁶ <http://alem.aice.md/resources/conferinta-platforme-educationale-online>

În primul rând, codul de acces poate fi schimbat, iar membrii nedorți pot fi șterși manual. Odată ce acest pas este dus la bun sfârșit, întreaga activitate desfășurată de pe conturile respective este înlăturată complet și nu mai poate fi recuperată⁷.

Asemănător rețelei de socializare Facebook, fiecare utilizator poate desfășura diverse activități în cadrul platformei numai sub propria semnătură, intervențiile anonime fiind imposibile. Pentru ca platforma să fie utilizată strict în scop educativ, elevii nu pot comunica unul cu celălalt decât dacă se adresează tuturor celor care fac parte din grupul lor sau dacă vor să contacteze profesorul în mod special.

Accesul părinților (serviciu ce este opțional) se face tot în baza unui cod ce poate fi generat de către profesor, însă numărul de activități pe care le pot iniția este limitat. Ei se pot conecta la rețeaua Edmodo alegând varianta corespunzătoare de pe prima pagină și introducând, la fel ca elevii, codul primit⁸.

Kahoot! (kahoot.it)

Este o platformă gratuită pentru verificarea cunoștințelor și oferire de feedback, folosită de milioane de profesori din întreaga lume. Cu ajutorul ei poți crea teste interactive, la care elevii răspund într-un timp limită, prin intermediul unui telefon mobil.

Folosind spiritul competițional al elevilor la maximum, platforma Kahoot reușește să valorifice eforturile profesorului prin intermediul tehnologiei de ultimă oră, în așa fel încât calculatoarele, tabletele sau telefoanele mobile devin auxiliare didactice de mare valoare.

Este foarte util pentru a fi folosit ca instrument de verificare a cunoștințelor sau feedback, pentru a vedea ce au înțeles, cât de implicați au fost și cum se simt elevii.

Primul pas pe care îl avem de făcut este să ne înregistrăm cu un cont gratuit. Apoi, putem crea foarte rapid și foarte simplu un test pe care să-l dăm elevilor noștri. Avem mai multe variante la dispoziție, de la teste de tipul „Adevărat sau Fals” până la cele de tipul „Alegere Multiplă”.

Odată ce ați creat testul, elevii noștri îl pot completa individual pe echipe. După ce îl lansăm, se generează un cod PIN telefoanele lor mobile. În clasă, întrebările pot fi proiectate pe tablă sau pe un TV, fiecare variantă de răspuns având asociată o culoare și o figură geometrică. Pe telefoanele mobile, elevii selectează culoarea și figura geometrică corespunzătoare răspunsului corect.

Răspunsurile date de elevi sunt înregistrate automat în platformă, ei putând vizualiza un clasament al celor mai bune cinci punctaje după fiecare

⁷ Potolea D., Noveanu E., Velea S. *Informatizarea sistemului de învățământ*. București, 2008, p. 55.

⁸ *Ibidem*.

răspuns, precum și clasamentul final după terminarea testului. La finalizarea testului, vom primi în contul nostru o analiză a rezultatelor elevilor precum și o analiză a răspunsurilor la fiecare întrebare din test⁹.

Mentimeter (mentimeter.com)

Platforma Mentimeter este o soluție excelentă pentru implicarea și interacționarea cu elevii în timp real prin sondaje, chestionare sau întrebări. Aceștia pot răspunde prin intermediul oricărui portal, fie că este vorba despre telefon sau despre calculator.

Aduce un plus oricărei ore într-o manieră interactivă prin faptul că oferă mișcare, culoare și interacțiune simultană în grupuri de diverse mărimi. Ne poate ajuta să ne simplifice informația strânsă prin sortarea în mod intuitiv și folosirea de elemente vizuale. Prin intermediul Mentimeter, captivarea participanților crește considerabil.

Cu un cont gratuit pe mentimeter.com, putem crea prezentări interactive, la care să adăugăm diverse tipuri de întrebări. Spre exemplu, atunci când vrem să identificăm în timpul orei gradul de asimilare al cunoștințelor prezentate de către elevi, le putem pregăti o întrebare cu mai multe variante de răspuns dintre care doar una să fie corectă. Rezultatele vor apărea imediat pe ecran, iar în funcție de acest feedback putem ajusta procesul de învățare, clarificând cunoștințele incomplete sau care au rămas neînțelese.

Odată ce creem un chestionar sau un test cu variante de răspuns, Mentimeter ne pune la dispoziție un cod pe care îl vom da elevilor noștri. Ei accesează www.menti.com, introduc codul primit și răspund la întrebări¹⁰.

⁹ Istrate O. *Evaluarea programelor de e-learning*. București, 2010, p. 29.

¹⁰ <http://educatieonline.md>

„împământenit”. Tabla virtuală poate fi folosită fără probleme și în mediul virtual, având câteva avantaje inedite.

În continuare vor fi prezentate alte trei table virtuale, fiecare dintre ele oferindu-ne opțiuni care ne ajută în predare¹².

Tabla virtuală din zoom

Prima unealtă pe care o prezintă este oferită de platform Zoom. Este o opțiune foarte utilă, deoarece permite seriarea în timpul lecției fără să-i punem pe elevi să acceseze alte site-uri.

Ne poate ajuta foarte mult, mai ales dacă predăm pentru copii cu nevoi speciale. Le permite acestora să folosească comunicarea non-verbală, asistați pe cât posibil de un părinte și de cadrul didactic la distanță. În cazul în care acești copii se conectează cu ajutorul unei tablete, pot folosi degetele pentru a scrie pe tablă virtuală, ceea ce poate face minuni.

Pentru inițierea tablei, apăsăm butonul Share Screen și selectăm Whiteboard, la fel ca în imaginea de mai jos¹³:

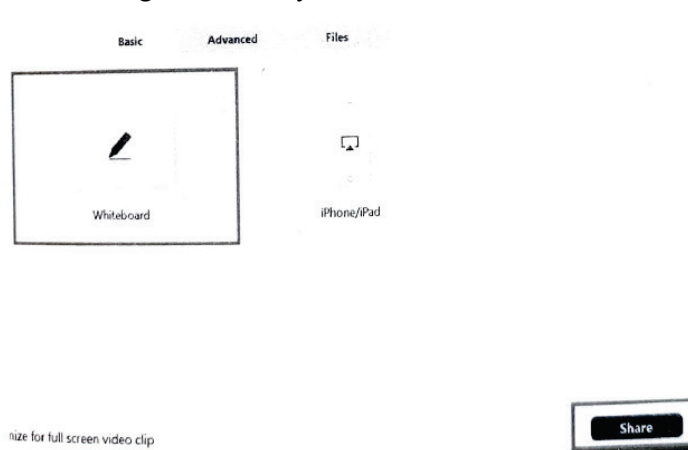


Fig. 2.9. Exercițiu de lucru prin intermediul tablei de lucru prin zoom

Bara de unelte ne permite să folosim mai multe moduri de scriere pe tablă, inclusiv butoane de Undo și Redo, ceea ce ne dă voie să revenim la ultima modificare atunci când greșim. În cazul în care vrem să facem o demonstrație și nu vrem să permitem elevilor să măzgălească peste conținutul pe care îl scriem noi, putem să le oprim această posibilitate.

Tabla virtuală whiteboard.fi

¹² <http://educatieonline.md>

¹³ Potolea D., Noveanu E., Velea S. *Informatizarea sistemului de învățământ*. București, 2008, p. 98.

Este un instrument care ne ajută foarte mult în interacțiunea cu elevii noștri. Ne permite accesul instant, nu necesită înregistrare sau creare de conturi, funcționează pe orice portal sau gadget, camera de așteptare (waiting room) ne oferă controlul total al persoanelor care sunt acceptate în aplicație, putem vedea toate tablele elevilor în același timp, putem însera ecuații matematice și putem salva activitatea desfășurată pe table. Elevii pot vedea doar tabla lor și pe a profesorului. Pe de altă parte, profesorul poate vedea toate tablele virtuale în același timp¹⁴.

Tabla virtuală Jamboard oferită de Google

Jamboard este o tablă virtuală oferită gratuit de Google și foarte ușor de utilizat. Pentru a iniția o tablă Jamboard accesăm adresa <https://jamboard.google.com> și apoi ne conectăm cu contul google.

În partea stângă vom găsi instrumentele de scris iar în partea de sus avem opțiunea să creem mai multe table virtuale. Dacă vrem să folosim doar noi tabla, fie partajem ecranul, fie distribuim elevilor noștri link-ul de acces, pe care le oferim doar drepturi de citire.

Limita este de 50 de conexiuni simultane, ceea ce corespunde cerințelor pentru majoritatea claselor primare dar și de liceu. Un factor diferențiator al Jamboard este posibilitatea folosirii de post it-uri de către elevi și profesor. Avem posibilitatea să selectăm un post it nou, să alegem culoarea dorită și să îl mărim sau micșorăm¹⁵.



ClassDojo - se recomandă pentru învățământul preșcolar și primar.

ClassDojo este o platformă care consolidează legătura dintre familie și profesor, în momentul în care profesorii și elevii sunt nevoiți să își mute activitatea în mediul online. Aceasta este interactivă și ușor de utilizat, reprezentând o comunitate de copii și adulți dornici să susțină continuitatea actului educațional și în virtual.

Ce oferă platforma?

- elevii își creează portofoliul cu diferite documente, videoclipuri, mesaje vocale, imagini, desene. Acestea pot fi verificate de profesori.
- profesorii pot posta evenimente la care participă întreaga clasă, fiind încurajate eficiența și comunicarea.
- profesorul își poate programa mesajele pe care vrea să le posteze în secțiunea "*messaging*". Mesajele pot fi vizualizate de unul, doi, mai mulți, sau toți părinții care sunt logați pe platformă.

¹⁴ Ghid pentru învățământul la distanță, pentru părinți, profesori și elevi. Chișinău, 2020, p.8.

¹⁵ <https://chisinauedu.md/platforme-educationale-online-recomandate-pentru-evaluarea-la-distanța>

- profesorul poate încărca pe platformă documente, videoclipuri explicative și chiar mesaje vocale accesibile pentru întreaga comunitate de elevi și profesori din clasa respectivă¹⁶.

Avantaje platformei respective sunt:

- profesorul poate oferi calificative orientative prin care apreciază munca elevului;

- este o platformă complexă, dar care oferă ghiduri de utilizare.

- profesorul poate programa postarea unui mesaj în cazul în care acesta nu este disponibil la ora la care trebuie transmisă o informație.

- prin interfața atractivă și mediul interactiv, elevii, profesorii și părinții rămân conectați la actul educațional.

- părinții își pot crea un profil prin care să urmărească progresul copilului.

Platforma de învățare la distanță ClassDojo oferă sprijin tuturor cadrelor didactice care sunt nevoite să treacă la acest sistem de învățare online. Procesul este unul complicat, dar există materiale de tipul webinar, grupuri pe facebook și idei propuse de alte cadre didactice în vederea facilitării tranziției în virtual¹⁷.

Utilizarea mediilor virtuale de învățare îl situează pe elev în centrul formării sale, îl menține mereu activ și conduce la: accentuarea studiului individual la elevi; dezvoltarea gândirii analitice, structurate și de profunzime a elevilor; dezvoltarea inițiativei elevilor; situarea celui ce învață (primește cunoștințe) în controlarea procesului de învățare în vederea îmbunătățirii formei de învățământ; formularea succesivă de întrebări de către elev despre cunoștințele pe care le posedă; construirea procesului de asimilare și înțelegere a cunoștințelor pornind de la cel care învață; dezvoltarea spiritului de gândire și de lucru în echipă a elevului.

Pentru a-și atinge scopul mediile de învățare virtuale nu trebuie să se limiteze doar la transferul de cunoștințe pe suport magnetic, prin intermediul Internet-ului. Acestea trebuie să stimuleze motivația și munca individuală a elevului, să genereze probleme și să stimuleze rezolvarea acestora în cadrul grupurilor de discuții etc.

Colaborarea virtuală trebuie să fie, însă, completată cu întâlniri fizice, procesul didactic ce are loc în mediul electronic trebuie completat de comunicarea face-to-face; e bine să știm să comunicăm cu sau prin calculator, dar și cu cei din preajma noastră. Contactul viu, direct, personal cu cei din jur nu poate fi înlocuit plenar niciodată cu nici o tehnică, oricât de performantă ar fi noua tehnologie.

Dispozițiile teoretice elaborate și rezultatele lucrărilor experimentale desfășurate au făcut posibilă formularea unui număr de concluzii semnificative. Procesul educațional într-o școală, considerat de mulți dintre specialiști „o

¹⁶ <http://alem.aice.md/resources/conferinta-platforme-educationale-online>

¹⁷ <https://platformeonline.md>

organizație educațională situată într-o zonă rurală, inclusă în situația socio-culturală a așezării în care se află și care îndeplinește, pe lângă funcțiile didactice, culturale, educaționale, sociale”, se datorează unui complex de factori externi și interni interconectați care au un impact direct și indirect asupra implementării sale și contribuie la sau complică soluționarea învățământului. Factorii externi includ tipul de așezare, tipul de instituție de învățământ, situația socio-culturală, locația școlii, prezența instituțiilor de educație și cultură suplimentare. Factorii interni determină caracteristicile procesului educațional al unei școli.

Printre acestea se numără:

- numărul de elevi, afectând dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor, nivelul de motivație de a învăța, organizarea procesului educațional;
- un grad ridicat de dependență de nivelul de calificare a cadrelor didactice, din cauza lipsei alternativelor;
- gradul de accesibilitate a resurselor educaționale, afectând deschiderea instituției de învățământ și nivelul de organizare a activității educaționale.

Rezolvarea problemelor existente în mod obiectiv care decurg din acești factori poate fi realizată prin organizarea învățării la distanță a elevilor într-o școală.

Învățământul la distanță într-o școală este un tip special de activitate educațională desfășurată prin tehnologii de telecomunicații, inclusă în procesul educațional al unei școli, utilizată pentru dezvoltarea programelor educaționale la discipline individuale de către elevi și desfășurată în principal în mod sincron, în formatul unei videoconferințe.

Învățământul la distanță, desfășurat în mai multe condiții pedagogice, poate fi utilizat cu succes pentru a stăpâni programul de educație generală de bază de către elevii unei școli, deoarece are următoarele capacități pedagogice:

- rezolvă problemele cauzate de numărul mic de elevi: creează condiții de comunicare a disciplinelor din procesul educațional, crește motivația pentru învățare, oferă o varietate de forme, mijloace, metode de predare;
- rezolvă problema personalului pedagogic, deoarece oferă elevilor acces la lecțiile celor mai buni profesori, ceea ce contribuie la dezvoltarea intelectuală a elevilor, la creșterea rezultatelor disciplinelor, la formarea competențelor TIC ale elevilor;
- oferă școlilor acces la resursele educaționale mondiale, sporește deschiderea instituției de învățământ, o aduce la un nou nivel de organizare a procesului educațional.

Eficacitatea organizării învățării la distanță a elevilor într-o școală se realizează prin implementarea unui sistem cu următoarele condiții pedagogice:

- organizatorică și pedagogică (disponibilitatea comunicării educaționale), asigurarea funcționării componentei procedurale a procesului pedagogic;

– psihologică și pedagogică (suport psihologic și pedagogic, prezența motivației interne a predării, independență și competență TIC), contribuind la o schimbare a caracteristicilor personale ale elevilor.

Perspectivile studiului pot fi asociate cu îmbunătățirea componenței organizaționale și procedurale a posibilității de organizare a învățării la distanță a elevilor într-o școală, extinderea posibilităților de învățare la distanță a elevilor prin comunicarea școlilor cu instituții de învățământ profesional și superior, includerea de noi forme organizatorice (învățământ multi-age, învățământ mixt) în procesul educațional la distanță al școlilor.

Sperăm ca rezultatele studiului să fie utile profesorilor, administratorilor, șefilor sistemului de învățământ și să servească drept unul dintre factorii care contribuie la dezvoltarea cu succes a școlilor.

TRAIECTORIA PROFESIONALĂ A ABSOLVENTULUI CA INDICATOR AL EFICIENȚEI ECOSISTEMULUI EDUCAȚIONAL UNIVERSITAR

Maxim Illiciev,

dr., lect.univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul,
(maxim.illiciev@fsup.usch.md)

Rezumat În contextul transformărilor profunde ale piețelor muncii europene și al reconfigurării rolului universităților în economia cunoașterii, evaluarea performanței instituțiilor de învățământ superior nu mai poate fi fundamentată exclusiv pe indicatori de tip output academic (rate de absolvire, medii, volume de credite). Articolul dezvoltă un cadru teoretic integrator care demonstrează că Traectoria profesională a absolventului reprezintă un indicator valid, sistemic și longitudinal al eficienței ecosistemului educațional universitar. Pornind de la psihologia carierei, teoria life-design, capitalul de carieră și modelele europene de angajabilitate, lucrarea conceptualizează traectoria nu ca simplă angajare, ci ca proces de construcție, stabilizare și mobilitate a identității profesionale în timp. Universitatea este analizată ca ecosistem de producere a competențelor, capitalului social și adaptabilității, iar parcursul profesional al absolventului este tratat ca rezultat emergent al funcționării acestui sistem. În acest cadru, proiectul european UPGRADE este integrat ca model de intervenție strategică care optimizează tranziția educație–muncă prin upskilling, guidance, resilience, employability și adaptability. Articolul demonstrează că doar analiza longitudinală a traiectoriilor permite evaluarea reală a calității curriculei, a pedagogiei și a serviciilor universitare, oferind o bază științifică pentru politicile de asigurare a calității și finanțarea bazată pe performanță.

Cuvinte-cheie: traectorie profesională; psihologia carierei; ecosistem universitar; capital de carieră; angajabilitate; UPGRADE.

*

Abstract. In the context of profound transformations in European labour markets and the redefinition of the role of universities in the knowledge economy, the evaluation of higher education performance can no longer rely solely on academic output indicators such as graduation rates or grades. This paper develops an integrative theoretical framework demonstrating that graduate professional trajectories represent a valid, systemic and longitudinal indicator of university ecosystem effectiveness. Drawing on career psychology, life-design theory, career capital and European employability models, professional trajectories are conceptualized not as mere employment outcomes, but as processes of identity construction, stabilization and mobility over time. The university is analysed as an ecosystem producing competencies, social capital and adaptability, while graduate trajectories are treated as emergent outcomes of this system. Within this framework, the UPGRADE project is integrated as a strategic intervention model that enhances education-

to-work transitions through upskilling, guidance, resilience, employability and adaptability. The paper argues that only longitudinal trajectory analysis allows a genuine assessment of curricular relevance, pedagogical quality and institutional support, providing a scientific basis for quality assurance and performance-based funding.

Keywords: *professional trajectory; career psychology; university ecosystem; career capital; employability; UPGRADE.*

Introducere

Transformările accelerate ale pieței muncii europene — digitalizarea, flexibilizarea contractelor, fragmentarea parcursurilor profesionale și creșterea cerințelor de adaptabilitate — au produs o ruptură structurală între modelele tradiționale de formare universitară și realitatea carierelor contemporane. În acest context, universitatea nu mai poate fi evaluată exclusiv ca instituție de transmitere a cunoașterii sau de certificare academică, ci trebuie analizată ca sistem de producere a capitalului de carieră, capabil să susțină indivizii pe parcursul tranzițiilor ocupaționale succesive¹.

Problema centrală a cercetării este că majoritatea sistemelor de asigurare a calității în învățământul superior operează cu indicatori statici și de scurtă durată — rata de absolvire, rata de angajare la 6–12 luni, satisfacția imediată a studenților — care nu reflectă în mod valid funcționarea ecosistemului universitar în raport cu dinamica reală a pieței muncii². O rată de angajare ridicată la câteva luni după absolvire poate masca fenomene de subocupare, instabilitate sau reconversie forțată, fără a spune nimic despre calitatea dezvoltării profesionale pe termen mediu și lung.

Din perspectiva psihologiei carierei, angajarea este doar un eveniment punctual într-un proces mult mai complex: construcția traiectoriei profesionale. Aceasta include nu doar obținerea unui prim loc de muncă, ci și capacitatea de a-l menține, de a progresa, de a face față schimbărilor tehnologice, de a reconstrui identitatea profesională și de a valorifica competențele în contexte ocupaționale diverse³. Prin urmare, traiectoria profesională este un construct longitudinal, care reflectă modul în care resursele formate în universitate sunt convertite în carieră efectivă.

¹ OECD, *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing, 2023, pp. 231–260;

¹ Harvey Lee, *Employability and Quality in Higher Education*, Birmingham: Centre for Research into Quality (CRQ), University of Central England, 2001, pp. 1–23.

² Lent Robert W., Brown Steven D., Hackett Gail, *Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance*, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 45, nr. 1, 1994, pp. 79–122.

În acest cadru, universitatea trebuie conceptualizată ca ecosistem educațional, în sensul teoriei sistemelor deschise și al modelelor de learning ecosystems, în care curriculumul, pedagogia, evaluarea, experiențele de practică, clima psihosocială și serviciile de orientare și consiliere interacționează pentru a produce rezultate emergente asupra dezvoltării profesionale a absolvenților⁴. Calitatea acestui ecosistem nu se vede în momentul absolvirii, ci în tiparele de inserție, mobilitate și stabilitate pe care le manifestă absolvenții de-a lungul timpului.

Politicile europene recente, reflectate în documente ale Comisiei Europene, OECD și UNESCO, au început să recunoască explicit necesitatea monitorizării traiectoriilor absolvenților ca bază pentru guvernanta educațională și finanțarea universităților⁵. Inițiative precum EUROGRADUATE sau cadrele de employability ale Spațiului European al Învățământului Superior mută accentul de la output-uri academice la outcomes de carieră, plasând traiectoria profesională în centrul evaluării performanței instituționale.

În acest context strategic se înscrie și proiectul european UPGRADE, care propune o abordare integrată a tranziției educație–muncă prin dezvoltarea competențelor transversale, consiliere de carieră, reziliență și adaptabilitate. UPGRADE nu tratează angajabilitatea ca simplă potrivire între diplomă și job, ci ca proces de consolidare a capitalului de carieră care permite indivizilor să navigheze traiectorii profesionale complexe și non-liniare⁶.

Obiectivul acestui articol este de a construi un cadru teoretic coerent, ancorat în psihologia carierei și în teoriile ecosistemelor educaționale, care să demonstreze că Traectoria profesională a absolventului este cel mai robust indicator al eficienței universității ca sistem formativ. Teza centrală este că numai prin analiza longitudinală a parcursurilor profesionale poate fi evaluată în mod valid calitatea curriculumului, a pedagogiei și a politicilor universitare, iar proiecte precum UPGRADE reprezintă mecanisme strategice de optimizare a acestui ecosistem.

În psihologia carierei, traiectoria profesională este un construct care descrie organizarea temporală a rolurilor ocupaționale și a tranzițiilor între acestea, în relație cu dezvoltarea identității profesionale și cu adaptarea la cerințele contextuale. La nivel clasic, Super definește cariera ca „combinația și secvența

⁴ European Commission, *Learning Ecosystems: Framework for Lifelong Learning and Skills Development*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020, pp. 9–27.

⁵ OECD, *Measuring the Outcomes of Learning: Graduate Employment and Skills Use*, Paris: OECD Publishing, 2019, pp. 41–68.

⁶ European Union, *UPGRADE Project Framework: Upskilling Pathways and Graduate Employability in Higher Education*, Brussels: European Commission – Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022, pp. 12–34.

rolurilor jucate de o persoană de-a lungul vieții”, ceea ce instituie o perspectivă fundamentală: cariera este simultan dezvoltare (life-span) și arhitectură a rolurilor (life-space), iar traiectoria devine reprezentarea empirică a acestei arhitecturi în timp. Această poziționare are două consecințe pentru evaluarea universității: (a) rezultatul educațional relevant nu poate fi redus la „primul job”, ci trebuie urmărit ca succesiune de roluri; (b) calitatea formării se citește prin stabilizarea și progresia rolurilor, nu prin simpla intrare în ocupare⁷.

Abordările contemporane de tip constructivist/narativ, în special teoria construcției carierei (Career Construction Theory), conferă traiectoriei o semnificație psihologică mai fină: ea nu este doar succesiune de posturi, ci produsul activ al proceselor de construire a sensului profesional, prin care individul integrează tranzițiile (angajare, mobilitate, reconversie) într-o identitate coerentă⁸. În acest sens, traiectoria devine observabilul longitudinal al unei dinamici interne: capacitatea de a transforma discontinuitatea pieței muncii în continuitate biografică. Pentru evaluarea ecosistemului universitar, aceasta implică faptul că instituția este performantă nu doar când „plasează” absolvenți, ci când contribuie la formarea mecanismelor psihologice prin care absolvenții își mențin coerența identitară și funcționarea adaptativă pe parcursul tranzițiilor.

O completare critică vine din teoria socio-cognitivă a carierei, care formalizează traiectoria ca rezultat al interacțiunii dintre autoeficacitate, așteptări de rezultat, obiective și constrângeri/suport contextual⁹. În paradigma SCCT, traiectoria este sensibilă la calitatea experiențelor de învățare și la feedback-ul performanțial: aceste experiențe alimentează autoeficacitatea, influențează obiectivele și, prin urmare, probabilitatea de a persista și de a progresa într-un domeniu. Pentru universitate, acest mecanism are relevanță directă: pedagogia, evaluarea și practica nu sunt componente neutre, ci condiții de producere a credințelor de competență și a agenției de carieră. Traiectoria profesională este astfel un „indicator final” care captează, cumulativ, efectul acestor mecanisme psihologice.

Operațional, o traiectorie profesională, în registru psihologic, poate fi descrisă prin parametri longitudinali: (1) inserție (timp până la primul rol congruent), (2) congruență (alinierea domeniu studii–domeniu ocupațional), (3)

⁷ Super Donald E., A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development, *Journal of Vocational Behavior*, 1980, vol. 16, nr. 3, pp. 282–298.

⁸ Savickas Mark L., Career Construction Theory and Practice, în: LENT, Robert W.; BROWN, Steven D. (eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, ediția a 2-a, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2013, pp. 147–183.

⁹ Lent Robert W.; Brown Steven D.; HACKETT, Gail, Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance, *Journal of Vocational Behavior*, 1994, vol. 45, nr. 1, pp. 79–122.

stabilitate (durata rolurilor și continuitatea), (4) mobilitate (tranziții verticale/orizontale și valența lor: oportunitate vs. constrângere), (5) progres (complexitate a rolului și responsabilitate), (6) calitatea muncii (adecvare competențe–post, autonomie, securitate) și (7) integrarea identitară (măsura în care absolventul își asumă și consolidează identitatea profesională)¹⁰. Acești parametri sunt esențiali deoarece traduc traiectoria într-un set de variabile observabile, comparabile și sensibile la calitatea formării universitare.

Conceptul de „ecosistem educațional universitar” permite depășirea unei viziuni fragmentare asupra universității (curriculum separat de servicii de carieră, evaluare separată de practică), în favoarea unei interpretări sistemice: instituția este un ansamblu de subsisteme interdependente ale căror efecte se manifestă cumulativ în rezultate longitudinale, precum traiectoria profesională. O sursă conceptuală fertilă este modelul ecologic al dezvoltării, care afirmă că dezvoltarea umană este produsul interacțiunii dintre persoană și mediile în care aceasta participă regulat; universitatea poate fi înțeleasă ca un astfel de mediu instituțional complex care structurează oportunități de învățare, feedback și apartenență¹¹.

În logica ecosistemică, eficiența universitară se exprimă prin capacitatea de conversie: transformarea input-urilor (profil studenți, resurse) în outcomes durabile (competențe transferabile, identitate profesională, capital social, adaptabilitate). Această conversie nu este liniară, ci emergentă: mici diferențe în coerența curriculară, autenticitatea evaluării sau densitatea experiențelor de practică pot genera diferențe mari în traiectorii, deoarece afectează mediatorii psihologici (autoeficacitate, claritate identitară) și mediatorii sociali (rețele, oportunități). În consecință, ecosistemul universitar trebuie descris prin componente funcționale:

Eficiența ecosistemului nu se validează prin existența acestor subsisteme în sine, ci prin coerența lor funcțională: măsura în care ele produc un set integrat de resurse de carieră. Din punct de vedere evaluativ, traiectoria profesională devine indicatorul de sinteză tocmai pentru că agregă efectele coerente/incoerente ale ecosistemului: incoerența curriculară poate produce inserție rapidă dar instabilă; evaluarea neautentică poate genera diplome fără autoeficacitate; lipsa serviciilor de carieră poate menține capitalul social scăzut, amplificând șomajul fricțional și subocuparea.

Un argument politic relevant este că Uniunea Europeană a consacrat, prin recomandare a Consiliului, necesitatea sistemelor de „tracking graduates” tocmai

¹⁰ European Commission, *Towards a European Framework for Graduate Tracking*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017, pp. 5–18.

¹¹ Bronfenbrenner Urie, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979, pp. 3–45.

pentru a susține guvernarea bazată pe evidențe, comparabilitate și îmbunătățirea calității. În termeni ecosistemici, tracking-ul este mecanismul de feedback fără de care sistemul nu își poate regla performanța: datele despre traiectorii trebuie să reintre în curriculum, pedagogie și servicii ca „informație de control”, altfel universitatea rămâne un sistem autoreferențial, evaluat prin indicatori interni, fără contact real cu piața muncii.

Deși angajabilitatea a devenit un cuvânt-cheie în politicile educaționale, din perspectivă psihologică există riscul unei interpretări reductive, în care angajabilitatea este echivalată cu „ocupare rapidă”. O distincție teoretică necesară este cea dintre angajabilitate ca *set de capacități* și angajarea ca *eveniment*. Angajabilitatea, în sens robust, descrie capacitatea de a obține, menține și schimba ocuparea în condiții favorabile, ceea ce implică adaptabilitate, competențe transferabile, capital social și claritate identitară. Dezvoltarea de carieră, în schimb, este procesul prin care individul își structurează rolurile, își consolidează identitatea și își optimizează potrivirea cu oportunitățile — un proces care poate include perioade de explorare, reorientare și chiar pauze deliberate.

Această distincție este crucială pentru teza articolului: rata de angajare este un indicator punctual, vulnerabil la distorsiuni (conjunctură economică, calitatea statisticii, joburi sub nivel, migrație), în timp ce traiectoria surprinde calitatea dezvoltării: dacă absolventul rămâne în domeniu, dacă progresează, dacă mobilitatea sa este strategică, dacă are stabilitate psihologică și profesională. În termeni de validitate, un indicator punctual captează mai degrabă „starea pieței” decât „calitatea ecosistemului universitar”, pe când un indicator longitudinal reduce eroarea conjuncturală, deoarece urmărește cum se stabilizează individul în timp.

Mai mult, din perspectiva life-design, obiectivul universității nu este „a produce angajare”, ci „a produce capabilitate de proiectare a vieții profesionale”: abilitatea de a formula proiecte, de a negocia tranziții și de a reconstrui sensul în contexte noi. Prin urmare, ecosistemul universitar eficient este cel care optimizează nu doar intrarea în ocupare, ci structurarea traiectoriei: intrare congruentă, stabilitate progresivă, mobilitate ascendentă și bunăstare ocupațională.

În plan european, recomandarea Consiliului UE privind tracking-ul absolvenților conține o premisă implicită în favoarea perspectivei longitudinale: statele sunt încurajate să colecteze informații nu doar despre ocupare, ci și despre relevanța formării, tranziții și parcurs post-educational, tocmai pentru a susține îmbunătățirea calității și orientarea investițiilor¹². Aceasta conferă suport politico-educational distincției dintre angajare (event) și traiectorie (process/outcome).

¹² Consiliul Uniunii Europene, Recommendation of 20 November 2017 on tracking graduates (2017/C 423/01), Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, seria C, nr. 423, 9 decembrie 2017, pp. 1–4.

Noțiunea de „capital de carieră” permite articularea precisă a legăturii dintre ecosistemul universitar și traiectoria profesională. Într-o formulare integrativă, capitalul de carieră poate fi definit ca ansamblul resurselor care cresc probabilitatea obținerii unor roluri ocupaționale de calitate și a menținerii progresului profesional: capital uman (cunoștințe, competențe), capital social (rețele, legături cu piața), și capital psihologic (autoeficacitate, reziliență, optimism realist, control perceput). Acest capital nu este static; el se acumulează, se convertește și se poate eroda. Traectoria este „urma” acestei dinamici: traiectoriile stabile și progresive indică acumulare și conversie eficientă; traiectoriile fragmentate pot indica capital insuficient sau conversie deficitară.

În registru psihologic, mediatorul central este adaptabilitatea în carieră. În teoria construcției carierei, adaptabilitatea desemnează resursele psihosociale prin care individul gestionează sarcinile de dezvoltare și tranzițiile (anticipare, control, curiozitate, încredere). Adaptabilitatea explică de ce doi absolvenți cu competențe similare pot avea traiectorii diferite: diferențele apar în modul în care își proiectează opțiunile, își reglează efortul și își reconstruiesc planul după eșecuri. Aceasta face adaptabilitatea un obiectiv educațional legitim: universitatea performantă produce nu doar „skills”, ci și capacitate de navigare a tranzițiilor.

Convergența dintre capitalul de carieră și adaptabilitate justifică prioritatea traiectoriei ca indicator: dacă ecosistemul universitar dezvoltă capital și adaptabilitate, efectul nu se vede într-un singur moment, ci în profilul longitudinal al parcursului. De exemplu, un program de studii poate genera angajare rapidă prin prestigiu instituțional (capital simbolic), dar dacă nu dezvoltă adaptabilitatea și capitalul psihologic, absolvenții pot manifesta instabilitate la primele perturbări ale pieței. Invers, programele care dezvoltă adaptabilitate pot avea inserție inițială mai lentă, dar traiectorii mai robuste pe termen mediu (stabilizare, mobilitate ascendentă, bunăstare).

În fine, această secțiune pregătește integrarea proiectului UPGRADE: dacă UPGRADE operează prin upskilling, guidance, resilience, employability și adaptability, atunci el poate fi conceptualizat ca mecanism ecosistemic de creștere a capitalului de carieră și, implicit, de optimizare a traiectoriilor. Coerența teoretică a acestei integrări va fi demonstrată ulterior prin modelul explicativ și prin analiza funcțiilor UPGRADE asupra vulnerabilităților de tranziție.

Traectoria profesională a absolventului este un indicator sistemic deoarece: (a) captează efecte cumulative ale formării universitare; (b) reduce distorsiunile conjuncturale ale pieței muncii printr-o logică longitudinală; (c) permite comparabilitate între programe/instituții/domenii și, în anumite condiții, între țări; (d) este sensibilă la intervenții ecosistemice (curriculum, evaluare, practică, consiliere) și, implicit, este utilă pentru guvernare și îmbunătățire continuă. În opoziție, indicatorii punctuali (ex. „rata de angajare la 6/12 luni”) au valoare

administrativă, dar validitate limitată pentru inferențe despre calitatea ecosistemului universitar, deoarece confundă performanța instituțională cu dinamica macroeconomică și cu strategiile individuale de supraviețuire ocupațională.

Din perspectiva psihologiei carierei, tranziția educație–muncă este un proces, nu un eveniment. Angajarea inițială reprezintă o „intrare” într-un rol, însă eficiența universității se manifestă prin ceea ce urmează: consolidarea identității profesionale, capacitatea de a transforma experiența de muncă în capital de carieră și abilitatea de a naviga tranziții (mobilitate, recalificare, avansare). Un indicator punctual (angajat/șomer) la 6–12 luni nu poate distinge între: (a) inserție congruentă și stabilizatoare; (b) inserție de compromis (sub nivel, în afara domeniului); (c) „angajare tranzitorie” care maschează instabilitate; (d) migrație sau ocupare informală care scapă măsurării¹³.

La nivel european, recomandarea Consiliului UE privind urmărirea absolvenților formalizează tocmai nevoia unei abordări longitudinale și a unui cadru de colectare sistematică a datelor despre parcursurile post-studii, pentru a susține calitatea și alinierea competențelor la piața muncii. Aceeași logică este reflectată în arhitectura EUROGRADUATE (pilot 2022), care investighează rezultate la distanțe temporale relevante (de regulă la câțiva ani după absolvire), incluzând nu doar ocuparea, ci și competențe, mobilitate, calitatea muncii și evaluarea utilității studiilor¹⁴.

În Republica Moldova, agenda longitudinală apare mai recent și fragmentar. Totuși, existența unei inițiative explicite de tip „Higher Education Graduate Tracer Study” la nivel de sistem indică un început de convergență cu paradigma europeană a urmăririi absolvenților¹⁵. Mai important, proiectul UPGRADE este conceput ca reformă orientată spre mecanisme sustenabile de tracking și îmbunătățire a angajabilității la nivel universitar, ceea ce creează infrastructură pentru longitudinalitate și feedback instituțional¹⁶.

Validitatea (Traiectoria profesională a absolventului) derivă din faptul că ea operationalizează, prin rezultate observabile, funcționarea unor constructe

¹³ Consiliul Uniunii Europene, Recommendation of 20 November 2017 on tracking graduates (2017/C 423/01), Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, seria C, nr. 423, 9 decembrie 2017, pp. 1–4.

¹⁴ EUROGRADUATE Consortium, EUROGRADUATE 2022: Comparative Synthesis Report. Careers, Competences and Values of European Higher Education Graduates, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022, pp. 15–62.

¹⁵ Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Higher Education Graduate Tracer Study in the Republic of Moldova. MHEP Progress Report, Chișinău: Ministerul Educației și Cercetării, 2022, document de progres (format .docx), pp. 1–28.

¹⁶ UPGRADE Project Consortium, Operation Plan for National Reform; Requirements for Procedures for Graduates’ Employability Tracking at University Level, Bruxelles: European Union – Erasmus+ Programme, 2022, document de proiect (deliverabile interne), pp. 6–19.

psihologice-cheie ale carierei, pe care universitatea le poate influența: autoeficacitate profesională, claritate și stabilizare identitară, adaptabilitate în carieră, agenție și capital psihosocial. Într-o logică de validitate constructuală. Traectoria profesională a absolventului este un „proxy” empiric pentru rezultatul agregat al acestor mecanisme, deoarece:

- Inserția congruentă (în domeniu/nivel de calificare) reflectă potrivirea competențe–rol și realismul alegerilor profesionale, care sunt modelate educațional (curriculum, practică, orientare).
- Stabilitatea și continuitatea reflectă adecvarea formării la cerințele reale și capacitatea de autoreglare ocupațională, nu doar oportunități conjuncturale.
- Mobilitatea verticală (progres, roluri de coordonare, autonomie) reflectă acumularea de capital uman și transformarea experienței în competențe avansate.
- Mobilitatea orizontală poate fi adaptativă sau maladaptativă; interpretarea ei necesită indicatori de valență: mobilitate „strategică” (explorare, upskilling) vs. mobilitate „forțată” (instabilitate, precaritate). EUROGRADUATE tocmai asta încearcă să surprindă: nu doar dacă absolventul muncește, ci și cum evaluează relevanța studiilor, competențele și calitatea poziției¹⁷.

În Republica Moldova, o particularitate care întărește necesitatea indicatorului longitudinal este probabilitatea ridicată a fenomenelor care distorsionează indicatorii punctuali: migrația, ocuparea informală, angajarea în afara domeniului și alternanța dintre activitate și perioade de căutare. Chiar și fără a cuantifica aici aceste fenomene, logica de validitate rămâne: cu cât contextul este mai volatil și mai „poros” statistic, cu atât indicatorul punctual este mai slab, iar traectoria devine indispensabilă.

Comparabilitatea traectoriei profesionale a absolventului nu se reduce la a compara „procente de angajați”, ci presupune compararea formelor traectoriei. Într-un cadru metodologic coerent, comparabilitatea se obține prin: (a) indicatori standardizați; (b) intervale temporale comune (ex. 1/3/5 ani); (c) segmentare pe domenii de studiu; (d) controlul variabilelor de context.

Recomandarea Consiliului UE solicită explicit îmbunătățirea disponibilității informațiilor comparabile despre absolvenți și încurajează mecanisme care permit compararea și utilizarea datelor în politici. EUROGRADUATE funcționează ca un

¹⁷ EUROGRADUATE Consortium, EUROGRADUATE 2022: Comparative Synthesis Report. Careers, Competences and Values of European Higher Education Graduates, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022, pp. 15–62.

prototip european de comparare a rezultatelor absolvenților prin seturi armonizate de întrebări și dimensiuni (ocupare, competențe, mobilitate, satisfacție, relevanță).

Pentru Republica Moldova, comparabilitatea este o miză dublă: internă (între universități/programe) și externă (alinieri la spațiul european). Aici UPGRADE are o funcție strategică: proiectul este explicit poziționat ca inițiativă de reformă națională pentru monitorizarea și îmbunătățirea rezultatelor de angajabilitate, adică tocmai pentru a crea premise instituționale ale comparabilității (proceduri, instrumente, responsabilități, cicluri de raportare). În plus, documentele ANACEC privind evaluarea externă și cadrele metodologice descriu preocuparea pentru alinierea la practici europene și utilizarea registrelor de calificări, ceea ce poate sprijini standardizarea indicatorilor la nivel național¹⁸.

Traectoria profesională a absolventului este sensibilă la calitatea ecosistemului universitar pentru că rezultă din interacțiunea dintre subsistemele formării (curriculum, pedagogie, evaluare, practică, servicii de carieră) și mediatorii psihologici. Această sensibilitate poate fi formulată ca ipoteză ecosistemică: variația structurală a ecosistemului produce variație detectabilă în forma traiectoriilor.

Exemple de sensibilitate (interpretare cauzală prudentă, dar logică teoretic):

- Curriculumul orientat pe competențe + practică autentică → crește probabilitatea inserției congruente și reduce șomajul fricțional (prin claritate profesională și competențe aplicate).
- Evaluarea autentică și feedback-ul → crește autoeficacitatea și autoreglarea, ceea ce se reflectă în stabilitate și progres.
- Serviciile de carieră și rețelele alumni → cresc capitalul social și reduc vulnerabilitatea la tranzițiile inițiale (inserție mai rapidă și mai bună calitate a primului rol).
- Intervenții de tip UPGRADE (guidance, resilience, adaptability) → reduc probabilitatea traiectoriilor fragmentate și cresc probabilitatea mobilității strategice (upskilling, reconversie adaptativă).

În Moldova, această sensibilitate este practic argumentul pentru care tracking-ul are utilitate: dacă universitățile nu măsoară traiectorii, atunci nu pot distinge între efectul propriei calități și efectul contextului (ex. oportunități locale limitate, migrație). Instrumentele propuse în cadrul UPGRADE (proceduri de tracking la nivel universitar) sunt, în esență, mecanisme de a face vizibile aceste legături între componente ecosistemice și rezultatele longitudinale.

În Republica Moldova, aplicarea indicatorului (Traectoria profesională a absolventului) trebuie să țină cont de condiții structurale care influențează atât parcursurile, cât și măsurarea lor:

¹⁸ ANACEC, Guidelines for External Evaluation of Higher Education Institutions, Chișinău: ANACEC, 2021, ghid instituțional, pp. 1–56.

1. Mobilitatea geografică externă: o parte a absolvenților își construiesc cariera în afara țării; fără urmărire longitudinală și instrumente de contact, aceștia dispar din statisticile instituționale.

2. Segmentarea pieței muncii: existența unor zone de ocupare informală sau semi-formală slăbește validitatea datelor administrative.

3. Tranziții mixte: combinații între muncă, studii suplimentare, perioade de căutare; un indicator punctual îi clasifică eronat.

4. Efecte de regiune: oportunitățile sunt distribuite inegal, ceea ce impune interpretarea traiectoriilor prin controlul contextului local.

Documentele de progres ale reformelor în educația superioară și inițiativele de tracer study semnalează tocmai nevoia de a evalua relevanța învățământului superior pentru piața muncii și de a consolida mecanismele de QA în această direcție¹⁹. În consecință, traiectoria profesională a absolventului devine nu doar un indicator de calitate, ci un instrument de guvernanță: fără el, sistemul operează cu feedback incomplet.

Pentru a transforma traiectoria profesională a absolventului într-un indicator utilizabil instituțional, propun definirea unității de analiză drept profil de traiectorie, calculat la intervale standard (1/3/5 ani). Profilul include:

- Inserție: timp până la primul rol (și până la primul rol congruent).
- Congruență: potrivire domeniu studii – domeniu job; nivel de calificare vs. cerințe post.
- Stabilitate: număr de tranziții, durata mediană a rolurilor, perioade de neocupare.
- Mobilitate: verticală (promovare) și orizontală (schimbare domeniu), cu marcarea valenței (strategică vs. constrângere).
- Calitatea muncii: autonomie, securitate, satisfacție, relevanța competențelor (compatibil cu dimensiunile EUROGRADUATE)²⁰.
- Capital de carieră: indicatori-proxy (participare la upskilling, utilizarea serviciilor de carieră, rețele profesionale).

Acest profil permite: (a) diagnoză pe programe; (b) comparare între cohorte; (c) evaluarea impactului intervențiilor (ex. UPGRADE) asupra reducerii traiectoriilor vulnerabile.

Un model explicativ al traiectoriei profesionale ca indicator al eficienței ecosistemului universitar trebuie să facă distincția între trei niveluri analitice care,

¹⁹ Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Higher Education Graduate Tracer Study in the Republic of Moldova. Progress Reports, Chișinău: Ministerul Educației și Cercetării, 2021–2023, documente de progres (rapoarte instituționale), pp. 1–35.

²⁰ EUROGRADUATE Consortium, EUROGRADUATE 2022: Comparative Synthesis Report. Careers, Competences, Mobility and Relevance of European Higher Education Graduates, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022, pp. 9–54.

În evaluările curente, sunt frecvent amestecate: (1) nivelul sistemic (configurația ecosistemului universitar și a pieței muncii), (2) nivelul instituțional-programatic (curriculum, pedagogie, evaluare, practică, servicii de carieră), (3) nivelul psihologic (identitate profesională, autoeficacitate, adaptabilitate, agency). Dacă lipsește nivelul psihologic, legătura „universitate → angajare” rămâne o inferență slabă, vulnerabilă la confuzie cauzală: macro-contextul economic poate genera angajare rapidă în joburi de compromis, iar diploma poate funcționa doar ca semnal, fără ca ecosistemul să producă capital de carieră durabil.

În plus, pentru a fi compatibil cu guvernanta bazată pe evidențe, modelul trebuie să fie trackable, adică să poată fi transpus într-un set de variabile măsurabile longitudinal (1/3/5 ani) și comparabile între programe și cohorte. Această cerință este consistentă cu orientarea europeană către sisteme de urmărire a absolvenților (tracking graduates), recomandate explicit de Consiliul UE, cu scop de îmbunătățire a relevanței curriculei și a potrivirii competențelor cu piața muncii²¹.

În Republica Moldova, nevoia unui model mecanistic este amplificată de condițiile structurale (mobilitate externă, piață mică, informalitate, segmentare regională), care pot distorsiona indicatorii punctuali și pot produce traiectorii „invizibile” în statisticile instituționale. Tocmai de aceea, tracer study la nivel de sistem (în cadrul reformelor MHEP) și UPGRADE (ca proiect de consolidare a tracking-ului angajabilității) creează cadrul instituțional pentru a muta evaluarea de la „evenimente” la „procese” și de la „procente” la „mecanisme”.

Modelul conceptual integrator: lanțul ecosistem-carieră și logica tranzițiilor condiționale

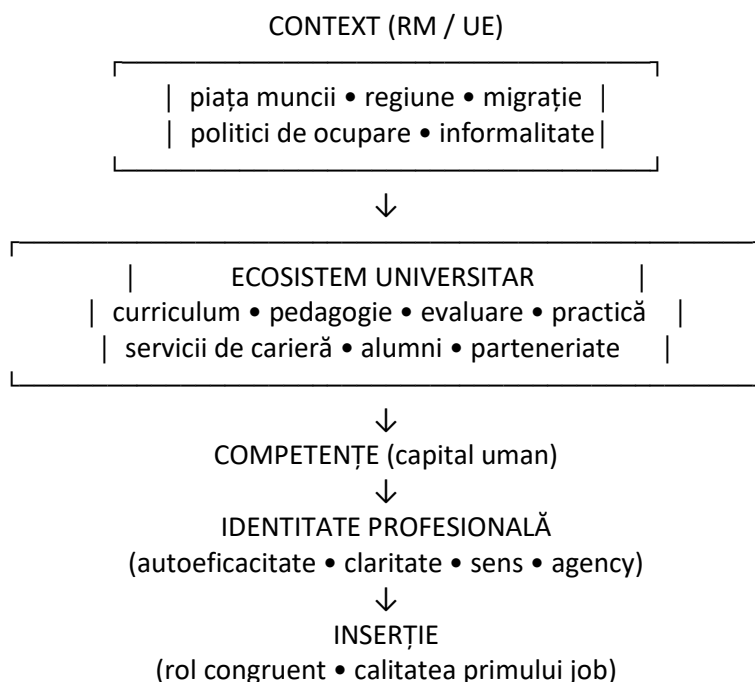
Pentru ca modelul să devină instrument de evaluare și guvernanta, el trebuie transpus într-o arhitectură de măsurare longitudinală care să reflecte procesele psihologice și instituționale descrise anterior. Ideea centrală este că universitatea produce efecte care se stabilizează în timp, iar traiectoria este „urma” acestor efecte. De aceea, măsurarea la un singur moment nu poate surprinde calitatea ecosistemului. La câteva luni după absolvire, se observă doar capacitatea de a accesa un prim rol; nu se poate ști dacă acesta este congruent, sustenabil sau pur tranzitoriu. După câțiva ani, însă, se poate vedea dacă absolventul a acumulat capital de carieră, dacă mobilitatea sa a fost strategică sau forțată și dacă identitatea profesională s-a consolidat.

Operaționalizarea corectă a modelului presupune colectarea de date care să conecteze experiența universitară cu rezultatele de carieră. Aceasta include nu doar statutul de ocupare, ci și percepția relevanței studiilor, utilizarea competențelor la

²¹ Consiliul Uniunii Europene, Recommendation of 20 November 2017 on tracking graduates (2017/C 423/01), Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, seria C, nr. 423, 9 decembrie 2017, pp. 1–4.

locul de muncă, accesul la rețele profesionale, participarea la upskilling și nivelul de autonomie și securitate ocupațională. Aceste variabile nu sunt simple „opinii”, ci indicatori ai conversiei capitalului educațional în capital de carieră. Ele permit universității să identifice dacă, de exemplu, un program produce inserție rapidă dar instabilă sau inserție mai lentă, dar cu progres și bunăstare superioare.

În contextul Republicii Moldova, această logică este vitală deoarece migrația, ocuparea informală și mobilitatea transnațională pot distorsiona grav statisticile. Un absolvent care lucrează în UE într-un rol congruent este, din perspectiva ecosistemului universitar, un succes, chiar dacă nu apare în registrele naționale de ocupare. De aceea, chestionarele de tracking trebuie să fie orientate pe persoană și pe parcursul său, nu doar pe date administrative. Proiectul UPGRADE, prin propunerea sa de proceduri și instrumente pentru monitorizarea angajabilității, creează tocmai această infrastructură: colectare longitudinală, conectare cu universitățile, feedback pentru curriculum și servicii de carieră. În acest fel, modelul conceptual devine model de guvernare: datele despre traiectorii intră în decizii privind programele de studii, metodele de predare și alocarea resurselor²².



²² UPGRADE Project Consortium, Operation Plan for National Reform and Requirements for Procedures for Graduates' Employability Tracking at University Level, Bruxelles: Uniunea Europeană – Programul Erasmus+, 2022, documente de proiect (deliverabile interne), pp. 6–21.

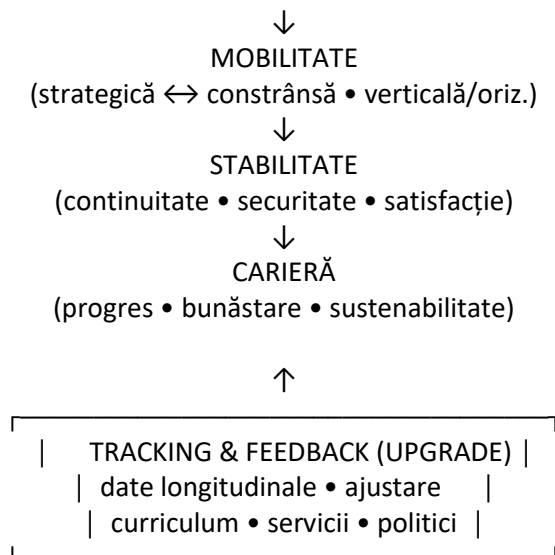


Fig. 1 Modelul ecosistemic al traiectoriei profesionale

Această schemă reprezintă grafic ideea centrală a articolului: traiectoria profesională este produsul emergent al interacțiunii dintre ecosistemul universitar, mecanismele psihologice ale carierei și contextul socio-economic, iar UPGRADE funcționează ca infrastructură de reglaj prin care universitatea își poate optimiza continuu randamentul formativ.

Figura prezentată în secțiunea 6.6 nu este o simplă schemă ilustrativă, ci o **modelare conceptuală a mecanismului prin care universitatea produce cariere**, iar carierele, la rândul lor, devin indicatori ai eficienței ecosistemului universitar. Fiecare strat al figurii reprezintă o dimensiune analitică distinctă, iar relațiile dintre ele explică de ce traiectoria profesională are o valoare evaluativă superioară față de indicatorii punctuali.

În partea superioară a figurii este plasat **contextul socio-economic** (Republica Moldova / Uniunea Europeană), care include structura pieței muncii, distribuția regională a oportunităților, migrația, politicile de ocupare și gradul de informalitate. Acest strat nu produce direct cariere, dar **modulează puternic probabilitățile de conversie** a capitalului educațional în roluri profesionale. De exemplu, într-un context cu cerere ridicată de competențe, inserția poate fi rapidă chiar și pentru absolvenți slab pregătiți, în timp ce într-un context restrâns (cum este adesea cazul Republicii Moldova), chiar și competențele solide pot conduce la mobilitate externă sau reconversie. Prin includerea explicită a acestui strat, figura arată că traiectoria nu poate fi interpretată corect fără controlul contextului, ceea

ce justifică necesitatea unor sisteme de tracking care colectează informații despre locație, tip de ocupare și mobilitate.

Sub acest strat se află **ecosistemul universitar**, reprezentat ca ansamblu integrat de curriculum, pedagogie, evaluare, practică, servicii de carieră, rețele alumni și parteneriate cu angajatorii. Această poziționare sugerează că universitatea nu acționează printr-un singur canal, ci printr-o **arhitectură de procese interdependente**. În logica figurii, ecosistemul nu produce direct „angajare”, ci produce **resurse**: competențe, experiențe, capital social și modele de autoreglare. Dacă aceste subsisteme sunt coerente (de exemplu, curriculumul este aliniat cu practica și evaluarea, iar serviciile de carieră sunt funcționale), atunci probabilitatea apariției traiectoriilor robuste crește. Dacă sunt fragmentate, traiectoriile devin instabile sau incongruente.

Din ecosistem rezultă **competențele**, reprezentate ca prima verigă de conversie. Ele sunt capitalul uman formal și funcțional, dar figura arată că ele nu sunt suficiente în sine. De aceea, imediat sub competențe apare **identitatea profesională**, stratul psihologic central al modelului. Aceasta include autoeficacitatea, claritatea rolului, sensul profesional și agenția. Poziționarea identității între competențe și inserție este esențială: arată că aceleași competențe pot produce traiectorii foarte diferite în funcție de cât de bine sunt integrate într-un sine profesional coerent. Identitatea este „motorul” care transformă competențele în comportamente de căutare a jobului, negociere și adaptare.

Urmează **inserția**, definită ca intrare într-un rol congruent și de calitate. Figura nu o tratează ca finalitate, ci ca **punct de tranzit**. Săgeata care continuă către mobilitate sugerează că inserția este doar începutul unei secvențe de tranziții. Aceasta este una dintre cele mai importante contribuții conceptuale ale figurii: ea rupe logica evaluării universității prin „primul job” și o înlocuiește cu logica parcursului.

Mobilitatea este poziționată ca verigă critică între inserție și stabilitate. Ea este ambivalentă: poate fi strategică (explorare, avansare, upskilling) sau constrânsă (instabilitate, schimbări forțate). Prin includerea ei ca etapă distinctă, figura arată că două traiectorii cu aceeași inserție inițială pot diverge radical în funcție de calitatea mobilității. Acest lucru este deosebit de relevant pentru Republica Moldova, unde mobilitatea externă poate fi atât un semn de succes profesional, cât și un simptom al lipsei de oportunități interne.

Stabilitatea este următorul strat și este definită nu ca imobilitate, ci ca **continuitate în roluri de calitate**, cu securitate, autonomie și satisfacție. Poziționarea ei înainte de „carieră” sugerează că o carieră sustenabilă nu poate exista fără un anumit nivel de stabilitate psihologică și ocupațională. Stabilitatea este locul în care capitalul de carieră se consolidează sau se erodează.

La baza figurii se află **cariera** ca rezultat integrat: progres, bunăstare ocupațională și sustenabilitate. Aceasta este „output-ul final” al ecosistemului universitar, mediat de context și de mecanismele psihologice. Prin plasarea carierei la finalul lanțului, figura afirmă explicit teza articolului: **calitatea universității se vede în forma carierelor, nu în evenimentele inițiale ale inserției.**

În fine, bucla de **tracking & feedback (UPGRADE)** care pornește de la carieră și se întoarce către ecosistemul universitar reprezintă mecanismul de guvernanță. Ea arată că traiectoriile nu sunt doar rezultate, ci și **informație de control**. Prin colectarea sistematică a datelor despre parcursurile absolvenților (la 1, 3, 5 ani), universitatea poate ajusta curriculumul, metodele, serviciile de carieră și parteneriatele. UPGRADE este integrat în figură ca infrastructură care face posibil acest feedback, transformând traiectoria dintr-un fenomen observat post-hoc într-un instrument activ de îmbunătățire a ecosistemului.

Astfel, figura sintetizează într-o formă vizuală argumentul central al articolului: **traiectoria profesională este oglinda calității ecosistemului universitar deoarece concentrează, în timp, efectele formării, ale contextului și ale mecanismelor psihologice ale carierei.**

Acceptarea traiectoriei profesionale ca indicator central al eficienței ecosistemului universitar presupune o schimbare de paradigmă în modul în care universitățile își definesc propria performanță și responsabilitate socială. Dacă, în modelele tradiționale, universitatea este evaluată prin numărul de absolvenți și prin rezultatele academice interne, perspectiva traiectorială impune orientarea către rezultatele funcționale ale formării: felul în care competențele, identitatea profesională și capitalul de carieră sunt convertite în parcurhuri ocupaționale sustenabile. În acest cadru, universitatea devine un actor al pieței muncii prin intermediul absolvenților săi, iar performanța instituțională este reflectată în calitatea carierelor pe care aceștia le construiesc.

Literatura internațională privind employability și career development arată că universitățile cu rezultate bune nu sunt cele care „produc” cei mai mulți absolvenți angajați rapid, ci cele care dezvoltă capacitatea de autoreglare a carierei și adaptabilitatea profesională a studenților, ceea ce se traduce în stabilitate și progres pe termen mediu și lung²³. Din perspectiva teoriei capitalului de carieră, rolul universității este de a crea un mediu care facilitează acumularea și conversia capitalului uman, social și psihologic, iar traiectoria profesională este expresia acestei conversii în timp²⁴. O universitate care oferă competențe fără a construi

²³ Michael Tomlinson, Graduate Employability: A Review of Conceptual and Empirical Themes, Higher Education Policy, vol. 30, nr. 1, 2017, pp. 1–17.

²⁴ Kerr Inkson; Michael B. Arthur, How to Be a Successful Career Capitalist, Organizational Dynamics, vol. 30, nr. 1, 2001, pp. 48–61.

identitate profesională și rețele de acces produce absolvenți vulnerabili la șocurile pieței muncii, ceea ce se reflectă inevitabil în traiectorii fragmentate.

Această abordare impune ca proiectarea curriculară să fie orientată nu doar spre coerență disciplinară, ci spre relevanță ocupațională și transferabilitate, astfel încât competențele dobândite să poată fi valorificate în contexte diverse. Studiile OECD arată că absolvenții care raportează o potrivire ridicată între competențele dobândite în universitate și cerințele jobului manifestă rate mai mari de stabilitate și satisfacție profesională, indicatori direcți ai unei traiectorii de calitate²⁵. În același timp, cercetările privind pedagogiile active și experiențiale arată că aceste forme de învățare consolidează autoeficacitatea și capacitatea de aplicare a cunoștințelor, ambele fiind predictorii ai progresului profesional²⁶.

În această logică, serviciile de carieră și consilierea psihologică nu pot fi tratate ca elemente periferice ale universității, deoarece ele acționează direct asupra mediatorilor psihologici ai traiectoriei: claritatea identitară, motivația, toleranța la incertitudine și abilitatea de a construi rețele profesionale. Modelele de career guidance promovate de Comisia Europeană subliniază că universitățile trebuie să ofere suport continuu pentru planificarea carierei și pentru gestionarea tranzițiilor, deoarece acestea reduc riscul de inserție incongruentă și de mobilitate forțată²⁷. Din această perspectivă, infrastructura dezvoltată prin UPGRADE – orientată spre guidance, upskilling și resilience – poate fi interpretată ca o extensie a funcției formative a universității în domeniul carierei, cu efecte directe asupra profilurilor traiectionale ale absolvenților.

Un alt element esențial este monitorizarea sistematică a absolvenților, fără de care universitățile nu pot evalua dacă strategiile lor educaționale produc rezultatele scontate. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene privind urmărirea absolvenților subliniază că datele longitudinale despre parcursurile profesionale sunt necesare pentru îmbunătățirea calității, pentru transparență și pentru alinierea ofertei educaționale la nevoile societății²⁸. În Republica Moldova, unde tradițional lipsesc astfel de mecanisme, introducerea procedurilor și instrumentelor propuse de UPGRADE creează posibilitatea ca universitățile să iasă din logica evaluării autoreferențiale și să intre într-un regim de feedback bazat pe rezultate reale de carieră.

²⁵ OECD, *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing, 2023, pp. 215–260.

²⁶ Denise Jackson, *Re-conceptualising Graduate Employability: The Importance of Pre-professional Identity*, Higher Education Research & Development, vol. 35, nr. 5, 2016, pp. 925–939.

²⁷ European Commission, *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015, pp. 7–38.

²⁸ Council of the European Union, *Recommendation of 20 November 2017 on tracking graduates (2017/C 423/01)*, Official Journal of the European Union, seria C, nr. 423, 9 decembrie 2017, pp. 1–4.

Din perspectiva psihologiei carierei, această trecere la monitorizare trajectorială are o semnificație profundă: ea permite universității să observe nu doar dacă studenții „se angajează”, ci dacă își construiesc identități profesionale funcționale, dacă acumulează capital de carieră și dacă pot face față tranzițiilor inevitabile. Astfel, universitatea devine un sistem capabil să învețe din propriile efecte asupra vieților profesionale ale absolvenților, iar calitatea educației este definită prin capacitatea de a genera cariere sustenabile, nu doar diplome.

Implicații pentru politicile educaționale

Dacă traectoria profesională a absolventului este acceptată ca indicator central al eficienței ecosistemului universitar, atunci politicile educaționale trebuie să fie reconfigurate astfel încât să privilegieze **rezultatele longitudinale ale carierei**, nu doar output-urile academice imediate. Această mutație presupune o schimbare profundă a logicii de guvernanză: de la administrarea fluxurilor educaționale la **optimizarea conversiei educației în capital de carieră**.

La nivel european, această orientare este deja consacrată prin politicile de graduate tracking și prin inițiativele de tip EUROGRADUATE, care urmăresc să ofere date comparabile despre parcursurile absolvenților pentru a fundamenta decizii de finanțare, acreditare și planificare a ofertei de studii²⁹. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 2017 subliniază explicit că monitorizarea absolvenților este esențială pentru evaluarea relevanței programelor, pentru îmbunătățirea calității și pentru informarea viitorilor studenți³⁰. Această logică transformă traectoria profesională într-un **bun public de informație**, indispensabil funcționării unui sistem educațional modern.

În Republica Moldova, unde politicile de evaluare și finanțare sunt încă predominant orientate către indicatori cantitativi (număr de studenți, număr de diplome), integrarea paradigmei traectoriale ar permite o **corecție structurală**. Prin utilizarea datelor de tracer study și a procedurilor de tracking dezvoltate prin UPGRADE, autoritățile ar putea identifica domeniile cu randament social ridicat și programele care produc traectorii fragile, orientând investițiile publice către acele segmente ale sistemului care generează **capital uman sustenabil**.

Din perspectiva politicilor de asigurare a calității, utilizarea traectoriilor ca indicator ar însemna deplasarea accentului de la conformitatea procedurală către **impactul real asupra carierelor**. Evaluările externe și acreditările ar trebui să includă dovezi privind inserția congruentă, stabilitatea și progresul absolvenților, iar universitățile ar fi stimulate să dezvolte mecanisme interne de analiză a acestor

²⁹ EUROGRADUATE Consortium, EUROGRADUATE 2022: Comparative Synthesis Report. Careers, Competences, Mobility and Relevance of European Higher Education Graduates, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022, pp. 9–54.

³⁰ Council of the European Union, Recommendation of 20 November 2017 on tracking graduates (2017/C 423/01), Official Journal of the European Union, seria C, nr. 423, 9 decembrie 2017, pp. 1–4.

date. Literatura privind politicile bazate pe evidențe arată că astfel de abordări cresc transparența și responsabilitatea instituțională, reducând decalajul dintre oferta educațională și nevoile economiei³¹.

În același timp, politicile educaționale trebuie să recunoască explicit rolul **serviciilor de carieră și al consilierii psihologice** ca părți integrante ale infrastructurii de calitate. Modelele europene de lifelong guidance subliniază că orientarea și suportul pentru carieră nu sunt activități opționale, ci instrumente strategice pentru reducerea șomajului absolvenților și pentru îmbunătățirea adaptabilității profesionale³². Integrarea UPGRADE în politicile naționale oferă Republicii Moldova o oportunitate de a instituționaliza aceste funcții și de a le lega direct de obiectivele de dezvoltare economică și socială.

În fine, politicile educaționale bazate pe traiectorii permit o **abordare mai echitabilă** a accesului la oportunități de carieră. Analizele longitudinale pot evidenția diferențe sistematice între grupuri (de gen, statut socio-economic, regiune), oferind o bază pentru intervenții țintite. Astfel, traiectoria profesională devine nu doar un indicator al eficienței, ci și un instrument de **justiție educațională**, capabil să susțină incluziunea și mobilitatea socială.

Limitări ale perspectivei

Deși traiectoria profesională a absolventului oferă un cadru conceptual și metodologic mult mai robust pentru evaluarea eficienței ecosistemului universitar decât indicatorii punctuali de angajare, utilizarea sa ca instrument central de guvernare și politică educațională implică o serie de limitări care trebuie recunoscute explicit pentru a evita interpretări simpliste sau eronate.

În primul rând, traiectoriile profesionale sunt influențate nu doar de calitatea formării universitare, ci și de **condițiile macroeconomice și instituționale** ale pieței muncii. Recesiunile, crizele sectoriale, migrația, politicile de ocupare și structura economiei pot produce variații semnificative în parcursurile absolvenților, independent de competențele și identitatea profesională formate în universitate. Studiile OECD arată că aceleași cohorte de absolvenți pot avea rezultate radical diferite în funcție de momentul ciclului economic în care intră pe piața muncii, ceea ce afectează stabilitatea și calitatea primelor roluri ocupaționale³³. Din acest motiv, interpretarea traiectoriilor ca indicatori de performanță universitară trebuie să fie **contextualizată**, utilizând serii de date multianuale și modele care controlează variabilele macroeconomice.

³¹ OECD, Using Education Data for Policy Making, Paris: OECD Publishing, 2019, pp. 1–84.

³² European Commission, Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015, pp. 1–56.

³³ OECD, Education at a Glance 2023: OECD Indicators, Paris: OECD Publishing, 2023, pp. 1–520.

În al doilea rând, traiectoria profesională este un construct **multidimensional și heterogen**, iar simplificarea sa într-un număr mic de indicatori riscă să piardă din vedere diferențele calitative dintre parcursuri. De exemplu, mobilitatea frecventă poate reflecta fie explorare strategică și upskilling, fie instabilitate și precaritate. Fără informații despre motivele și valența tranzițiilor, datele brute despre schimbările de job pot fi interpretate eronat. Cercetările EUROGRADUATE și ale Comisiei Europene subliniază tocmai necesitatea combinării indicatorilor cantitativi cu evaluări subiective ale satisfacției, potrivirii competențe–job și utilității studiilor³⁴.

O a treia limitare privește **colectarea și calitatea datelor**. Monitorizarea longitudinală a absolvenților presupune infrastructuri administrative, baze de date interoperabile și rate de răspuns suficiente pentru a evita biasul de selecție. În contexte precum Republica Moldova, caracterizate prin migrație ridicată și mobilitate geografică, menținerea contactului cu absolvenții este dificilă, iar eșantioanele pot deveni rapid nereprezentative. De aceea, inițiativele de tip UPGRADE, care construiesc proceduri și instrumente standardizate de tracking, sunt esențiale, dar ele nu elimină complet riscurile metodologice.

În fine, utilizarea traiectoriilor ca indicator de performanță instituțională poate genera **efecte de comportament strategic** (gaming), în care universitățile ar putea fi tentate să optimizeze rezultatele măsurate, de exemplu prin selectarea studenților cu probabilitate mare de succes sau prin focalizarea pe domenii cu randament economic ridicat, în detrimentul misiunilor sociale și culturale ale învățământului superior. Literatura despre guvernanta bazată pe indicatori avertizează că orice sistem de evaluare trebuie să fie echilibrat și să includă mecanisme de protecție împotriva distorsiunilor³⁵.

Recunoașterea acestor limitări nu diminuează valoarea traiectoriei ca indicator, ci subliniază necesitatea unei **abordări reflexive și metodologic sofisticate**, în care datele longitudinale sunt interpretate în context, combinate cu alte surse de informație și utilizate pentru îmbunătățire, nu doar pentru clasificare.

Direcții viitoare

Dezvoltarea utilizării traiectoriei profesionale ca indicator al eficienței ecosistemului universitar deschide un câmp amplu de cercetare și de inovare instituțională, care trebuie abordat atât din perspectivă științifică, cât și din perspectivă de politică publică. În primul rând, este necesară consolidarea **cadrelor**

³⁴ EUROGRADUATE Consortium, EUROGRADUATE 2022: Comparative Synthesis Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union (European Commission), 2022, pp. 1–176.

³⁵ Gwyn Bevan; Christopher Hood, What's Measured Is What Matters: Targets and Gaming in the English Public Health Care System, Public Administration, vol. 84, nr. 3, 2006, pp. 517–538.

metodologice longitudinale, care să permită urmărirea cohortelor de absolvenți pe perioade suficient de lungi pentru a surprinde stabilizarea carierei și acumularea capitalului profesional. Modelele life-span ale carierei sugerează că primele cinci până la zece ani după absolvire sunt decisivi pentru configurarea parcursului profesional, iar cercetările viitoare ar trebui să includă intervale de monitorizare care depășesc ciclurile scurte utilizate în prezent de multe sisteme de asigurare a calității³⁶.

În al doilea rând, este necesară integrarea mai profundă a **dimensiunilor psihologice ale carierei** în instrumentele de monitorizare. Datele administrative despre ocupare, venit sau sector trebuie completate cu măsuri ale autoeficacității, adaptabilității, satisfacției profesionale și percepției utilității studiilor, deoarece aceste variabile explică de ce traiectoriile se diferențiază chiar în condiții structurale similare. Literatura de specialitate arată că astfel de indicatori psihosociali sunt predicatori puternici ai stabilității și progresului pe termen lung².

O direcție importantă de dezvoltare o constituie **armonizarea internațională a instrumentelor de tracking**, astfel încât datele despre traiectoriile absolvenților să poată fi comparate între țări și regiuni. Inițiative precum EUROGRADUATE reprezintă un pas semnificativ în această direcție, dar extinderea lor către țări partenere, inclusiv Republica Moldova, ar putea crea un spațiu comun de analiză a performanței sistemelor universitare din perspectiva carierelor³⁷. În acest context, UPGRADE poate funcționa ca o platformă de convergență metodologică și instituțională.

De asemenea, cercetările viitoare ar trebui să exploreze **efectele diferențiate ale ecosistemelor universitare asupra grupurilor vulnerabile**, precum studenții din medii socio-economice dezavantajate, minoritățile sau absolvenții din regiuni periferice. Analizele longitudinale pot evidenția bariere structurale și pot fundamenta politici de sprijin țintite, contribuind la creșterea echității și a mobilității sociale prin educație³⁸.

În fine, o direcție promițătoare este dezvoltarea unor **modele predictive** care să utilizeze datele despre traiectorii pentru a anticipa riscurile de subocupare, abandon de domeniu sau șomaj, permițând intervenții timpurii la nivel universitar. Astfel de instrumente ar transforma traiectoria profesională dintr-un indicator retrospectiv într-un instrument prospectiv de guvernare și suport al carierei.

Concluzii

³⁶ Robert W. Lent; Steven D. Brown, *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, 2nd edition, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2013, pp. 1–36.

³⁷ EUROGRADUATE Consortium, *EUROGRADUATE 2022: Comparative Synthesis Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022, pp. 1–176.

³⁸ OECD, *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing, 2023, pp. 1–520.

Analiza dezvoltată în acest articol a demonstrat, pe baza unui cadru teoretic integrativ din psihologia carierei, teoria life-design, teoria capitalului de carieră și perspectiva ecosistemelor educaționale, că **Traectoria profesională a absolventului** reprezintă un indicator mai valid, mai robust și mai relevant al eficienței universității decât indicatorii tradiționali utilizați în asigurarea calității. Spre deosebire de rata de angajare sau de inserția punctuală, care reflectă în mare măsură condiții conjuncturale ale pieței muncii, traectoria profesională surprinde efectele cumulative ale formării universitare asupra identității, competențelor, adaptabilității și capitalului de carieră al individului.

Prin operaționalizarea traectoriei ca succesiune de inserție, mobilitate, stabilitate și progres, articolul a arătat că universitatea poate fi evaluată în mod semnificativ doar dacă este privită ca un ecosistem formativ ale cărui rezultate se manifestă longitudinal, în viețile profesionale ale absolvenților. În această perspectivă, universitatea nu este doar un furnizor de cunoștințe, ci un arhitect al parcursurilor de carieră, iar calitatea sa socială este reflectată în măsura în care absolvenții își construiesc cariere sustenabile, congruente și adaptative.

Integrarea proiectului UPGRADE a oferit un exemplu concret de cum această paradigmă poate fi transpusă în practică instituțională, în special în contextul Republicii Moldova. Prin dezvoltarea procedurilor de monitorizare a angajabilității, a instrumentelor de sondaj și a planurilor de reformă națională, UPGRADE creează infrastructura necesară pentru ca traectoria profesională să devină un instrument de guvernanță, nu doar un concept analitic. Astfel, proiectul contribuie la alinierea sistemului moldovenesc la logica europeană a politicilor bazate pe evidențe și pe rezultate de carieră.

În final, recunoașterea traectoriei profesionale ca indicator central al eficienței ecosistemului universitar are implicații profunde: ea reorientează politicile educaționale, strategiile instituționale și practicile curriculare către un scop comun — producerea de capital uman și psihologic capabil să genereze cariere de calitate într-o economie și o societate aflate în schimbare. Această reorientare nu este doar o opțiune tehnică, ci o necesitate etică și strategică pentru universitățile care doresc să rămână relevante în secolul XXI.

CULTURAL INCLUSION AND INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES: THE ROLE OF UKRAINIAN WINTER HOLIDAYS IN THE PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES

CZU 37.013.42:316.7:394(477)-056.26

Tetyana Podkupko,

Odessa National Medical University, Odesa, Ukraine

(email: podkupko@gmail.com)

Abstract: *The article reveals the theoretical and practical foundations of cultural inclusion and innovative pedagogical practices within the system of patriotic education of young people with disabilities. The inclusive approach is substantiated as a component of humanistic pedagogy based on the principles of inclusive education in Ukraine and aimed at creating an adapted educational environment capable of ensuring equal opportunities for personal development, socialization, and self-realization. Particular attention is paid to Ukrainian winter holidays as an effective cultural and educational resource that facilitates the transmission of national values, spiritual heritage, and historical memory in an accessible and emotionally engaging form.*

The experience of the student scientific group Via scientorum in cooperation with the public organizations “Special Children” and “Step into the Future” is analyzed, focusing on the implementation of inclusive cultural and educational activities in the format of traditional Ukrainian vechornytsi. It is demonstrated that the use of interactive methods, game-based technologies, and digital tools in a blended format (face-to-face and online) promotes the active involvement of young people with disabilities, fosters a sense of belonging to the national community, enhances positive self-esteem, and strengthens patriotic feelings, particularly under the conditions of wartime challenges and forced migration. The study concludes that cultural inclusion has significant integrative, educational, and socializing potential in the patriotic education of young people with disabilities.

Keywords: *cultural inclusion; inclusive education; patriotic education; young people with disabilities; Ukrainian winter holidays; innovative pedagogical practices; student scientific group; public organizations.*

*

Rezumat: *Articolul prezintă fundamentele teoretice și practice ale incluziunii culturale și ale practicilor pedagogice inovatoare în cadrul educației patriotice a tinerilor cu dizabilități. Abordarea incluzivă este fundamentată ca o componentă a pedagogiei umaniste, bazată pe principiile educației incluzive din Ucraina și orientată spre crearea unui mediu educațional adaptat, capabil să asigure șanse egale pentru dezvoltarea personală, socializare și autorealizare. O atenție deosebită este acordată sărbătorilor de iarnă*

ucrainene ca resursă cultural-educativă eficientă, care facilitează transmiterea valorilor naționale, a patrimoniului spiritual și a memoriei istorice într-o formă accesibilă și emoțional expresivă.

*Este analizată experiența activității cercului științific studentesc *Via scientorum*, realizată în colaborare cu organizațiile neguvernamentale „Copii Speciali” și „Pas spre Viitor”, orientată spre implementarea activităților cultural-educative incluzive în formatul tradiționalelor vechornytsi ucrainene. Se demonstrează că utilizarea metodelor interactive, a tehnologiilor ludice și a instrumentelor digitale într-un format mixt (față în față și online) contribuie la implicarea activă a tinerilor cu dizabilități, la formarea sentimentului de apartenență la comunitatea națională, la dezvoltarea unei stime de sine pozitive și la consolidarea sentimentelor patriotice, în special în condițiile provocărilor generate de război și de migrația forțată. Se concluzionează că incluziunea culturală are un potențial integrator, educativ și de socializare semnificativ în educația patriotică a tinerilor cu dizabilități.*

Cuvinte-cheie: *incluziune culturală; educație incluzivă; educație patriotică; tineri cu dizabilități; sărbători de iarnă ucrainene; practici pedagogice inovatoare; cerc științific studentesc; organizații neguvernamentale.*

Inclusive education is one of the key components of modern educational policy in Ukraine, determined both by global trends toward the humanization of education and by internal social challenges. Under current conditions, particularly against the background of military actions, the number of children and young people with disabilities, as well as pupils and students with special educational needs, is increasing, which makes issues of accessibility and quality of education extremely relevant. Equally important for the Ukrainian educational system are the issues of social adaptation and involvement of persons with disabilities. Their inclusion in the cultural sphere and the cultivation of respect and appreciation for traditional Ukrainian culture are also of great significance. Ensuring equal access to education and culture for all citizens is an important indicator of a democratic and socially responsible society.

Inclusion in Ukraine is aimed not only at integrating persons with disabilities into the educational and cultural space, but also at forming a tolerant environment based on the principles of respect for human dignity, diversity, and social justice. It contributes to overcoming stereotypes, social isolation, and discrimination, creating conditions for comprehensive personal development, self-realization, and active participation in public life.

The issue of inclusive education becomes particularly relevant in the context of national and patriotic education. Young people with disabilities have an equal right to assimilate the cultural values, historical memory, and national traditions of the Ukrainian people. It is the inclusive educational environment that creates opportunities to involve such individuals in cultural and educational practices, in

particular through the use of folk traditions and holidays, which contributes to the formation of civic attitudes and a sense of belonging to the Ukrainian nation ¹.

Thus, the relevance of the problem of inclusive education in contemporary Ukraine is determined by the need to ensure social equality, realize human rights, strengthen national unity, and educate conscious and active citizens regardless of their physical or psychophysical characteristics.

Patriotic education of young people with disabilities is an important component in the formation of a holistic, socially active personality and an integral part of the inclusive educational process. It is aimed at developing national consciousness, a sense of dignity, responsibility for the future of the state, and awareness of one's own significance in society regardless of physical or psychophysical characteristics. Therefore, the student scientific group of the Department of Social Sciences of Odesa National Medical University was involved in joint traditional Ukrainian celebrations with public organizations of children and young people with disabilities, "Step into the Future" and "Special Children." ²

Patriotic education is of particular importance in overcoming the social isolation of young people with disabilities. Involvement in the study of the history of Ukraine, national traditions, language, and cultural heritage contributes to the formation of a sense of belonging to the Ukrainian people and the state. This helps young people perceive themselves as full-fledged citizens capable of participating in the social and cultural life of the country.

Patriotic education also performs an important motivational and psychological function. It contributes to increased self-esteem, the development of self-confidence, the formation of a positive life attitude, and belief in one's own abilities. Through examples of heroism, unity, and mutual support, young people with disabilities receive moral guidelines that help them overcome life difficulties and actively realize their potential.

In modern conditions, patriotic education of young people with disabilities acquires particular relevance due to the need for consolidation of Ukrainian society. An inclusive approach to patriotic education ensures equal access to cultural and educational resources, promotes the development of civic responsibility, and forms the values of solidarity, mutual respect, and national unity.

¹ Reznichenko, I. H., Naționalno-patriotichne vykhovannia ditei ta molodi zasobom inkluzivnoho turizmu, în *Modern directions of scientific research development*, 2022, pp. 134–144, URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2022/09/MODERN-DIRECTIONS-OF-SCIENTIFIC-RESEARCH-DEVELOPMENT-7-9.09.22.pdf#page=134>

² Podkupko, T. L., Ukrainski vechornytsi v konteksti mizhkulturnoi komunikatsii studentiv-inozemtsiv v Odeskomu natsionalnomu medychnomu universyteti, în *Movna mizhkulturna komunikatsiia*, Panel 1, 2022, p. 301, URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi73/0053557.pdf#page=301>

Thus, patriotic education of young people with disabilities is an important factor of social integration, spiritual development, and the formation of an active civic position that corresponds to the contemporary needs of Ukrainian society and the principles of inclusive education.

The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation and analysis of the role of Ukrainian winter holidays as a means of cultural inclusion and an innovative pedagogical practice in the process of patriotic education of young people with disabilities, as well as to determine their educational potential within an inclusive extracurricular educational environment.

The objectives of the article are as follows: to analyze scholarly approaches to the problem of cultural inclusion and inclusive education in the contemporary educational space of Ukraine; to reveal the essence and significance of innovative pedagogical practices in working with young people with disabilities; to characterize Ukrainian winter holidays as an important element of national cultural heritage and an educational resource; to determine the role of Ukrainian winter holidays in the formation of national consciousness and patriotic values among young people with disabilities; to analyze the possibilities of using festive traditions within an inclusive educational environment; to generalize practical experience and outline prospects for the implementation of innovative approaches to the patriotic education of young people with disabilities.

Cultural inclusion in education is considered a purposeful pedagogical process that ensures equal access for all learners to cultural values, traditions, and symbolic resources of society, regardless of their physical, intellectual, social, ethnic, religious, or other characteristics. During traditional Ukrainian winter *vechernytsi* attended by medical students and young people with disabilities, the emphasis is placed on traditional forms of entertainment rather than on religious components. These meetings are based on the recognition of cultural diversity as a value and on creating conditions for the active participation of each individual in adapted activities that correspond to the diagnoses of the participants.

In the context of inclusive *vechernytsi* involving future physicians, cultural inclusion goes beyond mere physical accessibility of the educational and cultural environment. It encompasses the adaptation of educational content, as well as the forms and methods of pedagogical interaction, taking into account the cultural needs, life experiences, and individual capabilities of all participants in the “special *vechernytsi*”. Particular attention is paid to involving persons with disabilities in all traditional rituals, including fortune telling, future predictions, mutual wishes for prosperity in the New Year, and the consumption of traditional dishes. This

contributes to the socialization of persons with disabilities, their self-expression, and the development of civic identity³.

Cultural inclusion during traditional winter festivities performs an important educational function aimed at fostering tolerance, mutual respect, and dialogue among different social groups. Through familiarization with national cultural heritage, traditions, and customs—particularly folk holidays—participants in the “special vechornytsi” learn to perceive diversity as a resource for both personal and social development.

Thus, cultural inclusion during joint traditional Ukrainian events represents an integrative approach that combines the principles of inclusivity, cultural identity, and humanistic values. It creates a foundation for the formation of a socially cohesive society in which every individual, including young people with disabilities, has the opportunity to fully realize their potential and to feel their significance within the cultural and national space.

The inclusive approach is an integral component of humanistic pedagogy, as it is based on the recognition of the value of each individual, their uniqueness, and their right to full development and self-realization. Humanistic pedagogy views the individual as the highest social value. Patriotic and educational activities conducted during traditional winter vechornytsi create a space of cooperation, mutual respect, and support—principles that form the foundation of inclusive education.

The inclusive approach involves creating an educational and cultural environment in which the individual needs, abilities, and capacities of each participant, including persons with disabilities, are taken into account. Within the framework of humanistic pedagogy, this implies abandoning unified methods of conducting patriotic and educational activities in favor of differentiated and learner-centered pedagogical practices aimed at developing the potential of every child or young person.

An important feature of the inclusive approach as a component of humanistic pedagogy is partnership interaction among all participants in the activities: educators, medical students, and young people with disabilities. The teacher acts not only as a source of knowledge but also as a mentor, facilitator, and source of support during the events. Most students have not previously had close contact with persons with disabilities; therefore, such meetings teach future physicians to communicate effectively with diverse categories of patients. Persons with disabilities also experience illness and require professional medical assistance.

³ Podkupko, T. L., *Ukrainski vechornytsi v konteksti mizhkulturnoi komunikatsii studentiv-inozemtsiv v Odeskomu natsionalnomu medychnomu universyteti*, în *Movna mizhkulturna komunikatsiia*, Panel 1, 2022, p. 301, URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi73/0053557.pdf#page=301>

“Special vechornytsi” foster an atmosphere of trust, emotional safety, and psychological comfort, which is especially important for young people with disabilities. Moreover, the inclusive approach within humanistic pedagogy contributes to the development of socially significant qualities—empathy, tolerance, mutual assistance, and responsibility. Joint learning and participation in cultural and educational activities cultivate a positive attitude toward diversity among learners and an awareness of the value of each member of the community.

Thus, the inclusive approach as a component of humanistic pedagogy ensures not only equal access to education but also creates conditions for the spiritual, social, and cultural development of the individual. It serves as an important tool for shaping a humane, democratic, and cohesive society that responds to contemporary educational and social challenges.

The legal and regulatory foundations of inclusive education in Ukraine are formed on the basis of international human rights standards and national legislation aimed at ensuring equal access to education for all citizens, including persons with disabilities and those with special educational needs. Inclusive education is recognized as an important component of state educational policy and social development ⁴.

A significant step in the development of inclusion has been the introduction of inclusive resource centers, whose activities are regulated by relevant resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine. These centers provide comprehensive assessments of child development, offer recommendations regarding educational programs, and facilitate the implementation of an individualized approach to education and upbringing.

In addition, the legal and regulatory framework for inclusive education in Ukraine is aligned with international documents, in particular the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, which emphasizes the right to inclusive education and full participation in cultural and social life.

Thus, the legal and regulatory support of inclusive education in Ukraine creates the necessary conditions for the implementation of humanistic principles of education, the development of cultural inclusion, and the patriotic education of young people with disabilities, contributing to their social integration and self-realization.

The Essence and Principles of Innovative Psychological and Pedagogical Practices in Working with Young People with Disabilities

⁴ Andreieva, M. O., Vasylenko, O. M., Volkova, K. S., Patriotychne vykhovannia molodi ta formuvannia patriotychnykh tsinnosti v zakladakh osvity suchasnoi Ukrainy v umovakh rozbudovy inkluzyvnogo suspilstva, în Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky, nr. 17, 2025, URL: Андреева+та+ін%20(1).pdf

Innovative psychological and pedagogical practices in working with young people with disabilities constitute a system of modern approaches, methods, and technologies aimed at ensuring holistic personal development, social adaptation, emotional well-being, and active participation in educational, cultural, and social life. Their essence lies in combining pedagogical and psychological support while taking into account the individual needs, capabilities, and life experiences of young people with disabilities.

The primary goal of such practices is to create a favorable, safe, and supportive environment in which a young person feels valued, accepted, and able to achieve self-realization. The innovative nature of these approaches is manifested in the use of interactive, learner-centered, art-therapeutic, project-based, game-based, and digital technologies that contribute to the development of cognitive, emotional-volitional, and social competencies.

The key principles of innovative psychological and pedagogical practices in working with young people with disabilities include: The principle of individualization and differentiation: consideration of each individual's developmental characteristics, health status, interests, and potential.

The principle of humanism and respect for dignity: recognition of the equal value of every person and rejection of stigmatization and discrimination.

The principle of inclusivity: ensuring equal participation of young people with disabilities in educational, cultural, and educational processes.

The principle of psychological safety and support: creating an emotionally comfortable environment that fosters confidence and positive self-esteem.

The principle of activity and agency: engaging young people in active participation, decision-making, and self-expression.

The principle of interdisciplinary interaction: cooperation among educators, psychologists, social workers, parents, and public organizations.

The principle of cultural relevance: reliance on national traditions, values, and cultural heritage as a resource for personal and patriotic development ⁵.

The implementation of innovative psychological and pedagogical practices contributes not only to the successful socialization of young people with disabilities, but also to the formation of their civic engagement, national identity, and capacity for independent life choices. Within the context of inclusive education, such practices represent an important factor in the development of cultural inclusion and patriotic education.

⁵ Dziubenko, I. A., Dobryden, A. V., Polishchuk, O. A., Reznychenko, I. H., *Natsionalno-patriotychne vykhovannia: vid mynuloho do sohodennia, monohrafiia*, URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/16638/1/МОНОГРАФІЯ.pdf>

The adaptation of the educational and cultural environment to the needs of young people with disabilities is a key prerequisite for the implementation of an inclusive patriotic educational process and for ensuring equal opportunities for learning, upbringing, and personal development. It involves comprehensive changes to the physical, educational, psychological, and social environment, taking into account the individual characteristics, abilities, and needs of each person.

Physical adaptation of the educational and cultural environment includes the creation of a barrier-free space: accessible building entrances, ramps, elevators, specially equipped sanitary facilities, ergonomic furniture, and assistive learning technologies. Such conditions ensure independence, safety, and comfort for young people with mobility, visual, or hearing impairments. For this reason, all in-person off-site “special vechornytsi” are held on the premises of public organizations for young people with disabilities, where the facilities are fully equipped. Another form of accessibility is the organization of events online; however, they are usually conducted in a blended format, with some participants attending in person and others online. This approach makes it possible to involve individuals with limited mobility as well as families who have sought refuge from the war outside Ukraine. For those abroad, maintaining a connection with Ukraine and remaining part of its cultural environment is particularly important ⁶.

Patriotic educational activities require adaptation and involve the modification of programs, methods, and forms of instruction in accordance with individual educational needs. This may include the use of adapted learning materials, alternative modes of information delivery (visual, auditory, digital), flexible learning pace, and individualized educational pathways. The application of innovative and interactive pedagogical technologies plays a significant role in this process.

Psychological and social adaptation of the educational environment is aimed at creating an atmosphere of acceptance, support, and emotional safety. Psychological and pedagogical support, as well as the work of practical psychologists and social educators, helps reduce anxiety, develop communication skills, and foster positive self-esteem among young people with disabilities. At the same time, cultivating tolerant attitudes among educators and peers is of great importance.

⁶ Savina, O. S., *Intehratsiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ta inkluzyvnoho navchannia v pochatkovykh klasakh NUS*, in *Naukovi statyi, tezy dopovidei ta inshi materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, 2022, p. 269, URL: <https://eir.kristti.com.ua/storage/app/uploads/public/67f/dfa/772/67fdfa772460a108073300.pdf#page=269>

Adaptation of the educational environment acquires particular significance in the context of cultural and educational activities. Involving young people with disabilities in joint events—such as celebrations, creative projects, and civic initiatives—facilitates their socialization and contributes to the development of a sense of belonging to both the group and the national community.

Thus, adapting the educational environment to the needs of young people with disabilities is a multidimensional process that ensures not only access to education but also creates conditions for harmonious personal development, realization of individual potential, and active participation in cultural and social life.

Creative, interactive, and interdisciplinary teaching methods play a leading role in the implementation of inclusive education, as they promote the active engagement of young people with disabilities in the educational process and create conditions for their comprehensive development. The application of such methods makes it possible to overcome the limitations of traditional, reproductive learning and to ensure an individualized approach to each learner.

“Special vechornytsi” incorporate creative teaching methods—such as art therapy, musical activities, theatrical performance, visual arts, and literary creativity—which foster self-expression, emotional development, and the formation of positive self-esteem among young people with disabilities. Through creative activity, learners gain opportunities to express their feelings and experiences, which is particularly important for individuals with difficulties in verbal communication. At the same time, creative forms of activity contribute to the development of national consciousness through engagement with cultural traditions and artistic heritage.

Interactive teaching methods are based on active interaction among participants in the educational process and include group work, discussions, role-playing, project-based activities, training sessions, and the use of digital technologies. They stimulate the development of communication and social skills, foster cooperation, mutual support, and responsibility. For young people with disabilities, interactive methods create conditions for equal participation in learning and contribute to overcoming social isolation ⁷.

Interdisciplinary teaching methods involve the integration of knowledge from various fields, including pedagogy, psychology, culture, history, art, and the

⁷ Dudchenko, A. V., *Suchasna pedahohika i sotsialna inkluziia v umovakh voiennoho stanu*, materialy V Mizhnarodnoi naukovi studentskoi konferentsii, Kamianets-Podilskyi: Navchalno-reabilitatsiyni zaklad vyshchoi osvity «Kam'ianets-Podilskyi derzhavnyi instytut», 2023, pp. 414–418, URL: <https://kpd.edu.ua/wp-content/uploads/2024/06/Materialy-V-Mizhnarodnoyi-naukovoyi-studentskoyi-konferentsiyi.pdf#page=414>

social sciences. Such an approach ensures a holistic perception of educational content and makes it possible to combine educational, developmental, and corrective objectives. In the context of patriotic education, interdisciplinarity allows for the organic integration of national and cultural values, traditions, and historical memory into the learning process.

Thus, creative, interactive, and interdisciplinary teaching methods constitute an effective tool of inclusive education, promoting the development of the personal potential of young people with disabilities, their socialization, and the formation of an active civic position. Their application ensures the humanistic orientation of the educational process and enhances its educational and cultural significance.

Ukrainian winter holidays occupy a special place in national culture and represent a powerful cultural and educational resource within the educational system. They combine historical memory, spiritual values, folk creativity, and social practices that contribute to the formation of national identity, moral guidelines, and a sense of community. In the context of inclusive education, winter holidays provide broad opportunities for engaging young people with disabilities in cultural life and patriotic education.

The seasonal winter cycle itself begins in different regions of Ukraine at the start of the Christmas fast. With the onset of cold weather, young people in traditional Ukrainian culture moved their leisure activities from outdoor spaces into the khata (house). Premises were usually rented from elderly, childless individuals or widows. Adults were not allowed to attend vechornytsi; only unmarried young people gathered. Alongside ordinary vechornytsi, during which participants socialized and young women embroidered or spun, there were also festive gatherings. According to the Julian calendar, particularly significant days for holding vechornytsi were December 7 and December 13, corresponding to the feast days of Saint Catherine and Saint Andrew. On these days, young women practiced fortune-telling to predict who would marry first, what their future husband would be like, his profession, and even his name ⁸.

Sviatvechir (Christmas Eve) precedes Christmas and carries profound symbolic meaning. The festive supper of twelve Lenten dishes, with kutia as the main one, symbolizes the continuity of generations, respect for ancestors, and family values. The atmosphere of Christmas Eve fosters a sense of family warmth, mutual respect, and harmony. On this evening, it is customary to bring the festive meal to godparents and to sing carols. Christmas is one of the most important

⁸ Podkupko, T. L., *Ukrainski vechornytsi v konteksti mizhkulturnoi komunikatsii studentiv-inozemtsiv v Odeskomu natsionalnomu medychnomu universyteti*, in *Movna mizhkulturna komunikatsiia*, Panel 1, 2022, p. 301, URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi73/0053557.pdf#page=301>

Christian and folk holidays in Ukraine. It symbolizes the birth of Jesus Christ and affirms the ideals of love, peace, and hope. Traditional elements of celebration include caroling, vertep performances, Christmas songs, and family gatherings, all of which contribute to unity and spiritual closeness.

Malanka (Shchedryi Vechir, Generous Eve) is a vivid example of the combination of folk ritual, humor, and theatrical performance. Disguises, shchedruvannia (ritual singing), folk masks, and performances promote creativity, communication skills, and collective interaction, which is particularly valuable in an inclusive environment.

Vodokhreshcha (Epiphany) symbolizes spiritual purification, renewal, and the strengthening of faith. The blessing of water, collective ritual actions, and folk beliefs foster respect for spiritual traditions, nature, and a healthy lifestyle.

Ukrainian winter holidays are rich in symbolism that reflects fundamental national values. The Christmas star symbolizes light and hope, kutia represents prosperity and the continuity of life, and the didukh symbolizes the connection between generations and the memory of ancestors. Carols and shchedrivky convey wishes of peace, well-being, and harmony, affirming an optimistic worldview and faith in the future.

The value-based content of winter holidays is grounded in the ideas of family unity, mutual assistance, compassion, respect for traditions, and spirituality. These holidays contribute to the formation of a sense of belonging to the Ukrainian cultural community and to the awareness of national distinctiveness.

Folk traditions and rituals of the winter cycle possess significant educational potential, as they combine emotional, moral, and cognitive components. Their use in the educational process promotes the development of patriotic feelings, tolerance, social activity, and creative abilities among young people.

Within the context of inclusive education, folk holidays create conditions for the equal participation of young people with disabilities in joint activities, facilitate socialization, and foster the development of positive self-esteem. Through participation in festive events, workshops, dramatizations, and collective rituals, young people gain experience in cooperation, mutual support, and cultural self-expression.

Thus, Ukrainian winter holidays represent an important cultural and educational resource that effectively combines national traditions with contemporary inclusive and innovative pedagogical practices.

Formation of National Identity through Festive Traditions. Festive traditions are an important factor in the formation of national identity, as they reflect the historical experience, spiritual values, and cultural uniqueness of a people. In Ukrainian culture, folk holidays—particularly those of the winter cycle—serve the

function of preserving and transmitting national memory from generation to generation, fostering awareness of belonging to the Ukrainian nation.

Participation in festive traditions enables young people to internalize national symbols, language, rituals, and folklore in an accessible and emotionally rich form. Carols, shchedrivky, ritual performances, folk costumes, and symbols not only introduce cultural heritage but also cultivate a positive attitude toward it. Shared celebration creates a sense of unity, solidarity, and a common historical destiny.

The role of festive traditions is especially significant in the process of forming national identity among young people with disabilities. Inclusive participation in festive events contributes to the awareness of personal involvement in national culture, helps overcome social isolation, and fosters confidence in one's own value as a member of society. Festive traditions become a space of equal interaction in which each participant has the opportunity to express themselves according to their abilities.

Festive rituals also perform an educational function by fostering such values as respect for the native language, history, and family traditions, as well as mutual support and responsibility for preserving cultural heritage. In contemporary conditions, they acquire particular importance as a means of consolidating society and strengthening national unity.

Thus, the formation of national identity through festive traditions is an effective and pedagogically justified process that combines cultural heritage with modern inclusive practices. It contributes to the development of patriotic consciousness, spiritual enrichment, and an active civic position among young people regardless of their individual characteristics.

Socialization and the development of a sense of belonging to the community are essential components of inclusive education for young people with disabilities and key prerequisites for their full participation in social life. Within educational and cultural environments, these processes contribute to the formation of social competence, the development of communication skills, and the establishment of an active civic position.

Engaging young people in joint activities, particularly participation in traditional festive events, creates opportunities for natural social interaction and the establishment of interpersonal connections. Collective preparation for celebrations, performance of ritual practices, collaborative creativity, and mutual assistance contribute to the formation of a sense of unity, mutual support, and

trust. In such conditions, young people with disabilities cease to be passive observers and become active participants in community life ⁹.

A sense of belonging to the community is formed through the awareness of shared values, traditions, and cultural symbols. Ukrainian folk holidays, especially those of the winter cycle, serve as an effective means of uniting different social groups by creating a space for equal participation and mutual respect. For young people with disabilities, this is of particular importance, as it helps overcome social isolation and fosters a positive self-image as full members of society.

The socializing potential of festive traditions also lies in the development of responsibility, initiative, and cooperation skills. Participation in community and cultural events shapes experience in social activity, promotes awareness of one's own role within a group, and enhances understanding of the importance of collective efforts in preserving cultural heritage.

Thus, socialization and the development of a sense of community belonging within an inclusive educational environment are important factors in the personal and civic development of young people with disabilities. They facilitate social integration, strengthen national identity, and promote the values of solidarity and mutual support.

Enhancing self-esteem and ensuring the emotional well-being of young people with disabilities are among the key objectives of inclusive education and upbringing. A positive self-attitude, a sense of personal significance, and psychological comfort are essential conditions for personal development, successful socialization, and active participation in social life.

Young people with disabilities often face social stereotypes, limited opportunities for self-expression, and experiences of isolation, which can negatively affect their level of self-esteem and emotional state. In this context, an inclusive educational environment based on the principles of acceptance, support, and respect plays a decisive role in shaping a positive self-concept.

Involving young people with disabilities in creative, cultural, and festive activities, particularly participation in Ukrainian folk traditions and holidays, contributes to the development of a sense of success and self-realization. Participation in joint events, where everyone can demonstrate their abilities according to their capacities, builds self-confidence, reduces anxiety, and promotes emotional stability.

⁹ Dziubenko, I. A., Dobryden, A. V., Polishchuk, O. A., Reznichenko, I. H., *Natsionalno-patriotychne vykhovannia: vid mynuloho do sohodennia, monohrafiia*, URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/16638/1/МОНОГРАФІЯ.pdf>

An important factor in enhancing self-esteem is positive social reinforcement from educators, peers, and the community. Recognition of achievements, encouragement of initiative, and the creation of situations of success foster a sense of significance and belonging. This, in turn, has a positive impact on emotional well-being, motivation for learning, and active social interaction ¹⁰.

Thus, enhancing self-esteem and emotional well-being among young people with disabilities is an important outcome of effective inclusive and culturally oriented education. The use of national traditions, creative, and interactive forms of work creates favorable conditions for psychological support, harmonious personal development, and the formation of resilience.

The introduction of Ukrainian festive traditions into an inclusive educational environment has practical value, as it creates conditions for the active participation of young people with disabilities in cultural and civic life. Such initiatives promote socialization, the development of creative potential, the formation of patriotic values, and positive emotional experiences.

One of the effective forms of work is the organization of inclusive festive events dedicated to Ukrainian winter holidays. Such activities include vechornytsi (traditional evening gatherings), caroling, festive concerts, folklore festivals, thematic cultural events, and joint projects involving young people with and without disabilities. An important condition is the adaptation of tasks and roles in accordance with the abilities of each participant, which ensures equal participation and a sense of success.

Project-based activities, in particular the creation of inclusive Christmas nativity scenes (vertep), online celebrations, or charitable initiatives, contribute to the development of responsibility, cooperation, and civic engagement. Such projects often have an interdisciplinary character and combine educational, cultural, and social objectives.

Art serves as a universal means of engaging young people with disabilities in festive traditions. The use of music, the singing of carols and shchedrivky, instrumental accompaniment, visual arts, and decorative and applied crafts (such as making Christmas stars and talismans) fosters the development of the emotional sphere and creative abilities.

Theatricalization of festive rituals, including the staging of a vertep or ritual performances, allows young people with disabilities to express themselves in

¹⁰ Reznichenko, I. H., Naționalno-patriotychne vykhovannia ditei ta molodi zasobom inkliuzyvnoho turyzmu, în Modern directions of scientific research development, 2022, pp. 134–144, URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2022/09/MODERN-DIRECTIONS-OF-SCIENTIFIC-RESEARCH-DEVELOPMENT-7-9.09.22.pdf#page=134>

various roles—as actors, hosts, decorators, or musicians. This approach takes into account the individual abilities of participants and creates conditions for self-expression and teamwork.

Positive experience in implementing festive traditions has been accumulated by the student scientific circle of the Department of Social Sciences of Odesa National Medical University in cooperation with public associations of young people with disabilities. Members of the circle organize joint festive events, workshops, thematic exhibitions, and cultural initiatives with the participation of educators, psychologists, parents, and community representatives.

Public organizations and cultural centers often initiate inclusive festivals, creative studios, and charitable events aimed at promoting Ukrainian traditions and supporting young people with disabilities. Cooperation between educational institutions and the public sector expands opportunities for inclusive practice and contributes to the formation of a socially cohesive environment.

Thus, practical examples of implementing festive traditions in an inclusive educational environment demonstrate the effectiveness of combining cultural heritage with innovative pedagogical approaches. They promote the harmonious development of young people with disabilities, strengthen national identity, and foster an active civic stance.

The implementation of inclusive festive practices in cultural and community spaces, despite their significant educational and socializing potential, is accompanied by a number of challenges. These problems are complex in nature and are associated with organizational, material, pedagogical, and socio-psychological factors.

One of the main difficulties is the insufficient accessibility of the educational and cultural environment. The lack of barrier-free infrastructure, adapted premises, technical aids, and specialized equipment complicates the participation of young people with disabilities in festive events. This limits opportunities for equal participation and reduces the effectiveness of inclusive practices.

A significant problem also remains the insufficient training and awareness of students regarding the specifics of organizing inclusive festive events. A lack of knowledge about the characteristics of psychophysical development, methods of adapting festive programs, and communication with young people with disabilities can lead to cultural shock or the exclusion of certain participants from active involvement.

Another challenge is limited material and financial support. The organization of inclusive festive practices requires additional resources, including adapted materials, special costumes, technical equipment, and the involvement of support specialists. Insufficient funding often constrains the implementation of creative and long-term projects.

An important barrier consists of socio-psychological stereotypes and prejudices. A lack of understanding of the principles of inclusion on the part of parents or the wider community may lead to a cautious or skeptical attitude toward the participation of young people with disabilities in festive events, which negatively affects the atmosphere of cooperation and mutual respect.

A separate problem is the difficulty of individualizing festive programs, as the needs and capabilities of young people with disabilities are diverse. The absence of clear methodological guidelines for adapting rituals, roles, and forms of activity may complicate the implementation of a truly inclusive approach.

Thus, the main difficulties in implementing inclusive festive practices are associated with the need for systemic changes in material and technical support, professional training, and public attitudes toward inclusion. Awareness of these problems is an important step toward finding effective ways to overcome them and to develop a culturally inclusive educational environment.

Ways to Overcome Barriers.

The effective implementation of inclusive festive and cultural-educational practices requires purposeful efforts to overcome pedagogical, social, and material barriers. A comprehensive approach to addressing these challenges ensures the equal participation of young people with disabilities in educational and cultural life and contributes to the formation of an inclusive environment.

Overcoming pedagogical barriers involves improving the professional competence of educators and support specialists. Systematic professional development, training in inclusive pedagogy, psychology, and cultural inclusion, as well as the exchange of best practices among educational institutions, are essential. The development of methodological guidelines and scenarios for inclusive festive events increases educators' confidence in working with young people who have diverse educational needs and ensures an individualized approach.

Overcoming social barriers is associated with fostering tolerant attitudes and a positive inclusive culture within educational settings and the community. Educational activities, information campaigns, parent meetings, and joint cultural events help to overcome stereotypes and prejudices toward people with disabilities. Engaging young people in joint activities plays a key role in developing experiences of cooperation, mutual respect, and solidarity.

Overcoming material barriers requires targeted resource support for inclusive practices. This includes the creation of barrier-free infrastructure, the provision of adapted educational and festive materials, technical aids, and assistive technologies. An effective strategy is to attract additional resources through grant programs, partnerships with non-governmental organizations, charitable foundations, and local authorities.

An important condition for overcoming all types of barriers is interdisciplinary and cross-sectoral cooperation. Coordinated interaction among educators, psychologists, social workers, parents, community representatives, and public organizations makes it possible to create a comprehensive system of support for young people with disabilities ¹¹.

Thus, overcoming pedagogical, social, and material barriers is a necessary prerequisite for the development of inclusive festive practices. The implementation of these approaches contributes to the creation of an accessible, humanistic, and culturally enriched educational environment in which every young person has opportunities for self-realization and active participation in community life.

Prospects for the Development of Innovative Approaches.

Prospects for the development of innovative approaches to patriotic education are linked to the need to respond to contemporary social challenges, including the promotion of inclusive values, the digitalization of education, and the growing role of culture as a factor of national unity. Modern patriotic education is increasingly oriented toward personally meaningful experiences, active youth participation, and the use of interdisciplinary and culturally oriented practices.

One of the key prospects is the integration of inclusive and patriotic education, which envisages the equal involvement of young people with disabilities in the processes of forming national consciousness. Innovative approaches are focused on creating accessible forms of participation in cultural, civic, and volunteer initiatives, where patriotism is manifested through joint activities, mutual support, and service to the community.

An important prospect is the use of digital and multimedia technologies in patriotic education. Online projects, virtual museums, digital archives of folk culture, interactive platforms, and social media expand access to national cultural heritage and create new opportunities for creative self-expression for young people with diverse educational needs.

Project-based and interdisciplinary activities are also gaining further development, combining history, culture, art, psychology, and civic education. Such approaches make it possible to form patriotic values not declaratively, but through practical experience, participation in socially significant projects, research into local history, and the preservation of traditions.

¹¹ Dudchenko, A. V., *Suchasna pedahohika i sotsialna inkluziia v umovakh voiennoho stanu, materialy V Mizhnarodnoi naukovi studentskoi konferentsii*, Kamianets-Podilskyi: Navchalno-reabilitatsiinyi zaklad vyshchoi osvity «Kam'ianets-Podilskyi derzhavnyi instytut», 2023, pp. 414–418, URL: <https://kpd.edu.ua/wp-content/uploads/2024/06/Materialy-V-Mizhnarodnoyi-naukovoyi-studentskoyi-konferentsiyi.pdf#page=414>

Another promising direction is the expansion of partnerships between educational institutions, public organizations, and cultural institutions. Joint initiatives facilitate the dissemination of innovative practices, attract additional resources, and create an open cultural and educational space oriented toward the needs of various groups of young people.

Thus, the prospects for the development of innovative approaches in patriotic education lie in the combination of inclusivity, cultural heritage, and modern pedagogical technologies. Such an approach contributes to the formation of conscious, socially active, and cohesive citizens capable of preserving and developing national values in contemporary society.

Conclusions.

The article comprehensively summarizes the theoretical and practical aspects of cultural inclusion and innovative psychological and pedagogical practices within the system of patriotic education of young people with disabilities. The inclusive approach is revealed as an important component of humanistic pedagogy, based on the regulatory and legal framework of inclusive education in Ukraine and aimed at creating an adapted educational environment to ensure equal opportunities for development, socialization, and self-realization of the individual. It is substantiated that the combination of national cultural traditions with modern pedagogical methods, interactive forms of work, and digital technologies significantly increases the effectiveness of patriotic education and contributes to the formation of national identity, social activity, and emotional well-being of young people with disabilities.

A special role in the implementation of these approaches belongs to the activities of the student scientific club "Via scientorum", which, in close cooperation with the public organizations "Special Children" and "Step into the Future", serves as an effective platform for the realization of inclusive cultural and educational initiatives. The experience of organizing on-site and distance meetings of the club in the format of traditional Ukrainian vechornytsi has demonstrated the important role of student youth in shaping an inclusive educational space, developing volunteerism, interaction, and the practical implementation of the principles of social responsibility. The participation of medical students as volunteers and moderators of events contributed to the active involvement of young people with disabilities in joint activities, overcoming communication barriers, and fostering an atmosphere of support and partnership.

Ukrainian winter holidays, within the activities of the student club and partner public organizations, emerge as a powerful cultural and educational resource for inclusive and patriotic education. They ensure the transmission of national values, spiritual heritage, and historical memory in an accessible and emotionally rich form; contribute to the formation of a sense of belonging to the

Ukrainian community; foster positive self-esteem; strengthen patriotic feelings; and promote awareness of one's own role in society. The implementation of events in a blended format made it possible to engage participants from different countries, which is particularly relevant in the context of the full-scale war and forced migration, and confirmed the significant integrative potential of cultural inclusion.

The obtained results substantiate the expediency of systematically implementing inclusive festive and cultural-educational practices with the active participation of student scientific clubs in cooperation with public organizations; employing creative, interactive, and interdisciplinary teaching and educational methods; providing psychological and pedagogical support and creating situations of success for each participant in the educational process; developing sustainable partnerships between educational institutions, the civic sector, and local communities; as well as enhancing the professional competence of educators and students in the field of inclusive and culturally oriented education.

Thus, the activities of the student scientific club "Via scientorum" of the Department of Social Sciences of Odesa National Medical University, in cooperation with the public organizations "Special Children" and "Step into the Future," particularly the integration of Ukrainian winter holidays into inclusive education practice, open broad prospects for the development of innovative approaches to patriotic education, the affirmation of humanistic values, and the strengthening of national unity among young people with disabilities.

References:

1. Reznichenko, I. H., Naționalno-patriotychne vykhovannia ditei ta molodi zasobom inkluzyvnoho turizmu, în *Modern directions of scientific research development*, 2022, pp. 134–144, URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2022/09/MODERN-DIRECTIONS-OF-SCIENTIFIC-RESEARCH-DEVELOPMENT-7-9.09.22.pdf#page=134>
2. Andreieva, M. O., Vasylenko, O. M., Volkova, K. S., Patriotychne vykhovannia molodi ta formuvannia patriotychnykh tsinnosti v zakladyakh osvity suchasnoi Ukrainy v umovakh rozbudovy inkluzyvnoho suspilstva, în *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, nr. 17, 2025, URL: [Андреева+та+ін%20\(1\).pdf](#)
3. Dudchenko, A. V., Suchasna pedahohika i sotsialna inkluziia v umovakh voiennoho stanu, materialy V Mizhnarodnoi naukovi studentskoi konferentsii, Kamianets-Podilskyi: Navchalno-reabilitatsiinyi zaklad vyshchoi osvity «Kam'ianets-Podilskyi derzhavnyi instytut», 2023, pp. 414–418, URL: <https://kpdi.edu.ua/wp-content/uploads/2024/06/Materialy-V-Mizhnarodnoyi-naukovoyi-studentskoyi-konferentsiyi.pdf#page=414>

4. Podkupko, T. L., Ukrainski vechornytsi v konteksti mizhkulturnoi komunikatsii studentiv-inozemtsiv v Odeskomu natsionalnomu medychnomu universyteti, în Movna mizhkulturna komunikatsiia, Panel 1, 2022, p. 301, URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi73/0053557.pdf#page=301>

5. Savina, O. S., Intehratsiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ta inkluzyvnoho navchannia v pochatkovykh klasakh NUS, în Naukovi statii, tezy dopovidei ta inshi materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 2022, p. 269, URL:

<https://eir.kristti.com.ua/storage/app/uploads/public/67f/dfa/772/67fdfa772460a108073300.pdf#page=269>

6. Reznichenko, I. H., Kravchenko, O. O., Natsionalno-patriotychne vykhovannia studentskoi molodi zasobamy tsyfrovyykh tekhnolohii v umovakh dystantsiinoho osvithnoho seredovyscha, URL:

<https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/16105>

7. Dziubenko, I. A., Dobryden, A. V., Polishchuk, O. A., Reznichenko, I. H., Natsionalno-patriotychne vykhovannia: vid mynuloho do sohodennia, monohrafiia, URL:

<https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/16638/1/МОНОГРАФІЯ.pdf>

**TRANSCENDEREA GRANIȚELOR DISCIPLINARE:
TRANSDISCIPLINARITATEA ÎN CERCETARE ȘI EDUCAȚIE**

Victor Axentii,
doctor în filologie , conferențiar universitar
mun. Cahul, Republica Moldova,
(e-mail: victor.axenti@fsup.usch.md)

Abstract. *The article addresses the evolution of knowledge towards transdisciplinarity, emphasizes complexity and collaboration, analyzes epistemological principles, and highlights the challenges and benefits of transdisciplinarity. It recognizes the importance of coherent education in an interconnected world. This leads to the conclusions as a preliminary overview, expressing how the evolution of knowledge has led to the convergence of disciplines, giving rise to the transdisciplinary perspective.*

This vision seeks a deep understanding of complex realities, questioning epistemological foundations and using metaphors to enrich scientific discussion. Despite its crucial role in social and educational research, transdisciplinarity faces integration challenges and requires meticulous analysis of its scope and boundaries.

Keywords: *convergence of disciplines, epistemological foundations, multidisciplinary, interdisciplinarity, canonical disciplines*

Articolul abordează evoluția cunoașterii către transdisciplinaritate, subliniază complexitatea și colaborarea, analizează principiile epistemologice și evidențiază provocările și beneficiile transdisciplinarității. Recunoaște importanța unei educații coerente într-o lume interconectată. Acest lucru conduce la concluziile ca o prezentare generală preliminară, exprimă modul în care evoluția cunoașterii a condus la convergența disciplinelor, dând naștere perspectivei transdisciplinare.

Această viziune urmărește o înțelegere profundă a realităților complexe, punând sub semnul întrebării fundamentele epistemologice și utilizând metafore pentru a îmbogăți discuția științifică. În ciuda rolului său crucial în cercetarea socială și educațională, transdisciplinaritatea se confruntă cu provocări legate de integrare și necesită o analiză meticuloasă a domeniului de aplicare și a limitelor sale.

Or, pentru a trasa un curs de abordare a dezvoltării cunoașterii din perspective diferite (disciplinară, multidisciplinară, pluridisciplinară, interdisciplinară și transdisciplinară), este necesar să explorăm evoluția gândirii științifice și academice. Este important de menționat că această sinteză simplifică o abordare complexă a relațiilor și conexiunilor. Prin urmare, această secțiune este considerată

o abordare condensată a acestui parcurs prin semnificațiile care se ating de la disciplinar la transdisciplinar.

În acest context, dintr-o perspectivă lingvistică, este necesar să discutăm despre prefixe, care acționează ca modificatori în cuvinte, schimbând și specificând sensul termenului de bază. Să luăm „disciplinar” ca bază, care în acest caz se referă la un domeniu de studiu sau practică. Atunci când este combinat cu prefixul „multi”, face aluzie la includerea mai multor discipline. „Multi” provine din latină și denotă număr sau varietate (Corominas, 2011). Acum, cuvântul „pluridisciplinar” folosește prefixul „pluri”, care înseamnă „mai mult de unul” în latină. Este similar ca funcție cu „multi”, deși este folosit mai rar.

Prefixul „inter”, având în vedere etimologia sa din latină și traducerea sa ca „între, sugerează interacțiune sau conexiune, în acest caz, între diferite discipline; indică o relație strânsă între domenii de cunoaștere. În cele din urmă, prefixul „trans” indică mișcarea prin sau dincolo de ceva.

Timp de secole, mediul academic și știința au fost organizate în jurul cunoașterii disciplinare. De fapt, termenul „disciplinar” se poate referi la cunoștințe dezvoltate în limitele definite ale unei discipline academice specifice. Această perspectivă se bazează pe propriul set de principii, metode și standarde. Această metodă împarte cunoștințele în discipline sau domenii de studiu specifice. Fiecare domeniu are propriul limbaj, cultură, metodologii și teorii. În plus, cercetătorii și savanții se specializează și aprofundează, în general, un anumit domeniu.

Multidisciplinaritatea și, sunt eforturi de a lărgi această abordare, deoarece permit coexistența independentă a mai multor discipline pe un proiect sau o problemă. Abordarea multidisciplinară, așa cum susține Klein (2010), se referă la o viziune colaborativă în care experți din diferite discipline colaborează, dar operează totuși din propriile perspective disciplinare. Scopul nu este integrarea cunoștințelor, ci mai degrabă contribuția diferitelor discipline la aceeași temă sau problemă. Disciplinele lucrează împreună într-o abordare multidisciplinară, dar își mențin propriile perspective și autonomie. Pluridisciplinaritatea, pe de altă parte, se referă la combinarea mai multor discipline în studiul unui subiect, de la integrarea profundă până la crearea de noi domenii de cunoaștere. Mai mult, se referă la o colaborare strânsă, în care disciplinele interacționează în timp ce fiecare își menține propriile metodologii și abordări.

Interdisciplinaritatea urmărește o integrare profundă a disciplinelor pentru a aborda probleme complexe care nu pot fi rezolvate dintr-o singură perspectivă disciplinară. Din această perspectivă, pot fi create noi domenii de studiu care transcend granițele disciplinare, cum ar fi neuroștiința sau studiile de gen (Lattuca, 2001). Este mai mult decât simpla colaborare, se urmărește integrarea teoriilor, metodelor și datelor din diverse discipline. Astfel, cu această viziune, se speră la dezvoltarea de noi perspective și metode care transcend granițele disciplinelor

specifice (Repko, Szostak, 2017). Transdisciplinaritatea este o abordare care urmărește depășirea disciplinelor și paradigmelor. Nicolescu (1996) afirmă că transdisciplinaritatea urmărește unificarea cunoștințelor din mai multe domenii și stabilirea conexiunilor discursive între discipline, încorporând și cunoștințe non-academice pentru o interpretare cuprinzătoare a realității.}

Acest lucru indică o critică a tendinței spre hiperspecializare și fragmentarea cunoștințelor în diverse domenii academice, argumentând că această înclinație împiedică rezolvarea problemelor complexe și urgente. Hiperspecializarea poate duce la o viziune simplificată și izolată asupra problemelor și restricționează capacitatea specialiștilor și cercetătorilor de a înțelege și aborda transcomplexitatea acestora.

Cu toate acestea, aceste abordări ale realității generează și probleme și dezbateri, în special când vine vorba de interdisciplinaritate și transdisciplinaritate, care necesită o schimbare semnificativă în modul în care cunoașterea academică și științifică este organizată și practică. Cercetătorii și instituțiile academice pot ridica obiecții la acest aspect. Acest lucru ar putea necesita schimbări în formarea și practicile de predare și cercetare științifică (Luengo González, 2021).

În ultimele decenii, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea au câștigat popularitate și sprijin, dar dezbaterile și dezacordurile persistă cu privire la definiția, domeniul de aplicare și metodologia lor. Unii autori, precum Nicolescu (1996), văd transdisciplinaritatea ca o fuziune dinamică și dialectică (între ordine și haos) a disciplinelor, în timp ce alți gânditori, precum Jantsch (1972), o consideră o strategie ce urmărește depășirea limitelor stabilite de disciplinele canonice.

Pentru a continua această explicație, este important de menționat că abordările multidisciplinare, pluridisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare au fost aplicate într-o varietate de contexte, inclusiv în educație (Pérez Luna et al., 2013) și cercetare, precum și în politici și practică. Cu toate acestea, există obstacole în calea implementării lor. S-a susținut că, pe lângă rezistența culturală și instituțională menționată anterior, aceste abordări necesită o gamă de abilități și competențe specifice.

Acestea includ capacitatea de a gândi critic și reflexiv, capacitatea de a comunica și colabora cu persoane din diferite discipline și abilitatea de a naviga în situații de incertitudine și ambiguitate.

S-a observat în diverse domenii că metodologiile și metodele de evaluare pentru cercetarea și practica multidisciplinară și transdisciplinară nu au fost încă clar stabilite. Situația actuală prezintă o provocare pentru implementarea acestor perspective, indicând un domeniu care necesită cercetări și dezvoltări suplimentare.

Abordările multidisciplinare, pluridisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare sunt prezentate ca un răspuns la complexitatea crescândă și la natura inerent interconectată a problemelor și provocărilor cu care se confruntă în prezent la nivel

global, în ciuda provocărilor identificate. În mod ideal, o construcție holistică și relevantă a cunoștințelor pentru probleme specifice ar trebui realizată prin transdisciplinaritate. În esență, această evoluție reflectă o transformare profundă în gândirea academică și științifică, recunoscând atât provocările acesteia, cât și oportunitățile sale neprețuite în epoca contemporană.

În acest cadru, este oferită o perspectivă introductivă asupra evoluției gândirii și a creării de cunoștințe, de la specializarea disciplinară la transdisciplinaritate. Cu toate acestea, există elemente critice care trebuie luate în considerare într-un cadru epistemologic. Pentru început, este important de menționat că clasificarea clară a acestor abordări (disciplinară, multidisciplinară, pluridisciplinară, interdisciplinară și transdisciplinară) poate fi înșelătoare. În practică, aceste metode nu sunt etanșe și se amestecă în moduri care estompează granițele, punând sub semnul întrebării utilitatea acestor concepții.

Totuși, accentuarea transdisciplinarității (Flores Chaupis, 2022) ca punct final pe această cale evolutivă ar putea duce la iluzia unui scop dezirabil spre care ar trebui îndreptată acțiunea. Cu toate acestea, transdisciplinaritatea, ca orice altă metodă, are limitări și dificultăți. Capacitatea de a transcende disciplinele nu implică automat soluții mai eficiente sau mai complete.

Conceptul de transdisciplinaritate pledează pentru unitatea cunoașterii, dar complexitatea realității face ca atât o viziune unificată, cât și una hiperspecializată să fie insuficiente. În loc să căutăm o singură unitate, este valoros să recunoaștem și să respectăm diversitatea și pluralitatea cunoașterii. Tensiunea dintre o abordare holistică și hiperspecializare este esențială în construirea cunoașterii.

Ambele abordări au merite: hiperspecializarea duce la descoperiri profunde, în timp ce holismul dezvăluie interconexiuni între fenomene. În loc să favorizeze una față de cealaltă, scopul este de a realiza un echilibru și o interacțiune dinamică între ele.

Rezistența instituțională la abordările interdisciplinare indică necesitatea reformării structurilor academice, educaționale și științifice pentru a reflecta modul în care societatea influențează construirea cunoașterii. Deși evoluția gândirii științifice este înțeleasă, este crucial să examinăm critic fundamentele și limitele acesteia, adaptând constant metodele la provocările actuale.

Este important să evidențiem punctele de convergență dintre complexitate și o perspectivă transdisciplinară, unde pot fi identificate aspecte comune atunci când se discută despre înțelegerea fenomenelor și sistemelor complexe (Navarro, 1990). Aceste aspecte pot fi considerate principii, cum ar fi:

a. Autoorganizarea se manifestă în sisteme complexe, demonstrând modul în care diferite domenii ale cunoașterii pot interacționa pentru a forma noi modele și structuri.

b. Emergența subliniază faptul că întregul este mai mare decât suma părților sale. Acest concept evidențiază necesitatea unei viziuni transdisciplinare, deoarece proprietățile emergente nu pot fi înțelese printr-un singur domeniu disciplinar.

c. Adaptarea demonstrează capacitatea transdisciplinarității de a evolua în funcție de context, abordând problemele din perspective diverse.

d. Variabilitatea recunoaște că instabilitatea și imprevizibilitatea sunt caracteristici ale fenomenelor complexe. O perspectivă transdisciplinară combină instrumente din diferite discipline pentru a înțelege aceste sisteme. (e) Rețelele reflectă esența transdisciplinarității: o interconectare a disciplinelor care se susțin reciproc.

e. Dinamica neliniară prezintă provocări care necesită o abordare transdisciplinară, deoarece complexitatea inerentă a sistemelor neliniare depășește înțelegerea unei singure discipline.

f. Interdisciplinaritatea pune accentul pe colaborarea dintre discipline, dar transdisciplinaritatea integrează și îmbină diferite domenii într-un cadru unificat. Aceste elemente ilustrează relevanța transdisciplinarității în cercetare și ar fi importante pentru educație în înțelegerea fenomenelor complexe într-o lume interconectată.

În acest moment, este important de menționat că cele de mai sus se bazează pe lucrările lui Morin (2006), care descrie o metodă pentru complexitate care diferă de metoda tradițională și este una dintre contribuțiile și precedentele pentru înțelegerea transdisciplinarității. În concluzie, este esențial să se prezinte principiile de bază ale gândirii din această perspectivă (complexitate), deoarece acestea sunt noțiunile și semnificațiile care sunt articulate în cadrul discursului transdisciplinarității.

Șapte principii de bază ale gândirii complexe în Mejía Ríos și colab. (2023, p. 19)

a) Sistemic și organo-rațional Acesta cuprinde conexiunea stabilită în cunoașterea părților în raport cu înțelegerea întregului.

b) Holografic Se observă că fragmentele sunt în întreg, iar întregul este în fiecare fragment, ca și cum ar fi un fragment.

c) Retroactiv Se susține că rădăcinile și consecințele lor se influențează reciproc.

d) Recursiv Aceste principii își propun să depășească ideea de control și reglare, deoarece autoproducerea și autoorganizarea cunoașterii fac parte din ecuație.

e) Autonomie și dependență Aceasta articulează, ca o nouă dialectică, prezența și interconectarea dintre ceea ce ar fi libertate și subordonare.

f) Dialogic: Rolul a ceea ce era anterior incompatibil ca sursă potențială de explicație este revendicat ca fiind complementar.

g) Introducere retrospectivă: Se evidențiază importanța legării și recunoașterii faptului că incertitudinea este atât o condiție, cât și un context în dezvoltarea cunoașterii.

Cele de mai sus sunt încadrate în perspectiva complexității, ca un preludiv al cercetării integrative (Andrade Salazar & Rivera Pérez, 2019), care presupune transdisciplinaritatea ca fundament, deoarece se concentrează pe sisteme și probleme mai degrabă decât pe o singură soluție.

Din această perspectivă, cercetarea integrativă este propusă pentru a analiza și înțelege o diversitate de probleme, obiecte și fenomene care fac parte din discontinuitatea și timpul disruptiv asumate din punctul de vedere al complexității, prin utilizarea unor tehnici și abordări multi-, inter-, pluri- și transdisciplinare. O înțelegere profundă și cuprinzătoare a fenomenului (fenomenelor) în cauză poate fi obținută prin combinarea diferitelor perspective și tehnici. Pe lângă cele de mai sus și în conformitate cu ceea ce s-a discutat, există, de exemplu, propunerea lui Santos (2009) ca un curent critic al epistemologiei tradiționale occidentale (Merçon, 2022), care urmărește să dea glas și valoare formelor de cunoaștere și înțelepciune ale popoarelor din Sudul Global, cum ar fi America Latină. Acest lucru este deosebit de important deoarece o datorie față de epistemologia tradițională occidentală a devenit evidentă, potrivit autorului portughez, deoarece cunoașterea și înțelepciunea acestor popoare au fost sistematic excluse și devalorizate din cauza limitelor unei perspective disciplinare părtinitoare. Prin contribuțiile sale, acest gânditor urmărește să construiască o nouă epistemologie cu principii de gândire complexă și elemente de transdisciplinaritate.

Principalele obstacole în calea adoptării transdisciplinarității, ca și în cazurile anterioare, includ rezistența înrădăcinată în practicile academice convenționale, lipsa unei schimbări radicale în modul în care sunt conceptualizate cunoașterea și știința, necesitatea unei provocări epistemologice profunde la adresa retoricii disciplinare tradiționale și dificultatea de a găsi fundamentele pe care se construiește o nouă paradigmă a producției de cunoaștere. În acest sens, există o lipsă de impuls intelectual capabil să confrunte și să depășească aceste provocări într-un mod calitativ (Lanz, 2010).

Interesul pentru construirea conceptelor dintr-o perspectivă transdisciplinară a crescut în cadrul comunității academice (Peñuela Velásquez, 2005).

Principalul motiv pentru care această metodă este apreciată este capacitatea sa de a crea soluții integrate care abordează probleme complexe (Nicolescu, 1996). Transdisciplinaritatea este considerată o modalitate de a depăși limitele disciplinelor individuale și, prin urmare, o modalitate de a aborda problemele interconectate cu care se confruntă societatea contemporană (Paoli Bolio, 2019).

Pe baza punctelor ridicate în secțiunea 3 a acestui text și a lucrărilor autorilor (Max-Neef, 2005; Maldonado, 2014; Gell-Mann, 1995; Morin, 1998; Prigogine,

1997; Sotolongo Codina & Delgado Díaz, 2006; Klein, 2010), este important să se ia în considerare următoarele aspecte atunci când se reflectă asupra acestor puncte:

a. Transdisciplinaritatea apare din necesitatea de a depăși barierele disciplinare pentru a aborda problemele sociale, economice, culturale și de mediu contemporane, care sunt din ce în ce mai complexe și interconectate.

b. Această abordare se situează în paradigma complexității și promovează o viziune integrată și holistică asupra realității, care poate încorpora mai multe niveluri, dimensiuni și perspective.

c. Transdisciplinaritatea se referă nu numai la interacțiunea dintre discipline, ci și la integrarea acestor discipline într-un întreg coerent. Acest lucru se realizează printr-un proces de dialog și cooperare între diverși actori și sisteme de cunoaștere, inclusiv cadre universitare din diverse discipline, părți interesate din industrie, guvern și societate civilă.

d. Există mai multe dificultăți în implementarea transdisciplinarității, cum ar fi necesitatea de a crea noi metode și abordări pentru a gestiona complexitatea, rezistența din partea instituțiilor academice tradiționale, lipsa unui limbaj comun între discipline și necesitatea de a instrui profesioniști pentru a lucra eficient într-un context transdisciplinar.

Pentru a trece la o perspectivă transdisciplinară, este esențial să recunoaștem limitele cunoștințelor actuale și să încurajăm reforma cunoștințelor și „poliglotismul” științific, care este definit ca abilitatea de a înțelege și aplica cunoștințe din diverse discipline.

(e) Este important să promovăm procese transformative care pot schimba cursul umanității și pot atenua efectele actualei crize politice. În termeni transdisciplinari, realitatea este discontinuă, este în continuă creare și este supusă contradicțiilor. Aceasta înseamnă că este necesar să se ia în considerare perspective diverse și să se pună la îndoială certitudinile stabilite anterior.

(f) Transdisciplinaritatea este o abordare etică ce evită să ofere o înțelegere definitivă a realității. Aceasta decurge din ideea că orice definiție va ignora inevitabil anumite variabile și factori.

Transdisciplinaritatea implică o revizuire profundă a canoanelor care au dus la proliferarea disciplinelor și la deconstrucția protoalelor și categoriilor care au perpetuat structurile de putere. Aceasta duce la o reconfigurare a cunoașterii dintr-o perspectivă transdisciplinară.

Cu toate acestea, atunci când se explorează concepte care transcend granițele disciplinare, pot apărea provocări care este esențial să fie examinate critic. O astfel de provocare este potențiala alterare a fundamentelor și tehnicilor științifice. După cum subliniază Alan Sokal și Jean Bricmont în lucrarea lor, Imposturi intelectuale (Intellectual Impostures (1999), acestea pot fi interpretate greșit sau utilizate greșit atunci când se dezvoltă idei care depășesc disciplinele. Este esențial

să se respecte liniile directe epistemologice pentru a asigura soliditatea și precizia conceptelor transdisciplinare. Un aspect cheie al acestui fapt este fundamentarea acestor noțiuni în rigoare și metoda științifică, prevenind trivializarea sau aplicarea greșită a acestora (Sokal și Bricmont, 1999). În plus, este necesar să se stabilească strategii pentru o înțelegere profundă și detaliată a disciplinelor interconectate, precum și să se acorde atenție evitării distorsiunii sau utilizării necorespunzătoare a principiilor și metodelor științifice și să se asigure integritatea conceptuală. În acest fel, rigoarea conceptelor este, ca să spunem așa, validată, iar riscul de neînțelegeri sau distorsiuni conceptuale este redus.

De asemenea, conceptele transdisciplinare trebuie să se bazeze pe dovezi empirice solide și actualizate, supuse unei examinări și revizuirii continue de către experți pentru a le determina relevanța și validitatea. Este imperativ să se încurajeze colaborarea și schimbul interdisciplinar. Metodologiile transdisciplinare adoptă adesea cercetarea-acțiune participativă, integrând comunitatea în cicluri continue de generare și validare a cunoștințelor, consolidând autenticitatea și recunoașterea acestora.

Pentru a oferi un ghid coerent pentru cercetările viitoare, se propun următoarele principii transdisciplinare:

(a) Integrarea cunoștințelor: Aceasta depășește simpla acumulare de informații. Implică un efort concertat de a amalgama cunoștințe din diferite discipline, promovând colaborarea și dialogul activ între diverse domenii de studiu și luând în considerare și perspectivele extra-academice.

(b) Flexibilitate metodologică: Nu toate problemele se potrivesc metodelor prestabilite.

Capacitatea de a modifica, adapta sau dezvolta noi instrumente metodologice în funcție de unicitatea problemei este vitală pentru abordarea unor probleme noi sau neobișnuite.

(c) Revizuire epistemologică: O analiză introspectivă care pune sub semnul întrebării și deconstruiește fundamentele cunoașterii. Această abordare nu numai că recunoaște, dar și evaluează critic modul în care paradigmele teoretice pot colora sau influența înțelegerea și abordarea fenomenelor.

(d) Formularea complexă a problemelor: În loc să simplifice sau să fragmenteze problemele pentru a le face inteligibile, acest principiu pune accentul pe recunoașterea și prezentarea complexității intrinseci și multifacetate a fenomenelor investigate.

(e) Compoziția diversă a echipei de cercetare: O multitudine de perspective poate fi forța motrice din spatele inovației științifice. Promovarea echipelor cu diversitate disciplinară și experiențială poate duce la soluții holistice și adaptive.

(f) Specificitate metodologică: Deși poate părea redundantă din punct de vedere al flexibilității, specificitatea subliniază faptul că abordarea adoptată trebuie să fie inerent adecvată și adaptată problemei sau fenomenului în cauză.

Acest cadru de principii își propune să fie piatra de temelie a cercetării transdisciplinare, asigurând o abordare atât cuprinzătoare, cât și executată meticulos, de la formularea inițială a problemei până la fazele de evaluare și revizuire. Este un apel către comunitatea științifică de a adopta o abordare integrativă și reflexivă în era contemporană a cercetării.

Pentru a asigura o reprezentare cuprinzătoare și multifacetată a problemei în cauză, se propune adoptarea principiilor transdisciplinare în designul cercetării. Această abordare subliniază necesitatea de a forma echipe de cercetare care combină expertiza diverselor discipline academice cu contribuțiile importante ale participanților non-academici. Procedând astfel, se urmărește obținerea unei perspective cuprinzătoare și echilibrate asupra problemei, conducând la crearea de soluții care transcend silozurile disciplinare tradiționale.

Transdisciplinaritatea se manifestă prin flexibilitatea și adaptabilitatea sa metodologică în timpul fazei de implementare. Cu ajutorul acestei abordări, cercetătorii pot modifica, îmbunătăți sau chiar crea metodologii complet noi, adaptate caracteristicilor și nuanțelor specifice ale problemei în cauză.

Adaptabilitatea acestei metodologii are ca rezultat intervenții precise și contextualizate, maximizând eficacitatea acesteia.

Educația și cercetarea socială la răscrucea dintre transdisciplinaritate și filosofie: modelând gânditorii viitorului.

În domeniul vast al educației contemporane, apar debateri cruciale despre cum să se proiecteze, să se configureze și să se transmită cunoștințele. Educatorii recunosc că predarea nu se limitează la transmiterea cunoștințelor. Este un proces complex bazat pe modul în care oamenii percep realitatea, viziunea lor asupra lumii și modul în care interacționează cu mediul lor în continuă schimbare și îl înțeleg. Limbajul, esențial pentru comunicare, joacă un rol fundamental în educație.

La intersecția dintre educație și transdisciplinaritate, rolul limbajului și al comunicării este fundamental. În cadrul gândirii complexe și al perspectivei transdisciplinare, metafora, așa cum este menționată la punctul 5 al acestui articol, apare ca un instrument relevant care acționează ca o punte între concepte din diferite discipline. Cu toate acestea, în contextul educațional, este crucial să fie utilizată cu discernământ pentru a asigura o interpretare contextualizată și a evita neînțelegerile, având în vedere capacitatea sa de a conecta și de a lărgi orizonturile de înțelegere pe diverse teme.

În conformitate cu cele de mai sus, educația nu acționează doar ca un vehicul pentru transmiterea datelor sau faptelor, ci modelează și modul în care aceste date sunt conceptualizate și înțelese. Discuțiile filosofice centrate pe perspective precum scepticismul, raționalismul și empirismul, printre altele, dobândesc o semnificație deosebită în domeniul educațional, deoarece aceste reflecții contestă convenționalul și aprofundează ideile despre esența adevărului, interpretarea realității și modul în care acestea pot fi încorporate în programele de predare.

În cadrul acestei panorame, transdisciplinaritatea apare ca o viziune catalitică pentru reînnoirea educațională (Flores Chaupis, 2022). Această abordare urmărește să integreze disciplinele într-un context unificat, mai degrabă decât să le grupeze pur și simplu în categorii. Transdisciplinaritatea în educație implică o combinație cuprinzătoare de concepte, abilități și abordări, depășind simplul transfer de cunoștințe. Scopul nu este doar de a crea condiții și de a educa în domenii specifice, ci și de a înțelege modul în care aceste domenii se raportează, interacționează și se influențează reciproc.

Prin promovarea transdisciplinarității în educație, se consideră ca studenții dezvoltă o viziune integrată și mai amplă asupra lumii, atât din perspectivă pedagogică, cât și andragogică. Acești studenți nu numai că vor stăpâni competențele specifice domeniului lor, dar le vor contextualiza, vor demonstra adaptabilitate și vor colabora cu specialiști din diverse discipline pentru a aborda provocări complexe. Predarea transdisciplinară depășește simpla colectare de date; se concentrează pe dezvoltarea flexibilității, a gândirii critice și a colaborării. Cu toate acestea, adoptarea unei abordări transdisciplinare prezintă provocări. Sunt necesare restructurarea curriculumului, o formare adecvată a profesorilor și resurse care să susțină această învățare holistică. În plus, trebuie luate în considerare dinamica clasei și diversitatea stilurilor de învățare ale elevilor (CeredaRodríguez, 2018).

Transdisciplinaritatea, așa cum se poate deduce, apare ca un răspuns fundamental la divizarea cunoștințelor care caracterizează abordările disciplinare convenționale. Din perspectiva gândirii sistemice complexe, această abordare este prezentată nu doar ca o strategie metodologică, ci și ca o necesitate epistemologică pentru abordarea rețelei complexe a fenomenelor sociale contemporane. Prin adoptarea acestei perspective, cercetarea socială este îmbogățită prin încorporarea unei varietăți de abordări analitice și metodologice, permițând o explorare profundă și nuanțată a realităților sociale din ce în ce mai interconectate. În acest sens, transdisciplinaritatea facilitează dialogul între discipline și sporește înțelegerea unor fenomene precum excluziunea socială, efectele activității umane asupra mediului și mișcările migratorii globale.

Adoptarea unei poziții transdisciplinare în cercetarea socială implică recunoașterea limitelor abordărilor unidisciplinare în fața complexității problemelor actuale din perspectiva gândirii sistemice complexe. Aceasta implică dorința de a integra cunoștințe și tehnici din diverse discipline, cu scopul de a depăși obstacolele epistemologice convenționale. În această abordare, cercetătorii trebuie să aibă o dispoziție către învățarea continuă și colaborarea interdisciplinară, care sunt esențiale pentru crearea de soluții inovatoare și eficiente la provocările sociale emergente.

Buletinul Științific al Centrului Universitar „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
ediție semestrială, seria științe umanistice, nr. 2 (24), 2026

~ Anexe / Annexes ~

The scientific bulletin of the University Center ”Bogdan Petriceicu Hasdeu” from Cahul
half-yearly edition, humanities series, no. 2 (24), 2026

NORME DE PUBLICARE PENTRU NUMĂRUL VIITOR

Aspect general: materialele vor fi elaborate în programul WORD (*.doc, *.docx), în limba română sau engleză. Textul va fi tehnoredactat cu fontul CALIBRI (Body), mărimea 11, cu note de subsol (infrapaginale) în font CALIBRI (Body) de mărimea 9, spațiul dintre rânduri: „single”. Autorii vor indica între paranteze rotunde, sub titlul articolului, numele complet, instituția de la care provin și adresa de mail personală, respectiv codul ORCID. Textul propriu-zis va fi însoțit de **rezumat** (în general acesta ar trebui să reprezinte cam 10% din întinderea articolului), **cuvinte cheie**, **lista ilustrațiilor** și eventual lista abrevierilor utilizate, redactate **atât în limba română cât și într-o limbă de circulație internațională** (de preferat engleză); întinderea maximă a articolului sau studiului propus spre publicare este de 10-15 pagini, excepții putând fi admise în consens cu recomandările colectivului de redacție.

Aparatul critic: Pentru note se va folosi sistemul de citare clasic, infrapaginal: autor (autori), titlul complet al lucrării (articol, studiu sau carte) cu caractere cursive (*italice*), locul și anul apariției, urmate de indicarea paginilor, după exemplele:

1. Costin Croitoru, *Fortificații liniare romane în stânga Dunării de Jos. Terminologia relativă*, volumul II, editura Istros, Brăila, 2007, pp. 201-202.

2. Costin Croitoru, *Călătorie de cercetare arheologică în județul Covurlui*, în volumul *Orbis Praehistoriae. Mircea Petrescu-Dîmbovița – in memoriam*, (editori: V. Spinei, N. Ursulescu,), editura Universității din Iași, Iași, 2015, pp. 645-655.

3. Costin Croitoru, *Fibule din bronz descoperite la Barboși, provenite din colecția „Al. Nestor Măcellariu”*, în *Acta Musei Tutovensensis*, XIV, 2018, pp. 118-124.

Nu ezitați să folosiți termenii „Idem”, „Eadem”, „*ibidem*” sau „*op. cit.*” acolo unde situația o impune.

Ilustrația: se va transmite în format .jpg cu rezoluție de minim 300 dpi, atât în text cât și separat, numele planșelor / figurilor corespunzând celor din lista ilustrației;

Persoanele de contact, responsabile cu editarea volumului, cărora vă rugăm să le confirmați intenția de a susține demersul nostru și respectiv să le trimiteți contribuțiile dumneavoastră, sunt:

Costin Croitoru, redactor șef al seriei, email: costin_croitoru1@yahoo.com

Ion Ghelețchi, responsabil al secțiunii Istorie, email: gheletchii.ion@gmail.com

Liliana Grosu, responsabil al secțiunii Filologie, email: lilisebyigor@gmail.com

Polina Lungu, responsabil al secțiunii Pedagogie, email: lungu.polina@usch.md

PUBLICATION RULES FOR THE NEXT ISSUE

Appearance: the materials for publication will be elaborated in the WORD program (*.doc, *.docx), in Romanian or English. The text will be typewritten with CALIBRI font (Body), size 11, with footnotes (at the bottom of the page) in CALIBRI font (Body) size 9, the space between the lines: “single”. The authors will indicate their full name, affiliation, and the personal e-mail address in round brackets and ORCID code, below the title of the article. The text itself will be accompanied by the **abstract** (generally it should represent about 10% of the length of the article), **keywords**, the **list of illustrations** and possibly the **list of abbreviations** used, written **both in Romanian and in a language of international circulation** (preferably English); the maximum length of the article or study proposed for publication is 10-15 pages, exceptions can be admitted in accordance with the recommendations of the editorial team.

Critical apparatus: For notes, the classic citation system will be used, in text citation: author(s), full title of the work (article, study or book) in *italics*, place and year of publication, followed by indication of the pages, according to the examples:

1. Costin Croitoru, *Fortificații liniare romane în stânga Dunării de Jos. Terminologia relativă*, Volume II, Istros Publishing House, Brăila, 2007, pp. 201-202.

2. Costin Croitoru, *Călătorie de cercetare arheologică în județul Covurlui*, în volumul *Orbis Praehistoriae. Mircea Petrescu-Dîmbovița – in memoriam*, (editors: V. Spinei, N. Ursulescu, V. Cotiugă), University of Iași Publishing House, Iași, 2015, pp. 645-655.

3. Costin Croitoru, *Fibule din bronz descoperite la Barboși, provenite din colecția „Al. Nestor Măcellariu”*, in *Acta Musei Tutovens*, XIV, 2018, pp. 118-124.

Feel free to use the terms "Idem", "Eadem", "*ibidem*" or "*op. cit.*" where necessary.

Illustration: it will be transmitted in .jpg format with a resolution of at least 300 dpi, both in text and separately, the names of the plates / figures corresponding to those in the illustration list;

The contacts responsible for editing the volume, to whom we ask you to confirm your intention to support our approach and to send your contributions are:

Costin Croitoru, editor-in-chief of the series, email: costin_croitoru1@yahoo.com

Ion Ghelețchi, head of section History, email: gheletchii.ion@gmail.com

Liliana Grosu, head of section Philology, email: lilisebyigor@gmail.com

Lungu Polina, responsible for the section Pedagogy, email: lungu.polina@usch.md

**Buletinul Științific al Centrului Universitar
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul**
(ediție semestrială)

Seria „Științe Umanistice”

Piața Independenței 1,
Cahul, MD – 3909
Republica Moldova

tel.: 0299 22481
e-mail: journal.hs@usch.md

Bun de tipar:
Format: 18,2 cm x 25,7 cm
Coli de tipar:
Tirajul: 100 ex.

Tipografia „PrinCaro”, Chișinău
Tel.: +373 69424176