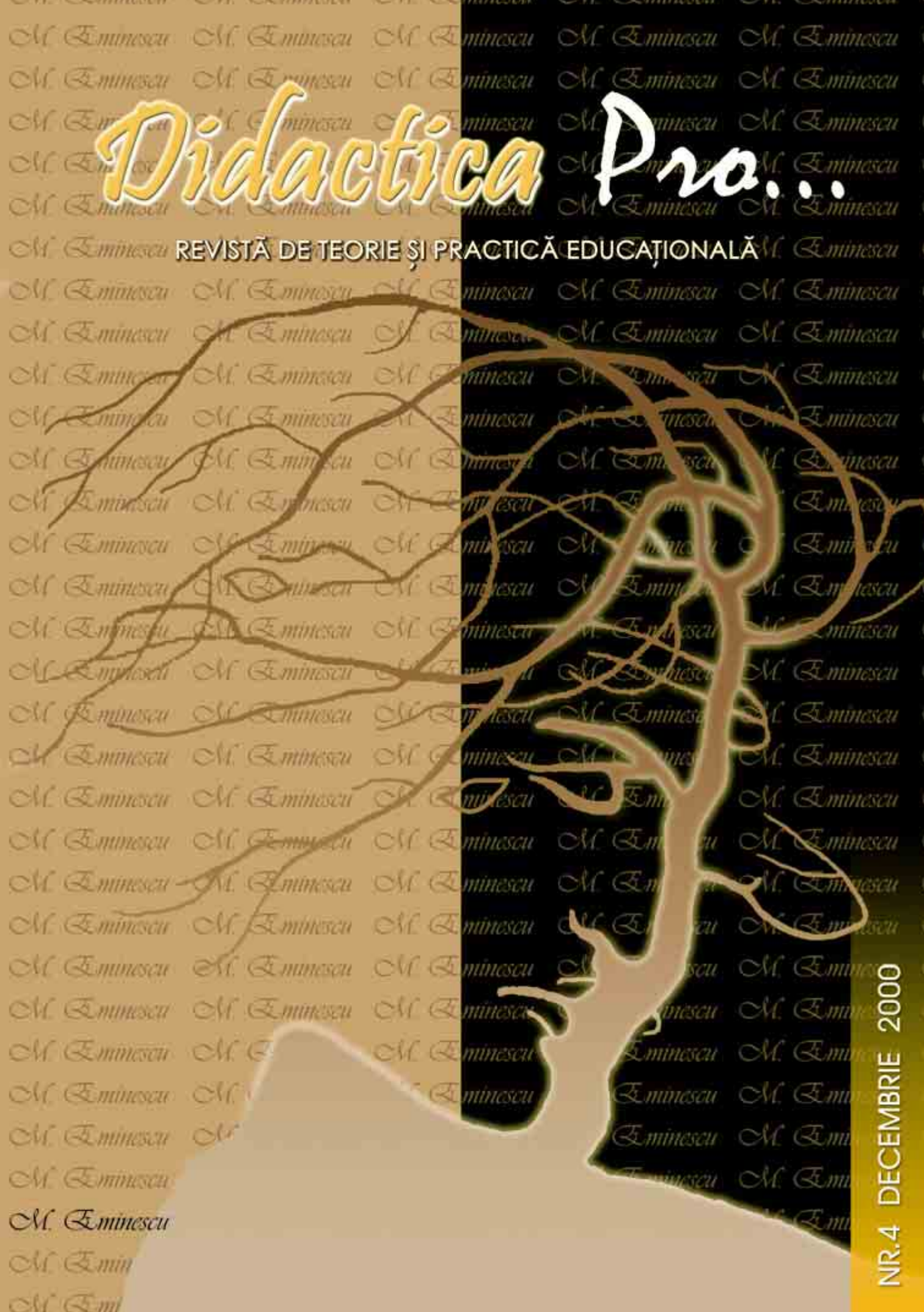


# Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ





*Acest număr se dedică lui  
Mihai Eminescu*

*Caracterul însă a unei școli bune e ca elevul să învețe în ea mai mult decât i se predă, mai mult decât știe însuși profesorul. Odată interesul inteligenței trezit pentru obiecte, odată simțurile și judecata deprinse la observație, elevul ajunge prin propria gândire la rezultate care nu stau în carte.*

*Elevul nu e un hamal care-și încearcă memoria cu saci de coji ale unor idei străine, sub care geme, ci un om care-și exercită toate puterile proprii ale inteligenței întărindu-și aparatul intelectual, precum un gimnast își împuternicește pînă-n gradul cel mai mare aparatul fizic, fie-n vigoare, fie-n îndemnare.*

*În instrucția primară și secundară calitatea celor știute stă în proporție inversă cu cantitatea. Lipsurile cele mai mari ale învățămîntului nostru nu sînt pe terenul intelectual, precît pe cel al educației.*

*Calitatea cunoștințelor consistă în deplină înțelegere a celor știute și pentru a fi pe deplin înțelese, mai ales pentru copii, trebuie să fie intuite, iar pentru a fi intuite acele cunoștințe trebuie să fie descriptive, adică sătule de culoare și de viață, nu un schelet de abstracțiuni și de nume proprii.*

*Ce-i educația? O constantă deprindere la economie de puteri și la aplicarea lor pentru obiecte care merită să le cheltuim.*

*Cărți rele de școală pot fi mult mai ieftine decât una și bună. Dar cele rele umplu capul pentru toată viața cu idei false, care aduc pierderi inteligenței și inimei, acea una și bună ține o dată pentru totdeauna mai mult, dar devine un îndreptari al vieții.*

*Copilului nu aur, nu mătase, nu viață bună, ci iubire îi trebuiește.*

*Coruptibilitatea de moravuri și superficialitatea de educație merg aproape mîna-n mîna.*

*Educațiunea, creșterea cade în periodul acela al vieții omenești cînd inima neformată încă a omului seamănă unei bucați de ceară în care poți imprima ce vrei. Cînd inima cu vîrsta se-mpietrește, atunci n-o mai poți îndrăpta, o poți numai rumpe.*

*E multă diferență între educațiune și cultură. Așa de exemplu educațiunea străină implică spirit străin, cultura străină – ba. Educațiunea e cultura caracterului, cultura e educațiunea minții. Educațiunea are a cultiva inima și moravurile, cultura are a educa mîntea. În fine un om bine educat, cu inimă, caracter și moravuri bune poate să fie c-un cerc restrîns de cunoștințe, pe cînd, din contra, cultura, cunoștințele cele mai vaste pot să fie cuprinse de un om fără caracter, imoral, fără inimă.*

*Educațiunea să nu tindă numai la cîștiguri din lumea reală, la folosuri materiale, cari pe nimeni n-a făcut fericit, ci să dezvolte bunurile din lumea ideală, percepțiunea frumosului, ideile de bine și adevăr.*

*Învățătura consistă în mulțimea celor știute, cultura în multilateralitatea cunoștințelor.*

*Nu în cultură excesivă a minții consistă misiunea școalelor – excepție făcînd cele înalte – ci în creșterea caracterului.*

*Școala oricînd e o închisoare cînd învățătorul va fi mărginit, e oricînd o grădină cînd acesta va fi un om de spirit care va ști să intereseze pe elevii săi pentru obiectul ce propune.*

**CURRICULUM VITAE**

Mihai Dan	
<b>Liceul Teoretic “Mihai Eminescu” din Chișinău</b>	<b>4</b>
Vasile Chivriga	
<b>Liceul Teoretic “Mihai Eminescu” din Ungheni</b>	<b>6</b>

**DIN VIAȚA LICEELOR**

Vasile Gîțlan	
<b>Zilele “Natalia Dadiani”</b>	<b>8</b>
Tamara Balțatu	
<b>Apărarea drepturilor omului – garant al democrației</b>	<b>9</b>
Ion Vârțanu	
<b>Simbolul demnității noastre</b>	<b>10</b>

**QUO VADIS?**

Simona Crăciun	
<b>Valori educaționale. Conflicte valorice și rezolvarea lor</b>	<b>12</b>
Vlad Pâslaru	
<b>Valorile educației din perspectivă curriculară</b>	<b>18</b>
Vitalie Ciobanu	
<b>Valorile în societatea contemporană</b>	<b>20</b>
Dana Terzi	
<b>Spre o nouă interpretare a valorilor – miza eșecurilor noastre</b>	<b>23</b>

**MAPAMOND PEDAGOGIC**

<b>Gînduri pentru Eminescu</b>	<b>28</b>
Sergiu Pavlicencu	
<b>Prezențe spaniole în proza literară eminesciană</b>	<b>30</b>
Viorica Gorăș-Postică	
<b>Lecția Coreii de Sud sau recurs secvențial la valorile sistemului educațional coreean</b>	<b>31</b>

**EX CATHEDRA**

Tamara Cristei	
<b>Mihai Eminescu – <i>homo paideia</i></b>	<b>35</b>
Mioara Avram	
<b>Eminescu și limba română</b>	<b>39</b>

CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS

**Colegiul de redacție:**

Silvia **BARBAROV**  
 Svetlana **BELEAEVA**  
 Nina **BÎRNAZ**  
 Viorica **BOLOCAN**  
 Olga **COSOVAN**  
 Nadia **CRISTEA**  
 Otilia **DANDARA**  
 Viorica **GORAȘ-POSTICĂ**  
 Liliana **IVANOVICI**  
 Vlad **PÂSLARU**  
 Carolina **PLATON**  
 Igor **POVAR**  
 Nicolae **PRODAN**

**Didactica Pro...**

*Revistă de teorie și practică educațională  
 a C.E. “PRO DIDACTICA”; Nr.4, decembrie, 2000*

**Echipa redacțională:**

*Redactor-șef:*  
 Nadia **Cristea**  
*Redactor stilizator:*  
 Mariana **Vatamanu-Ciocanu**  
*Redactori:*  
 Dana **Terzi**, Dan **Bogdea**  
*Culegere și corectare:*  
 Maria **Balan**  
*Tehnoredactare computerizată:*  
 Marin **Bălănuță**  
*Design grafic:*  
 Nicolae **Susanu**  
*Fotografii:*  
 Iulian **Sochircă**

George Ghețu	
<b>Analiza de text: de la metoda structurală la Deconstrucție</b>	<b>41</b>
Galina Gavriliță	
<b>Conceptia educației moral-spirituale: realizări și probleme</b>	<b>50</b>
<b>DOCENDO DISCIMUS</b>	
Iulius Popa	
<b>Cîteva reflecții despre Eminescu și noi</b>	<b>51</b>
Angela Grama	
<b>Portofoliul și obiectivul curricular. Formarea unor competențe de muncă intelectuală</b>	<b>54</b>
Maria Vasilev	
<b>Interferențe în activitatea pedagogică a lui M.Eminescu și I.Creangă</b>	<b>56</b>
Tatiana Mistreanu, Ecaterina Negruța	
<b>Opera lui M.Eminescu – izvor de cunoaștere a istoriei</b>	<b>58</b>
Victor Păginu	
<b>Universul lui Eminescu – o lume relativă, ce are un început fără sfârșit</b>	<b>60</b>
Victoria Sicorschi	
<b>O lecție de cultură</b>	<b>62</b>
Teodor Tocan	
<b>Simbolul porții în creația lui Mihai Eminescu</b>	<b>63</b>
Ion Sirbu	
<b>Aspecte ontologice în creația lui Mihai Eminescu</b>	<b>66</b>
Cezara Gheorghită	
<b>Eminescu în universul artelor plastice</b>	<b>69</b>
Victor Ghilaș	
<b>Transpuneri muzicale ale liricii eminesciene</b>	<b>71</b>
<b>Sondaj. Retrospectiva secolului</b>	<b>73</b>
<b>DICȚIONAR</b>	
Sorin Cristea	
<b>Valorile pedagogice</b>	<b>77</b>
<b>SUMMARY</b>	<b>79</b>
<b>AUTORII NOȘTRI</b>	<b>80</b>

CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS CUPRINS

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA  
 Tiparul executat la Combinatul Poligrafic  
 Revista a fost realizată cu sprijinul Fundației SOROS Moldova  
 Înregistrată la Ministerul Justiției Republicii Moldova la data de  
 27 octombrie 2000 cu numărul de înregistrare 89

**Adresa redacției:**

str. Armenească, 13, Chișinău 2012, Republica Moldova  
 Tel.: 541994, 542556, 542977, Fax: 544199  
 E-Mail: [prodidactica@cepd.soros.md](mailto:prodidactica@cepd.soros.md)

Nu de tot voi muri, partea mai bună a mea  
Va scăpa de mormînt...

/Mi-am zidit un monument/



## CURRICULUM VITAE



Mihai DAN

### Liceul Teoretic “Mihai Eminescu” din Chişinău

educaţionale; concordanţa deplină între elementul educativ şi cel instructiv; profesori bine pregătiţi; conlucrarea tuturor angajaţilor liceului; ca limba maternă să fie o chestiune primordială în şcoală; posedarea corectă a limbii române.

Procesul de democratizare a relaţiilor profesor-elev, elev-elev, care are loc în liceul nostru este rezultatul unei colaborări fructuoase dintre colectivul de pedagogi şi elevi. Un aspect al acestui proces este introducerea autoconducerii în clase, bazată pe o echipă de serviciu compusă din 5-6 persoane, care dirijează viaţa colectivului de elevi timp de o săptămână. Această practică dezvoltă aptitudinile de organizare, responsabilitatea şi competenţa elevilor de a conduce şi a coordona activitatea colectivelor mici, ameliorează disciplina şi ridică nivelul lor de cunoştinţe. Pedagogii, avînd rol de consultanţi, îi ajută pe elevi să-şi analizeze acţiunile, să acorde mai multă atenţie esenţialului şi să găsească căi concrete de realizare a obiectivelor trasate. În consecinţă, între elevi şi pedagogi se stabilesc noi relaţii de colaborare care contribuie la stimularea şi consolidarea colectivelor de elevi, pedagogi şi părinţi, la întărirea interdependenţei dintre procesul de instruire şi cel educativ. Elevii au ocazia să organizeze şi să desfăşoare, în clasă sau în liceu, multiple şi diverse activităţi.

O dată pe lună au loc orele pedagogilor

Şcoala mixtă nr. 10 “M. Eminescu” din Chişinău a activat din anul 1969 ca şcoală cu studierea aprofundată a limbii franceze. În 1990 devine gimnaziul nr. 3 “M. Eminescu”, iar în 1994 – liceu cu acelaşi nume. Actualmente liceul îşi desfăşoară activitatea cu 11 clase primare, 24 gimnaziale, 6 liceale, avînd 1225 de elevi. În 1997 s-au deschis 15 clase francofone în care matematica, chimia, fizica şi biologia sînt predate în limba franceză.

În pofida tuturor dificultăţilor organizării şi desfăşurării procesului educaţional, managerii şi profesorii liceului, pedagogi talentaţi şi cu experienţă de muncă, sînt în permanentă căutare a noilor tehnologii educaţionale întru instituirea unui sistem eficient de predare-învăţare-evaluare.

Principiile de care ne conducem:

**Pledăm pentru:** aplicarea noilor tehnologii

manageri, în cadrul cărora se face analiza și auto-analiza lucrului efectuat în cele patru domenii: metodic, lucrul cu profesorii, cu elevii și cu părinții. Astfel, a fost înalt apreciată competența, responsabilitatea și spiritul creativ al unor profesori ca: A.Căpățînă, L.Dan, G.Mucii, L.State ș.a. Pentru corpul didactic, în special pentru tinerii specialiști, sînt organizate ore instructiv-metodice.

*“A-i educa elevului abilitatea de a învăța ușor, repede și creator”* – acesta este criteriul de care se conduc lucrătorii cabinetelor metodice la sistematizarea materialelor didactice care cuprind întreaga activitate de instruire. Aceștia organizează seminarii instructiv-metodice, duc evidența activității pedagogice a profesorilor, desfășoară și conduc reuniuni metodice, studiază experiența profesorilor, asigură instruirea metodică a colectivului.

Întru cinstirea lui M. Eminescu, trăind convergența întregii suflări românești, generații după generații au simțit nevoia să-și dureze credința, măiestria, recunoștința față de cel care, ales de destin, a înălțat rostirea românească în universalitate. Nu există nici un oraș în țară care să nu-l fi eternizat pe Eminescu, școlile, librăriile, instituțiile și străzile purtîndu-i numele: Chișinău, str. Varșovia, 2, Liceul Teoretic “Mihai Eminescu” – iată încă o dovadă a semnului Eminescu.

Să vorbim despre Eminescu prin fapte. Din inițiativa dnei Cecilia Gonța, șefa catedrei de limba și literatura română, sub îndrumarea și încurajarea Secției Muzeistică a Uniunii Scriitorilor, culoarul etajului 4 al liceului a fost transformat în expoziția *“Luceafărul poeziei noastre”*, care conținea o bogată și utilă informație despre viața și activitatea lui M.Eminescu. Această expoziție a constituit baza actualului muzeu “M. Eminescu”, înființat în 1989, exponatele fiind realizate de pictorul Ion Virschi.

Activitățile organizate și coordonate de dna Lidia State, responsabilă de muzeu – întâlniri de suflet cu scriitori și oameni de creație, concursuri și lecții despre viața și creația lui M. Eminescu – au loc cu participarea activă a profesorilor Angela Grama, Viorica Pușcașu, Viorica Oleinic, Angela Prodan, Anastasia Valuță ș.a. Ghizii muzeului, elevii sînt gata oricînd să vă vorbească despre M. Eminescu în română, franceză, engleză, rusă – limbi studiate în liceu.

*Eminesciana*, o tradiție a liceului nostru, cuprinde manifestări programate pentru un an de studii: concursul tinerelor talente (poezie, proză); concursul de arte plastice; concursul declamatorilor (în limbile română, franceză, engleză, rusă); conferințe; sărbătoarea cărții; discuții literare; serate de poezie; ora de dirigenție – *Lecția Eminescu*.



Fotografii din activitatea liceelor

O mîndrie a liceului rămîne a fi Festivalul-concurs *“La steaua”* inițiat în 1994. Organizat împreună cu Departamentul Educație, Știință, Tineret și Sport al municipiului Chișinău și avînd ca moto *“Sorbim din izvorul neseecat al creației Mare-lui Eminescu, dorind să-l cunoaștem mai bine”*, el contribuie la valorificarea capacităților elevilor în domeniile: artă plastică, muzică, teatru, literatură română.

Obiectivul acestei activități este aprofundarea cunoștințelor despre Luceafărul poeziei românești, facilitarea schimbului de experiență între tinerii pasionați de creația lui M. Eminescu. În cadrul salonului de carte conlucrăm cu Centrul Academic “M. Eminescu”, iar sărbătorile dedicate creației Poetului sînt organizate în colaborare cu Salonul de Arte, postul de radio “Antena C”, cu redactorii emisiunii “Ora copiilor” a Companiei de Stat “Teleradio-Moldova”, cu revistele “A mic” și “Florile dalbe”.

Anul 2000 este Anul Eminescu, e Duminica Mare a sufletului fiecăruia dintre noi. Să pășim *“încet, cu grijă tăcută...”*, *“să nu-i călcăm nici umbra, nici florile de tei”*, într-un tărîm fabulos, în care *“se aude mersul cîrdului de cerbi”*, *“codrul este împărat slăvit”*, *“izvoarele sunînd dulce spun povești”*, iar *“florile se adună în șezătoare”*.



Didactica Pro..., Nr.4, anul 2000



Vasile CHIVRIGA

## Liceul Teoretic “Mihai Eminescu” din Ungheni

bani (cu participarea activă a elevilor) pentru ridicarea unui bust al lui Mihai Eminescu în fața liceului. Pînă la urmă, însă, s-a decis ca acesta să fie amplasat în fața prefecturii județene.

Festivalul *Eminesciana*, desfășurat de ziua nașterii poetului cu participarea elevilor și a profesorilor din municipiu și județ, a devenit deja o tradiție. Anul acesta M. Eminescu a fost omagiat de liceul nostru prin organizarea unui concurs al declamatorilor în cadrul *Sărbătorii Teiului*, ai cărui laureați au devenit Nicolae Boico, clasa a VI-a (autor de versuri); Diana Burlacu, clasa a X-a; Ludmila Conovali, clasa a VII-a. Am editat o revistă dedicată lui Eminescu pe care am prezentat-o la un concurs desfășurat la Suceava. Pentru a cunoaște mai bine viața și opera lui Mihai Eminescu sînt binevenite excursiile la Iași, Ipotești și alte locuri memorabile.

Corpul didactic este format din 85 de pedagogi, mulți dintre ei cu o mare experiență în domeniu. Activitatea instructiv-educativă este coordonată de: Vasile Chivriga, director al liceului, Nicolae Brașoveanu, Lidia Ciobanu, Eudochia Zaslavski – directori adjuncți și Nadejda Istrati, director adjunct pentru munca educativă. În afară de planul anual de activitate al liceului, care se aprobă la consiliul profesoral în luna august, mai avem și un plan de perspectivă pentru perioada 1997-2005.

Noile cerințe înaintate de implementarea curriculumului impun modificarea și actualizarea procesului de dirijare și control al tuturor activităților educaționale. Liceul s-a implicat în procesul de reformă a învățămîntului, angajîndu-se în anul de studii 1999-2000, prin diverse acțiuni, în programul *Implementarea noilor strategii ale învățămîntului formativ*. Am depus o cerere la Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare cu intenția de a fi incluși (întregul colectiv) în experimentul curriculumului școlar ca școală-pilot.

Sîntem permanent în căutarea unor noi căi de realizare a reformei școlare, perfecționarea cadrelor didactice fiind una din problemele noastre cele mai importante. Anual învățătorii și profesorii efectuează stagii de perfecționare la Centrul Educațional PRO DIDACTICA și la Institutul de Științe ale Educației.

Biblioteca liceului, cu un fond de carte de peste 70 mii de exemplare, abonează 18 titluri de ziare și reviste din diferite domenii.

Centrul psihologic și logopedic al liceului activează în următoarele trei direcții: măsuri de profilaxie, consultații individuale și în grup pentru elevi, părinți și profesori, organizează activități de

**A**nul acesta sărbătorim 50 de ani de la înființarea instituției noastre de învățămînt, care a activat ca școală medie de cultură generală pînă în 1991, cînd a fost reorganizată în liceul “Mihai Eminescu”. În cele 60 de clase primare, gimnaziale, liceale, cu profil real și umanistic, studiază 1828 de elevi din municipiu și din satele vecine, un argument în plus în favoarea prestigiului liceului și calității studiilor obținute la noi.

Alegerea denumirii liceului nu este întâmplătoare. În 1885, Mihai Eminescu a plecat pentru tratament la Odesa, iar drumul pe care l-a parcurs trecea prin Ungheni. E semnificativ și faptul că străzile din vecinătatea liceului se numesc “Eminescu” și “Teilor”. În 1991 colectivul pedagogic a decis ca liceul să poarte numele marelui poet și a adunat





diagnosticare și corecție a comportamentului, iar asistența medicală a elevilor și a colectivului didactic este asigurată de lucrătorii cabinetului medical.

Un rol important îl au și activitățile în afara orelor de curs. Aproximativ 400 de elevi ai liceului nostru frecventează școala muzicală, școala sportivă și cea de pictură, precum și Cercul de dansuri moderne care activează în cadrul Palatului de Cultură.

În rezolvarea problemelor cu care ne confruntăm un mare ajutor îl acordă părinții. Anual sînt convocate două adunări generale ale părinților, iar fiecare clasă are un comitet care-și delegă reprezentanți în biroul consultativ al părinților.

Pentru a spori calitatea instruirii prin implementarea noilor idei pedagogice, colaborăm cu *Agenția Universitară a Francofoniei*. Cu sprijinul ei am înființat (în urma unui concurs riguros) o clasă francofonă, conform unui plan de învățămînt special, cu cinci ore de limba franceză pe săptămînă. Începînd cu clasa a V-a, elevii vor studia unele cursuri în limba franceză. În perspectivă se preconizează susținerea BAC-ului cu participarea profesorilor din Franța și a reprezentanților Agenției, ceea ce le va oferi absolvenților posibilitatea de a se înscrie la universitățile din țările francofone. Colaborăm și cu organizația internațională *Corpus Păcii*, datorită căreia lecțiile de limba engleză sînt ținute de profesori voluntari (Sarrah Barret din S.U.A.).

Conștientizarea rolului copilului în societatea noastră și apărarea drepturilor lui se face prin intermediul *Parlamentului Copiilor* de la Chișinău, liceul "Mihai Eminescu" fiind reprezentat în acest for de Victor Chiriac, elev în clasa a VIII-a "C".

Din cei 3000 de absolvenți ai instituției noastre 81 au fost menționați cu medalii de aur și argint. Mulți din ei activează peste hotarele țării: Vera Cracan predă informatica în Germania, Irina Vilcu e profesoară la Sorbona, Ghenadie Burlacu face masteratul la New York etc.

Ne mîndrim cu un colectiv care, indiferent de greutatea timpului, nu se lasă de meseria de dascăl. Ea ne oferă puține avantaje materiale, în schimb – o imensă satisfacție morală.



Atunci lumea cea gândită pentru noi avea ființă,  
Și, din contra, cea aievea ne părea cu neputință ...

/Scrisoarea II/



DIN VIAȚA LICEELOR

## Zilele “Natalia Dadiani”

A devenit deja tradiție pentru liceul nostru desfășurarea *Zilelor “Natalia Dadiani”*, în cadrul cărora au loc diferite manifestări cu caracter cultural și educațional. Anul acesta, la 27 octombrie, catedra de științe socioumane a Liceului Teoretic “Principesa Natalia Dadiani”, în colaborare cu Departamentul Educație, Știință, Tineret și Sport al municipiului Chișinău, a organizat simpozionul practico-științific *“Intelectualitatea basarabeană în lupta pentru renașterea și integritatea națională în sec. al XX-lea”*.



Scopul acestei reuniuni a fost angajarea liceenilor în studierea aprofundată a valorilor culturale din Republica Moldova, idee susținută de conducătorii instituțiilor de învățămînt preuniversitar.

În calitate de oaspeți de onoare au fost invitați: Tatiana Mistreanu, inspector la D. E. Ș. T. S. al municipiului Chișinău; Ion Negrei, redactor-șef al revistei de istorie și cultură “Cugetul”; Anatol Petrencu, președinte al Asociației Istoricilor din Republica Moldova; Valeriu Graur, secretar al Asociației “Pro Basarabia și Bucovina” din România; Iurie Colesnic, director al Casei Cărții “Mitropolitul Petru Movilă”; Claudia Partoli, poetesă, care au venit cu donații de carte pentru liceeni.

La simpozion au participat elevi de la 19 licee din municipiul Chișinău, de la Liceul Agricol din Galați, precum și de la școala nr. 83 din București. Întrunirea s-a desfășurat conform următorului program:

- conferință plenară;
- ședințe în cadrul secțiunilor:
  - istoria românilor;
  - literatura română.
- medalion muzical;
- totaluri.

Comunicările prezentate au trezit un viu interes prin lansarea de noi date și idei despre viața și activi-



tatea unor personalități din trecutul și prezentul Basarabiei, care au lăsat drept moștenire opere, atitudini și fapte demne de urmat de generațiile în creștere. În elaborarea referatelor, liceenii s-au condus de celebrele cuvinte ale cronicarului Miron Costin: *“Nasc și la Moldova oameni...”*, convingere care și-a demonstrat de atâtea ori valabilitatea.

Organizatorii au renunțat la desemnarea învingătorilor și la decernarea premiilor, considerând importantă participarea la o asemenea manifestare, unde fiecare vine să-și împărtășească cunoștințele. Astfel, au fost menționate comunicările: *“Ion Inculeț – luptător pentru renașterea și integritatea națională în sec. al XX-lea”* (Elena Ciobanu, Liceul Teoretic “Natalia Dadiani”); *“Învățămîntul din Basarabia interbelică”* (Natalia Panfilov, Liceul Teoretic Național “Columna”) și *“Dragostea de Patrie – o dominantă a creației lui Nicolae Dabija”* (Angela Baibarac, Liceul Teoretic Național “Columna”).

Conștientizînd rolul și importanța unor asemenea reuniuni, profesorii au ajuns la concluzia că acestea pot deveni centre de creație și activitate științifică a elevilor, de cercetare și cultivare a valorilor naționale – o verigă a paradigmei enunțate de Nicolae Titulescu: *“De la național, prin regional, la universal”*.



## Apărarea drepturilor omului – garant al democrației

Sub egida Centrului de Informare și Documentare al Consiliului Europei (C.I.D.C.E.), în zilele de 3 și 4 noiembrie 2000, liceul “Liviu Deleanu” a organizat conferința științifico-practică “Apărarea Drepturilor Omului – un garant al democrației”, dedicată celor 50 de ani de la adoptarea Convenției Europene a Drepturilor Omului și Libertăților Fundamentale.

Printre invitați au fost: Vladimir Solonari, președinte al Comisiei pentru Drepturile Omului, Minorități Naționale și Comunități Externe a Parlamentului Republicii Moldova; Alexei Potîngă, avocat, parlamentar, director al Centrului pentru Drepturile Omului (C.D.O.); Ciprian Popa, secretar la Ambasada României în Republica Moldova; Lilia Snegureac, director al C.I.D.C.E.; Valentina Miron și Tatiana Butnaru de la D.Î.T.S. a municipiului Chișinău.

În afară de profesorii catedrei de istorie T.Ovdin, V.Leca, M.Rapcea, A.Bogdan, A.Munteanu au luat parte, ca moderatori în ateliere, Maia Bănărescu și Rodica Madiudin de la C.D.O.; Gelu Maftai, director adjunct al Colegiului Național “Gh.Roșca Codreanu” din Bîrlad; Marinica Stoian, director al liceului “Mihai Eminescu” din Bîrlad ș.a.

La conferință au fost prezenți elevi de la liceele: “Liviu Deleanu”, “Natalia Dadiani”, “Dante Alighieri”, “Spiru Haret”, “Iulia Hasdeu”, “Vasile Alecsandri”, “Perspectiva”, “Gheorghe Asachi”, “Prometeu”, “Mihail Kogălniceanu”, “Mihai Eminescu” din Chișinău; “B.Cazacu” din Nisporeni; liceul “Mihai Eminescu”, Colegiul Național “Gh.Roșca Codreanu” și Liceul Industrial “A.I.I.Cuza” din Bîrlad; de la școala nr.19 din Tighina, precum și de la școala nr.20 din Tiraspol.



Tamara BALȚATU



În cele cinci ateliere: “Apărarea drepturilor minorităților la nivel național și internațional”, “Protecția drepturilor copiilor – un imperativ în activitatea pentru apărarea drepturilor omului”, “Impactul situației economice din Moldova asupra exercitării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului”, “Egalitatea șanselor – un imperativ al timpului” și “Patrimoniul național – parte componentă a patrimoniului european” au fost prezentate 60 de comunicări. Prima zi a conferinței a continuat cu vizitarea C.I.D.C.E., unde copiii au făcut cunoștință cu materialele Bibliotecii Centrului și au vizionat un film despre activitatea Consiliului Europei.

În cea de-a doua zi a conferinței a fost organizat un concurs interactiv “Cunoașteți drepturile pentru a le respecta”, monitorizat de Tatiana Ovdin, profesoară de istorie și drept la liceul “Liviu Deleanu”.

Asemenea manifestări sînt salutare nu doar pentru contribuția lor la o cultură a comunicării din perspectiva drepturilor omului (ca obiectiv general al conferinței), ci și pentru stabilirea unor relații de prietenie între liceeni.

## Simbolul demnității noastre

**C**a o instituție de învățămînt novator, Liceul Teoretic Național “Columna” și-a început activitatea în luna mai 1998, fixîndu-și următoarele obiective: organizarea instruirii individualizate a elevilor pornind de la rezultatele diagnozei psihopedagogice și testării inițiale a acestora la toate disciplinele studiate pe calea diferențierii externe și interne a procesului educațional; formarea unor priceperi, deprinderi și abilități necesare ulterior elevilor pentru integrarea cît mai pleneră în diverse sfere de activitate; educarea unor buni români, care să cunoască limba, istoria, tradițiile și obiceiurile neamului.

Putem constata că cele enunțate mai sus nu sînt doar niște vorbe. Astăzi liceul dispune de un sediu cu 17 săli spațioase, dotate cu echipamentul necesar pentru desfășurarea la nivel a orelor de chimie, fizică, biologie, informatică, geografie, istorie, limba și literatura română, limbi moderne. La dispoziția celor 190 de elevi, repartizați a cîte 10-15 persoane în clasă, se află o bibliotecă cu un bogat fond de carte, o sală de lectură bine amenajată, o cantină. De la 1 noiembrie a.c. liceul funcționează în regim de semipension: după încheierea orelor din programul de bază, conform planului individual de învățămînt al liceului aprobat de M.E.Ș., elevii frecventează suplimentar disciplinele opționale, studiind intensiv limbile engleză, franceză, germană, spaniolă; își aprofundează cunoștințele și recuperează carențele depistate pe parcursul orelor obligatorii; activează în cercuri pe interese; își fac temele pentru acasă. Pentru a le altoi elevilor demnitatea, mîndria și dragostea de neam, pe parcursul anului sînt desfășurate numeroase activități cu

Ion VĂRTANU





participarea liceenilor: conferințe, seminarii, excursii pe urmele înaintașilor noștri prin Moldova, Bucovina, Muntenia, Transilvania etc. Copiii participă, de asemenea, la diverse acțiuni culturale din Republica Moldova și România.

Una dintre cele mai îndrăgite manifestări de suflet este comemorarea Marii Adunări Naționale de la Alba Iulia din 1 decembrie 1918 – moment istoric ce a constituit apogeul conștiinței naționale a tuturor românilor, devenind simbolul demnității noastre – acțiune desfășurată sub genericul *“Hai să dăm mână cu mână, cei cu inima română”*.

La acest sfârșit de mileniu, când neamul românesc mai este încă devizat sărbătorirea evenimentului în cauză are o importanță primordială pentru elevi. La 2 decembrie curent, în incinta liceului și-a ținut lucrările Conferința teoretico-științifică *“Cu inima și cugetul la Alba...”* (ediția a II-a), la care au luat parte 44 de elevi de la liceele “Columna”, “Mihai Viteazul”, “M.Eliade”, “O.Ghibu”, “N.Dadiani”, “V.Alecsandri”, “M.Eminescu”, “P.Zadnipro”, “Iu.Hasdeu”, “M.de Cervantes”, “Prometeu” din Chișinău și “C.Brîncoveanu”, “M.de Cervantes” și “G.Enescu” din București. Tinerii cercetători în

domeniul istoriei, limbii și literaturii, culturii, tradițiilor și obiceiurilor, studiind în amănunte documentele vremii, trecându-le prin cuget și inimă, au făcut cunoștință cu trecutul glorios al neamului; au cercetat viața și activitatea domnitorilor Ștefan cel Mare și Sfânt, Mihai Viteazul, Alexandru Ioan Cuza, ale scriitorilor V.Alecsandri, M.Kogălniceanu, N.Bălcescu, ale oamenilor de cultură cu renume, care au luptat pentru idealurile naționale; au dat glas aspirațiilor ce le nutresc; și-au îndreptat privirile cu mândrie și încredere într-un viitor măreț, s-au pătruns de responsabilitatea pentru acest viitor.

Sărbătoarea a continuat a doua zi cu Festivalul muzical “Cîntece de neuitat ce ne-au însoțit istoria” (ediția a II-a), la care au participat: ansamblul muzical al liceului “C.Brîncoveanu”, cvartetul de instrumente de suflat al liceului “George Enescu”, ansamblul de dansuri populare al liceului “M.de Cervantes”, elevii M.Prini, T.Costrițchi (liceul “Prometeu”), V.Moldoveanu, V.Popescu (liceul “M.Eminescu”), iar gazdele au prezentat un frumos program de cîntece. La despărțire participanții și-au dat întâlnire în 2001, dorind ca asemenea manifestări să devină o tradiție.



Cu dezlegări ciudate și cu frânturi de limbă  
Ocupă-se copiii...  
Eu pun o întrebare...

/Mureșanu/



QUO VADIS ?



Simona CRĂCIUN

#### NATURA APRECIATIVĂ A VALORILOR

**P**are un act de mare ipocrizie a vorbi despre valori într-un colț de lume care din ce în ce mai mult derapează în violență, corupție, sărăcie, dispare. Valorile trebuie să treacă din cuvânt în sentiment, în convingere și în faptă. Altfel ele nu există decât cu numele. Ce pot însemna valorile pentru niște oameni care nu au asigurată ziua de mâine la un nivel omenesc, pentru a nu folosi un cuvânt pe care îl detest, și anume decent. A fi victimă a sărăciei este un fapt indecent?

În documentele Consiliului Europei, sărăcia este tratată drept boală socială, sursă pentru multe rele, printre care nerespectarea drepturilor omului: nerespectarea dreptului la educație, la informare, la expresie, la opțiune liberă. Aderăm la această opinie și considerăm că societatea se poate “vindeca” prin redescoperirea unor valori și prin creația de valori.

Vorbim de valori atunci când ele sînt puse în pericol. Dacă abordăm această temă, înseamnă că în profesia noastră, în viața noastră, anumite valori se

## Valori educaționale. Conflicte valorice și rezolvarea lor

sînt amenințate. Mai bine zis, noi ne simțim amenințați pentru că anumite valori întru care am trăit și-au pierdut autoritatea și/sau pentru că lumea din jur se conduce după valori străine nouă. Procesul de adecvare axiologică la lumea în care trăim se realizează prin asimilarea de cultură.

Atmosfera democratică dintr-o societate este garantată de cultivarea unui număr cît mai mare din membrii societății. O elită care are în mod real acces la cultură nu poate construi o societate democratică căreia toți vor să-i fie beneficiari. În prefață la *Filosofia valorii*, N. Râmbu îl citează pe Petre Andrei care, într-o prelegere susținută la Bălti, în 1943, afirma: “Defecțele care se observă în funcționarea mecanismului democrației nu sînt fără legătură cu ignoranța maselor populare (...). Cultura duce la înțelegerea ideii de drept, de interes general și de datorie, așa că nu se poate vorbi despre lupta pentru respectul dreptului și înfrîngerea abuzurilor cîtă vreme nu se va dezvolta prin cultură o conștiință puternică în fiecare individ. De aceea, statul democratic trebuie să facă din spiritual și din cultură un scop principal al activității sale”.

Valoarea este o reprezentare a ceva ce poate răspunde unei trebuințe individuale sau colective. Conștiința valorii se naște acolo unde și atunci cînd este resimțită o carență, acolo unde realul prezent nu mai poate satisface subiectivitatea. În consecință, omul tinde să construiască mental și material o realitate care să răspundă respectivei trebuințe. Astfel se naște valoarea – ca “spațiu de așteptare” (C. Cucuș) – ca o față a unui viitor dezirabil. Din complexitatea mobi-

lurilor individuale decurge și complexitatea axiologică pe care individul uman trebuie să o administreze. Tot de aici și necesitatea rezolvării unor posibile conflicte între diversele planuri ale ființării ontologice și axiologice a individului.

### EXPRIMAREA ȘI CONSERVAREA VALORILOR

Valoarea este exprimată, după Hofstede (1996), prin intermediul unor practici precum: simboluri, ritualuri, eroi. Cunoașterea valorilor ne este accesibilă nu direct, ci prin intermediul observării acestor practici specifice grupului social luat în discuție. *Simbolurile* sînt cuvinte, gesturi, ilustrații sau obiecte care prezintă un aspect particular, recunoscut de cei implicați într-o anumită cultură. Simbolurile unui grup sînt create ușor, sînt copiate cu repeziune de alte grupuri și dispar ușor, de aceea sînt reprezentate ca stratul cel mai superficial al culturii. *Eroii* sînt persoane vie sau decedate, reale sau imaginare, care au caracteristici prețuite într-o cultură și, astfel, servesc drept modele de comportament. Mass-media este un factor care, în prezent, exercită o influență majoră în alegerea eroilor. *Ritualurile* sînt activități colective, inutile tehnic în atingerea scopului final, dar esențiale din punct de vedere social într-o cultură: ele sînt desfășurate ca avînd un scop în sine. Exemple de ritualuri sînt ceremoniile sociale, religioase, modul de manifestare al respectului, salutul etc.

Păstrarea vie a unor valori în conștiința oamenilor se realizează prin utilizarea simbolurilor caracteristice, prin cultul eroilor și prin practicarea ritualurilor, care suscită în conștiințele individuale sentimentul participării la valori perene. Apariția de noi valori necesită inventarea de noi simboluri, descoperirea de eroi prin scoaterea din anonim a unor oameni purtători de cuvînt ai speranțelor și așteptărilor colective și practicarea de noi ritualuri. Atît păstrarea tradițiilor, cît și înnoirea sînt deopotrivă necesare. N. Râmbu spunea în 1997 că *“în acest timp al prefacerii tuturor valorilor trebuie să acceptăm ideea că în viața indivizilor și a popoarelor există elemente ale trecutului care te duc înainte și care, desigur, trebuie apărute și cultivate, dar și tradiții care te înrobesc. A le apăra pe acestea din urmă înseamnă a stăruia în eroare. A cultiva fără discernămint asemenea tradiții înrobitoare este un act demențial, iar cînd se face cu bună știință, unul criminal”*.

### CULTURA – MEDIU DE FIINȚARE AL VALORILOR

Sensurile conceptului de cultură variază în funcție de ramura științifică în care s-a încercat delimitarea, respectiv: istorică, psihologică, antropologică,

sociologică, filozofică. Prin următoarea definiție, U.N.E.S.C.O. (Declaration de Mexico, 1982, apud Cucuș, 1995) oferă o perspectivă comprehensivă asupra termenului: *“Cultura poate fi astăzi considerată ca un ansamblu de trăsături distincte, spirituale și materiale, intelectuale și afective, care caracterizează o societate sau un grup social. Ea înglobează, pe lîngă arte și litere, moduri de viață, drepturile fundamentale ale omului, sistemele de valori, tradițiile și credințele... Cultura dă omului capacitatea de reflecție asupra lui însuși. Ea este cea care face din noi ființe specific umane, raționale critice și etic angajate. Ea este cea care ne ajută să discernem valorile și să efectuăm alegeri. Prin ea omul se exprimă, ia cunoștință de el însuși, se recunoaște ca un proiect nîncheiat, pune în cheștiune propriile realizări, caută nînchetat noi semnificații și creează opere care îl transcend”*. Din definiție ne apar atît elementele culturii – trăsături, producții artistice, moduri de viață, drepturi ale omului, sisteme de valori, credințe, tradiții – cît și rolul pe care îl joacă aceasta în devenirea și realizarea omului. Alte expresii pentru cultură sînt: *cunoaștere socială* (Moore și Lewis, 1952), *proces adaptativ* (Hutchins, 1995), *programare mintală* (Hofstede, 1996).

Hofstede consideră cultura drept *“programarea colectivă a gîndirii care distinge membrii unui grup (sau categorii de oameni) de un altul”*. Conform acestui autor, cultura provine din mediul social al individului, nu din ereditatea biologică a acestuia. Cultura trebuie deosebită de *natura umană*, pe de o parte, și de *personalitatea individuală*, pe de altă parte.

*Natura umană* este reprezentată de ceea ce toți oamenii au în comun, nivelul universal în programul mintal al unui individ. Ea este transmisă ereditar și constituită din diferite capacități: de a simți frica, mînia, dragostea, bucuria, tristețea, nevoia de asociere, nevoia de joc și de exercițiu personal etc. Totuși, deși sînt comune întregii umanități, acestea se manifestă diferit, în funcție de cum sînt modelate cultural. Considerăm că existența unei naturi umane comune implică prezența unor trebuințe umane universale și deci prețuirea unor valori comune. Gesticularea valorilor doar, va fi diferită de la o cultură la alta.

*Personalitatea individuală* reprezintă un set unic de programe mintale, pe care individul nu le poate împărți cu nici o altă ființă umană. Ea se construiește pe baza unor trăsături transmise de strămoși prin setul unic de gene individuale și altele ce sînt dobîndite prin învățare, din cultură. După opinia noastră, unicitatea și caracterul irepetabil al personalității umane determină emergența de valori individuale, unice; se justifică prin aceasta o foarte mare diversitate axiologică în societate.

Pluralitatea valorilor poate fi pentru social



o sursă de bogăție, dar și de tensiuni și conflicte. Toleranța, egalitatea în fața legilor, respectul față de celălalt sînt condiții în care pluralitatea axiologică devine o resursă substanțială pentru dezvoltarea socială. Impunerea unui set normativ axiologic unic, fix, rigid duce la apariția de tensiuni și conflicte puse eronat pe seama pluralității valorilor. În realitate, nu diversitatea valorilor creează probleme, ci preexistența unor standarde fixate prin puterea tradiției sau a altor autorități, a unor standarde prea înguste, neîncăpătoare pentru a le da tuturor posibilitatea să se pună în valoare. Sistemul axiologic are menirea de a-l elibera pe individ, de a-i lărgi orizontul trăirii, și nu de a-l limita între granițe arbitrare.

Societatea umană se schimbă, la fel cultura; trebuie să acceptăm și să ne asumăm dinamica valorilor.

### RELAȚIA DINTRE SOCIETATE, CULTURĂ – VALORI, EDUCAȚIE

Cultura unei societăți este memoria ei, este mijlocul prin care se poate întrupa în toți și în fiecare ceea ce numim identitate națională, etnică, religioasă, profesională etc. Prin cultură se asigură continuitatea conștiinței colective; individul uman devine o personalitate prin culturalizare, în măsura în care participă prin propria conștiință la conștiința grupului din care face parte. Doar ca personalitate culturală poate deveni o parte activă, utilă a societății

Sociologul francez P. Bourdieu (apud Cucuș, 2000) consideră că societatea, structurată în clase diferite, în grupuri diferite, posedă un anumit capital cultural, care influențează traseul devenirii indivizilor singulari. Capitalul cultural există în trei stări distincte:

– *starea încorporată* – cultura este asimilată de om în timp și se prezintă ca o parte integrantă a persoanei; în această stare, cultura devine un bun al celui care a asimilat-o prin efort propriu îndelungat și dispare o dată cu dispariția fizică a persoanei; încorporarea culturii se realizează prin educație și, în principiu, în școală;

– *starea obiectivă* – cînd capitalul cultural încorporat se materializează în cărți, picturi, monumente, invenții tehnice etc.; în această formă, capitalul cultural este transmisibil, el supraviețuiește creatorului; prin cumulare între generații, constituie mediul cultural formativ prin el însuși; obiectivarea culturii se realizează încă din școală, prin produsele pe care elevii le obțin prin efort propriu în perioada de încorporare a culturii, dar, mai ales în așa-zisă viață activă, dedicată muncii;

– *starea instituționalizată* – cînd meritul, realizarea culturală este recunoscută prin diplome, brevete de invenție etc.; această stare permite con-

vertirea capitalului cultural în capital economic.

Același gînditor consideră că instituția educativă tinde să conserve anumite raporturi de forță în societate, prin mecanismul violenței simbolice. Într-o societate, școala transmite mesajul comandat de clasa dominantă, conservînd astfel raporturile de dominare asupra clasei dominate. Mecanismul prin care este îndeplinită menținerea raporturilor este numit *violență simbolică*. Acesta constă în impunerea prin școală a unui anumit arbitrar cultural, a unei anumite ideologii. C. Cucuș arată că modul în care o societate selecționează, clasifică, distribuie, evaluează și transmite cunoștințele prin învățămînt reflectă distribuția puterii în sînul respectivei societăți (1995, p. 25).

Dascălul vine în fața elevilor învestit de societate cu o anumită autoritate. Dacă aceleași lucruri ar fi spuse sau demonstrate, arătate etc. de către o persoană oarecare, de un necunoscut, mesajul nu ar fi receptat cu aceeași considerație. Profesorul se “bucură” de o autoritate pe care i-o oferă statutul. În virtutea acesteia, poate impune, nu numai propune diferite valori, deoarece cele ce vin de la el nu sînt puse în chestiune de către elevi, așa cum s-ar întîmpla dacă le-ar asculta de la un oarecare.

Autoritatea aceasta poate fi și nocivă, dacă elevul renunță la atitudinea dubitativă, interogativă optimă unei stări de căutare personală a adevărului. Locul efortului propriu de investigare este luat de efortul profesorului de a transmite cît mai multe și cît mai exact, cît mai complet. Activismul exagerat al profesorului se completează cu pasivitatea și, pînă la urmă, cu indiferența elevului.

Ține de filozofia educației problema alegerii între a forma adulți supuși, ascultători, dispuși să acționeze sub imperative exterioare sau adulți cu inițiativă, spirit critic, responsabili de propriile opțiuni. De multe ori, poate ne-am dori copii cuminiți, ascultători, docili și adulți întreprinzători, responsabili. Acest lucru nu este, însă, posibil decît rareori. Deși dificil pentru educatori, mai pertinent ar fi, probabil, să se cultive mereu spiritul democratic și independența copiilor.

La peste un deceniu de la căderea regimurilor comuniste, dreptul la opțiune axiologică trebuie nu numai recunoscut verbal, ci și aplicat în practica socială și educațională. Într-o recentă conferință susținută la Iași, Micheline Rey, profesor la Universitatea din Geneva, afirma că este imposibil să se dezvolte atitudinea democratică și comportamentul democratic la elevi dacă nu se renunță la imparitatea relației profesor - elev. Între profesor și elev nu va exista niciodată, probabil, o relație de totală paritate, datorită diferenței de competență și de pregătire dintre cei doi membri ai relației, dar ceea ce este posibil de realizat este diminuarea obstacolelor inutile în calea



comunicării – cu referire specială la autoritatea de vîrstă, de statut, la învățămîntul magistrocentrist. Comportamentul democratic trebuie învățat din familie și din școală.

În raport cu valorile educația este chemată să formeze competența și autonomia axiologică, specifice *“conștiinței axiologice, caracterizată prin aspirația pentru valori și disponibilitatea pentru valorizare”* (4).

### VALORILE EDUCAȚIONALE

Delimitarea valorilor educaționale în raport cu valorile culturale generale ale unei societăți este o sarcină dificilă. Toate valorile culturale merită să fie asimilate de către ființa umană în formare, dar acest lucru nu este posibil. Cultura obiectivă este mult prea vastă pentru a putea fi asimilată de cineva. Cultura subiectivă rămîne doar o selecție de o anumită cuprindere, reprezentativitate și operativitate din cultura obiectivă.

*Educația transformă omul în valoare, în valoarea supremă.* Condiția este ca omul să asimileze valorile culturale pe care procesul de educație le vehiculează. Din perspectiva educatorului, elevul este, sau ar trebui să fie, valoarea centrală a educației; fără disponibilitățile de învățare ale educatului, fără plasticitatea sa psihică, fără interesele de cunoaștere, încercările dascălilor de a transmite cultura, de a forma oameni adevărați ar rămîne fără rezultat. Știm că succesul activității noastre profesionale depinde într-o mare măsură de materialul uman cu care lucrăm.

Valorile educaționale se completează, se împletesc, pentru a determina în final valoarea-scop, și anume, personalitatea culturală, caracterul moral. Rolul valorilor educaționale este de a governa apariția principiilor și criteriilor care explică judecățile noastre axiologice de ordin estetic, moral, religios (4, p. 80).

Într-o recentă lucrare – *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, C. Cucuș avansează o posibilă clasificare a valorilor educaționale după mai multe criterii: *conținutul la care se referă; componente ale procesului de învățămînt purtătoare de valori – finalități, conținuturi, metodologie, forme de instruire, modalități de evaluare; actorii care le promovează cu prioritate; gradul lor de extensiune: direcția de derivare sau de impunere a valorilor; funcționalitatea pe care o exercită; validitatea temporală; gradul de concretitudine a valorilor.*

*Valorile educative sînt relative;* nu avem cum să le absolutizăm fără să nu dăm dovadă de etnocentrism și de opresiune. Chiar dacă democrația reprezintă opțiunea noastră ideologică, este îndoielnic că am avea dreptul să impunem această valoare prin toate activitățile și strategiile acționale ale școlii.

Oricare ar fi orientarea politicii educaționale, valorile trebuie propuse beneficiarilor educației în mod democratic.

Valorile educaționale ajung la rang de *universalitate* prin însumarea și sinteza trăirii lor de către multitudinea persoanelor care intră în contact cu ele. C. Cucuș afirmă chiar că se depășește acest nivel; valorile *“reprezintă o procesualitate de gradul doi care se decantează la nivelul optimei combinări, conjugări, alternări, întemeieri, semnificări”* (4, p. 80). Iată că noul axiologic nu înseamnă neapărat un nou absolut, ci recombinația, reinterpretarea, mutarea accentelor, alternarea unor situații, elemente, evenimente existente deja, dar care nu mai răspund nevoilor noastre actuale. Asistăm, se pare, la un proces de redescoperire ciclică și *“estetizare”* a unor valori ale antecesorilor – noul nu apare pe un teren vid.

### COMUNICAREA ȘI PARTENERIATUL ȘCOALĂ – COMUNITATE ÎN PLAN AXIOLOGIC

Devine o necesitate ca școala să cunoască în termeni cît mai clari ce așteaptă, sub aspect axiologic, societatea de la ea (cu alte cuvinte ce valori dorește comunitatea a fi vehiculate în școală). Pe de altă parte, comunitatea, prin instituțiile, organizațiile, asociațiile ce o reprezintă, trebuie să știe la fel de exact cum anume poate sprijini școala, cu ce atitudini trebuie să o întîmpine. Ține de domeniul banalității a recunoaște că astăzi educația tinerilor nu mai poate fi lăsată doar în seama școlii, sau că succesul formării unor generații depinde și de modul în care școala și comunitatea știu să articuleze în practica educațională formalul, non-formalul și informalul educațional. Orgoliile de specialiști în educație și indiferența, pe de altă parte, nu sînt decît obstacole în calea reabilitării sau a redescoperirii în societate a valorilor propuse de instituția educativă.

Comunitatea ar trebui, poate, să nu mai privească perioada pe care o petrec tinerii în școală ca pe o lungă metamorfoză pasivă pînă la momentul *“intrării”* în societate, în viața activă. Maturitatea, așa cum am mai spus anterior, nu poate să se desfășoare la cote optime dacă nu este precedată de o copilărie și o adolescență activă, în care responsabilitatea, inițiativa să se exerseze progresiv și într-un spațiu al utilității observabile de către copil. Cu cît activitățile și sarcinile școlare vor rămîne mai în afara vieții comunității, cu atît copiii vor fi mai puțin pregătiți pentru profesie și viață socială. Valoarea educațională se naște undeva la întîlnirea dintre trebuințele tînarului, ale școlii și ale comunității.

Există mentalitatea că școala trebuie să furnizeze competențe, prin absolvenți bine pregătiți, iar comunitatea – resurse materiale pentru a sprijini



desfășurarea în condiții optime a activității școlare. Schimbul nu este atât de tranșant, comunității i se cer și anumite atitudini și modele de oameni realizați care să-i stimuleze pe copii în a interioriza valorile educaționale, iar școala ar trebui să fie mai transparentă în organizarea resurselor, în producerea de rezultate.

Mass-media face loc informațiilor despre educație și valorile sale, prezentând în special cazuri de devianță pozitivă: premiarea unor elevi olimpici internaționali, unele gesturi de solidaritate ieșită din comun în fața bolilor sau a diferitelor situații problemă, sau negativă: abuzuri ale cadrelor didactice asupra elevilor, sau accidente, ca acela de a se dărîma tavanul unei clase peste elevi în timpul orelor. Cunoaștem interesul presei pentru senzațional, dar considerăm că, pentru educarea opiniei publice n-ar fi deplasat să se mediatizeze mai mult informații despre starea normală a școlii, a profesorilor, a elevilor. Poate de aceea profesia didactică naște reprezentări sociale dintre cele mai bizare – ca fiind o muncă foarte simplă, curată, sau din contră, o muncă foarte solicitantă, slab retribuită și care nu oferă satisfacții personale. Cum să aducem mass-media mai aproape de noi, de realitatea educațională? Cum să ne facem apreciați în ceea ce realizăm pentru generația tînără? Acestea sînt întrebări la care putem afla doar răspunsuri contextuale; nu există rețete valabile oricînd și oriunde.

Înainte de toate, credem că și cadrele didactice mai deschise la discuții, dispuse la a pune în chestiune valorile educaționale vehiculate, propriile realizări cu neajunsurile, imperfecțiunile lor ar fi factori care să stimuleze interesul comunității și mass-media față de școală. Ideea de “inspecție școlară”, de “musafiri în școală” provoacă încă multora emoții intense, datorită angoasei de a primi critici și sancțiuni. Educatorul nu se așteaptă la sprijin și la înțelegere din partea celui din afară, ci mai mult la obiecții. Schimbarea opticii atît din partea “musafirilor”, cît și din partea “gazdelor” se impune ca necesitate.

#### CONFLICTE VALORICE. REZOLVAREA LOR

Posibila existență a unei crize a valorilor educaționale se poate anunța prin scăderea interesului tinerilor și a societății în general, față de școală, prin scăderea prestigiului diplomelor pe care instituția școlară le oferă absolvenților, prin scăderea prestigiului profesiei didactice, prin imparitatea dintre realizările școlare și cele socio-profesionale.

O criză a valorilor educaționale astăzi înseamnă nu atît un gol axiologic în spiritul școlii, cît fie o opacitate a publicului la valorile pe care școala le promovează, fie o manieră inadecvată a școlii de a propune publicului valorile respective. Criza este resimțită ca inadecvare. Școala trebuie să promoveze

valorile momentului, dar trebuie să-și asigure totodată și un anume spațiu de autonomie axiologică, pentru că ei îi revine sarcina să promoveze valorile de mîine ale societății. Imperativele prezentului nu trebuie să se erijeze în imperative absolute. Școala, prin valorile sale educaționale, trebuie să-i conducă pe elevi către o viziune prospectivă, de sondare, de proiectare și asumare a viitorului. Cu cît o stare de tranziție socială actuală creează mai mult o stare de confuzie axiologică, cu atît mai mult, poate, școala trebuie să fie mai fermă în opțiunea sa de a se orienta spre viitor.

Conflictele valorice pot apărea în mai multe contexte dintre care enumerăm cîteva: intrapersonal, interpersonal, intracultural, intercultural. Aceste cadre au o autonomie relativă și, de aceea, indivizii și grupurile pot resimți astfel de conflicte în mai multe registre în același timp.

Conflictul în sine nu are doar o semnificație negativă. Este o stare de tensiune, de angajare personală pentru apărarea sau, respectiv, combaterea a ceva. Este o stare absolut necesară decantării și consacării unor valori, precum și conservării lor.

Conflictul nu trebuie nici ignorat, nici dramatizat. Trebuie asumat individual și grupal. Rezolvarea sa este condiționată de abordarea rațională, și nu pasională. Este necesară analiza intereselor, resurselor, căilor de reconciliere, analiza posibilelor avantaje pe care le pot aduce diversele posibilități de soluționare. Astfel, conflictul este privit pozitiv, constructiv.

Nicînd în lume conflictele nu au dispărut și nu vor dispărea; ele sînt factor al dinamicii, al schimbării și al progresului. Costurile lor istorice în suferință umană, în pierderi de vieți omenești sînt peste putere de a fi evaluate. Rezolvarea conflictelor necesită efort și sacrificiu. Diminuarea costurilor ne poate fi accesibilă prin o mai rațională și mai adecvată administrare a conflictelor.

Educației nu-i stă prea mult în putere să diminueze costurile conflictelor, dar educația poate și are sarcina de a preveni ivirea unor conflicte prin promovarea comunicării, cunoașterii autentice, deschiderii spre celălalt, colaborării, toleranței. Înseși valorile educaționale sînt un produs al consumării unor conflicte axiologice între aspecte dezirabile și indezirabile ale ontologicului. *Dezirabilul este o problemă de opțiune individuală și grupală, o problemă de apreciere.* Ceea ce este dezirabil pentru mine poate să nu fie dezirabil și pentru celălalt. În acest punct necesară este toleranța, conștiința pluralității existențelor și reperelor lor axiologice. Interesul personal trebuie să se articuleze cu interesul grupal, acesta cu interesul național, interesul național cu interesul european, iar cel european cu interesul mondial. Observăm prezența unor contexte axiologice concentrice, care se constituie din aproape în aproape, de la apropiat la îndepărtat, de la mediul proxim

la vecini etc., implicațiile pedagogice ale realității în cauză desemnează necesitatea construirii succesive și re-iterative a echilibrului dinamic intrapersonal, apoi interpersonal, intracultural, și intercultural. Nu-i putem accepta pe ceilalți dacă nu ne acceptăm și nu ne respectăm pe noi înșine. Respectul de sine este fortificat, confirmat prin respectul pe care îl manifestă ceilalți față de noi, dar ceilalți ne respectă în contextul în care și noi îi respectăm la rîndul nostru. Mecanismul este valabil și la nivel individual și la nivel de grup.

*Valorile general-umane sînt apreciate de toți oamenii;* conflictele apar atunci cînd acestea se particularizează în manifestări specifice culturale. Conștiința pluralității valorilor se află în tensiune permanentă cu păstrarea propriilor valori. Acest proces conduce la reconstruirea permanentă a identității noastre. De aceea, identitatea axiologică nu trebuie privită ca un produs finit, fix, ci, mai curînd, ca proces permanent de organizare la nivel mental a realității, sub aspectul său axiologic. Un sistem identitar (și implicit axiologic) închis este un sistem destinat morții. Lumea materială și lumea spirituală sînt posibile prin schimburi. Inerția sistemelor face însă ca schimbările să nu se producă ușor, ci prin depășirea unor tensiuni.

A vorbi despre o cultură vie și despre un sistem de valori activ înseamnă implicit a vorbi despre conflicte axiologice. În plan educațional, conflictul valorilor este "radiografiat" de profesorul C. Cucoș (4, p. 82) pe multiple registre dintre care amintim: *aspirațiile elevilor - aspirațiile profesorilor, valorile școlii - valorile cotidiene, valori locale - valori universale, valori perene - valori circumstanțiale, valori mijloc - valori scop, valori teoretice - valori practice, valori personale - valori de status-rol etc.*

Riscul gestionării tensiunilor axiologice ține de tendința depășirii planului axiologic. Conflictele devin personale, grupale etc.; oamenii uită de obiectul disputei și animozitățile se generalizează. Începînd din acest punct, însăși rezolvarea conflictului axiologic este pusă sub semnul întrebării. Educatorilor li se cere, sub acest aspect, discernămint și stăpînire de sine. Ei trebuie să fie primii care să accepte dreptul la diferență, la liberă exprimare, la opțiune personală; trebuie să fie capabili de a decanta axiologicul de alte registre ale ființării.

#### ÎN LOC DE CONCLUZII...

Subiectul abordat în acest articol este etern și afî de vast, încît abandonăm orice pretenție de încheiere. Valorile și conflictele valorice există sub semnul eterogenității și al ubicuității. Eterogenitatea nu trebuie să ne împiedice să încercăm teoretizări ale domeniului, iar ubicuitatea nu trebuie să ne descurajeze în a delimita și a încerca să abordăm constructiv conflictul axiologic.

Conflictul axiologic nu trebuie să derapeze în forme de violență psihologică, verbală, fizică. Astăzi, într-o eră în care lumea tinde să devină, după expresia lui M. McLuhan, un "sat planetar", sîntem chemați a învăța să facem față disputelor în mod civilizată, într-o atmosferă de respect și înțelegere a ceea ce este diferit. Cum izolarea nu poate fi o soluție, vom învăța, mai repede sau mai lent, să administrăm diferența, tensiunea și conflictul. Vom evita crizele valorice prin apelarea, atunci cînd este cazul, la decentrări axiologice, la negocieri interpersonale, intragrupale, intergrupale etc. *Consensul asupra anumitor valori* este și un rezultat al educației, dar și un mijloc al său.

Educația trebuie să-și definească și să-și redefinească valorile la confluența diverselor ideologii caracteristice: trecutului, prezentului și viitorului; spațiului local, național și universal; spațiului școlii și celui al comunității; aspirațiilor individuale și celor sociale. Școala însăși și oamenii care o reprezintă vor promova modele de gîndire și acțiune prin care să se exerseze competențele cerute de viață într-o societate democratică: cooperarea, comunicarea, armonia, echilibrul interior, respectul, profesionalismul.

Încheiem prin a sublinia că, așa cum nu există rețete pentru o educație de succes, la fel nu există strategii cu aplicabilitate generală în rezolvarea tuturor conflictelor, ci doar încercări de cunoaștere a situațiilor concrete, pe cît posibil în mod detașat și obiectiv, iar apoi măsuri particulare care să fie cît mai adecvate actorilor implicați.

#### REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrei, P., *Filosofia valorii*, Editura Polirom, Iași, 1997.
2. Cărtărescu, M., *Postmodernismul românesc*, Editura Humanitas, București, 1999.
3. Cucoș, C., *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Editura Polirom, Iași, 2000.
4. Cucoș, C., *Pedagogie și axiologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
5. Gardner, H., *Les intelligences multiples*, Editura Retz, Paris, 1996.
6. Hofstede, G., *Managementul structurilor multiculturale. Software-ul gîndirii*, 1996.
7. Moise, C.; Cozma, T., *Reconstrucție pedagogică*, Editura Ankarom, Iași, 1996.
8. Nicola, I., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
9. Segall, M.; Dasen, P.; Berry, J.; Poortynga, Y., *Human Behavior in Global Perspective. An Introduction to Cross-Cultural Psychology*, Ediția a II-a, Allyn and Bacon, London, 1999.



## Valorile educației din perspectivă curriculară

Preocupările pentru sfera axiologică a educației angajează cu necesitate definirea și/sau redefinirea valorii, a valorilor educației și a contextelor la care sînt raportate.

O investigație sumară a utilizatorilor celor doi termeni-cheie demonstrează o înțelegere superficială, aproximativă a acestora, sensul atribuit fiind localizat în domeniul conținuturilor (materiilor) predate-învățate. Examinată din perspectivă epistemologică, o astfel de abordare a problemei relevă o delimitare netă a subiectului cunoașterii de conținuturile predării-învățării, fapt care certifică o viziune asupra educației ce se mai menține în contextul paradigmei informativ-reproductive, centrată pe conținuturi. Conform acestei viziuni, valoare este ceea ce comportă imanent materiile predate-învățate (științele, literatura și artele, tehnologiile), aceasta (valoarea) putînd fi transmisă prin efort intelectual, afectiv și psihomotor celui educat. Este o manifestare a mentalității de culegător și vînat: lumea din afara noastră ne oferă o mulțime de lucruri bune, utile, frumoase, plăcute, gustoase etc.; este suficient doar un efort pentru a le avea: culesul, vînatul, pescuitul sau: privitul, audierea, cititul, scrisul, vorbirea, desenatul, rezolvarea etc.

O atare înțelegere a educației menține omul într-un cosmos perfect, dar autolimitat prin refuzul de a acorda celui educat capacitatea de autogenerare a propriei valori printr-o interacțiune complexă cu cosmosul.

Conceptul modern de educație permite tratarea valorii drept indispensabilă celui educat, acesta contribuind efectiv la apariția ei. Conținuturile educației reprezintă, în contextul noii paradigme educaționale, mai degrabă o provocare pentru apariția valorii decît valoarea însăși. În sensul preocupat, valorile nu se produc altfel decît în interiorul activității celui educat, acest proces fiind declanșat nu atît de un sistem de valori preexistente, cît mai ales de o sugestie cu privire la existența acestora la alte persoane, care au trăit cîndva sau care trăiesc acum, dar care, cu siguranță, nu sînt una și aceeași cu persoana care le percepe apropiat.

Curriculumul, care vine să ia locul programei școlare (de unde se vede clar că expresii ca *programe curriculare*, *conținuturi curriculare* sînt imprecise și incorecte), introduce cu autoritate viziunea educațională centrată pe formarea celui educat, nu pe însușirea conținuturilor predate (deși această acțiune nu se exclude, ci se include organic în acest concept). Curriculumul reprezintă aspectul teleologic al edu-



Vlad PĂSLARU

cației, conform căruia formarea personalității umane prin educație este esențial orientată din acest punct de vedere, în sensul că orice activitate umană este teleologic motivată, spre deosebire de activitatea altor ființe, a căror activitate este dirijată doar de instincte și afecțiuni. Într-un sens mai îngust, centrarea educației pe obiectivele de formare a celui educat presupune acordarea de prioritate cultivării și dezvoltării capacităților umane. În raport cu acestea, conținuturile învățării realizează rolul de mijloace de formare, nu de scop al învățării.

Raportul dintre educație și obiective ascunde esența valorilor educaționale: acestea sînt proiectate (de către curriculum) să apară în rezultatul unor complexe acțiuni educaționale. Valorile care apar în timpul educației poartă numele de *capacități* ale individului. Distingem, deci, valori preexistente educației, valori care în raport cu cel educat ca și cum nu există pînă în momentul în care nu sînt abordate, și valori care sînt create în procesul educației și datorită ei – capacitățile formate-dezvoltate ale celui educat. Abia astfel obțin sens, pentru generația actuală, și valorile elaborate – în același fel! de către generațiile premergătoare. O decompozare a valorilor în tipuri, subtipuri, clase etc. ar descoperi multiple sensuri suplimentare ale acestui raport, de luat în considerație la proiectarea și desfășurarea actului educațional.

Tocmai prin aceasta curriculumul se deosebește de tradiționala programă școlară: el deplasează accentul de pe abordarea-însușirea-reproducerea unor valori create de generațiile anterioare de oameni pe formarea-dezvoltarea apropiată a unor valori indispensabile oricărui individ.

S. Cristea, în prețiosul său *Dicționar de pedagogie* (studiul *Valorile pedagogice*), sugerează ideea că însuși curriculumul reprezintă una dintre cele mai importante valori ale educației, valoare dată de capacitatea sa de a realiza rolul de instrument principal general de proiectare, instruire și formare a celor educați.

Ca instrument general și principal de formare, curriculumul posedă și anumite valori înscrise în fiecare componentă și subcomponentă a sa: *teleologică\** (idealul, scopul, obiectivele, standardele educației), *conținutală* (materii de studiu și formare, instrumentarul de studiu și formare), *tehnologică\*\** (activități și oportunități de învățare, procedee, mijloace, metode, tehnici, forme de predare-învățare-formare-evaluare), *epistemologică\*\*\** (concepțe, teorii, principii, idei, precepte, legi, legități, norme).

Teleologia educației este esențial centrată pe valori, însuși scopul oricărei acțiuni educaționale reprezentând o anumită valoare (obiect al dorinței – T. Vianu), însă nu o valoare exterioară a celui educat, ci o valoare proprie acestuia, educația fiind un complex de acțiuni continue de formare și de valorizare. Cu alte cuvinte, teleologia educației (un sistem de obiective ordonate epistemologic și praxiologic) reprezintă ea însăși un sistem de valori proiectate a fi formate celui educat.

Conținuturile educației reprezintă valori elaborate de omenire pînă la momentul declanșării actului educațional și angajează, structural, “*norma etică* (în cazul educației morale); *adevărul științei* (în cazul educației intelectuale); *aplicabilitatea științei* (în cazul educației tehnologice); *frumosul* (în cazul educației estetice); *sănătatea* (în cazul educației fizice)” [1, p.375]. Însă și acest tip de valori (pe care le putem numi *valori curriculare*) pot fi considerate valori extrinseci persoanei educate doar la modul convențional, căci, se știe, chiar și cunoștințele științifice nu sînt absolut indiferente de cel care le dobîndește, le cunoaște, le însușește, cu atît mai mult genul de cunoștințe care fac parte din creația artistică, acestea necesitînd a fi re-construite, re-gîndite, re-valorificate de către cel educat în procesul percepției artistice sau al interpretării operelor și fenomenelor artistice. Prin urmare, și în cazul conținuturilor, valorile educației, deși sînt preponderent obiective, indiferente de cel educat, sînt doar relativ indiferente, elevul urmînd să le completeze prin contribuții personale, așa încît valorile imanente ale științelor, literaturii și artelor, tehnologiilor se produc ca atare – la nivelul actului educațional – doar fiindu-le adăugată valoarea *in actu* - valoarea produsă de către cel educat în procesul cunoașterii/percepției valorilor imanente.

Tehnologiile predării-învățării-formării-evaluării reprezintă valori-instrumente ale educației, prin aplicarea lor se declanșează și se produce actul

\* *Teleologie* (gr.): *télos* (țel, scop) + *logos* (știință)

\*\* *Tehnologie* (gr.): *téchnē* (măiestrie, iscusință) + *logos*

\*\*\* *Epistemologie* (gr.): *epistēmē* (cunoaștere adevărată și științifică; știință; cunoaștere teoretică) + *logos*

educațional generator de valori: cunoștințe, competențe, atitudini. În acest sens, activitățile de predare-învățare-formare-evaluare nu numai că produc valori ale persoanei, ci trebuie considerate și ele însele valori ale educației, căci tot ce are atribuție la om, în special la formarea sa continuă, se produce în sfera valorilor.

Epistemologia educației este și ea formată esențial din valori. Ar fi dificil să se imagineze, de exemplu, nerecunoașterea de către cineva a principiilor, teoriilor, conceptelor etc. ca valori ale gândirii umane. Mai mult chiar, toate componentele epistemologiei educației reprezintă valorile fundamentale ale educației și se plasează, în clasificarea lui T. Vianu, la valorile teoretice.

Constatăm, astfel, că toate componentele și subcomponentele curriculumului reprezintă și/sau provoacă valori ale educației, deci și curriculumul însuși este o valoare a educației, una foarte importantă în economia întregului complex de acțiuni educaționale.

Demersurile angajate sînt valabile pentru toate disciplinele școlare. În cadrul acestora, însă, valorile sînt reprezentate structural, la nivel de conținuturi, puțin diferit, în funcție de natura obiectului cunoașterii (a materiilor de studiu) care formează nucleul conținuturilor.

Aria curriculară a științelor, de exemplu, structurează valorile imanente ale conținuturilor, în temei, conform logicii dezvoltării științelor, admițînd doar abateri nesemnificative în scopul prezentării mai inteligibile a acestora pentru elevii de o anumită vîrstă. În acest caz, știința respectivă oferă o clasificare a valorilor sale care sînt și valori educaționale.

Disciplinele școlare care fac parte din clasa tehnologică (limbile, educația fizică, educația tehnologică) structurează clase de valori dinspre teoria și tehnologia comunicării, teoria educației fizice. În acest domeniu cunoștințele, de exemplu, sînt principal subordonate competențelor praxiologice, aici contează să poți vorbi corect, inteligibil, nuanțat stilistic, să scrii corect, frumos etc., nu să știi cît mai multe despre sistemele limbii sau despre categoriile gramaticale. La fel de important este să-ți cultivi un corp sănătos, nu să știi cît mai multe despre performanțele obținute de către cutare sportiv sau echipă.

Disciplinele școlare, ale căror conținuturi le formează literatura și artele, acordă (trebuie să acorde!) prioritate formării de atitudini, literatura și arta fiind prin definiție creații ale atitudinii. Ar fi deosebit de dificil, dacă nu chiar imposibil, să se stabilească o anumită logică a dezvoltării unui gen de artă, deși atare încercări s-au făcut nu puține. O operă de artă, chiar dacă realizează anumite legături cu alte opere, chiar dacă se recunoaște un context



artistic și social, științific, istoric etc. pentru apariția ei, este suficientă sieși, adică există prin sine însăși, fără să solicite acțiuni de complementaritate. Iată de ce structurarea textelor literare în conținuturile educației literare ale curricula școlare urmează doar o logică a educației, în conformitate cu care se preconizează desfășurarea procesului educațional într-o clasă și de la clasă la clasă. Structurarea valorilor în cadrul acestor discipline este exprimată de formula:

*Valori fundamentale ale humanitasului (Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea) – Valori specifice creației artistice (estetice, morale, religioase, teoretice) – Valori contextuale (valorile imanente și valorile in actu) ale operelor de literatură și artă [4, p.23].*

Oricare din valorile contextuale – acelea pe care și le apropiază efectiv fiecare elev receptor de literatură și artă – se încadrează genetic și epistemologic în una (două, trei, patru) valori specifice creației artistice și în una (două, trei, patru) valori ale humanitasului, astfel că, realizând prin educație una din valorile contextuale, se realizează implicit și valorile humanitasului, fenomen specific doar cunoașterii și educației artistic-estetice, datorită cărui fapt literatura și arta sînt discipline educative prin definiție.



Vitalie CIOBANU

#### CÎTEVA IDEI GENERALE

O temă precum cea anunțată în titlu cere precizarea unor date prealabile. Există un set de noțiuni care întruchiează tot atîtea înțelesuri ale categoriilor de *adevăr*, *bine și frumos*. Sînt categorii generice, în jurul cărora au gravitat diverse forme ale geniului uman. Conținutul lor a fost determinat de consensul cognitiv dominant într-un anumit moment istoric și într-o anumite societate. De fapt, principala caracteristică a valorii este caracterul ontologic *finit*

O trăsătură specifică foarte importantă a curriculumului în ceea ce privește valorile educației o constituie atitudinile, ca tip de obiective educaționale, pe care nu le prevedeau programele școlare. În educație, atitudinile se identifică cu valorile: ele sînt valori ale persoanei în sensul că reprezintă esența acesteia. Ne deosebim de alți oameni prin ceea ce avem noi esențial. Și cînd zicem că ne apropiem esențele, afirmăm de fapt că ne apropiem diferențele. Or, a avea atitudine față de ceva înseamnă a avea un sens propriu, înseamnă a avea valoare.

#### REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera, Chișinău-București, 2000.
2. Guțu, Vl.; Pâslaru, Vl.; Grîu, E.; Drăguțan, A., *Tehnologii educaționale*, Editura Cartier Educațional, Chișinău, 1998.
3. Pâslaru, Vl.; Drăguțan, A.; Grîu, E., *Atitudini fundamentale. Constituire, formare, proiectare*, Editura Cartier Educațional, Chișinău, 1998.
4. Pâslaru, Vl.; Crișan, Al.; Cerkez, M. etc. *Curriculum disciplinar de limba și literatura română. Clasele V-IX*, Editura Știința, Chișinău, 1997.

## Valorile în societatea contemporană

al acesteia. Valoarea este o noțiune tragică. În ciuda a ceea ce se crede îndeobște, tocmai perisabilitatea, extrema vulnerabilitate de pildă a unei opere de artă în fața agenților distructivi îi amplifică în ochii “consumatorilor” de ieri și de azi calitățile intrinseci. Eternitatea nu constituie o valoare, ci un *dat*. O simțim indiferentă și insensibilă. Este răceala materiei neînsuflețite, zumzetul haotic al elementelor primordiale, orizontul turbure al virtualităților neconcretizate. Valoarea apare ca urmare a acțiunii exercitate de spiritul uman asupra universului entropic ce ne înconjoară, organizîndu-l, dîndu-i o anume logică și coerență, acțiune care nu se poate materializa decît într-o arie circumscrisă. Nu poți organiza infinitul! Chiar dacă din fibra sau litera unei mari lucrări de artă ai uneori impresia că respiră absolutul – este forța de sugestie a creatorului. Valoarea se definește prin quantumul de energie spirituală depusă la temelia ei și reprezintă un transfer de umanitate, o investiție de sentiment, un act al renunțării de sine.

Putem vorbi despre viața umană ca despre un receptacul categoric al valorii. La primele ceasuri

după naștere, un copil este o pură potențialitate, o carte deschisă în care urmează să se scrie ceva, un destin promis. Valoarea devenirii sale se înfiripă pe măsura educației și experienței pe care o înmagazinează de-a lungul vieții. La baza devenirii (adică a accederii de la o calitate la alta) se află *libertatea* fundamentală a omului. Fără percepția libertății existența noastră pămînteană s-ar transforma într-o carceră. Vîrsta maturității inaugurează posibilitatea de a *alege*, pe care o avem cu toții. Din acel moment, părăsim statutul ființei ghidate și începem să fim creația propriilor noastre opțiuni. Bune sau rele. Așa cum o operă a geniului uman se definește prin caracterul său ontologic limitat, tot așa moartea – Limita cu “L” mare! – conferă sens existenței umane, îi dă importanță, o scoate din regimul proliferării vegetative. Aceasta însă este o condiție care trebuie înțeleasă și asumată. Mor și animalele. Omul are o altă demnitate. Nimic nu se întîmplă în afara conștiinței sale. Valoarea are nevoie de o minte gînditoare pentru a căpăta un chip, un nume, o dimensiune. Iar omul operează cu criterii, care nu sînt imuabile, ci supuse unor factori de influență. Evoluția lor este imprevizibilă. De aceea, a vorbi despre *aventura criteriilor* mi se pare un lucru perfect valabil.

#### DINAMICA VALORILOR ÎN MODERNITATE. CAZUL EUROPEI DE EST

Democrație, drepturi ale omului, proprietate, solidaritate, spirit critic, seriozitate, competență, profesionalism, devotament, abnegație, justiție, echitate, moralitate, civism, elitism. Acestea sînt valorile pe care le celebrăm de cîțiva ani și noi, românii. Simpla lor enumerare echivalează cu un examen de sine. După o perioadă de barbarie ideologică, de inversare a criteriilor, este cu atît mai necesară identificarea valorilor autentice, care împing o societate înainte, o ajută să nu degenereze în anarhie, stăvilesc anomia și disoluția. Orice epocă aduce o revizuire a sistemului de valori, noțiunile de *bine* și *rău* fac uneori o rotație semantică de 180 de grade, frizează conotații de necrezut pentru generația precedentă.

Europa de Est este angrenată într-un amplu proces de redescoperire și reabilitare a normalității, după o jumătate de secol de stăpînire a unor false valori, cum sînt: obediența în fața partidului unic, lupta de clasă, colectivismul (spiritul gregar), antiintellectualismul, delațiunea etc. Dar regăsirea normalității nu se desfășoară peste tot la fel. În țările central-europene, unde memoria societăților interbelice a fost mai bine conservată, drumul “spre lumină” este mai puțin sinuos. În plus, comuniștii nu au reușit să anihileze aici cîteva instituții fundamentale ale

societății tradiționale. Astfel, Biserica Catolică în Polonia a reprezentat locul în care vechile valori s-au putut replea și rezista. La fel, s-au coagulat fragmente ale societății civile, cum a fost *Solidarnosc* sau, respectiv, Charta 77 în Cehoslovacia. Dar chiar și în aceste două țări, mai bine situate azi în competiția integrării europene, seturile de valori nu coincid. Spre deosebire de Polonia, Cehia este o societate profund laicizată – să nu uităm, este patria reformatorului Jan Hus! Dar lipsa pendantului religios nu a diminuat iubirea de libertate a cehilor. O întîmplare care ilustrează foarte convingător această teză este sacrificiul lui Jan Palach, studentul care și-a dat foc în ianuarie 1969, în semn de protest față de invazia trupelor sovietice, care zdrobeau în august 1968 mișcarea cehă pentru reforme, cunoscută sub numele “Primăvara de la Praga”. Mai mult: suicidul lui Jan Palach vorbește despre o trăsătură fundamentală a societății cehe, și anume, refuzul violenței. Asasinarea unor soldați sovietici, de pildă, nu ar fi avut aceeași putere de iradiere și exemplaritate ca *elogiu al libertății*, precum ne apare sacrificiul individual asumat. Violența îndreptată împotriva altui om nu este o soluție, oricît de nobilă ar fi cauza în numele căreia se recurge la ea. Nu poți institui dreptatea în mijlocul fărădelegii, comișînd o injustiție la adresa semenului tău, iar a lua viața cuiva este chiar suprema injustiție ce i se poate face omului. O lecție plină de învățăminte, să recunoaștem, pentru noi, cei care facem atîta caz de *cucerencia* noastră, dar în viața de zi cu zi încălcăm cele mai elementare prescripții creștine.

După 1989, asistăm la o rediscutare chiar a acelor valori care erau privite ca legitime în raport cu ilegitimitatea regimului comunist. Un exemplu remarcabil din acest punct de vedere, legat de același spațiu al Europei Centrale, este dezbaterea în jurul preeminenței pe care și-o revendică în societatea poloneză Biserica Catolică – o instituție, așa cum arătam, cu un rol major în cimentarea rezistenței antitotalitare. Această imixtiune a Bisericii, aureolată de imensul ei prestigiu, este considerată de mulți intelectuali polonezi, inclusiv de Adam Michnik – cunoscut disident de dinainte de 1989, director al celui mai popular cotidian din țară *Gazeta Wyborcza* – un factor de întîrziere, o tentație fundamentalistă ce reprezintă un potențial pericol pentru democrație și laicitatea statului.

În fostele republici sovietice, afirmarea democrației a mers mîna în mîna cu recuperarea *valorilor naționale*, după o perioadă de prohibiție a acestora în condițiile “internaționalismului proletar”, cum era botezat mai nou șovinismul rusesc. A fost o perioadă – cîțiva ani – în care am trăit entuziasmul regăsirii fructului oprit pentru două generații mutilate de



sistemul de educație sovietic. Prin contrast, în România, unde valorile naționale fuseseră anexate de propaganda lui Ceaușescu în încercarea acestuia de a întemeia un așa-zis *comunism național*, opus Moscovei, a dus la izolarea României în raport cu celelalte țări din Est contaminate de vîntul reformelor. Și azi, din păcate, la zece ani de la răsturnarea dictaturii comuniste, zelatorii fostului regim promovează același discurs, care evocă delirant “eroii neamului”, pretinsa superioritate a românilor față de alte etnii sau un “complot universal” împotriva României. Genul acesta de naționalism primitiv, autarhic și xenofob aduce imense prejudicii atât României, căreia îi îngreunează integrarea europeană, cît și Basarabiei, unde substituie acțiunile raționale și consecvente pentru afirmarea limbii române și a identității românești cu un patriotism găunos, tautologic, perfect ineficient. Valorile naționale – trebuie subliniat acest lucru – nu există în afara oamenilor care se confundă cu ele, a “partizanilor”, a căror calitate va determina succesul sau compromiterea lor. Dovada cea mai peremptorie, în sens negativ, a acestei suprapunerii o dau conflictele din fosta Iugoslavie, unde interesele de putere ale unor vechi *aparataci* comuniști, în frunte cu Miloșevici, au distrus o federație prosperă cîndva, prin oribila campanie de “purificare etnică”, care a produs zeci de mii de victime.

În decembrie 1989, în România, s-a crezut că răsturnarea dictatorului Ceaușescu va readuce automat țara pe făgașul dezvoltării firești, europene, întrerupte atât de brutal de regimul comunist. Nimeni nu ar fi crezut că la numai cîteva săptămîni de la o revoluție sîngeroasă, în care s-au strigat acele cutremurătoare cuvinte ale tinerilor mitraliați în Piața Palatului de trupele de securitate: “Nu plecăm acasă, morții nu ne lasă!”, nimeni nu a crezut că vom auzi niște sloganuri abjecte gen: “Noi muncim, nu gîndim!”, “Nu ne vindem țara!”, “Moarte intelectualilor!” ș. a. Memoria vechii societăți democratice distruse de comuniști, în primii ani ai administrației Iliescu, a fost consecvent demonizată: monarhia, capitalismul, partidele politice, dreptul la proprietate, investitorii străini. Sechelele acestei mentalități tribale încă nu au fost definitiv eradicate.

O dovadă a imaturității politice a societății românești, după părerea multor sociologi, o constituie scorurile mari înregistrate în sondajele de opinie de către Biserica Ortodoxă și Armata – cele mai agreate instituții ale românilor. Parlamentul, guvernul, președinția, partidele, justiția, presa, structurile societății civile nu se bucură nici pe departe de aceeași apreciere. Biserica Ortodoxă și Armata nu sînt organizații bazate pe libera asociere și pe dialogul intern, ci pe dogmă și, respectiv, pe o ierarhie rigidă, pe ordin și

execuție indiscutabilă. Cu alte cuvinte, românii au o prea mică încredere în valoarea actului de *a alege*, de a se asocia, de a activa liber și autonom, și continuă să vadă în statul paternalist sursa legitimității absolute. Un lucru similar se poate afirma despre basarabeni, unde “lobotomizarea” înfăptuită de sovietici – adică asasinarea memoriei istorice și subminarea identității naționale – altoite pe trunchiul unei societăți încremenite în mare măsură la faza patriarhală, produce ravagiile la care asistăm. Azi, în Republica Moldova, *valorile democrației și ale economiei de piață* sînt grav compromise prin lipsa de progres economic înregistrată în perioada ce a urmat destrămării U.R.S.S.-ului. Neavînd un termen de comparație la îndemînă – deși situația se va schimba inevitabil o dată cu circulația moldovenilor spre Occident – majoritatea populației de la noi visează nostalgic la “bunăstarea” și “stabilitatea” epocii Brejnev, o dispoziție regresivă care favorizează masiv opțiunea electorală pro-comunistă. Din nou, aceeași concluzie: oricît de nobile, valorile democrației nu se pot impune în afara calității celor care pledează pentru ele, în afara profesionismului și onestității lor morale. Cea mai teribilă răsturnare a percepției asupra valorilor, din 1991 încioace în Moldova, este acuza pe care o aruncă mulți basarabeni la adresa limbii române, făcută responsabilă pentru dezastrul economic post-comunist. Or, lucrurile stau exact invers. Nu excesul de democrație și de identitate națională stau la originea degingoladei Republicii Moldova, ci tocmai insuficienta aderență la ele a concetățenilor noștri. De fapt, e vorba despre o ostilitate adînc înrădăcinată față de ideea de cultură și dezvoltare – o stare de spirit prin care moldovenii nu fac decît să-și amaneze viitorul, să-și conserve condiția de cobai pentru cele mai aberante experimente geopolitice.

#### PE CE SĂ MIZĂM

Valorile, spuneam mai devreme, sînt induse prin educație. Ele reflectă, de regulă, o datină, o tradiție, adică o relație *pioasă* cu trecutul. Fidelitatea față de cutumele comunității reprezintă o *valoare de conduită*. Dar nu mereu și nu în toate cazurile. Tradiția se transformă cu timpul într-o dogmă din ce în ce mai constrîngătoare în raport cu evoluția rapidă a realităților, și tocmai atunci *curajul iconoclast* preia însemnele valorii. Așadar, îndoiala, reacția interogativă, nu devoțiunea care-și admiră narcisiac croiala impecabilă, asigură mișcarea înainte. Multe din achizițiile gîndirii eliberate de clișee, ce debutau sub marca unor scandaloase erezii, au dobîndit statutul unor adevăruri recunoscute, pe care s-au clădit alte construcții mentale, devenite și ele caduce și pernicioase mai tîrziu. Aceasta este *dialectica valorilor*.



A urmări desfășurarea spiralei evolutive îmi pare cea mai fascinantă preocupare a spiritului.

Și încă o precizare. Cel puțin de două sute de ani, identitatea a constituit pentru europeni o valoare absolută și exclusivă. Această optică, la sfârșitul secolului 20, tinde să se modifice. În sensul că identitatea nu mai este privită ca un *sumum* de calități imuabile, transitorice, suficiente lor însele; identitatea se definește prin raportare la *alteritate*, care este încurajată, nu suprimată. Identitatea modernă are orizontul deschis, aidoma unui drum niciodată încheiat. Astfel, *frica de diferență* se preschimbă în *dreptul la diferență*, metamorfoză firească într-o lume în care individualitatea umană contează din ce în ce mai mult, iar solidaritatea unor conștiințe responsabile desfide *turma* ca principiu de agregare socială.

Dacă m-ați întreba care sînt valorile pe care mizez în acest moment, v-aș răspunde: *diferența și solidaritatea*. În pofida a ceea ce s-ar crede la o privire superficială, ele nu se exclud, ci se condiționează reciproc, pentru că au la bază respectul pentru celălalt și capacitatea de obiectivare sau, altfel spus, percepția interesului comun – așadar, alte două valori fundamentale. Atunci cînd vom învăța să prețuim diferența, ca șansă a excelenței, și solidaritatea ca asociere voluntară în numele unui scop constructiv, vom depăși minoratul sufletec în care se bălăcește societatea noastră, iar speranța va căpăta, în sfîrșit, un temei.



Dana TERZI

## Spre o nouă interpretare a valorilor – miza eșecurilor noastre

posibil ca această descumpănire să vină din sentimentul că *nimic de dincolo de istorie nu ne poate amenința dincoace de ea?!*

Capacitatea de a lua în considerare, de a aprecia și, în special, de a modifica, este o problemă în întregime personală, interioară, a cărei rezolvare nu se învață la școală, nici la facultate. Dar oamenii pot fi ajutați să înțeleagă ce le provoacă spiritul, criteriile axiologice și de judecată, care cer atitudini noi și (re)evaluări.

Autodescoverirea și (re)evaluarea – am putea găsi oare o sursă mai bună de inspirație și reflecție?! Din păcate, nu prea avem timp (!) de a ne aduna puterile interioare pentru a (re)naște și a deveni.

Fluturile numără nu lunile, ci clipele, și are timp suficient...

\* \* \*

Prea de durată a fost modernitatea, cu calmul ei leneș și conformismu-i morbid. Prea chinuitoare este boala ce a fost provocată de ea și care, printr-o banală contagiune, continuă să mai bîntuie și azi prin lume. Instalarea în certitudini, admiterea unui singur adevăr, aderarea la un conformism obligatoriu sau la o ideologie, acceptarea valorilor și normelor sociale în mod irațional sînt acele chingi malefice infiltrate în conștiința umană care nu au permis ieșirea chin-tesenței omului în afară atîta amar de vreme! Acestea, devenind un schelet al sufletului, fărîmițează toate valorile ce ar fi să ne inspire sau să ne servească drept modele de gîndire, de trăire și de conviețuire.

A studia înseamnă a cerceta mai întîi ceea ce s-a spus. Apoi, înseamnă a descoperi evoluția, dezvoltările ori rezumările a tot ceea ce s-a spus. Trebuie, deci, să se compare, să se confrunte, să se interpreteze

*Generațiile care se succed devin din ce în ce mai „rele”.*

*Va veni timpul cînd ele vor fi atît de „rele”, încît se vor închina puterii și răului. Puterea va deveni atunci autojustificare, iar binele nu se va mai prețui. În cele din urmă, cînd oamenii vor înceta să se indigneze de cruzimi și umilințe sau vor pierde simțul responsabilității și al rușinii la vederea nefericiților, CINEVA îi va nimici pe toți...*

*/ALTCINEVA, mulți ani în urmă./*

**D**in clepsidra secolului XX se cern ultimele fire de nisip... Nisipul rămas se strecoară tot mai greu... Prea multe impurități s-au adunat în partea de sus a ei: incertitudine, cruzime, indiferență și multă, multă ignoranță... Deloc paradoxal, toate acestea trebuie (!) să se strecoare subtil în partea de jos a clepsidrei, pentru că trebuie (!), iarăși teribilul „trebuie”, să re-între în acel cerc vicios, numit de CINEVA – *Viață*. Blocată în drumu-i, scurgerea se va întoarce înapoi: timpul se derulează și, astfel, modernitatea devine reversibilă. Reziduurile, însă, nu revin la suprafață întocmai cum au fost, ci printr-un fel de refracție în apa prezentului, fluide, instabile și ele. Reversibilitatea nu produce nimic nou, ci doar un reciclaj în plus. O asemenea *repentance* nu este decît indiferență, împietrire, moarte... Este cumva



și să se selecteze. Ajunși aici, se cuvine să se instituie criterii care să permită evaluarea celor spuse, deci, deja existente. Omul poate fi ajutat să valorifice cele existente și să creeze noi valori, respingînd convențiile și adevărurile desuete acceptate irațional de societate. Criteriile și valorile personale evoluează și se rafinează. Morala proprie, creată prin același travaliu, nu copiază morala care este în vogă. Astfel, realitatea va fi privită direct, nu prin intermediul ideilor acceptate și perpetuate de gloată, se va renunța la stratificări, clasamente, generalizări reducioniste și simpliste. Obsesia imperativelor sociale va dispărea; va fi, însă, înlocuită cu acel „trebuie” și „vreau” interior. Or, toate astea întîrzie peste așteptări. Această stare de tergiversare și expectanță ne creează agitație și frustrare, pasivitate și indiferență, periclitante activității și progresului.

\* \* \*

Școala nu face excepție de la această regulă. Este mai grav însă faptul că populația majoritară a școlilor, elevii, nu este decît într-o foarte mică măsură conștientă de această situație. În schimb, corpul didactic, părinții și alte sectoare de activitate au înregistrat cu îngrijorare această situație alarmantă. Despre ce este vorba? Despre o stare de fapt concretă, cu implicații în aproape – dacă nu chiar în toate – domeniile vieții; despre orientarea axiologică (concepțiile valorice) a elevilor noștri.

Școala pune bazele dezvoltării umane, ea construiește structura viitoarei personalități, ea asigură, pe lîngă o calificare profesională și un stil de viață, o anumită conduită și integrare în comunitate. Școala este o reflectare a societății în care funcționează, re-

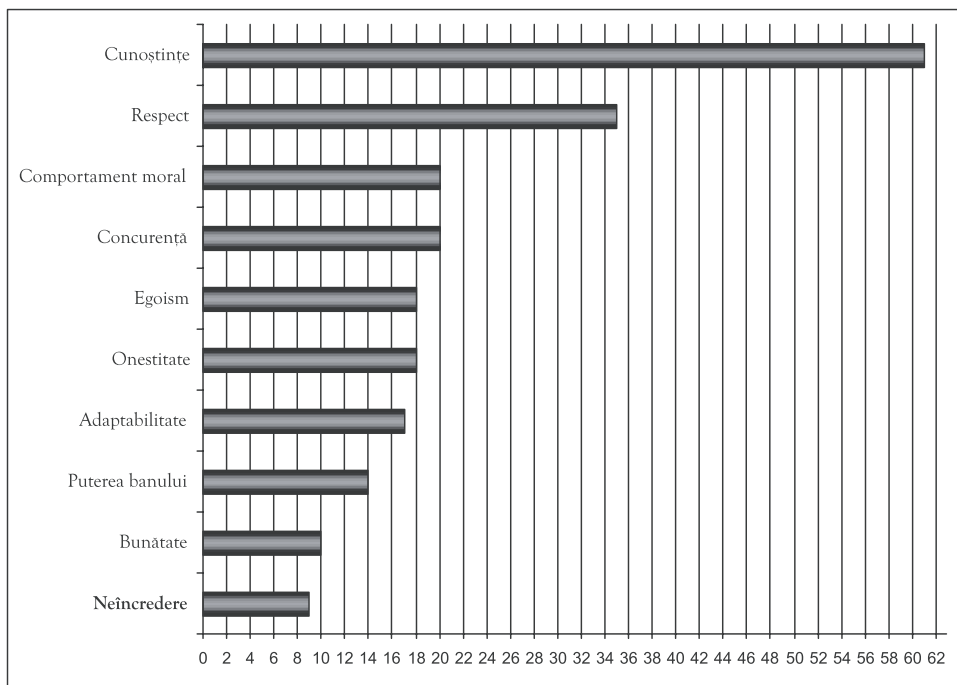
producînd, din păcate, și pattern-urile negative ale acesteia. Fără a căuta scuze sau acuze personalului didactic, constatăm că lucrează conform unor norme clare: pregătirea profesională, documentele oficiale care-i dirijează activitatea, considerația de care se bucură în școală, salarizarea de care (nu) beneficiază etc.

Fiecare din noi este convins că *poate*, dar nu știe *cum* ar putea participa efectiv la luarea deciziilor care ne vizează pe toți. Democrația la noi nu prea funcționează și, deci, nici principiile și implicațiile ei nu sînt respectate sau aplicate corect.

O salubritate a vieții noastre sociale pretinde un efort colectiv, conștient și susținut, cu intervenții ferme, ori de cîte ori sîntem martori la multitudinea de abateri. Să nu uităm apoi obligațiile noastre față de generațiile tinere cărora trebuie să le asigurăm condiții optime pentru a putea continua și edifica o viață socială decentă. O regulă generală trebuie instituită și respectată fără excepții, și anume: atunci cînd este vorba de interesul general, de viață, responsabilitatea fiecăruia și a tuturor se împarte egal între toți membrii comunității. Prin efortul conjugat al familiei, al școlii și al societății, s-ar putea elabora un „program” coerent de aplicare riguroasă a valorilor unei societăți deschise. Am asista, atunci, cu bucurie, la o schimbare evidentă a nivelului nostru de civilizație, la satisfacția unei vieți elevate.

\* \* \*

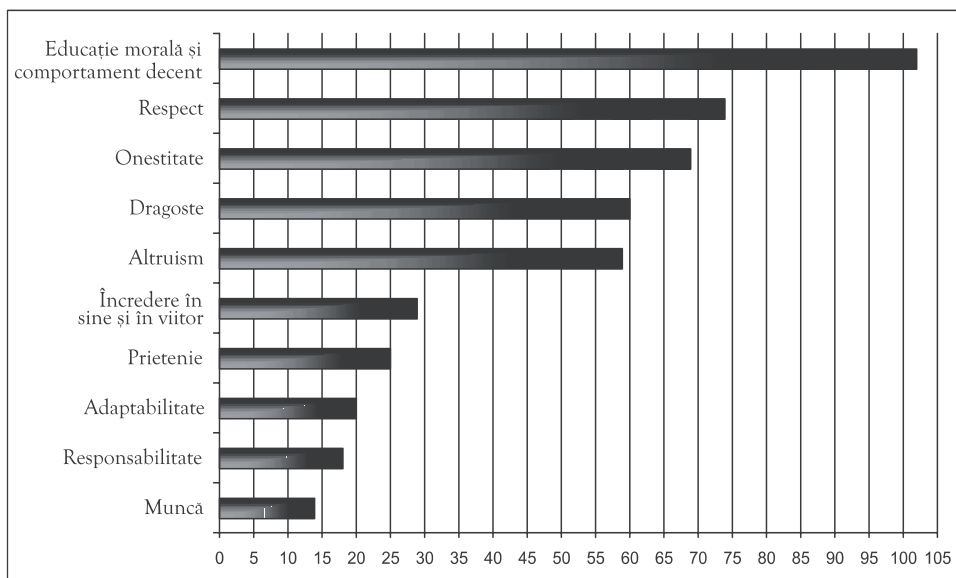
În vederea elucidării setului de valori ale „liceanului contemporan” am realizat un sondaj de opinie printre 163 de elevi de la liceele „Gaudeamus” și „Spiru Haret” din Chișinău. Participanții au fost rugați să răspundă la șapte întrebări, după cum urmează:



1. Enumerați cîteva valori pe care considerați că le promovează școala de astăzi.

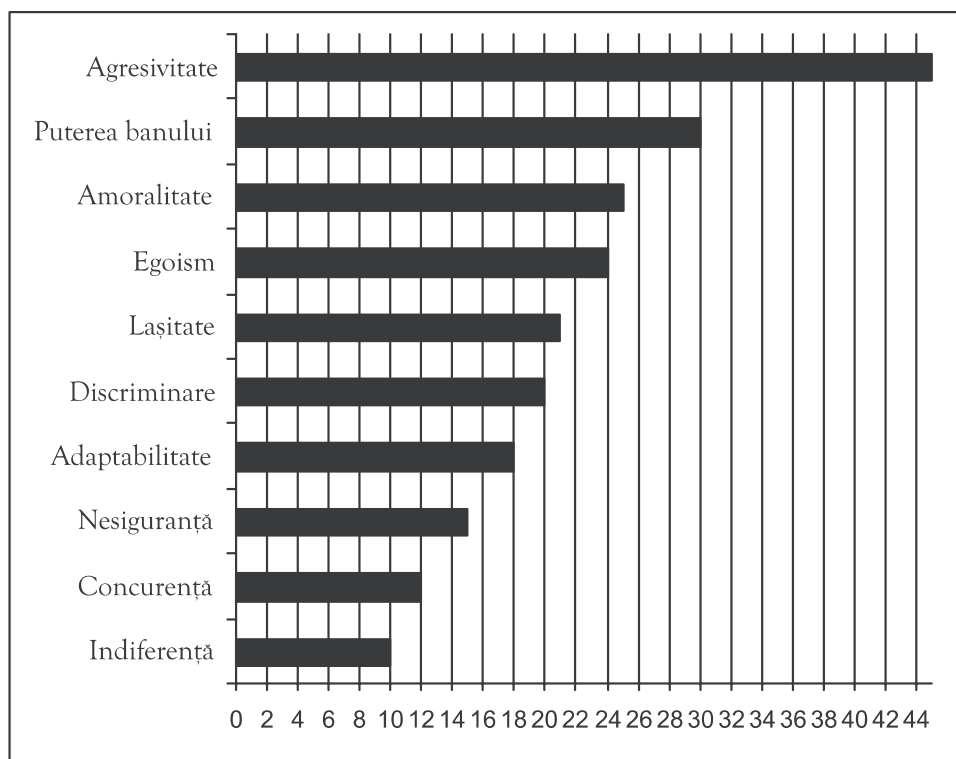
De ce ne ajutăm copiii să-și crească aripile dacă le spunem că nu au și un cer spre care să zboare?

2. Care sînt valorile promovate de familie?



Cine-a zis că moralitatea și decența au gustul și aroma desuetudinii? “Nasc și la Moldova oameni”!(?). E încă valabilă, deci, pentru “ai noștri tineri” preauzitata afirmație (?) “Și unde dragoste nu e, nimic nu e”, care poate mișca “...și sorii, și stelele” deasupra noastră.

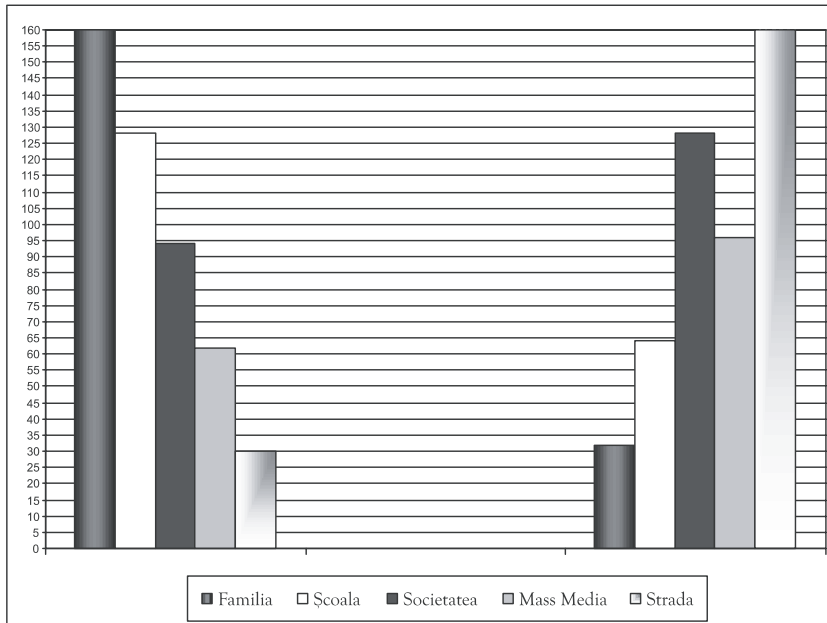
3. Enumerați câteva din valorile vehiculate de societate: mass-media, contextul social, grupul de prieteni etc.



Să fie oare agresivitatea umană condiționată de tălmăcirea eronată a frazei nietzscheene “Cei mai cruzi sînt cei mai nobili?!”. Iar egoismul, lașitatea și discriminarea o indezirabilă metamorfoză a suspinului nietzshean “Piară cei slabi”? Ar mai fi ceva, nesiguranța și concurența fac ca pașii să ne sune prea singuratici pe străzi, iar indiferența — să nu auzim firul de iarbă care ne roagă să nu-l călcăm.

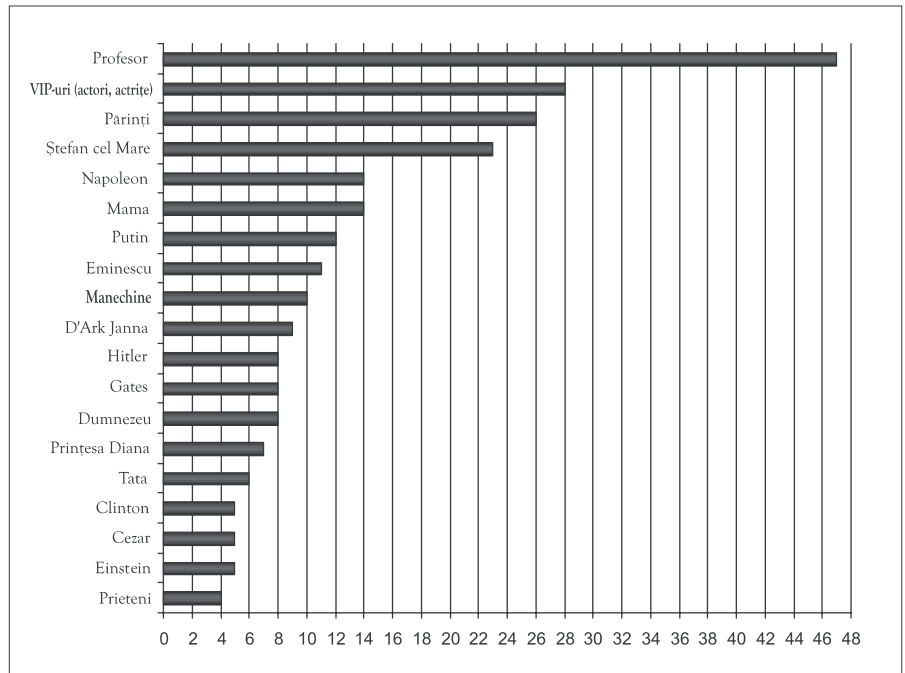


5. Cine sau ce exercită asupra elevilor o mai mare influență benefică: școala, familia, strada, societatea, mass-media?



6. Cine sau ce exercită asupra elevilor o mai mare influență negativă: școala, familia, strada, societatea, mass-media?

7. Fiecare om are un ideal spre care tinde, o autoritate de a cărei părere ține cont. Vă rugăm să numiți câteva persoane (personalități istorice sau contemporane) care sînt pentru Dvs. ideal sau autoritate.



Ecce homo!

Realitate virtuală, nu ... Realitate dezolantă.

Este un puzzle prea (supra)realist... Iar eu, pierdută în labirintul lumii și cel din mine, încă mai cred într-un fir al Ariadnei, pierdut și el în întuneric. Pierdut, dar ... (re)gășibil.

Cine sîntem, de fapt, și cum am ajuns aici???

**Așteptăm reflecțiile Dvs., stimați cititori, profesori și părinți, asupra rezultatelor sondajului vizînd setul de valori ale „liceanului contemporan” (sic!).**

## CENTRUL EDUCAȚIONAL PRO DIDACTICA

### anunță înscrierea contra plată la cursuri de perfecționare pentru managerii școlari

**Cursurile de Management Educațional au drept scop acordarea asistenței în dezvoltarea managementului școlar, oferirea tehnicilor și metodelor de promovare a schimbării la nivel de individ și de instituție școlară.**

#### Vă propunem următoarele cursuri:

1. Arta dirijării
2. Managementul schimbării  
Implementarea curriculumului școlar
3. Cultura organizațională
4. Managementul lucrului în echipă
5. Rezolvarea problemelor și luarea de decizii
6. Evaluarea unității școlare
7. Managementul ședințelor
8. Managementul timpului
9. Planificarea strategică
10. Motivarea angajaților
11. Abilități de lider
12. Comunicarea interpersonală
13. Abilități de delegare
14. Leadership situațional
  - Durata unui curs (28-60 ore).
  - Numărul de participanți într-o grupă (8-16 persoane).
  - Doritorii pot opta pentru orice temă propusă.
  - Taxa pentru cursuri este de 200 lei, ceea ce constituie aproximativ 10% din costul real, restul fiind acoperit de Centrul Educațional Pro Didactica.
  - Grupele se vor completa în ordinea prezentării formularelor de înscriere.
  - Perioada desfășurării cursurilor va fi anunțată suplimentar.

**CURSURILE DE PERFECȚIONARE POT FI ORGANIZATE LA SOLICITARE ÎN INCINTA INSTITUȚIEI DVS. (durata, tematica și taxa fiind negociabile)**

Formularul de înscriere la cursuri poate fi completat la sediul Centrului Educațional PRO DIDACTICA (str. Armenească, 13, or. Chișinău)  
Relații la telefoanele: 54-25-56, 54-19-94

Persoane de contact:

**Nicolae Crețu**  
Coordonator Program  
ncretu@cepd.soros.md

**Lilia Stârcea**  
PR Information Officer  
lstircea@cepd.soros.md

Revista "Didactica Pro..." figurează în lista catalog a publicațiilor din Republica Moldova pe anul 2001, cu indicele 31546. Abonamentele pot fi contractate la oficiile poștale și la sediul redacției până la 1 februarie 2001, revista fiind distribuită prin intermediul agenților Moldpresa și Poșta Moldovei.

Abonamente:  
6 luni – 30 de lei;  
12 luni – 60 de lei.

Deținătorii abonamentelor pentru un an vor beneficia de un număr gratis al suplimentului revistei.

Anunțăm un concurs pentru instituțiile de învățământ ce doresc să-și împărtășească experiența de muncă în paginile revistei "Didactica Pro..." la rubrica *Curriculum Vitae*. Pentru aceasta e necesar să ne prezentați câteva imagini din activitatea Dvs. și un text de 2-3 pagini care să conțină:

- Experiențe avansate;
- Originalitate în activitate;
- Performanțe educaționale.

În scopul conlucrării eficiente ținem să anunțăm tematica următoarelor două numere:

nr. 5 (februarie) – *Postmodernismul în educație*;

nr. 6 (aprilie) – *Reflecții asupra manualelor de alternativă*.

Așteptăm articolele Dvs. (până la 20 ianuarie și 20 martie), care nu trebuie să depășească cinci pagini dactilografiate la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate.

Responsabilitatea pentru veridicitatea și corectitudinea conținutului materialelor prezentate revine autorilor.

Lumea-i cum este... și ca dînsa suntem noi.

/Epigonii/



MAPAMOND PEDAGOGIC



## Gînduri pentru Eminescu ...

Cred că Eminescu rămîne mereu în miezul sufletului poporului român și “Orientul” eminescian nu ar constitui un obstacol ci, dimpotrivă, un cadou prețios cînd România “se întoarce în Europa”, deoarece Occidentul are nevoie, pentru supraviețuire, de o înțelegere și mai profundă în mentalitatea Orientului.

*Sumiya HARUYA,*  
Japonia

Sufletul meu îl consideră pe Mihai Eminescu drept uriaș între uriașii poeziei universale. Genialitatea sa este recunoscută. Cel mai iubit poet național al poporului român este astăzi bine cunoscut și în China, alături de celebritățile poeziei universale.

*Xu WENDE,*  
China

De cîte ori mă gîndesc la Eminescu îmi vine în minte formula lui Einstein:  $E=mc(t)$ , adică Eminescu este muzica creatoare a duhului românesc.

Eminescu nu trebuie numai sărbătorit. Eminescu trebuie în noi rodit. Îndărăt la Eminescu! Sus la Eminescu!

*Ion MILOȘ,*  
Suedia

Și dacă cuvîntul geniului poporului ucrainean Șevenco a fost pentru mine clopotul anunțînd binecuvîntarea pe drumul spre lăcașul Dumnezeului spiritual, poezia lui Eminescu este pentru mine, în fața pragului, prima împărtășanie (comuniune) înălțată acestui mare hram.

Toată viața mă închin în fața icoanei fiului poporului român.

*Mihailo TCACI,*  
Ucraina



RUGĂ,

Doamne, dacă tot le-ai dat românilor și lumii pe Eminescu, dacă tot le-ai dat lor asemenea minune, dă-le, rogu-te, acum, românilor, înțelepciunea de a se regăsi, de a fi iarăși ei, de a fi cu el, de a fi ce știa el că sînt.

I. BARTHOUIL-IONESCU,  
Franța

De cîte ori recitesc poezia eminesciană, de atîtea ori descopăr un alt necunoscut Eminescu. Și după fiecare lectură sînt mai bogat cu noi valori care le-a contemplat geniul său din resursele bogate ale spiritului românesc, din mitologia națională și din cea a altor popoare, din istoria națională, din filosofia și din cultura creată de-a lungul veacurilor. Și toate acestea, printr-o sonoritate incompatibil de melodioasă, mi se par acceptabile pentru toți cititorii lumii. De aceea poezia eminesciană demult a trecut frontierele geniului românesc și reprezintă o valoroasă contribuție în cultura universală.

Taško ŠAROV,  
Iugoslavia

Marin Sorescu are dreptate: tot ce vedem, auzim sau simțim, venind de la România, aparține spațiului misterios în care s-a născut acest Luceafăr care trebuia să aibă un nume.

L. MAIA,  
Brazilia

În cultura fiecărui popor un reprezentant simbolizează întreaga țară. Geniul lui Eminescu a strălucit, strălucește și va străluci mereu pe bolta spiritualității universale. Noi, în Albania, auzim cum bate inima lui Eminescu. Din versurile sale se revarsă o undă de lumină și un strigăt pentru o lume mai bună, mai dreaptă și mai fericită.

Dionis BUBANI,  
Albania

“La steaua care a răsărit, e o cale atît de lungă...” și totuși, bădiță Mihai, ai ajuns în sfîrșit la noi, sau mai bine zis, ne-am apropiat noi de tine. Razele tale luminează acum inimile oamenilor de pretutindeni. Ție, Luceafărule, îți aduc un pios omagiu. Este omagiul unui iubitor de lumină, născut undeva, între marele Fluviu Galben și munții cei prea înalți ai Himalaei. Prin ființa ta și operele tale inestimabile, am reușit să cunosc și să înțeleg poezia, limba, muzica, filozofia și tot ce e mai prețios din creația spirituală a neamului tău.

Li JIAYU,  
China

Toate sursele culturii eminesciene ne duc la cultura română, de o parte, și la cultura germană, de partea cealaltă. Eminescu a reușit, în opera sa, să ne prezinte o simbioză a acestor două culturi, în afara cărora

și-a avut cunoștințele (Konntnisse) esențiale. Tot ceea ce se spune despre influențele străine în opera lui Eminescu, de pildă influențele franceză, italiană, spaniolă sau engleză (americană), trebuie să fie interpretată prin filtrul publicărilor respective în limba germană, pentru că alte fundamente (Vorlagen) Eminescu nu le-a avut.

Helmuth FRISCH,  
Germania

Cred că literatura maghiară este singura literatură în a cărei limbă toată opera poetică a lui Eminescu a fost tradusă, chiar și postumele și fragmentele. Melancolie are cinci traduceri.

Poetul care a publicat operele sale de tinerețe în “Familia” lui Iosif Vulcan din Budapesta, slova traducerilor prin Aprily, Jehely, Dsida e integrat în spiritualitatea maghiară.

Rej PAL,  
Ungaria

Eminescu stă la răscrucea a două epoci și nu aparține nici uneia. Optimismul, conștiința menirii omenești le-a sublimat prin îndoilele lui și în același timp credea în epoca de aur a trecutului. Jocul acesta între două poluri a fost însă atît de complex în el, atît de adînc s-a răsfrînt în întreaga sa structură intelectuală și psihică (emoțională) că cititorul are înaintea sa, în opera lui, mii de fațete lucitoare parcă de oglinzi sfîrmîmate. Poate de aici vine posibilitatea de a fi receptată pe multe nivele și din diferite puncte de vedere.

Dar... Puterea emoțională, materializată în muzicalitatea frazei (cuvîntului, versului) îl atrage pe cititor. Îl fură și-l face să înțeleagă spontan și parcă total.

Libușa VAJDOVA,  
Bulgaria



Sergiu PAVLINCENCU

Creația lui Mihai Eminescu în raport cu civilizația europeană a fost studiată de numeroși cercetători sub aspecte dintre cele mai diverse. Un aspect, însă, al raporturilor Luceafărului poeziei noastre cu spiritualitatea occidentală – cu civilizația și cultura iberică, în special, cu cea spaniolă – aproape că nu a fost luat în seamă. Evidențierea ar putea contribui la întregirea viziunii poetului asupra fenomenului romantic în general, întruchipat în opera sa atât prin imaginea Romei Antice, cât și prin cea a spiritului romantic contemporan poetului, toate acestea vizînd în cel mai înalt grad latinitatea poporului căruia îi aparține. Imaginea Spaniei la Eminescu nu este atât de clar conturată cum e, bunăoară, cea a Italiei sau a Franței, dar este cât se poate de revelatoare, chiar dacă prezențele spaniole nu sînt la fel de frecvente, precum cele italiene sau franceze. În acest context, înțelegem prin imagine prezența în opera eminesciană, îndeosebi în proza literară, a diferitelor referiri, caracterizări, simboluri, subiecte, motive, nume proprii etc., provenite dintr-o anumită arie spirituală națională, în cazul nostru, din cea spaniolă.

E firesc să ne întrebăm și să încercăm a răspunde la cîteva întrebări: care au fost căile de acces ale poetului nostru spre spiritualitatea iberică, cum și în ce măsură a fost receptată de el civilizația spaniolă, prin ce filiere a putut fi realizată această penetrare în spațiul nostru literar al culturii îndepărtatei extremități vestice a vechii Romanii? Răspunsul îl vom găsi în unele studii de literatură comparată. Deși Eminescu nu a avut nici un contact direct cu peninsula iberică, nu a călătorit în Spania, ca M. Kogălniceanu sau V. Alecsandri, nici nu a stăpînit limba spaniolă, poetul a manifestat, totuși, un viu interes pentru această limbă, precum și pentru anumite teme sau motive literare spaniole. Una dintre căile cele mai posibile de contact cu lumea iberică a constituit-o filiera vastei culturi europene, cu pronunțate accente spaniole pe alocuri, cultură cunoscută îndeaproape de Eminescu, în primul rînd, cea ger-

## Prezențe spaniole în proza literară eminesciană

mană și cea franceză. Romanticii germani (frații Schlegel, H. Heine ș. a.), cu interesul lor poetic “medieval”, localizat de cele mai multe ori în Spania, cu un chiar anumit cult pentru această țară, nu au putut, probabil, să nu-i rețină atenția lui Eminescu care le-a cunoscut în profunzime creația. E posibil ca accesul spre spiritualitatea hispanică să se fi realizat și prin filiera franceză (V. Hugo, Th. Gautier, P. Merimée ș.a.). Romanticii francezi au fost și ei pasionați de literatura și civilizația Spaniei, mai multe dintre creațiile lor fiind de inspirație spaniolă. Eminescu a găsit și la *Junimea* o atmosferă prielnică contactelor cu literatura spaniolă, Titu Maiorescu fiind, bunăoară, un prețuitor fin al realismului spaniol, îndeosebi al creației lui Pedro Antonio de Alarcon, din a cărei operă a tradus și a publicat o povestire în “Convorbiri literare”.

Prezențe spaniole pot fi depistate la Eminescu în aproape toate genurile literare pe care le-a cultivat: poezie, proză, critică de teatru, publicistică. Astfel în proza eminesciană apare adesea motivul vieții ca vis, cu varianta inversată - visul ca viață, ce poate fi considerat un ecou îndepărtat al tradiționalei teme spaniole, însoțite, de asemenea, de motivul vieții ca dezamăgire și iluzie, chiar dacă aceste motive la Eminescu nu au parvenit direct din spațiul spiritual spaniol. Mai curînd această problematică a fost asimilată de Eminescu prin intermediul romanticismului german, dar a putut fi stimulată nu numai de poetica romantică, ci și de preocupările filozofice ale poetului.

Unele pasaje din nuvela *Sărmanul Dionis* (“*E minune oare că pentru el visul era o viață și viața un vis?*”; “*Fusese vis visul lui cel atît de aieva sau fusese realitate de soiul vizionar a toată realitatea omenească?*”; “*Fost-au vis sau nu, asta-i întrebarea.*” etc.) nu pot să nu se asocieze, în mintea cititorului, cu unele opere ale literaturii spaniole, ca *Viața e vis* de Calderon, *Dezamăgirea în vis* de Angel de Saavedra sau cu *Morsamor* de Juan Valera. Aici, conceptul postmodern al intertextualității, aplicat operei eminesciene, poate releva lucruri nebănuite de abordările tradiționale, situînd creația eminesciană într-o și mai adecvată perspectivă europeană și universală. În *Sărmanul Dionis* atestăm și alte prezențe spaniole. În nuvelă întîlnim un personaj care introduce în această operă o notă deosebită. Acesta este maestrul Ruben, “*un bătrîn de o antică frumuseță*”, cu “*arătarea unui înțelept din vechime*”. Maistrul Ruben e cel ce îi dezvăluie lui



Dionis adevărul: “*Adîncimea tu o ai în tine, numai încă nedescoperită*”. Ruben era “*un evreu învățat pribegit din Spania în Polonia, unde însă neputînd fi un învățător public, pentru că rămăsese în legea lui, fusese chemat de Domnul Moldovei ca dascăl de matematică și filozofie la Academia din Socola*”. Acest “*evreu învățat*”, “*pribegit din Spania*” este, fără îndoială, unul dintre evreii persecutați, expulzați din Spania la sfîrșitul sec. al XV-lea, ceea ce demonstrează că Eminescu era la curent cu evenimentul și cu efectele lui tragice atît pentru soarta evreilor izgoniți, cît și pentru destinul istoric al Spaniei.

Nuvela **Sărmanul Dionis** se încheie cu cîteva pasaje dintr-o epistolă a lui Theophile Gautier, mult discutată, indicîndu-se exact despre care epistolă a autorului francez este vorba, cînd și în legătură cu ce a fost ea scrisă (bunăoară în lucrarea lui I. M. Rașcu **Eminescu și cultura franceză**, 1978). Nu excludem că și această epistolă, de fapt o cronică teatrală a lui Gautier, să fi jucat un anumit rol în alegerea locului acțiunii din nuvela lui Eminescu, mai ales în partea ei fantastică.

Atestăm un șir de prezențe spaniole și în alte nuvele eminesciene. În **Avatarii faraonului Tlă** protagonistul apare transfigurat într-un cerșetor din Sevilla, pe nume Baltazar. Eminescu descrie laconic vechiul oraș spaniol, evidențiază “*cerul cu întunecatului lui azur*” și “*soarele-i arzător*”, “*căldura moleșitoare și nesuferită care înfierbîntă pietrele pavagiului, nisipul și murii*”, “*stradelele cele strîmte*”, care erau “*mai deșarte*”. Peste oraș domnea

“*lenea cea călduroasă a zilei*”, era, probabil, ora siestei. Eminescu amintește și de un “*palat vechi zidit într-un frumos stil maur*”, în fața căruia se pomenește eroul nuvelei, iar apoi de încă unul, de data aceasta de “*cel mai frumos palat din Madrid*”, pe care îl avu, în curînd, marchizul Bilbao – o altă incarnare a faraonului Tlă sau a lui Baltazar, “*un cerșitor pe stradelele Sevillei*”. În această nuvelă se perindă, de fapt, mai multe personaje cu nume spaniole: Baltazar, Baromeo, marchizul Bilbao, marchizul Alvarez, Almanzor, Dona Ana. Eminescu se mai referă la o “*cartă a Spaniei*”, la niște “*povești în care se desfășura înaintea sufletului auditorilor toată istoria cavalerismului Spaniei*”. Amintim și de personajul feminin Ella, un nume simbolic – fata cu numele Ea, întîlnit și la Al. Depărățeanu. Este vorba, probabil, despre un procedeu frecvent în operele unor scriitori romantici și neoromantici europeni, incluzînd un anumit mister sau element fantastic, de exemplu, la A. Schnitzler.

În majoritatea cazurilor, referințele spaniole din proza eminesciană au un caracter simbolic, îmbogățind imaginile create de autor și introducînd un element de pitoresc, de exotic sau de mister în atmosfera operei.

Cele expuse denotă că Eminescu a fost preocupat de climatul spiritual spaniol în care a încercat să pătrundă și să-l valorifice în creația sa. Astăzi putem afirma că și Eminescu prin creația sa contribuie la răspîndirea spiritului național în spațiul cultural iberic și în cel latinoamerican.

## Lecția Coreii de Sud sau recurs secvențial la valorile sistemului educațional coreean

În perioada 18-23 septembrie, Institutul Coreean de Curriculum și Evaluare din Seul, în colaborare cu Oficiul U.N.E.S.C.O. din Almatî, a organizat un Program de Studiu **Elaborarea curriculumului, manualelor și a materialelor instrucționale**, activitate ce a constituit un “follow-up” (efectuarea următorilor pași) după Forumul Mondial Educațional de la Dakar, Senegal, (organizat de U.N.E.S.C.O. la 26-28 aprilie 2000). Forumul de la Dakar a culminat prin adoptarea unui Cadru de Acțiune, care reflectă angajamentul colectiv revitalizat de a asigura, pînă în anul 2015, Învățămîntul pentru Toți.

Prin stagiul de la Seul, U.N.E.S.C.O. a demonstrat, în baza modelului coreean, posibilitatea aplicării obiectivelor propuse la Dakar, inclusiv a asigurării unui învățămînt de calitate, prin respectarea drepturilor omului și prin promovarea valorilor unei societăți democratice. Programul activității de la Seul a inclus întîlniri și vizite, prezentări și dezbateri, pe următoarele probleme :

- procesul de dezvoltare curriculară în Coreea de Sud;
- elaborarea manualelor și politica de autorizare a acestora;
- analiza procesului de elaborare, funcționare și evaluare a manualelor școlare în Asia Centrală;
- curriculumul și elaborarea manualelor: managementul general, îmbunătățirea calității în educație,

Viorica GORAȘ-POSTICĂ





introducerea noilor manuale și a materialelor didactice;

- monitorizarea dezvoltării curriculare (din experiența Ministerului Educației, a Consiliului metropolitan de educație din Seul);
- realizările industriei coreene de manuale școlare;
- reuniunea de la Dakar și realizarea obiectivelor trasate de U.N.E.S.C.O.;
- schițarea unui plan de activitate pentru țările participante în vederea atingerii acestor obiective, pe baza modelului sud-coreean.\*

Reprezentînd Centrul Educațional PRO DIDACTICA în cadrul Programului de la Seul, vom expune sumar unele impresii de călătorie. Printre altele, nu putem să nu semnalăm că, de la varietatea și originalitatea a tot ce te înconjoară, ordinea și bunăstarea, care în cele mai multe cazuri poate fi numită lux, și pînă la telefoanele celulare ca obiecte de comună utilizare, totul caracterizează o civilizație și o cultură avansată din multiple puncte de vedere. În acest context, am cunoscut un sistem educațional performant, dar destul de centralizat, cu birocrație dezvoltată, mecanismul economic asigurîndu-i, în mod principal, o eficiență sporită.

Cîteva concluzii disparate ar putea stimula nu doar curiozitatea turistică, dar și cea profesională, concluzii care, sperăm, vor avea consecințe benefice și asupra realității noastre.

Așadar, schimbarea permanentă și dirijată este ceva obișnuit pentru actanții procesului educațional coreean; curriculumul și manualul școlar se modifică în mod planificat o dată la 4-5 ani. Fiecare elev primește anual manuale noi, plătite parțial de părinți. În Coreea nu se practică utilizarea manualelor de mai

\* Persoanele interesate ar putea lua cunoștință de setul de materiale în sala de lectură a Bibliotecii CEPD.

multe generații de copii. Deși s-au făcut unele tentative de a introduce această experiență, părinții, în marea majoritate, au respins-o categoric, exprimîndu-și disponibilitatea de a achiziționa manuale noi în fiecare an, la preț de piață. În aceeași ordine de idei, remarcăm o tendință pronunțată de demonopolizare a rolului manualului în instruire și recunoașterea necesității de înlocuire a acestuia cu diverse materiale didactice, fapt ce derivă din absolutizarea lui ca mijloc de instruire, care genera o învățare a manualului în sine, iar nu însușirea unor noi cunoștințe și dobîndirea anumitor capacități.

Instituțiile educaționale – bogat amenajate, cu încăperi spațioase, cu multe flori și acvarii (cel puțin așa au fost cele vizitate de noi) – au săli multimedia; cabinete destinate întîlnirilor și ședințelor cu părinții; clase speciale pentru lucrul individual cu elevii care se confruntă cu anumite dificultăți în procesul de învățare; alte diverse comodități ce stimulează reușita elevilor și miră ochiul persoanelor din alt context cultural. Computerul este prietenul de nedespărțit al elevului coreean. 10 % din curriculumul la fiecare disciplină este predat și învățat în mod obligatoriu la computer, lucrîndu-se inclusiv în INTERNET.

Întru eficientizarea procesului de învățămînt o mare atenție se acordă evaluării și dirijării muncii



profesorilor și a managerilor școlari. Cadrele didactice nu au dreptul să activeze mai mult de cinci ani într-o singură instituție, fapt ce, pe de o parte, nu permite "învechirea în rele", intrarea prea adâncă în rutina muncii, iar, pe de altă parte, îi oferă fiecăruia posibilitatea de a-și găsi un serviciu în zona în care locuiește, cel puțin o dată – de două ori pe parcursul carierei profesionale, în condițiile concurenței și a lipsei locurilor de muncă. Problema managementului resurselor umane este recunoscută ca stringentă practic unanim. Responsabilitatea pentru succesul activității este asumată aproape în totalitate de individ, totul se evaluează în termeni de calitate și eficiență.

Modelul educațional american continuă să fie destul de influent, experiențele occidentale avansate își găsesc aplicare și îmbinare originală cu tradiția asiatică: de la proiectarea curriculară pînă la libertatea creatoare de implementare.

*"Nu este suficient să-l pregătim pe elev doar pentru Coreea mileniului III, obiectivul principal este să-l pregătim pentru o nouă eră a computerizării și a globalizării, să cucerească, prin muncă și atitudine creativă, lumea mileniului următor"* – ne-au declarat factorii de decizie convingși de utilitatea și justițea obiectivului, demonstrându-ne, prin fapte concrete, prin planuri de activitate, bine puse la punct, cum îl transpun în viață.

O prezentare selectivă a materialelor curriculare, în baza cărora s-au purtat discuții în cadrul atelierelor de lucru, ni se pare relevantă cu atât mai mult că sîntem și noi în plină reformă curriculară și o experiență înaintată ne-ar putea inspira și motiva din mai multe puncte de vedere. Mai mult decît atât, similitudinile dintre spiritualitatea creștină și cea confucianistă, care constituie chintesența axiologică a sistemului educațional coreean, ar fi argumente forte întru susținerea celor expuse anterior. Oricum, modelul coreean nu poate fi implantat la noi, căci, după cum afirma Confucius, *"știm din ce pricină calea cea dreaptă nu poate fi urmată: omul inteligent trece dincolo de ea, iar omul prost nu ajunge pînă la ea."*

## I. REPERE PENTRU ELABORAREA CURRICULUMULUI ÎN COREEA DE SUD

### *Idealul educațional*

Scopul învățămîntului coreean, conform idealului hogik-ingan (a contribui la beneficiul general al omenirii, în spiritul filozofiei confucianiste al primului regat din istoria Coreii), constă în susținerea tuturor indivizilor întru dezvoltarea propriului caracter, a abilității de a se manifesta, de a-și aduce aportul la construirea unui stat democratic și la promovarea prosperității întregii umanități.



Conform acestui ideal educațional, o persoană bine instruită, ca rezultat al însușirii curriculumului, poate fi caracterizată astfel:

- tinde să-și cultive, multilateral și armonios, propria individualitate;
- dă dovadă de creativitate pornind de la cunoștințe și abilități esențiale;
- explorează posibilitățile de a-și face o carieră în baza unor cunoștințe ample din diverse domenii;
- creează valori noi în baza înțelegerii culturii naționale;
- contribuie la dezvoltarea comunității în care trăiește ca cetățean democratic.

### *Cadrul general al curriculumului preuniversitar*

Conform idealului educațional, curriculumul urmează să corespundă următoarelor criterii:

1. sprijinirea elevilor în formarea unor abilități elementare care le-ar permite să facă față schimbărilor de natură socială;
2. introducerea nucleului pentru un curriculum de bază comun la nivel național și al unui curriculum opțional-centralizat;
3. optimizarea volumului și conținutului instruirii și introducerea unui curriculum diferențiat pentru a le oferi elevilor o instruire profundă;
4. diversificarea conținuturilor și metodelor de instruire în funcție de abilitățile, capacitățile și viitoarea carieră a fiecărui elev;
5. sprijinirea autonomiei fiecărei școli în parte la organizarea și implementarea curriculumului;
6. consolidarea controlului calității instruirii prin stabilirea unui sistem de evaluare a curriculumului.



## II. OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE PE TREPTE DE ȘCOLARITATE

**1. Învățământul primar** pune accentul pe susținerea elevilor în achiziționarea unor abilități elementare pentru instruire și viața de toate zilele:

- a oferi experiențe/opportunități pentru dezvoltarea echilibrată a minții și corpului;
- a ajuta elevii să-și dezvolte abilitățile de recunoaștere și rezolvare a problemelor din viața cotidiană și a le oferi posibilități multiple de exprimare a propriilor sentimente și idei;
- a oferi elevilor un număr considerabil de experiențe de învățare care ar facilita înțelegerea multiaspectuală a muncii;
- a dezvolta atitudini de înțelegere și apreciere a tradițiilor și culturii;
- a dezvolta deprinderi elementare necesare pentru viață și a cultiva dragostea pentru semeni și pentru patrie.

**2. Învățământul secundar (“middle” - gimnazial – n.a.)** se focalizează pe sprijinirea elevilor în formarea unor abilități de bază, necesare pentru instruire și viața cotidiană, care vor forma viitori cetățeni democrați, pornind de la realizările școlii primare:

- a promova o dezvoltare bine echilibrată a minții și a corpului, oferind posibilități de descoperire independentă a propriului potențial;
- a ajuta elevii să-și cultive abilități fundamentale de rezolvare a problemelor necesare pentru instruire și pentru viața de zi cu zi, oferind oportunități de exprimare creativă a gândurilor și sentimentelor;
- a oferi elevilor posibilitatea de a obține cunoștințe și abilități în diferite domenii, pentru a putea explora în mod activ direcțiile viitoarei cariere;
- a încuraja și a dezvolta o atitudine plină de demnitate față de tradițiile și cultura neamului;
- a cultiva înțelegerea valorii și a principiilor democratice necesare pentru un stil de viață democratic.

**3. Învățământul secundar superior (liceal - n.a.)** pune accentul pe sprijinirea elevilor în formarea unor abilități esențiale de progres pentru o carieră reușită, necesare pentru un *cetățean al lumii întregi*, în baza succesului instruirii din școala secundară:

- a ajuta elevii să-și dezvolte un caracter armonios și o minte sănătoasă într-un corp sănătos,

precum și o concepție matură despre identitatea personală;

- a ajuta elevii să-și dezvolte abilități și atitudini de gândire logică, critică și creativă, necesare pentru dezvoltarea intelectuală și pentru viața cotidiană;
- a acorda elevilor posibilitatea de a obține cunoștințe și abilități în diferite domenii, astfel încât să-și poată croi o carieră conform propriilor aptitudini și interese;
- a-i orienta pe elevi spre dezvoltarea tradițiilor și culturii naționale din perspectiva globalizării;
- a încuraja elevii în încercarea de a construi o comunitate națională și de a forma atitudini proprii unui cetățean al Terrei.

## III. NOILE TENDINȚE/ VALORI ÎN DEZVOLTAREA CURRICULUMULUI COREEAN:

- diferențiere în funcție de potențialul și interesele intelectuale ale elevilor, precum și de viitoarea lor carieră profesională;
- promovarea învățării prin cooperare;
- promovarea principiilor unei educații democratice;
- introducerea curriculumului bazat pe cursuri, sporirea numărului și varietății de cursuri opționale;
- trecerea de la manual, ca mijloc esențial de instruire, la variate materiale curriculare;
- susținerea elevului – prioritate a procesului de educație;
- reducerea conținuturilor (a preda prea mult înseamnă a preda superficial; a preda puțin înseamnă a preda mai mult; deci, *să predăm mai puțin pentru a preda mai mult*);
- stabilirea unor noi standarde naționale de evaluare.

### REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. KICE - U.N.E.S.C.O. *Almaty Joint Study Programme: Curriculum, Textbooks & Instructional Materials Development*, KICE, September, 2000.
2. *The School Curriculum of the Republic of Korea*, Ministry of Education, 1998.
3. Cosma, E., *Istoria religiilor. Manual opțional pentru liceu*, Editura Polirom, Iași, 2000.

Să citim din cartea lumii semne ce noi nu le-am scris,  
Potrivim șiruri de gânduri pe-o sistemă oarecare...

/La moartea lui Neamțu/



EX CATHEDRA



Tamara CRISTEI

## Mihai Eminescu – *homo paideia*

timp prin valoroasa formație a unui *homo paideia*.

Luând drept punct de sprijin ideea cercetătorului-pedagog Liviu Antoanesei despre necesitatea redescoperirii rolului modelelor în educație, reinventării “unei pedagogii a modelelor al cărei sens a fost pierdut în epoca noastră “beneficiară” a câtorva revoluții tehnologice și industriale” considerăm și noi că “modelele au un rol, cu deosebire, formativ” [1, 31]. În accepția noastră, modelul nu presupune osificare și rigiditate, ci, mai curînd, un demers viabil, probat prin experiență și timp de o personalitate performantă, deschis spre integrări și flexibil în re-construcții. Lecturile efectuate ne-au convins că demersul acțiunilor întru devenire a personalității poetului se încadrează într-un astfel de model educațional.

**R**e-modelarea paradigmatică a procesului educațional, în contextul reformei în plină desfășurare, instaurează în vârful piramidei nevoilor educația propriu-zisă și principiul formativ. Condiția *sine qua non* a realizării acestui imperativ este angajarea valorilor atât în conținuturi, cât și în calitate de modele emblematice formatoare. Experiența umană a demonstrat că un individ format în conul de lumină al valorilor spirituale realizează o autentică informare în conformitate cu orizonturile de așteptare ale timpului și societății. În acest sens creația eminesciană în diversele ei secțiuni și modelul autoeducațional pe care l-a realizat poetul pe parcursul vieții reprezintă un impresionant model cu valoare formativă.

Se știe că M. Eminescu a avut abilitatea înzestrării sale cu o cultură aleasă, iar educația se face îndeosebi prin cultură impunătoare. De asemenea, se cunoaște activitatea consacrată în domeniul învățămîntului în calitate de profesor, revizor școlar, publicist în domeniul educației, aceasta etalîndu-l în

În primul rînd, de timpuriu Eminescu și-a făcut din procesul de studiu *un-mod-de-a-fi*, cartea/cărțile însoțindu-l mereu ca adevărată *terra matrix*. Poetul este un model de “cititor-călător” ahtiat de a cunoaște “tărîmuri noi”, dar și capabil să le “defrișeze” în cunoștință de cauză. De aceea imaginea lui ni se proiectează pe ecranul memoriei noastre mai curînd aplecat deasupra filelor, însoțit de flacăra pîlpîndă a lumînării, semn că lecturile sînt continue. Caietele eminesciene ne permit să reconstituim relația poetului cu “marele educator și institutor” – cartea: este dorită, visată, căutată cu insistență, citită “dintr-un hap”, dar și parcursă filă cu filă, “dezghiocată” vocabulă cu vocabulă. Întîlnirea cu jinduita carte devenea o adevărată bucurie spirituală. De aceea



și în opera sa cartea, cu variațiile-i: *scriptura, hieroglyphă, semnul*, devine un motiv permanent, care desmărginește orizontul personajelor, le înzestreață cu posibilități virtuale, le asigură realizare totală. Eminescu stăruia în lecturi selective, riguros ierarhizate în conformitate cu predilecțiile activității sale, căutând surse rare, unice și însușind informația nouă, relevantă.

Dacă urmărim strategia lecturilor eminesciene în perioada studiilor sale la Cernăuți sau Viena, descoperim faptul că tînărul căuta să se centreze pe cunoașterea unor valori care să-i formeze o judecată pertinentă și să-i contureze o viziune inteligibilă asupra lumii. Nu intenționa pe metoda acumulării informațiilor, ci pe discernerea valorilor, selectarea și aplicarea lor în activitate. Astfel poetul obținea prilejul pătrunderii în semnificațiile adînci ale informației prin re-lecturarea părților mai importante, prin conspectarea ideilor puternice, prin confruntarea cu informația cunoscută deja și, nu în ultimul rînd, prin reflectare profundă, prin transferarea datelor în gîndirea-i proprie, prin re-gîndirea lor originală.

Eminescu este un *homo paideia* grație concepției sale moderne despre valoarea formativă a educației, opinînd insistent și solicitînd discipline care au drept scop “dezvoltarea inteligenței pentru ea însăși și punerea aparatului intelectual într-o stare în care să se poată adapta cu ușurință oricărei

*probleme... în școala primară și în liceu numai obiectele acelea sînt folositoare, cari au o influență sigură asupra creșterii”* [4, 127]. În sens didactic, poetul subliniază rolul disciplinelor în complexul proces al dezvoltării copilului, al devenirii umane, dar nu reduce conceptul educației la didactică. În interpretarea eminesciană persistă ideea lui Kant, că omul poate deveni om numai prin educație. Dată fiind “*ființa eminentă ideală*” a omului, numai educația “*il deprinde a face de bunăvoie, fără speranță de plată sau teama de pedeapsă, ceea ce e bun, drept, adevărat*”. Observăm că din corelarea idealului atitudinal cu cel etic poetul deduce finalitățile educației: noțiunea de creștere include condiția formativă a educației care se conjugă cu cea informativă asigurată de învățătura și cultura individului. “*Învățătura consistă în mulțimea celor știute, cultura în multilateralitatea cunoștințelor, creșterea... consistă în influența continuă pe care o au lucrurile învățate asupra caracterului și în disciplinarea inteligenței*” [4, 128]. Așadar, conținuturile educaționale trebuie să cuprindă valențe formative esențiale ca să se obțină ceea ce înțelegea și J. Piaget prin relație educativă: “*presiune dintr-o parte*” (în cazul dat presiunea benevolă a cunoștințelor prin valoarea lor implicită) și “*receptarea de cealaltă*” [5, 134], datorită elocvenței valorii explicite pentru formant. Deosebit de important pentru dezvoltarea societății umane este randamentul acestei finalități în cazul personalităților influente, deși exemplificările poartă în discursul eminescian o evidentă doză de generalitate. Vizînd realitatea existentă, poetul remarcă: “*Ceea ce le lipsește tuturor nu ar fi atît știința, care se poate cîștiga oricînd prin muncă, ci creșterea, iubirea de a o cîștiga, iubirea de adevăr...*” [3, 128].

Astfel devine evident că pentru *homo institutores* și *homo intellectus* ai timpului nostru, poetul poate deveni un bun formator, cu atît mai mult că el își axează opțiunile educaționale pe o analiză pertinentă a specificului epocii de tranziție în general, ceea ce are pentru noi o valoare in-formativă. Eminescu a abordat problemele educației, în fond, din perspectiva lor aplicativă, propunînd idei și soluții de realizare. Avînd conștiința faptului că domeniul educațional este unicul din cele deschise spre interferență și receptarea experienței întregii umanități, poetul a luat în calcul atît realizările, cît și insuccesele celor mai prospere țări din Europa (Anglia, Franța, Germania ș. a.), demonstrînd pericolul rezolvării pripite a problemelor învățămîntului, dauna morală și economică pe care o suportă societatea și, în definitiv, țara din cauza hazardului și incompetenței în acest domeniu. De aceea Eminescu își însușește modelul intelectual german, pe care îl “remodelează” în tiparul culturii naționale, pledînd pentru rigoare, pertinentă,



cunoaștere temeinică și angajare atitudinală a celor ce se fac responsabili, fie și tangențial, de viața unei societăți. De aceea atât conceptul, cât și procesul educațional este formulat de către poet în funcție de necesitățile stringente și latente ale poporului țării și este ajustat riguros pe ideea de instrucțiune în scopul socializării. În textele sale publicistice și scrisorile oficiale Eminescu insistă îngrijorat asupra greutăților exagerate pe care le suportă, în special, poporul rural, menționând că *“sărăcește din zi în zi... Pentru ca țăranul să nu se stingă, trebuie ca fiu-său să fie altfel de om, trebuie ca acesta cu același număr de puteri să producă mai mult și (în) acestea toate să le învețe la școală”* [3, 85-86]. În legătură cu acest obiectiv în abordarea eminesciană, se fac evidente câteva aspecte definitorii. Unul e de ordin mai general, cel al modelării/formării unei generații eliberate de clișeele și complexele tradiției rutinare. Poetul subliniază că *“pentru adevărata și deplină înțelegere a instituțiilor noastre de azi ne trebuie o generațiune ce avem de-a crește de-acu-nainte”*. Acesta este un imperativ în exclusivitate pentru epocile de tranziție, valabil eminemant și pentru timpul nostru. Școala de azi, științele educației moderne nu renunță, ba dimpotrivă, re-vitalizează motivația etică a procesului socializării tinerilor, ceea ce este în spiritul ideii eminesciene: *“misiunea oamenilor ce vor din adâncul lor binele țării e creșterea morală a generației tinere și a generațiunii ce va veni”* [3, 88-89].

Al doilea accent ni se pare deosebit de actual: starea școlii rurale. Poetul a avut-o permanent în atenție nu numai în virtutea valorii social-economice superioare, pe care o acorda țăranului în viața societății românești, dar, mai ales, pentru că ea reprezintă circumstanța și mediul firesc dotat cu valori spirituale intrinseci, ce ar asigura o schimbare de performanță. Eminescu semnalează începutul realizat, dar rămas pe un punct pornit să degereze. De aceea remarcă necesitatea dezvoltării școlii rurale: *“Pîn-acum o singură instituție ni s-a părut creată cu dezinteresare pentru poporul rural și aceasta-i școala rurală. Dar cum este ea tratată? Obligatorietatea învățămîntului e o iluzie. Leafa învățătorului este adesea egală cu a unui vătășel, întreținerea localului proastă...”* Triste constatări care avertizează erorile timpului nostru la toate punctele menționate. Și cea mai mare din ele este deplasarea școlii rurale în conul de umbră al intereselor vitale ale societății. Eminescu era conștient de faptul că cel mai rentabil in-formator la sat este învățătorul și de aceea pleda pentru aprecierea adecvată a rolului acestuia și din punct de vedere moral, și din punct de vedere material, cerînd ca salariul unor *“scribi netreb-nici sub formă de primari, ajutori de preceptori etc. să se treacă pe seama învățătorului, singurul de la care clasa țărănească va avea folos”* [4, 87].

Problema numărul unu era, după Eminescu, racordarea învățămîntului la standardele europene. Dar mai întîi trebuia adus la condiția de sine, trebuia a-l face să fie eficient pentru cadrul național. Constatînd că *“nu sînt condiții normale pentru școli bune”*, poetul punctează câteva remedieri: *“...subprefecți, oameni ca(re) să știe administrația, finanțe și economie politică, învățători pedagoji”*, concluzionînd că numai astfel *“va fi școala școală, statul stat și omul om precum e în toată lumea...”* [4, 88]. Poetul abordează în mai multe rînduri *“ineficacitatea învățămîntului”* din țară, menționînd *“și deplina lipsă a oricărei influențe educative”* în școli. Cauza principală pe care o invocă este *“modul vițios al formării și numirii corpului didactic”* [2, 130]. Cu mult curaj și onestitate civică, Eminescu demonstrează erorile, părtinirea, lipsa de responsabilitate și incompetența organelor de resort, a ministerului respectiv în politica cadrelor. În consecință, *“profesori culeși la întîm-plare... a produs în școli o generație care... în fond n-are nici cultură, nici creștere”*. Adept al adevărului în toate, poetul, și în această stare de lucruri discerne partea bună, menționînd că există o serie întregă de profesori care *“au tratat și instrucția în genere, și predarea obiectului lor în modul cel mai serios”*. Grație acestora și în pofida relei administrații ale statului s-au realizat *“unele progrese reale în instrucțiune”* [3, 130]. Astfel devine stringent următorul aspect indicat de poet prin sintagma *“învățători pedagoji”*. În toate rapoartele riguroase pe care le-a făcut Eminescu în funcția sa de revizor școlar atrage o deosebită atenție formației învățătorilor: gradul de pregătire, facultățile umane și măiestria pedagogică. Impresionează onestitatea, obiectivitatea, dar și umanismul poetului în caracterizările pe care a fost obligat să le facă [4, 3-82]. Inacceptabilă pentru învățător era în opinia poetului – lucru valabil și astăzi – ignoranța, cunoștințele aproximative. De aceea o valoare deosebită a profesorului consistă măiestria predării-învățării (fiind înalt apreciat în acest sens I. Creangă). Momentul cel mai mult discutat de poet este metoda studierii, reieșind din convingerea că aici este punctul vulnerabil al procesului educativ și avînd la activ experiența proprie atît în ipostază de învățăcel, cît și de profesor: *“Eu știu chinul ce l-am avut eu însumi cu matematicile, în copilărie, din cauza modului rău în care mi se propunea, deși, îndealtfel, eram unul din capetele cele mai deștepte”* [4, 92]. În primul rînd poetul contesta principiul memorării mecanice pe care se întemeia *“sistemul instrucției”* de atunci și solicita dezvoltarea gîndirii, în același cadru, a gîndirii critice. Priceperea celor predate-învățate, *“facultatea judecării”* sînt puse în prim-planul demersului didactic, ajungînd chiar să menționeze că



la disciplinele “care cer dezvoltarea judecării copilului, cartea trebuie alungată din școală, ca un ce periculos, căci pedagogul e aici tot” [4, 91]. Metoda cea mai indicată, în special pentru învățământul primar, cea mai des recomandată în cazurile concrete de analiză a orelor frecventate este metoda inductivă, care în contextul educațional insuficient avea un efect renovator, considerată de Eminescu “cea mai priincioasă, după care să se deie școlilor învățătura cuvenită” [2, 136]. Această metodă era angajată să eficientizeze predarea-învățarea în formulă de metodă integratoare, de component implicit al tuturor celorlalte.

Cu deosebită implicație în realitățile reformei curente se citește observația poetului despre “încărcarea programelor cu fel de fel de studii elementare și neelementare din **domeniul celor mai deosebite științe...**” [4, 127]. În pledoariile sale pentru realizarea unui proces educațional eficient poetul solicită elaborarea unui concept “sistemic” al educației, apoi insistă asupra ideii directoare a reformei curriculare de azi: descongestionarea acoperită de nevoile formative ale educației. Vizînd procesul instruirii în liceu, Eminescu avertizează responsabilii din domeniu: “statele apusene au ajuns a simți că liceul nu mai e un institut de educație, ceea ce a fost în secolii trecuți, ci un institut al învățării pe de rost a mii de lucruri, care n-au nici un efect asupra dezvoltării normale a inteligenței sau asupra formării caracterului” [4, 127]. Problemele înmănunchate în această afirmație pun în evidență cîteva principii actuale ale instruirii: învățarea conștientă în baza gândirii proprii, aplicarea cunoștințelor în situații noi, aerisirea conținuturilor, motivarea lor, punerea continuă în valoare a inteligenței – toate reprezentînd procesul învățământului formativ. Prioritatea abilității de a gândi propriu și original se desprinde frecvent din abordările pedagogice ale poetului, care conchide că

în faptă școlile “elementare și secundare” nu sînt școli “de învățatură propriu vorbind, ci sînt școli de educațiune. De acolo preceptul pedagogic: **non multa, sed multum.**” Eminescu susține că prin aplicarea acestui principiu [4, 157] se poate obține o stimulare a motivației intrinseci, o sporire a eficienței, condiția unei școli bune fiind “ca elevul să învețe în ea mai mult decît i se predă, mai mult decît știe însuși profesorul” [4, 195] – un ideal al orizonturilor de așteptare al procesului educațional de azi. Cercetînd impunătorul discurs pedagogic, ne-am convins că poetul a cunoscut în detalii situația și a avut o viziune clară asupra nevoilor procesului de predare/învățare: **ce, cît, cînd și cum**, ultimul component fiind considerat “chestiunea principală și la acest “cum” încetează rolul instrucțiunii și începe acela al educației” [4, 131]. Comentariile documentate, modul de a discerne, strădania de a găsi soluții, insistența în acțiune – converg în ceea ce ar fi modelul Eminescu. Cele relatate mai sus adevăresc faptul că poetul s-a angajat în cunoștință de cauză și foarte generos în activitatea-i multiaspectuală pe făgașul educației. Poetul a avut o viziune modernă a acestui concept și o competență deosebită, fapt ce i-a permis abordări elocvente care merită să se constituie într-un capitol al demersului educațional în vigoare. Deținînd o gîndire critică și o privire de ansamblu asupra domeniului, M. Eminescu a re-modelat încă în a doua jumătate a secolului al XIX-lea paradigma învățământului în cheie formativă, urmînd ca de abia la finele veacului XX să se impună conturarea modelului și implementarea lui. Astfel poetul M. Eminescu și-a meritat titlul de *homo paideia*, noi avînd datoria să-i cunoaștem judecățile de valoare din care ne putem construi un ghid consistent în realizarea procesului educațional.

#### REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Antoanesei, L., *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*, Editura Polirom, Iași, 1996.
2. Cimpoi, M., *Mărul de aur. Valori românești în perspective europene*, București, 1998.
3. Eminescu, M., *Scrieri pedagogice*, Editura Junimea, Iași, 1977.
4. Eminescu, M., *Icoane vechi și nouă. Publicistică*, Editura Floarea dorurilor, București, 1996.
5. Piaget, J., *Psihologia și pedagogia*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.







Mioara AVRAM

## Eminescu și limba română

sînt de o uimitoare actualitate, chiar dacă au fost enunțate cu referire la alte perioade și împrejurări istorice.

Ar trebui să se știe înainte de toate că Eminescu a discutat în formulări memorabile relația dintre limbă și națiune. El a evidențiat remarcabila unitate originară a limbii române (*“Pe-o întindere de pămînt atît de mare, despărțîți prin munți și fluvii, românii vorbesc o singură limbă”*, **Opere X**, București, 1989, p. 38) și a militat pentru unitatea limbii române literare, fiind convins că unitatea în limbă este *“vechea noastră avere națională”*. Dar cea mai încărcată de semnificații este constatarea sa, privitoare la cărturarii pașoptiști, că *“cei care erau unioniști în politică erau unioniști și-n pronunție”* (**Opere IX**, București, 1980, p. 451). Nu este vorba aici de o simplă constatare valabilă doar pentru trecut. Eminescu a făcut-o într-un studiu fragmentar care urma să se integreze într-o conferință proiectată a fi ținută în Maramureș (provincie aflată pe atunci sub stăpînire străină): în textul păstrat în manuscris el discută diverse probleme de ortoepie, abateri concrete de la pronunțarea literară supradialectală, grupîndu-le sub îndemnul programatic *“Să ne silim prin școli, de nu în casă și-n viața publică, de-a introduce o pronunție generală”* (p. 450; sublinierea aparține autorului). Insistînd asupra necesității de a se ajunge la o pronunțare unitară, Eminescu comentează o realitate cu care ne confruntăm, din nefericire, și astăzi, după mai bine de o sută de ani: *“Fiecăruia din noi i-ar fi rușine să pronunțe rău nemțește* [Se poate înlocui cuvîntul “nemțește” cu numele oricărei limbi străine! – M. A.], *românește ba [...]. Silescu-se oare profesorii de prin gimnaziile românești ca să-nvețe junimea a-și pronunța bine limba lor națională? Poate... dar nu credem; căci dovada vie e junimea din universități, care adeseori își face o mîndrie din aceea că pronunță ca în provincia lui respectivă”* (p. 450). Eminescu a observat deosebirea dintre caracterul unitar al limbii scrise și variația din pronunțarea oamenilor culți: *“cu toată unitatea limbei literare, pronunțarea diferă în fiecăra provincie”* (p. 451). Este de remarcat că, printre listele de greșeli sau *“viții”* de pronunțare specifice principalelor regiuni românești, cea mai bogată listă de pronunțări neliterare alcătuită de moldoveanul Eminescu este aceea a pronunțărilor moldovenești: *a* pentru *ă* (*îmbraca, pieptana, legana*), *i* pentru *â* (*sî faci, sî tacî, cumpîni, bunî*), *i* pentru *e* (*tari*), *e* pentru *ea* (*me, pre*), *o* pentru *u* (*on*), omiterea lui *i* final șoptit după *ț* (*toț sau tăț, faceț, mîncăț*). Se știe că în poezie el a folosit unele fonetisme regionale (*băiet, nemîngăiet, tămîiet* ș.a.), dar făcea distincția de rigoare între limba poetică și pronunțarea *“națională”* – bazată pe cea muntenească –, care trebuie folosită în limbajul nepoetic. Deși considera că pronunțarea *gi* pentru *j* (*giudicată, gioc*) și *dz* pentru *z* (*dzîna*) reprezintă *“sunete dulci”*,

Din vasta și variata operă a lui M. Eminescu, publicată în timpul vieții sau lăsată în manuscris, cea mai cunoscută este opera sa artistică, în special poezia. Studiile despre limba lui Eminescu s-au ocupat cu precădere de acest aspect al creației sale, în direcția menționată înscriindu-se nume ca Iorgu Iordan, Dumitru Caracostea, Tudor Vianu, Al. Rosetti, Ion Gheție, Gh. I. Tohăneanu, Dumitru Irimia; ecouri ale studiilor respective răzbat uneori și în programele și manualele școlare. Mult mai puțin sînt cunoscute și studiate celelalte laturi ale operei lui Eminescu, între care publicistica, tîrziu editată integral, are un loc de seamă.

În multiplele sale preocupări Eminescu a manifestat un interes profund și constant pentru limbă și lingvistică. Problemele limbii l-au interesat, desigur, în primul rînd, ca poet care căuta *“cuvîntul ce exprimă adevărul”* (**Criticilor mei**) și, exprimîndu-și admirația pentru înaintașii *“ce-au scris o limbă ca un fagure de miere”* (**Epigonii**), se străduia *“a turna în formă nouă limba veche și-nțeleaptă”* (**Scrisoarea II**). Aceasta era, în același timp, limba cronicilor străbune și limba din toate regiunile românești, pe care le-a străbătut pentru a cunoaște țara, graiul și folclorul. Culegerea de poezii populare, ca și înregistrarea de cuvinte și expresii populare stau în strînsă legătură cu opera sa artistică, materialul acesta constituind o sursă importantă a măiestriei atinse. Dar problemele limbii l-au interesat în mod explicit și în activitatea sa publicistică, didactică și științifică. În calitate de ziarist s-a ocupat de probleme lingvistice în cronici dramatice, în recenzii la diverse cărți și publicații periodice, în articole cu teme culturale și chiar politice. Însemnările sale din manuscrise, cu caracter publicistic sau științific, precum și rapoartele scrise ca revizor școlar conțin de asemenea reflecții și observații lingvistice. Nu se poate spune că acest aspect important din opera lui Eminescu a rămas nesemnalat – a fost tratat, în lucrări speciale, de Gh. Bulgăr –, dar el este departe de a fi cunoscut și valorificat în afara cercurilor de specialiști (lingviști și eminescologi). Cred că, dacă școala ar populariza părerile lui Mihai Eminescu despre limbă, prestigiul autorului ar face ca ele să influențeze în bine atitudinea față de limbă a contemporanilor noștri, fapt cu atît mai necesar, cu cît cele mai multe



pe care le aprecia pentru eufonia lor “*calitativmente (musicalmente)*”, Eminescu recunoștea că din punct de vedere rațional (“*logice*”) trebuie preluate și generalizate fonetismele muntenesti corespunzătoare. Răspîndirea în uz a unei anumite pronunțări nu era pentru el un argument pentru a nu se accepta norma ortoepică: el știa că “*românimea toată*” pronunță *i* pentru *i* după consoanele *ș* (*și*), *ț* (*țină*, *țipă*), *z* (*ziună*), dar “*românenii*” (cei din Țara Românească) “*zic curat și clar i*”.

Textul din care am dat citatele din alineatul precedent nu este singurul în care Eminescu se ocupă de ceea ce se numește “*cultivare a limbii*” (nu pot lăsa nerelevat amănuntul că el folosește chiar această îmbinare terminologică – vezi **Opere IX**, p. 407 –, uzuală astăzi). Contribuțiile sale concrete de acest fel sînt numeroase și variate ca obiect (faptele de limbă vizate) și ca ton (constatări și recomandări sau critici, adesea virulente).

Din același domeniu fonetic sînt citabile preocupările sale pentru pronunțarea scenică, în care vedea – în conformitate cu concepția epocii – modelul ideal al pronunțării literare. Două aspecte au stat în atenția lui Eminescu la acest capitol: necesitatea unității în pronunțarea unei echipe de actori (“*Nimic n-ar fi mai ciudat decît un teatru ai cărui membri să aibă fiecare o coloratură diferită în pronunție*”, **Opere IX**, p. 452) și naturalitatea, firescul pronunțării (a criticat în repetate rînduri pronunțarea artificială a unor actori din vremea sa și în special tendința lor de a nazaliza vocalele, sub influența limbii franceze; vezi, de exemplu, **Opere IX**, p. 337-338).

Cu diferite prilejuri, mai cu seamă în recenzii la lucrări din diverse domenii, a criticat dur și multe greșeli gramaticale, lexicale și stilistice.

Greșelilor de gramatică le acorda un loc aparte în ierarhia greșelilor dintr-o lucrare didactică de geografie pe care o recenzează, punîndu-le alături de cele de gîndire, în următorul comentariu: “*Cele mai însemnate ni se par greșelile de definiție și cele gramaticale; căci, dacă o cunoștință materială falsă se poate rectifica prin experiența proprie sau străină (scrisă), nu e tot astfel cu cele de limbă și de logică cari se contractează prin deprindere și cu greu se pot dezvăța*” (IX, p. 191). Dintre greșelile gramaticale îl revoltau de-a dreptul dezacordurile, pentru care îi ridiculiza fără milă pe autori. Merită să fie reprodus următorul pasaj (IX, p. 148) dintr-o recenzie la o lucrare de economie scrisă de un autor cu două doctorate, în drept și în medicină: “*doctorul în medicină, doctorul în drept a uitat se vede a învăța acea ramură a filozofiei de stat care în limba vulgară se numește gramatică, pentru care pricină îl sfătuim să mai intre în clasa a doua a universității din Hirslau ca să studieze profunda teorie despre acordarea subiectului cu predicatul și adiectivelor și verbilor cu substantivele la cari se referă. Cum că această prețioasă teorie îi lipsește dovedim prin următoarele citate: Pag. 1. Este cinci ani de cînd... Pag. 4. Vitele cornute discrește la noi...”, citat la care Eminescu face, în subsol, comentariul malițios “*Susținem că ele**

*discrește pentru că se face doctori*”. După alte patru exemple de dezacorduri între subiect și predicat se citează unul de dezacord al atributului adjectival, iar în continuare se combate o greșeală de scriere legată de ignorarea gramaticii: “*O altă prețioasă regulă dincolo de sfera cunoștințelor d-rului este că numele proprii se scriu cu inițiale mari*”.

Dar Eminescu nu s-a rezumat la semnalarea și combaterea unor greșeli de limbă. El făcea, cînd era cazul, și aprecieri pozitive asupra lucrărilor recenzate și e de reținut că prețuia stilul limpede și accesibil (laudă o carte de pomicultură pentru că “*e fertilă de stilul greoi și abstract*” și “*este lesne de înțeles*”, IX, p. 394).

În ce privește lexicul, fără a fi nicidecum purist, Eminescu s-a declarat, în repetate rînduri, împotriva abuzului de împrumuturi, cărora le contrapunea resursele ignorate ale limbii române. Prețuia cu deosebire frazeologia românească, “*această parte netraductibilă*” a limbii care “*formează adevărata ei zestre de la moși strămoși*” (IX, p. 487), calificînd locuțiunile drept “*adevărata nestimate ale gîndirii poporului românesc*” (IX, p. 298). Împotriva părerii – numită “*eroare*” – că bogăția unei limbi este dată de cuvinte, el a arătat că “*adevărata bogăție consistă todeauna în locuțiuni, în acele tiparuri neschimbat cari se formează în curs de mii de ani și dau fiecărei limbi o fizionomie proprie, apoi în bogăția formelor flexionare, în sufixe, în prepozițiuni (de care limba noastră are foarte multe), în sfîrșit în acele mulțimi de finețe psihologice cari ele dau abia viață sunetelor moarte din cuvinte*”, idei ilustrate cu o serie de douăsprezece locuțiuni în care apare substantivul *s(e)amă*.

Criticile sale porneau tocmai de la veritabila suferință pe care i-o provoca nesocotirea posibilităților oferite de limba națională. Nu s-ar spune că nu se verifică și azi – sau mai ales azi – afirmația sa că “*limba de rînd a ziarelor politice amenință a îneca, ca buruiana cea rea, holda limbei vie a poporului*” (IX, p. 298).

Interesul lui Eminescu pentru limbă și pentru studierea ei reiese și din proiectul său – din păcate, nerealizat – de a scrie o gramatică a limbii române împreună cu I. L. Caragiale și I. Slavici. Faptul că trei scriitori, reprezentînd trei provincii și genuri literare diferite, intenționau să alcătuiască în colaborare o gramatică a limbii naționale vorbește de la sine și despre necesitatea normelor unice, și despre legătura dintre gramatică și literatură. Această legătură este afirmată fără echivoc de Eminescu într-o frază cu valoare de sentință: “*Cînd cineva nu s-a împrietenit nici măcar cu gramatica românească, să nu cuteze a scrie poezii și romane*” (IX, p. 319).

Cei care îl iubesc pe Eminescu ar trebui să învețe de la el și prietenia cu gramatica, avînd mereu în minte crezul său – pe care l-am citat și într-un articol despre limbaj și educație (vezi cartea mea **Probleme ale exprimării corecte**, București, 1987, p. 16) – ca “*limba, alegerea și cursivitatea expresiunii în espunerea vorbită sau scrisă, e un element esențial, ba chiar un criteriu al culturii*”.

# Analiza de text: de la metoda structurală la Deconstrucție

– studiu de sinteză –

Analiza textelor de orice natură (și a celor artistice, în special) a căpătat în contextul deplasării interesului exegezei de la studiul procesului de creație la cel al receptării o semnificație particulară. A efectua o analiză de text echivalează în mod tradițional cu intervenția unor facultăți intelectuale, interferate cu cele ale sensibilităților într-un tot unitar, dar care pe parcursul procesului receptării și în funcție de experiența și specializarea contemplatorului de ARTĂ, pot căpăta, la un moment dat, o pondere superioară. Se știe că termenul de analiză desemnează și o activitate critică de tip special, având un statut bine determinat. Analiza literară este un act complementar al oricărui demers critic ce nu dorește să rămână în sfera abstractă a teoriei. Ea măsoară capacitatea cercetătorului literaturii de a veni în contact direct cu faptul artistic, de a coborî pe terenul demonstrației practice.

Rezultând în mod explicit sau implicit dintr-o anumită poziție estetică, analiza vrea să facă evidente aceste propoziții generale, să dovedească aderența științei la obiectul său. Însă chiar fără o subsumare declarată la o teorie mai largă, analiza își presupune principiile ce o guvernează și în numele cărora se dezvoltă. Tocmai această aparentă independență a putut lăsa uneori impresia unei mari ușurințe în manevrarea analizei de literatură, idee întărită de o anume întrebuintare a sa încă din școală, unde adesea e condusă fără sistem sau în mod rutinier [1, 404].

Odată cu dezvoltarea vertiginosă a diferitelor metode de cercetare literară, analiza de text a căpătat și valori particulare. Ea e deschisă pentru orice metodă de cercetare, începând cu clasică “explication de texte” și pînă la cele mai savante demersuri ale Deconstrucției, păstrându-și totodată tradiționala sa valoare. Analiza de text, fiind înțeleasă ca punct terminus al oricărei teorii, este nevoită deseori să suporte presiunea teoriei, plîndu-se la exigențele demonstrației. Însă, după cum afirmă și Roland Barthes [6, 206], nici un discurs critic nu este inocent. El își angajează subiectul, făcînd vizibilă în transparența lui nu numai o anumită ideologie, mai mult sau mai puțin explicit constituită, dar și calitățile individuale, intuiția și talentul criticului, care însoțesc în chip nemijlocit, în analiza concretă, ilustrarea oricărui sistem oricît de formalizat s-ar pretinde acesta.

George GHETU



Analiza de text, ca orice alte teorii, tinde să-și cuprindă obiectul în reguli precise. Întrucît nu există o regulă rigidă a textului literar, analiza de text – un produs al cercetării literare, dar și al lingvisticii – se schimbă și ea de la o teorie la alta.

“*Textul scris sau oral, considerat atît ca rezultat al unui proces de creație, cît și ca formă de existență a limbii care vehiculează o informație cu caracter specific, constituie o noțiune fundamentată, o unitate-cheie nu numai în învățămînt, ci și în lucrările actuale de lingvistică și critică literară. Prin text se realizează coordonarea a două discipline care, în cursul dezvoltării lor au dobîndit fiecare un statut deosebit: studiul limbii și studiul literaturii*” [2, 9]. Analiza textului literar reprezintă, deci, domeniul comun al ambelor discipline. S-a subliniat adesea complexitatea textului literar, dar nu mai puțin dificultatea de a stabili particularitățile formelor lingvistice inventariate, și mai ales raportul dintre aceste forme și funcția expresivă pe care ele o îndeplinesc în text; uneori este dificil de precizat ceea ce conferă o valoare expresivă, poetică, semnificanților lingvistici.

Abordîndu-se problema analizei de text au fost criticate încercările retoricii mai vechi și ale stilisticii mai noi de a întocmi repertorii de fapte și procedee, bazate pe categorii gramaticale, lexicale și stilistice, care – oricît ar fi de apreciate ca juste – nu reușeau să sesizeze și să explice esența operei artistice. S-a preconizat chiar o stilistică descriptivă, de natură semantică, care are în vedere “efectele” de stil asupra cititorului, spre deosebire de stilistica genetică, preocupată de definirea “cauzelor” faptului stilistic la cel care creează, la autor. Există și o lingvistică a textului care, depășind limitele unități – propoziții – fraze, încearcă să extindă cercetarea la un text mai amplu (uneori la totalitatea textului).

Între aceste multiple modalități de interpretare a textului, au apărut de asemenea și unele încercări structuraliste de a preciza funcția poetică a limbajului,



bazate pe metode cât mai formalizante (statistica, matematica), care – deși avînd farmecul noutății (relativă și ea uneori) – în ultimă instanță n-au dat nici ele o satisfacție deplină.

Asistăm, în ultimul timp, la o recrudescență a retoricii și a semioticii, uneori cu excese de formalizare. *Există, la analiza textelor artistice prin intermediul noilor metode, și unele riscuri: urmărind studiul științific al expresivității limbii și stilului operei literare se ajunge adesea la anumite exerciții intelectuale în care contactul cu mesajul literar cu ajutorul unor tehnici, procedee, instrumente conceptuale devine un scop în sine, ceea ce situează pe un plan secundar explicarea modului în care o anumită creație impresionează sensibilitatea și intelectul cititorului.*

Analiza structurală a textului apare ca indispensabilă pentru interpretarea integrală a textului literar, indiferent de direcția în care se desfășoară eforturile de a recepta mesajul literar. Accentul pus pe limbă (formaliștii, structuraliștii, deconstrucțiștii) ca instrument de comunicare este justificat deoarece ea oferă posibilități de a forma conținutul textului; *“prin elucidarea diverselor aspecte lingvistice se ajunge la o receptare clară a acestui conținut”* [3, 21]. Analiza structurală a textului este necesară nu numai pentru a înțelege integral elementele strict informaționale (denotative) ale textului, ci și pentru a preciza elementele expresive (conotative) incluse în fiecare dintre particularitățile formale – manifestate atît la diverse niveluri ale textului, cît și în ansamblul și în interdependența lor, pentru realizarea aceluia specific unic care este creația literară. Interpretarea lingvistică reprezintă cheia care ne permite să pătrundem în universul considerat *“inefabil”* [4, 528] reprezentat de textul literar. În cazul dat nu este vorba despre o înțelegere relativă, parțială a textului, așa cum o practică adesea cititorul de rînd, raportînd

textul poetic la întreaga sa experiență (în care intră nu numai faptele reale, ci și formația sa culturală, lecturile sale de-a lungul anilor etc.). Viziunea provizorie, atomistă, datorată abordării textului prin metode și procedee care încearcă să dea diverse explicații problemelor puse de text acordă atenție unei anumite direcții de cercetare stilistică în defavoarea celorlalte, considerînd-o adesea nu numai o metodă utilă, ci exclusivă, infailibilă față de altele. În receptarea mesajului poetic analiza lingvistică se efectuează concomitent cu cea a conținutului, forma fiind condiționată de conținut.

M. M. Bahtin subliniază că fiecare text presupune un sistem înțeles de semne, cel puțin în cadrul unei colectivități. Dacă textul nu este secundat de limbaj, atunci nu avem de a face cu un text propriu-zis, ci cu un fenomen natural, cum ar fi, de exemplu, o complexitate de țipete și urlete naturale, care nu pot fi redată prin intermediul limbajului. Textul nu poate fi considerat un lucru oarecare și de aceea conștiința celui alt, a receptorului, nu poate fi eliminată, nici neutralizată [5, 285].

Ideea considerării operei în specificitatea ei particulară de individ unic și nu numai ca “semn”, ca simplă ilustrare a ideilor generale, filozofice, morale, culturale ale autorului sau ale epocii și-a făcut treptat loc în cercetarea literară. Această atenție acordată individualității operei conduce în mod evident la un principiu fundamental: primatul textului. Consecințele acestui postulat teoretic au fost numeroase și extrem de fecunde. Ideea că textul literar conține în sine sau că prin el se lasă deslușite toate elementele definitorii pentru opera respectivă și că studierea sa trebuie să treacă înaintea altor considerente de ordin mai general face din acesta calea fundamentală de pătrundere în structura operei. Textul este cel prin care cititorul ia contact nemijlocit cu opera. La nivelul limbajului transpar și obsesiile adînci, inconștiente ale autorului, așa cum încearcă să le descopere o critică psihanalitică (în forma ei mai coerentă, psihocritica lui Ch. Mauron) [7, 76], [8, 261].

*Întreaga structură a operei se lasă întrezărită, ca un filigran, în limbaj. Ea este fața pe care opera o întoarce către lume.* Evident, analiza nu este obligată să rămînă la acest nivel. Ea poate trece dincolo, cu condiția să-i recunoască primordialitatea în cadrul încercării de dezvoltare a specificității operei și să se întoarcă de fiecare dată la el. Analiza poate decupa un text, dar vizînd o structură de adîncime, temele profunde ale universului poetic, așa cum procedează critica tematică a lui J. P. Richard. Viziunea despre lume a scriitorului poate fi pusă în relație cu societatea care a produs-o, ca în structuralismul lui L. Goldman. Însă avînturile metafizice, ideologice, morale ale criticii tradiționale de semni-



ficație sînt astfel în permanență controlate de ancora fixată cu temeinicie în învelișul verbal al operei.

Nivelul acesta al operei, coroborat cu celelalte straturi care alcătuiesc structura operei [9, cap. 12], propune lecturii o vădită coerență în cazul operelor de valoare. Noțiunea de stil, înțeleasă în modul cel mai obișnuit ca realizîndu-se la nivelul unui puternic centru unificator care este personalitatea scriitorului, poate fi extinsă în jos și în sus, adică la nivelul operei particulare (principiul central care structurează elementele ei componente) sau la nivelul unităților superioare ca generalizate: curent, epocă, specific național etc. Analiza stilistică practică de cele două mari direcții ale criticii stilistice abordează textul literar, din unghiuri și finalități deosebite. Metoda stilistică a dat o serie de rezultate utile în cercetarea stilului operelor, plecînd de la datele obiective ale textului.

Mai fecundă pare însă transportarea principiului statistic în încercările de formalizare a discursului literar, cum este cazul – *in extremis* – al **poeticii matematice**. Cealaltă direcție, numită de P. Guirand **stilistica genetică** și ilustrată în chip strălucit de analizele lui Leo Spitzer sau Erich Auerbach, a impus mai ales o prezență fascinantă, aceea a creatorilor ei [1, 409].

*Analizele textuale ale școlii structurale suferă de un exces de tehnicism, deși nici intuiția, nici gustul nu se pot dispensa de metodele mai noi și mai exacte de cercetare.* Tehnicitatea nu exclude intuiția, ci o face posibilă sau o verifică. Intuiția nu funcționează în gol, ci presupune o familiaritate cu opera, pe care nimic n-o facilitează mai mult decît analiza stilistică riguroasă. Idealul este, bineînțeles, simultaneitatea celor două principii. Practica de lucru a unor cercetători a dovedit că un asemenea deziderat este realizabil [11, 145].

Această manieră de abordare a operei literare, înțelegînd-o ca pe o structură realizată din mai multe niveluri intercorelate, dă rezultatele cele mai bune, mai ales în cazul unui text poetic. Motivele sînt ușor de înțeles: un asemenea text poate oferi material pentru o cercetare relevantă la toate nivelurile menționate, inclusiv cel sonor și cel gramatical, în vreme ce un text de proză propriu-zisă (proza poetică supunîndu-se în bună măsură unor legi asemănătoare cu cele ale poeziei) sau de teatru vor deveni cu adevărat interesante pentru analiză abia de la nivelul "obiectelor reprezentate", adică de la nivelul cauzei evenimentiale și al personajelor spre semnificațiile mai largi pe care acesta le oferă lecturii. De aceea, o analiză de proză sau de text dramatic necesită și o metodologie diferită de abordare. Ea va încerca aici ceea ce pentru poezie este mai dificil de realizat, și anume formalizarea, obținerea unui model după care

se dezvoltă discursul narativ prin reducerea aparentei diversități a operelor concrete la cîteva invariante fundamentale, așa cum încearcă pentru prima dată Vladimir Propp în legătură cu basmul sau cu povestirea fantastică [12, 25].

Cercetătoarea Maria Carpov menționează că productivitatea textuală este o chestiune de scriitură, nu de gîndire, dar sensul, chestiune de gîndire, nu poate fi manifestat decît prin medierea textului. Filozofia, cu statutul ei special, nu poate inova la nivel fundamental decît dacă are antecedente textuale: "*Nașterea unei filozofii din alta este mai curînd o transfigurare decît un metalogism. Nu se poate vorbi de productivitatea filozofiei decît ca de un regim anumit (mai mult sau mai puțin specific) al productivității textuale în general*" [13, 130].

Iu. Lotman va introduce unele corective și în ceea ce privește textul artistic (pentru formalizati noțiunea de text se suprapune noțiunii de operă literară), considerînd că "*textul nu este decît unul dintre elementele componente ale operei literare, o componentă extrem de importantă, bineînțeles, fără de care opera beletristică nu poate pur și simplu exista. Dar efectul artistic în întregul său este rezultatul corelării textului cu ansamblul complex al concepțiilor de viață și ideatic-estetice*" [14, 69], [15, 65]. Se face o delimitare netă între textul poetic și textul vorbirii: primul este, în principiu, o lucrare finită, deoarece el nu poate fi divizat în planul limbii și în cel al vorbirii, iar corelarea, intersectarea și suprapunerea devin legea textului dat în mod material, pe cînd al doilea – textul vorbirii – este conceput ca un text fără sfîrșit, care poate continua la infinit. Structura lui, după părerea lui Iu. Lotman, este o construcție existentă în afara textului, o construcție finită și premergătoare unui text infinit. După ce face o trecere în revistă a celor mai pertinente definiții date textului de către savanți de notorietate mondială\*, Iu. Lotman conchide că pentru a deveni "text" un document fixat din punct de vedere grafic trebuie să fie determinat în raport cu planul urmărit de autor, cu

\* L. Hjelmslev definește în felul următor noțiunea lingvistică de text: "Limba poate fi definită ca o paradigmatică, ale cărei paradigme se manifestă prin intermediul oricărui material, iar textul, ca o sintagmatică, ale cărei serii se manifestă prin intermediul oricărui material cu condiția să se întindă la infinit". A.M. Piatigorski într-un studiu consacrat problemei textului îl va defini astfel: "În primul rînd, vom considera drept text doar o comunicare fixată sub raport spațial (adică optic, acustic, sau în orice alt mod). În al doilea rînd, vom considera drept text artistic numai o comunicare a cărei fixare spațială a constituit nu un fenomen accidental, ci un mijloc necesar de transmitere conștientă a respectivei comunicări de către autorul ei sau de către alte persoane. În al treilea rînd, se presupune că textul este inteligibil, că nu necesită încă o descripție, nu comportă dificultăți lingvistice care să împiedice înțelegerea lui." Iar B.V. Tomașevski scria că "textul operei de artă este un fenomen schimbător, fluent".



concepțiile estetice ale epocii și cu alte mărimi care nu-și află o reflectare grafică în text. În genere, textul nu are o existență de sine stătătoare, fiind în mod inevitabil inclus într-un context oarecare (de realitate istorică sau convențională). *Textul există în calitate de parte contractantă alături de elementele structurale extratextuale, legătura dintre text și ele fiind cea dintre doi termeni ai unei opoziții.* Din cele expuse mai sus se reliefează pregnant faptul că *noțiunea de text este mult mai complicată pentru teoreticienii literaturii decât pentru lingviști.*

*“Pentru a pune semnul egalității între text și noțiunea de “dat real al operei artistice” este necesar să fie luate în considerație și “procedeele-minus” – “găurile ușoare” și “grele” ale structurii artistice. Pentru ca, în cele ce urmează, să nu ne depărtăm peste măsură de terminologia obișnuită, vom înțelege prin text o entitate mai obișnuită, și anume – întreaga sumă a relațiilor structurale care și-au găsit o expresie verbală (formula “care și-a găsit expresie grafică” nu e acceptabilă fiindcă nu acoperă și noțiunea de text folcloric)” [15, 131].*

Deci, textul literar în accepție lotmaniană reprezintă semnul unui conținut, care este legat, în individualitatea sa, de individualitatea textului dat. E ușor sesizabilă diferența dintre conceptul de text cu care operează lingvistul și conceptul analog cu care operează teoria literaturii. Textul de limbă admite diferite expresii pentru unul și același conținut, este traductibil și indiferent față de formele de înregistrare (sonoră, în scris etc.). Textul unei opere literare, însă, este, în principiu, individual: *“El este creat anume pentru conținutul respectiv și, în virtutea specificului raportului dintre conținut și expresie în textul artistic, specific, menționat mai sus, nu poate fi înlocuit cu nici un echivalent în planul expresiei corespunzătoare. Legătura dintre conținut și expresie este atât de trainică în textul literar, încât orice traducere într-un alt sistem de notație afectează în fapt conținutul” [14, 222].*

Fiind elucidată problema textului artistic, care este o relație, și nicidecum opera însăși, putem defini și conceptul lotmanian de operă poetică: ea, *opera poetică, reprezintă o multitudine determinată de relații dintre elemente și de relații dintre relații.* Și tocmai faptul că orice element al textului literar poate fi conceput în raport cu o anumită alternativă îi determină înalta valoare informațională.

Definirea literaturii artistice și determinările ulterioare ale istoriei ei au fost condiționate de prezența unei concepții inițiale în conștiința artistică. Or, altfel spus, marcarea strictă a unor frontiere ale literaturii, atribuirea unui text sau altuia a anumitor funcții estetice și stabilirea unor ierarhii valorice presupun în mod implicit existența unei concepții

științifice despre literatură. Știința literaturii, privită din acest punct de vedere, nu este o știință seacă, normativă, secundară față de obiectul ei de studiu, un *“gînd despre gînduri străine”* (M. Bahtin), ci se erijează într-o parte componentă, cu drepturi egale, a literaturii artistice. *Ea însăși, știința literaturii, generează literatură.* Astfel nivelul de conștientizare a reflexiei – aceasta fiind comună atât formelor de cunoaștere ale literaturii, cât și procesului de activitate științifică literară – caracterul teoreticității ei, mărturisesc despre dezvoltarea permanentă a concepției despre literatură și despre definirea locului ei în cultură. Conceptul de știința literaturii ca știință poate fi acceptat doar la o analiză retrospectivă, aceasta asumîndu-și astfel nu numai dreptul de a studia, a analiza, a judeca textele literare existente, ci, în mare parte, rezervîndu-și și dreptul de a fi coordonator al mecanismului de funcționare a culturii literare din diferite perioade istorice.

Schimbarea statutului științei literare a dus, în lumina ultimelor cercetări științifice de profil, și la schimbarea noțiunii de literatură. *“Literatura – scrie Lotman – nu este niciodată o sumă amorfă, omogenă de texte, ea nu constituie numai o organizare, dar și un mecanism care se autostructurează. Pe treapta cea mai înaltă de organizare literară selectează un anumit tip de texte (metatexte)” [16, 123].* Iu. Lotman include în categoria textelor de un nivel mult mai abstract (treapta suplimentară de organizare) normele, regulile sau tratatele teoretice, studiile critice – toate acestea fiind capabile să readucă literatura la starea inițială, dar într-o formă organizată, structurată și, concomitent, evaluată, întreg procesul de organizare beneficiind de două tipuri de operații: 1) excluderea din sfera literaturii a anumitor categorii de texte, 2) stabilirea ierarhiei și taxonomiei valorice a textelor neincluse. Literatura își justifică noua definiție – “mecanismul care se autostructurează” – prin eliminarea din arealul cultural, din haosul de texte artistice și nonartistice, cu granițe labile între ele, a unui anumit tip de texte. Autodefinirea literaturii, proces de o complexitate riguros structurată, declanșează reacția organismului viu, care este literatura (nu în accepția curentelor pozitivistice), la pătrunderea în ea a unor agenți (texte) ce nu corespund modelului literar în vigoare (putem vorbi, astfel, de o imunitate gen self-non-self a structurii literare).

Deși se pare incontestabil caracterul evident al influenței benefice a modelului Tinianov-Șklovski asupra interpretării evoluției literare (“centru” – “periferie”), confruntarea lui cu evoluția istorico-literară reală prilejuiește câteva semne de întrebare pe care Iu. Lotman nu pregetă a le pune: *“Chiar dacă e să lăsăm la o parte procesele evoluționiste care nu pot fi astfel explicate (prin modul “text-cod-recep-*

tor”) și care solicită (pentru sine) alte modele, mai rămîne totuși o chestiune esențială: din ce cauză centrul și periferia sistemului nu se schimbă pur și simplu cu locurile, dar generează, în procesul acestui schimb, un șir de forme artistice categoric noi?” [17, 39].

Iu. Lotman încearcă să motiveze această întrebare, găsindu-i o soluție adecvată: evoluția faptelor de cultură, susține el, întrunește într-un mod complicat procesele care se repetă și cele reversibile, de caracter transistoric. Modelul evoluționist al formaliştilor ruși explică, la o analiză superficială, procesele ciclice și se opune prezenței celor ireversibile. După părerea lui Iu. Lotman, conceptul evoluției literare a lui Tînianov “centru-periferie” poate fi lărgit și revitalizat, pentru aceasta fiind necesară o examinare minuțioasă a evenimentelor accidentale în istoria culturii. Probabilitatea este prezentă în veriga “cod-text”, comunicarea realizându-se printr-o risipire variabilă în jurul unui invariant oarecare. Momentul de accidentalitate se introduce într-un text în timpul tranziției de la structură, ca modalitate potențială, la text, ca realizare a structurii. Comunicativitatea lăuntrică a textelor cu o structură complicată (în particular, a textelor culturii), precum și codificarea simultană prin câteva coduri condiționează capacitatea textelor de a genera noi mesaje. Lotman a menționat cu diferite ocazii că *“în procesul de funcționare reală a culturii deseori nu limbajul precede textul, ci textul, primar prin natura sa, premerge apariția limbajului și îl stimulează. O operă de artă, pătrunsă de spiritul novator, la fel ca și descoperirile arheologice răzlețe, smulse din contextele istorice, nu este dată inițial ca text în nici o limbă. Cunoaștem doar că acesta e un text, însă codul pentru lecturarea lui trebuie să-l formulăm noi înșine”* [16, 40]. Pentru cercetarea fenomenelor accidentale, din punctul de vedere sus-menționat, e necesară o delimitare strictă între procesele cognitive (știință) și cele creative (artă), primele avînd accentul preponderent pe cognoscibilitate, iar celelalte pe creativitate. Există, din punctul de vedere al accidentalului, o diferență principială între obiectul științei și cel al artei: *“Obiectul științei este localizat în categoriile de timp trecut-prezent, el deja există. Obiectul care se creează e situat în prezent-viitor: cristalizîndu-se înîmplător în prezent, grație unui concurs de circumstanțe, el poate deveni generatorul unei legi noi, poate da naștere unui nou limbaj din perspectiva căruia obiectul care se creează va înceta –retrospectiv– să se prezinte drept ceva accidental”* [16, 40].

Impactul accidentalului asupra științei și artei e de natură diferită: o descoperire științifică, nematerializată la timpul ei de un savant oarecare, printr-un concurs nefast de împrejurări, va fi făcută, mai



devreme sau mai tîrziu, de un alt savant. Pe cînd un text artistic ne-creat, nescris, chiar dacă admitem că pot fi concepute simultan cîteva texte cu puncte de tangență și idei asemănătoare, motive, “flotante” etc., rămîne nerealizat. Pot fi valorificate aceleași idei, în aceeași limbă, cu aceleași ustensile și figuri artistice, însă textul va fi altul. E de la sine înțeles că accidentalul nu are un rol dominant în generarea de texte – ar fi ridicol să se afirme așa ceva – însă rămîne de necontestat rolul său activ. Acolo, însă, unde se face sesizată cu mai multă putere acțiunea accidentalului pot fi detectate și domeniile cele mai dinamice ale culturii. Deci, regiunea activă a apariției textelor accidentale e situată la periferie, în genurile marginale, în cele “minore” (V. Șklovski) și în regiunile structurale de frontieră. Un text literar aflat în faza de finisare suportă o mulțime de restricții din partea autorului, pentru a deveni “mai corect”: *“El trece prin codurile lăuntrice ale pictorului și pierde ceea ce, din punctul lor de vedere, este accidental. Însă, totodată, subordonîndu-se normelor contemporane, el pierde achizițiile fericite, cele care prevestesc viitoarele norme. Am putea numi multe cazuri cînd variantele de ciornă prevesteau etapele ulterioare din traiectoria artei. Chiar pe una și aceeași pînză sectorul de fundal și cel periferic ale spațiului pictural deseori oferă normele de mîine, în timp ce nucleul structural este rigid legat de normativele deja cristalizate”* [16, 42].

Alternativa reciprocă a centrului cu periferia în cadrul modelului formalist al evoluției literare i-a sugerat lui Iu. Lotman ideea unei analogii cu procesele care decurg din zonele spațiale și cronologice ale granițelor marilor civilizații. Sub influența unor factori nedeterminați în aceste zone s-a atenuat rigiditatea organizării structurale, ceea ce a permis o creștere vertiginoasă a formelor apărute aici alături



de invazia simultană a formelor structurale din spațiul aflat dincolo de limitele semiosferei respective, fapt care a creat și a facilitat, la rîndul său, posibilitatea combinațiilor accidentale pe planul asociațiilor socio-culturale și a grupărilor ideologice. (În această ordine de idei, exemplul oferit de istoria statornicirii, înfloririi și decăderii Imperiului Roman este cît se poate de elocvent.) Făcînd o analiză pertinentă caracteristicilor de comportament ale asociațiilor socio-culturale și ale grupărilor ideologice în perioada de atenuare a rigidității organizării structurale, deci perioada de slăbire a nucleului și de creștere a activității la periferie, analiză menită a argumenta analogia: evoluția literaturii/evoluția societății, Iu. Lotman recurge la extinderea ipotetică a conceptului formalist al evoluției, aplicînd prin extrapolare acest concept legilor de evoluție a societății: *“Am putea să indicăm, de altfel, unele cazuri cînd o anume grupă condiționată social sau altfel, care ocupa anterior un loc fix în structura societății, fapt ce-i permite să depoziteze o rezervă de memorie, își pierde din unele motive nedeterminate stabilitatea și se deplasează către periferia nesigură a structurii sociale, activîndu-și brusc capacitatea de a juca rolul de generator cultural”*. Atît în sfera literaturii, cît și în cea social-economică, între accidental și legitate există o interconexiune, accidentalul manifestîndu-se în raport cu viitorul ca un punct de plecare al lanțului legic de consecințe, iar în raport cu trecutul fiind retrospectiv conceput ca ceva providențial și inevitabil. E de remarcat că nu numai sectoarele periferice ale culturii se manifestă ca regiuni tectonice, ca generatoare de noi texte. Centrele structurale ale culturii se manifestă și ele în această direcție, motive contrare generînd consecințe similare: *“Dacă la periferie variabilitatea textelor crește grație atenuării restricțiilor structurale și a simplificării legăturilor structurale, atunci în centru ne lovim de o hiperstructură: numărul diferitelor substructuri ce se intersectează crește atît de mult, încît apare o anumită libertate, secundă, pe contul neprezicerii punctelor lor de intersecție. Intervenția structurilor eterogene este receptată, din punctul de vedere al structurii respective, ca accidental”* [16, 43]. Prin aceasta poate fi explicat, conchide Iu. Lotman, faptul că legea lui Tînianov-Șklovski despre schimbul reciproc al liniilor literare inferioare sau superioare caracterizează nu o legitate universală, ci doar una dintre posibilitățile procesului de evoluție. “Linia superioară”, căreia i se acordă în teoria accidentalului mai puțin spațiu, nu este nici ea sterilă “ca smochinul biblic”: operele marilor scriitori au fost influențate nu numai de reprezentanții “liniei inferioare”, adică a celor “respinși”, “de jos”, a “extraliterarilor”; iar concluzia la care ajunge Lotman e că ieșirea în

avanscenă a “liniei inferioare” rareori duce la dispariția din scenă a așa-zisei “linii superioare”, aceasta fiind supusă unor metamorfoze, suferă un proces de renovare, o schimbare de stereotipuri.

**Teoria Deconstrucției** și inițiatorul ei, Jacques Derrida, au modelat, întrucîtva, noțiunile de “text”, “autor”, “logos”, sfinte pentru structuraliști. Atît sistemul universitar american și cel francez, în primul rînd, cît și moștenirea “noii critici”, pragmatismul și alți factori ai receptării americane au contribuit la “desprinderea” din teoriile filozofice ale lui J. Derrida a unei noi metodologii de analiză a textelor artistice. Teza lui Derrida despre “joc” ca o premisă a gîndirii filozofice a fost interpretată de către teoreticienii americani ca un drept al criticului la o interpretare fără limite, neglijîndu-se total contextul. Multe dintre aceste erori își au originea în transplantul de idei filozofice în sfera literaturii cu o anumită tradiție națională.

*Deconstrucționismul reprezintă, de fapt, un stil al gîndirii critice, orientat spre depistarea contradicțiilor și a prejudecăților prin intermediul analizei elementelor formale.* [18, 171]. Principiile deconstrucționismului pot fi comparate, de exemplu, cu cele ale raționamentelor sceptice emise încă în antichitate de către scepticul Agrippa. Tropicii sceptici ai acestuia subliniază că sînt foarte multe elemente discutabile sau neînțelese în orice enunț, arătînd imposibilitatea cunoașterii sigure din cauza legăturii strînse dintre toate lucrurile și fenomenele existente, a premiselor ce se exclud reciproc, cît și a apariției unui cerc vicios la încercarea de a demonstra ceva. Adepții deconstrucției au adăugat la vechile reguli ale scepticismului o serie de elemente noi din arsenalul fenomenologiei și al filozofiei lingvistice, dar, în mare, scopul a rămas același – denunțarea dogmatismului sub toate aspectele. Deconstructivii preferă textele cu caracter de serviciu, textele oficiale, dar ca material pentru analiză le servesc, în primul rînd, cuvintele parazitare, ticurile verbale cum ar fi expresiile: “nu mai mult decît”, “bineînțeles”, “să presupunem că”, “posibil” etc. Însă instrumentarul preferat al lui Derrida rămîne, deocamdată, analiza terminologiei, a metalimbajului și a cuvintelor de serviciu.

E lesne de presupus că în literatură o metodologie critică orientată spre depistarea contradicțiilor poate fi mai ușor aplicată pe texte contradictorii, pe texte care țin de romantism sau modernism. Însă, după cum mărturisește istoria deconstrucției critice, efectul scontat cu cel mai înalt coeficient este obținut la prelucrarea (analiza) unor texte aparent lipsite de contradicții. Un astfel de model reușit de critica deconstructivistă este analiza de către J. Derrida a Declarației americane de Independență, analiză care a făcut posibilă detectarea





unor “locuri întunecate”. Analiza textului Declarației a declanșat replici mai mult decât scandaloase, reacție logică și chiar așteptată, dacă ne gândim că deconstrucția joacă rolul unui detonator în raport cu formele pietrificate ale ideologiei, cu unele concepții politice solidificate și chiar cu unele instituții publice. Analizând frazele-clișeu, care păstrează în sine spiritul sistemului, deconstrucționiștii sesizează și scot în relief insuficiența și neconcordanța premiselor de bază ale sistemului, indicând astfel “inconștientul” din sistem; tot ceea ce, de obicei, scapă cititorului unui text datorită feluritelor subterfugii și a figurilor de limbaj. Lucrând cu textele ce țin de societatea totalitară, Derrida numește două postulate ale Deconstrucției, ce pot fi aplicate în critica totalitarismului:

1. Respectul față de complexitatea conștiinței Celuilalt, inadmisibilitatea simplificărilor. Nici personalitățile, nici textele nu pot fi reduse la caracteristici elementare, unilaterale. Recunoașterea unei complexități inițiale, a eterogenității diminuează riscul de a manipula conștiințele străine, pe de o parte, iar pe de altă parte, reduce din agresivitatea care, de obicei, este generată de o înțelegere eronată, simplistă a lumii.

2. Întrucât ideologia totalitară se întilnește rar în modelele curate, “omogene”, e necesară o studiere aprofundată a miturilor populiste și a prejudecăților din viața socială, precum și o studiere, în limita posibilului, a procesului de formalizare și a programului totalitarismului pentru a demistifica expresiile-clișeu condiționate de totalitarism, poziția filozofică, ideologică și politică a acestuia. Derrida concepe totalitarismul nu numai ca pe un regim politic, ci și ca pe un monopol asupra gândului, asupra ideii. “Demascarea” germenilor totalitarismului se face prin analiza frazelor-program ale textelor. O analiză subtilă a elementelor formale permite darea în vileag a tendințelor mascate. Dacă, de exemplu, un orator, înarmându-se cu fraze de stînga, apără, în esență, poziția conservatoare de dreapta, atunci cineva care posedă arta deconstrucției îl va putea demasca după nuanțele de utilizare a cuvintelor în “discurs”, după stilistică și modul de gândire, care nu se poate nici decum ascunde în spatele unor fraze.

Deconstrucția “practică” poate fi divizată în:

- deconstrucția propriu-zisă, analiza și interpretarea textelor artistice;
- metacritica, analiza lucrărilor filozofice, critice, psihanalitice care presupune un dialog într-o concepție (spre exemplu articolele lui Paul de Man despre Derrida, ale lui Derrida despre J. Lacan, Levi-Strauss, Freud, Heidegger). Metacritica este genul preferat al deconstrucționiștilor, luîndu-se în considerație și preferințele lor filozofice.

Un model clasic de analiză deconstrucționistă este studiul lui Derrida despre dialogul platonian *Fedru*. Textul analizat a stîrnit multe discuții, deoarece el este, din punct de vedere conceptual, destul de contradictoriu, iar în momentul decisiv Platon a recurs la un mit, respingînd o argumentație rigidă. Mulți critici erau de părere ca acest dialog a fost scris în anii în care Platon era lipsit de inspirație, în tinerețe, sau poate invers, la bătrînețe, din care cauză textul abundă în erori. Derrida nu a acceptat o astfel de interpretare, fiindcă nu poți construi o argumentare doar pe baza unor cauze externe. Poziția lui Derrida a fost una principală: textul este bun, este bine gândit și echilibrat estetic, iar nepotrivirile din el doar confirmă profunzimea lui, fiindcă asta e natura scriiturii. Iar mitul care explică atitudinea disprețuitoare față de scriere este pentru Derrida lucrul cel mai important și mai sfînt din dialog. O atenție deosebită acordă Derrida termenului *pharmakon* – remediu, medicament (“*Tu ai găsit un remediu nu pentru memorie, ci pentru a-ți aminti doar*”) [18, 216]. Vocabula grecească *pharmakon* are două sensuri: otravă și medicament. Aceste sensuri nu pot fi întotdeauna înțelese din context. Polisemantismul cuvîntului (și mai ales al unui cuvînt-cheie) pune în pericol unitatea potențială a interpretării textului. Concluzia la care ajunge Derrida e următoarea: scriitura (scrisul) conform naturii sale, specificului său, întrunind peste tot sensuri antitetice, dar mecanismul culturii noastre și al receptării contemporane e de așa natură încît noi lichidăm momente care se exclud logic și prin acesta se pierde jocul semnificației. Metaforismul inițial și bogăția semantică a scriiturii își pierd valoarea, ca în cazul transunerii versurilor în proză.

Un derivat de la *pharmakon* este cuvîntul *pharmakos* care înseamnă o jertfă pregătită din timp, un țap ispășitor, dar și un mag care otrăvește, un vrăjitor. Cuvîntul *pharmakos* nu se întilnește în dialogul lui Platon, dar în studiul lui Derrida el ocupă un loc de bază, fapt din care deducem un moment metodologic important pentru deconstructivism: în deconstrucție poate fi conceptual important un element care formal lipsește, dacă acest element se înscrie în sistemul sensurilor după principiul complementarității reciproce. Elementul dat trebuie luat în considerație în măsura în care lingvistica modernă ține cont (la analiza morfologică) de morfemele zero. O astfel de interpretare a textului este în dezacord cu teoriile “noii critici” anglo-americane, care tratează textul ca pe o unitate formală. Pentru Derrida prezența formală nu e un factor decisiv, elementul lipsă poate, însă, să iradieze energie semantică de la distanță. Derrida subliniază că într-o cultură logocentrică atitudinea față de *scriere* este depreciativă:



*scrisul* este secundar, el doar transmite limba și este un semn al semnului. Faptul de a fi secundar, îndepărtarea de originea adevărului sînt doar cîteva motive pentru suspectarea de diferite aberații și inexactități. Autoritatea limbii vorbite este relevantă în mitologiile culturii europene: glasul inimii, glasul rațiunii, glasul naturii, vocea Domnului. *Scrisul* este nevoit să se infiltreze în sistemul logocentric și să dinamizeze din interior. El se insinuează sub vălul metaforelor și al comparațiilor în sistemul noțiunilor de bază, întinzînd capcane mișelești autorului logocentric, care imită stăruitor limbajul oral. Scrisul generează labirinturi asociative, produce dezordine în figurile de stil ale limbajului și incită la jocuri formale de cuvinte, decretînd logica unilaterală și făcînd să deraieze principiul asemănării cu realitatea, a veridicului. Tot el naște întrebări la care teoreticienii și criticii tradiționali nu pot găsi răspuns și cad în complexe de inferioritate: “A avut oare copii Lady Machbett?”, “Cîți ani are Hamlet?” etc. De unde reiese că textul – “izvor al cunoștințelor”, poate trăi după straniile sale legi.

În orice text criticul deconstrucționist poate depista “scena scriiturii” – locul unde *scriitura* lansează semnale disperate și mărturisește: aici a fost ascuns ceva veritabil și înlocuit cu ceva artificial. “Scena scriiturii” dezvăluie “țesătura” textului, admite un moment de autorefecție, autodemascare. Acestea se manifestă prin autocomentarii neașteptate, inoportune, prin schimbarea măștilor povestitorului, prin digresiuni lirice și abateri de la temă. Sînt foarte populare la deconstrucționiștii analizele frontierelor de texte - începutul și finalul – fiindcă de cele mai multe ori aici este judecată “scena scriiturii”, lăsînd în urmă mărturie despre nașterea textului, fie printr-o introducere romantică despre pierderea unui manuscris sau prin tradiționalul final: “Am încălecat pe-o roată și v-am spus povestea toată”. Funcția principală a “scenei scriiturii” în text este autointerpretarea, introducerea unui nivel reflexiv suplimentar, prima îndepărtare a sensului literar în cadrul aceleiași opere. În text, pentru Derrida, este mai important ceea ce este ascuns, ce a rămas în afara textului, dificultatea *textului artistic* fiind o calitate substanțială a scriiturii. O scriitură nu poate exista fără secrete. Într-o secțiune transversală a textului se pot deosebi mai multe straturi-elemente, de ele se ocupă structuraliștii, iar misiunea deconstrucționiștilor este de a descîlci firele și de a demonstra eterogenitatea scriiturii.

Mulți critici îi impută lui Derrida o prea mare atenție pentru cuvînt, o manie a nenumăratelor precizări care converg, pînă la urmă, într-un anumit tic stilistic. În textele critice Derrida păstrează uneori și variantele de bruion, explicațiile pe cîmp, subliniază sau pune între paranteze anumite cuvinte. Uneori

între paranteze poate încăpea chiar un mic articol care explică intenția autorului. În textul scris, teoreticianul francez găsește un model simbolic al gîndirii, încercînd totodată să depășească frontierele tradiționale ale literaturii și filozofiei. Derrida a fost supranumit teoreticianul generației lui Robbes-Grillet și Beckett. Forma de avangardă a studiilor sale poate fi comparată cu experimentele artistice ale “noului roman”, cu dramele absurdului și, în genere, cu modernismul. În critica americană nu există deocamdată volume atît de fascinante prin nouitatea lor formală ca volumul *Glas* al lui Derrida sau *S/Z* al lui Barthes. O caracteristică a construcției accidentale contemporane este și crearea de noi texte literare sau filozofice care conțin în sine și critica, ca pe un potențial context. Fără această CRITICĂ, textul este “deschis”, nefinisat. Textul CRITIC contemporan este supraîncărcat de aluzii. Decodificarea acestora alcătuiește, în cea mai mare parte, munca de înțelegere ce i se pretinde cititorului. E necesar să țină în minte concomitent cîteva linii semantice, să privească concomitent cîteva monitoare. Tensiunea textului reflectă specificul momentului de creație în critică: o idee nouă se poate naște doar la intersecția unor idei cunoscute. În orice sistem liniar există o “capcană”, care pînă la urmă periclitează ordinea stabilită. Analizînd un text literar, noi îl ancorăm în epocă, îi găsim un context. Astfel se pierd calitățile epistemologice ale literaturii.

Deconstrucționiștii acordă un rol deosebit limbajului, în special naturii sale retorice. Retorica asigură impresia estetică, pe de o parte, iar pe de altă parte pune capcane percepției, fiindcă limbajul creează incontinuu mituri. Orice afirmație este prin ceva incorectă, neadecvată, și rolul criticii este de a sublinia retoricitatea limbajului, de a denunța pretențiile lui de a deține un adevăr absolut. Deconstrucționiștii demonstrează că axiomele de bază ale oricărui sistem nu sînt decît niște mituri ale limbajului, sînt doar niște conveniențe fără substanță.

În planul analizei textuale strategia deconstrucției se îndreaptă spre depistarea diferitelor inexactități, contradicții, a locurilor “întunecate” din text. Criticul deconstrucționist este obligat să informeze cititorul despre toate oscilațiile sale de receptare, să înregistreze toate interpretările posibile. Numai atunci critica va transmite adecvat “tirania” limbajului. Scopul urmărit de criticul literar este de a sesiza munca microscopică a limbajului, *ritmul* de producere, de ștergere și de denaturare a sensului. După cum afirmă Paul de Man, limbajul “oscilează” mereu între două funcții: cea semantică și cea estetică. Oscilînd, limbajul se confundă cu logocentrismul convențional, iese dincolo de frontierele lui, iar creațiile marilor scriitori sînt extraordinare și misterioase din cauză că în ele se face simțită această

licărire, această schimbare a conturului unor personaje, fără a fi motivată din exterior. Din punctul de vedere al lui Derrida, criticul este liber: el are dreptul la greșeală, la o interpretare eronată, nejustificată. Pentru deconstructiviști istoria criticii este istoria interpretărilor exagerate. În aparență agresivi, deconstructiviștii oferă textului un regim preferențial, crușându-l. Criticul nu violează taina textului, dăruindu-i dreptul la indeterminare, la rezistență față de interpretare. Adepții lui Derrida sînt siguri că după o interpretare aparent exhaustivă în text mai rămîn conotații nedescoperite, sensuri care nu și-au găsit loc în interpretările lor: în aceste rămășițe ei văd germeii unor noi interpretări.

Metodica lui Derrida este în întregime subordonată principiilor teoretice: în text criticul acordă atenție în primul rînd elementelor care în mod tradițional sînt considerate periferice: personajele episodice, fisuri ale compoziției, fraze neterminate, lacune și detalii incerte. La analiza unor texte filozofice atenția criticului este orientată spre comentarii, greșeli de tipar și nu numai, trimiteri, dedicații, numerotarea capitolelor, adică spre poetica internă a scriiturii. Deconstructiviștii lucrează cu structurile marginalizate: acolo se vede mai bine lupta dintre limbaj și autor, biruința limbajului. Cei mai radicali dintre deconstructiviști afirmă că nu există texte, există doar interpretări.

Care este raportul dintre Structuralism și Deconstrucție?

Unii critici contrapun aceste două metode, reieșind chiar din contradicția denumirilor: structuralismul a creat o serie de reguli pozitive pentru analiza textului, pe cînd Deconstructivismul îndeplinește un rol negativ, anulînd aceste reguli, anunțînd imposibilitatea cunoașterii unui text. Criticii din tabăra adversă sînt înclinați să creadă că există o legătură strînsă între *Structuralism* și *Deconstructivism*: Deconstructivismul a continuat, în accepția lor, cauza structuralismului. "Deconstrucția nu este altceva decît structuralismul care a înțeles că principalele sale categorii – metodă, sistem, diferențe, text, tehnică analitică – nu sînt de bază, dar, totuși, sînt productive și merită toată încrederea cercetătorilor" [18, 194]. Poate acesta e și motivul pentru care Deconstructivismul a mai fost numit și "structuralism fără iluzii" sau "semiotică sceptică".

#### REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Tudorică, A., *Analiza de text: tradiție și inovație în perspectiva noilor direcții critice*, în volumul *Analiză și interpretare*, București, 1972.
2. Cazacu, B., *Modalități de interpretare a*

*textului literar*, Sighișoara, 1979.

3. Sanskij, N., *O lingvisticescom analize i komentirovanii hudojestvennogo teksta*, în *Analiz hudojestvennogo teksta*, Moskva, 1975.
4. Slama-Cazacu, T., *Treapta decodării lingvistice în receptarea textului literar*, Studii și cercetări lingvistice, 1977, 28, nr. 5.
5. Bahtin, M., *Estetica slovesnogo tvorcestva*, Moskva, 1979.
6. Barthes, R., *Despre Racine*, București, 1969.
7. *Direcții în critica și poetica franceză contemporană*, Iași, 1983.
8. Bratu S., *De la Sainte-Beuve la noua critică*, București, 1974.
9. Wellek, R.; Warren A., *Teoria literaturii*, București, 1967.
10. *Structuralizm: "Za" i "protiv"*, Moskva, 1975.
11. Alexandrescu, S., *Analiza de text și critica organică*, în "Viața românească", 1965, nr. 12.
12. Propp, V., *Morfologia basmului*, București, 1970.
13. Carpov, M., *Captarea sensurilor*, București, 1980.
14. Lotman, I.M., *Lecții de poetică structurală*, București, 1970.
15. Lotman, I.M., *Despre conținutul și structura noțiunii de "literatură artistică" // Poetică, estetică, sociologie*, București, 1979.
16. Lotman, I.M., *O roli sluciainih faktorov v literaturnoi evoliutii // Trudî po znakovim sistemam*, XXXII (855), Tartu, 1989.
17. Vanștein, O., *Leopardi v hrame, Deconstructionizm i kulturnaia traditii*, "Voprosi literatury", 1989, nr. 12, p.167-199. Acest studiu reunește la un loc elemente degajate din următoarele surse:
  - J. Derrida, *L'origine de la geometrie de Huserl. Traduction et Introduction*, Paris, Epimethee, 1962.
  - J. Derrida, *La voix et le phenomene*, Paris, 1967; *De la grammatologie*, Paris, 1967, *L'écriture et le Difference*, Paris, 1967.
  - J. Derrida, *La pharmacie de Platon*, în J. Derrida, *La dissemination*, Paris, 1972.
  - J. Derrida, *Le facteur de la veritée*, în J. Derrida, *The Postcard*, Chicago, 1987.
  - J. Derrida, *Margins of Philosophy*, 1986.\*

\* Pentru mai multe informații vizînd Deconstrucția a se vedea și volumul lui J. Derrida *Diseminarea*, Univers Enciclopedic, București, 1997.



Gălina GAVRILĂ

## Concepția educației moral - spirituale: realizări și probleme

**C**opilul a avut întotdeauna nevoie de educație. La etapa actuală, societatea cunoaște o criză generală a dezvoltării, care se manifestă și ca o criză spirituală. Procesul de diluare a valorilor tradiționale cere insistent de la viață o educație în spiritul cunoașterii de către elevi a valorilor ce constituie normele sociale actuale. Ea trebuie să permită copiilor a gândi critic asupra valorilor și normelor, în perspectiva favorizării aportului creativ al acestora la viața comunității din care fac parte. Lipsa unei discipline școlare, cum ar fi *Educația moral-spirituală*, a scos în evidență lacune serioase ce țin de educație ca proces și valoare.

Decretul Președintelui Republicii Moldova cu privire la introducerea *Educației moral-spirituale* ca obiect de studiu în învățământul primar și gimnazial vine să amelioreze această stare de lucruri. Ministerul Educației și Științei a propus Institutului de Științe ale Educației să elaboreze concepția *Educației moral-spirituale* și *Curriculumul pentru clasele primare*. Drept urmare, au fost înaintate proiecte conceptuale de Mitropolia Chișinăului și a întregii Moldove, Centrul "Arta de a deveni om" al Departamentului municipal Învățământ, Tineret și Sport și Organizația creștină "Educarea bunului creștin". Dacă concepția I.Ș.E. își propune ca principiu fundamental separarea valorilor spirituale de dogma religioasă, celelalte proiecte sînt elaborate de pe poziții dogmatice.

În corespundere cu actele normative în vigoare: Constituția Republicii Moldova, Legea Învățământului, Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova, care stipulează: "Învățământul de stat este laic...", Ministerul Educației și Științei optează pentru un curriculum laicizat.

Acest curriculum trebuie să răspundă caracterului laic al școlii, să atenueze tensiunile dintre confesiuni, să asigure o conexiune mai strînsă între discipline pe dimensiunea culturală a acestora.

Nota definitorie a învățământului este centrarea pe elev, valorificarea și îmbogățirea potențialului său

creator în procesul de optimizare a activității instructiv-educative în baza demersurilor diferențiate pînă la individualizare, cu un antrenament transdisciplinar al gândirii divergente. În acest scop concepția *Educației moral-spirituale* trebuie să însumeze valorile ce constituie fundamentul oricărei morale: Adevărul, Cinstea, Binele, Dreptatea, Curajul. Aceasta va lua în considerație caracteristicile specifice de vîrstă ale elevilor. Funcția informativă a *Educației moral-spirituale* constă în familiarizarea elevilor cu un set de cunoștințe în istoria și cultura poporului, iar funcția ei formativă – de conștientizare și aplicare a cunoștințelor dobîndite. E necesar ca aceasta să fie deschisă formării poziției morale în relațiile cu oamenii, dezvoltării și realizării capacităților de activitate creatoare. Raportul dintre informativ și formativ se va stabili circumstanțial în funcție de premisele de la care se pornește în concretizarea educației, de particularitățile de vîrstă și individuale ale copiilor, de contextul cultural în care se realizează aceasta, de specificul demersului curricular.

În 1994-1995, prin decizia Guvernului Republicii Moldova, a fost creată o comisie ce trebuia să elaboreze concepția și programa de predare a religiei în instituțiile preuniversitare. În urma activității acestei comisii, alcătuită din profesori școlari, universitari și reprezentanți ai Mitropoliei Chișinăului și a întregii Moldove, s-a decis: "Studiul religiei în școlile de stat este asigurat prin planurile de învățămînt și se desfășoară benevol și opțional. Conținutul obiectului de studiu *Religia*, precum și materialul didactic corespunzător se stabilește de ierarhia ecleziastică de comun acord cu Ministerul Învățămîntului". Grație acestei decizii, în școlile din republică au fost introduse ore opționale de religie, elevii frecventîndu-le doar cu acordul părinților. Sondajul efectuat în anul de învățămînt 1998-1999 de Ministerul Educației și Științei a demonstrat că în instituțiile preuniversitare studiau religia opțional 3830 de elevi, iar în anul de studii 1999-2000 acest obiect a fost studiat de 1168 de elevi. A scăzut simțitor și numărul celor care au frecventat lecțiile predate de preoți. Rezultatele sondajului au arătat motivele ce au dus la scăderea frecvenței la orele de religie.

Reieșind din materialele existente și conform legislației în vigoare, Ministerul Educației și Științei va propune o dezbatere publică a concepției *Educației moral-spirituale* și *Curriculumul pentru clasele primare*. În baza avizelor externe și a propunerilor făcute, aceasta va fi înaintată spre discuție Consiliului Național pentru Curriculum și Evaluare, iar apoi pentru aprobare – Colegiului Ministerului Educației și Științei.

Ochii? Cîte dulci imagini au sorbit a lor lumine!  
 Capul? O, de cîte gînduri el a fost înpopulat!  
 Inima? Cîtă simțire frămîntat-a ea în sine?  
 Sufletul? Cîte speranțe, cîte visuri a păstrat?

/La moartea lui Neamțu/



DOCENDO DISCIMUS



Iulius POPA

De vreo 10-20 de ani, la uriașul public de admiratori ai lui Eminescu e la modă sloganul: *“Despre Eminescu s-a spus totul, despre Eminescu nu s-a spus nimic.”* Mi se pare o afirmație cam “visătoare”, dar foarte bună pentru atmosfera oricărei sărbători.

Au trecut peste o sută de ani de cînd se scriu analize literare despre opera lui Mihai Eminescu. Zeci și sute la număr. Absolut toate generațiile actuale ale neamului românesc au studiat, pe unde mai profund, pe unde mai sumar, superficial, opera poetului în cadrul programei școlare. Care este efectul? Aproape deplorabil. Transformînd sloganul “visător” cu care am început, ar trebui să-l formulăm astfel: *“Despre Eminescu s-a spus totul, noi însă nu-l cunoaștem”*. Ar fi o mărturisire sinceră.

Uneori, ca indivizi, sîntem nevoiți să acceptăm aprecierile altora referitoare la o persoană, pe care nu am cunoscut-o. Aprecieri pozitive sau negative, nu are importanță. Dese sînt cazurile cînd, ajungînd să comunicăm direct cu persoana despre

## Cîteva reflecții despre Eminescu și noi

care ni s-a vorbit anterior, impresiile noastre se schimbă. Părerea personală poate să coincidă cu părerile altora, dar poate și să nu coincidă. Admiratorii operei poetice a lui Eminescu au apărut grație lecturii poeziilor sale, și nu datorită studierii analizei literare a respectivelor capodopere. Dacă te-ai încumeta să studiezi mai întîi analiza literară, nu știu dacă vei mai avea poftă să citești și originalul. Pe an ce trece, analizele literare devin tot mai complicate, parcă lipsite de mesaj, încît ți se creează impresia că autorii lor le-au compus pentru nivelul intelectual al extraterestilor, și nu al pămîntenilor. Posed bine vocabularul neologic al limbii române, dar rareori, chiar în consecința unor puternice eforturi mintale, nu reușesc să prind sensul frazei. Risc să afirm că la capitolul analiză literară a operei lui Eminescu s-a adunat multă maculatură, că românii, din fericire, sînt excelenți vorbitori de limbă română, dar, din păcate, și minunați vorbăreți. Cîteva exemple. Cartea ***Eminescu. Ipotești. Eminescu***, autor Valentin Coșereanu. Pe coperta reversă – o scurtă prezentare de Cristian Bădiliță. Reproducem două fraze: *“Ipoteștiul e o faptă reală și credincioasă a unui om, singur și singuratic uneori pînă la moft. Iar faptele de credință nu se măsoară și nu se proclamă căci atunci ne punem pe noi, biete făpturi, în locul harului cu-adevărat făptuitor”*. Toate cuvintele din fraza a doua sînt înțelese, sensul, însă, plutește într-un spațiu cețos deasupra cuvintelor.

Cartea ***Miracolul Eminescu***, autor Ion Pogorilovschi, Botoșani. O frază, fără comentarii, de



analiză literară în stil modern: *”Discursul epic, legile narării reclamă puternic arhitecturi, itinerarii și locuiri în spații structurale imaginare, Eminescu se știa puternic încițat pe sine în aceste proiecții în vizual ale imaginației sale, dar, descris, verbalizat, imaginarul arhitectonic se voala – și, o dată cu el, însuși eminescianismul conținut în arhitecturile imaginare”*.

Cartea *Viața lui Mihai Eminescu*, de George Călinescu, volum considerat până astăzi cel mai reușit în temă. Citez o singură frază: *”După unii... Veronica era o femeie ușuratică, nestatornică și indiferentă la dragostea poetului, după alții... era un crin de zăpezi albe ofilit din cauza intrigii în paharul de cristal al virtuților casnice”*. Metaforele din partea a doua a frazei reține viteza lecturii cursive într-o carte consacrată unei biografii, și nu analizei literare a operei poetice. Poetul și publicistul Viorel Dinescu avea să remarce recent mai exact: *”...Călinescu... ne pare astăzi cam emfatic și atent mai mult la elanurile sale oratorice”*.

Nu sînt la curent dacă volumele de analiză literară a operei poetice eminesciene există traduse și în alte limbi. Dacă da – nu-mi pot imagina cum se descurcă traducătorii. Aceste volume, ca să spunem lucrurilor pe nume, rămîn totalmente necunoscute numerosului public de admiratori ai poetului. Opinez că nici în cercurile filologice nu se bucură de popularitate. Și atunci ne rămîne originalul, pe care nu-l citim, nu-l studiem, fiindcă nu avem stimulenți. E greu să crezi că există astăzi familii, unde seara, după serviciu, se delectează cu poezia lui Eminescu în defavoarea televizorului atotputernic. De aceea cel mai mare poet român a devenit un element al scenei teatrale de două ori pe an: la 15 ianuarie – ziua lui de naștere și la 15 iunie – ziua morții lui. Timp de două zile pe an îl transformăm pe Eminescu în campion al celor mai numeroase epitețe elogioase: Luceafăr al poeziei românești, Poet-nepereche, patriarh al limbii române, astru al limbii române, geniu al poporului român, Esculap al sufletului românesc, omul deplin al culturii românești, suflet din sufletul neamului, arhanghel, arheu, martir, Cristul nostru, Biblia Eminescu. Deocamdată atîtea am găsit, dar nu-mi pierd speranța să depistez și altele.

Inimaginabilă simbolică reacție a lui Eminescu față de această fantastică proslăvire verbală, el, care în scurta-i viață pe Pămînt, a respins orice onoruri, inclusiv preconizata medalie “Bene Merenti” din partea regelui Carol I. Atitudinea superficială față de Eminescu se transformă într-o extremă, dominată de formalism.

Ce avem în vedere, cînd vorbim de universalitatea operei lui Eminescu? Că e cunoscută în toată lumea, că e tradusă în 64 de limbi? Cîtă lume îl citește pe Eminescu în cele 64 de limbi?

Concurența în memoria omenirii este foarte dură. Și nu întotdeauna echitabilă, din păcate. Eminescu este universal, în concepția noastră, dar “Universul” crede altfel, în timp ce uită să-l includă pe poetul român, cum se cuvine în enciclopediile marilor civilizații, iar dacă îi oferă, cu multă zgîrcenie, un spațiu limitat, neapărat ceva lipsește. Iată ce scrie despre Eminescu dicționarul francez “Petit Larousse Illustré” din 1978: *”...scriitor român, născut la Ipotești (1850-1889). Autor de nuvele și povești populare, el este, mai ales grație geniului său romantic, marele poet național al României”*. Caracteristică succintă, justă, dar fără fotografie. Detaliu memorabil, fiindcă pozele fotografice ale lui Goethe, Shakespeare, Dostoevski, Pușkin, Gogol, Tolstoi, Cehov (ale francezilor – nici vorbă) înfrumusețează scurtele texte dedicate lor. Dintr-un mărunțiș, parcă lipsit de importanță, se desprind concluzii de rău augur.

Nu vreau, prin cele enunțate, să trageți greșita concluzie că poetul nostru ar fi inferior celorlalți corifei ai literaturii universale. Geniile, de fapt, sînt incomparabile. Alt amănunt trebuie să se cristalizeze în mintea românului: popularitatea lui Eminescu în lume depinde direct de valoarea poporului din care s-a născut poetul. Realizările în economie, potențialul militar al țării, victoriile repurtate de-a lungul istoriei – toate în ansamblu – de asemenea contribuie la popularizarea personalităților geniale în lume. Pentru noi, însă, aceasta e o problemă secundară, fiindcă avem o alta, mai importantă și anume: popularizarea lui Eminescu în spațiul propriei țări.

Avem posibilitatea să comunicăm cu Eminescu – poetul, prozatorul și publicistul – direct prin opera sa. Mai greu, poate că și imposibil, e să-l depistăm pe Eminescu la capitolul Om între oameni. De ce? Fiindcă generațiile actuale nu l-au cunoscut pe Eminescu – omul viu și ele trebuie să asculte ce au spus alții despre poet. Ne alegem cu o impresie personală, creată din surse indirecte, deci vom avea o imagine aproximativă, incompletă a portretului psihologic eminescian. Altă variantă nu există.

Studiind minuțios biografia lui M. Eminescu, scrisă de mai mulți autori în secolul nostru, prima impresie fixată în memorie vizează caracterul distrat al românului: neatent cu materialele documentare, uneori chiar nepăsător în opera de acumulare a arhivei personale. Confuziile infiltrate în biografia lui Eminescu încep o dată cu apariția sa pe lume. El s-a născut *de cinci ori!* Acesta ar fi un detaliu nesemnificativ referitor la inexactitățile strecurate în studiile despre viața lui M. Eminescu. De ce nu ne-am revoltat pentru asemenea greșeli, cînd documentele stau la îndemîna cercetătorilor? Și de ce n-ar trebui să bănuim prezența unor lacune mai grave, cînd cercetătorii, în anumite situații, dau

frîu liber imaginației și intuiției în lipsa documentelor?

Lui Ioan Slavici îi aparține cel mai voluminos și mai cuprinzător mesaj memorialistic despre Eminescu. Și cel mai demn de încredere. Or, Slavici a prietenit trei ani cu Eminescu la Viena, apoi a lucrat împreună cu poetul în redacția ziarului "Timpul". Nimeni nu s-a aflat un timp atât de îndelungat mai aproape de Eminescu ca Slavici. Prețioase sînt și amintirile despre Eminescu ale lui Teodor Ștefanelli și Ștefan Cacoveanu. Ceilalți, începînd cu Titu Maiorescu, Ion Luca Caragiale și terminînd cu unii dintre colegii și cunoscuții poetului, ne-au lăsat moștenire prețioase mărturii, dar, din păcate, condensate, succinte. Am fi dorit să aflăm mai multe de la dînșii. Numai în baza acestor amintiri vom reuși să reconstituim factura psihică a lui Eminescu, omul cel din toate zilele, într-o fi promovată în poporul din care a ieșit, transformat în mit necunoscut, detașat de planeta-i natală și alungat în infinitul cosmic.

De multe ori, gîndindu-mă la Eminescu-publicistul, mi se pare că în interiorul cugetului său se aud în surdină zîngănit de arme antice între Imperiul Roman și triburile barbare germanice. Într-o formulă mai exactă, Eminescu-publicistul reprezintă un sistem psihic de origine latină trecut prin școala de educație germană. Basarabienii sînt români trecuți prin școala de educație rusă. Dimitrie Cantemir este român, format în școala de educație turcă. Emil Cioran este român, creat în școala de educație franceză. În genere, românii par a fi campioni la numărul de școli de educație străină prin care au trecut. Este minunat să devii român – înarmat cu cunoștințe și cu o mentalitate asimilate într-o școală străină. Altfel te uiți la necazurile propriei țări și deseori variantele tale de soluționare a gravelor probleme se adevăresc mai juste în raport cu ale semenilor tăi, aflați între hotarele statului.

Eminescu a cunoscut excelent istoria neamului său, dar și istoria popoarelor vecine. A fost în contact direct cu realizările culturii germane, a admirat performanțele civilizațiilor antice. În deosebi era fascinat de Atena antică și Florența renascentistă. Ura manifestată vehement față de politica expansionistă a țarismului s-a răsfrînt, cu regret, și asupra culturii ruse prin neglijarea sau necunoașterea ei. Zice Eminescu: *"cele nouă milioane de români au adunat în curgerea veacurilor mai multe și mai frumoase comori decît nouăzeci milioane de ruși vor putea să adune cîndva"*. Constatare produsă de emoție, dar nu de rațiune.

Fiind oponentul dur al politicii externe ruse, lacome după pămînturi străine, Eminescu nu evită adevărurile amare inconvenabile nouă, românilor. E foarte bine să contestăm împotriva ocupanților de tot felul. Deși acest proiect e numai în vorbe, nu și în

fapte. În plus, ne-am adevărit și neînțelepți, fiindcă nu am preluat de la cuceritori ceea ce este bun la ei: dragostea de Patrie, de limbă, curajul în bătălii și, nu în ultimă instanță, respectul față de înaintași. Nu numai că nu le acceptăm, ba și le respingem. Pur și simplu, vă fac confidența: astăzi versul eminescian *"Vai de biet român, săracul,/ Îndărăt tot dă ca racul"* și-a pierdut sensul original. E timpul să ne întrebăm: *de ce nu se oprește ca să meargă înainte? Cine-l împiedică acum să-și schimbe direcția?*

A murit Eminescu. A murit și Pușkin. Dar n-au murit la fel. Și nici înmormîntați la fel n-au fost.

Pușkin spera să aibă un beneficiu financiar anual de 60 mii ruble, dar a lăsat o datorie de 120 de mii. I le-a plătit țarul. Acel țar care l-a exilat în Basarabia. I-a scutit gospodăria de la Mihailovskoe de impozite. Timp de 50 de ani beneficiu financiar de pe urma vînzării operelor lui Pușkin a revenit familiei.

Pentru Eminescu s-au făcut colecte publice. Au participat elevi, studenți, prieteni, oameni mărîni-moși. Unii au încercat să-i fure banii. În martie 1888 I. Negruzzi, apoi M. Kogălniceanu pledează în Camera Deputaților pentru a i se acorda lui M. Eminescu o pensie viageră de 250 lei pe lună. La 23 noiembrie Senatul aprobă hotărîrea și abia la 12 februarie 1889 regele o semnează. Oare au fost nevoie de 11 luni pentru soluționarea acestei probleme?

Am văzut deseori mormîntul lui Eminescu la cimitirul Bellu din București. Să nu credeți, că e întotdeauna curat. Unii dintre admiratorii poetului, aprinzînd o lumînare, aruncă chibritul stins pe țărîna mormîntului. Alături se află o cărămidă simplă, găurită special, pentru a introduce în ele lumînările aprinse. La 16 ianuarie curent acolo era lume multă. Nu departe, la vreo zece metri de mormînt, am observat o femeie simplă, îmbrăcată într-un halat albastru din cit. Ea se uita ca o cerșetoare la toți trecătorii. A doua zi am aflat dintr-un ziar că aceasta era îngrijitoarea mormîntului lui Eminescu. Se plîngea, că prietenele ei primesc cîte 50 de mii de lei pe lună de fiecare mormînt, pentru că mătură frunzele și aprind candela. Bani sînt plătiți de rudele răposaiților. La Eminescu însă nu vine nici o rudă. Nimeni nu-i plătește un leu.

Lucrînd la ziarul "Timpul", Eminescu și Caragiale deseori polemizau. Camaraderește, evident. La argumentele lui Eminescu, Caragiale găsea contraargumente. În problema: vom reuși oare să vindicăm rănile din societatea românească, Eminescu spera în bine. Caragiale – mai rezervat, zicea: *"Sîntem cum am fost și teamă mi-e ca nu cumva tot așa să și rămînem"*. A avut dreptate, din păcate. Și teamă mi-e ca nu cumva așa să și rămînem și în următoarea sută de ani.



Angela GRAMA

## Portofoliul și obiectivul curricular

### Formarea unor competențe de muncă intelectuală

**P**ortofoliul este o modalitate de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor, instrument de evaluare flexibil, complex, integrator, alternativă viabilă a modalităților tradiționale de evaluare.

Elementele constituente ale portofoliului sînt: scopul, structura, contextul, modul de proiectare.

Determinînd scopul portofoliului vom ține cont următoarele aspecte:

- conținutul asimilat (capitol, temă, modul);
- capacitățile elevilor:
  - de înregistrare a unor observații;
  - de creare a situațiilor-problemă și de rezolvare a acestora;
  - de structurare a argumentărilor;
  - de realizare a comunicării interpersonale în cadrul relațiilor profesor-elev și elev-elev;
  - de dezvoltare a anumitor aptitudini în realizarea portofoliului personal.

În baza portofoliului se va emite o judecată de valoare asupra elevului în cauză.

Ca structură, portofoliul poate servi drept instrument de evaluare destinat profesorului sau părinților, cît și instrument de autoevaluare pentru elevi (poate include momente importante ale programei). Modelul exemplar de portofoliu este acela care selectează cele mai bune produse sau realizări ale elevului.

Avantajele metodei rezidă în faptul că portofoliul include rezultate relevante, obținute prin diverse activități, tehnici de evaluare, probe orale și scrise, observarea sistematică a comportamentului școlar, autoevaluare.

Portofoliul urmărește progresul elevului de la un semestru la altul, de la un an școlar la altul, fapt ce creează oportunitatea de a întocmi, începînd cu clasa a V-a, un portofoliu caragialian, crengian, eminescian etc.

Drept exemplu poate servi un eventual portofoliu la tema *M. Eminescu* – “*cel mai mare poet pe care l-a ivit poezia românească*”, urmărind progresul

elevului de la un ciclu de învățămînt la altul și realizarea obiectivului curricular.

Propunem să inițiem portofoliul în clasa a V-a, atunci cînd pentru realizarea obiectivelor de referință elevul va fi capabil:

- să observe modul de organizare a discursului poetic;
- să comenteze funcția expresivă a figurilor de stil;
- să redacteze un text referitor la o operă literară.

Vom alege drept conținut poezia *Ce te legeni...* de M. Eminescu.

Le propunem elevilor să selecteze informații din bibliografia recomandată pentru a completa *fișa biografică și bibliografică* a scriitorului. De exemplu:

EMINESCU MIHAI

(pe numele său adevărat, Eminovici M.)

Scriitor clasic.

S-a născut la Botoșani, la 15 ianuarie 1850.

S-a stins din viață la 15 iunie 1859, fiind înmormîntat la cimitirul Bellu din București.

**Viața:**

- Descendent al familiei căminarului Gheorghe Eminovici.
- Studiază la Cernăuți, apoi, în perioada 1869-1874, urmează cursurile universitate la Viena și Berlin.
- A fost bibliotecar, redactor la ziarul “Timpul”.
- Debutează în 1866 cu poezia *La mormîntul lui Aron Pumnul*; tot în acest an revista “Familia” îi publică poezia *De-aș avea...*
- Iosif Vulcan, redactorul revistei “Familia”, îi schimbă numele în Eminescu.
- A colaborat la diverse ziare și reviste: “Familia”, “Convorbiri literare”, “Timpul”.
- A scris:

poezii: *Revedere, Freamăt de codru, Ce te legeni...*, *Luceafărul, Floare albastră* etc.;

basme: *Făt Frumos din lacrimă* etc.;

nuvele: *Sărmanul Dionis, La aniversară* etc.;

publicistică.

**Temele fundamentale:** natura, istoria națională, trecerea timpului, dragostea etc.

Studiind textul *Ce te legeni...*, elevul va identifica figurile de stil și va defini rolul lor în poezie (rieșind din cunoștințele anterioare).



De exemplu:

“De ce nu m-aș legăna...” – personificare;

“Și se duc pe rînd, pe rînd...” – repetiție;

“Și se duc ca clipele...” – comparație;

“Și mă lasă pustii,

Vestejit și amorțit.” – epitete.

Urmează să se facă, în scris, o concluzie despre rolul personificării în poezie (5 rînduri).

Citind opera, elevii au trăit niște sentimente, despre care li se propune să realizeze un eseu (în zece enunțuri) cu tema *A căzut o frunză-n calea mea...*, de asemeni și despre modul în care poetul percepe lumea înconjurătoare, natura.

#### Tangente cu alte opere.

Să citească de sine stătător poezia *Revedere* și să identifice asemănările cu poezia *Ce te legeni...*

De exemplu:

Tema: Viața veșnică a naturii;

Ideea: Trecerea ireversibilă a timpului, exprimată în versurile:

*Iarna-i ici, vara-i departe ...*

*Și se duc ca clipele...*

(*Ce te legeni...*)

*Că de cînd nu ne-am văzut*

*Multă vreme a trecut...*

(*Revedere*)

Structura:

- prezența dialogului dintre eroul liric și codru;
- nesegmentarea în strofe.

Reluăm completarea portofoliului la capitolul M. Eminescu în clasa a VI-a, o dată cu studierea poeziei *La mijloc de codru des* și realizarea noțiunilor de rimă (clasificări), eul liric.

Elevii, revenind la biografia poetului, vor completa fișa începută în clasa a V-a cu noi date.

**Opera:** Primul volum de poezii a apărut în 1883 sub îngrijirea lui T. Maiorescu.

Referințele critice vor fi selectate din lista propusă: Fl. Popescu, *Dicționar de literatură română*; G. Călinescu, *Viața și opera lui M. Eminescu* etc.

De exemplu: “Pornind de la modelul folcloric, Eminescu valorifică în poezia sa două elemente fundamentale: construcția dialogată, care are surse străvechi în poezia contemporană și apelul la elementul vegetal (un copac anume, la Eminescu – codrul), prin intermediul cărora poezia se transformă într-o meditație asupra scurgerii timpului” (P. Ruxăndoiu).

“S-ar părea că de codru se leagă, în concepția eminesciană, un destin mai înalt decît cel individual, o încărcătură magică...” (Z. Dumitrescu-Buşulenga).

Vor completa o rubrică destinată noțiunilor de teorie literară.

De exemplu: Eul liric reprezintă vocea prin intermediul căreia scriitorul își exprimă stările sufletești

și ideile. Aceasta depășește propria experiență de viață a autorului, exprimînd sentimente general-umane ca iubirea, tristețea, bucuria etc. Eul liric nu se identifică cu autorul poeziei, așa cum naratorul dintr-o povestire nu trebuie confundat cu prozatorul.

*Rima* (elevii cunosc noțiunea din clasa a V-a). Acum se vor opri la clasificare, completînd portofoliul cu exemple din opera lui M. Eminescu pentru diferite tipuri de rimă:

<i>a) Peste vîrf de rămurele</i>	a – monorimă
<i>Trec în stoluri rîndunele</i>	a
<i>Ducînd gîndurile mele</i>	a
<i>Și norocul meu cu ele.</i>	a
	( <i>Ce te legeni...</i> )
<i>b) – “Hai în codrul cu verdeață,</i>	a – îmbrățișată
<i>Und-izvoare plîng în vale,</i>	b
<i>Stîncă stă să se prăvale</i>	b
<i>În prăpastia măreață...”</i>	a
	( <i>Floare albastră</i> )
<i>c) La mijloc de codru des</i>	a – împerecheată
<i>Toate păsările ies,</i>	a
<i>Din huceag de aluniș</i>	b
<i>La voiosul luminiș.</i>	b
	( <i>La mijloc de codru</i> )
<i>d) A fost odată ca-n povești,</i>	a – încrucișată
<i>A fost ca niciodată,</i>	b
<i>Din rude mari împărătești,</i>	a
<i>O prea frumoasă fată.</i>	b

(*Luceafărul*)

La o primă lectură li se va propune elevilor să completeze *Agenda cu notițe paralele*.

De exemplu:

Fragmente:	Comentarii:
“Toate păsările ies... La voiosul luminiș.”	Păsările ca orice alte vietăți tind spre lumină.

În clasa a VII-a obiectivele se vor realiza și prin analiza *Scrisorii III* și *Călin (file din poveste)*.

Portofoliul se va completa cu noțiuni de teorie literară.

De exemplu:	<i>Poem eroic...</i>
	<i>Scrisoare</i> (specie a genului/evoluție a stilului epistolar).
	<i>Mit, mitologie...</i>

Din folclor, elevii vor citi mitul *Zburătorul*, precum și *Zburătorul* de H. Rădulescu, *Descrierea Moldovei* de D. Cantemir.

Pentru studierea genului liric în clasa a VII-a vom propune poezia *Lacul*.

Elevii vor cerceta biografia poetului, completînd fișa începută cu date necesare pentru a întocmi un tabel sinoptic.

La noțiunile de teorie literară se va adăuga noțiunea de *gen literar* (liric). Lucrînd cu dicționarul, elevii vor propune următorul articol lexicografic (definiție):



*Gen literar*: diviziune care cuprinde creații artistice asemănătoare ca formă, temă, stil; fiecare dintre diviziunile fundamentale în care se împart operele literare (gen liric, epic etc.).

*Genul liric* este genul în care predomină exprimarea unor stări sau a unor sentimente.

*Picior metric*: troheu, iamb, amfibrah, vers alb.

Dacă pînă acum opera poetului a fost comentată fragmentar, în clasa a VIII-a elevii sînt capabili să realizeze un comentariu literar al operei eminesciene studiate; important este și faptul că ei vor încerca să analizeze, în plan comparativ, două sau mai multe texte din autori diferiți, atribuite aceluiași gen literar, cu aceeași temă.

De exemplu: *Lacul* de M. Eminescu și *Izvorul nopții* de L. Blaga.

- apartenența la gen (argumente);
- tema;
- limbajul poetic;
- mesajul;
- structura;
- prozodia;
- originalitatea tratării temei.

Astfel, prin adunarea materialelor pentru realizarea portofoliului la capitolul *M. Eminescu*, pe parcursul a patru ani (clasele V-VIII), elevul și-a structurat o conduită în selectarea, organizarea și utilizarea informației, și-a dezvoltat gândirea creativă și deprinderile de muncă independentă.

În clasa a X-a opera “ultimului romantic” servește drept conținut pentru studierea subiectelor de teorie literară. Astfel, elevii revin la portofoliul realizat în gimnaziu, care le va ajuta pe parcurs și care în continuare va fi completat, în special cu analize intertextuale la nivel de motive. De exemplu: *Mai am un singur dor – Mio-rița – Legămînt* (motiv-axă-testament).

Noțiunile de gen și specie vor fi studiate în baza poeziilor *Afară-i toamnă* și *Trecut-au anii...*

De exemplu:

*sonet* – poezie (lirică) cu formă fixă, compusă din 14 versuri împărțite în 4 strofe;

*elegie* – specie a genului liric în care se exprimă stări de melancolie, tristețe.

Vorbind despre curente literare în clasa a XI-a – Romanticismul în literatura română – nu putem să nu avem drept exemplu operele lui M. Eminescu *Floare albastră* și *Sărmanul Dionis*, identificînd în baza textelor citate trăsăturile romanticismului românesc eminescian.

La această etapă elevul e capabil să analizeze și să sintetizeze informația dintr-un text literar, să se documenteze din diverse surse, să ia note.

La această etapă portofoliul elevilor diferă și mai mult unul de altul, iar apogeul în realizarea lui îl constituie cele aproximativ 20 de ore rezervate pentru studierea capitolului *Epoca marilor clasici*, tema *M. Eminescu – Luceafărul literaturii române*. Stația *terminus* a portofoliului este BAC-ul. Grație conținuturilor: poezia lirică, scrisorile, proza se va realiza obiectivul curricular propus – elevul va fi capabil să aplice tehnicile de investigare a textului, să integreze corect fenomenele artistice.

La finele clasei a XII-a, la capitolul *Critică și istorie literară*, elevii vor finisa portofoliul conceput pe parcursul a patru ani de gimnaziu și trei de liceu, cu cercetarea lucrărilor: *M. Eminescu. Viață. Operă. Cultură* de Zoe Dumitrescu-Bușulenga, *Istoria literaturii române de la origini* de G. Călinescu, *Narcis și Hyperion* de M. Cimpoi, demonstrînd competență în prezentarea (orală, scrisă) a textului elaborat, actualizînd informațiile din literatura științifică și critică.

Portofoliul, completat pe parcursul nivelului gimnazial și liceal, conținînd rezultatele obținute prin cercetare, observare independentă, sintetizare, îi va servi elevului, ajuns în pragul examenelor de bacalaureat, drept sursă de pregătire.



Maria VASILIEV

## Interferențe în activitatea pedagogică a lui M.Eminescu și I.Creangă

Cărările vieții celor doi oameni de creație, M. Eminescu și I. Creangă, s-au intersectat înainte ca aceștia să fi făcut cunoștință. În iunie 1875 I. Creangă activa în calitate de institutor la școala nr. 2 din Păcurari. Anume în această perioadă el este delegat de primărie să asiste la examenele școlii nr. 2 de băieți din Sărărie, “școlița” de unde fusese dat afară. Aceasta mai păstra “registru de inspecție” deschis de învățătorul Creangă în 1870, iar prima pagină prezenta însemnele caligrafice ale autorului și vechiul său “Prescript - verbale” (1, p.156).

La 18 iunie 1875 I.Creangă face în acest registru următoarele însemnări cu referire la calitatea învățămîntului în clasa I “*care-i cheia și lăcata instrucției primare*”, constatînd că progresul ei “*nu este tocmai cel dorit*”. Mai nota că “*limbajul ținut cu cei mici ... este prea*

îngreunător pentru frageda lor minte” și “ar fi de dorit ca graiul mamei și al tatei să aibă mai multă trecere măcar în școalele începătoare” (Ibidem).

Peste trei luni, în același registru găsim un proces-verbal scris și semnat de revizorul școlar M. Eminescu, care consemna următoarele: “instrucțiunea nu mi-a părut suficientă... Copiii din clasa a II-a nu știau a ceti curent... Se recomandă d-lui director ca exercițiile practice asupra materiilor predate să prevaleze cu mult învățătura pe de rost a teoriilor generale” (6, p. 205).

Din momentul când M. Eminescu inspecta școala în care activase I. Creangă, înfîlnirea lor începe să aibă o semnificație mult mai mare decât o simplă coincidență și similitudine de opinii referitoare la situația și calitatea învățămîntului din această “școliță”. Considerăm importantă aprecierea lui A. Naum care, inspectînd-o în perioada când era condusă de I. Creangă, scria: “Școlița sa, mică dar populată, întrunea calități de dorit; acolo corpul și inteligența erau deopotrivă cultivate” (1, p. 146).

Pentru o mai bună și clară evidențiere a interfețelor activității și concepțiilor pedagogice, vom încerca să prezentăm evenimentele care au anticipat înfîlnirea lui M. Eminescu cu I. Creangă.

Nu putem afirma dacă I. Creangă auzise de Eminescu pînă în iulie 1875. Începîndu-și activitatea la sfîrșitul anului școlar, proaspătul revizor își consacra eforturile întru organizarea unor “prelegeri asupra metodei de a propune diferite obiecte, ținute de pedagogi practici – recunoscuți, de la școlile din Iași” (3, p. 196). La 10 august, M. Eminescu trimite la Minister un raport asupra conferințelor ținute. Printre autorii prelegerilor îl cita și pe “d-l V. Creangă, învățător la șc. de băieți nr. 2 din Păcurari” (4, p. 246). Revizorul școlar îl remarcase pe dascăl, dar îi reținuse greșit numele. Între timp, la 1 octombrie, I. Creangă debutează în “Convorbiri literare” cu **Soacra cu trei nurori**. În decursul unei singure luni relația dintre revizor și învățător ia o nouă întorsătură, ceea ce avea să schimbe destinul lui Ion Creangă.

În timpul conferințelor didactice din august 1875, Eminescu și Creangă au avut prilejul să se întâlnească. Ion Creangă nu putea să nu fie “setos” de a sta la sfat cu un revizor instruit, iar Mihai Eminescu la rîndu-i, nu a putut neglija posibilitatea de a discuta cu un om povățuitor care mai era și “pedagog practic”, întrucît, în acel moment, organizarea învățămîntului era în centrul preocupărilor sale. În timpul acelor înfîlniri, I. Creangă îi va vorbi despre necesitatea înlăturării a tot ce transformă învățămîntul într-un “cumplit meșteșug de tîmpenie”, iar M. Eminescu se va avînta în demonstrații convingătoare ce raportau metodele pedagogice la teoria cunoașterii, organizarea învățămîntului la sociologie, toate acestea raportîndu-le la drepturile și aspirațiunile poporului român.

I. Creangă l-a cucerit pe M. Eminescu nu

numai prin viziunile sale reformatoare asupra activității școlii, ci și prin înțelepciunea-i populară condensată în proverbe și zicători, sfătoșenia-i naturală și erudiție. În acele momente, poetul a văzut în I. Creangă “geniul poporului român” și “înruparea sociologiei lui naturaliste” (2, p. 191). La rîndu-i, M. Eminescu l-a impresionat pe învățător prin ideile și viziunile sale profunde despre corelațiile educație-cultură, cultură-artă, civilizație-naționalitate. Filozofia practică eminesciană “zăcea” în substraturile sufletului său de multă vreme, răscolindu-i acum ceea ce el intuia de multă vreme.

Între M. Eminescu și I. Creangă se constituie o simbioză care reliefa mai pregnant similitudinile de natură spirituală a acestor două mari personalități. Afinitățile în modul de a simți și a aborda diverse probleme, în special cele legate de școală, îi apropia atît de mult, încît putem desprinde cu ușurință o suprapunere de idei în ceea ce privește neajunsurile educației și instruirii, cauzele acestora. Spectrul de probleme care-l preocupau pe institutorul I. Creangă la 1870 era foarte vast. Într-un raport înaintat primăriei, el semnala că “timpul aspru se apropie ca mîine și casele fiind vechi..., precum și băieții sărăcuți îmbrăcați, ba unii chiar desculți și goi mai de tot, școala ar suferi fiind pusă în imposibilitatea de a putea fi frecventată” (7, p. 118), constatări ce sînt reflectate și în documentele prezentate de M. Eminescu Ministrului Instrucțiunii și Cultelor.

M. Eminescu critică activitatea școlilor ce se transformaseră în “instrumente de îngrămădire a unei mulțimi de cunoștințe” fără a avea grijă “pentru creșterea inimii și caracterului”, fapt ce nu-i scapă nici lui I. Creangă cînd adună învățaceii în jurul său. Îndemnul lui M. Eminescu de a organiza învățătura astfel încît “copiii să nu învețe nimic pe de rost ce nu au priceput pe deplin” (5, p. 33) fusese pus în practică de I. Creangă încă de la începutul carierei sale pedagogice.

Aceste afinități și multe altele care nu au fost elucidate de noi – și anume cele referitoare la activitatea literară – au generat o mare prietenie care i-a legat pe M. Eminescu și I. Creangă pînă la moarte.

#### REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bratu, B., *Învățătorul I. Creangă*, E.D.P., București, 1959.
2. Călinescu, G., *Viața lui I. Creangă*, Fundația pentru Literatură și Artă, București, 1938.
3. Călinescu, G., *Viața lui M. Eminescu*, ed. IV, București, 1964.
4. Eminescu, M., *Scrieri politice și literare*, ed. I., vol. I, București, 1905.
5. Eminescu, M., *Scrieri pedagogice*, Editura Junimea, Iași, 1977.
6. Ștefan, M., *M. Eminescu – revizor școlar*, E.D.P., București, 1956.
7. Ungureanu, Gh., *Ion Creangă – Documente*, E.P.L., Iași, 1964.



Tatiana MISTREANU

## Opera lui M. Eminescu – izvor de cunoaștere a istoriei

*a fost ori o să fie/ În prezent le-avem pe toate.”* [Glossă, 5, p. 172].

Chiar un secol, privit din altă perspectivă, este doar “o clipă suspendată” și “epocile se-nșiră ca mărgelile pe ață” [Scrisoarea II, 5, p. 123]. Preocupările lui M. Eminescu pentru istorie au fost temeinice, iar observațiile și aprecierile poartă amprenta maturității și profunzimii, poetul înțelegând că istoria are propria ei logică și că e “dezvoltarea unuia și aceluiași spirit omenesc.” [1, p. 49]. El milita pentru cunoașterea tuturor aspectelor vieții din trecut: “Ceea ce compune istoria nu sunt epoce, ci puteri, istoria nu e o combinațiune de tabele cronologice, ci cunoașterea unor puteri organice.” Era împotriva unei înțelegeri simpliste a acestora: “Chiar în istorie ne interesează paradele ei, pompa, haina – minciuna – iară nu acea rădăcină întunecoasă a tuturor acestor nerozii: egoismul.” [2, p. 67].

Unii contemporani ai lui Eminescu [3] credeau că apelul la istorie, la trecutul neamului nostru cu simboluri din vremurile demult apuse: Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare, Vlad Țepeș, ar izvorî din acel “pesimism” atribuit poetului, adică dintr-o imposibilitate de a rezolva problemele prezentului. Glorificarea trecutului este elementul de apărare a popoarelor mici, intrate într-o competiție de afirmare istorică, o luptă dramatică, uneori, cu urmări nefaste. Emil Cioran avea să-i “reproșeze” poetului în *Schimbarea la față a României* că “nu s-a atașat de un viitor al României, a proiectat mărimile neamului în obscuritatea sinistră a trecutului nostru”. Totuși, Eminescu, pe lângă elogierea trecutului și idealizarea unor figuri istorice, a avut și poziții critice, vorbind despre lipsa unității la români: “La începutul dezvoltării lor (a popoarelor – n. a.) ele au nevoie de un punct stabil împrejurul căruia să se cristalizeze

*“Eminescu stăpînea cu desăvîrșire cunoștința trecutului românesc și era perfect inițiat în istoria universală, nimeni din generația lui n-a avut în acest grad instinctul adevărului înțeles al istoriei și determinant al întregii judecăți.”*

*/N. Iorga/*

Indiscutabil este faptul că Eminescu s-a afirmat cu atîta splendoare în literatură, dar geniul lui s-a concretizat și în opere istorice de valoare. Puterea lui enormă de muncă i-a permis să studieze insistent, cu inspirație și curiozitate istoria omenirii.

În multe opere poetice: *Epigonii*, *Scrisoarea III*, *Împărat și proletar*, *Memento mori* etc., în articolele de publicistică: *Să facem un congres* (1870), *Notițe asupra proiectării întrunirii la mormântul lui Ștefan cel Mare la Putna* (1870), *Domnului Dumitru Brătianu* (1870), *Icoane vechi și icoană nouă*, *O parte a chestiunii orientale*, *Misiunea noastră ca stat* (1879) ș.a., Eminescu a abordat evenimente din istoria națională și universală, analizîndu-le cu atenție și profunzime filozofică, elucidînd generalizări concise, exacte, evaluative din perspectiva viitorului istoric. Acestea constituie esența conceptului istoric eminescian, care rezidă în faptul că adevărul istoric este valoare absolută. N. Iorga menționa: “gînditorul politic trebuie să admire ce mare era puterea lui (M. Eminescu – n.a.) de a integra faptele mărunte și trecătoare ale vieții publice contemporane în maiestoaasa curgere a dezvoltării istorice”, avînd în vedere capacitatea lui Eminescu de a explica aspectul cauză-efect în istorie.

Viziunea lui Eminescu asupra istoriei este înțeleasă de cititor în mod diferit, fără a ne opri la ele, vom aminti doar cîteva reflecții ce ar putea trezi interes. Istoria, în primul rînd, este concepută de poet ca o unitate:

*“Viitorul și trecutul/ Sunt a filei două fețe,/ Vede-n capăt începutul/ Cine știe să le-nvețe;/ Tot ce-*



Ecaterina NEGRUȚA

lucrarea lor comună, statul lor (...) Cu toate acestea noi, românii, de sute de ani n-am avut altă plăcere mai mare decât a ne răsturna principii” [4, p. 23].

Serbarea de la mormîntul lui Ștefan cel Mare la Putna, la care a participat în calitate de secretar al comitetului de organizare, nu era concepută de Eminescu doar ca o proslăvire a trecutului istoric, ci și ca o bună ocazie de a reflecta asupra problemelor ce le impune viitorul care e “continuarea, în cel mai bun caz, rectificarea trecutului.” Înțelegînd că ar fi greu de realizat o asemenea rectificare, totuși, poetul a fost de părere că “puținul bine ce ar rezulta dintr-o încercare de a organiza viața viitorului înseamnă mai mult decât nici o încercare spre aceasta” [4, p. 13].

Încadrat în disputa “formelor fără fond”, ca reprezentant al conservatorilor, poetul se pronunța împotriva unor noi forme de viață socială, afirmînd că “civilizația adevărată a unui popor consistă nu în adoptarea cu deridicată de legi, forme, instituții, etichete, haine străine. Ea consistă în dezvoltarea naturală, organică a propriilor puteri, a propriilor facultăți ale sale” [2, p. 26]. Pentru o bună evoluție, o națiune are nevoie de trei lucruri fundamentale (valabile și astăzi): stabilitate, muncă și economie (“...dreapta cumpănire între foloasele aduse de cutare cheltuială și sacrificiile făcute pentru ea; aceasta atît în economia generală a statului, cît și în cea individuală”). Această poziție reiese din ferma convingere a asanării relelor din societate, că din istorie se pot trage învățăminte pentru a nu greși în prezent și a păși cu demnitate în viitor – credință ce poetul a slujit-o cu devotament.

Enunțul istoric al lui Eminescu rămîne actual. Cel care vrea să cunoască, să înțeleagă procesul istoric va găsi în operele amintite răspunsuri la întrebările arzătoare ale contemporaneității: Ce este istoria? Ce este adevărul istoric? Ce este destin istoric? Care este rolul personalităților în istorie? Cum trebuie să fie un parlament? Ce înseamnă libertate? Cum trebuie să fie un stat de drept? Cum trebuie să ne iubim patria? Care sînt obligațiile noastre față de țară? Aceste probleme sînt elemente ale educației istorice expuse în obiectivele și conținuturile curriculare. Operele eminesciene facilitează activitatea de studii, procesul de investigare a unor adevăruri și dă consistență argumentelor istorice.

Un exemplu elocvent ar putea servi utilizarea conținutului poemului *Memento mori* în procesul de predare-învățare a cursului de istorie antică în clasa a X-a de liceu. Cele zece părți ale poemului sînt dedicate unor evenimente importante din istoria Egiptului, Babilonului, Ierusalimului, Greciei, Romei, Daciei, luptei dintre daci și romani, revoluției burgheze din Franța, ilustrînd, în context istoric și filozofic, unitatea neamului omenesc și a destinului

unic al lumii. Poemul poate servi ca model de descriere a unor civilizații antice (la alegerea profesorului), ca temă pentru o oră de sinteză “Destinele civilizațiilor antice – argumente ale unității istorice românești”. Enunțurile lirico-istorice pot fi surse de inspirație pentru teme de eseuri cu obiective de investigație și evaluare. De exemplu: “Al. Macedon în Egipt”, “Și popor, și regi, și preoți, îngropați-s sub ruine” (destinul civilizației din Ierusalim); “De atunci marea-nfiorată de sublima ei durere/ În imagini de talazuri, cînt-a Greciei cădere...” (cauzele declinului civilizației eline); “Cezarii împart pămîntul în senatul cel de regi” și “Regii țărilor învinse gem cu greu, trăgînd în plug” (cu referire la crearea Imperiului Roman), “...Și din frunze-i cîntă Neron... cîntul Troiei funerar” (destinul istoric al Romei), “Neînvinși ș-unii ș-alții – ș-unii ș-alții nemuritori” (lupta romanilor cu dacii).

Partea a VIII-a a poemului servește profesorilor și elevilor drept model de atitudine față de istoria națională și poate fi utilizat pentru descrierea civilizației Daciei antice, iar enunțul “Decebal s-arată palid în fereastra naltă-ngustă/Și coroana și-o ridică cătr- imaginea augustă/Și se uită cu durere la divinității săi străbuni.” poate fi folosit la caracterizarea unei personalități sau ca sursă de inspirație pentru o discuție de formare a atitudinilor conform următorului algoritm:

- Cum ați înțeles versurile despre Decebal?
- Ce simbolizează faptul că Decebal își ia coroana de pe cap în fața imaginii auguste?
- Ce semnifică durerea din privirea lui?
- Ce înțelepciune profetică conține enunțul eminescian?

Prin creația lui Eminescu le formăm elevilor o atitudine civică față de tot ce se cheamă Patrie. În articolul *Misiunea noastră ca stat* Eminescu ne îndeamnă să ne iubim țara așa cum este ea: “E mică țărișoara noastră, îi sunt strimte hotarele, greutățile vremurilor au știrbit-o; dar această țară mică și știrbită e țara noastră, e țara românească, e patria iubită a oricărui suflet românesc; într-una găsim toate puțințele dezvoltării; întocmai ca într-una oricît de întinsă.”

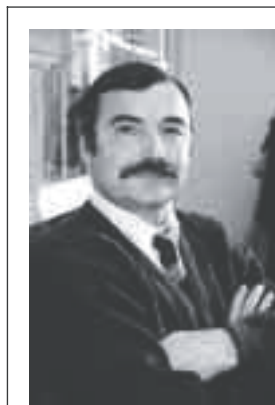
În clasa a VI-a, studiind *Bătălia de la Rovine*, elevii fac cunoștință în mod individual cu informația din manual, după care urmează o discuție, fiind evidențiate următoarele momente:

- Cînd și unde a avut loc bătălia decisivă?
- Care este însemnătatea ei pentru posteritate?

Vom menționa, că bătălia de la Rovine a fost prima confruntare cu turcii pe pămîntul românesc, care s-a încheiat cu victorie pentru oastea lui Mircea cel Bătrîn, eveniment ce i-a inspirat pe cronicari și scriitori. În Letopiseșul cantacuzinesc se spune:



“Biruit-au Mircea Vodă pe turci și fără de număr au pierit, trecînd Dunărea fără vad”. Acestui fapt istoric Eminescu îi consacră *Scrisoarea III*. Pentru a reproduce momentul întîlnirii lui Baiazid și Mircea cel Bătrîn, poate fi folosită metoda *jocului de roluri* sau *dramatizarea didactică*. În procesul de instruire, lucrările lui M. Eminescu vor fi predate în mod diferențiat, ținîndu-se cont de vîrsta elevilor și posibilitățile lor de a le înțelege. Într-o accepție modernă de interdisciplinaritate, la orele de literatura română putem vorbi despre viziunea lui Eminescu asupra istoriei, iar la cele de istorie – să utilizăm opera lui poetică și publicistică.



Victor PĂGÎNU

**A**nul 2000 e deosebit din mai multe puncte de vedere: e un hotar între milenii, un simbol în veșnicia Mîntuitorului nostru Iisus Hristos, un sfîrșit de secol, poate cel mai furtunos și contradictoriu de la începuturi și pînă în prezent. E un an de bilanțuri și decizii ce ar trebui să determine soarta de mai departe a Terrei.

Pentru noi, românii, însă, este deosebit pentru că e anul Eminescu, poet a cărui genialitate s-a manifestat complex în versuri, în publicistică, în concepțiile pedagogice și științifice despre locul omului în Univers.

Eminescu e un fenomen ce-și are începutul în 1850 și care, în calea de la întuneric spre lumină, s-a adîncit tot mai mult în misterele infinitului. Eminescu e un fenomen care pentru noi, românii, va dura veșnic în timp, devenind tot mai conturat și mai aproape de inimile noastre.

Ceea ce a realizat poetul în viața lui scurtă este nu numai un rezultat al talentului excepțional, dar și al unei munci titanice.

Eminescu a fost mai mult un autodidact. Studia literatura împrumutată de la biblioteci, de la prieteni sau cumpărată cu pușinii bani pe care îi avea la îndemînă. La Viena, după cum menționa criticul

#### REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Eminescu, M., *Fragmentarium*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981.
2. Eminescu, M., *Cugetări*, Editura Vox, București, 1997.
3. *Eminescu în amintirile contemporanilor*, Editura Cartea moldovenească, Chișinău, 1968.
4. Eminescu, M., *Publicistică. Referiri istorice și istoriografice*, Editura Cartea moldovenească, Chișinău, 1990.
5. Eminescu, M., *Poezii*, Editura Junimea, Iași, 1990.

## Universul Eminescu – o lume relativă ce are un început fără sfîrșit

G. Călinescu, în afara cursurilor obligatorii de filozofie, poetul frecventa și altele, avînd un program propriu pe care îl urma cu o mai mare plăcere. Era văzut la prelegerile de filozofie a dreptului, economie politică, științe financiare și administrative, la cursuri de limbi romanice, chiar și la cele de medicină, la examinări anatomice practice.

Amintindu-și de anii de studenție, Eminescu nota în *Scrisoarea II*:

*Vai! tot mai gîndești la anii, cînd visam în academii,  
Ascultînd pe vechii dascăli cîrpocind la haina vremii,  
Ale clipeilor cadavre din volume stînd s-adune  
Și-n a lucrurilor peteci căutînd înțelepciune?*

Interesul pentru literatura științifică a constiuit una din preocupările permanente ale poetului. Multe din manuscrisele lui sînt întreprupte de oculte ecuații, însemnări ce țin de fizică și mecanică. Eminescu, printre pușinii poeți ai lumii, a acceptat provocarea științei. Drept exemplu putem aduce formula eminesciană: “*Totul este problem*”. Dialogul cu știința străbate universul poetului de la un capăt la altul. În operele sale M. Eminescu a intuit dezvoltarea Universului în ansamblu.

De exemplu, Calea Lactee poetul o vede astfel:

*Văd cerul lan albastru sădit cu grîu de stele,  
El îmi arată planul adîncei întocmele  
Cu care-și mișcă sorii.*

(Mureșanu)

Iar imaginea Luceafărului în viziunea poetului apare ca:

*Un luceafăr, un luceafăr înzestrat cu mii de raze  
În viața-mi de-întuneric a făcut ca să se vadă.*

(Un luceafăr)

Despre lumina Soarelui reflectată de Lună  
poetul scrie:

*Nu credeți cum că luna-i lună. Este  
Fereastra cărei ziua-i zicem Soare.*

**(Demonism)**

Eminescu observă pînă și un fenomen foarte  
rar întîlnit – curcubeul de noapte:

*Din nori curge-o bură, un colb de diamante,  
Pe văi se așează, pe dealuri înainte;  
În față li-i luna, prin șuiet de șoapte  
S-ardică pe cer curcubeul de noapte.*

**(Diamantul nordului)**

Poetul și Omul de știință Eminescu este marcat  
de cunoașterea legităților evoluției Universului:

*Sori se sting și cad în caos mari sisteme planetare.*

**(Memento mori)**

*Și praf e universul întreg...*

**(Mureșanu)**

Evoluția sistemului solar e caracterizată în  
următoarele versuri:

*În prezent cugetătorul nu-și oprește a sa minte,  
Ci-ntr-o clipă gîndu-l duce mii de veacuri înainte;  
Soarele, ce azi e mîndru, el îl vede trist și roș  
Cum se-nchide ca o rană printre nori întunecoși,  
Cum planeții toți îngheață și s-azvîrl rebeli în spaț...*

**(Scrisoarea I)**

O atenție deosebită Eminescu acordă luminii,  
cunoscînd fenomenul de dispersie a luminii observat  
de Newton:

*Și cum culorile ce se îmbină  
Naște a soarelui albă lumină.*

**(Ondina)**

Concluziile despre viteza luminii (la care  
astronomul Roemer a ajuns în 1676, cercetînd miș-  
carea sateliților planetei Jupiter; Fizeau – în 1849,  
studiind-o în condiții de laborator; Michelson – în  
1932, determinînd-o cu exactitate) Eminescu le-a  
expus foarte clar în versuri de o rară frumusețe:

*La steaua care-a răsărit  
E-o cale-atît de lungă  
Că mii de ani i-au trebuit  
Luminii să ne-ajungă.*

*Poate de mult s-a stins în drum  
În depărtări albastre,  
Iar raza ei abia acum  
Luci vederii noastre.*

*Icoana stelei ce-a murit  
Încet pe cer se suie:  
Era pe cînd nu s-a zărit,  
Azi o vedem, și nu e.*

**(La steaua)**

Sau în poemul **Luceafărul**:  
*Și căi de mii de ani treceau  
În tot atîtea clipe.*

Calea lungă; timpul – mii de ani; raportul:  
“poate demult s-a stins”, “iar raza ei abia acum...” –  
sînt concluzii științifice despre mișcare în limitele  
Universului. Aici Eminescu se apropie de Einstein,  
care la un moment decisiv s-a desprins de fizica  
clasică a lui Newton, pătrunzînd revoluționar în adîn-  
curile Universului, punînd bazele teoriei relativității.

Prin poezie, Eminescu s-a refugiat tot mai  
adînc în sînul naturii, în codrii dragi, lîngă lacuri și  
izvoare, pe mări și munți, cîntînd dragostea din  
inimile noastre pentru ființele iubite. Setea de mis-  
ter l-a făcut, însă, să pășească mai departe, să se des-  
prindă de pămînt, poetul avîntîndu-se spre cerul  
veșnic, în cosmosul nemărginit. Probabil, în aceste  
momente preocupările pentru știință devin dominante  
(perioada 1882-1887). După afirmațiile lui G.Căli-  
nescu, nevoia internă de unitate în explicarea Univer-  
sului îl împinsese pe Eminescu “să caute abstrac-  
țiunile necesare în științe, la început în științele natu-  
rale, apoi în mecanică și astronomie. În caiete groase  
începuse să-și facă însemnări după publicațiuni  
științifice, să copieze bunăoară noțiuni despre plante  
sau observațiuni fizice asupra calorimetriei, a căderii  
corpurilor, a legilor mișcării, forței centrifuge și alte  
asemenea probleme.” Aceste științe își exprimă legile  
în ecuații matematice, ceea ce-l determină pe poet să  
se inițieze în calculul diferențial. Astfel matematica,  
urîtă în copilărie, i se pare acum un instrument unic  
de formulare a legilor cosmosului. Meditînd în  
această privință, Eminescu îi spunea lui Slavici, că...  
tot ceea ce are viață e insolitațiune, ceea ce l-a adus în  
cele din urmă la convingerea că fără matematica  
diferențială nu sîntem în stare să pătrundem adevărata  
fire a lucrurilor. Acum, făcînd o analiză fizico-mate-  
matică, de ce n-am spune, că Eminescu avea viziuni  
relativiste despre timp.

Timpul eminescian e un timp ondulat, viața  
umană, amintirile, gîndurile, sentimentele se desfă-  
șoară sub semnul undeii:

*Căci a noastre vieți cu toate sunt ca undele ce curg.*

**(Scrisoarea IV)**

Unda pătrunde peste tot, este o condiție a  
existenței universului eminescian. Rîndurile – rîndu-  
rile, vînturile – valurile, ducerea pe rînd, pe rînd,  
creșterile progresiste ale umbrelor, blînda cădere a  
izvoarelor, domoalele adieri ale vîntului reprezintă  
procese ondulatorii utilizate metaforic în creația  
poetului. Unda este ceea ce îl antologizează și îl  
umple de Ființă. (M. Cimpoi)

Prin unde și timp Eminescu ne apropie de  
imaginea holografică a lumii pe care ne-o oferă fizica  
modernă.

Eminescu, ca și Einstein mai tîrziu, își pune  
întrebarea: cît reușim să cunoaștem din realitate? Cele  
trei dimensiuni perceptibile ale Universului sînt



pentru el doar “creațiuni ale poziției noastre relative”. Poetul e stăpînit de căutarea conexiunilor între bucuriile lumii și exprimarea lor prin formule matematice cît mai clare. Ca rezultat, în manuscrisele sale întîlnim afirmații de felul: “Toate sunt o ecuațiune”, “Teoria ecuațiunii universale sau a raporturilor constante dintre finit și infinit”, “Universul în ecuațiune” etc.

Eminescu ajunge de la lirică la matematică și fizică. Îl atrag zguduitoarele enigme ale vieții și ale Universului. Tot ce gîndiseră înțelepții lumii el adună în cugetul său și încearcă să dezlege aceste taine. Poetul pătrunde în acea zonă a gîndului, unde realitățile zilei se cer confruntate cu istoria civilizațiilor, cu unele concepții dominante la acea vreme. Poate datorită unor asemenea confruntări s-au produs

descoperirile revoluționare din știință la început de secol XX.

Nefiind înțeles de contemporanii săi, nefiind înțeles pînă la capăt nici de noi, M. Eminescu este încă un Mare Necunoscut, iar universul eminescian este un univers cuprins de mister. “Totul este problem.”

#### REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Eminescu, M., *Opere*, Editura Cartea Românească, București, 1984.
2. Călinescu, G., *Viața lui Mihai Eminescu*, Editura Știința, Chișinău, 1989.
3. Cimpoi, M., *Căderea în sus a Lucefărului*, Editura Porto-Franco, Galați, 1994.
4. Holban, I., *Soare, Lună și Lucefăr*, Editura Hiperion, Chișinău, 1991.



Victoria SICORSCHI

*Cercetați memoria poezilor  
Și veți regăsi vârstele vremii...*

/Gh. Tomozei/

Întreaga noastră existență e dominată de diversitate. Datorită progresului, s-au redus distanțele între popoare, a sporit considerabil aspirația oamenilor de a se cunoaște unul pe altul, a crescut dorința lor de a comunica.

În acest context, școala e chemată să elimine una din principalele bariere din calea înțelegerii dintre popoare: bariera lingvistică. Or, în ultimii cîțiva ani, observăm că interesul pentru limbile străine devine tot mai mare, iar profesorul de limba străină este cel care deschide tainele comunicării în graiul altor națiuni. Dar apare pericolul ca predarea limbilor străine să fie redusă doar la funcția lor instrumentală, neglijîndu-se, astfel, dimensiunea culturală a acestui proces. Căci nu se poate învăța o limbă străină fără a cunoaște cultura și civilizația poporului respectiv. În același timp, însă, e necesar ca elevul, indiferent de naționalitate, să fie conștient, în primul rînd, de valoarea culturii neamului său,

## O lecție de cultură

pentru a putea înțelege mai bine valoarea culturii altei națiuni. Reieșind din acest fapt, profesorul de limba străină trebuie să acumuleze cunoștințe despre cultura țării sale, despre limba maternă a elevilor, devenind astfel un “mediator” între două culturi, capabil să le ofere copiilor mijloacele de acces la orice cultură.

*Cultura*, chiar dacă se întemeiază pe cunoaștere, o depășește și o domină. Ea este mai mult o *atitudine*. Iar actul educativ e beneficiarul valorilor culturale și ale civilizației, este o parte integrantă, care contribuie la crearea de noi valori. Interacțiunile și relațiile culturale își aduc aportul la îmbogățirea spirituală atât a indivizilor, cît și a societăților.

Ne vom referi, în continuare, la interacțiunea dintre cultura română și cea franceză, la valorile cele mai semnificative ale acestora, care nu pot fi neglijate, mai ales, în contextul predării limbii franceze în școala românească.

Pomînd de la ideea că înțelegerea unei culturi are loc prin prisma propriei culturi, vom aborda o valoare de necontestat a contextului cultural românesc – *Poetul și Omul Mihai Eminescu*. Opera sa artistică, mărturie a unui talent de excepție, îl situează alături de marii universalii: Dante, Shakespeare, Cervantes, Leopardi, Wagner, Baudelaire. Creația lui Eminescu a reușit și reușește întotdeauna să provoace vibrații puternice în inima cititorului de orice vîrstă, trezind admirația tuturor pentru geniul său. Eminescu “face să răsune în versul său mioritic ceea ce i-a conferit și îi conferă calitatea de a fi primul mare poet al românilor.” (O. Vuia).

Eminescu este un reprezentant al romantismului, curent literar foarte răspîndit în Franța vremu-



rilor sale. Astfel, *Marele Romantic român* a fost contemporanul celor mai renumiți neo-alexandrini moderni, în frunte cu Charles Baudelaire, a căror preocupare primordială era, ca și la Eminescu, perfecțiunea formei. Baudelaire atinge această perfecțiune a artei poetice în *Florile Răului (Les Fleurs du Mal)*, așa cum o face geniul eminescian în poemul *Luceafărul*.

Interferențele valorice dintre opera eminesciană și cea a romanticilor francezi sînt multiple, iar studiul lor detaliat ar putea constitui tematica unei lucrări științifice de amploare.

Ne-am propus să atragem atenția profesorilor de limba franceză (a celor de limbi străine în general) asupra necesității – nu doar a posibilității – de a studia creația lui Mihai Eminescu în cadrul procesului de predare-învățare a limbilor străine, pentru a facilita astfel apropierea dintre culturi.

Eminescu merită să fie tratat ca valoare culturală primordială, el poate și trebuie să fie citit nu doar la lecțiile de limba și literatura română, opera sa constituind o sursă inepuizabilă pentru diverse activități creative în cadrul orelor de limba străină.



#### REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Baudelaire, Ch., *Les Fleurs du Mal – Florile Răului*, Biblioteca de Aur, Editura David, București – Litera, Chișinău, 1998.
2. Cimpoi, M., *Eminescu – mă topesc în flăcări. Dialoguri cu eminescologi din lume*, Editura Litera – David, Chișinău – București, 1998.
3. Vuia, O., *Misterul morții lui Eminescu*, Editura Paco, București, 1996.

## Simbolul porții în creația lui Mihai Eminescu

Mircea Eliade menționa în studiul său *Insula lui Euthanasius*: “Fiecare mare creator redescoperă anumite simboluri fără să știe de ele.” În acest sens, creația lui Mihai Eminescu are o deosebită importanță, valoarea sa simbolică fiind incomensurabilă.

Lirica și proza eminesciană abundă în numeroase simboluri: ochii, luna, sărutul, codrul, cerul, care au o bază comună și se fundamentează pe un alt simbol, a cărui istorie a început acum câteva milenii – simbolul porții.

Acest element arhitectonic semnifică locul de trecere sau însăși trecerea dintre două lumi, dintre două stări, dintre cunoscut și necunoscut, dintre lumină și întuneric. Poarta este exprimată prin diverse simboluri, cum ar fi: luna și soarele – porți cerești, ochii și gura – porți ale corpului omenesc, peștera și intrarea în peșteră – universul și poarta de acces în univers etc. M.Eliade explică prezența simbolului porții în creația eminesciană prin dorința poetului “de a-și regăsi adevărata sa familie cosmică”, de a se reîntoarce “acasă, la ai săi”.<sup>1</sup>

Poarta nu e singurul simbol care reprezintă trecerea. Mai există și pragul ca spațiu de graniță între exterior și interior, curcubeul – punte de legătură între Cer și Pământ, precum și podul, frînghia, muntele, liana ș. a. Poarta, însă, înglobează aceste simboluri, marcînd nu doar un hotar, ci și o invitație la călătorie spre cunoaștere, căci adeseori ea se deschide spre un mister. Poarta, deschisă sau închisă, evocă ideea transcendenței, accesibilă sau interzisă, precum și trecerea de la profan la sacru – “cele două situații existențiale asumate de către om de-a lungul istoriei sale”<sup>2</sup>. Aceasta este semnificația porților catedralelor și ale templelor sau ale cetăților khmerek, ale teranelor hinduse.

Simbolul porților cerești este larg răspîndit în cultura civilizațiilor de pe Terra. Popoarele din antichitate acceptau existența mai multor porți cosmice, numărul acestora nefiind mai mare de nouă (se are în vedere porțile reprezentate de anumiți aștri sau planete), cifră justificată de existența planetelor cunoscute de antici. Luna și Soarele, două dintre aceste porți, au influențat enorm dezvoltarea culturilor antice și sînt



foarte des întâlnite în creația lui M. Eminescu.

Datorită fazelor sale, Luna este considerată a fi locul de trecere de la viață la moarte, de la ființă la neființă, un mijloc de comunicare între lumea reală și cea “de dincolo”. De fapt, ea e un “pod” obligatoriu în calea celor morți. Se pare că aici se înfăptuiește și Judecata de Apoi (a se vedea nuvela *Făt-Frumos din lacrimă*).<sup>3</sup> Luna este deopotrivă poartă a Paradisului și a Infernului.

*Părea că printre nouri s-a fost deschis o poartă,  
Prin care trece albă regina nopții moartă.*

**(Melancolie)**

Soarele este ochiul suprem, atotvăzător, privirea divină ce îmbrățișează cosmosul, unica poartă cerească prin care este posibilă părăsirea universului nostru. Deoarece Soarele e sursa care asigură Pământul cu căldură și energie, se consideră că el este poarta prin care sînt revărsate asupra lumii mesajele și harurile Dumnezeuzeiști. Dacă această poartă se va închide, fluxul de energie se va întrerupe și totul va reveni la starea inițială de repaus, așteptîndu-se o nouă deschidere a porții solare:

*Soarele, ce azi e mîndru, el îl vede trist și roș  
Cum se-nchide ca o rană printre nori întunecoși,  
Cum planeții toți îngheață și s-azvîrl rebeli în spaț  
Ei din frînele luminii și ai soarelui scăpați.*

**(Scrisoarea I)**

Trecerea de la Pământ la Cer se face prin poarta solară care, printr-o extensie simbolică, semnifică și ieșirea dincolo de limitele condiției umane.

Un alt aspect al acestui simbol sînt porțile templelor, bisericilor sau ale sanctualelor eminesciene: peștera și codrul. Porțile templelor sînt deschideri ale pelerinajului sacru ce duce spre Sfînta Sfintelor, spre locul adevăratei Dumnezeuzeiri. Admirația lui Eminescu pentru temple este explicată prin faptul că în limba română “creștin înseamnă român. Credița creștină a constituit întotdeauna pentru români punctul de sprijin al existenței lor morale”.<sup>4</sup> În tradiția creștină poarta deschide calea spre revelație, în ea reflectîndu-se armoniile universului. Aceasta este semnificația porților din Vechiul Testament și din Apocalipsă, care se deschid pelerinilor sau credincioșilor atunci cînd Hristos se arată în toată slava Lui la Judecata de Apoi. De altfel, Hristos însuși este, prin taina mîntuirii, ușa prin care se ajunge în împărăția Cerurilor: “*Eu sînt ușa. Cine va intra prin Mine, se va mîntui.*” (Ioan 10, 9)

Privit în contextul celor expuse mai sus, codrul apare ca un simbol nou, nu doar ca “tovarăș de copilărie” al poetului, ci și ca un templu, atît prin semnificații, cît și prin structura de tip arhitectonic.

*Astfel zise lin pădurea,  
Bolți asupra-mi clătînînd...*

**(O, rămii...)**

Pătrunzînd în pădure (accesul este dificil, ceea ce subliniază condiția profană a celui care intră și, totodată, sacralitatea pădurii care e un templu)<sup>5</sup>, poetul trece prin poarta codrului pentru a cunoaște adevărul suprem:

*Cînd posomorîtul basmu – vechea secolilor strajă –  
Îmi deschide cu chei de-aur și cu-a vorbelor lui vrajă  
Poarta naltă de la templul unde secolii se torc –  
Eu sub arcurile negre, cu stîlpi nalți suiți în stele,  
Uriașa roat-a vremii înapoi eu o întorc.*

**(Memento mori)**

Peștera e un receptacol de energie și joacă un rol important în operațiunile magice. Ea, asemeni turnului, e un condensator al forței magice, fiind, însă, și întru-chiparea cosmosului: solul corespunde pămîntului, iar bolta – cerului. Este firesc să presupunem existența anumitor tangențe sau asemănări între porțile cerești și deschizăturile pe care la are în mod inevitabil orice peșteră: “*Un singur loc de intrare este – o stîncă mișcătoare ce acoperă mîiestru gura unei peșteri care duce pînă înăuntrul insulei*”. (**Cezara**) Deci, există două căi de acces în peșteră: una pentru intrarea neinițiaților aleși de a participa la ceremonie (gura peșterii), iar cealaltă permite ieșirea celor inițiați sau a făpturilor cerești, poartă prin care aceștia pătrund în interiorul insulei, locul sacru.

Intrarea în peșteră sau trecerea prin poarta acestui sanctuar semnifică “lumea de dincolo”. Aici, prin anumite practici vrăjitocești, se poate produce întîlnirea cu spiritul. Spre un astfel de sanctuar se îndreaptă și regele Arald din poemul **Strigoii**, sperînd să o poată rechema pe regina sa:

*În poarta prăbușită ce duce-n fund de munte,  
Cu cîrja lui cea veche el bate de trei ori,  
Cu zgomot sare poarta din vechii ei ușori.*

**(Strigoii)**

Imaginea porții o regăsim în întreaga operă eminesciană, poetul reușind să-i dea o formă neobișnuită și originală, tratînd cu măiestrie valorile și semnificațiile ei simbolice.

<sup>1</sup> Eliade Mircea, *Despre Eminescu și Hasdeu*, Editura Junimea, Iași, 1992, p. 9.

<sup>2</sup> Eliade Mircea, *Sacral și Profanul*, Editura Humanitas, 1995, p. 20.

<sup>3</sup> Eminescu Mihai, *Proză*, Editura Albatros, 1976, p.13.

<sup>4</sup> Eliade, Mircea. *Măiestrul Manole*, Editura Junimea, Iași, 1992, p. 41.

<sup>5</sup> “Poarta Templului trebuie să fie scundă. Intrînd în Templu, profanul trebuie să se aplece, nu în semn de umilîntă, ci pentru a marca dificila trecere de la lumea profană la planul inițiat. Acest gest îi poate reaminti că, murind pentru viața profană, el renaște spre o viață nouă, la care ajunge aidoma pruncului de-abia venit pe lume”. (Mircea Eliade)

Teodor TOCAN,  
student, A.S.E.M.

*Un text de valoare își păstrează farmecul în pofida trecerii anilor și se pretează la diverse interpretări, rămânând “peste nemărginirea timpului...”*

*Elevii, în pragul adolescenței, comentează poezia “O, rămii...”, generînd interpretări proaspete și imagini vii.*

*Memento mării*

*O, rămii, rămii la mine,*

*Te iubesc atît de mult!*

*Ale tale doruri toate*

*Numai eu știu să le-ascult.*

Între cele două personaje există un limbaj aparte, cuvintele cărora pot fi descifrate numai de ei. Însă copilul a uitat acest limbaj. Pădurea îl îndeamnă să n-o părăsească. Dar cum s-o asculte, dacă nu mai știe limba? Doar pădurea îl înțelegea, atunci cînd rămînea neînțeles de ceilalți. Iar acum pădurea încearcă să-l oprească, amintindu-i de susținerea adusă în clipele grele.

**Dumitru Hioară**

*În al umbrei întuneric,*

*Te asemăn unui prinț,*

*Ce se uită-adînc în ape*

*Cu ochi negri și cumînți.*

... Te vizezi un prinț. Și te gîndești că e plăcut să fii un prinț, foarte plăcut, dar, din păcate, nu este adevărat. Cu aceste gînduri adormim și visăm dorința ce poate se va împlini cîndva.

**Artiom Cepurineac**

Pădurea speră că poetul va veni s-o mai vadă, fiindcă atunci cînd era mic, ea îi ținea umbră, iar copilul îi era cel mai bun prieten, deoarece nimeni n-o mai înțelegea atît de bine. Ea zice: “te asemăn unui prinț”, pentru că îl credea cu adevărat un prinț al pădurii.

**Iurie Scobioală**

*Și privind la luna plină,*

*La văpaia de pe lacuri,*

*Anii tăi se par ca clipe,*

*Clipe dulci se par ca veacuri.*

Clipele dulci sînt foarte mult așteptate, iar cînd vin, ți-e greu să te desparți de ele. Nu vrei să le lași să treacă, pur și simplu. De aceea poetul zice: “se par ca veacuri”, adică așteptînd aceste clipe frumoase, i se pare că așteaptă veacuri întregi. Orice clipă frumoasă și dulce, așteptată mult timp, nu trebuie lăsată să treacă în zadar.

**Oleg Panțureac**

Dacă privim mai atent luna, vedem o enigmă, o mare a copilăriei, care pare a avea un început, dar fără sfîrșit. Însă, odată și odată, trebuie să apară o insulă, adică maturizarea. Ea se apropie și se mărește tot mai mult, deci marea – care este copilăria – ia sfîrșit...

**Ecaterina Vintea**

*Astăzi, chiar de m-aș întoarce,*

*A-nțelege n-o mai pot.*

*Unde ești, copilărie,*

*Cu pădurea ta cu tot?*

*Luceafărul*

Copilăria poetului a rămas acolo, în pădure. Și el se teme că, de se va întoarce, va trebui iarăși să se despartă de ea și de pădure. Căci timpul a trecut, a crescut copilul și o dată cu el, și pădurea lui dragă.

**Alexei Sandu-Colațchi**

Eroul a crescut și s-a schimbat. El crede că pădurea n-o să-l mai recunoască, căci demult n-a mai trecut pe aici; poate și-a găsit un alt prieten, un copil care se joacă în pădure, iar ea îi spune toate secretele pe care i le-a spus cîndva și eroului liric. Pădurea, însă, a crescut și ea, dar nu l-a uitat. Și nici n-o să-l poată uita vreodată.

**Dumitru Cobzaru**

Trecură ani, trecură clipe și lumînarea prieteniei s-a stins. Se cheltuiuse ceara, mucusul era mic, iar văpaia dispăruse odată și pentru totdeauna. Ce a rămas? A rămas doar amintirea sentimentelor de fericire trăite alături de unicul prieten...

**Iurie Chirtoca**

Acum eroul se întrebă ce să facă. El vrea ca dulcea lui copilărie să nu treacă niciodată, dar nu e posibil, totul este trecător.

**Diana Păun**

Copilăria, cu clipele fericite petrecute în pădure, a zburat în întuneric. Pădurea este în așteptare... pentru un alt copil, care va ține minte clipele din copilărie și va fi demn de a se întoarce la ea.

Copilăria este o intrare în lume, este un coridor, pe care dacă-l treci, rămii cu ușa închisă în spate, de aceea ea nu trebuie uitată.

**Alexandru Cartaleanu**

*Elevi ai clasei a VI-a*

**Priviri îndrăgostite**

*Undeva, departe-n cer,*

*Există o poiană plină de mister,*

*Unde de milenii își dau întâlnire*

*Privirile noastre cu privirile astrilor.*

*Acolo, poate, și azi*

*mai stau îmbrățișate*

*două priviri îndrăgostite:*

*una rece și atrăgătoare*

*a Luceafărului*

*și alta, visătoare și blindă –*

*a lui Eminescu.*

**Dumitrița Stancu,**

*cl. a VIII-a*

*Liceul Teoretic “Mihai Eminescu”, Chișinău*



Ion SÎRBU

## Aspecte ontologice în creația lui Mihai Eminescu

fragmentul *O lume fără subiect*: “În definitiv, întreaga lume e atât de strâns concrescută cu lumea subiectului, e într- așa măsură unul și același lucru, încît dacă se face abstracție de microcosmos, macrocosmosul dispare și devine nimic. Se va spune că nimicul este și el o reprezentare: aceasta însă nu este deloc cazul căci nimicul nu e decît nimic, deci nu este nici o reprezentare. Nemicul este termenul propriu pentru lucrul în sine. Nemicul este pur și simplu nimic” [2, p. 477].

Problematika interacțiunii omului cu mediul o găsim abordată în creația lui M. Eminescu prin prismă filozofică, sub aspect ontologic sau existențial. Am putea vorbi chiar de o ontologie eminesciană, care cuprinde probleme legate de existență: cosmologia, substanța și materia, spațiul și timpul, eternul sau efemerul, finitul și infinitul etc., precum și problemele ființării omului și a societății, a culturii și spiritualității, a națiunii române.

Poetul demonstrează unitatea lumii, a universului, unitatea omului și a naturii, inclusiv prin devenirea lor: “Pe tabla neagră se zugrăvi un cerc mare roșu... de acest cerc erau aninate ființe ca o scară... jos, mineralele în care plantele își duceau rădăcinile... animalele își duceau rădăcinile în plante, omul în animale; mineralele în om, plantele în minerale, animalele în plante, omul în animale și prin toate aceste forme tremura cercul roșu și făcea să joace formele negre pe firul ei roșu...” [1, p.222-223].

Unitatea lumii, reprezentată, trecută prin prisma problematicei ontologice contemporane, capătă o nouă semnificație – omul nu trebuie să-și taie propriile rădăcini, adică nu trebuie să distrugă, să deregleze, să nimicească conexiunile firești care îl leagă de mediul ambiant. El trebuie să protejeze natura, întrucît genetic, prin origine și funcțional este legat și dependent de raporturile ei firești. Nimicirea florei și faunei va duce omul și societatea la stagnare, la dereglare și posibil la dispariție.

Unitatea societății cu natura e demonstrată și prin viziunea kantiană subiectiv-idealistică, împărtășită de poet. Eminescu consideră că adevărata existență începe o dată cu apariția subiectului cunoscător sau epistemologic. Poetul nu-și imaginează cum s-ar putea cugeta despre ființă, dacă n-ar exista purtătorul gândirii – subiectul. Aceste gânduri filozofice sînt atestate în mai multe lucrări: *Scrisoarea I, Fragmentarium, Archaeus* etc. Iată ce scrie poetul în

Eminescu subliniază și sub acest aspect unitatea omului (microcosmosul) cu natura (macrocosmosul). Conform opiniei lui, pînă la apariția subiectului lumea era nimic, ea nu ființa. Dispariția subiectului cugetător și creator ar arunca ființa în nimic, ființa ca atare ar dispărea. Deci, lumea fără de om nu ar mai fi lume? Eminescu, însă, nu reduce ființa numai la om ca subiect cugetător și creator or, spiritul – chintesența lumii, are și dimensiuni cosmice. Omul, fiind o manifestare a spiritului cosmic (sau Dumnezeu în unele contexte) este cel mai sesizabil subiect cugetător și creator. “În fiecă om, – scrie Eminescu în lucrarea *Archaeus*, – se încearcă spiritul universului, se opintește din nou, răsare ca o nouă rază din aceeași apă, oarecum un nou asalt spre ceruri. Dar rămîne-n drum, drept că în mod foarte deosebit, ici ca rege, colo ca cerșetor. Dar ce-i ajută coaja cariului care-a-ncremenit în lemnul vieții? Asaltul e tinerețea, rămînerea-n drum – decepțiunea, recăderea animalului pășit, bătrînețea și moartea. Oamenii sînt probleme ce și le pune spiritul universului, viețile lor, încercări de dezlegare” [1, p.218-219]. Eminescu interpretează spiritul, deci și omul ca manifestare a lui, în calitate de apogeu al devenirii și dezvoltării Universului, al evoluției naturii. Or, nimicul semnifică a nu fi, a nu ființa. Conform acestei viziuni, dispariția omului ca rezultat al nesoluționării problemei ecologice, ca una din problemele globale, ar semnifica dispariția ființei și, în cele din urmă, triumful neantului sau al nonexistenței.

În *Scrisoarea I*, analizînd procesul devenirii ființei, Eminescu susține că la început nu exista nici ființa, nici neființa, gînd pe care-l redă printr-o frază de o rară frumusețe: “La-nceput, pe cînd ființa nu era, nici neființă...” [3, p. 120]. Tot aici descrie și procesul de creare a ființei: “Căci era un întuneric ca o mare făr-o rază, /dar nici de văzut nu fuse și nici ochi care s-o vază, / Umbra celor nefăcute nu-ncepuse a se

*desface./ Și în sine împăcată stăpînea eterna pace!./ Dar de-odat-un punct se mișcă... Cel dintîi și singur-Iată-l./ Cum din haos face muma, iară el devine Tatăl.../Punctu-aceia de mișcare, mult mai slab ca boaba spumii./ E stăpînul fără margini peste marginile lumii.../De atunci negura eternă se desface în fișii...” [3, p.120].*

În *Luceafărul*, poetul își va schimba viziunile ontologico-cosmologice grație apropierii de modelul kantian al cosmosului și îndepărtării de cel platonian. Universul nu mai este ceva constant, ci în perpetuă mișcare, dezvoltare, schimbare și cuprinde în sine o înfinitate a lumii care apare, se dezvoltă pînă la apogeu, apoi cade în declin și treptat dispare. Universul este lumea spațiilor eterne și infinite pe care Luceafărul sau Hyperion, fiul lui Dumnezeu, le străbate în zbor. Hyperion, ca și tatăl său, Dumnezeu, este nemuritor și simbolizează eternitatea, neînvinzabilitatea. Grație Omului, ființă cugetătoare, divinitatea – simbolul neînvinzabilității – se autorefectă, se autocunoaște.

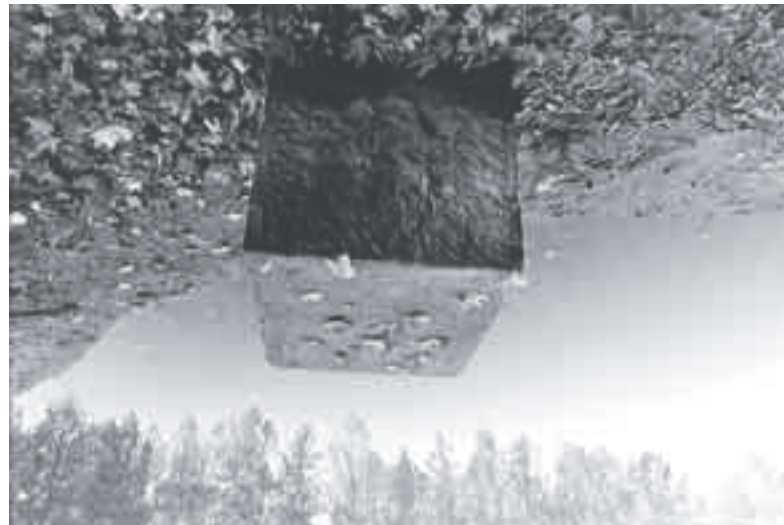
Ordinea în lume, conform opiniei lui Eminescu, e legată cu divinitatea, dar și cu omul. Există însă și haosul, definit ca “punct inițial al conexiunilor lucrurilor și fenomenelor”, ca “aer mort”, “întuneritic”, ca “lumile cernute ca niște frunze”.

Conceptia eminesciană despre ființă, demonstrînd că ultima nu este eternă, dar are început și, după cum vedem astăzi, și un posibil sfîrșit, evidențiază și alte categorii ontologice cum ar fi forma și materia, mișcarea sau cauzalitatea, spațiul și timpul etc. Ontologia eminesciană, în interpretarea acestor categorii filozofice, este influențată de filozofia lui Platon, Aristotel, Kant, Schopenhauer, de filozofia budistă și cea hindusă. Cu toate acestea, Eminescu le interpretează în mod original.

Forma și materia, spre exemplu, sînt considerate, ca și la dascălii săi, începuturi eterne.

Spre deosebire de Platon și Aristotel, el consideră materia, de rînd cu forma, un factor activ, deși și dependent, în ultimă instanță, de formă. Forma, totuși, ca și la predecesorii săi, e net superioară materiei. “Zeul unei bucăți de materie: forma”, – exclamă Eminescu în *Fragmentarium*. În lucrarea *Avatarii regelui Tlâ* el, însă, afirmă următoarele: “Materia – numai acest Ahasver neobosit al formelor e pururi alta, forme eterne însăși aceleași, încît în ape vecnic călătoare îți vezi chipul rămînînd pe loc. Rîul timpului pare a curge; suma de viață și de forme posibile coexistă într-un vecnic prezent” [1, p. 25- 26].

Spațiul și timpul sînt interpretate de către Eminescu în spirit kantian, ca forme subiective ale concepției umane. Spațiul și timpul nu există obiectiv în afara rațiunii umane. Ambele nu sînt altceva decît măsuri ale mișcării. Acestea, la fel ca materia și formele, au o existență obiectivă. În fragmentul



*Mișcarea obiectivă, măsura – subiectivă* poetul notează: “Numărul este dat obiectiv, – spuneți dumneavoastră. Nu se rotește Pămîntul de 365 de ori în jurul axei sale într-un an? Cum adică într-un an? Ce înseamnă un an? Cînd începe un an și cînd se sfîrșește? Nu este o mișcare veșnică în jurul Soarelui și ca mișcare veșnică și unitară, – indivizibilă? Cine a marcat cu pietre de hotar această mișcare și cine a măsurat-o? Cine a numărat primul an? Omul. Mișcarea este obiectivă, măsura însă subiectivă. Apoi pendulările care se succed. Această succesiune de pendulări omul a numit-o timp” [2, p. 295].

Subiectivitatea timpului și a spațiului este demonstrată în lucrarea *Archaeus*, în care poetul argumentează legătura dintre starea sufletească și perceperea timpului, că mișcarea în spațiul infinit nu există: “Cum dispar, cum devin pe-ncetul nepipăite chiar teoriile mișcării, cînd presupunem ceea ce ni se impune de la sine... Că spațiul e nemărginit? Pămîntul a făcut-o bucată... Bine... Deasupra-i și dedesubtu-i a rămas tot atîta spațiu, căci e nemărginit... vasăzică ce a parcurs el, cînd n-a parcurs nimica, căci pretutindenea stă în același loc, în același centron, în nemărginire, și dacă ar sta pe loc și dacă s-ar mișca, tot atîta ar fi... Care-i criteriul mișcării lui? Iar simțirile noastre, iar acest senzoriu vizionar, încît mișcarea lui nu-i de cugetat, fără ca să spunem totodată ființa noastră. Pămîntul umblă cum umblăm noi în vis. Departe ajungem și totuși pe loc sîntem. În urmă și-nainte nici nu s-a mărit, nici n-a scăzut distanța – căci e nemărginită” [1, p. 216].

Problema spațiului și a timpului este abordată și în nouela *Sărmanul Dionis*, unde Mihai Eminescu afirmă cert că nu există nici spațiu și nici timp. Trecutul și viitorul, ca și lumea în întregime, sînt doar în noi, doar un vis al sufletului. Coborînd în profunzimile sufletului nostru, am putea trăi aievea în trecut,



devenind contemporanii lui Ștefan cel Mare sau ai lui Alexandru cel Bun. Sărmanul Dionis, conform acestei viziuni este, în același timp, și călugărul Dan de pe timpurile lui Alexandru cel Bun și sărmanul Dionis, din prezent. În el trecutul și prezentul se contopesc. Timpul trăiește în Dionis, și nu Dionis în timp. Reieșind din acestea, Eminescu afirmă că în culisele vieții ar fi prezent un regizor, a cărui existență n-o putem explica. *“Posibil că sîntem asemenea unor figuranți care, voind a reprezenta o armată mare, trec pe scenă, înconjoară fundalul și apar din nou. Pentru spectatori, cei ce trec sînt mulți și tot timpul noi, dar pentru regizor numărul lor este mărginit, ei sînt aceiași. Așa și în istorie actorii, deci oamenii sînt aceiași, piesele însă sînt altele”* [4, p. 8].

Regizorul eminescian e întruchiparea divinității, simbolul lui Dumnezeu de a cărui existență Sărmanul Dionis se îndoiește. Dacă totul depinde de suflet, dacă totul e un vis al acestuia, atunci s-ar putea ca și Dumnezeu să nu existe? Acest scepticism, această îndoială sînt redate în *Sărmanul Dionis* prin adresarea eroului către un înger cu rugămintea de a-i vedea fața lui Dumnezeu. Îngerul răspunde că de nul ai pe Dumnezeu în tine, el pentru tine nu există și în zadar îl cauți. Sărmanul Dionis se întreabă de nu este el însuși Dumnezeu. Neterminându-și fraza, el cade prăbușit auzind un glas care-i spune: *“Nefericitule, cum de-ai îndrăznit să cugeți?”* Deci, noi, (în interpretarea lui N. Gortopan) sîntem un ideal, care trecem prin amarul realității pentru a ne apropia de Dumnezeu, dar fără a pretinde la locul lui, căci atunci ne îndepărtăm de el. [4, p.8] Reieșind din cele expuse mai sus, putem afirma că Eminescu este adeptul metempsihozei, pe care o interpretează într-un mod original or, într-un singur om există mai mulți oameni. Sărmanul Dionis reprezintă omul etern care generează un șir de oameni temporari. Ultimii îl au lângă ei sub formă de umbră. *“Astfel fiecare om are alături de el un număr înfinit de oameni, care cu toții împreună compun substanța divină, Cosmosul spiritual”* [4, p. 9].

Eminescu, conform filozofiei orientale și concepției pitagorico-platoniene, consideră că omul se perfecționează prin metempsihoză, deci, din om în om ea, în ultimă instanță, se identifică cu divinitatea, cu însuși Dumnezeu.

Poetul identifică posibilitatea și realitatea (alte două categorii cu parametri ontologici), susținînd că posibilitatea este însăși existența, ceea ce-l apropie de Schopenhauer și Kant. Totuși, între posibilitate și realitate trebuie făcută și o anumită diferențiere, întrucît posibilitatea momentului actual a existat și mai înainte. Iată cum demonstrează poetul acest lucru (în interpretarea lui G. Călinescu): *“Însă posibilitatea are aici înțelesul de a fi existat odată. Ceea ce a fost*

*posibil o dată este posibil sub specie etern, bineînțeles acceptînd ipoteza individului metafizic și respingînd teoria historicistă a evoluției spețiilor sau cel puțin presupunînd că ciclurile sînt repetabile”* [5, p. 578].

Pentru a argumenta teza dată, consideră Nicolae Gortopan, trebuie să răspundem la o întrebare fundamentală: numărul formelor în natură este mărginit sau nu? Răspunsul poetului este că numărul acestor forme este mărginit, iar succesiunea lor este repetarea formelor precedente: *“numai atunci formele ar fi nemărginit de multe cînd elementele și puterile din natură ar fi fără număr. Dar contrariul fiind aceste forme sunt cu o inducțiune sigură a priori determinabile, prin urmare numărul formelor în natură este mărginit”* [4, p. 4-10].

Deci materia și formele în viziunea eminesciană sînt finite în spațiu și timp. Infinit e însuși spațiul, el este constituit din părți ca materia, infinit, etern este însuși timpul, el nu constă din numere finite ca formele. În eternul circuit ale existenței totul se repetă cu necesitate, în mod obligatoriu. Tot ceea ce apare în lume e necesar, dar și repetabil. Conform spuselor lui Eminescu (în interpretarea lui G. Călinescu): *“Împrejurul razei în care viețuim și ne mișcăm bat și cearcă a veni în viață toate posibilitățile de existență, toate aceste forme posibile, căci posibilitatea de a exista în fața veșniciei e certitudinea de a exista...”* [5, p. 584]

Eminescu, după cum vedem din cele expuse anterior, în filozofia sa, inclusiv și în ontologie, este influențat puternic de filozofia orientală, în special de cea budistă și, ca urmare, concepțiile lui filozofice în mare parte sînt eclecticice, dar și originale.

Cel mai important aspect al ontologiei eminesciene îl constituie evidențierea de către poet a unității omului și a naturii, venerației naturii prin intermediul personificării, divinizării ei. Omul și natura sînt două laturi, două aspecte inseparabile ale universului. Eminescu întotdeauna a fost și este contemporan. Prin aspectele menționate mai sus am căutat a reaminti și a sublinia încă o dată acest adevăr.

#### REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Eminescu, M., *Opere*, vol. III, București, 1993.
2. Eminescu, M., *Opere*, vol. XV, București, 1993.
3. Eminescu, M., *Opere*, vol. I, Chișinău, 1981.
4. Gortopan, N., *Unele aspecte ale concepției filozofice ale lui Mihai Eminescu*, Editura Academiei de Studii Economice, Chișinău, 1997.
5. Călinescu, G., *Opera lui M. Eminescu*, vol. I, Editura Junimea, București, 1992.



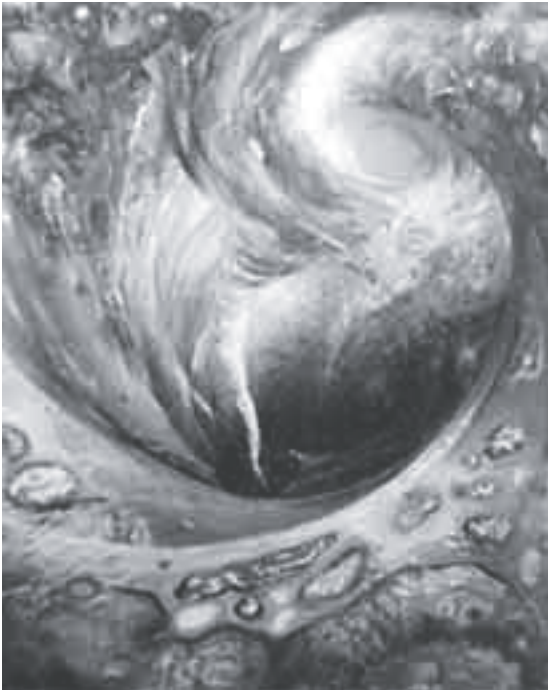
Cezara GHEORGHIUȚĂ

## Eminescu în universul artelor plastice

Chipul și opera lui Mihai Eminescu și-au găsit numeroase realizări și reflectări în cele mai diverse domenii și genuri ale universului artelor plastice – pictură, grafică, sculptură, numismatică, filatelie, medalistică.

De cele mai multe ori lucrările au un conținut comemorativ, immortalizând chipul Poetului și al Veronicăi Micle, precum și ale prietenilor și colegilor săi – Ion Creangă, Vasile Alecsandri, Titu Maiorescu ș.a.

Este necesar de menționat care sînt sursele documentare ale acestor reprezentări, deoarece în timpul vieții Eminescu nu a pozat în fața unor artiști plastici, ci numai în fața aparatului de fotografiat. Astfel, s-au păstrat patru fotografii ale Poetului, care îl înfățișează la diferite vârste, cea mai inspirată poză, făcută la 19 ani, este și cea mai frecvent întâlnită în creațiile artistice.

Daghi I., *În abis, 1996*

Tematica eminesciană cunoaște numeroase și variate împliniri, pornind de la iconografia tradițională – portrete, compoziții figurative, peisaje – și continuînd cu portretele și compozițiile simbolice, alegorice, legate atît de viața și personalitatea lui Eminescu, cît și de opera sa.

În domeniul picturii, artiștii, prin mijloace cromatice, au încercat să re-creeze lumea, timpul și spațiul în care trăiesc eroii lui Eminescu; o altă dimensiune, cea cosmică, universală.

Una dintre lucrările de referință în pictura basarabeană este tabloul lui Mihai Greu *Eminescu în bojdeuca lui Ion Creangă*. Pictorul a încercat să reproducă atmosfera degajată a unei discuții între doi prieteni: Creangă, îmbrăcat într-o cămașă lungă, pînă la podea, cu picioarele goale, cu două pisici lingă el, și Eminescu, într-un costum elegant, cu o înfățișare inspirată și romantică. Accentele cromatice pale, dar proaspete; modulațiile tonurilor deschise ale hainelor; interiorul încăperii tipic românesc creează o atmosferă deosebită, conferă unitate și expresivitate emoțională tabloului.

Ecouri eminesciene regăsim și în creația altor pictori: A. Sîrbu – *Odă, De treci codrii de aramă...*; E. Jalbă – *Pe lingă plopii fără soț*; M. Petric – *Somnoroase păsărele*; I. Daghi – expoziția personală *Eminesciana plastică* (1999); I. Sfeclă – *Luceafărul, Doina*.

În pictura românească, chipul și opera lui M. Eminescu au fost prezentate în lucrări originale inedite, de o înaltă virtuozitate artistică. Pictorul Spiru Vergulescu a realizat o colecție de pînze cu genericul *Locuri eminesciene*, eternizînd în culori locurile unde Marele Poet a copilărit, a studiat, a creat opera sa nemuritoare și locul somnului de veci.

Vespasian Lungu este autorul unui ciclu intitulat *Dor de Eminescu, șoapta acuarelei*, picturi de o înaltă tehnică acuarelistă, cu imagini fluide, melancolice, pline de vervă poetică, creînd și o galerie de portrete ale persoanelor din anturajul lui M. Eminescu: Daniil Sihastrul, Ion Creangă, Veronica Micle, Raluca Eminovici etc.

O operă de referință în imagistica eminesciană este triptihul lui Sabin Bălașa *Luceafărul*, care reprezintă o pictură murală, realizată în interiorul Universității “Al. I. Cuza” din Iași. Compoziția constă din trei panouri, desfășurate pe verticală. În registrul de jos este reprezentată marea, cu valuri line, în care se reflectă razele Luceafărului. Pe panoul cen-

Greco M., *Eminescu în bojdeuca lui Ion Creangă*

tral, în registrul de sus, este pictat Luceafărul, avînd chipul lui Eminescu, înconjurat de o aoreolă astrală și acoperit, în partea de jos, cu o draperie efemeră. Panourile laterale conțin imagini simbolice, cea a Muzei, iar în partea dreaptă – nouri, printre care se profilează siluete de păsări. Compoziția în întregime are o mare încărcătură lirică, dar și austeră, enigmatică.

Chipul și opera lui Eminescu au cunoscut, de asemenea, ecouri profunde și în domeniul graficii. Una din lucrările consacrate, considerată imagine-simbol, este linogravura *Eminescu-arbore* de A. David. Această imagine este concepută prin prisma viziunii romantice a relației primordiale spirit-materie. Spiritul eminescian se propagă în agitația

Lungu V., *Portretul Veronicăi Micle*

crengilor răvășite de vînt. Astfel, arborele devine simbol vizual, o materializare a personalității și spiritualității universale a Marelui Poet.

Lucrări de valoare la opera eminesciană, în domeniul graficii de carte, constituie gravurile lui Igor Vieru la volumul *Poezii*, pătrunse de un înalt mesaj liric, emoțional și social. Pictorul utilizează un limbaj sobru, stilizat, prin care reușește să creeze diverse intonații, stări și semnificații. Compozițiile sînt clare, expresive datorită virtuozității cu care artistul a manifestat linia, pata, ritmul, culoarea.

Un alt grafician care s-a adresat creației eminesciene este Gheorghe Vrabie. Lucrările sale, frecvent policrome, sînt pătrunse de semnificații simbolice, prin interpretări dinamice, dramatice, uneori narative, în unison cu textul pe care-l comentează.

Pe aceeași linie, narativ-simbolică, se situează tematica eminesciană și în ex-libris.

Sculptura, în special sculptura comemorativă, este un alt domeniu al artelor plastice, în care imaginea lui Eminescu a cunoscut dimensiunea nemuririi în numeroase realizări în România, Moldova, Franța, Germania.

O lucrare foarte importantă este statuia *Mihai Eminescu* de Gh. Anghel din fața Ateneului Român din București. Sculptorul a conferit monumentului o linie gravă, cristalină, o deplasare senină în spiritual. Verticalitatea, frontalitatea și tranșa metafizică în care apare Poetul trezesc analogii cu sculptura egipteană, în care personajul e detașat de tot ce este material, corporal, teluric.

Alte opere de referință sînt: busturile *Eminescu* realizate de Ion Jalea (București), C. Baraschi (Ipotești), O. Han (Putna), Romul Ladea (Orvița) și alte sculpturi monumental-comemorativ din Constanța, Galați, Iași, Bîrlad etc.

În Chișinău s-a optat mult timp pentru un monument închinat lui Eminescu, în afară de cel de pe Aleea clasicilor (autor L. Dubinovschi). Astfel, în scuarul Teatrului Național "Mihai Eminescu" a fost înălțat monumentul *Eminescu-simbol*, autor Tudor Cataraga, care a folosit un limbaj sculptural modern, reprezentîndu-l pe poet într-o compoziție simbolică, iar monumentul din fața Uniunii Scriitorilor, realizat de sculptorul român Gheorghe Adoc, îl reprezintă pe Eminescu într-o concepție clasică. În ultimii ani au fost inaugurate monumente consacrate Marelui Poet în mai multe localități din republică – Drochia, Ungheeni etc.

Medalistică, numismatică și filatelia sînt artele care aduc încă un argument în sprijinul ideii despre universalitatea lui Mihai Eminescu. Cu ocazia diferitelor sale aniversări și comemorări în România, Franța, Spania, Italia, Ungaria, Lituania și Moldova au fost bătute medalii cu chipul Poetului. Ținem să





menționăm despre cele două realizări în medalistica moldovenească: setul de medalii *Eminescu integral* și medalia *Constelația Eminescu*. Setul este compus din patru medalii cu chipul Poetului după cele patru fotografii, iar *Constelația Eminescu* este, de fapt, o vinietă a familiei Eminovici.

Parcurgând fragmentar eminesciana plastică, ne pătrundem de dimensiunea universală a Marelui Poet, de dragostea și respectul pe care i-l poartă în suflet fiecare artist, de permanenta căutare a unor noi soluții, adevăruri și valori pe care le poartă atât personalitatea, geniul Eminescu, cât și opera sa nemuritoare.

#### REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bulat, V., *Porni Luceafărul*, Tineretul Moldovei, 1990, 20 iunie.
2. Cotoman, L., *Eminescu în arta plastică*, Literatura și Arta, 1989, 6 iulie.
3. Crăciun, V., *Un veac de nemurire*, Editura Minerva, București, 1990.
4. Grecov, I., *Eminescu în oglinda filateliei*, Editura Art & X, Chișinău, 1995.
5. Popa, I., *Luceafărul în ex-libris*, Literatura și Arta, 1997, 10 aprilie.
6. Popovici, C., *Mihai Eminescu. Viața și opera în documente, mărturii, ilustrații*, Editura Lumina, Chișinău, 1990.
7. Rezeanu, P., *Sculptorul Gh. Anghel și Eminescu*, Revista Muzelor, 1995, nr. 4.



## Transpuneri muzicale ale liricii eminesciene



Victor GHILĂȘ

Poezia dedicată naturii este una încărcată de sugestii și simboluri, exprimând, prin prisma conceptuală eminesciană, legea fundamentală a lumii – trecerea – căreia i se supun toate fenomenele vieții; codrul – simbolul arhitectural, asociat templului natural, freneziei și exuberanței vieții, dar și spaimelor, pericolelor, rătăcirilor sau morții; lacul – semnificația unor paradisuri iluzorii; plopul – arborele damnat,

care formează fundalul suferinței poetului, generată de o dragoste neîmpărtășită (I. Evseev) etc.

Muzică prin fond, ca și prin formă (G. Ibrăileanu), poezia lui Eminescu și-a găsit aprecierea binemeritată în rîndul compozitorilor, care o utilizează neîncetat ca suport literar pentru creațiile lor.

Versul poetului se impune în conștiința celor ce slujesc arta sunetelor după apariția volumului *Poezii* (București, 1884). Printre primii care se vor adresa textelor lui Eminescu dedicate naturii (în sec. al XIX-lea) se numără T. Flondor (serenada *Somnoroase păsărele*), Gh. Scheletty (liedul *Ce te legeni, codrule*), G. Ștefănescu (ciclul de lieduri *Floare albastră, Și dacă..., La steaua, Somnoroase păsărele*, corurile bărbătești *Barcarola, La Bucovina*). Tot la această perioadă se referă și creațiile inspirate din lirica eminesciană a compozitorilor C. Decker, I. Vorobchevici, G. Mugur, care au pus pe note poeziile *Ce te legeni, codrule, De ce nu-mi vii, Revedere, Mai*



am un singur dor ș.a. Ulterior, acestor creații li se vor alătura altele semnate de E. Caudella, S. Cocărescu, E. Mandicevschi, Gr. Ventura și, în special, de Gh. Dima care, fiind și un bun interpret vocal, realizează o transpunere sonoră notabilă în miniaturile *De ce nu-mi vii*, *Dorința*, *Peste vîrfuri*, *Somnoroase păsărele*, *Și dacă ramuri bat în geam*, traducînd totodată textele în limba germană.

În ultimul deceniu al sec. al XIX-lea, în același context se încadrează și un alt element semnificativ ce ține de interpretarea liedului eminescian și anume: promovarea creației de către soliștii vocaliști români afirmați în străinătate – C. Leria, D. Popovici-Bayreuth, grație cărora în rîndurile compozitorilor începutului veacului XX este creat un “curent eminescian”, marcînd o veritabilă explozie de piese inspirate de opera Luceafărului poeziei noastre (V. Cosma).

Sonoritatea versului eminescian va constitui o preocupare constantă a compozitorilor secolului nostru, mulți dintre aceștia semnînd mai multe lucrări din diverse genuri muzicale. Astfel, în prima jumătate a sec. al XX-lea, la potențialul expresiv al poeziei inspirate de frumusețea naturii își vor alătura materialul muzical, corelat cu atmosfera generată de textul literar al poeziilor *Ce te legeni*, *codrule*, *De ce nu-mi vii*, *Lacul*, *La steaua*, *Pe lîngă plopii fără soț*, *Peste vîrfuri*, *Revedere*, *Somnoroase păsărele*, *Stelele-n cer*, autori precum M. Andreescu-Scheletty, I. Brătianu, I. Borgovan, N. Bretan, E. Caudella, E. Coca, G. Cosmovici, D. Cuclin, A. Eliade, I. Filip, D.G. Kiriac, E. Mandicevschi, E. Mezetti, E. Micu, E. Montia, C. C. Nottara, G. Șorban etc. Printre aceste creații s-au impus, prin excelență, liedul și miniatura orală care au fost acceptate ca piese primordiale în repertoriile corale, solistice, precum și ale formațiunilor instrumentale (variantele transcripției), fapt ce a facilitat într-o bună măsură dezvăluirea unor noi fațete ideatice ale creației eminesciene.

Peisajul componistic sugerat de creațiile literare dedicate naturii se va lărgi substanțial, prin lucrările marilor compozitori români de lieduri ca M. Andricu, P. Benteoiu, D. D. Botez, T. Ciortea, D. Constantinescu, P. Constantinescu, Gh. Dumitrescu, E. Donceanu, M. Jora, D. Popovici, S. Toduță



etc. Scrisul componistic va cunoaște și lucrări de amploare care abordează texte cu o încărcătură semantică deosebită, sensul vocal-simfonic, impunîndu-se ca prioritate artistică în transpunerile sonore ale liricii eminesciene din sec. XX. *Sara pe deal* de S. Horgeag, *La mijloc de codru* des de Th. Lupu, *Peste vîrfuri* de G. Enacovici ș.a. la care se mai adaugă patru versiuni vocal-simfonice ale *Luceafărului* sînt doar cîteva exemple ce completează repertoriul original. Cît privește genul simfonic, creația lui Eminescu a fost întruchipată în diferite versiuni sonore, inclusiv simfonia propriu-zisă, suita orchestrală, poemul simfonic, concertul simfonic, concertul simfonic pentru orchestră, autori fiind P. Benteoiu (Eminesciana III, *Luceafărul*), W.G. Berger (Simfonia a VII-a *Și dacă ramuri bat în geam*, Simfonia a VIII-a *Luceafărul*, Simfonia a XII-a *Dintre sute de catarge*), A. Vieru (Simfonia a V-a, *Peste vîrfuri*).

Resursele ideatice ale genialului poem eminescian *Luceafărul* și-au găsit o expresie adecvată în creația de balet. Primul care realizează o versiune vocal-simfonică coregrafică este compozitorul moldovean A. Zirra (1912). Mai tîrziu, M. Andricu (1951) imprimă și el virtuți coregrafice baletului omonim, urmat la începutul anilor '80 de oratoriul-balet *Luceafărul* de Gh. Dumitrescu (1941).

Gama de sensuri evocate de poemul lui Eminescu este la fel de variat sugerată în amplele opusuri de anvergură ale compozitorilor români. După cum observă pertinent V. Cosma: “P. Benteoiu exprimă filozofia poetului într-o formă subtilă, de o gravitate nu lipsită de dramatism, în schimb W.G. Berger mizează pe amploarea discursului, pe bogăția de arhitecturi sonore. Gh. Dumitrescu vizează monumentalul, dar și pitorescul prin finalul coregrafic cu tentă de feerie muzicală (*Dansul florilor*, *Dansul albinelor*, *Dansul furnicilor*, *Dansul vîntătorilor transformați în cerbi*)”.

Nu putem încheia aceste rînduri fără a menționa că de vraja versului eminescian au fost ademeniți și compozitorii moldoveni din stînga Prutului. Astfel, E. Doga a scris baletul *Luceafărul*, S. Buzilă semnează *Simfonia în do major*, sugerată de *Scrisorile* lui Eminescu, iar A. Stîrcea, V. Zagorschi – mai multe romănțe inspirate din lirica eminesciană.

Cele evocate, credem, denotă resursele artei sunetelor de a găsi chiar și în cazul perfecțiunii artistice eminesciene mesajul adecvat, care sporește și mai mult puterea de expresie și persuasiune în înțelegerea liricii *Luceafărului* poeziei noastre, căci “cel care a scris *Sara pe deal* nu este numai un poet. Este în același timp un mare compozitor. Eminescu face din cuvinte muzică și din muzică, sens” (Iuri Kojevnikov).

## Retrospectiva secolului

1. Care este, în opinia Dvs., personalitatea secolului XX în pedagogie?
2. Ce eveniment, idei, concepții au marcat pedagogia secolului XX?

*Ion BORȘEVICI, rector al Universității “A. Russo” din Bălți (1967-1975), rector al Universității Pedagogice “I. Creangă” din Chișinău (1975-1992), Președinte al Asociației Pedagogilor din Moldova (1974-1992), doctor în științe filozofice și istorice*

1. Nu cunosc problema în plan planetar. Cred, însă, că o personalitate ar fi cel care caută și reușește să scoată din criză și să păstreze acele mostre pedagogice, deja apreciate în practica educațională, să dezvolte aceste valori instructive atât în plan metodic, cât și în cel tehnologic. Printre savanții autohtoni (ei nu sînt puțini), împătimiti de știința pedagogică contemporană, după opinia mea, mai productiv, adînc ancorat într-o muncă asiduă pare să fie profesorul universitar Virgil Mîndîcanu cu interesele și originalele lui laboratoare educaționale de la Universitatea Pedagogică “Ion Creangă”.

2. Actualmente au loc căutări insistente, încercări de lichidare, de erodare a divergențelor între cele *două* curente de bază, dacă vreți, între cele *două* idealuri valorice istorice de-a binelea conturate, însă nicidecum închistate în știința modernă a pedagogiei și didacticii: cea **națională**, civică, îmbogățită de cuceririle socio-umane și cea **européano-americană**, cu tentă crescîndă de globalizare. Noi, cei din fostul spațiu sovietic, atinși de morbul *deznaționalizării și subaprecierii* valorilor naționale, încercăm, nu fără succes, să revenim la începuturi, la normal, bineînțeles, în mod renovator. Deși, după cum se vede, aceste procese decurg anevoios și în contradictoriu, astfel, vin să accentueze că pentru eliberarea din chingile, șabloanele gândirii totalitariste în chestiunile educaționale avem nevoie încă de o bună durată de timp. Și totuși, e cazul de subliniat aparte, că și în perioada de pînă la 1989 *structurile academice* în domeniul pedagogiei și, mai ales, în cel al didacticii, au cunoscut personalități, dascăli, savanți de o mare și, de multe ori, inedită valoare, deși baza conceptuală adesea era strivită de tăvălugul, de menghina ideologică. Debarasarea de mentalul bolșevizat e o necesitate și în acest domeniu al științei, al harului artei de a ne omeni – chintesența activității

instituțiilor pedagogice. Gîndirea uniformizată a răzlețit și în acest domeniu forțele investigaționale. De aceea se impune imperativul coalizării cercetătorilor din pedagogia Republicii Moldova, crearea condițiilor de maximă realizare a potențelor creative, a energiilor spirituale ale acestora. Mai mult, e timpul fondării unei școli basarabene în psihologie-pedagogie, cît și în domeniul metodologiei și metodicii, al însușirii științelor. Umanizarea științei noastre civice și naționale, familiarizarea tineretului studios cu noile concepții științifice prezintă o parte integrantă a învățămîntului modern.

*Mihai CIOCANU, profesor de limba germană și franceză, din 1962 director al școlii medii din com. Pîrlîța, jud. Bălți*

1. Consider că personalitatea secolului ar fi psihologul, epistemologul și logicianul elvețian Jean Piaget, întemeietorul unei renumite școli de psihologie și al Centrului de Epistemologie genetică de la Geneva. Avînd în atenție inteligența personalității, în special, cea a copilului, abordînd în mod complex problemele interdisciplinarității, Jean Piaget este autorul *teoriei operaționale* – teorie a genezei și mecanismelor gândirii. Chiar dacă lucrările și preocupările lui de bază țin de domeniul psihologiei, Jean Piaget este una dintre cele mai proeminente figuri ale științei despre comportamentul uman, un pedagog în adevăratul sens al cuvîntului.

2. În opinia mea, evenimentul secolului este adoptarea de către O.N.U. a drepturilor copilului, document ce a jucat un rol primordial în conștientizarea faptului că generația în creștere are drepturi civile, sociale și economice ca și maturii. Studiile de pedagogie și psihologie din a doua jumătate a secolului XX au ținut să scoată în relief personalitatea și rolul activ al copilului în procesul educativ, observîndu-se în evoluția conceptelor pedagogice deplasarea accentelor de la profesor spre elev. Ca urmare, s-a schimbat statutul elevului în școală. Nici o reformă socială nu-și va atinge scopul dacă nu se va ține cont de interesele copilului, căci copiii de azi sînt viitorul de mîine.

*Viorica GORAȘ-POSTICĂ, coordonator de program C.E. PRO DIDACTICA*

1. Printre personalitățile de primă mărime care au marcat în mod original pedagogia secolului XX și vor continua să se manifeste la nivel de referință



și-n secolul următor aş vrea s-o evidențiez, în primul rând, pe strălucita profesoară italiană **Maria Montessori** (1870-1952), care, în mod principal, a pus accentul pe bunătața naturală a copiilor, a pretins că libertatea este scopul de bază al învățămîntului și a pus în valoare *libertatea activă a elevilor; dezvoltarea fără constrîngeri – condiție fundamentală a educației*. Conform pedagogiei sale, cheia sistemului educațional la toate vîrstele este eliberarea de inhibiție sau substituirea voinței și a felului de a fi al adultului.

În școala de la Roma, deschisă la 1907, s-a aplicat un sistem propriu de educare a copiilor. Lăsați să se manifeste liber, pentru a reacționa la mediul înconjurător într-o manieră proprie, copiii au demonstrat “legile interne ale formării omului”, relevînd:

- *dragostea pentru mediul înconjurător* (vizibilă în dorința de ordine naturală);
- *dragostea pentru muncă* (nu pentru joacă, ci un puternic fel de a realiza temele date);
- *concentrarea spontană* (nevoile speciei reacționînd prin individ);
- *preferința pentru tăcere* (deși mulți copii lucrează unii pentru alții);
- *sublimarea atitudinii pasive* (nu “a avea”, ci “a folosi”);
- *puterea de a acționa selectiv* (nu din simplă curiozitate);
- *ascultarea* (o necesitate a ajutorului reciproc mai pronunțată decît a competiției);
- *autodisciplinarea* (întotdeauna rodul libertății);
- *bucuria* (o deplină satisfacție provocată de legile propriiei sale naturi).

Perpetuarea metodelor Montessori, dezvoltarea și încadrarea lor originală în diverse contexte culturale denotă importanța acestora în dezvoltarea practică și teoretică a pedagogiei secolului XX și inspiră încredere deplină pentru valabilitatea lor în procesul educațional al mileniului III.

2. Cîteva concepte fundamentale s-au impus în mod pregnant în pedagogia secolului XX:

- *pedagogia creativității* (fundamentată teoretic de *H. Bergson* în lucrarea ***Evoluția creatoare***) și înrudită cu *pedagogia creatoare*, care se bazează pe finalități determinate la nivelul modelului cultural al societății postindustriale, de tip informatizat și vizează dezvoltarea unei personalități adaptabilă la o societate aflată în continuă schimbare;
- *educația funcțională și activă*, asociată, la origine, cu numele lui *Edouard Claparède* (1873-1940), psiholog și pedagog elvețian, reprezentant de vază al școlii active, care a demonstrat importanța satisfacerii trebuințelor, ca bază a educației funcționale;

- *educația pragmatică*, fondată de *John Dewey* (1859-1952), “prințul pragmaticilor”, filozof, psiholog și pedagog american, unul dintre întemeietorii pedagogiei experimentale, bazate pe *pragmatism*, care a fundamentat științific importanța primordială a *activității practice ca sursă a cunoașterii*, caracterizînd multiaspectual educația, inclusiv ca proces continuu de creștere și dezvoltare;
- *pedagogia tehnocentristă* cu tehnologii performante ale instruirii asistate de calculator, radio și televiziune, ale programării și proiectării curriculare etc.;
- *pedagogia globalistă* (1950-1980) cu “finalități determinate la nivelul modelului cultural al societății industrializate”, care vizează formarea omului complex, multilateral dezvoltat;
- “*noile pedagogii*” care realizează pluridimensional, ponind de la nevoile, dorințele și posibilitățile copilului, ca subiect epistemic, celebra formulă: *savoir – savoir faire – savoir être – savoir vivre*;
- *educația creștină*, cu două extreme: una redusă în mod simplist la *valorile general-umane*, iar alta dogmatizată în mod restrictiv, dar revigorată și actualizată, continuă să aibă impact salvator și repercusiuni de esență asupra evoluției educaționale a întregii umanități.

**Ion MĂRGINEANU,**

*profesor U.L.I.M., stagiu pedagogic 39 de ani*

1. Pedagogia este un dar de la Dumnezeu, care nu se învață, ci se perfecționează precum artele. Milioane de oameni în lume practică pedagogia inconștient. În educația socială (familială) rolul principal este realizat de pedagogia populară, fără teorii, dar cu țintă bine orientată. Datorită acestei pedagogii, popoarele se conservează și își păstrează identitatea în timp și spațiu. În secolul de la urmă s-a impus, prin originalitate pedagogică, V.A. Suhomlinski. El s-a dedat muncii și a scris (alții fac la fel, dar nu scriu – aceștia sînt părinții, bunicii – pedagogii de-o veșnicie).

În spațiul românesc există milioane de Suhomlinski, care își duc misiunea în școli, administrație și pe stradă. Eu sînt mai aproape de pedagogia acelor persoane de la care am învățat corectitudinea și aspirația spre adevăr. Ion Evtuşenco, profesor la Universitatea din Bălți; Benedict Papandopolo, fost decan al Facultății de limbi străine a Universității din Bălți, Nicolae Matcaș sînt doar cîteva dintre cei care s-au evidențiat printr-un înalt nivel de cultură și prin sensibilizarea sufletelor umane. Asemeni lor sînt mulți și datorită unor astfel de personalități se păstrează adevăratele valori ale omenirii.

2. Un moment important este faptul că fiecare țară și popor a încercat să-și păstreze și să-și promoveze școala națională. Școala japoneză, de exemplu, bazată pe tradiție, altoiește disciplina, perseverența și munca socială. Această pedagogie a ajutat japonezilor să edifice o societate civilizată și prosperă, cu o tehnologie de învâțat. Școala americană, considerată școală a democratizării personalității, cu succese deosebite la început, a recoltat în ultimul deceniu abateri grave de la un comportament civilizat. Pedagogia europeană s-a manifestat în acest secol prin schimbarea, liberalizarea atitudinii față de copii și personalitate, prin conservarea valorilor de familie și încredințarea educației organizațiilor obștești. Pe lângă succesele obținute, Europa s-a ales cu un conservatism și o pasivitate generală în cucerirea științei.

Pedagogia ex-socialistă, afirmându-se prin politizarea excesivă a școlii, a lăsat, totuși, "fisuri" datorită cărora s-au remarcat multe personalități. Putem menționa pedagogia sugestivă a lui Ivanov (Bulgaria), umanismul pedagogic polonez, iar școala românească îmbină creator munca profesorului și străduința discipolului. Pedagogia sovietică a oferit posibilități nelimitate unor categorii sociale (centriștilor), promovând șovinismul rus și făcându-se cunoscută prin metoda de la Lipețk, care a predominat învățămîntul în perioada anilor 60-80.

În opinia mea, una din cele mai reușite metode ale pedagogiei sovietice rămîne a fi cea a lui Șatalov, bazată pe blocurile de sprijin, pe creativitatea intelectuală în temeiul unor orientări științifice. Consider metoda blocurilor de sprijin o liberalizare a pedagogiei ex-sovietice. S-ar mai cere pomenită și școala studierii limbilor străine, care oferă mari posibilități prin deplasarea accentelor de pe studierea unei limbi la nivel de traducere la cel de comunicare.

**Boris MELNIC,**  
doctor habilitat, profesor universitar, academician al A.S.M.,  
Președinte al Comisiei Superioare de Atestare din Moldova

1. Din punctul meu de vedere personalitatea secolului este V.A.Suhomlinski, pedagog, savant, doctor habilitat în științe pedagogice. A fost înalt apreciat de renumitul savant grec Frangos în lucrarea **De la Socrate la Suhomlinski**, care l-a numit "cel mai mare pedagog al secolului XX", menționînd că Suhomlinski a militat pentru afirmarea a patru adevăruri fundamentale ale pedagogiei:

- dragostea și sinceritatea față de copii;
- năzuința spre înălțarea spirituală și morală a omului;
- slujirea cu devotament a tinerei generații;
- slujirea fără de rezerve a societății.

V. A. Suhomlinski a editat 46 de cărți, a publicat 320 de articole. Este profesor emerit al

Ucrainei, pedagog al poporului.

2. Evenimentul secolului în pedagogie îl constituie educația științifică care exclude rutina, studiile la comandă și promovează o astfel de formă de instruire ce provoacă tineretului studios satisfacția și dorința de a studia permanent. Învățămîntul în varianta de astăzi, bazat pe știință, cultivă talentul, contribuie la formarea personalității intelectuale și la formarea inițiativei creatoare. Germania este un exemplu elocvent în politica instruirii științifice a tineretului studios, moștenind tradițiile humboldtine, tradiții de îmbinare a învățămîntului cu cercetările științifice și cu atenție sporită față de formarea personalității. Instruirea adevărată presupune o atitudine creatoare și, ca orice formă a activității de creație, ea nu poate fi dirijată prin intermediul forței, prin constrîngere. Spiritul de libertate, independență și responsabilitate personală constituie baza fundamentală a instruirii conștiente și durabile.

**Liliana NICOLAESCU,**  
Director Executiv al C. E. PRO DIDACTICA

1-2. Cred că personalitatea care a influențat cel mai mult pedagogia secolului XX a fost John Dewey, căruia îi revine marele merit în valorificarea învățării prin experiență. Convingerea lui Dewey că inteligența trebuie folosită, în primul rînd, pentru a face față provocărilor vieții, e una din ideile care stau la baza orientării educației moderne spre dezvoltarea abilităților de gîndire critică ale elevului/formabilului. John Dewey a fost un aprig susținător al principiului legării teoriei de practică și a completat maxima lui Seneca: "Nu pentru școală, ci pentru viață învățăm" cu afirmația: "Școala nu trebuie să pregătească pentru viață, ci să fie viața însăși".

**Vlad PĂSLARU,**  
directorul Institutului de Științe ale Educației

1. Mama, care menține focul din vatră în căminul familial, își educă copiii doar prin dragoste și credință. Apoi tata, care îndumnezeiește spațiul educațional prin locuire.

În științele educației nu pot exista personalități ale secolului, deoarece educația este un fenomen universal, în care sînt implicați absolut toți oamenii, și toți oamenii contribuie, direct sau indirect, la formarea unui concept educațional. Există, însă, personalități de excepție care au influențat decisiv educația și învățămîntul. La români aceștia sînt D. Gusti, de numele căruia este legat conceptul educațional românesc în sec. XX și A. Marga, care marchează învățămîntul românesc al sec. XXI.

2. Noua hartă politică a Europei care a reunit omenirea, deși mai mult doar intențional, deocamdată, pe conceptul educației formative, centrat pe



personalitatea celui educat. Acest fapt este nemai-pomenit de important, deoarece instaurează stabil în mentalitatea umană principiul *educației pozitive* și al *libertății în educație*, principii deschizătoare de lumină către esența Ființei umane.

*Gheorghe RUSNAC, doctor habilitat în istorie, membru corespondent al A.Ș.M., rectorul Universității de Stat din Moldova*

1-2. În viziunea unor savanți evenimentul pedagogic al secolului ar fi *pedagogia prospectivă*, pentru că actualul și viitorul sistem de educație are următoarele caracteristici:

- educația devine un proces care va însoți omul pe tot parcursul existenței sale;
- educația își va pune amprenta asupra majorității funcțiilor vitale;
- educația va deveni accesibilă unui număr din ce în ce mai mare de oameni care vor putea studia cu ajutorul mijloacelor mass-media și al centrelor multimedia, prin învățămîntul la distanță și prin intermediul computerilor cu funcții didactice;
- educația, în aceste condiții, va pune accentul în școală pe activitățile aplicative.

Plinătatea de sine a ființei umane (M. Heidegger), ca scop al educației contemporane, este validată de producerea acesteia în interiorul valorilor fundamentale ale humanității: Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea, Sacrul.

Conținutul valorilor explică domeniul vieții umane și corespunde celor cinci vârste ale omului (copilăria, adolescența, tinerețea, maturitatea și bătrînețea).

În raport cu educatorul (profesorul) educația este o acțiune de umanizare (*“Omul nu devine om decât prin educație”* – afirma I. Kant.)

Problema educației tinde să devină una prioritară în evoluția ființei umane (a ființei raționale) și a umanității, în ansamblul ei.

În epoca noastră, dezvoltarea societății și a individului, puternic impulsionată de procesul științei și al tehnicii, se află în legătură directă cu educația și producția.

Știința însăși se află sub puterea educației. Ea n-ar putea deveni forță de producție, dacă mai întâi n-ar trece prin educație, adică dacă n-ar fi asimilată în anumite limite de către diversele categorii de oameni potrivit specificului profesiunilor.

De menționat că aproape fiecare program U.N.E.S.C.O., indiferent de conținutul problemelor (de protejare a mediului sau a culturii, de promovare a științei și tehnologiei etc.) finalizează cu recomandări referitoare la acțiuni educative specifice domeniului abordat. Prin urmare, modul de dezvoltare a lumii contemporane este într-o dependență directă de modul în care educația poate satisface cerințele acestei dezvoltări.

După cum apreciază specialiștii, *“noile educații”* reprezintă cel mai oportun răspuns al sistemelor educative la imperitivele contemporane.

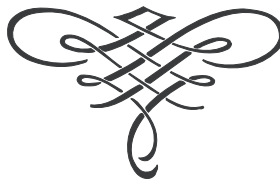
*“Noile educații”* presupun: educația pentru drepturile omului; educația pentru democrație și civism; educația pentru pace; educația pentru toleranță; educația pentru dezvoltare; educația pentru mediu; educația interculturală.

Educația *“interculturală”* implică:

- recunoașterea diversității reprezentărilor, referințelor și valorilor;
- dialogul, schimbul și interacțiunile între diverse reprezentări și referințe;
- dialogul și schimbul între persoanele și grupurile ale căror referințe sînt diverse, multiple și, adesea, divergente, interogația (încă o nuanță a lui inter) în reciprocitate, prin raport cu viziunea ecocentrică asupra lumii și a relațiilor umane;
- dinamica și relațiile dialectice de schimbări reale și potențiale în spațiu și timp. O dată cu dezvoltarea comunicării culturale se transformă și identitățile, participînd astfel la transformarea altor culturi.

Schimbările paradigmei politice, sociale, economice, valorice presupun și reforma radicală a sistemului educațional în ameliorarea crizei identității naționale și a crizei conștiinței de proprietate.

Consemnare: Mariana CIOCANU-VATAMANU  
Dan BOGDEA



Dibuit-am în științe, în maxime,-n poezie...

/Lumea îmi părea o cifră.../



## DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

Rubrică susținută de conf. univ. dr. Sorin CRISTEA, Universitatea București.

## Valorile pedagogice

**V**alorile pedagogice reprezintă repererele axiologice (morale, științifice, tehnologice, estetice, psihofizice) care susțin conținuturile fundamentale ale educației proiectate conform unor obiective de maximă generalitate și stabilitate epistemică, specificate și concretizate în cadrul activităților organizate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

*Baza de susținere* a valorilor pedagogice este de natură filozofică, fiind exprimată în plan etic, epistemologic, praxiologic, estetic și antropologic. Avem în vedere valorile de: *bine moral, adevăr științific, adevăr științific aplicat, frumos, sănătate psihofizică*. Sfera de cuprindere a acestor valori acoperă astfel dimensiunea conținuturilor generale ale educației care se regăsesc în mod direct și indirect la nivelul oricărei activități cu finalitate pedagogică, de *formare-dezvoltare* a personalității umane: *educația morală, educația intelectuală, educația tehnologică, educația estetică, educația psihofizică*.

Aceste conținuturi generale, fundamentale reflectă: a) preferințele *subiective*, dar și adevărurile *obiective* (de: *bine, adevăr, frumos*), înțelese ca

“realități cosmice care participă la natura lucrurilor”; b) *normele*, “absolute și eterne”, influențabile însă, în diferite situații istorice, “de noile religii, descoperiri științifice, progrese tehnologice sau evoluții ale învățământului”; c) *ierarhiile finalităților*, realizate prin “clasificări riguroase”, efectuate special pentru a determina orientările “capitale, în fapt, pentru om, în raport cu altele pe care el – sau alții – pretind să le pună în prim plan” (vezi Kneller, George, F., 1974, pag. 40-41; 57-62).

*Funcția de bază* a valorilor pedagogice exprimă capacitatea generală a acestora de anticipare a procesului de *formare-dezvoltare* optimă a conștiinței psihosociale a celui educat, realizabilă pe tot parcursul existenței umane, la nivel teoretic și practic. Finalitățile proprii fiecărui conținut general al educației orientează astfel, prin structuri și metodologii specifice, *formarea-dezvoltarea permanentă a conștiinței morale, a conștiinței științifice, a conștiinței tehnologice, a conștiinței estetice, a conștiinței psihofizice*, la nivelul interdependenței dintre dimensiunea lor *teoretică* (reprezentări, concepte, teorii, paradigme) și *practică* (obișnuințe, atitudini).

*Structura de bază* a valorilor pedagogice delimitează ansamblul conținuturilor *specifice* promovate la nivel moral, intelectual, tehnologic, estetic, psihosocial, în raport de criteriile angajate (formele de educație/instruire; particularitățile de vîrstă și



individuale), mai ales în cadrul sistemului și al procesului de învățămînt. Poate fi degajată astfel o *ierarhie a valorilor pedagogice* dezvoltată la nivel global și în contextul fiecărui conținut specific. La nivel global pot fi sesizate valorile pedagogice dezvoltate de “noile educații” (*educația*: ecologică, demografică, pentru democrație, civică, interculturală...), raportabile la oricare din cele cinci conținuturi fundamentale ale educației; iar în cadrul conținuturilor fundamentale, pot fi dezvoltate mai multe valori specifice: *adevărul științelor exacte* (științelor matematice, științelor naturii) sau al *științelor socioumane* (psihologiei, sociologiei, pedagogiei, antropologiei, istoriei, filozofiei); *norma*: moral-juridică, moral-profesională, moral-politică, moral-civică, moral-religioasă (...); *adevărul științific aplicat*: în domeniul naturii sau în cel al existenței socioumane, (prin intermediul paradigmei recunoscute la nivelul fiecărei comunități științifice); în orientarea școlară, profesională, socială; *frumosul* din natură, artă, societate (inclusiv în producție – vezi *designul industrial*); *sănătatea psihofizică* (necesară dezvoltării biologice și psihologice a personalității umane).

*Structura de bază* a valorilor pedagogice evidențiază tocmai interdependența funcțională a acestora angajată în proiectarea și realizarea oricărei activități de educație. De altfel, orice activitate, și cu atât mai mult una de complexitatea educației presupune un ansamblu de valori specifice, respectiv *pedagogice*. Ele își au originea în structura personalității umane, dar și în sfera condițiilor și a necesităților sociale. Asigurînd corelația dintre prima latură (psihologică) și cea de-a doua latură (sociologică), *valorile pedagogice* intervin la nivelul corelației dintre *subiectul* și *obiectul* educației, între *educator* și *educat*.

*Subiectul* educației cunoaște, evaluează, transmite și chiar creează valori pedagogice; *obiectul* educației beneficiază – în măsura în care receptează – valorile pedagogice implicate de *subiect* la nivelul mesajului educațional. *Subiectul* inițiază orice acțiune (didactică, educativă ...) doar în măsura în care se raportează la valorile pedagogice angajate, în mod obiectiv, la nivelul funcțiilor educației (funcția generală – *formarea-dezvoltarea* personalității în vederea integrării sociale optime; funcțiile principale: economică, politică și culturală) și, în mod subiectiv, la nivelul finalităților educației (ideal, scopuri, obiective). Este susținută astfel *corelația funcțională* dintre *subiect* și *obiect* care permite orientarea *obiectului* într-o direcție bine delimitată axiologic; în plus subiectul poate crea *obiectului* inclusiv nevoia de valori, de noi valori pedagogice, premisa saltului de la educație la autoeducație.

*Nucleul funcțional-structural* al valorilor pedagogice este reflectat la nivelul finalităților de sistem și de proces. Activitatea *subiectului* educației presupune astfel nu numai *cunoașterea* valorilor pedagogice – la nivelul unor judecăți existențiale – ci și *valorificarea* lor la nivelul unor judecăți angajate în spiritul paradigmei *curriculumului*. Raportarea la “procesul de cunoaștere și de valorificare a valorilor” (vezi *Filozofia valorii*, Editura Polirom, Iași, 1997, Andrei, Petre, pag. 62-64) corespunde activității complexe a *subiectului* de teoretizare – avînd ca rezultat interiorizarea nucleului funcțional-structural al educației – și de proiectare a educației/instruirii prin valorificarea *finalităților macro și micro-structurale* la nivelul practicii pedagogice (vezi proiectarea: structurii sistemului și a procesului de învățămînt, a planului de învățămînt, a programelor școlare, a metodicilor de specialitate, a manualelor școlare; a planului de lecție, oră de dirigiență etc.).

Prelucrarea și sintetizarea valorilor pedagogice la nivel de sistem, în cel mai înalt grad de generalitate, permite conturarea *idealului educației* – care definește tipul de personalitate, valabil pe termen lung – și a *scopurilor educației*, care definesc direcțiile principale de evoluție a educației, valabile pe termen mediu. Traducerea acestor finalități la nivelul procesului de învățămînt, realizabilă prin diferite acțiuni de derivare a valorilor pedagogice, asigură definirea criteriilor de elaborare a *curriculumului* școlar/universitar, definite, de regulă, în cadrul obiectivelor *generale și specifice* (numite uneori și *obiective-cadru și obiective de referință*).

*Valorile pedagogice angajate la nivelul finalităților* exprimă capacitatea de anticipare a rezultatelor educației la diferite grade de generalizare și abstractizare.

*Idealul educației*, reprezentînd finalitatea macrostructurală de maximă generalitate care angajează toate resursele formative ale societății, concentrează o valoare absolută, indivizibilă, exprimată la nivelul modelului pedagogic proiectat: personalitatea civică (Atena antică), personalitatea religioasă (Evul Mediu), personalitatea enciclopedică (Renașterea), personalitatea eficientă (societatea industrializată timpurie), personalitatea complexă, multilaterală (societatea industrializată avansată), personalitatea creativă și autonomă (societatea postindustrială, informatizată).

*Scopurile educației*, reprezentînd finalități macrostructurale cu grad ridicat de generalitate, angajează forța proiectivă a idealului prin intermediul unor valori pedagogice validate la scară socială, care definesc direcțiile principale de dezvoltare a sistemului de educație/învățămînt. Ca exemplu, *Raportul către U.N.E.S.C.O. al Comisiei Internaționale pentru*



*Educație în secolul XXI* definește următoarele direcții de evoluție a educației, reflectate la nivelul unor *valori pedagogice fundamentale*, prezentate ca “principii universale urmărite de profesori și instructori, de cetățeni și de factori decizionali, precum și de ceilalți participanți și parteneri la procesul educațional”: a) angajarea educației și instruirii ca drepturi și valori umane universale pe tot parcursul evoluției personalității; b) stimularea creativității prin răspîndirea cunoașterii științifice; c) planificarea sistemelor de învățămînt prin “combinarea armonioasă” a trei scopuri: *echitatea, relevanța, performanța*; d) reformarea sistemelor de învățămînt ca rezultat al “unor analize și evaluări profunde și corecte (...), dar și ca produs al înțelegerii condițiilor și cerințelor specifice care au relevanță în fiecare situație”; e) abordarea diversificată a problematicii dezvoltării învățămîntului; f) responsabilizarea întregii societăți în vederea rezolvării problemelor complexe ale educației și instruirii (vezi, Delors, Jacques, coordonator, *Comoara lăuntrică. Raportul către U.N.E.S.C.O. al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iași, 2000, pag. 224, 225).

*Obiectivele educației*, reprezentînd *finalități microstructurale* cu o arie de aplicabilitate restrînsă la nivelul procesului de învățămînt, definesc orientările valorice ale acestuia exprimate în plan general (prin derivarea obiectivelor generale din scopurile educației) – particular (prin specificarea obiectivelor generale) – concret (prin operaționalizarea obiectivelor specifice). Ca exemple pot fi evocate *valorile*

*pedagogice – criterii* avansate pentru elaborarea: planului de învățămînt, programelor școlare, manualelor școlare, metodicilor de specialitate, modelelor de operaționalizare a obiectivelor ...

**REPERE BIBLIOGRAFICE:**

1. *Axiologie românească. Antologie*, Editura Eminescu, București, 1982.
2. Andrei, P., *Filozofia valorii*, Editura Polirom, Iași, 1997.
3. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera – Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
4. Delors, J., coordonator, *Comoara lăuntrică. Raportul către U.N.E.S.C.O. al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iași, 2000.
5. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, deuxième édition, Éditions Nathan, Paris, 1998.
6. Kneller, G., F., *Enseigner, Apprendre - Pourquoi? Une introduction a philosophie de l'enseigne*, Nouveaux Horizons;1974.
7. Negură, I.; Papuc, L.; Pâslaru, VI., *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Chișinău, 2000.
8. Reboul, O., *Les valeurs de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992.

## Summary

A past must be so close to us that we could live it again in a fantastic manner and it must be so fabulous that could surprise us each time when we turn back to it. A past must be so present that we could not forget it and we could live always in it. Such is a present past, which is **MIHAI EMINESCU**.

We are tributary to him for his genius and immeasurable contribution in the Romanian thesaurus of writing, philosophy and science. That's why the current edition of the review is special one. We dedicate to him who, was and still is the greatest poet of all times - Mihai Eminescu.

Our authors try to elucidate the relevance of Eminescu's creations in many fields: geography, history, music, arts, the French and the Romanian Languages etc. Several authors present, their personal points of view on Eminescu's works in an interesting manner.

In the end of the second millennium and at the

beginning of the third one we try to bring up a genuine symphony closer to you, which contains reverential words and homage to Eminescu, who was and remains the Morning Star of our literature for eternity.

We live in a world of things, facts and numbers, which is a world of time. Our effort, ceaseless and unconscious, our wish is to go out of time, to reach the enraptured moment, which spells reevaluation and implicit revalue of everything.

Reevaluation and revalue – what may be more alluring for somebody who wants to celebrate the self-fulfillment?

In addition to bringing back the Eminescu's brilliant wit, we try putting up-to-date issues related to the educational values. The teachers are invited to discussion about values, from pedagogical, sociological and psychological perspectives.

*Dear readers,*

*We wish you to celebrate the first Christmas of the new Century and upcoming New Year with happiness and sanguineness.*

*Merry Christmas and Happy New Year to you and your family!*

## Autorii noștri

### Ținem să le mulțumim tuturor celor care au colaborat:

**AVRAM** Mioara – doctor în filologie, șefa sectorului Gramatică a Institutului de Lingvistică “Iorgu Iordan”, București.

**BALȚATU** Tamara – director al liceului “L. Deleanu”, Chișinău, profesoară de fizică, grad didactic II.

**CIOBANU** Vitalie – redactor șef al revistei “Contrafort”.

**CHIVRIGA** Vasile – director al liceului “M. Eminescu” din Ungheni, profesor de geografie, grad didactic II.

**CRĂCIUN** Simona – doctorandă, lector, Universitatea “Al. I. Cuza”, Iași.

**CRISTEA** Sorin – doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea București.

**CRISTEI** Tamara – lector, Universitatea de Stat din Moldova.

**DAN** Mihai – director al liceului “M. Eminescu” din Chișinău, profesor de istorie, grad didactic II.

**GAVRILIȚĂ** Galina – șef adjunct al Direcției Principale Învățământ Preșcolar, Primar, Gimnazial și Liceal a M.E.Ș.

**GÎTLAN** Vasile – profesor de istorie, grad didactic I, Liceul Teoretic “Principesa Natalia Dadiani”, Chișinău.

**GHEORGHITĂ** Cezara – doctorandă, lector la Universitatea Pedagogică “Ion Creangă”.

**GHEȚU** George – filolog, colaborator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

**GHILAȘ** Victor – doctor în studiul artelor, cercetător științific superior, Institutul Studiul Artelor al A.Ș.M.

**GORAȘ-POSTICĂ** Viorica – coordonator de program la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

**GRAMA** Angela – profesoară de limba și literatura română, grad didactic II, Liceul “M. Eminescu”, Chișinău.

**MISTREANU** Tatiana – profesoară de istorie, grad didactic I, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

**NEGRUȚA** Ecaterina – profesoară de istorie, grad didactic II, gimnaziul nr. 21, Vadul-lui-Vodă.

**PAVLICENCU** Sergiu – doctor habilitat în filologie, conferențiar universitar, șeful catedrei de literatură universală, Universitatea de Stat din Moldova.

**PĂGÎNU** Victor – profesor de fizică, grad didactic II, Colegiul Financiar-Bancar, Chișinău.

**PĂSLARU** Vlad – doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Institutul de Științe ale Educației.

**POPA** Iulius – pedagog, publicist, colaborator la “Literatura și Arta”.

**SICORSCHI** Victoria – lector superior, Universitatea Pedagogică “Ion Creangă”.

**SÎRBU** Ion – doctor în filozofie, academician al Academiei Ecologice din România, profesor universitar, U.L.I.M.

**TERZI** Dana – magistru în psihologie, doctorandă, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

**VASILIEV** Maria – doctor în pedagogie, Universitatea de Stat din Tiraspol.

**VÂRȚANU** Ion – vicedirector al Liceului Teoretic Național “Columna”, profesor de limba și literatura română, grad managerial I.



1889



1890



1904

*"Stinge-mi-s-or ochii mic  
Tot deasupra cântii Sale."  
Galopone Viora*



1999



1999



1998



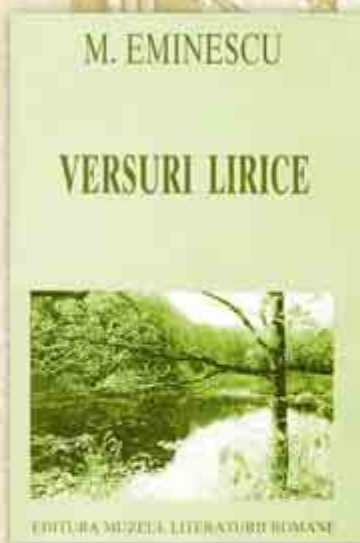
1989



1924



1911



2000



2000



2000

millenium

# III millenium

III

millenium

III



Dragi cititori!  
Vă urăm un de secol fericit!  
La mulți ani cu soare și noroc!

Dragoste

Prosperitate

Răbdare

Optimism