



# **TRADIȚIE ȘI INOVARE ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ**

**Ediția a VII-a**

**Materialele  
COLLOQUIA PROFESSORUM  
din 12 octombrie 2017**

**Bălți, 2018**

CZU: 082:378.4(478-21)=00

T 80

**Comitetul științific:**

**Ion GAGIM**, dr. hab., prof. univ., rector

**Igor COJOCARU**, dr., conf. univ., prorector pentru activitatea științifică

**Pavel TOPALĂ**, dr. hab., prof. univ., Președintele Consiliului Științific

**Lilia TRINCA**, dr., conf. univ., decanul Facultății de Litere

**Ina CIOBANU**, dr., conf. univ., decanul Facultății de Științe Reale, Economice și ale Mediului

**Lora CIOBANU**, dr., conf. univ., decanul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte

**Vitalie RUSU**, dr., conf. univ., decanul Facultății de Drept și Științe Sociale

**Elena HARCONIȚĂ**, grad de calificare superior, directorul Bibliotecii Științifice

**Colegiul de redacție:**

**Igor COJOCARU**, doctor în politologie, conferențiar universitar, prorector pentru activitate științifică

**Svetlana STANȚIERU**, lector universitar

**Elena SIROTA**, doctor în filologie, conferențiar universitar

**Alexandra MELNIC**, metodist

Coperta: **Silvia CIOBANU**, bibliotecar, grad de calificare superior

Corector și tehnoredactor: **Liliana EVDOCHIMOV**, master în filologie

**Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții**

„Tradiție și inovare în cercetarea științifică”, colloquia professorum (7; 2017; Bălți). Tradiție și inovare în cercetarea științifică, Ediția a 7-a: Materialele Colloquia Professorum din 12 octombrie 2017 / com. șt.: Ion Gagim [et al.]; col. red.: Igor Cojocaru [et al.]. – Bălți: Centrul editorial universitar, 2018 (Tipogr. Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți). – 182 p.: fig., tab.

Antetit.: Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Texte: lb. rom., engl., fr., alte lb. străine. – Rez.: lb. rom., engl., fr., alte lb. străine. – Bibliogr. la sfârșitul art. – Referințe bibliogr. în subsol. – 50 ex.

082:378.4(478-21)=00

ISBN 978-9975-50-225-2.

**Responsabilitatea pentru conținutul și corectitudinea articolelor revine autorilor.**

Tiparul: *Tipografia Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți*

© *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2018*

ISBN 978-9975-50-225-2.

## SUMAR

### FACULTATEA DE LITERE

<b>Татьяна СУЗАНСКАЯ.</b> <i>Поэтика символизма в любовной лирике Андрея Белого и Джордже Баковия</i> . . . . .	5
<b>Марина ТУНИЦЬКА.</b> <i>Функціонально-стилістичний аспект антонімічної лексики в поезіях В. Симоненка</i> . . . . .	9
<b>Фёдор ГОРЛЕНКО.</b> <i>К вопросу об ассоциативных связях слов в системах "язык / речь – художественный текст"</i> . . . . .	14
<b>Елена СИРОТА.</b> <i>Функционально-семантическое поле согласия в современном русском языке: семантика, структура, функционирование</i> . . . . .	17
<b>Лариса ПАСКАРЬ.</b> <i>Куррикулум нового курса по выбору «Путешествие по России»: концепция, структура и содержание</i> . . . . .	22
<b>Елена ВАРЗАРЬ.</b> <i>Некоторые аспекты речевых актов, выражающих похвалу</i>	31
<b>Lilia TRINCA, Daniela TRINCA.</b> <i>Arhaisme lexicale de origine germană în structura frazeologismelor</i> . . . . .	38
<b>Охана CHIRA.</b> <i>Eufemismele disfemistice și disfemismele eufemistice</i> . . . . .	43
<b>Mihail RUMLEANSCHI.</b> <i>L'entropie vs les connotations réfractées</i> . . . . .	46
<b>Татьяна КОНОНОВА.</b> <i>Проблемная лекция как эффективный метод углубления теоретических знаний студентов-филологов</i> . . . . .	52
<b>Діана ІГНАТЕНКО, Людмила ЧОЛАНУ.</b> <i>Нова генерація творчої інтелігенції Молдови: українські поети (До постановки проблеми)</i> . . . . .	55
<b>Viorica CONDRAT.</b> <i>Plagiarism in academic foreign language writing</i> . . . . .	61
<b>Elvira GURANDA.</b> <i>Modelarea structurii câmpului funcțional-semantic al indicatorilor lexicali de exprimare a actualității cantitative</i> . . . . .	64

### FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE

<b>Margarita TETELEA.</b> <i>Competența profesorului din perspectiva strategiilor în predarea disciplinelor artistice din școlile de muzică/arte</i> . . . . .	68
<b>Елена ГУПАЛОВА.</b> <i>История создания фортепианного учебного репертуара Республики Молдова: нотные хрестоматии под редакцией Т. Войцеховской и А. Дайлиса (60-70-е годы XX века)</i> . . . . .	71
<b>Анна ГЛЕБОВ.</b> <i>Концептуализация путей формирования/развития духовности в процессе музыкального воспитания/образования в детской музыкальной школе</i> . . . . .	77
<b>Marina CALIGA.</b> <i>Integralitatea emoționalului și raționalului la lecția de educație muzicală</i> . . . . .	83
<b>Ioana STĂNESCU.</b> <i>Dinu Lipatti, o viață dăruită pianului</i> . . . . .	86
<b>Raluca DOBRE-IONIȚĂ.</b> <i>Cultura muzicală națională românească în prima jumătate a secolului al XX-lea</i> . . . . .	92

### FACULTATEA DE ȘTIINȚE REALE, ECONOMICE ȘI ALE MEDIULUI

<b>Nicoleta BLEANDURĂ.</b> <i>Activitatea studentului pentru tratarea competență a situațiilor</i> . . . . .	96
<b>Adela GOREA.</b> <i>Integrarea resurselor educaționale prin intermediul rețelelor de socializare</i> . . . . .	100
<b>Александр ПАРАХОНЬКО.</b> <i>Разработка программы "Личный кабинет" для преподавателей БГУ им. Алеку Руссо</i> . . . . .	104

<b>Radames EVDOCHIMOV.</b> <i>Proiectarea lecției de laborator la unitatea de curs Tehnologii informaționale și comunicaționale, utilizând web service . . . . .</i>	109
<b>Nelli AMARFII-RAILEAN.</b> <i>Impozitarea cu TVA în spațiul european. Repere analitice și comparative . . . . .</i>	113
<b>Stanislav STADNIC, Boris BOINCEAN.</b> <i>Eficacitatea folosirii diferitor sisteme de fertilizare în asolament . . . . .</i>	117

**FACULTATEA DE DREPT ȘI ȘTIINȚE SOCIALE**

<b>Efim MOHOREA.</b> <i>Elemente de gândire formală în actele comunicării verbale . . .</i>	125
<b>Ion DĂNOI, Corneliu VRABIE.</b> <i>Noțiunea de mediu înconjurător și importanța protejării lui . . . . .</i>	132
<b>Anatolie FAIGHER.</b> <i>Unele aspecte cu privire la trăsăturile/semnele infractorului în criminologie și dreptul penal . . . . .</i>	137
<b>Dumitru DUMITRAȘCU.</b> <i>Asigurarea unui proces civil echitabil prin prisma jurisprudenței Curții Europene a Drepturilor Omului . . . . .</i>	141
<b>Corneliu VRABIE, Ion DĂNOI.</b> <i>Codificarea reglementărilor – element implicit în procesul de reformare a dreptului internațional privat . . . . .</i>	146
<b>Victoria ȚARĂLUNGĂ.</b> <i>Conflictul Transnistrean: cauze, esență, particularități</i>	150
<b>Valeriu PARNOVEL.</b> <i>Confruntarea „Istoriei Mentalităților” cu „Istoria Ideilor”: Unilateralitatea mutuală a abordărilor . . . . .</i>	161
<b>Ion DĂNOI, Corneliu VRABIE.</b> <i>Rezolvarea amiabilă a litigiilor . . . . .</i>	167
<b>Tatiana CRUGLIȚCHI.</b> <i>Delimitarea răspunderii procesual civile de sancțiunile procedurale civile . . . . .</i>	171
<b>Corneliu VRABIE, Ion DĂNOI.</b> <i>Capacitatea juridică a străinilor în reglementarea civilă a Republicii Moldova . . . . .</i>	177

ПОЭТИКА СИМВОЛИЗМА В ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКЕ  
АНДРЕЯ БЕЛОГО И ДЖОРДЖЕ БАКОВИЯ

Татьяна СУЗАНСКАЯ, доктор конференциар,  
Бэлэцкий государственный университет имени Алеку Руссо

**Abstract:** *The article examines the literary characteristics of the lyrical poems written by two outstanding representatives of Russian and Romanian symbolism, A. Bely and G. Bacovia. It also traces features of symbolist poetry, characteristic for both lyricists. Two poems are contrasted: A. Bely's «Поём облетающую лес...» and G. Bacovia's «Pastel», both poems sharing the theme of love. In these works, the main levels of artistic unity are revealed: the system of images, the space-time continuum, the lyrical situation, the features of poetics and melody. An attempt was made to translate the poem Pastel into Russian.*

**Keywords:** *symbolism, comparative analysis, system of images, chronotope, lyrical action, melody.*

Символизм – ведущее модернистское направление в культуре и искусстве рубежа XIX – XX вв. Его главная черта – сосредоточенность на символе, художественное выражение через символ интуитивно постигаемых сущностей и идей, смутных, часто изошрённых чувств и видений. Философско-эстетические принципы символизма восходят к сочинениям А. Шопенгауэра, Э. Гартмана, Ф. Ницше, музыкальному творчеству Р. Вагнера, которые, стремясь проникнуть в тайны бытия и сознания, хотели увидеть в реальности идеальную сущность мира («от реального к реальнейшему») и его «нетленную», вечную Красоту, уйти в непознаваемый и вечный абсолют. Символисты предчувствовали трагические социально-исторические сдвиги и потрясения, выступали против буржуазности и позитивизма, выражали тоску по духовной свободе. Русские символисты провозгласили идею «жизнетворчества», такого сакрального действия, которое выходит за пределы искусства. Андрей Белый, в частности, проповедовал теургизм [2, с. 76-85]. Как известно, А. Белый был наиболее последовательным символистом. Исследователи справедливо утверждают, что символистская эстетика в его лирике отразилась в «чистом» виде» [1].

Актуализируя метафизическую «сущность» видимого мира, символисты общались с читателем символами. Произведения данного направления отличаются:

- мистическим содержанием;
- утверждением индивидуализма и попыткой его преодолеть;
- мыслью о том, что мир не познаётся, а конструируется в процессе творчества, идеей соборного искусства;
- утверждением, что поэзия есть «тайнопись неизречённого» (Вяч. Иванов);
- элитарным характером, обращением к посвящённым, к избранным;
- вниманием к культурному наследию, обращением к римской и греческой античности;
- богатством ассоциаций;
- метафорическим стилем;
- связью с музыкой;
- связью с живописью, импрессионистичностью [3, с. 254].

Символизм возник во Франции, поэтому ориентация символистов разных стран, в том числе Андрея Белого (Бориса Бугаева) и Дж. Бакония (Джордже Василиу), на П. Верлена, П. Валери, А. Рембо и на др. французских поэтов вполне объяснима. Пе-

речисленные выше черты символизма можно найти в стихотворениях А. Белого и Дж. Бакония, чего вполне достаточно, чтобы обосновать типологическое сопоставление творчества как творчество символистское.

Объектом углублённого анализа в данной работе стали стихотворения «Поёт облетающий лес...» (1902) Андрея Белого и «Пастель» (1904) Джордже Баковии, посвящённые теме ушедшей любви и расставания. Мы попытались выявить общность и различие лирических миниатюр названных авторов: а) в изображении лирической ситуации; б) системе образов; в) пространственно-временном планах; г) цвето-обозначениях; д) композиции; е) идейном содержании. Особое внимание уделяется музыкальной организованности стихотворений, ритмическому строю, метру.

Стихотворения Белого и Баковии удивительно мелодичны и изысканны; метафоры и эпитеты, используемые авторами, создают целостную лирическую картину осени, тайны, любовного свидания, ожидания счастья и боязни его утратить, грусти расставания. А. Белый не случайно называл себя «пленэристом». Это же можно сказать и о Дж. Баковии. Характерно и то, что творчество исследуемых лириков можно соотнести с произведениями художников импрессионистов.

Дж. Бакония, поэтика которого ассоциируется с Полем Верленом, использует приёмы верленовской музыкальности, но это не подражательная поэзия, а факт национальной культуры. Символизм в Румынии – явление, связанное с городской культурой и развитием жанра городского романса. Даже будучи заимствованным, румынский символизм органично вписался в сферу национальной культуры и раскрыл поэтические возможности родного языка. Другой исток лирики Баковии – Ал. Мачедонски: «Последователь Ал. Мачедонски, в школе которого он сформировался, Бакония – самый выдающийся представитель румынского символизма», – указывает Шт.-Ауг. Дойнаш [4, с. 5].

Приведем тексты стихотворений и перевод стихотворения Дж. Баковии, предпринятый автором данной статьи.

\*\*\*

*Поёт облетающий лес  
нам голосом старого барда.  
У склона воздушных небес  
протянута шкура гепарда.  
Не веришь, что ясен так день,  
что преждее счастье возможно.  
С востока приблизилась тень  
тревожно.  
Венок возложил я, любя,  
из роз – и он вспыхнул огнями.*

*И вот я смотрю на тебя,  
смотрю, зачарованный снами.  
И мнится – я этой мечтой  
Всю бездну восторга измеряю.  
Ты скажешь – восторг тот святой...  
Не верю!  
Поёт облетающий лес  
нам голосом старого барда.  
На склоне воздушных небес  
сожжённая шкура гепарда.*

<p><b>Pastel</b> – Adio, pică frunza -/-/ -/ -/ <sup>1</sup> Și-i galbenă ca tine, – -/- - -/- Rămâi, și nu mai plânge, -/- - -/- Și uită-mă pe mine. -/- - -/-</p>	<p><b>Пастель</b> – Прощай, – листва рыдает, -/-/ -/- Как ты она желтеет, – -/-/ -/- Прощай, не надо плакать, -/-/ -/- Скорей забудь меня. -/-/ -/-</p>
---	---

<sup>1</sup> В таблице приведены оригинальный и переводной текст стихотворения «Pastel» и схематически показано движение пиррихийев, ударный слог обозначен знаком /, а безударный знаком - .

<i>Și s-a pornit iubita</i> - - -/-/ <i>Și s-a pierdut în zare</i> - - -/-/ <i>Iar eu în golul toamnei</i> -/-/-/ <i>Chemam în aiurare...</i> -/- - -/-	И вот любовь уходит. - - -/-/ Сверкнула, растворилась. -/- - -/ И в пустоте осенней - - -/-/- Кричу я, как в бреду... -/- - -/
- <i>Mai stai de mă alintă</i> -/- - -/ <i>Cu mâna ta cea mică,</i> -/- - -/ <i>Și spune-mi de ce-i toamnă</i> -/- - -/ <i>Și frunza de ce pică...</i> -/- - -/	- <i>Постой, любовь и нежность,</i> -/-/-/ Дай маленькую руку, -/- - -/ Скажи, что значит осень -/- - -/ И плачущие листья... -/- - -/

Итак, в анализируемых произведениях наблюдается много общего. Во-первых, сходна **лирическая ситуация**, представленная в них: изображается свидание и расставание влюбленных; и у Белого, и у Баковии событие совершается на фоне осеннего пейзажа. Более драматично расставание показано у Дж. Баковии: поэт рисует плачущую осень, природный «обморок» и безутешного лирического героя, безответно взывающего к осенней пустоте. Тональность же стихотворения Андрея Белого определяется светлой грустью и лёгкой тревогой: осенний лес поёт, лирический герой надеется удержать любовь, к которой он по-прежнему относится с восторгом: «любя», «возложил венок», ему «мнится», что «мечта» и «восторг» ещё возможны, хотя тут же он сам опровергает эту надежду: «Не верю!».

Во-вторых, совпадают **система образов** – лирический герой, его возлюбленная и осень (осенний лес). Оба поэта избрали схожую форму стихотворений: перед читателем разворачивается некий воображаемый диалог между героем и его любимой. У Баковии диалог выражен более чётко, а у Белого на него лишь намекают глагольные конструкции: «не веришь», «ты скажешь» и ответ «Не верю!» Диалог обрамлён картиной осеннего леса, совпадают первая и последняя строфы, за исключением последнего стиха: в начале сказано: «протянута шкура гепарда», а в конце – «сожжённая шкура гепарда», образ которой представляет краски осеннего леса с облетающей и облетевшей листвой и символизирует ушедшее чувство. Здесь уместно рассмотреть мысль и о том, что образ вечерних зорь для поэтов из круга А. Белого был важнейшим символом – он знаменовал будущие «неслыханные перемены» [1, с. 17].

**Пространственно-временной континуум** обоих стихотворений погружает читателя в атмосферу осени, умирания природы. Осень – не столько фон, на котором происходит расставание, сколько полноправный участник события. Она одушевлена, для её обрисовки поэты используют разнообразные тропы и стилистические фигуры: олицетворения («поёт облетающий лес нам голосом старого барда»; «Adio, pică frunza»), метафору («у склона небес протянута шкура гепарда»), сравнение («Și-i galbenă ca tine»), эпитеты («облетающий», «сожжённая», «воздушных», «ясен», «galbenă»), анафору («Și-i galbenă», «Și uită-mă», «Și s-a pornit», «Și s-a pierdut», «Și spune-mi», «Și frunza»).

**Цветобозначений** в тексте А. Белого нет, но картина в воображении читателя возникает именно в цвете: ассоциативно это краски осеннего леса на закате, а шкура гепарда вызывает в памяти желтый, оранжевый, коричневатый, красноватый, черный цвета. «Венок из роз» – летняя краска в осенней цветописии стихотворения. Дж. Баковия в цветописии предельно лаконичен: его картина дана в жёлтых, пастельных тонах. Как известно, пастель – это живопись мягких и неярких оттенков, полученных путём добавления белого в основной цвет. Жёлтый цвет господствует в картине «Пастели» ещё и потому, что в мировосприятии Баковии он – цвет бреда и безумия. Символика жёлтого цвета в мировой культуре весьма противоречива,

содержит и положительные, и отрицательные коннотации в зависимости от контекста. С одной стороны, жёлтый цвет может ассоциироваться с теплотой, светом, радостью, символизировать движение и веселье, с другой, например, в Бразилии этот цвет является символом отчаяния и болезни, у сирийцев он связан со смертью, а в русском менталитете вызывает образы разлуки и измены. Жёлтый цвет как цвет упавших листьев и переспелых плодов в некоторых культурах связывают с приближением смерти и потусторонней жизнью.

**Композиция** стихотворения «Поёт облетающий лес...» – кольцевая: последняя строфа возвращает читателя к первой. Композиция «Пастели» определяется словами «прощай» (в начале) и «постой» (в конце), её трудно квалифицировать однозначно, например, как антитетичную, поскольку смысловая структура изображаемого события содержит одновременно прощание и просьбу остаться. На наш взгляд, построение миниатюры Баковии определяется принципом «крещендо» (по нарастающей), усилением эмоционального накала, который не снимается в финале, а усугубляется риторическими вопросами.

По **форме** стихотворение А. Белого является обращением Его (лирического героя) к Ней (лирической героине) и содержит воображаемый ответ Её. У Баковии сходная форма: обращение героя к возлюбленной.

**Метрическая система** миниатюр различается: стихотворение «Поет облетающий лес...» написано трехстопным амфибрахийем, функциональная роль которого, как правило, повествовательная. Вспомним стихотворение В. Набокова «Размеры»:

*Что хочешь ты? Чтоб стих твой говорил,  
повествовал?<sup>2</sup> – вот мерный амфибрахий...*

Размер «Пастели» – трехстопный ямб с пиррихиями. Интересно проследить их движение, так как именно с ними связано интонационно-ритмическое своеобразие произведения. Представим его цифрами: **0 2 2 2<sup>3</sup> 1 1 0 2 2 2 2**. Как видим, пиррихий как будто замирает и стоит на 2-й стопе в большинстве стихов, резкая смена интонации происходит лишь в 1-2 стихах 2-й строфы:

*Și s-a pornit iubita  
Și s-a pierdut în zare.*

Очевидно, именно эти строки можно назвать кульминационными: расставание произошло.

К сожалению, наш перевод, в котором мы попытались сохранить размер и ритм миниатюры Баковии, не передаёт особенностей рифмовки оригинала, мы попытались сохранить содержание и идею поэта с помощью белого стиха, т.е. стиха, не имеющего рифмы, но обладающего определённым размером, в нашем случае – белым ямбом.

**Тема и идея стихотворений.** Выше было отмечено сходство лирической ситуации, также сходна и тема – прощание с возлюбленной. Однако идейное содержание различно: А. Белый сожалеет об этом и не верит в возможность удержать прежнее счастье: сожженная шкура гепарда как сожжённый мост между бывшими любящими. Автор констатирует конец любви и то, что свершилось. У Баковии иное отношение к той же теме: его идея – это безысходная тоска о любви, плач по ушедшей любви, неприятие ухода любимой.

---

<sup>2</sup> Выделено нами – Т. С.

<sup>3</sup> Цифра 0 указывает на отсутствие пиррихия, а остальные – на порядковый номер стопы, в которой он есть.



Естественные различия стихотворений обусловлены несовпадением авторских мироощущений, индивидуальными особенностями поэтики, идиостилем, что, безусловно, влечёт за собой вывод о коренном идейно-художественном отличии стихотворений: у Дж. Баконии картина осени, неотделимая от расставания с любимой, вызывает философский вопрос **трагического** характера: «*Și spune-mi de ce-i toamnă / Și frunza de ce pică...*» Лирический герой Андрея Белого подобных вопросов не задаёт. Более того, возникает впечатление, что осень Белого – это красивая живописная рама, в которую помещена **драматическая** картина свидания/расставания, т.е. подтверждается приведенное выше мнение поэта о себе как о пленэристе. Дж. Бакония действует по иной художественной логике: назвав стихотворение «Пастель», т.е. намекнув на произведение живописи в мягких, приглушённых тонах (в технике пастели<sup>4</sup>), он в форме лирической миниатюры представляет, на наш взгляд, масштабное философское содержание и ставит важнейшие для каждого человека вопросы: почему *случается* осень? Почему преходящи чувства любви и нежности? Почему плачет и умирает то, что ещё вчера было живо? Ответа, с точки зрения поэта, не знает никто.

#### **Библиография:**

1. ИСТОРИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ конца XX – начала XXI века. В 2-х тт. Т.2; под ред. В.А. Келдыша, Москва: издательский центр «Академия», 2007. 352 с. ISBN 978-5-7695-2858-3
2. КУЗЬМИНА, Светлана. История русской литературы XX века: Поэзия Серебряного века, Москва: Изд. Флинта, 2009. 400 с. ISBN 978-5-89349-622-2
3. МИНЕРАЛОВА, Ирина, Русская литература Серебряного века. Поэтика символизма, Москва: Изд. Флинта-Изд. Наука. 2009. 272 с. ISBN 978-5-89349-474-7
4. DOINAȘ, Șt.-Aug., Poezia lui G. Bacovia // G.Bacovia. Plumb, Chișinău: Niperion, 1992.

### **ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ АНТОНІМІЧНОЇ ЛЕКСИКИ В ПОЕЗІЯХ В. СИМОНЕНКА**

**Марина ТУНИЦЬКА**, доктор-конференціар,  
Бєльцький державний педагогічний університет «Алеку Русо»

**Abstract:** *The article covers the questions of stylistic use of antonyms in Vasyl Symonenko's poetry. Analysis is performed on the basis of the writer's most famous stylistic figure such as oxymoron. We investigate the figurative and expressive, structural and compositional function of antonymic vocabulary in the creation of the meaning and ideas of poetry.*

**Keywords:** *writer's style, antonymic vocabulary, oxymoron, method of antonymic irony, the inner world of the poet.*

Художня палітра та стильові особливості поезій В. Симоненка – явище надзвичайно багатоаспектне.

В Симоненковій поетичній свідомості живе великий досвід глибокого народного болю і народного горя і така ж непереможна воля утвердити в житті правду. Його художня концепція світу, людини спирається на тверду моральну основу: «Я хочу **правді** бути вічним **другом і ворогом** одвічним **злу...**»; вона вибудовується на

---

<sup>4</sup> Пастель (от лат. *pasta* – тесто) – художественные материалы, применяемые в графике и живописи. Многие художники-импрессионисты охотно использовали пастель, ценя её за свежесть тона и быстроту, с какой она позволяла работать.

нероздільності високого громадянського пориву та етичних засад, однаково присутніх як у сфері загального, так і особистого.

Тон і атмосфера поезій передусім створюються мовою і залежать від добору мовного матеріалу. Адже мова поета віддзеркалює його внутрішній світ, світогляд, надбання епохи і є головним показником творчої індивідуальності митця.

У поетичному доробку В. Симоненка антоніми виконують різноманітні виражально-зображальні та структурно-композиційні функції. Вони відображають світогляд митця, загальний процес індивідуально-художнього мислення.

Антоніми у творах В. Симоненка відтворюють його темперамент, бо саме за їх допомогою поет може звести і протиставити полярні почуття і настрої. Митець бачить життя у контрастах, що свідчить не про протиріччя, а про цілісність сприйняття ним дійсності. У поезіях В.Симоненко майже виключає сумніви, вагання, нерішучість. Він точно і однозначно розмежовує правду і кривду, добро і зло, щастя і горе, радості і сльози. Для нього не існує напівтонів. Є біле і є чорне. Навіть в інтимній ліриці він вимагає остаточної відповіді – «так» або «ні».

Поезія В. Симоненка контрастна на всіх рівнях: від ідеї до композиції, від сюжету і характерів до окремого малюнка і образу. Гармонії і красі світу протистоять обов'язково крайні стани краху, убогості, небуття. Радості буття і щастю його повнокровного відчуття протистоять страждання, біль, горе [8, р. 353].

Разючість протилежностей демонструють такі образи поета: *«губи неціловані і грішні, очі божевільно голубі», «задихнеться від люті сірість – нам на радість, а їй на зло»* та багато інших. Це передусім позначає орієнтири художнього світосприйняття митця, які дозволяють безпомилково виділити все прекрасне і чітко позначити «лінію зла». Вся поезія В. Симоненка – це крайні вияви буття: затхла і пересихаюча заплава поряд з нуртуванням повноводного потоку, осіння втома і млявість обіч з життєрадісною весною. Вона вся зі сліпучого світла і непроглядного мороку, зі зламів, пронизуючих ліній і гострих кутів.

У кожному вірші поета звучить явно чи підсвідомо той яскравий контраст, який так вміло використовував митець для творення своїх образів. Навіть назва циклу віршів, а потім збірки «Тиша і грім». Тиша і грім – всього два слова, а як багато вони нам говорять, як багато ми відчуваємо й розуміємо. Спокій, безтурботність життя, навіть, може, безцільність та апатичність на протигагу бурхливості, свіжості, оновленню, змінам у житті, які несуть із собою грім, дощ, вітер.

Семантичні відношення між антонімами не завжди бувають нерозривними і здебільшого антонімічні відношення пов'язуються з певними стилістичними функціями, що їх виконують слова-антоніми в контексті. Антоніми сприяють підсиленню певного поняття. На основі цього виділяють найбільш виразні функції **зіставлення, протиставлення й антонімічної градації**.

**Функція протиставлення** полягає у вживанні антонімів для розмежування понять і реалій за семантичними ознаками. Наприклад:

*сонце – біль:*

*І стоїть тополя, повна сонця й болю,  
Вітамі-привітами кланяється полю ( 7, р. 63).<sup>5</sup>*

*сміятися – страждати:*

*Як мені даровано багато,  
Скільки в мене щастя, чорт візьми!*

---

<sup>5</sup> Далі вказуватимуться лише сторінки поезій.

*На землі сміятись і страждати,  
Жити і любити поміж людьми» (69).*

Вживаючись у функції зіставлення, слова, що перебувають в антонімічних відношеннях, допомагають порівнювати різні реалії та поняття:

*Крізь пилуку, по багнуці, в холод і завію  
Прийде чистою до тебе біла моя мрія (61).*

Стилістична функція антонімічної градації базується на відокремленні понять, виражених антонімами, на розмежуванні їх одне від одного в часі, просторі. Це допомагає митцеві слова яскравіше змалювати картину змінних чи інших подій:

**ні початку, ні краю:**

*І здалося – нема ні початку, ні краю  
Цій нудоті німій і нудній німоті... (42).*

Виразально-зображальні можливості Симоненкових антонімів найчастіше реалізуються в антитезних та оксюморонних побудовах. Антитеза та оксюморон широко використовуються в художній літературі і публіцистиці. В.Симоненко вживає антоніми як засіб контрасту. Цим прийомом він користується в своїх епіграмах, які носять сатирично повчальний характер. Але в його громадських віршах та інтимній ліриці теж не бракує яскравого контрасту. А вже контраст на рівні словосполучення та речення створює антитезу.

**Антитеза** (antithesis – грец. «протиставлення») – стилістична фігура, побудована на підкресленому протиставленні протилежних явищ, понять, думок, почуттів, образів. В основі названого прийому лежить антонімічна пара (загальномова або контекстуальна).

Різке протиставлення понять дає можливість авторові створити надзвичайно виразний об'ємний образ. Наприклад:

*Просвітіль, премудрі,  
Недозрілу  
Душу мою,  
Зрячу і сліпу! (81).  
Ще в дитинстві я ходив у трави,  
В гомінливій, трепетній лісі,  
Де дуби мовчали величаво  
У краплинах ранньої роси (35).*

За принципом антитези митець будує цілий вірш «Україні» (72). Поет-громадянин, поет-патріот, справжній син своєї Батьківщини ставить власні твори на службу народові.

Структурну основу твору становлять антитези, які розгортаються у двох останніх рядках кожної строфи:

*Коли крізь розпач випнутьсь надії,  
І загудуть на вітрі степовім,  
Я тоді ім'ям твоїм радію  
І сумую іменем твоїм.  
Коли грозує велич неокрая  
У передгроззі дикім і німім,  
Я твоїм ім'ям благословляю,  
Проклинаю іменем твоїм» (72).*

Перші двовірші строф мають розгорнуту послідовність: мир, неспокій, війна. Відповідно до цього побудована і шкала моральних категорій, де об'єднано дві

протилежності: радості й суму під безхмарним небом, благословення й прокльону в час передгрозя, готовності вмерти і віри в безсмертя подвигу в час грози.

*Коли мечами злоба небо крає  
І крутить твою вроду вікову  
Я тоді з твоїм ім'ям **вмираю**  
І в твоєму імені **живу**(72).*

Ліричний герой поета відчуває кровний зв'язок із рідною землею, з народом, і цей зв'язок переходить до злиття особистого «я», свого імені з іменем Батьківщини. Митець кожної хвилини готовий стати на захист країни своїм сильним гучним словом, гордо несучи ім'я своєї Вітчизни.

За принципом антитези побудований також вірш «Перехожий» (71). Як глибоко і тонко дібрав тут В.Симоненко свої антоніми:

*Не просто **ступали** –  
**Співали** ноги.  
І тиша музику берегла.*

Потрібно зазначити, що одне із слів антонімічної пари вжито у прямому значенні, лексему «співали» – у переносному. В.Симоненко вибирав із золотих розсіпів рідної мови образні словосполучення, в тому числі й антонімічні пари, вдихнув в них магічну силу та незвичайну чарівність. Антоніми в його поезіях постають неабиякими образними засобами.

Василя Симоненка по праву можна назвати майстром оксюморонів. Взагалі, **оксюморони** – це яскравий експресивний стилістичний прийом. У цій мовній фігурі поєднуються два протилежних поняття, що логічно суперечать одне одному і є ніби несполучними і непоєднуваними. У творах поета з велика кількість аналізованих фігур.

Симоненкові оксюморони можна умовно поділити на групи. До першої з них відносимо ті, які є засобом передачі соціальних контрастів. Аналізуючи минуле, поет бачить нескінченні покоління знедолених, принижених, ошуканих предків своїх. Деякі з них ще не народилися, а вже були ошукані: *«Цивілізовані мавпи в мундирах Розтоптали їх **незачаті життя** Підірвали на мінах їх вроду, **Погасили пожежами дикими Їх незапалений розум**» (98).* У наведеному уривку поет вживає три оксюморони. Вони дають змогу в стислій, незвичайній формі розкрити суперечливість описаного явища.

Окрему групу складають оксюморони, за допомогою яких автор передає складні душевні порухи свого ліричного героя, що узагальнює внутрішній світ В. Симоненка. Наприклад: *«Не жартуй наді мною, будь ласка, **Говорячи, не мовчи**. Нащо правді словесна маска? **Ти мовчанням мені кричи**» (43).* Справді, глибоко, суперечливо і навіть незвично сказано – говорячи, не мовчи; мовчанням кричи. Але в цьому й полягає одна з особливостей багатогранної творчості поета – поєднати два непоєднувані, протилежні за змістом поняття, які суперечать одне одному: *«Сам я сонний ходив землею, Але ти, як весняний грім, Стала совістю і душею, **І щасливим нещастям моїм**» (42).*

Митець зумів поєднати два полярно протилежні поняття і розкрити щире, відверте почуття ліричного героя до своєї коханої: *«Говорю я з тобою мовчки, Тиша хмарю проплива»(100).*

Як тонко поетично підмічено автором настроїв ліричного героя, його душевний стан: *«Скільки в тиші чайлося ласки, **Скільки в грубості – теплоти**»(100).* І далі: *«Джерелом **вдарить ніжність із грубості**, Заворкуют живі струмки» (100).*

Оксюморони допомагають увиразнити мову поета надати творам тільки їм властиве звучання. В одному вірші В. Симоненко сміливо використовує по два, або й три оксюморони: *«Найгрізніше мовчить гроза... Найпрекрасніша мати щаслива, Найсолодші кохані вуста, Найчистіша душа незрадлива **Найскладніша людина проста**»* (69).

В. Симоненко сповідав істину *«найскладніша людина проста»*, від якої все починається і на котрій тримається світ. Оксюморон вжитий влучно. Поет схиляється перед вічним трудівником «найскладнішою простою людиною». Він дуже вдало вживає й інші оксюморони, тонко вибудовує їх структури, увиразнюючи зміст думки: *«Їй право, не страшно вмерти, А **страшно мертвому жити**»* (89). Як бачимо, оксиморони несуть важливе смислове, ідейне й художньо-естетичне навантаження, створюють експресію поетичного вислову. Вони вказують на незвичність зіставлюваного, на небуденність явища, є свіжими, колоритними, виразними.

Інтимна лірика поета просякнута індивідуально-авторськими оксиморонами: *«Любове світла! Чорна моя муко! **І радосте безрадісна моя!**»* (69).

Поряд із вищезазначеними стилістичними фігурами мови, В. Симоненко використовує у своїх віршах прийом антонімічної іронії. Цей прийом полягає у тому, що слово сприймається не в прямому, а в протилежному сенсі, тобто стає само антонімом. Антонімія використовується як композиційний засіб: за її принципом складаються афоризми, гумористичні та сатиричні вислови, байки, гуморески, ліричні строфи. У Василя Симоненка знаходимо:

*І гукали:*

– *Ми символ доби.*

– *Хто не з нами, той проти бога.*

– ***Хто не з нами, той проти всіх*** (67).

*«Гей, почуйте, добрі люди,*

*Заздрить мені треба:*

*Грім ударив мені в груди,*

***Грім з ясного неба**»* (38).

Отже, В.Симоненко вміло та широко використовує явища антонімії в своїх поезіях. Він влучно та дотепно виводить різні образи, через контрасти доносить до нас свої почуття та думки. Тим часом В. Симоненко однозначний лише у протиставленні добра і зла. Але це більшою мірою стосується його як людини. «Художнє ж бачення В. Симоненка значно місткіше. Як поет різюче проникливий, він має, сказати б, «оксюморонне» бачення» [3, р. 283]. В.Симоненко сприймав світ об'ємно, він відчував мінливість і рухливість усього живого. Застиглість і спокій, впокорення і сталість були непричетні до його натури бійця, шукача істини. Він відчував постійну змінність життєвих подій, не вдовольнявся сьогодні відкритим, в ім'я справедливості не раз піддавав сумніву цінності, які сам же й утверджував. У нього не було нічого раз і назавжди даного. Поезії В. Симоненка просякнуті любов'ю й відданістю рідній землі, рідному народові, своїй Батьківщині:

*Ради тебе перли в душу сію*

*Ради тебе мислю і творю...*

*Хай **мовчать** Америки й Росії,*

*Коли я з тобою **говорю*** (95).

В цих словах ніякого зла чи ненависті до інших народів, йдеться лише про всемогутнє бажання щиро й відверто поспілкуватися зі своєю Вітчизною, зі своїм народом. Це ліричне послання зіткане з оригінальних мовних засобів, у тому числі й антонімів.

### Література:

1. ИЛЬНИЦЬКИЙ, Микола. *В твоєму імені живу. (Про творчість В. Симоненка)* // Прапор. – 1985. – № 1 – С. 160-169.
2. ЛЕВИЦЬКИЙ, Володимир, Огуй Олександр, Кійко, Юрій. *Апроксимативні методи вивчення лексичного складу.* – Ч.: Рута, 2000. – 136 с.
3. МУСІЄНКО, Олекса. *Василь Симоненко* // Українське слово: у 3 т. – К., 1994. – Т 3. – с. 280-286.
4. ПАХАРЕНКО, Володимир. *Духовний камертон В. Симоненка.* – Слово і час. – 1993 – № 2 – С. 3-7.
5. ПОЛЮГА, Левко. *Словник антонімів.* – К., 1999.
6. РУСАНІВСЬКИЙ, Віталій. *Семантична глибина слова* // Мовознавство. – 1991. – № 2. – С. 3-7.
7. СИМОНЕНКО, Василь. *У твоєму імені живу. Поезії, оповідання, щоденникові записи, листи.* – К.: Веселка, 2003. – 382 с.
8. ЯРЕМЕНКО, Василь. *«Щоб правду більши не кидали за грати...» (післямова) в кн.: Василь Симоненко. У твоєму імені живу.* – Київ: Веселка. – 2003. – С. 347-367.

### К ВОПРОСУ ОБ АССОЦИАТИВНЫХ СВЯЗЯХ СЛОВ В СИСТЕМАХ «ЯЗЫК / РЕЧЬ – ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ»

Фёдор ГОРЛЕНКО, доктор филологии,  
Бэлцкіі гасударственный университет имени Алеку Руссо

**Abstract:** *This article is regarded as an attempt to examine the origin and some specific features of associative ties of words referring to dichotomy of the “language-speech” discourse and to determine the peculiarity of their functioning in some works of art. Special scientific research has been done to confirm the systemic in nature of these associative ties of words that emerge clearly the semantic relations between lexical units both at the paradigmatic level and at the syntagmatic one as well; it is also worth mentioning that in the belles-lettres works the associative ties, on the one hand reveal the uniqueness of the figurative vision of an artist’s text, originality of his idiosyncrasy, and on the other hand they encourage creative thinking of a reader, that is the associative ties would display vividly the modal and truly pragmatic structure of the artistic text.*

**Keywords:** *associative ties of words, semantic structure of the meaning, sense association, paradigmatic, syntagmatic, associative-artistic thinking, modal and pragmatic structure of the text.*

Вопросы о том, какие связи слов можно квалифицировать как ассоциативные, каковы лингвистические и экстралингвистические критерии их выделения, в современном языкознании относятся к числу дискуссионных. Это объясняется прежде всего тем, что природа и характер ассоциативных связей настолько сложны, что под понятие *ассоциации* можно подвести всю языковую систему в целом. Об этом писал ещё Ф. де Соссюр: «Ассоциации, скреплённые коллективным согласием, совокупность которых и составляет язык, суть реальности, имеющие нахождение в мозгу» [9, с. 331].

С именем Соссюра связано целое направление в исследовании ассоциативных связей слов, согласно которому слова в памяти человека объединяются в ассоциативные группы (парадигмы) на основе объективного принципа инвариантности, предполагающего наличие у слов определённой общности (фонетической, морфологической, словообразовательной, лексико-морфологической, семантической).

Разъяснение содержательной сущности терминологического словосочетания «ассоциативная связь» предполагает «вторжение» в область семантической структуры значения слова, поскольку «каждое отдельное слово – это петля тончайшей сети, кото-

рая соткана нашей памятью из невообразимого множества волокон; тысячи ассоциативных связей сходятся в каждом слове и расходятся от него по всем направлениям» [2, 89]. В.В. Виноградов по этому поводу замечает: «В языковой системе смысловая сущность слова не исчерпывается свойственными ему значениями. Слово по большей части включает в себе указание на смежные ряды слов и значений. Оно насыщено отражениями других звеньев языковой системы, выражая отношение к другим словам, соотносительным или связанным с его значением» [3, 6]. В связи с этим заслуживает внимания и утверждение швейцарского лингвиста Шарля Балли о том, что каждому слову соответствует ассоциативное поле. Причём сопровождающие слово ассоциации могут быть более близкими и далёкими. Так, «небо скорее наводит на мысли о звезде, туче, синем и т. д., чем о дороге или доме» [2, 151].

Активизация ассоциативного компонента значения, потенциально заложенного в слове, зависит от тесного взаимодействия лингвистического и экстралингвистического факторов. В основе лингвистического – слово как центральная единица языка со всеми его дифференциальными признаками, включающими внутрисловные семантические элементы и межсловные, отражающие связь данного слова с другими словами в лексико-семантической подсистеме языка и системе языка в целом, в основе экстралингвистического – социальные, культурные, психологические и отчасти физиологические характеристики субъекта речи / восприятия (профессия, возраст, пол, место жительства и др.).

Сложные переплетения языкового и внеязыкового в проблеме ассоциативности затрудняют возможность выработки таких критериев, которые бы позволили распределить вербальные ассоциации по определённым группам, создать их типологию. Однако, несмотря на трудность установления основных типов ассоциаций, большинство учёных, в частности лингвистов и психолингвистов, настаивают на их дифференциации.

Наиболее общепринятым и, пожалуй, самым простым является разделение ассоциаций на «внешние» и «внутренние» [7, 91]. Под внешними ассоциативными связями обычно понимаются ассоциации по смежности, когда данное слово вызывает в сознании какой-либо компонент той наглядной ситуации, в которую входит названный объект – это такие ассоциативные связи, как «человек – голова», «дом – крыша» и др.

Под внутренними ассоциативными связями понимаются такие связи, которые вызываются включением слова в определённую категорию, например: «берёза – дерево», «кошка – животное» и др. Такая классификация ассоциаций применяется, как правило, в психологии и отражает логические связи общего и частного, части и целого.

Предпринята попытка различения ассоциативных связей через посредство жизненного опыта индивидуума, который обуславливает специфику ассоциативного мышления и, соответственно, языковую форму его выражения. Так, Г.С. Щур предлагает различать следующие типы ассоциаций: онтологические, эмпирические и психические [12, 145].

Онтологический тип ассоциаций выделяется на основании наличия у языковых единиц объективных инвариантных свойств. Определяющая роль в формировании названного типа принадлежит не субъективному, а социальному опыту индивидуума. Субъективный опыт обуславливает количественный состав группы. Онтологические ассоциации отражают парадигматические связи языковых единиц.

Эмпирические ассоциации определяются субъективным опытом индивидуума и связаны с передачей парадигматических и синтагматических отношений между единицами языка. Такие ассоциации неодинаковы у разных индивидуумов и могут объединять элементы, не обладающие лингвистической общностью.

И третий тип лексических ассоциаций – это психические ассоциации, к которым относятся индивидуальные, или случайные ассоциации.

В.Г. Гак, а вслед за ним Н.В. Черемисина предлагают типологию межсловных ассоциаций на основе аналогии к основным типам отношений между понятиями: 1) равнозначность (сходство), 2) соподчинённость (смещение), 3) контрадитивность (контраст), 4) расширение (стол – мебель), сужение (фрукт – яблоко), 5) перенос – обычно метонимический: *причина – следствие, часть – целое, предмет – материал, действие – объект, действователь – объект* и т.д. [4, 86; 10, 186]. Отношения сходства подобны отношениям между синонимами, отношения контраста могут быть выражены через антонимы, отношения соподчинённости и расширения – сужения связаны с тематической и лексико-семантической группировкой лексики.

Межсловные ассоциации метонимического типа характерны для линейных синтаксических связей: причинно-следственных, атрибутивных (предмет – материал), объектных (действие – объект) и др. По мнению Н.В. Черемисиной, типология ассоциативных межсловных связей может быть представлена закрытым списком: «В парадигматике ассоциативные отношения имеют лексико-семантический характер: это отношения типа синонимических, антонимических, соподчинённости (вид – род; часть – целое; расширение – сужение). В синтагматике ассоциативные связи имеют логико-синтаксический характер: здесь наблюдаются отношения типа предикативных, атрибутивных, объектных, обстоятельственных, однородности, одновременности, последовательности и др.» [10, 187].

Как видим, предложенная типология свидетельствует о том, что ассоциативные связи не бессистемны, а отражают смысловое взаимодействие слов в общеязыковой системе как на уровне парадигматики, так и на уровне синтагматики, т.е. ассоциативные связи не менее реальны, чем лингвистические, но это связи другого рода, можно сказать, что они субъективны в смысле Л.В.Щербы.

Субъективный характер ассоциативных связей слов проявляется в том, что «они не суть ассоциации значений, а ассоциации смыслов или даже более широко – употреблений слов (включая информативную окраску)» [5, 185]. Достаточно наглядно это отражено в «Словаре ассоциативных норм русского языка», например, набор вербальных ассоциаций, связанный со словом-стимулом *течение*, включает лексические единицы, отражающие разнообразие контекстуальных употреблений этого слова (правда, частотность их далеко не одинакова, что вполне объяснимо).

В художественном тексте ассоциативные связи формируют его образный смысл, поскольку образный смысл – результат объективации ассоциативно-художественного мышления автора, о котором в своей «Риторике» писал ещё М.В. Ломоносов: «Сочинитель слова тем обильнейшими изобретениями оные обогатить может, чем быстрейшую имеет силу совоображения, которая есть душевное дарование с одною вещью, в уме представленною, купно вообразать другие, как-нибудь с нею сопряженные, например: когда, представив в уме корабль, с ним вообразаем купно и море, по которому он плавает, с морем – бурю, с бурей – волны, с волнами шум в берегах, с берегами – камни и так далее» (Цит. по: 5, 164).

Л.В. Щерба настоятельно призывал обращать внимание на ассоциативную природу художественного образа: «Сущность образа, – писал он, – вовсе не в бледности и отсутствии сопутствующих ассоциаций, а именно в многообразии этих последних. Однако это многообразие не бесконечно, а всегда бывает куда-то направлено, и всё искусство художника и состоит в том, чтобы направить возможные и невозможные, хотя и нечёткие ассоциации по определённому пути, дело же критика



и толкователя вскрыть эту направленность и указать то выразительное средство, которое употребил в данном случае художник» [11,133].

Творческий аспект ассоциативности привлекал внимание и мастеров художественного слова. По словам К.Паустовского, «богатство ассоциаций говорит о богатстве внутреннего мира писателя. При наличии этого богатства любая мысль и тема тотчас обрастает живыми чертами. Дело писателя состоит в том, чтобы передать или, как говорится, донести свои ассоциации до читателя и вызвать у него подобные же ассоциации» [8, 591].

Иначе говоря, ассоциативные связи, с одной стороны, раскрывают неповторимость образного видения художника, своеобразие его стиля, с другой – обогащают творческое мышление читателя, т.е. ассоциативные связи наглядно отражают модальную и прагматическую организацию художественного текста.

### **Библиография:**

1. Балли, Шарль. *Французская стилистика*. Москва: 1961.
2. Балли, Шарль. *Общая лингвистика и вопросы французского языка*. Москва: 1955.
3. Виноградов, Виктор. *Основные типы лексических значений слова*. Вопросы языкознания, 1953, № 5.
4. Гак, Владимир. *Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания*. Москва: 1972.
5. Леонтьев, Александр. *Слово в речевой деятельности*. Москва: 1965.
6. Ломоносов, Михаил. *Риторика*. // Полное собрание сочинений. Т 2. Москва-Ленинград: 1952.
7. Лурия, Александр. *Язык и мышление*. Москва: 1979.
8. Паустовский, Константин. *Книга скитаний*. Кишинёв: 1979.
9. Соссюр, Фердинанд. *Курс общей лингвистики* // Хрестоматия по истории языкознания 19-20 веков. Москва: 1956.
10. Черемисина, Нинель. *Вопросы эстетики русской художественной речи*. – Киев: 1981.
11. Щерба, Лев. *Опыт лингвистического толкования стихотворения*. Москва: 1936.
12. Щур, Георгий. *О типах лексических ассоциаций в языке*. // Семантическая структура слова. Москва: 1971.

## **ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ СОГЛАСИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ: СЕМАНТИКА, СТРУКТУРА, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ**

**Елена СИРОТА**, канд. наук, доцент,  
Бэлцкий государственный университет имени Алеку Руссо

**Abstract:** *The article touches upon the features of semantics of the consent functional-semantic field and its structure. The nuclear and peripheral units of the consent field are established, and its micro-fields are investigated. The specifics of the field units functioning in artistic texts are analyzed.*

**Keywords:** *consent, functional-semantic field, micro-field, nucleus and periphery, artistic text.*

Умение выражать согласие важно для каждого человека. Т. М. Свиридова отмечает, что согласие, как и несогласие, демонстрирует представление о структурах познания человеком универсума. Это связано с понятием об антропоцентризме современной науки [5, с. 11]. Лингвисты оценивают проблемы языковой личности как наиболее актуальные в современном языкознании. Согласие, являясь универсальным понятием, играет важную роль в понимании языковой картины мира. Обмен информацией

между индивидуумами предполагает получение определенной реакции на сообщение, будь то согласие, несогласие, побуждение к действию и прочее. Согласие базируется на осмыслении человеком полученного сообщения и зависит от его намерений.

Существуют словесные и несловесные (невербальные) способы выражения согласия. Вербальные способы согласия крайне разнообразны, знание их демонстрирует образованную личность, умеющую эффективно общаться в социуме. Языковые средства с семантикой согласия группируются в рамках функционально-семантического поля согласия.

Актуальность исследования функционально-семантического поля согласия заключается, во-первых, в широком употреблении единиц поля как в устной, так и в письменной коммуникации и в различных функциональных стилях; во-вторых, в наличии разнообразных средств и способов выражения согласия и сложившейся необходимостью их систематизации; и, в-третьих, в недостаточной разработанности теории полей в лингвистике и в отсутствии научных трудов, посвященных вопросам функционально-семантического поля согласия.

Семантические поля выступают универсальным способом структурирования лексики. Поле может объединять в своем составе языковые единицы, относящиеся к различным грамматическим классам. В русском языкознании к вопросам полей обращались многие ученые-лингвисты. Р.М. Гайсина рассматривает три основных типа лексико-семантических полей: с адъективным, нумеральным и глагольным ядром [3].

З. Н. Вердиевой поле рассматривается как совокупность слов различных частей речи, объединенных общностью выражения одного понятия [2, с. 4].

Термин «функционально-семантическое поле» впервые в языкознании использует А. В. Бондарко в монографии «Теория морфологических категорий» [1].

В лингвистической литературе проблемы рассмотрения категории согласия нашли отражение в работах В. И. Красных, П. А. Леканта, О. В. Озаровского, Т. М. Свиридовой, Г. А. Золотовой. В данных исследованиях согласие-несогласие рассматривается как акты речевого общения, как категория с точки зрения семантики, структуры, прагматики. Однако в научных работах анализируются отдельные аспекты проблемы, в результате получают апробацию разные подходы к данному явлению.

Так, Г. А. Золотова классифицирует средства репрезентации согласия-несогласия на три группы:

а) лексико-грамматический повтор высказывания, необходимый для узнавания собеседником своей мысли;

б) семантически специализированные и нерасчлененные синтаксически слова-предложения, передающие коммуникативно-модальные значения согласия-несогласия, выраженные одной лексемой;

в) лексически свободные и синтаксически расчлененные предложения (*не могу не согласиться, не сомневаюсь в вашей правоте*) [4, с. 78].

Согласие представляет собой древнейший тип реакции на сообщение, этим объясняется и разнообразие средств и способов выражения данной семантики, закрепившихся в русском языке за определенными языковыми средствами. Целесообразно рассмотреть всю совокупность указанных единиц в составе функционально-семантического поля (ФСП). Современная лингвистика предпринимает попытки представить полную адекватную картину функционально-семантического поля согласия, определить его структуру, семантику, специфику функционирования.

Функционально-семантическое поле согласия в современном русском языке представляет собой систему разноуровневых средств (морфологических, лексических,

синтаксических), объединенных на основе общности их семантических функций. Инвариантным значением для всех единиц этого поля является значение согласия, определяемое как разрешение, утвердительный ответ на просьбу, признание чего-либо хорошим, правильным, позволительным, доброкачественным, приемлемым, как подтверждение своего единомыслия, общей точки зрения с кем-либо или чем-либо, то есть согласием является речевое поведение, направленное на принятие и поддержку чего-либо.

Поскольку идея согласия выражается с помощью разных языковых средств, из этого следует, что во всех случаях в выражении согласия наблюдается одно «типичное значение» самых разнообразных конструкций.

В структуре поля можно выделить ядро и периферию. Ядерными компонентами поля согласия выступают лексемы: *согласиться, одобрить, да, хорошо*. Периферийными компонентами могут выступать лексемы: *позволить, разрешить, не отказать, признать, поддержать, пожалуйста, можно, не против, прекрасно, блестяще, конечно* и другие.

Семантическим ядром выделяемого функционально-семантического поля согласия являются значения специализированных средств, к числу которых следует отнести лексические единицы. Грамматический центр поля составляют глаголы и краткие прилагательные. Сущность этих характерных средств заключается в максимально полной экспликации данной семантики.

В структуре функционально-семантического поля согласия значительное место занимают глаголы согласия, а также прилагательные и наречия, реализующие согласие. Их функционирование в развернутом контексте определяется спецификой конструкций в плане соотношения реплик и ремарок; характером семантической структуры глаголов, использованных автором; типами отношений, складывающихся между рассматриваемыми лексическими единицами и другими элементами контекста.

К глаголам согласия следует относить следующие лексические единицы: *одобрить, подтвердить, согласиться, разрешить, позволить, допустить, признать, принять, поддержать, не возражать, не отрицать, не отвергать, не отказываться, быть не против*. Данным глаголам присуще наличие общей семы, равной значению согласия. Как видно, в ФСП согласия входят единицы различных лексико-грамматических классов слов.

При делении на микрополя можно выделить микрополе эксплицитно выраженного согласия и микрополе имплицитно (косвенно) выраженного согласия; микрополе согласия без оценки и микрополе согласия с оценкой; микрополе абсолютного и микрополе частичного (условного) согласия.

В исходных диалогических репликах употребляются слова, стимулирующие реакцию согласия. В диалоге согласие может носить безоценочный характер. В рамках микрополя согласия без оценки информация лишена дополнительных эмоциональных оттенков. Обмен репликами является чистой положительной реакцией и может сопровождаться лексическими единицами в структуре авторских ремарок.

Идея согласия с оценкой несет в себе смысл одобрения какого-либо факта действительности и имеет в своей семантике эмоциональный оттенок оценивания ситуации с позиции отношения говорящего. Оценка как ценностный аспект значения присутствует в разных языковых выражениях, охватывает широкий диапазон языковых единиц. Основным языковым уровнем, способным выразить любые виды оценок является лексико-семантический.

В микрополе согласия с оценкой распространенным средством выражения являются модальные частицы, несущие в себе положительную оценку ситуации:

- хорошо;
- добро (ладно, хорошо);
- прекрасно (очень хорошо, отлично);
- замечательно (очень хорошо);
- блестяще (великолепно, превосходно, замечательно);
- славно (очень хорошо великолепно (превосходно, отлично).

В микрополе недискретно выраженного согласия идея согласия и идея объекта согласия представлены слитно. Согласие в данном микрополе отражено с помощью такого лексико-синтаксического средства, как повтор.

Лексико-синтаксический повтор является принадлежностью коммуникативного акта, поскольку формируется, реализует значение и функционирует только в высказывании.

Реплики-повторы выступают как в чистом виде, так и включают в свой состав или исключают добавочные лексические компоненты, функция которых заключается в структурно-семантическом осложнении или упрощении конструкций согласия. Выделяется два общих структурно-семантических типа реплик-повторов, выражающих идею согласия:

1. Повторы, не осложненные добавочными компонентами (сохранившие первоначальные структурные компоненты - выражают полное согласие).
2. Повторы, осложненные добавочными компонентами (сохранившие / не сохранившие первоначальные структурные компоненты - выражают частичное согласие).

Повторы, не осложненные добавочными компонентами, достаточно экспрессивны, и согласие не теряет своей полноты при отсутствии некоторых первоначально составляющих лексических единиц. Но следует отметить, что синонимический параллелизм как способ выражения согласия, обладает большей эмфатической нагрузкой.

Реакция согласия, возникающая в ответ на какое-либо высказывание, может оформляться с помощью конкретной поправки, оговорки, содержание которых свидетельствует о том, что собеседник выражает согласие в каком-то одном аспекте или направлении, более того, значение согласия может быть суженным или расширенным в зависимости от добавочных компонентов, которыми осложнена идея согласия.

Микрополе имплицитно выраженного согласия – это система средств разных уровней языка, объединенных общим значением согласия, выражаемым имплицитно, т.е. косвенно. Одно из средств имплицитного выражения согласия представляет собой риторический вопрос.

Риторический вопрос – своеобразный оборот речи, усиливающий ее выразительность. Он представляет собой в сущности утверждение, высказанное лишь в вопросительной форме, в силу чего ответ на такой вопрос заранее уже известен. Отличительной чертой этого оборота является его условность. При определенных условиях риторический вопрос может выражать согласие с поступком или со словами собеседника. Такое согласие является косвенным. Оно реализуется при помощи определенного контекста и ситуации, свидетельствующих о заинтересованности говорящего в действиях и правдоподобности слов собеседника.

В выражении косвенного согласия через риторический вопрос участвуют:

- вопросительные наречия *почему, отчего, зачем, откуда*;
- частицы *нежели, как*, значения которых наслаиваются на идею согласия.

Отрицательный по форме риторический вопрос всегда передает утвердительный смысл, отражающий идею согласия.

В русской художественной литературе обнаруживаются разнообразные способы реализации согласия, представленные единицами и средствами различных языко-

вых уровней. При анализе контекстов реализации категории согласия следует учитывать такие факторы, как: соблюдение вежливости, отклонение от этических принципов, наличие или отсутствие активного желания, целесообразности, уступчивости, протеста, неожиданности, от которых напрямую зависит выбор предпочтительного варианта средства выражения согласия.

К одним из самых частотных средств выражения ФСП согласия в художественных текстах относится глагол согласиться / соглашаться:

*«Вдруг как вскочит Абдул, достал сундучок, вынул перо, бумаги лоскут и чернила, сунул Жилину, хлопнул по плечу, показывает: «пиши». Согласился на 500 рублей»* (Л. Толстой «Кавказский пленник»). Это прямое, эксплицитное выражение семантики согласия, передаваемое в речи автора.

Согласие выражается и единицами периферии поля, так, к примеру, слово *пожалуйста* выступает как вежливый ответ-согласие на вопрос-просьбу:

*«– Но, может быть, вы позволите хоть посмотреть ее?» – сказал Ивлев.*

*– Пожалуйста, – прошептал молодой человек»* (И. Бунин «Грамматика любви»).

Наиболее распространённая модальная частица, выражающая согласие, – конечно. Она служит также для выражения эксплицитного дискретного уверенного согласия:

*«– Если бы люди, все сообща, могли отдаться духовной деятельности, то они скоро узнали бы всё.*

*– Конечно»* (А. Чехов «Дом с мезонином»).

Частица да выражает полное эксплицитное согласие:

*«– Увидимся еще когда-нибудь?*

*– Бог знает! – ответил старик. – Вероятно, никогда!*

*– Да, правда!»* (А. Чехов «Верочка»).

*«– Да, уезжай, уезжай, я больше не в силах! Нам надо временно расстаться, выяснить наши отношения»* (И. Бунин «Митина любовь»).

Чаще всего частица да употребляется в диалогической речи как ответ на некоторое предложение, вопрос, предположение, утверждение.

*«– Вы и медицину отрицаете.*

*– Да»* (А. Чехов «Дом с мезонином»).

В данном примере частица да передает семантику согласия одного героя с утверждением другого. При этом лаконичность ответной фразы говорит о категоричности заявления.

В некоторых случаях семантика согласия накладывается на семантику одобрения, при этом периферийные единицы функционально-семантического поля согласия выступают также и как единицы функционально-семантического поля одобрения:

*«– Можно взглянуть?*

*– Пожалуйста... хотя оно ведь очень простое... вам не может быть интересно...»* (И. Бунин «Грамматика любви»).

В следующих примерах семантику согласия с оттенком уверения в правоте передают периферийные единицы поля само собой и сойдет:

*« – Не понимаю, – говорил он сонно, облокотясь на стол и глядя на учителя свинцовыми глазами, – не понимаю этих нежностей: ведь мне он не верит... а я, надеюсь, в состоянии заплатить вам этот несчастный целковый.*

*– Само собой, – говорил Турбин, расхаживая по комнате, – я не сомневаюсь, но право же...»* (И. Бунин «Учитель»).

*«– А как брюки – ничего? – спрашивал Турбин. Кондрат Семеныч оглядел их с полной добросовестностью и подумал.*

– *Сойдет!* – сказал он решительно. – *За милую душу сойдет*» (И. Бунин «Учитель»).

Таким образом, функционально-семантическое поле согласие иерархически структурировано и включает языковые единицы, способные выражать семантику согласия. ФСП согласия является полем ядерного типа, в его структуре выделяются ядерные и периферийные компоненты. В ФСП согласия на основе различий оттенков семантики можно выделить микрополя эксплицитного и имплицитного согласия; абсолютного и частичного согласия; согласия без оценки и согласия с оценкой. В художественных текстах русской литературы активно функционируют как ядерные, так и периферийные компоненты данного поля, выражая различные оттенки согласия: с оценкой и без оценки факта, полное и частичное согласие, прямое и косвенное согласие. В некоторых случаях единицы рассматриваемого поля репрезентируют также категорию одобрения, в таких контекстах категории согласия и одобрения могут выражаться одной лексической единицей. Выбор конкретного средства выражения согласия в художественном тексте способен указать на характер беседы, намерения героя, соблюдение кода вежливости и другие особенности межличностной коммуникации.

#### **Библиография:**

1. БОНДАРКО, А.В. *Теория морфологических категорий*. Л., 1976. 254 с.
2. ВЕРДИЕВА, З.Н. *Семантические поля в современном английском языке*. М.: Высшая школа, 1986. 120 с.
3. ГАЙСИНА, Р.М. *Лексико-семантическое поле глаголов отношения в современном русском языке*. Саратов, 1981. 195 с.
4. ЗОЛОТОВА, Г.А. *Очерк функционального синтаксиса русского языка*. М., 1973. 352 с.
5. СВИРИДОВА, Т.М. *Категория согласия/несогласия в русском языке*. Автореферат диссертации на соиск. уч. степ. докт. филол. наук. Елец, 2008. 481 с.

### **КУРРИКУЛУМ НОВОГО КУРСА ПО ВЫБОРУ «ПУТЕШЕСТВИЕ ПО РОССИИ»: КОНЦЕПЦИЯ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ**

**Лариса ПАСКАРЬ**, канд. наук, доцент,  
Бэлцкый государственный университет имени Алеку Руссо

**Abstract:** *The article presents the curriculum of a new course for the choice of "Journey through Russia" for schools with Romanian instruction, which includes the following structural and semantic components: the concept of the course, subject and cross-subject competencies, the distribution of topics and modules by classes, traditional and innovative didactic technologies and evaluation strategies. Curriculum is designed to help pupils of grades 5-6 in the practical study of the Russian language as a means of communicating on topics related to national cultural traditions and the lives of Russians.*

**Keywords:** *curriculum, communicative competence, intercultural communication, Russian language, personal development of the pupil.*

В Республике Молдова в гимназии с обучением на румынском языке в 2018 году планируется ввести новые курсы по выбору. Любой предмет, который входит в категорию дисциплин по выбору, является частью куррикулума обязательных дисциплин, а также становится частью ключевых компетенций, изложенных в Кодексе об образовании.

Представленный куррикулум курса по выбору «Путешествие по России» для гимназий с обучением на румынском языке разработан с целью помочь учащимся 5-6

классов в практическом овладении русским языком как средством общения на материале тем, связанных с национальными культурными традициями и жизнью россиян.

Помимо формирования коммуникативной, страноведческой и культуроведческой компетенций в процессе обучения русскому языку цель курса по выбору – воспитание и развитие личности учащихся средствами учебного предмета: их речевое и интеллектуальное развитие, развитие положительной мотивации к изучению русского языка, интереса к страноведческой и культуроведческой информации, развитие чувств и эмоций, ценностных ориентаций и творческого потенциала, формирование у учащихся способности продуктивно взаимодействовать с другими людьми, умения формулировать, анализировать и находить решение проблем в команде. В его основе лежит практическая направленность – развитие способности и готовности школьников осуществлять элементарное общение на русском языке в рамках наиболее распространенных стандартных ситуаций коммуникации с помощью активных приёмов преподавания: дидактических игр, практикумов, моделирования ситуаций и т.п.

Данный курс по выбору является частью Национального курса по выбору и адресован учителям, которые будут преподавать эту дисциплину в гимназии.

Статус предмета	Куррикулярная область	Класс	Количество тем по содержанию или по	Количество часов в год
Дисциплина по выбору	Язык и общение	V класс	26	35
		VI класс	25	35

**Концепция курса** по выбору «Путешествие по России» в 5-6 классах заключается в ориентации на речевое развитие и формирование у учащихся коммуникативной, страноведческой и культуроведческой компетенций. Основное назначение обучения русскому языку в рамках данного курса состоит в формировании коммуникативной компетенции, то есть способности и реальной готовности школьников осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, а также развитие и воспитание школьников средствами учебного предмета.

В основу курса по выбору «Путешествие по России» положено взаимодействие научного, гуманистического, культурологического, личностно-ориентированного и компетентностного подходов.

Изучение русского языка в рамках данного курса по выбору направлено на достижение следующих **целей**:

- **развитие иноязычной коммуникативной компетенции** в совокупности её составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной:

*речевая* компетенция – развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письме);

*языковая* компетенция – овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения, отобранными для курса по выбору; освоение знаний о языковых явлениях, разных способах выражения мысли на родном и изучаемом языке;

*социокультурная* компетенция – приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся 5-6 классов; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения;

*компенсаторная* компетенция – развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации;

*учебно-познавательная компетенция* – дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений; ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий.

- **личностное развитие и воспитание учащихся**, развитие готовности к самообразованию, универсальных учебных действий, владение ключевыми компетенциями, а также развитие и воспитание потребности школьников пользоваться русским языком как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации; развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных культур и сообществ.

Личностно-ориентированный подход, ставящий в центр учебно-воспитательного процесса личность ученика, учет его способностей, возможностей и склонностей, предполагает особый акцент на социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Это должно обеспечить культуроведческую направленность обучения в курсе по выбору «Путешествие по России», приобщение школьников к культуре страны изучаемого языка, лучшее осознание и постижение культуры своей собственной страны, умение её представить средствами изучаемого русского языка, включение школьников в диалог культур.

**Развивающие и воспитательные задачи:**

- способствовать интеллектуальному и эмоциональному развитию личности ребёнка;
- развивать его память и воображение;
- создавать условия для творческого развития ребёнка;
- прививать навыки рефлексии и саморефлексии;
- развивать национальное самосознание и межкультурную толерантность;
- создавать ситуации для самореализации личности ребёнка;
- воспитывать самоуважение;
- воспитывать сознательное отношение к обучению, умение преодолевать трудности самостоятельно;
- способствовать формированию чувства «успешности»;
- учить ставить перед собой цели в изучении предмета и достигать их;
- развивать интерес и уважение к русской культуре, особенностям жизни россиян;
- раскрывать общеобразовательную и практическую ценность владения несколькими иностранными языками.

Обучение русскому языку в рамках курса по выбору «Путешествие по России» характеризуется:

- **межпредметностью** (содержанием речи на изучаемом русском языке могут быть сведения из разных областей знания, например, литературы, искусства, истории, географии, математики и др.);
- **многоуровневостью** (с одной стороны, необходимо овладение различными языковыми средствами, соотносящимися с аспектами языка: лексическим, грамматическим, фонетическим, с другой – умениями, формируемыми в четырех видах речевой деятельности);
- **полифункциональностью** (может выступать как цель обучения и как средство приобретения сведений в самых различных областях знания).

Являясь существенным элементом культуры народа – носителя данного языка и средством передачи ее другим, русский язык способствует формированию у школь-



ников целостной картины мира. Владение русским языком как одним из мировых языков повышает уровень гуманитарного образования школьников, способствует формированию личности и её социальной адаптации к условиям постоянно меняющегося поликультурного, полиязычного мира.

В ходе освоения курса по выбору «Путешествие по России» необходимо сформировать у учащихся 5-6 классов **специфические (предметные) компетенции.**

**А. В коммуникативной сфере** (т. е. в овладении русским языком как средством общения):

*Речевая компетенция в следующих видах речевой деятельности:*

Аудирование:

Учащийся способен:

- понимать на слух речь учителя и одноклассников, основное содержание небольших доступных текстов с общим и выборочным пониманием в аудиозаписи, построенных на изученном языковом материале;
- понимать простой письменный текст и передавать его содержание, отвечая на вопросы (с опорой на вопросы или картинки);

Говорение:

Учащийся способен:

- вести элементарный этикетный диалог в ограниченном круге типичных ситуаций общения, диалог-расспрос (вопрос - ответ) и диалог – побуждение к действию;
- на элементарном уровне рассказывать о себе, семье, домашнем животном, хобби, любимом школьном предмете, школьных принадлежностях, покупке; сообщать краткие сведения о своем городе/селе, о Молдове и России;
- делать краткие сообщения, описывать события/явления (в рамках пройденных тем), передавать основное содержание, основную мысль прочитанного или услышанного, выражать свое отношение к прочитанному/услышанному, давать краткую характеристику персонажей;
- вербально сигнализировать понимание или непонимание, переспросить, попросить повторить сказанное, говорить громче, сказать слово по буквам;
- давать оценочное суждение или выражать своё мнение и кратко аргументировать его;
- выражать сожаление или радость, благодарить и отвечать на благодарность;

Чтение:

Учащийся способен:

- читать вслух небольшие тексты, построенные на изученном языковом материале, соблюдая правила чтения и нужную интонацию;
- читать про себя тексты, включающие как изученный языковой материал, так и отдельные новые слова, и понимать их основное содержание; находить в тексте нужную информацию, пользоваться словарём;
- читать вслух небольшие тексты, построенные на изученном языковом материале, соблюдая правила чтения и нужную интонацию;

Письмо:

Учащийся способен:

- владеть техникой орфографически правильного письма;
- писать письмо другу, поздравление, приглашение в гости, свой адрес;
- делать записи для устного высказывания;
- использовать письменную речь для творческого самовыражения (в общем постере);
- написать небольшое сообщение на пройденную тему с опорой на образец.

*Языковая компетенция (владение языковыми средствами):*

- адекватно произносить и различать на слух все звуки русского языка; соблюдать правильное ударение в словах и фразах;
- соотносить звук и букву;
- соблюдать особенности интонации основных типов предложений;
- применять основные правила чтения и орфографии;
- распознавать и употреблять в речи изученные лексические единицы (слова, словосочетания, оценочную лексику, речевые клише) и грамматические явления.

*Социокультурная осведомлённость (межкультурная компетенция):*

- знать ряд страноведческих реалий (например: 1) имена некоторых великих представителей русской культуры; 2) название наиболее популярных праздников в России, формы поздравления с этими праздниками; 3) особенности поведения русских людей в разных ситуациях);
- иметь некоторое представление об облике русских городов и деревень;
- познакомиться с русским народным творчеством, с русской историей, с русским литературным наследием...;
- знать сюжеты популярных русских сказок, некоторые произведения детского фольклора (стихи, песни, поговорки, загадки...);
- иметь представление об элементарных нормах речевого и неречевого поведения, принятых в России;
- понимать роль владения русским языком в современном мире, иметь представление об особенностях образа жизни, быта, культуры России (всемирно известные достопримечательности, выдающиеся люди и их вклад в мировую культуру), о сходствах и различиях в традициях Молдовы и России.

### **Б. В познавательной сфере:**

- овладеть начальными представлениями о нормах изучаемого русского языка (фонетических, лексических, грамматических);
- владеть общеучебными и специальными учебными умениями на доступном школьникам уровне;
- сравнивать языковые явления родного, изучаемого иностранного и русского языков на уровне отдельных звуков, букв, слов, словосочетаний, простых предложений;
- действовать по образцу при выполнении упражнений и составлении собственных высказываний в пределах курса;
- совершенствовать приёмы работы с текстом с опорой на умения, приобретённые на уроках родного языка и первого иностранного (прогнозировать содержание текста по заголовку, иллюстрациям и т. д.);
- пользоваться словарём, а также справочным материалом, представленным в доступном данному возрасту виде (правила, таблицы);
- находить необходимую информацию (в том числе для изучения других предметов) в иностранных справочниках, словарях, Интернете, в иных источниках информации;
- осуществлять самонаблюдение и самооценку в доступных пределах.

### **В. В ценностно-ориентационной сфере:**

- иметь представление об изучаемом русском языке как средстве выражения мыслей и чувств;
- приобщиться к культурным ценностям русского народа через произведения русского фольклора, через непосредственное участие в праздниках, экскурсиях и туристических поездках.

### **Г. В эстетической сфере:**

- владеть элементарными средствами выражения мыслей и чувств и на русском языке;
- развивать чувство прекрасного в процессе знакомства с русским народным творчеством, с русским литературным наследием, а также в ходе описания картинок, животных.

### **Д. В трудовой сфере:**

- умение следовать намеченному плану в учебном труде;
- участие в подготовке реквизита для инсценирования сценок, сказок.

*В результате освоения курса по выбору «Путешествие по России» учащиеся смогут использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:*

- социальной адаптации; достижения взаимопонимания в процессе устного и письменного общения с носителями русского языка, установления межличностных и межкультурных контактов в доступных пределах;
- создания целостной картины полиязычного, поликультурного мира, осознания места и роли родного и русского языков в современном мире;
- приобщения к ценностям мировой культуры как через иноязычные источники информации, в том числе мультимедийные, так и через участие в школьных обменах, туристических поездках, молодежных форумах;
- ознакомления представителей других стран с культурой Молдовы; осознания себя гражданином своей страны и мира.

Обучение русскому языку в рамках курса по выбору «Путешествие по России» в 5-6 классах происходит в условиях контактирования четырёх языков (английский, немецкий или французский, родной румынский и русский язык), что обуславливает тесную связь с данными предметами. На уроках курса по выбору учащиеся учатся работать с текстом, художественным словом, развивают ИКТ – компетенции, чувство прекрасного, творческие способности, что обеспечивается связями с такими предметами, как литература, музыка, изобразительное искусство и информатика.

При контактировании родного и изучаемых иностранных языков у учащихся 5-6 классов возникают проблемы интерференции (отрицательного воздействия) не только со стороны родного языка, но и со стороны изучаемых иностранных языков, что объясняется их общим индоевропейским родством и типологической близостью (флективный тип морфологической структуры), обусловившими наличие разных способов выражения грамматических значений: в русском языке богато представлены синтетические способы выражения грамматических значений, а в английском, немецком, французском и румынском языках - преобладают аналитические способы представления грамматических значений.

Наряду с этим возникают большие возможности для опоры на уже имеющийся опыт изучения иностранного языка для положительного переноса, особенно если изучаются языки индоевропейской семьи, имеющие в силу исторического развития достаточно много общего.

Возможность опереться на положительный перенос при изучении русского языка в рамках курса по выбору позволяет интенсифицировать процесс овладения им, сделать его эффективным и результативным, несмотря на более сжатые сроки его изучения (начиная не с начального, а с гимназического образования) и меньшее количество выделяемых на него учебных часов (1 час, а не 3 часа, как на первый иностранный язык на средней ступени обучения);

Русский язык расширяет лингвистический кругозор учащихся, способствует формированию культуры общения, содействует общему речевому развитию учащихся. В этом проявляется взаимодействие всех языковых учебных предметов, способствующих формированию основ филологического образования школьников.

#### Распределение уроков по классам и модулям:

Класс	Модули	Кол-во часов
V	Знакомство. Учимся говорить по-русски.	10
	<b>Узнаём о России.</b>	15
	Россия – гостеприимная страна.	10
		<b>Итого: 35 часов</b>
VI	<b>Просторы России.</b>	10
	Путешествуем по России.	15
	Душа народа.	10
		<b>Итого: 35 часов</b>

Приведём пример планирования учебного процесса в 5 классе по второму модулю курса по выбору.

#### Компетенции, содержание обучения и оценивания

Класс	Содержание предмета. Речевая тематика и речевая языковая компетенция.	Кол. часов	Компетенции	Обучение и оценивание
V	<p><b>Модуль II. Узнаём о России. Темы:</b></p> <p><b>1-2. Карта России. Буквы Аа, Оо, Уу, Ее, Ии.</b> (Знакомство с картой России, связь с уроками географии. Названия городов, рек, морей, океанов. Запись букв и их сочетаний.)</p> <p><b>3-4. Москва – столица России. Буквы Вв, Дд, Лл, Нн, Рр, Хх.</b> (Аналогия со столицей Молдовы, объяснение статуса городов-столиц. Достопримечательности Москвы. Правописание букв, слогов и слов.)</p> <p><b>5-6. Санкт-Петербург. Буквы Бб, Мм, Пп, Тт.</b> (Понятие о красивейших городах мира. Достопримечательности города. Об основателе Петре Первом. Правописание букв, слогов, слов и словосочетаний.)</p> <p><b>7-8. Народы России. Буквы Гг, Кк, Сс, Фф, ы.</b> (О народах, населяющих Россию. Разные языки и разные культуры. Единое государство. Аналогия многонациональности с родным краем. Правописание</p>	16	<p><b>Ученик способен:</b> запомнить речевые категории: основная мысль, тема, рассказ, диалог, стихотворение; языковые категории: буква, звук, звукосочетание, слог, слово, предложение, текст.</p> <p><b>Аудирование.</b> 1. Воспринимать на слух различные тексты и осознавать их содержание. 2. Вычленять предложения из текста, сопоставляя его с родным языком. 3. Выделять из предложения слова, ставя к ним вопросы. 4. Различать на слух звуки. 5. Членить слова на слоги.</p> <p><b>Говорение.</b> 1. Осознанно повторять предложения и отвечать на вопросы по их содержанию.</p>	<p>Воспроизведение на слух предложений по образцу.</p> <p>Ответы на вопросы по учебным рисункам и текстам.</p> <p>Составление предложений по образцу.</p> <p>Деление слов на слоги.</p> <p>Восприятие на слух текстов.</p> <p>Соотнесение слов с различными иллюстрациями.</p> <p>Деление слов на слоги.</p> <p>Звуковой анализ слов.</p> <p>Перевод слов, словосочетаний и предложений на родной язык.</p>

<p>букв, слов, словосочетаний и коротких предложений.)</p> <p><b>9-10. Обычаи и традиции русского народа. Буквы Жж, Шш, Цц, Чч, Щщ.</b> (Сравнение с обычаями и традициями молдавского народа. Национальный костюм, песни, танцы, еда, праздники. Правописание букв, слов, словосочетаний, предложений.)</p> <p><b>11-12. Русские народные сказки. Буквы Ёё, Ээ, Юю, Яя.</b> (Перевод понятия народные сказки. Аналогия со сказками на родном языке. Инценирование сказки «Теремок». Написание букв, слов и предложений.)</p> <p><b>13-14. Главные праздники. Буквы Йй, ы.</b> (Названия государственных праздников в России и в Молдове. Религиозные праздники. Национальные особенности. Написание букв, слов и предложений под диктовку)</p> <p><b>15-16. Новый год – любимый праздник. Буквы ь, ь.</b> (Знакомство с календарём. Зимние забавы. Лексика: лыжи, коньки, хоккей, снежки, Снегурочка, Снежная баба. Традиции русского и молдавского народов. Написание букв, их роль в языке. Письмо по памяти и под диктовку слов. Составление словосочетаний и предложений и их запись.)</p>	<p>2. Соблюдать интонацию в предложениях.</p> <p>3. Составлять словосочетания по образцу.</p> <p>4. Конструировать предложения со словами активного запаса.</p> <p>5. Заучивать небольшие стихотворения.</p> <p><b>Чтение.</b></p> <p>1. Осознанно читать слоги, состоящие из изучаемых букв.</p> <p>2. Читать слова по слогам и слитно.</p> <p>3. Читать предложения из знакомых слов, соблюдая интонацию и правильное произношение.</p> <p>4. Выразительно читать небольшие тексты и отвечать на вопросы по их содержанию.</p> <p><b>Письмо.</b></p> <p>1. Правильно списывать слова с доски, книги и экрана с орфоэпическим проговариванием во время записи.</p> <p>2. Сопоставлять звуковую и графическую облики слов.</p> <p>3. Правильно и осознанно списывать предложения.</p> <p>4. Грамотно писать слова, словосочетания и предложения под диктовку.</p>	<p>Правильное произношение слов.</p> <p>Самостоятельное воспроизведение слов, составление словосочетаний и предложений.</p> <p>Плавное и слитное чтение слов, предложений и текстов.</p> <p>Чтение слов с пропущенными слогами.</p> <p>Ответы на вопросы по прослушанному и прочитанному тексту.</p> <p>Простое и осложнённое списывание.</p> <p>Запись под диктовку слов, не расходящихся в произношении и на письме.</p> <p>Запись под диктовку слов, расходящихся в произношении и написании.</p> <p>Словарный диктант.</p>
---	---	--

При изучении русского языка в рамках курса по выбору «Путешествие по России» рекомендуются следующие **дидактические стратегии** учебного процесса:

1. Использование положительного опыта, полученного учащимися при изучении родного и первого иностранного языка.
2. Личностно ориентированное обучение. Работа по технологии языкового портфеля способствует реализации данного принципа и является важным средством повышения мотивации для изучения русского языка.
3. Коммуникативная направленность обучения.
4. Межкультурная направленность обучения.
5. Изучение русского языка как творческий процесс.

6. Дифференцированный подход в обучении русскому языку мотивированных и слабо мотивированных учащихся.
7. На уроках используются разнообразные формы и приёмы работы.

Учащимся предлагается парная и групповая работа, соревновательные моменты, большое количество игровых ситуаций, работа с песенным материалом, плакатами, постерами. Предоставляется возможность работать над проектами и осуществлять поиск информации, пользуясь ресурсами Интернета.

Лексика и грамматика изучаются ситуативно, подчиняются решению речевых задач.

Принцип ситуативности сочетается с принципом наглядности (использование доски, постеров, цветных карточек и карандашей, картинок, схем, таблиц).

Уроки предполагают постоянную смену видов учебной и речевой деятельности.

#### **Формы контроля.**

Ведущими составляющими контроля выступают речевые умения в области аудирования, говорения, чтения и письма.

Рекомендуются следующие виды контроля: первичный, промежуточный и итоговый.

*Первичный контроль* помогает учителю определить, какими знаниями обладают учащиеся, и правильно организовать процесс обучения. Учащийся, правильно направленный в процессе обучения, не теряет время на повторение выученного материала, который не остается для него непонятым или незнакомым материалом.

*Промежуточный контроль* позволяет видеть процесс становления умений и навыков, заменять отдельные приемы работы, вовремя менять последовательность видов работы. Он проводится после цепочки занятий и выявляет сформированные компетенции на данном этапе. Формами промежуточного контроля являются тесты, которые проводятся в виде заданий со свободно конструируемым ответом. В процессе промежуточного контроля используются следующие виды контроля: беседа, фронтальный опрос, индивидуальный опрос, упражнения, характерные для формирования умений и навыков пользования языковым материалом, и речевые упражнения.

*Итоговый контроль* призван выявить конечный уровень обученности за весь курс и выполняет оценочную функцию. Цель итогового контроля – определение способности обучаемых к использованию русского языка в практической деятельности.

Задания, направленные на контроль отдельных компонентов владения языком, проверяют сформированность грамматических, лексических, фонетических, орфографических и речевых навыков. Важным является использование заданий, направленных на контроль способности и готовности обучаемых к общению на изучаемом русском языке в различных ситуациях.

Например, при итоговом контроле обучаемым можно предложить подготовить и представить проекты, которые должны создавать условия для реального общения учащихся на русском языке (переписка, возможные встречи с носителями языка) или имитировать общение средствами ролевой игры. В подготовке и презентации этих проектов должны участвовать все учащиеся, но степень и характер участия могут быть разными: к работе над проектом может быть добавлена работа в качестве оформителя (класса, школы), члена жюри, репортёра и др. Проектная деятельность учитывает возрастные и психологические особенности каждого учащегося, позволяет раскрыть возможности всех учащихся, отвечает их интересам и потребностям.

### **Библиография:**

1. Codul educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2014.
2. Guțu V., Achiri I. Evaluarea curriculumului școlar: Ghid metodologic. – Chișinău, 2006.
3. Ministerul educației al Republicii Moldova Standarde de eficiență a învățării. – Chișinău, 2012.
4. Standarde educaționale. – IȘE, 2012.
5. Гуцу В. Развитие и внедрение куррикулума в гимназическом образовании. – Кишинэу, 2000.
6. Министерство Просвещения Республики Молдова Русский язык и литературное чтение. Куррикулум для гимназий с румынским языком обучения (V-IX классы). Кишинэу, 2010.
7. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения (учебное пособие) – Санкт-Петербург, 2003.

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВЫХ АКТОВ, ВЫРАЖАЮЩИХ ПОХВАЛУ**

**Елена ВАРЗАРЬ**, ст. преподаватель, докторанд,  
Бэлцький государственный университет имени Алеку Руссо  
Научный руководитель: **Елена СИРОТА**, др. фил. наук, доцент

**Abstract:** *This article touches upon the problem of identifying the characteristic features of the evaluative language speech acts, as well as defining the concept of the speech act of praise. Its distinctive features are highlighted, based on the data from Russian and foreign linguistics. It also presents a thorough analysis of the existing typologies of speech acts in the frame of "speech act theory" (SAT).*

**Keywords:** *speech act (SA), SA theory, evaluative language SA, SA with the semantics of praise.*

### **Введение**

Речевой акт (РА) – это «минимальная единица речевой деятельности», которая изучается в рамках теории речевых актов. Существуют многочисленные определения термина РА. В основном, он характеризуется как целенаправленное речевое действие, совершаемое «в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе» [6, с. 412]. Необходимо отметить, что облигаторным свойством РА является его коммуникативное намерение, т.е. его интенция, являющаяся ключевой составляющей, особенно при употреблении РА положительной оценки (РАПО), так как РА может считаться успешным только при условии верного определения слушающим коммуникативного намерения говорящего. Согласно утверждениям Н. А. Бигуновой, к РАПО относятся несколько близких, но неидентичных явлений – одобрение, похвала, комплимент и лесть [4, с. 7]. В отечественной и зарубежной научной литературе речевые акты с семантикой похвалы изучены, мало что, по нашему мнению, в определенной степени объясняет отсутствие конкретного (точного) разграничения данных понятий. Статья посвящена проблеме и специфике речевых актов с семантикой похвалы (РАП).

### **Методы исследования**

В процессе исследования были использованы следующие методы:

- ✓ *Описательный метод* при объяснении и описании понятий речевой акт, речевые акты положительной оценки, похвала, оценка, и др.
- ✓ *Сравнительный метод* при изучении и сравнении дефиниций вышеупомянутых терминов с целью выявления схожести и отличий, а также особенностей существующих классификаций речевых актов.
- ✓ *Функциональный метод* для определения роли и функции РАП в речи.

### Теоретическое обоснование

Считается, что понятие речевого акта как единицы общения было впервые введено Джоном Остиным в его лекциях, позже опубликованных его учениками в работе «Слово как действие» (How to Do Things with Words) [11, с. 22- 129], ставшей классикой в данной области и позже дополненной Д. Серлем и Д. Вандервекеном [17, с. 170-194]. Впоследствии их точку зрения разделили и обогатили Г. Грайс (1985), Д. Лич (1983), Н. Д. Арутюнова (1976) и другие исследователи. Тем не менее, считаем необходимым уточнить, что в 1932 году, Алан Гардинер опубликовал свою «Теорию речи и языка» (Theory of Speech and Language), которая по содержанию очень близка к ТРА. Аналогично он также выделяет функции языка и развивает так называемую теорию раннего речевого акта. Гардинер, например, утверждает, что:

*"the act of speech is a highly complex, purposeful mode of human action [...which] arises in the intention of some member of the community to influence one or more of his fellows in reference to some particular thing"* [30, с. 62],

то есть «акт речи – это очень сложный, целенаправленный вид человеческой деятельности [...], возникающий при намерении какого-либо члена сообщества повлиять на одного или нескольких других его членов в отношении определенного конкретного явления».<sup>7</sup>

Отсюда следует, что РА являлись предметом научной дискуссии в гуманитарных науках задолго до того, как был введен термин «теория речевого акта» (ТРА). При этом важно отметить, что ТРА представляла и по сей день представляет большой интерес не только для лингвистов и социологов, но и для философов, поскольку она дает возможность изучать не только язык как таковой, но и то, что стоит (или может стоять) за тем или иным высказыванием, а также, какую функцию оно (высказывание) выполняет в определенном контексте. Как известно, ТРА описывает довольно своеобразную модель коммуникативной ситуации. Вместе с такими составляющими, как говорящий, слушающий, стэйтмент, дискурс, обстоятельства, и т.п., которые являются облигаторными в моделях общения, в ТРА модель РА также включает в себя его намерение, т.е. цель и результат. Согласно ТРА, ее главной особенностью является подход к РА как к средству достижения говорящим поставленной им цели и трактовка используемых языковых средств в данном аспекте.

Ряд русских и зарубежных лингвистов, исследующих речевые акты, создали многочисленные классификации РА, исходя из разных точек зрения. Как отмечает В.В. Дементьев (2010), самый популярный критерий классификаций РА – иллокутивно-перформативный (Остин, Серль и Вандервекен, Почепцов, Апресян и др.), хотя следует признать, что существует множество других классификаций, базирующихся на разных принципах. Более того, практически все существующие классификации не предоставляют четкого разграничения перформативов на непересекающиеся классы. В.В. Богданов (1989), изучая существующие на тот момент классификации РА, отмечает, что все типологии РА «можно условно разделить на две группы в зависимости от установки их составителей, в соответствии с которой одни выделяют небольшое число крупных классов, а другие – большое число мелких классов.» [5, с. 25] В противоположность существующим типологиям, В.В. Богданов [5, с. 35-36] «предлагает взять за основу дихотомический принцип, оправдавший себя в структурно-системных исследованиях по фонологии, морфологии, синтаксису, лексикологии и т. п.» [18, с. 5].

---

<sup>7</sup> Примечание: Перевод автора.



В результате изучения данной проблемы мы выявили более четырнадцать типологий РА, существующих на данный момент – по Остину (Austin, 1986), Серлю (Searle 1986), Вундерлиху (Wunderlich, 1976), Почепцову (1981), Личу (Leech, 1983), Баху и Харнишу (Bach&Harnish, 1979), Серлю и Вандервекену (Searle & Vanderveken, 1985), Оуэру (Van der Auera, 1980), Фрейзеру (Fraser, 1975), Стайлзу (Stiles, 1981), Апресяну (1986), Балмеру и Бренненштулю (Ballmer& Brennensthul,1981), Вежбицкой (Wierzbicka,1987), Цуи (Tsui,1987). Каждая из разработанных классификаций теоретически обоснована, характеризуется своими достоинствами и недостатками, а классификация, разработанная Джоном Сёрлем, до настоящего времени считается классической в данной области.

Что касается речевых актов положительной оценки, то на сегодняшний день в лингвистике пока не существует четкой, всеми принятой классификации, так как исследователи сталкиваются с задачей выявления основополагающих критериев и особенностей оценочных речевых актов (ОРА), предоставляющих возможность их системного описания. Отсутствует также достоверная методика целостного, комплексного сравнения их (ОРА) иллокутивных задач, перлокутивного эффекта структуры, равно как и языкового обозначения. В последние несколько десятилетий в современной русской лингвистике появился ряд представляющих интерес работ Н.Д. Арутюновой, Т.В. Булыгиной, А.А. Романова, Е.М. Вольф по функциональной семантике оценки. Необходимо заметить, что Е.М.Вольф внесла существенный вклад в изучение и понимание ОРА, исследовав их структуру и семантику, а также определив, в каких условиях и в каком контексте они функционируют. Она утверждает: "В мире оценок действует не истинность относительно объективного мира, а истинность относительно концептуального мира участников акта коммуникации" (7, с. 203), то есть, все, что известно о мире, о существующих стереотипах, а также о предпочтениях людей, о прагматике коммуникации, целях РА и т.д. сведены оценкой всего этого в одно целое. Е.М.Вольф придерживается мнения, что оценочные высказывания – это отдельный вид иллокутивных актов, имеющих цель «вызвать у собеседника перлокутивный эффект – эмоциональную реакцию» [7, с. 166]. С такой точкой зрения не согласна И.А. Солодилова (2010), которая утверждает, что не совсем верна идея «выделения в качестве критерия отнесения РА к оценочным эмоциональной реакции как перлокутивного эффекта», так как, по ее мнению, «не все РА, связанные с выражением оценки, эмоционально направлены на собеседника, не всегда их перлокутивный эффект состоит в изменении эмоционального состояния адресата речи». Автор предполагает, что здесь речь идет об эмотивных РА, подразумевая под эмотивностью «языковое выражение эмоций». Солодилова выдвигает идею считать оценочными те РА, чья «иллокутивная интенция прямо или опосредованно связана с оценочной деятельностью говорящего». Более того, исследователь утверждает, что прямые ОРА или РА с ярко выраженной оценкой отличаются от других единиц наличием «оценочного отношения в пропозициональном содержании высказывания» [19].

Интересен тот факт, что в зарубежной лингвистике большинство исследователей не разделяют «понятий» *комплимент* и *похвала*; вот почему, по мнению Н. А. Бигуновой (2013), любое высказывание похвалы истолковывается как комплимент. «С этим связано отсутствие зарубежных исследований, посвященных собственно речевому акту похвалы» [4, с. 7]. Однако уместно вспомнить о том, что такие зарубежные лингвисты, как Пратт (Pratt, 1977), Бертон (Burton, 1980), Левинсон (Levinson, 1983), Кляйн (Clyne, 1994), Аллан (Allan, 1994), Ленц (Lenz, 1997), Кинг & Ван Руйен (King & Van Roojen, 2013) и другие, все таки уделяли определенное внимание проблеме

ОРА, в том числе и похвале. Особый интерес представляет работа *Praising and Blaming* М. Кинга и М. Ван Руйена (2013). Авторы представляют и оценивают некоторые вопросы, касающиеся речевых актов похвалы и порицания, с точки зрения этики и метаэтики.

### **Дефиниции**

Похвала – одна из подгрупп «экспрессивных» РА, относящаяся к разряду оценочных высказываний, которые используются для выражения чувств и отношения говорящего к определенным ситуациям. Таким образом, «похвалить» (кого-то) означает выразить свое одобрение и/или благодарность. Рассмотрим несколько дефиниций данного термина. Согласно определению И.В. Панкратова, похвала – это положительная оценка качеств собеседника [12, с. 37]. Она представляет собой модель выражения речью определенного (обычно позитивного) послания при помощи слов. Похвала, по мнению Н. И. Формановской, принадлежит к группе «одобрительных речевых актов», и (она) сводится к определенной характеристике и/или оценке поступка собеседника [22]. По Ушакову, похвала – «лестный отзыв, одобрение» [14], а по Ожегову – «хороший отзыв о ком-чем-н, одобрение» [15]. Очевидно, что все эти определения выражают позитивную оценку данного понятия.

Считается, что при оценивании чего/кого-либо затрагивается параметр психоэмоционального комфорта говорящего и слушающего в определенной речевой ситуации. Таким образом, похвала как речевой акт становится толчком для начала относительно комфортного диалога для всех участников [16, с. 40-45], [10, с. 165-168], который основывается на переживании и выражении эмоций и чувств. В свою очередь, Н. Д. Арутюнова считает, что похвала принадлежит к фатическому типу РА<sup>8</sup>, целью которого является общение, а не сообщение определенной информации [3, с. 32-40].

Похвала – это, по своей сути, объективный, лаконичный, довольно стандартный, позитивный информационный РА, имеющий четкую предметную цель. Более того, похвала обычно не предполагает реакции того, кому она адресована. Следует отметить, что похвала по своей сути подразумевает позитивную оценку того или иного действия адресата, а оценка, в свою очередь, включается как одна из составных частей высказывания, имеющего разнообразные коммуникативные цели. При этом ОРА имеют определенные прагматические свойства, их структура и семантика зависят от ситуации, в которой они функционируют. Их основой является ситуация диалога, где имеются два основных актанта – говорящий и реципиент, к которому обращено высказывание. Для успешного взаимодействия адресанта и реципиента важны их социальные статусы, так как они влияют на прагматическую ситуацию оценки, а следовательно, и на эмоциональное состояние говорящих. В свою очередь, отраженные в ОРА эмоциональные состояния обоюдонаправлены, так как могут относиться как к адресанту, так и к адресату.

Похвала, наряду с такими речевыми актами, как предложение, благодарность, приветствие и поздравление, иллюкутивная сила которых совпадает с социальными целями, по своей сути вежлива и проявляется в форме позитивной вежливости. Лич [33, с. 104] называет такие речевые акты ‘convivial’, т.е. «дружескими». Те же самые свойства можно отнести также к Остиновскому классу бехавитивов и к Сёрловским экспрессивам. Будучи одним из компонентов позитивных стратегий вежливости, обозначающих одобрение, похвала является социальной стратегией, то есть адресант

---

<sup>8</sup> Примечание: (*фатический акт*, т. е. произнесение определенных слов, понимаемых как определенные звукосочетания, принадлежащих конкретному словарю и соответствующих конкретной грамматике и выступающим именно в том качестве.)

пробует создать контакт с адресатом, выражая одобрение. Таким образом, похвалу рассматривают в качестве одного из ключевых инструментов регламентирования социальных взаимоотношений между людьми.

Н.А. Трофимова, исследуя проблему отличия РАПО, задается вопросом, чем отличается похвала от других вежливых речевых актов. По ее мнению, «не любая оценка действий адресата принимает характер эксплицитной похвалы» [21, с. 187]. Автор полагает, что «в классификациях ОРА В. Циллига или К. Адамчика похвала располагается над теми положительными оценочными речевыми актами, которые часто встречаются в повседневных ритуалах подтверждающего характера» [ibid]. Говорящим необходимо четко лимитировать свой дискурс, чтобы не переступить допустимую норму речевого и социального этикета. Похвала должна быть четкой и эксплицитной по отношению к конкретному адресату, а также релевантной, учитывающей социальный статус того, кому она предназначена.

### **Результаты и выводы**

Общаясь, люди взаимодействуют друг с другом, формируя определенные позитивные и негативные отношения в обществе. Чтобы смягчить некоторые «конфликтные» ситуации, уменьшить недопонимание между людьми, поддержать мир и гармонию в обществе, были разработаны своды правил, классифицированные Лакоффом [32, с. 53-68] «правилами вежливости». Следуя этим правилам, по сути, члены общества придерживаются канонов, принятых в данном обществе, даже если они лично с такими канонами не согласны. Чтобы быть вежливыми, говорящие используют РА, которые включают в себя несколько довольно близких, но в то же время не совсем одинаковых вербально-коммуникативных средств общения, таких, как: комплимент, поздравление, похвала, одобрение, а также лесть. Вышеупомянутые речевые акты относятся к РАПО и зачастую возникает ряд вопросов, касающихся их употребления, а именно: насколько они уместны в конкретном контексте, как искренне они звучат, каковы их тематические границы. Мы разделяем точку зрения Н.А.Трофимовой, которая утверждает, что «похвала встречается в экстралингвистических условиях, значимым и определяющим компонентом в которых является параметр типовых статусно-ролевых проявлений коммуникантов» [21, с. 184], и приводит примеры таковых: учитель – ученик, начальник – подчиненный, родитель – ребенок, взрослый – ребенок. Трофимова полагает, что здесь «возможна определенная выборка речевых маркеров оценки, отличающихся по силе воздействия – эмоциональному заряду» [ibid]. Похвалу можно охарактеризовать как вербальный, эксплицитный, намеренный, искренний и одобрительный отзыв по отношению к другим лицам. Более того, посредством похвалы адресант информирует собеседника о правильности совершенного им действия, выражает свое позитивное отношение к отдельным поступкам и успехам адресанта. Очевидно, что основная цель похвалы – это позитивная эмоциональная реакция слушающего. Значимым атрибутом речевого акта похвалы является тот факт, что это явственный социальный, обусловленный определенной ситуацией маркер выражения отношения говорящего к адресату.

Исходя из вышеизложенного, можно с определенной уверенностью заявить, что похвала относится к ОРА, которые, (в свою очередь, являются частью вердиктивов), так как их назначение, (по Остину), в «официальном или неофициальном сообщении основанного на очевидности или размышлении суждения об оценке или факте» [11, с. 120-121]. На данном этапе исследования мы считаем возможным согласиться с постулатом, что похвала – это положительная оценка кого – или чего-либо. Считаем неоспоримым, что прагматическая квинтэссенция РАП отражается в максиме интен-

сификации чьих-либо качеств и достоинств. Важно отметить, что оценка адресата адресантом во многом затрагивает психо-эмоциональный комфорт общающихся, т.е. обычно тот, кто выше по положению или старше по возрасту, дает оценку нижестоящим. Необходимо отметить, что похвала всегда относится к конкретному адресату, который уточняется контекстом. РАП должен: быть эксплицитным, содержать оценочность, персональную референцию, а также определенную весомость. От этого во многом зависит, какие языковые средства употребит адресант при формулировке РАП и как он будет воспринят реципиентом.

### **Библиография:**

1. АПРЕСЯН, Юрий. Перформативы в грамматике и словаре. Изв. АН СССР. Сер. Лит. И яз., 1986, Т. 45, № 3. с. 208-223.
2. АРУТЮНОВА, Наталья. Предложение и его смысл. Москва: Наука, 1976. 382 с.
3. АРУТЮНОВА, Наталья. Жанры общения. В: Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис. Москва, 1992. с. 32-40. ISBN 5-02-011120-1.
4. БИГУНОВА Наталья. Иллокутивные функции речевых актов положительной оценки. В: Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2013. Вып. 2. с. 7-13.
5. БОГДАНОВ, Владимир. Классификация речевых актов. В: Личностные аспекты языкового общения. Межвузовский сборник научных трудов. Ред. Сусов И.П., Калинин: 1989. 25-37с.
6. Большой энциклопедический словарь (БЭС) / Под ред. В. Н. Ярцевой. 2-е изд. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.
7. ВОЛЬФ, Елена. Функциональная семантика оценки. Москва, 1985. 228 с.
8. ГРАЙС, Генри. Логика и речевое общение. В: Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. – Москва: Прогресс, 1985. с. 217-237.
9. ДЕМЕНТЬЕВ, Вадим. Теория речевых жанров. Москва: Знак, 2010. 600 с. ISBN 978-5-9551-0409-6.
10. МОРОЗОВА, Оксана, МАКСИМОВА, Светлана. Типология моделей эффективного общения. В: Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. Сочи: СГУТиКД, 2003. с. 165-168.
11. ОСТИН, Джон. Слово как действие. В: Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17, Москва: Прогресс, 1986. с. 22-129.
12. ПАНКРАТОВ, Вячеслав. Психотехнология управления людьми. Москва: Издательство института психотерапии, 2001. с. 37-38.
13. ПОЧЕПЦОВ, Георгий. Прагматика предложения. В: Иванова, И.П., Бурлакова, В.В., Почепцов, Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. Москва: Высшая Школа, 1981, с. 267-281.
14. ПОХВАЛА- Ушаков, Дмитрий. Словарь Ушакова онлайн. 2009. URL: <http://ushakov-online.ru/slovar-ushakova/poxvala/52194/>
15. ПОХВАЛА- Ожегов, Сергей. Толковый Словарь Русского Языка онлайн. 2013. URL: <http://www.ozhegov.org/words/26065.shtml>
16. РОМАНОВ, Алексей, ХОДЫПЕВ, Александр. Управленческая риторика. Москва: Лилия, 2001. 215 с. ISBN 5-94205-006-6.
17. СЕРЛЬ, Джон. Классификация иллокутивных актов. В: Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17, Москва: Прогресс, 1986. с. 170-194.
18. СУСОВ, Иван. Предисловие. В: Личностные аспекты языкового общения. Межвузовский сборник научных трудов. Ред. Сусов И.П., Калинин: 1989. с. 5.
19. СОЛОДИЛОВА, Ирина. К проблеме описания оценочных речевых актов. В: Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2010. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/k-probleme-opisaniya-otsenochnyh-rechevyh-aktov-na-materiale-nemetskogo-yazyka>

20. ИВАНОВА, Ирина, БУРЛАКОВА, Варвара, ПОЧЕПЦОВ, Георгий. Теоретическая грамматика современного английского языка. Учебник. Москва: Высш. школа, 1981. 285 с.
21. ТРОФИМОВА, Нэлла. Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ. Монография. Санкт Петербург: Изд-во ВВМ, 2008. 376 с. ISBN 978-5-9651-0284-6.
22. ФОРМАНОВСКАЯ, Наталья. Речевой этикет и культура общения. Москва: Изд-во Высшая школа, 1988. 230 с.
23. ALLAN, Keith. Speech act classification and definition. In: Encyclopedia of Language and Linguistics. Vol.8. Oxford: Pergamon Press, 1994. pp. 4124-4127.
24. ALLAN, Keith. Speech Act Theory. An overview. In: Encyclopedia of Language and Linguistics. Vol.8. Oxford: Pergamon Press, 1994. pp. 4127-4138.
25. BACH, Kent, HARNISH, Robert. Linguistic Communication and Speech Acts. Cambridge MA: MIT Press, 1979. 218 p.
26. BALLMER, Thomas, BRENNENSHTUHL, Waltraud. Speech Act Classification. Berlin, etc., 1981. 274 p. ISBN-0387102949 (U.S).
27. BURTON, Deirdre. Dialogue and Discourse: A sociolinguistic approach to modern drama dialogue and naturally occurring conversation. London: Routledge, 1980. – 264 p. ISBN 0710005601
28. CLYNE, Michael. Intercultural Communication at Work: Cultural Values in Discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 256 p. ISSN: 0047-4045.
29. FRASER, B. Hedged. Performatives. In: Syntax and Semantics. New York etc., 1975. Vol. 3: Speech Acts. pp. 187-210.
30. GARDINER, Alan. The Theory of Speech and Language. Oxford: Clarendon. 1932.
31. KING, M., Van ROOJEN, M. Praising and Blaming. In Pragmatics of Speech Actions, eds. Sbisà, M., Turner, K. Walter De Gruyter GmbH, Berlin/ Boston, 2013, pp. 467-500. ISBN 978-3-11-021437-6.
32. LAKOFF, Robin. Stylistic strategies within a grammar of style. Annals of the New York Academy of Sciences. Blackwell Publishing Ltd., 1979. pp. 53-78.
33. LEECH, Geoffrey. Principles of Pragmatics. London; New York, Longman, 1983. 250 p. ISBN-0582551102.
34. LENZ, Friedrich. Speaking of Speech Acts. Frankfurt: Lang, 1997. – 12 p. URL: [http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic97/lenz/5\\_97.html](http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic97/lenz/5_97.html)
35. LEVINSON, Stephen. Pragmatics. Cambridge, Cambridge University Press, 1983. 420 p. ISBN-13: 978-0521294140.
36. LYCAN, William. Philosophy of Language: A Contemporary Introduction, part III: Pragmatics and Speech Acts. Routledge, 2000. 237p. ISBN 13: 978-0415957526.
37. PRATT, Mary Louise. Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse. Bloomington, London: Indiana University Press, 1977. 236 p.
38. SEARLE, John, VANDERVEKEN, Daniel. Foundations of Illocutionary Logic. Cambridge, etc., 1985. 227 p. ISBN-13: 978-0521108850
39. STILLES, William. Classification of Inter-subjective Illocutionary Acts. In: Language in Society. 1981. Vol. 10. pp. 227-249.
40. TSUI, Amy. Aspects of the Classification of Illocutionary Acts and the Notion of the Perlocutionary Act. In: Semiotica. 1987. Vol. 66, No. 4. pp. 359-377.
41. VAN der AUWERA, Johan. On the Meaning of Basic Speech Acts. In: Journal of Pragmatics. 1980, No 4. pp. 253-264.
42. WIERZICKA, Anna. English Speech Act Verbs: A Semantic Dictionary. London, 1987. 500 p. ISBN-13: 978-0123128119.
43. WUNDERLICH, Dieter. Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt a. M., 1976. 417 p. ISBN-13: 9783518077726.

## ARHAISME LEXICALE DE ORIGINE GERMANĂ ÎN STRUCTURA FRAZEOLGISMELOR

Lilia TRINCA, dr., conf. univ.,  
Daniela TRINCA, studentă,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

**Abstract:** *Our research has revealed the existence of phraseological units which contain in their structure lexical units that can only be found in the language of phraseology. These lexemes that occur only in the structure of phraseological units impress by the fact that they are only present in the fixed phrases in which they appeared. They probably cannot be considered lexical units in the true sense of the word, being devoid of independent semantic content, since they only serve a "verbal segment", without claiming to "become citizens" in the language or to penetrate into general use as autonomous lexical units. They remain somewhat at the periphery of vocabulary, their resistance in time being unknown and depending directly on the degree of "vivacity" of the phraseological unit.*

**Keywords:** *lexical unit, phraseological unit, linguistic creation, lexical innovation, occurrence, valence, linguistic imagination.*

Relația de dependență dintre evoluția limbii și conjunctura istorică de ansamblu este demonstrată și de efectele contactelor lingvistice. După cum se știe, românii, de-a lungul secolelor, au venit în contact cu o serie de popoare vecine, migratoare sau colonizatoare pe teritoriul românesc. Drept consecință, limba română a suferit o serie de influențe din partea altor limbi. Acestea s-au făcut resimțite, în speță, în domeniul lexicului, ce s-a îmbogățit, treptat, cu o serie de împrumuturi neologice de sorginte diversă (slavă veche, bulgară, sârbo-croată, maghiară, poloneză, ucraineană, rusă, turcă, greacă, germană, franceză, italiană etc.).

Indiscutabil, toate împrumuturile din limbile străine constituie rezultatul unor necesități de ordin intern. Dar un procent redus din toate aceste împrumuturi au supraviețuit în româna contemporană, multe din ele așa și au rămas „străine” limbii. Se știe că limba își are propriul sistem de selecție: ea reține în sfera vocabularului activ numai acele elemente care îi sunt necesare și care corespund spiritului său și respinge tot ceea ce îi este străin sau îi prisosește. Pe de altă parte, unele împrumuturi n-au prins viață și n-au prosperat în limba noastră, întrucât au fost purtătoarele unei culturi depășite, învechite, iar viața însăși solicita forme noi spre a îmbrăca în ea realități sau aspirații proaspete. Fără a răspunde necesităților vremii, aceste influențe n-au putut să prindă rădăcini, iar vocabularul, venit pe această cale, a fost un vocabular născut mort și a murit îndată sau la scurt timp după naștere. În această ordine de idei, menționăm o comparație sugestivă a cuvintelor străine cu niște călători, aparținând lui S. Pușcariu: „Unii din călători coboară pentru ca peste puțin timp să se urce iarăși în tren și să plece mai departe: sunt neologismele cu o viață efemeră, care nu izbutesc să se încetățenească în limbă. Sunt însă călători care intră în oraș și rămân acolo. Unii sunt singuri și numai încetul cu încetul se obișnuiesc în noua lor patrie, păstrând caracterul străin toată viața lor. Alții însă sunt așteptați în gară de rude și prieteni, care-i îmbrățișează la sosire și în societatea cărora rămân mereu. Acestea sunt neologismele care de la intrarea lor în limbă au fost asimilate elementului băștinaș și au intrat în familia cuvintelor înrudite etimologicește” [1, p. 67].

Deci structura lexicală a limbii e un sistem complex, coerent și fiabil, în același timp, elastic și stabil, ce asimilează ușor „nou-ul”, dar elimină rapid din fondul său activ balastul elementelor caduce. O bună parte a acestor arhaisme de diverse origini s-au perpetuat în structura frazeologismelor românești. Din punct de vedere lexical frapantă este vechimea cuvintelor de bază din locuțiuni și expresii. Fiind expresia culturii și a civilizației, frazeolo-

gismele constituie o veritabilă carte de arheologie lingvistică, ce reflectă schimbările care se produc în societate, diversele influențe de varii origini pe care le suportă limba. Studiul originii arhaismelor din cadrul frazeologismelor ne poate servi drept sursă nesecată de cunoștințe despre istoria neamului și a limbii noastre. Prin aceasta se motivează și interesul nostru pentru acest aspect.

Dacă aprecierile, recente sau mai vechi ale lingviștilor, filozofilor, istoricilor, potrivit cărora limba reflectă destul de fidel evoluția istorică a unui popor sunt valabile, în general, atunci acest adevăr se verifică, în mod cert, în cazul limbii române. Ea a conservat fie în fondul său activ, fie în cel pasiv, elemente de diverse origini (geto-tracă, slavă, maghiară, bulgară, sârbo-croată, turcă etc.), ca urmare a contactelor culturale, ultimele fiind determinate de un anumit șir de evenimente istorice. Începând cu ultimele decenii ale sec. al XVIII-lea, dar, în special, din prima jumătate a sec. al XIX-lea, are loc un proces masiv de renunțare la o bună parte din elementele de superstrat și adstrat – prin dispariția definitivă a unor cuvinte, adică arhaizarea lor, sau prin menținerea altora în variantele dialectale, regionale ale limbii române – în favoarea unui număr masiv de neologisme de origine latino-romanică. Motivele sunt atât de ordin lingvistic, cât și extralingvistic.

Fenomenul arhaizării unor unități lexicale, substituirea multora prin altele, de alte origini, se datorează schimbărilor profunde de ordin social, deoarece „în trecut, conform afirmațiilor lui Al. Graur, *influențele venite din diferite direcții se încrucișau și se succedau, o modă elimina pe alta; astăzi din toate părțile vin aceleași cuvinte internaționale, pentru că s-au introdus și se introduc în toate limbile*” [2, p. 290]. Cea mai mare parte a arhaismelor menținute în frazeologisme sunt rezultatul împrumuturilor populare, pătrunse în română la nivelul limbii vorbite și denumesc realii care denotă raportul românilor cu aceste popoare.

În cele ce urmează, vom expune rezultatele unei cercetări statistice, pe care am întreprins-o asupra compoziției etimologice a arhaismelor lexicale din structura frazeologismelor. Pentru a interpreta faptele cât mai sigur și dintr-o perspectivă cât mai cuprinzătoare, în ceea ce privește stabilirea etimologiei unităților lexicale, ne-am servit de *Dicționarul etimologic al limbii române pe baza cercetărilor de indo-europeanistică* de Mihai Vinereanu, 2014, Editura: ALCOR (S), precum și de *Dicționarul etimologic român online* [[http://www.webdex.ro/online/dictionarul\\_etimologic\\_roman/](http://www.webdex.ro/online/dictionarul_etimologic_roman/)].

Considerăm deosebit de utilă o asemenea cercetare statistică, întrucât scoate la iveală proporția numerică a diferitelor elemente ale lexicului pasiv la o anumită epocă, relevă cât de adânci și persistente au fost influențele străine, precum și care au fost tendințele de dezvoltare. Or, numărul mare de arhaisme de o anumită origine denotă faptul că acestea exprimă forme depășite de cultură materială și spirituală ale epocilor de influență veche slavă, turcească, neogreacă ș.a., care în secolele al XVIII-lea – al XIX-lea aveau o viabilitate extrem de mare în lexicul nostru. Aceste unități lexicale erau legate de viața religioasă, administrativă, socială, economică, tehnică, specifică perioadei trecute, dar depășită azi.

În acest context, am dori să pomenim de cercetarea statistică a fizionomiei lexicale a limbii române în diacronie, întreprinsă de către D. Macrea pentru diferite etape de evoluție a limbii în baza a trei cele mai cunoscute dicționare etimologice a limbii române: *Dictionnaire d'étymologie daco-romane* al lui A. De Cihac, *Dicționarul enciclopedic ilustrat „Cartea românească”*, partea I, de I. A. Candrea, apărut în 1931, care cuprinde 43 269 cuvinte și *Dicționarul limbii române moderne*, elaborat de Institutul de lingvistică din București și apărut în 1958, care cuprinde 49 649 de cuvinte. Autorul a optat pentru aceste trei dicționare, deoarece ele au reprezentat, la acel moment, trei etape în dezvoltarea vocabularului românesc și trei etape în munca lexicografică. Astfel, D. Macrea consemnează că cele 43 269 de cuvinte din dicționarul lui I. A. Candrea se repartizează, după origine, în 55 de

grupe, dintre care, însă, numai 11 grupe depășesc 1%, și anume grupele cuvintelor *latine, slave, neogrecești, maghiare, turcești* ș.a. Cf.

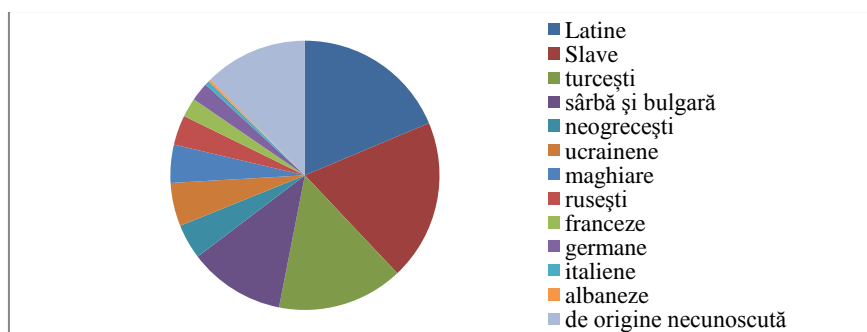
- moștenite din latină cu derivatele lor ..... 20,58%
- împrumuturi slave..... 10,59%
- neogrecești ..... 2,85%
- maghiare ..... 8,14%
- turcești ..... 4,36%
- latine literare ..... 2,62%
- franceze ..... 29,69%
- germane ..... 1,67%
- onomatopeice ..... 1,96%
- de origine nesigură ..... 3,73% [Macrea, 54-55].

După o statistică care a avut un larg ecou, stabilită pe baza *Dicționarului limbii române moderne*, apărut în 1958, compoziția vocabularului românesc era următoarea: cele 49 649 de cuvinte ale dicționarului se repartizează, după originea cuvintelor, astfel: moștenite din latină 20%, slave vechi și moderne 14%, franceze 34,42%, italiene 1,72%, împrumuturi moderne din latină 2,39%. [ibidem, 52]

Cercetarea compoziției etimologice a elementelor lexicale arhaizate din structura frazeologismelor a scos în evidență, de asemenea, 13 grupe și următoarea proporție statistică a grupelor de cuvinte de origini diferite<sup>9</sup>, care diferă întrucâtva de rezultatele obținute de D. Macrea, deoarece reflectă situația elementelor perisabile, care și-au pierdut viabilitatea:

- moștenite din latină cu derivatele lor ..... 17,86%
- împrumuturi slave ..... 18,46%
- turcești ..... 14,48%
- sârbă și bulgară ..... 11,09%
- neogrecești ..... 5,024%
- ucrainene ..... 4,98%
- maghiare ..... 4,38%
- rusești ..... 3,43%
- franceze ..... 2,19%
- germane ..... 2,14%
- italiene ..... 0,5%
- albaneze ..... 0,25%
- de origine necunoscută ..... 11,90%

Grafic, compoziția etimologică a lexicului arhaic din cadrul frazeologismelor românești arată în felul următor:



**Fig. nr. 1.** Compoziția etimologică a lexicului arhaic din cadrul frazeologismelor românești

<sup>9</sup> Din numărul total de 2010 de frazeologisme conținând elemente arhaice.



Statistica realizată de noi cu referire la frazeologisme ce conțin arhaisme relevă faptul că cea mai puternică influență străină asupra limbii române a avut-o slava – 18,46% – întrucât s-a exercitat pe ambele filiere: atât pe cale orală, cât și pe cale livrescă. Acest fapt a determinat nu numai cantitatea imensă a termenilor, ci și calitatea împrumuturilor și diversitatea sferelor semantice cărora le aparțin: viața socială, materială și spirituală: or, descoperim termeni referitori la realii rustice, la viața rurală, recuzita țăranului în munca de zi cu zi (împrumuturi pe cale orală), precum și terminologie ecleziastică, administrativă, referitoare la organizarea feudală, cultură, scriere (împrumuturi pe cale scrisă). Al doilea loc, din punct de vedere cantitativ, îl ocupă arhaismele de origine latină – 17,86% – după care urmează, în ordine descrescândă, arhaismele turcești (14,48%), sârbe și bulgare (11,09%), neogrecești (5,024%), ucrainene (4,98%), maghiare (4,38%), rusești (3,43%), franceze (2,19%), germane (2,14%) și italiene (0,5%). Cercetarea statistică întreprinsă confirmă, odată în plus, ideea că limba reprezintă un fapt social, iar evoluția unei limbi se realizează în funcție de dezvoltarea socio-lingvistică a populației care o vorbește, de istoria populației respective, de relațiile culturale etc.

Existența arhaismelor de origine germană în română se datorează contactelor dintre populațiile respective, ce-și au începutul din timpurile străvechi și durează până în zilele noastre. Dacă ne-am propune o cronologizare a acestor contacte, am aminti inițial influența din partea vechilor seminții germanice, care apar în Dacia, începând cu a doua jumătate a sec. al II-lea (goții, gepizii, vandalii, longobarzii etc.), apoi stabilirea coloniștilor germani în Transilvania (sașii) și Banat (șvabii). Pătrunderea elementelor germanice în cultura românească continuă și se amplifică începând cu sec. al XVIII-lea, o dată cu unirea unei părți a bisericii ortodoxe din Transilvania cu catolicismul occidental din Roma, originile sale fiind, de astă dată, în Apus, și anume în Austria. Contactul cu civilizația apuseană din Austria a determinat două tipuri de influență germană:

- 1) *directă* (prin nemții stabiliți la noi: mineri, negustori, industriași);
- 2) *cultă* (prin intermediul școlii, în special, asupra cărturarilor din Ardeal și Bucovina) [1, p. 271].

Bineînțeles, aceste numeroase contacte cu germanii n-au putut să nu lase urme profunde în vocabularul limbii române. Astfel, conform sondajelor întreprinse de D. Macrea în baza DLRM, din cele 49 649 de cuvinte elementelor germane le revin 1,77 % [4, p. 57]. La prima vedere, e o cantitate ne semnificativă, dar principal e în acest sens că „ponderea contactelor româno-germane nu este nicidecum o problemă de cifre, de cantitate. Este rezultatul unui contact profund stabil dintre două comunități lingvistice, care au dorit să conviețuiască și să profite una de cealaltă” [5, p. 227]. Deși a avut o multitudine de contacte cu germana și cu dialectele acesteia, totuși limba română nu se găsește în situația francezei care e limba romanică cea mai germanizată. Se explică acest lucru prin faptul că cea mai mare parte a elementelor germane au avut un caracter regional<sup>10</sup> și au fost înlăturate din română (spre a doua jumătate a sec. al XIX-lea), când s-a încercat constituirea unei culturi naționale „de-provincializate”, unitare.

În așa fel, către sec. al XX-lea, într-o limbă română literară cultivată după model francez, germanismele au fost „silite” să devină arhaisme sau simple regionalisme cu valoare evocatoare, pitorească și nostalgică accentuată. O parte din ele s-au menținut în structura frazeologismelor românești. Acestea din urmă, vechi documente istorice ce „s-au cristali-

---

<sup>10</sup> Majoritatea cercetătorilor subliniază că elementele lexicale de origine germană au, în cele mai multe cazuri, o circulație „provincială” și deci nu depășesc „limitele regiunilor sau atelierelor anumitor meșteșugari, pentru a intra în limba comună, generală” [*ibidem*].

zat” pe parcursul secolelor, pot conserva în structură și unități lexicale învechite. În așa fel, româna păstrează unele noțiuni din terminologia feroviară, tipografică, a exploataării forestiere etc., pătrunse prin contactul direct al meseriașilor germani cu populația românească. La introducerea noilor unelte și, o dată cu ele, a cuvintelor ce le desemnau, după cum menționează Al. Roceric, „a contribuit și buna calitate a procedeelor tehnice folosite de lucrătorii germani veniți în România” [6, p. 179]. Prezentăm câțiva dintre acești termeni care s-au menținut în structura frazeologismelor: *a trage raful* (< *Reif* „cerc, șină de fier care se aplică pe o roată de lemn”) „a fereca”; *a fi pus la spiț\** (< *Spitz(e)* „vârf”) „a (se) dichisi”; *a fi pus la ștraif\** (< *Streif* „bandă de carton sau material textil, folosită în legătorie”) „a (se) dichisi”; *a face (ca pe o) troacă de porci (câine)* pe cineva (< dial. *Trok* „albie în care curge făina la moară”) „a batjocori”; *a rămâne (cu ochii) la țaglă\** (< *Zaggel* „prăjină”) „a privi uimit”; *a trage țâncușă\** (< *Zinke* „așchie”) „tragere la sorți”; *a ieși (a scoate) la țeft* (< *Zeche* „păr în mijlocul ariei”) „a ieși la iveală”. Alți termeni germani conservați în structura frazeologismelor românești aparțin limbajului afacerilor, al comerțului: *a face un gheșeft*: (< *Geschäf* „afacere mărunță și necinstită”) „a încheia o afacere”; *a face șort* (< *Schurz* „reputație proastă”) „a defăima”; *a da chix* (< *Kicks* „eșec (rușinos) într-o acțiune”) „a nu izbuti”; *a pune la ștraf* pe cineva (< *Strafe* „amendă”) „a amenda”. Atestăm și termeni ce denumesc instrumente muzicale sau părți ale acestora: *a avea clavir la cap* (< *Klavier* „pian”) „a i se năzări ceva”. În componența expresiilor stabile românești s-au păstrat denumiri ale băuturilor din limba germană sau vase din care se servesc acestea: *a scâlda în vinars* pe cineva (< *Branntwein* „rachiu”) „a oferi o viață de huzur cuiva”; *a ridica un pocal* (< *Pokal* „vas de diferite forme și mărimi cu deschidere largă, folosit pentru băut”) „a închina în cinstea, în sănătatea cuiva”. De asemenea, au rămas conservate și câteva noțiuni ce fac parte din terminologia pre-militară: *a bate bărbunca (berbunca, verbunca)* (< *Werbung* „numele unui dans ostășesc, care se executa cu prilejul recrutării”) „a bate podurile”<sup>11</sup>, *a juca verbuncul* „a sări în sus de durere, după o lovitură”.

O parte din arhaisme germane aparțin diferitelor câmpuri semantice: *a scoate smagul* din cineva (< *Geschmach* „savoare, gust”) „a face pe cineva să se astâmpere”; *a lătra ca o suflă* (< *Schaufel* „haină veche”) „a fi guraliv”; *a mânca de-a șupa (de supă)* (< *Schub* „bucată de drum”) „a mânca din fugă”; *a se duce șiba* (< *Schiebe!* „termen folosit de muncitorii forestieri, prin care se dă comanda cu butucul să fie târât cu ajutorul țăpinelor”) „a aluneca”; *a-și face șâncălii* (< *Schankel* „glumă”) „a se face de râs” etc. Câteva arhaisme de sorginte germană sunt lipsite totalmente de autonomie lexicală, conservându-se doar în structura unor frazeologisme: *a se îmbăta crup* (< *Krupp* „a se îmbăta tun”); *a face (a umbla, a se lua după cineva) cu șoalda* (< *Solt* „a umbla cu înșelăciuni”)<sup>12</sup>; *a face (a umbla cu) șahăr-mahăr* (< *Schacher Macher*) „a escroca pe cineva”.

Analizând sferele semantice cărora le aparțin arhaisme germane, putem ușor deduce specificul populației cu care au venit în contact românii. Termenii invocați ne conving, o dată în plus, că influența exercitată de populațiile germane s-a manifestat, mai ales, în domeniul culturii materiale (comerț, meserii, obiecte de uz casnic, scule de care se servesc meseriașii etc.). O asemenea situație este și firească, dacă ținem cont de specificul populației germane: e vorba de experiența lor în domeniul tehnic, dar și de unele metode, obiecte noi introduse de către ei.

<sup>11</sup> Expresia este motivată de evenimente istorice concrete, întrucât atragerea tinerilor pentru a se înscrie în armată, în ex-Imperiul Austro-Ungar, se făcea prin jocuri și petreceri cu băuturi, adică era „spectacol sui-generis pentru acei gură-cască ce-i însoțeau pe recruții din loc în loc” [7, p. 25].

<sup>12</sup> *Se luă după dânsul și cugeta că, mai cu marghiolii, mai cu șoalda, mai cu prefăcătorii, să înșele pe Făt-Frumos și să-i dea pui la giol la inel* (P. Ispirescu, 103).

### **Bibliografie:**

1. PUȘCARIU, Sextil. *Limba română*, vol. I, *Privire generală*, București: Ed. Minerva, 1976.
2. GRAUR, Alexandru. *Tendențe actuale ale limbii române*, București: Ed. Științifică, 1968.
3. [http://www.webdex.ro/online/dictionarul\\_etimologic\\_roman/](http://www.webdex.ro/online/dictionarul_etimologic_roman/).
4. MACREA, Dumitru. *Probleme ale structurii și evoluției limbii române*, București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1982.
5. NICULESCU, Alexandru. *Individualitatea limbii române*, Cluj-Napoca, Ed. Clusium, 1999, 350 p.
6. ROCERIC, Alexandra. *Elemente germane în limba română (pe baza ALR) // Fonetica și dialectologie*, Vol. III, București: Editura Academiei, 1961, pp. 177-190.
7. DUMISTRĂCEL, Stelian. *Expresii românești, Biografii – motivații*, Iași: Ed. Institutul European, 1997.

### **Opere:**

1. Ispirescu, P. *Făt-Frumos cu părul de aur*, Chișinău: Ed. Știința – Venus, 1994.

## **EUFEMISMELE DISFEMISTICE ȘI DISFEMISELE EUFEMISTICE**

**Oxana CHIRA, dr., lect. univ.,**  
*Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

**Zusammenfassung:** *Neben zahlreichen konventionellen Euphemismen, die unsere Alltagssprache meist unterbewusst dominieren, sind auch viele andere Sachgebiete, vor allem der Bereich der Politik, von der euphemistischen Redeweise bestimmt. In dem vorliegenden Artikel sollen der Euphemismus und seine Gegenstrategie, der Dysphemismus, behandelt werden, sowie der Wortschatz des Rumänischen auf seine Subjektivität hin überprüft werden. Zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten sind dem Thema 'Euphemismus', oft in Zusammenhang mit dem Dysphemismus, gewidmet.*

**Schlüsselwörter:** *Dysphemismus, Euphemismus, Tabus, Ersatzmittel, Kommunikation.*

Termenul *disfemism* este utilizat din punct de vedere cronologic mai întâi de Da Silva Correira în „O eufemismo e o disfemismo na língua e na literatura portuguesa”, într-un curs din Universitatea Lisboa, după care este preluat de autorii Keith Allan și Kate Burridge, care îi conferă sensul următor: „A dysphemism is an expression with connotations that are offensive either about the denotatum or to the audience, or both and it is substituted for a neutral or euphemistic expression for just that reason” [2, p. 26]. Autorii explică originea termenului: la fel ca eufemismul provine disfemismul din greacă, doar că elementul de compunere nu este *eu* – „bine”, ci *dys* – „rău”. Cercetătorii Keith Allan și Kate Burridge și-au dedicat activitatea lor de cercetare studiului mecanismelor eufemismului și disfemismului, publicând un număr impresionant de studii, din care cităm doar câteva: Keith Allan și Kate Burridge: *Euphemism and Dysphemism: Language Used as a Shield and Weapon*, *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*, *Euphemism, Dysphemism, and Cross-Varietal Synonymy*; K. Allan: *Body Parts and Animals, Natural Language Semantics*, Burridge solo: *Is Political Correctness a Euphemism for Euphemism?* Cei doi cercetători abordează problematica eufemismului și a disfemismului într-un context mai amplu, accentuând importanța contextului cultural și a psihologiei colective care generează aceste fenomene în limbă. În ceea ce privește termenul eufemism, cercetat prin prisma pragmatică, observăm în definiția lui Allan&Burridge relația cauză-efect, demonstrând că este o exprimare nepotrivită, precum a evita un sentiment de jenă, fie pentru receptorii mesajului, fie pentru locutor. Tot aici autorii subliniază că eufemismul este „un mijloc de atenuare a unui act potențial amenințător și disfemismul ca un act amenințător” [2, p. 11].

Cercetând proveniența disfemismelor, observăm că unele sunt eufemisme care s-au uzat și au degradat, iar altele sunt cuvinte care au avut totdeauna o conotație negativă. Prin urmare, eufemismul s-ar situa de partea politeții lingvistice, pe când disfemismul s-ar plasa de partea opusă, deci a nepoliteții lingvistice. Autorii propun, în această ordine de idei, doi termeni de eufemism disfemistic și disfemism eufemistic.

Acest termen este definit și utilizat de alți autori, care îi conferă același sens precum O. S. Ahmanova în „Словарь лингвистических терминов“, Robert M. Adams în „Soft Soap and the Nitty-Gritty“, Simon Hoggart în „Politics“, L. Seiciuc în „Eufemismul în română și în alte limbi romanice“, C. Wanzeck în „Lexikologie“. Disfemismele sunt cercetate în limba română în teza doctorandei Cătălina Popescu, care explică termenul disfemism opus eufemismului. Din păcate, disfemismul nu se atestă în dicționarele explicative, și nici în „Dicționarul de științe ale limbii“ (DȘL) nu regăsim acest termen.

Este de menționat faptul că vorbitorul cu ajutorul disfemismului are șansa de a elibera emoțiile și de a nu controla orice cuvânt expus, deci disfemismele descătușează relațiile între vorbitor și interlocutor. Când privește disfemismul în lumea științifică, inclusiv în cea lingvistică, se recunoaște termenul *vulgarism*. Cacofemismele denumesc termeni ofensivi și vulgari. Acest termen rămâne neatestat în dicționarele limbii române, însă în dicționarele limbii engleze și germane explicative se face trimitere la raportul dintre disfemism și cacofemism. Diferența dintre cacofemism și disfemism totuși este vizibilă, deoarece disfemismul mai are șansa să se transforme în eufemism, pe când cacofemismul rămâne în poziția sa. De exemplu: „Lasă-l, mamă, că a venit cam obosit. Cred ca e beat criță? Nu, mamă, e obosit. Ce îmi zici tu, Ileana, e beat porcul”. Legătura dintre disfemism și cacofemism constă în aceea că ambii termeni sunt neplăcuți. Disfemismul nu are intenția de a ofensa interlocutorul, dar inconștient îl poate ofensa. Cacofemismul însă are intenția directă de a ofensa interlocutorul. Termenii vulgari, altfel zis, cacofemismele utilizate în discurs fie ca formă de protest, fie cu scopul de a ofensa, sunt semne primare, aflate sub interdicție de limbaj din cauza caracterului lor obscen, și care generează eufemisme. În ciuda tuturor interdicțiilor, cacofemismele au o frecvență ridicată în actele de vorbire, datorită expresivității lor, ce provine tocmai din satisfacția încălcării interdicției, adică din dorința vorbitorului de a se individualiza în societate.

În contextul problematicii abordate, amintim și de constatarea cercetătoarei Irina Condră referitoare la faptul că „stilul colocvial, familiar își lărgeste tot mai mult aria de circulație scrisă, în special în ultimii ani, ca reacție și ca opoziție față de formele rigide ale textelor oficiale din perioada sovietică și ca o manifestare a libertății de exprimare și a dorinței de a părăsi canoanele oficiale ale textului scris în favoarea unei exprimări mai familiare și mai apropiate de limbajul vorbitorilor simpli” [5, p. 89]. Totodată, trebuie să menționăm că tendința spre eufemizare se dezvoltă concomitent cu o altă tendință diametral opusă – cea spre disfemizare (vulgarizare, abrutizare) a vorbirii (pentru alte detalii, a se vedea [7, p. 412]).

O sursă de apariție a disfemismelor o constituie deraierea lexicală, care poate da naștere eufemismelor disfemistice, cum ar fi *pană*, *pisici*, *pui*, *picioar* – termeni care, prin forma lor, nu sunt ofensivi, dar care ofensează prin atitudinea vorbitorului și prin referentul la care trimit (organul sexual): „Directorul teatrului își bagă piciorul” (*Publika.md*, vizitat 29.06.2011, ora 23.35). Acest procedeu este deseori utilizat la crearea expresiilor blasfemice de tipul *Ce pușca mea?*; *Ce puii mei vreți?* etc. Atât inițiala p, cât și contextul și intonația garantează recuperarea sensului termenilor de către receptor. Aceeași inițială p din lexelele „popor” este schimbat în b, având o conotație disfemistică, sens explorat în nuvela „Boborul” de Ioan Luca Caragiale și reluat de presă: „Boborul se obișnuiește foarte rapid cu traiul bun” (*Lumea*, 2010, nr. 6, p. 17).

Deraierile lexicale reprezintă un fenomen lexical realizat conștient de un vorbitor în vederea eufemizării exprimării. Drept rezultat apar așa-zisele eufemisme paronimice: *a defecta* pentru „a dezerta”, *a-și retrage curvintele* pentru „a-și retrage cuvintele false”, *a de-bila* pentru „a debita”. În această categorie putem încadra substituirea unui cuvânt vulgar cu altul, chiar dacă termenii nu mai au în comun decât prima silabă sau sunet (de exemplu, *du-te în pisici*, *a trimite în Petrea Mărinescu*, *băga-mi-aș piciorul*). Așa cum arată R. Zafiu, „unele substituiri eufemistice sunt foarte stabile și transparente (de exemplu, *cacao* în *a se face de cacao*)” [11, p. 82].

O altă sursă de apariție a eufemismelor o constituie lexicul regional. Cu cât aria de extindere a eufemismului este mai mică, cu atât mai puține șanse sunt ca eufemismul respectiv să fie decodat pe un alt teritoriu. Printre seriile sinonimice eufemistice, termenii din lexicul regional ocupă poziția între disfemism și eufemism ironic. Fiind specifici doar unei comunități, aceste eufemisme sunt de neînțeles pentru alte grupuri de vorbitori: *mădular*, *știulete*, *melesteu* etc.

Uneori, împrumuturile se impun în limbaj, ajungând să înlocuiască termenul care a denumit inițial conceptul în limba română. Când eufemismul devine disfemism, un alt eufemism îi ia locul, formându-se, în felul acesta, un lanț de sinonime eufemistice: *preliu-bodeai*, *erotoman*, *Don Juan*, *playboy*, *Alfons* etc. Cauza substituției constă în pierderea caracterului eufemistic și în asocierea termenului împrumutat cu realitatea la care se referă.

Un alt eufemism care s-a transformat rapid în disfemism – *handicapat* – a fost înlocuit prin eufemismul *dizabilitat* (< engl. disability), care are funcția eufemistică și în limba sursă: „Situația persoanelor cu dizabilități din Republica Moldova” (<http://www.statistica.md>, vizitat 12.09.2014). De cele mai multe ori, acest eufemism este însoțit de determinative pentru a se specifica tipul de dizabilitate (evitându-se, în același timp, denumirea directă a defectului): „Copiii cu dizabilități de vedere și auz au, de peste zece ani, un susținător: fundația Light into Europe, care organizează vineri evenimentul Bonfire Nights Party 2011, cu scopul de a strânge fonduri pentru micuți” ([www.adevarul.ro](http://www.adevarul.ro), vizitat 3.11.2011).

Aceste cuvinte, folosite cu valoare eufemistică, se află într-un plin proces de disfemizare. De altfel, printr-un proces similar au trecut și calcurile din limba rusă: *pe baze obștești* (< rus. на общественных началах) pentru „fără remunerație, gratis”: „Dezvoltarea muncii de partid pe baze obștești” [4]; *forțe pacificatoare* (< rus. миротворческие силы) pentru „ocupanți”: „Ana Guțu a inițiat la APCE o declarație privind înlocuirea actualului format de forțe pacificatoare de pe Nistru cu o misiune civilă internațională” ([www.pl.md](http://www.pl.md), vizitat 07.11.2014). Eufemismul capătă, într-o primă fază, nuanțe ironice, pentru ca mai târziu să devină de multe ori disfemism. Eufemismul ironic și disfemismul au valoare stilistică prin expresivitatea afectivă a celor implicați în actul de comunicare, să exprime o notă ironică: *urâciune* „ciumă”, „holeră”; *slăbiciune* (a avea slăbiciune la femei/la băut) „a fi afemeiat”, „a fi bețiv”. Prefixoidele de intensitate *ultra-*, *super-*, *supra-*, *trans-*, *non-* creează eufemisme ironice și ocazionale care treptat se transformă în disfemisme când intră în relație cu un semn ce are conotații negative: „X ar trebui să încheie un acord de дружбă cu ultra-demagogul Jirinovski” (<http://unimedia.info>, vizitat 13.03.2013).

Aceste clase de eufemisme sunt relativ instabile, deseori migrarea unui element dintr-o clasă în altă învecinată persistă, mai ales în situațiile concrete de comunicare lingvistică. Astfel, putem conchide pe bună dreptate că nu există eufemisme absolute, disfemisme absolute. Sintetizând cele spuse mai sus, putem constata anumite divergențe în privința statutului eufemismelor, ce vizează determinarea particularităților lor, stabilirea criteriilor de delimitare a lor de fenomenele glotice limitrofe, evidențierea cauzelor de apariție a lor

etc. Totodată, ținem să remarcăm faptul că disfemismul se opune eufemismului, altfel zis, acesta este un procedeu prin care se utilizează un cuvânt tabu ori se creează un tabu ocazional dintr-un semn neutru cu scopul de a atenta la pudoare, la sensibilitatea receptorului sau de a ofensa, de a insulta, de a scandaliza, de a șoca.

#### **Bibliografie:**

1. ADAMS, Robert M. *Soft Soap and the Nitty-Gritty*. The Norton Reader. Ed. Arthur M. Eastman. New York: Norton, 1988. p. 288-297.
2. ALLAN, Keith, BURRIDGE, Kate. *Euphemism and Dysphemism: Language Used as Shield and Weapon*, Oxford University Press, USA, 1991. 263 p.
3. BIDU-VRĂNCEANU, Angela ș.a. *Dicționar de științe ale limbii*. București: Editura Nemira, 2005. 608 p.
4. BOLD, Ion. *Dezvoltarea muncii de partid pe baze obștești*. București: Editura Politică, 1968. 77 p.
5. CONDREA, Irina. *Curs de stilistică*. Chișinău: Editura CEP, USM, 2008. 196 p.
6. HOGGART, Simon. *Politics*. In: Enright, D. J. (ed.) *Fair of Speech. The Uses of Euphemism*. Oxford: Oxford University Press, 1986, p. 174-184.
7. *Lexicologia practică a limbii române*. Red. resp.: Vasile Bahnaru. Chișinău, [S.n.] (Professional Service), 2013. 490 milesteu p.
8. POPESCU, Cătălina. *Eufemismele și disfemismele în discursul public*. Rezumatul tezei de doctorat. Universitatea București, 2009. 21 p.
9. SEICIUC, Lavinia. *Un alt fel de a nu spune: Eufemism și disfemism în limbile romanice*, Suceava: Editura Universității „Stefan cel Mare”, 2011. 277 p.
10. WANZECK, Christiane. *Lexikologie: Beschreibung von Wort und Wortschatz im Deutschen*. UTB: Vandenhoeck&Ruprecht, 2010. 191 p.
11. ZAFIU, Rodica. *101 cuvinte argotice*. București: Editura Humanitas, 2010. 380 p.
12. АХМАНОВА, О. С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1969. 686 с.

## **L'ENTROPIE VS LES CONNOTATIONS REFRACTEES**

**Mihail RUMLEANSCHI**, dr. maître de conf.  
Université d'État "A. Russo" de Bălți

**Rezumat:** *Noțiunile de entropie și conotație constituie fațetele aceleiași monede: nivelurile lor variază sincron. Deși fenomenul de „conotație” este destul de bine studiat, există posibilități de a detecta aspecte neobservate încă, care, la analiză, se dovedesc a fi extrem de importante. Articolul e centrat pe studiul unui fenomen pe care l-am denumit „conotații refractate”. Studiul permite de a formula o concluzie de valoare pentru domeniul de comunicare: o serie de cuvinte stilistic nemarcate, în afara propriului potențial informativ, au capacitatea de a influența meliorativ sau pejorativ referenții exprimate în anumite contexte.*

**Cuvinte-cheie:** *entropie, conotație, conotație refractată, competențe enciclopedice, inferență, legătură asociativă.*

En principe, les notions *entropie* et *connotation* s'enchevêtrent étroitement et se présupposent l'une l'autre. Les deux apparaissent à la suite de certaines déviations aux normes lexicales, syntaxiques, stylistiques et mêmes pragmatiques.<sup>13</sup> Mais elles ne coïncident

---

<sup>13</sup> Puisque la pragmatique a pour objet d'étude «ce qui relève de l'utilisation du langage», ou plus en détails, «les notions d'utilisation, d'usage, d'acte ou d'action et de contexte constituant le dénominateur commun à toutes les approches pragmatiques des phénomènes langagiers» [3, p. 89], il faudrait admettre qu'on pourrait parler de certaines normes, ou plutôt de degrés d'intensité des effets produits par les actes de langage dans la communication. Mais c'est un problème à étudier.

pas entièrement: la connotation ne représente pour l'entropie que les résultats émotivo-expressifs de certaines dérogations lexico-syntaxiques à la normativité langagière et ne se préoccupe presque pas des problèmes du décodage du contenu des messages. Plusieurs types de connotations ont à la base un type d'écart aux normes communicationnelles en commençant par l'asymétrie des savoirs que les interlocuteurs détiennent sur le domaine abordé et finissant par les déviations lexico-grammaticales se trouvant à l'origine d'un bon nombre de figures de style. Quant à l'entropie, elle est un phénomène plus vaste qui inclut dans son aréal de problèmes l'influence sur la communication de différents phénomènes naturels, linguistiques, socio-psychologiques, des facteurs techniques, etc.

En lignes générales, la connotation est conçue comme le second sens d'un mot ou d'un groupe de mots, une signification affective et personnelle qu'on ajoute au sens direct d'un mot. Il s'agit de ce que le mot peut suggérer ou évoquer chez une personne.<sup>14</sup> C'est aussi un sens implicite qui dépend du contexte, de la culture de l'individu, de la culture même d'un peuple, etc. Le sens connoté d'un mot est donc variable et subjectif. Ses marques peuvent être subjectives, culturelles, littéraires ou esthétiques.

Ce terme peut aussi s'interpréter en termes axiologiques ou en termes de registres de langue. D'après l'opinion générale, on pourrait définir la connotation comme étant l'ensemble des valeurs subjectives qu'un locuteur accorde à un mot.

Étant donné son caractère subjectif, le champ informatif de la *connotation* est difficile à définir. Il recouvre tous les sens indirects, subjectifs, culturels, implicites, pré-supposés et autres qui font que le sens d'un signe se réduit rarement au sens littéral<sup>15</sup>. Définir la *connotation* est une chose tellement compliquée qu'on en arrive parfois à la comprendre, par défaut, comme *tout ce qui, dans le sens d'un mot, ne relève pas de la dénotation*.

On peut tout de même distinguer quelques types de connotations dans les unités de la langue utilisées dans le discours [10]:

- 1) les connotations **déterminativo-systémiques**; elles sont introduites par le système de la langue sous la forme d'indications sur la correction / l'incorrection des constructions syntaxiques, le marqueur de laquelle est l'extension des possibilités combinatoires de ses composantes. Elles reflètent l'interférence des valeurs sémantiques des mots polysémantiques pendant leur emploi dans le discours et réunissent deux caractéristiques: *syntagmatiques* sous la forme des capacités de l'élément de la langue de se combiner ou non avec tels ou autres éléments linguistiques et *paradigmatiques* sous la forme de l'influence que ressent la variante lexico-sémantique réalisée de la part de celles non réalisées. Ces connotations ont une valeur indicielle et déterminent le niveau de l'entropie des enchaînements syntaxiques;
- 2) les connotations **stylistiques**; elles englobent les couleurs stylistiques inhérentes aux certaines unités de la langue ainsi que les potentialités artistiques des mots résultant des modalités de leur combinaison dans le discours;
- 3) les connotations **affectivo-émotionnelles** – l'information qui est incluse dans la sémantique des unités linguistiques ou bien apparaît comme résultat de différents procédés stylistiques dans le discours. Elle est orientée vers la transmission des états d'âme, des émotions, des sentiments du locuteur, de son attitude envers la réalité objective;
- 4) les connotations **situativo-culturelles**, lesquelles selon la situation discursive, renferment des informations à caractère historique, géographique, ethnographique, musical, scientifique, politique, folklorique, etc.

---

<sup>14</sup> En principe ce type d'informations a à la base le vécu du récepteur. Plus ces connaissances accumulées seront riches (lectures, voyages, expérience professionnelle, activités culturelles, rencontres, etc.), plus les évocations (analogies, associations, rapprochements) seront diverses et amples.

<sup>15</sup> Voir l'article *Connotation* dans l'Encyclopædia Universalis.

À la base de l'apparition des effets connotatifs se trouve, en principe, une nouvelle vision du monde par le locuteur et une nouvelle interprétation de ce monde par l'allocutaire / le lecteur. La nouvelle image qu'on propose à l'allocutaire se cristallise très souvent dans de nouvelles notions qui demandent une nouvelle forme d'expression – unités lexicales et syntaxiques. De ce fait, le locuteur / l'auteur contribue non seulement au développement de la langue, mais aussi à l'enrichissement du savoir de l'homme, étant donné que chaque nuance interprétative est une nouvelle circonvolution dans la spirale de la pensée humaine. Mais pour mettre en langue les nouveaux savoirs il faut procéder à une refonte des mécanismes langagiers déjà existents, causer un désordre, une entropie, qui ensuite, devra être ordonnée, mise au point conformément à la règle et au nom de l'interprétabilité. Ce petit coup révolutionnaire – la création des entropies avec leur élimination ultérieure – met à jour trois vérités:

- a) il démontre jusqu'à quel point le système de la langue est solide et en même temps manœuvrable;
- b) il avance une exigence capitale: le niveau entropique des perturbations discursives ne doit pas dépasser la limite extrême – égaler le chaos absolu;
- c) il est bienvenu s'il est interprétable et a des points contingents avec les faits déjà existents dans les savoirs du récepteur. Autrement il ouvre largement la porte au subjectivisme, à l'errance dans les suppositions.

Si l'on admet qu'il s'agit de connotations quand on parle de tous les indices portant sur la forme, le domaine d'emploi, le vécu de l'allocutaire / récepteur, les associations, les allusions, et même les présuppositions, le champ des connotations s'étend pratiquement à l'infini. On pourrait, dans ce cas affirmer que nous vivons dans un espace de connotations, un espace vivifiant d'où l'homme s'inspire, respire et trouve les liens avec le passé, le présent et l'avenir, étant donné qu'on désigne par connotation tous les effets de sens indirects, seconds, périphériques, implicites, additionnels, subjectifs, flous, aléatoires, non distinctifs, que peuvent engendrer les éléments du discours dans les situations intercommunicationnelles.

À côté des procédés opératoires de la création des entropies centrées sur la mise en relief des valeurs connotatives et de leur annulation pendant le décodage des textes, on remarque d'autres moyens d'édification de connotations ayant à la base le phénomène que nous avons conventionnellement nommé la *réfraction des connotations*<sup>16</sup> (*connotations réfractées*) dans des contextes spécifiques. Autrement dit, il s'agit d'un phénomène mal étudié où le mot placé dans une situation de discours acquiert en plus de son rôle linguistique une fonction supplémentaire – celle d'améliorer ou d'altérer les référents exprimés par ses co-situationnels. Ainsi, on doit constater que les recherches centrées sur le problème de la connotation des unités de la langue et ses types laissent de côté certains faits liés à la propagation de l'aura connotative à l'aide des procès d'orientation subjective du discours. L'analyse du lot de matériel discursif (textes de réclame, dialogues, textes dramatiques, etc.) nous a permis d'identifier des phénomènes élargissant sensiblement la théorie de la connotation. Il apparaît, par exemple, qu'un mot ou un objet à valeur connotative positive ou négative influence méliorativement ou péjorativement tout référent placé à côté de lui dans une séquence discursive. Si nous prenons l'énoncé: „*À cette business conférence ont pris part le ministre de l'économie, le ministre des travaux publics, une trentaine de businessmen et quelques oligarques au passé douteux*” le syntagme „quelques oligarques au passé douteux”<sup>17</sup>, désignant des personnes malhonnêtes (en français - *voleur-frère du*

<sup>16</sup> La *réfraction des connotations* représente une modification sémantique qu'un référent subit dans le contexte du discours étant placé entre d'autres référents à valeurs contrastives.

<sup>17</sup> Ensemble de personnes qui se sont fait des fortunes par voies illicites (à l'aide des moyens douteux).



*milieu criminel / un chef mafieux avec des protections de haut-rang*; en russe - *вор в законе*; en roumain - *hoț în lege / legiferat*; en italien - *ladro nella legge*; en anglais - *thief in the law*; en allemand - *Dieb im Gesetz*) introduit dans la phrase une connotation à double fonctions: d'un côté il dévalorise l'identité psycho-sociale des autres participants à la business conférence (en baissant sensiblement leur image de marque), et de l'autre côté, influence méliorativement le statut social de ces oligarques au passé douteux (se trouver dans une telle compagnie cela renforce positivement leur identité sociale).

De même, dans l'énoncé: „*Ne prends pas ce chemin, dit maman à Alice. Il y a un tas de passants, des lycéens et autres bandits qui pourront te faire du mal*” l'adjonction du mot *bandits*, possesseur de connotations péjoratives, communique ces qualités aux passants et aux lycéens. De ce fait, la juxtaposition des mots à différents sens, dans le même contexte, égalise leur pouvoir expressif, et du point de vue lexical les transforme en synonymes contextuels.

La motivation dans ces exemples est pragmatiquement obtenue par le mécanisme de l'irradiation des connotations passant d'un mot *connotant* à un mot *connoté*. En partant de la théorie psycholinguistique de l'émergence<sup>18</sup> et l'analyse textuelle, Jean-Claude Bondol [1, pp. 175-187] propose le concept de «lien connotatif» ou élément(s) linguistique(s) *in presentia* ou *in absentia* assurant la relation sémantique entre les deux unités (*connotant* et *connoté*), pour rendre compte de cette forme de motivation plutôt cotextuelle que contextuelle. Par leur nature ils sont proches des zeugmes et peuvent se réaliser de différentes façons:

**1) par la mise en cohabitation discursive des noms stylistiquement neutres:**

*Nous, Pierre, Nicolas et moi parlions tennis, réunis autour de la table. Le quatrième, un petit Pélé qui faisait des miracles sur le terrain, nous regardait en souriant:*

*- Non, mais dites, c'est sérieux que le tennis est le sport le plus populaire ? demandait-il tout à coup.*

L'inclusion du syntagme *petit Pélé* dans la compagnie connote le message par l'apport de plusieurs types d'informations:

- a) le genre de sport qu'aimait ce petit (le football),
- b) la qualité de ce joueur de football (un très bon sportif, affirmation soutenue par la séquence *qui faisait des miracles sur le terrain*),
- c) qu'il ressemblait par son habileté (ou voulait ressembler) au grand Pélé<sup>19</sup>,
- d) que nous, les trois, affirmions que le tennis était *le sport le plus populaire* (une inférence sous-entendue),
- e) que ce petit Pélé était sceptique et écoutait avec ironie nos affirmations (épaulée par sa question).

Ce procédé stylistique est fréquemment utilisé par les auteurs:

Надумал прокатиться, поглядеть на места, откуда к нам привозят перец, резину и революции [а, с. 34].	<i>J'ai décidé de faire une ballade, voir les endroits d'où on nous apporte le poivre, le caoutchouc et les révolutions.</i>
--	--

L'intrusion de „*les révolutions*” dans le contexte communique aux deux autres produits d'importation une connotation ironique, quelque chose qui produit des désagréments.

<sup>18</sup> *Apparition soudaine d'une idée, d'un fait social, économique, politique* (Larousse) [7; 5, pp. 199-205; 6, pp. 37-53].

<sup>19</sup> Edson Arantes do Nascimento, dit Pelé, né le 23 octobre 1940 (Brésil), est un footballeur brésilien évoluant au poste d'attaquant et de meneur de jeu. Figure majeure du football et fréquemment présenté comme le meilleur joueur de l'histoire, il est le seul footballeur à avoir été champion du monde à trois reprises, en 1958, 1962 et 1970 avec la sélection brésilienne [12].

Я не знаю никого, – ответил я, – кто умел бы лучше вас поставить на место запятые и постояльцев в гостинице [а, с. 112].	<i>Je ne connais personne – répondis-je – qui saurait mieux que vous mettre en place les virgules et les hôtes de l'hôtel.</i>
--	--

Linguistiquement parlé „*Mettre en place les virgules*” veut dire 'séparer, dans une phrase, les éléments semblables, de même nature ou de même fonction' [13]. L'héroïne dactylographiait les manuscrits de l'auteur en corrigeant par-ci, par-là la ponctuation. „*Mettre en place les hôtes de l'hôtel*” introduit le sens „les rappeler à l'ordre, rabattre leurs prétentions”. De plus, l'approche entre «*mettre en place les virgules* et *les hôtes*» introduit l'idée de « les imposer à se soumettre, à s'incliner » - ce qui prouve que les digressions de ce type créent des entropies à effets expressifs. L'union dans le champ discursif de deux référents qui n'ont rien de commun crée un jeu de sens et fait naître l'humour.

**2) par l'introduction dans le contexte des mots à caractère dévalorisant:**

*Phil mit dans le sac à dos son canif, son album, son ballon, son rasoir et autres petits riens qui ne laissaient plus de place pour le costume sportif.* La séquence *autres petits riens* connote négativement le contenu du sac à dos;

Дело в том, что отец Доры, Франц Августин, был одним из бывших торговцев кроликами и ни в грош не ставил учителей народных школ и всяких там «голодранцев» [b, p. 63].	<i>Le fait est que le père de Dora, Frantz Augustin, était un des anciens commerçants de lapins et traitait avec dédain les instituteurs des écoles populaires et toutes sortes de «gueux».</i>
--	---

Le syntagme *Toutes sortes de «gueux»* jette une bien grosse ombre de dédain sur *les instituteurs des écoles populaires*, les infériorise au plus haut point.

В этом году в Соединенных Штатах среди прочих несчастий был президент-демократ [а, с. 54].	<i>Cette année-là dans les Etats Unis d'Amérique parmi d'autres malheurs il y avait un président-démocrate.</i>
--	---

„Parmi les autres *malheurs*” connote négativement „*le président-démocrate*” (attitude subjective de O. Henry envers les démocrates).

**3) par l'introduction dans le contexte des mots ennoblissants:**

*Il y avait dans sa collection disparate une petite Vénus d'une beauté extraordinaire que je subtilisai immédiatement.* Cette figurine, dont la beauté est reconnue par tous, apporte une connotation positive au contenu de cette collection «disparate». Ou encore:

Дядя Франц был деспот, тиран, конский Наполеон. А по сути, великолепный малый [b, с. 64].	<i>L'oncle Franz était un despote, un tyran, un Napoléon des chevaux.<sup>20</sup> Mais en réalité un magnifique type.</i>
---	--

La dissonance créée entre les épithètes *despote, tyran* et *un magnifique type* est d'ordre positif, ce qui fait naître la sympathie envers l'oncle Franz.

**4) par l'introduction d'un moyen non verbal:**

- *J'ai tué d'un seul coup deux lions qui étaient prêts à sauter dans ma voiture.*
- *Non, fit-il en levant les sourcils.*

Le geste marque un scepticisme de haut niveau.

Précisons: le concept de «*réfraction connotative*» porte sur le processus où un mot acquiert un sens nouveau lorsqu'il est placé dans des rapports d'association avec un ou plusieurs autres mots à l'intérieur d'un certain type de contextes. Nous l'appelons *connotateur contextuel*. La réfraction connotative apparaît comme une forme de cotexte particulier où l'unité sur laquelle porte la motivation est investie d'un sens donné:

<sup>20</sup> Ici: *grand connaisseur de chevaux.*

- soit en fonction des compétences encyclopédiques de l'allocutaire qui lui permettent d'effectuer un calcul énonciatif pour tirer des inférences<sup>21</sup> à partir d'un autre ou d'autres mots traditionnellement ou culturellement porteurs de valeurs positives ou négatives;
- soit en fonction des compétences linguistiques et culturelles qui permettent à l'allocutaire / récepteur d'identifier une intrusion dans une formule figée: le mot remplaçant se chargeant alors de la valeur sémantique du mot remplacé.

Ce procédé de «réfraction connotative» vient d'être repéré à partir des travaux de B.-N. Grunig [9, pp. 43-48; 8, pp. 15-28; 4, pp. 61-73], notamment sur ce qu'elle appelle «l'intrusion dans la formule figée». Il s'agit de la valeur très positive ou très négative du remplacé que revêt le remplaçant dans le cadre d'une opération de substitution dans la formule figée.

Le phénomène de réfraction connotative peut se manifester dans la création de nouveaux référents. Comme le mentionne V. Schott-Bourget « ... derrière le *surveillant général* se cachait un signifié plus répressif que derrière le *conseiller d'éducation* actuel ». Ou dans une phrase telle que *Des hôtes nocturnes ont visité notre maison*, le sujet *hôtes nocturnes* et le verbe *visiter* sont connotés par le nom *voleur* [11, p. 17].

Parfois cette réfraction connotative témoigne de la subjectivité du sujet parlant – son imaginaire, son vécu, sa culture, sa psychologie, etc. Un sème connotatif peut être le reflet de l'imagination d'une personne. Par exemple, le nom *corbeau* a été connoté par les étudiants avec: *l'adversaire du renard* (allusion à la fable *Le Corbeau et le Renard* de J. De La Fontaine), *l'oiseau bête* (allusion à la bêtise du corbeau dans cette fable), *l'oiseau noir* (couleur), *l'oiseau intelligent* (vécu personnel)<sup>22</sup>, *l'oiseau de mauvaise augure*, *l'oiseau des tristes temps* (l'automne, l'hiver), *l'oiseau philosophe* (O. Henry).

En guise de conclusion: en principe, ce type de connotations a une étendue beaucoup plus large qu'on ne se l'imagine. Une caractéristique faite par quelqu'un, un fait extravagant commis par un des interlocuteurs, un dire que quelqu'un adresse à un des partenaires, un comportement de quelqu'un en dehors de la norme, etc. faits au commencement d'une interlocution ou d'un roman/d'une nouvelle/d'un message, etc. marqueront profondément la face des acteurs de ces faits à travers toutes les interactions. L'image sociale de chacun de nous est en construction et en perfectionnement constants. Et chaque homme est en même temps pour lui même l'architecteur, le constructeur, le peintre, le locataire et la garde de cette bâtisse.

---

<sup>21</sup> L'inférence est, en pragmatique, un mécanisme cognitif par lequel le récepteur d'un message interprète, pour un contenu propositionnel donné, une signification supérieure à la somme de ce qui a été simplement énoncé. Pour ce faire, le récepteur du message fait intervenir des éléments de contexte intra- et extra-textuels, issus à la fois de l'entourage linguistique et de l'univers de référence des interlocuteurs. L'inférence implique le recours à l'interprétation, peu importe qu'il y ait une suggestion. Le principe est, quand on fait une inférence, que l'on rajoute une information à celle fournie. Exemple: « *Vous entrez après un petit voyage. Devant la maison, une voiture de police est arrêtée* ». En pensant à la scène, en vous imaginant la situation, vous faites au moins deux inférences: 1) vous envisagez que chez vous il y a eu un cambriolage; 2) que le voisin qui travaille dans la police est venu prendre le dîner à la maison. Il est peu probable que vous en restiez au seul constat. L'inférence ajoute une information à celle que vous venez de recevoir.

<sup>22</sup> Un étudiant raconta qu'un jour son frère aîné avait apporté à la maison un corbillat trouvé sous un arbre. L'oiseau s'adapta assez vite et, chose inattendue, imposa à la famille certains de ses goûts: quand il avait faim il s'asseyait sur son coin de table préféré et commençait à croasser et à becqueter la table. Mais ce qui est plus intéressant, c'est qu'il commençait à manger seulement quand le frère s'asseyait en face et le regardait. Il aimait sa compagnie.

### **Bibliographie:**

1. Bondol, J.C. *L'Énonciation dans la communication médiatique. Fonctionnement de l'implicite subjectif dans le discours du mode authentifiant de la télévision*. Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l'Université Paris 8, 2006.
2. Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/>
3. Hupet, M. *Le bilan pragmatique*. In: F. Estienne & B. Piérart, *Les bilans de langage et de voix: Fondements théoriques et pratiques*. Paris: Masson, 2006.
4. Grunig, B.-N. «*Système peu structural et parole fort dialogique*», *La linguistique* N° 25, fasc 1, 1989.
5. Grunig, B.-N. «*De la psychologie à la linguistique: vers une théorie de l'émergence*». In Gérard Vergnaud, *Les Sciences cognitives en débat*, Editions du CNRS, 1991.
6. Grunig, B.-N. «*Structure et processus*», *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, 1996, t. XCI.
7. Grunig, B.-N. *Les Mots de la publicité*, Paris, Editions du CNRS, 1998.
8. Grunig, B.-N. «*Dynamique et lexicque*», in J.F. Sablayrolles *L'innovation lexicale*, Paris, 2003, Champion.
9. Grunig, B.-N. *Lexique et visualisation*. Revue des linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense, 2005, 52, Lexique, Terminologie, Discours.
10. Румлянский, М.П. *Коннотация слова и словосочетания*. Диссертация на соискание уч. степени канд. филол. наук. М., 1976, гл. I.
11. Schott-Bourget, V. *Approches de la linguistique*. Paris, Éditions Nathan, 1994.
12. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Pelé>
13. <http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/files/2010/11/Virgule.pdf>

### **Sources littéraires:**

1. О. Генри. Избранное в двух томах. Том 1. Кишинев, Литература артистикэ, 1977.
2. Э. Кестнер. Повести. М., изд-во «Правда», 1985.

## **ПРОБЛЕМНАЯ ЛЕКЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД УГЛУБЛЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**

**Татьяна КОНОНОВА**, доктор, преподаватель,  
Бэлцкий государственный университет имени Алеку Руссо

**Abstract:** *The article considers a problem-solving lecture as an effective method of deepening the theoretical knowledge of students from the Philology Department. A problem-solving lecture aims at overcoming the shortcomings of the traditional illustrative explanatory model of teaching students research activities, at developing their thinking skills and personal attitudes on the basis of the acquired material, which fully meets the modern educational standards of the Republic of Moldova. The article also presents a step-by-step algorithm of working within the framework of a problem-solving lecture based on the theoretical course of German Didactics.*

**Keywords:** *interactive methods of teaching German as a foreign language, problem training, problem situations, problem-solving lecture, development of creative thinking, professional activity.*

Современные образовательные стандарты Республики Молдова, основанные на личностно-ориентированном подходе, повысили значимость интеллектуально-творческого потенциала студентов в процессе подготовки компетентных, мобильных, конкурентноспособных специалистов и привели к осмыслению роли активных и интерактивных методов обучения ИЯ, которые способствуют формированию ключевых филологических компетенций (языковых, страноведческих, лингвострановедческих и др.) в большем объеме, чем традиционные методы обучения.

Учитывая факт, что формирование ключевых компетенций носит в современном образовании междисциплинарный характер и ориентировано на потребности рынка труда, именно активные и интерактивные методы положительно влияют на восприятие, запоминание и усвоение учебного материала, благодаря им студент становится непосредственным субъектом учебного процесса. «...Традиционная модель образовательного процесса не позволяет в полной мере сформировать функционально грамотного специалиста, способного эффективно решать новые задачи, возникающие как в профессиональной сфере, так и в повседневной жизни» [1, с. 6].

В XX столетии идеи *проблемного обучения* получили интенсивное развитие и распространение в образовательной практике. Значительный вклад в изучение проблемного обучения внесли Н.А. Менчинская, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Т.В. Кудрявцев, Ю.К. Бабанский, И.Я. Леренер, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.С. Якиманская и другие.

В современных исследованиях *проблемное обучение* базируется на аналитико-синтетической деятельности студентов, реализуемой в рассуждении, размышлении, исследовании *проблемной ситуации* [5, с. 56].

*Проблемные ситуации* можно создавать различными способами:

- показывая несоответствие нового факта известному знанию,
- сравнивая противоположные мнения об одном факте,
- показывая «невозможность» использования теоретических знаний в определённых нестандартных ситуациях,
- побуждая к прогнозированию дальнейшего развития событий законченного произведения или их развёртывания в иных условиях,
- давая задание сравнить несравнимые, на первый взгляд, факты и тому подобное [4].

*Проблемная лекция* – педагогическая технология, предусматривающая такой замысел преподавателя, при котором перед студентами создается последовательность *проблемных ситуаций* и их максимально самостоятельное разрешение через активное взаимодействие всех субъектов учебного процесса друг с другом и материалом. Разрешая противоречия, заложенные в проблемных ситуациях, обучаемые самостоятельно могут прийти к тем выводам, которые преподаватель должен сообщить в качестве новых знаний. При этом обучающий, используя определенные методические приемы включения слушателей в общение, как бы вынуждает, «подталкивает» их к поиску правильного решения проблемы. Так, исследователь Е.А. Реутова отмечает, что на проблемной лекции студент находится в социально активной позиции, высказывая свое мнение, задает вопросы, находит ответы и представляет их на суд всей аудитории. Когда обучающий и обучаемые привыкают работать в диалогических позициях, начинается совместное интерактивное творчество [6, с. 43-44].

Таким образом, проблемная лекция направлена на преодоление недостатков традиционной, иллюстративно-объяснительной модели обучения, в ходе которой преподаватель рассказывает и показывает, а студенты слушают и конспектируют лекционный материал. Проблемная лекция учит студентов поисковой, исследовательской деятельности, развивает их мыслительные способности, диалоговое общение и личностное отношение к усваиваемому материалу, что, в свою очередь, способствует формированию профессиональных и трансверсальных компетенций, описанных в современных учебных программах вузов Республики Молдова.

На примере этапов построения проблемной лекции, описанных Л.В. Коловской, мы предлагаем алгоритм работы по теоретической дисциплине *Дидактика немецкого языка* [3, с. 8]:

### **ориентировочный:**

актуализация, систематизация и обобщение знаний, необходимых для понимания учебной проблемы, выносимой на лекцию

- Введение новой темы: *Die Entwicklung des Lesens.*
- Совместное обсуждение плана лекции.
- Привлечение студентов к определению идеи лекции.
- Подборка цитат и высказываний по теме лекции:

*" Ein Buch lesen, heißt für den guten Leser:  
einen fremden Menschen, Wesen und Denkart  
kennen zu lernen, ihn zu verstehen suchen,  
ihn womöglich zum Freund zu gewinnen. " (Hermann Hesse)*

### **постановочный:**

создание проблемной ситуации, побуждающей студентов к поиску способов разрешения поставленной учебной проблемы:

- *Warum ist die technische Seite des Lesens beim automatisierten Erfassen und Verarbeiten besonders wichtig?*
- *In welchem Zusammenhang sind technische und inhaltliche Seiten des Lesens?*
- *Welche der Lesestrategien ist am häufigsten einsetzbar/am effektivsten?*

### **установочный:**

преподаватель демонстрирует способы формулировки и решения задач, которые составляют основное содержание темы лекции, вводит новый материал, необходимый для решения проблемы:

- *Неполное изложение интересного для студентов материала с предложением самостоятельно изучить указанную литературу.*

### **поисковый:**

совместный со студентами анализ требований условий задачи, определение необходимых данных и искомых величин, выдвижение гипотез и путей их решения:

- *Поисково-исследовательская работа с научной литературой, документацией, учебными пособиями и др.*

### **реконструирующий:**

окончательное разрешение проблемной ситуации, образованной в начале лекции, обоснование полученного решения, ответы на вопросы:

- *Предоставление студентам возможности определить собственную позицию по результатам исследования;*
- *Показ видеороликов (схем, таблиц) с постановкой вопросов перед просмотром.*

### **заключительный:**

обобщение и выводы преподавателя: указание на области применения теории и практики.

Проблемные лекции способствуют творческому усвоению лекционного материала студентами, активизируют их учебно-познавательную деятельность, разви-

вають творческое мышление, формують у них познавательний інтерес к содержанию предмета и проекцію використання изучаемого материала в будущей профессии. Таким образом, знания, полученные в ходе проблемной лекции, отличаются большей гибкостью и практической ориентированностью.

Безусловно, ограничиваться только описанным типом лекции не стоит. Наш опыт показывает, что наиболее оптимальной структурой лекций в современном высшем образовании является органичное сочетание традиционных, объяснительно-иллюстративных лекций с включением проблемных ситуаций.

#### **Библиография:**

1. ДЕМИДОВА, Т.Е., ТОНКИХ А.П., Реализация проблемного обучения в ВУЗе. *În: Начальная школа плюс до и после*, 2007, nr. 4, с. 6-12, ББК 74.58.
2. ЖУКОВА, Л.П. *Методические рекомендации по организации аудиторной работы*, Нижний Новгород: НГТУ им. Р.Е. Алексеева, 2013. 63 с.
3. КОЛОВСКАЯ, Л.В. *Лекция как технология*, Красноярск: СФУ, 2007. 72 с. ББК 88.49я73.
4. КУДРЯВЦЕВ, Т.В. *Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы*, Москва: Изд-во «Знание», 1991. 80 с.
5. ЛЮДМИЛОВ, Д.С., ДЫШИНСКИЙ, Е.А., ЛУРЬЕ А.М. *Некоторые вопросы проблемного обучения математике*, Пермь: Изд-во ГПИ, 1975. 116 с.
6. РЕУТОВА, Е.А. *Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе ВУЗа*, Новосибирск: Изд-во «НГАУ», 2012. 58 с. УДК 378.147 (07).

### **НОВА ГЕНЕРАЦІЯ ТВОРЧОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ МОЛДОВИ: УКРАЇНСЬКІ ПОЕТИ (ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ)**

*Діана ІГНАТЕНКО, кандидат, викладач;*

*Людмила ЧОЛАНУ, ст. викладач,*

*Бельцький державний університет ім. А. Руссо,*

**Rezumat:** *Autorii au prezentat o primă imagine științifică a creativității poezilor ucraineni din Moldova din anii '90 ai secolului XX până în prezent. Este evidențiată poezia generațiilor de vârstă și a tineretului, precum și liniile „feminine” și „masculine”. Este considerat cercul tematic al poeziei, unele trăsături ale sistemului figurativ și stilul individual al autorului. S-a afirmat că creația poezilor reprezentați în lucrare este o contribuție semnificativă la dezvoltarea culturii multietnice a Moldovei la începutul secolului XXI și necesită o reflecție științifică suplimentară.*

**Cuvinte-cheie:** *poezia ucraineană, generația mai veche și mai tânără, linia „feminină” și „masculină”, cultura multietnică a Moldovei.*

У житті нашого краю десятиліттями помітну роль відігравали українці, які народились і виросли в Україні. Переїхавши в різні повоєнні часи до Молдавії, вони зв'язали з нею свою долю, стали громадянами незалежної Молдови, її справжніми патріотами. Водночас тисячі етнічних українців, уродженців колись умовно прикордонних районів Молдавії, за традицією здобували шкільну, професійну та вищу освіту в Україні. Їхнє світобачення формувалось під впливом української мови і культури. Саме ці дві групи громадян стали ініціаторами, організаторами і рушійною силою українського відродження як складової національного піднесення на початку 1990-х років. Вони були депутатами першого Парламенту незалежної Республіки Молдова, державними діячами перших урядів, організували українські товариства, започаткували українські газети, радіо- і телепрограми, добились викладання в українських селах рідної мови.

Ті, що мали ще й мистецький дар, почали реалізувати себе в поезії, музиці, живописі, художньому різьбленні, вишивці... Так, поетичні вечори організовувалися Товариством «Просвіта» імені Тараса Шевченка у Молдові вже з 1992 року. Автори друкували свої твори здебільшого власним коштом. У 1993 р. вийшла перша збірка тоді редактора (1990-2005 рр.) телепрограми «Світанок», журналіста, публіциста, нині представника Укрінформ у Молдові та Румунії Зінаїди Гурської «Колокол души», де були поезії українською і російською мовами (двомовність творчості притаманна всьому старшому поколінню). Збірка навіть не поступила у продаж, оскільки весь тираж розійшовся між друзями та колегами. У 1996 р. побачила світ книга голови профспілки Кишинівського коледжу виноградарства та виноробства, Героя Соціалістичної праці Валентини Зубченко «Долина мрій». Потім була «Перепілка подільського поля» Світлани Лозинської, що вийшла друком 1999 р. Згодом Союз українців Республіки Молдови видав збірку поезій вчительки Оксани Медведенко «Євшан-зілля».

Українська громадськість, що активно долучилася до збагачення літературного процесу, однією з своїх провідних задач визначила ознайомлення з невідомою в Молдові культурною спадщиною України. Зусиллями керівників Бельцької типографії В. Захарківа, С. Лядрика в 1994 р. було видано українською мовою збірки «Колядки та щедрівки», «Українські народні пісні», в 1996 – першу на молдовській землі збірку творів Т. Шевченка українською мовою. У Кишиневі завдяки академіку К. Ф. Поповичу почали виходити збірки українського фольклору республіки, зібраного відомим фольклористом з Глоденського району Віктором Паньком та Академією Наук РМ. Ці перші книжки стали основою численних літературних та музично-літературних вечорів, джерелом натхнення поетів.

Українські поети Молдови постійно знаходяться у творчих пошуках. Їхнє поетичне надбання поповнилось збірками Галини Рогової, Світлани Лозинської, Ніни Авідон, Юрія Дячука, що виходили то власним коштом, то за підтримки українських товариств, то за сприяння Посольства України в РМ. І ось уже Кость Попович пише у своїх «Нарисах української літератури»: «У Молдові зародився і триває справжній літературний процес». Академік К. Ф. Попович, фундатор українського роману в Молдові, активно підтримував поетів, що писали українською. Він став для них першим рецензентом і літературним критиком. Нові вірші постійно друкувались на шпальтах Незалежної газети українців Молдови «Рідне слово» (головний редактор Степан Лядрик), що виходила з 2003 по 2014 р. і розповсюджувалась скрізь, де мешкали українці. А коли групою молдовських авторів розроблювались шкільні підручники «Українська мова і література», до розділу про літературу рідного краю було включено твори К. Поповича, З. Гурської, О. Медведенко, переклади Б. Маріана, С. Келаря тощо.

З 2000-них років у поезії українців Молдови помітно виокремився «голос жіночої ліри». У тематичних збірках та на сторінках газет світ побачили нові поезії Галини Рогової, Зінаїди Гурської, Ніни Авідон, Світлани Лозинської, Галини Якубович, Оксани Медведенко, Інни Кравчук, Людмили Линдюк, Ольги Харишиної. Виходили нові авторські збірки Галини Рогової «Присутність» (2007), Зінаїди Гурської («Это жизнь», 2009), Світлани Лозинської («Шляхами людських радощів і болю», «Сто пісень», «Ганька», 2011, «Сіячі добра», «Вишиванка», 2012), Ольги Харишиної («22:23», 2011). «Жіноча поезія» приваблює ніжним ліризмом, увагою до внутрішнього світу людини, до почуттів.

Галина Миколаївна Рогова znana як науковець (кандидат філософських наук, співробітник АН Молдови), керівник Товариства «Просвіта» ім. Т. Г. Шевченка, автор і ведуча програми «Світанок», журналіст. Поет Галина Рогова відзначається



тією неповторністю бачення світу, за якою і розпізнається таланти. Її образи несподівані, в них читач знаходить радісне відкриття нового в начебто вже баченому. Вона уникає етнографізму, традиційного для першого етапу формування або відродження національної культури. В поезії «Різдво», оминаючи очікуване зображення обрядів та страв, поет відтворює атмосферу піднесеності, єднання душ матері та сина, коли відбувається таїнство материнського благословення на довгі «освітлені роки». В іншому вірші лірична героїня зізнається, що любить місяць лютий, хоч він і «супить брови хмарами». Вона підгледіла, як лютий «плакає першоцвіт», «навчає бурулі співати капіжних мелодій», і тепер знає:

*«Весна народжується в лютому.  
Березень вже отримує її –  
В жовтогарячі пелюшки»  
(«Лютий»).*

Галина Миколаївна родом з Луганщини. У Молдову приїхала зовсім юною. Тут зустріла кохання, тут народились діти. Тут знайшла своє призначення. І Молдова стала не «другою батьківщиною», а просто Батьківщиною. Тому й природа в її віршах – наша, молдовська. З м'якими зимами, стрімкою весною і спекотним вереснем, з небом – як «вмита бірюза», з виноградом і яблуною «на дні кам'яного двору». Закономірно, що в її творчому доробку є переклади з творчості М. Ємінеску і Н. Стенеску, переклад пісні Р. Попович-Парасків «Наш дім – Кишинів».

Галина Рогова вільно почувається у світі українських поетичних традицій. Вона вміє повернути знайомий образ новою гранню, надати нового звучання.

*Українці, немов чорнобривці,  
Розсіяні по світах...  
З вишневих садів материнських  
Розвиті на долі вітрах,  
Не в'янемо, не всихаєм  
Вростаєм у всякі ґрунти  
І в барви свого розмаю  
Прикрашаєм земні кути  
(«Українці в світі»)*

Точно й сміливо поет використовує прийом асоціації та парафразу. Так, вірш «Проводи» перегукується і з «Піснею про рушник» Андрія Малишка, і з піснею «Два кольори» Дмитра Павличка. Галина Рогова створила образ матері, що збирає сина в далеку дорогу. І така сила її любові, що не тільки сорочки й рушники, а все, зібране дбайливими руками, стає синові оберегом. Відома цитата з Шевченка «Ну, що б, здавалося, слова... Слова та голос – більш нічого. А серце б'ється – ожива, Як їх почує!...» («Ну, що б, здавалося, слова») розгортається у повноцінний вірш-парафраз:

*Ну що, здавалося, слова...  
І не прикласти вам до болю,  
І спрагу з них не вгамувати,  
І не спрямити нашу долю...  
Слова та голос – більш нічого...  
Але ж як тільки зазвучать,  
І ми – знайомі ніби з вчора,  
Й несила більше вже мовчать.  
А серце б'ється, ожива,  
З твоїм єднається в любові...  
Найголовніші слова*

*У нашій рідній спільній мові.  
Вони зливаються з душі,  
Ворожать, кличуть і віщують –  
Поет наниже у вірші,  
Як їх почує.*

(«За Шевченком»)

Поетичну самосвідомість Галини Рогової пронизує тонка самоіронія, що дозволяє уникати спокуси тимчасовим, сучасно-модним. В поезії «Вірші» (написаній класичним чеканим ямбом) ми схильні бачити поетичне кредо автора:

*Шкода, шкода, мої вірші  
Не куртуазять маньєризмом:  
Не таке око у душі –  
Тверезе раціоналізмом.  
Не маю хисту до красот,  
До грації – тим більше,  
Не завдають мені турбот  
Зітхання будуарно-ніжні.  
Пегас мій скаче по ріллі  
І шпорткається в стансах,  
Тому прості рядки мої  
Не просяться в романси*

(«Вірші»)

Поет Зінаїда Гурська віддає перевагу малим формам, де лаконізм межує з афористичністю:

*Живемо з церквою,  
Але без віри.  
Вбрання яскраві,  
Душі в попіл сірі»  
(«Живемо з церквою»).*

*«Коли кохання цвіт не цвів,  
Не жди плодів»  
(«Ти краще йди»).*

*«Мелодія душі до неба лине  
І Всесвітом стає моє село...»  
(«Родині»).*

Вона не вдається до модних експериментів з віршуванням, не хизується надскладними тропами. Для неї жити – значить відчувати, переживати, вболівати. У віршах Зінаїди Гурської щирість почуття виливається у прозорість форми:

*«Сьогодні дощ – неначе у Карпатах,  
І як туди, до нас прийшла весна...  
Не вистачає лиш свитини тата  
І з дому рідного маленького вікна»  
(«Сьогодні дощ – неначе у Карпатах»).*

Вона перш за все – співець «щімкого кохання», коли «шугає болем кров», палає душа і стогне серце. Кохання шириться до Любові, що була першопричиною всього суцього. Це вже і «сонце, море. Небо в сяйві зір». Це сила, що зцілює душу:

*«Коли біда, як смерть, огорне,  
Не даймо впасти до німих проклять,*

*І стане синім небо, нині чорне,  
Повернеться наснага і Життя»*  
(«Роздум»).

Філософською думкою, міркуванням над вічними і щоденними питаннями життя, зацікавленістю історичним минулим, реакцією на трагічні події (як Чорнобильська катастрофа) і суспільний неспокій відгукнулися «чоловічі голоси» української поезії Молдови. Це поезії Юрія Дячука, Михайла Харишина, Євгена Осередчука, Бориса Маріана, Леоніда Нікітіна, Володимира Синицького, Миколи Федака... Залунало тверде чоловіче слово, яке пом'якшує тема кохання, образ коханої.

Дуже плідною є творча діяльність Юрія Івановича Дячука – художника, майстра різьблення по дереву і поета. В його поетичному доробку філософсько-медитативна лірика («Хто ж я?», «Що є світ?», «Сон і яв»), громадянська («Моя Україна», «Хто ти нині? Українець!»), поетичні пейзажі, широка гама переживань закоханого... Він прагне осмислення і власного місця в житті, і сили кохання, і туги за краєм свого дитинства Вінниччиною, й історичних подій в житті українського народу («Голод», поема «Веремія») і краси природи. У віршах Юрія Дячука ліризм поета поєднується з точністю художника, створюючи неповторні метафоричні образи: «З ледь чутним дзвоном з неба линуть роси», «Срібляста річка ввіймала місяць за гострий ріг», «Міжзоряний карась торкнув хвостом міжзоряні Стожари» («Хіба не щастя це?»)

Поетична муза не втішає Юрія Дячука, а пече його серце. Він може пережити останню мить життя солдата, що піднявся в атаку і побачив, як упав його друг:

*«Один на двох у нас багнет,  
Та нас за це пробачать люди,  
Бо вже прогавкав кулемет  
В одні на двох з тобою груди»*  
(«Судний день»).

Відчути розпач жінки, яка померла на ще свіжих могилах рідних і «Чорним волоссям, мов крепом, Вкрила розкидану глину» («Голод»). Його ліричний герой – людина із змученою душею, бо життя проходить «між лихими жорнами епох», по долі «виє та стелиться хуга-метелиця». Він бачить себе журавлем з перебитим крилом. Та поки існує в світі краса і кохання, поки є рідний край, будуть сили жити:

*«Зупиніться на мить,  
Земляки-журавлі,  
І мене заберіть  
До моєї землі,  
Де в розмаях каштан,  
П'є фіалковий цвіт,  
Де блакитний туман  
Біля рідних воріт»*  
(«Білий птах»).

З 2000 року кишинівські поети-українці гуртуються в Літературному клубі при Товаристві «Просвіта», який називається «Сопілка Молдови». Головою клубу стала Ніна Авідон. Клуб регулярно збирається на поетичні вечори, презентації нових книжок, дні української мови, дні слов'янської писемності і культури в Молдові. Товариство «Просвіта» з перших кроків своєї діяльності (з 2003 року) взяло собі завданням опікуватися долею української літератури в Молдові, питаннями взаємопроникнення української та румунської літератури. В Товаристві було перекладено на українську твори «12 елегій» Нікіті Стенеску, а на на румунську – твори Василя Симоненка. За

сприяння Посольства України в РМ у межах Програми підтримки закордонного українства видано збірку «Серце моє біля серця твого» („Inima mea lângă inima ta”). Твори наших митців видавалися і продовжують видаватися в Молдові та Україні. Так, у Кишиневі вийшла збірка віршів Євгена Осередчука «Повітря нашої юності» (2017 р.), в Харкові вже готовий до друку роман Зінаїди Гурської.

За роки незалежності в республіці з'явилось нове покоління творчої молоді. Це уродженці Молдови, які вперше за всю її історію здобули освіту рідною мовою на батьківщині, усвідомили себе представниками української культури як складової культури Молдови, продовжили наукове дослідження місцевих говірок, фольклору, етнографії, українсько-молдовських культурних взаємовпливів, почали вивчати історію свого роду, історію наших українських сіл... В 2012 році в Бельцькому державному університеті ім. А. Руссо було започатковано проект «Бессарабські постмодерністи українською мовою» (керівник – кандидат філологічних наук, завкафедрою румунської та світової літератури Ніколає Ляху). У рамках цього проекту на той час магістрантами Д. Ігнатенко, Т. Бедонька-Кугал, О. Ремарчук здійснено переклади українською мовою поезій Аркадіє Сучевяну, Ніколає Попа, Єміліана Галайку-Пеун, Єуджена Чокля, Всеволода Чорнея, Григорє Кіпера, Васіле Гирнец, Лео Бутнару, Лоріні Белтяну, Андрія Цуркану, Келіні Тріфан, Ірини Некіт, Ніколає Ляху, Мірчі Чобану, Маргарети Куртеску, Марії Шляхтицької, Адріана Чуботару. Ці переклади надруковано у літературному часописі „Semn”.

2014 року зусиллями Союзу українців Молдови і Товариства «Просвіта» було видано збірку поезій членів Літературного клубу під однойменною назвою «Сопілка Молдови». У збірці представлено як твори вже відомих авторів, так і початківців: у розділі «Підголоски» надруковано твори переможців олімпіад з української мови та щорічних конкурсах декламаторів «Славимо тебе, Тарасе» в номінаціях «Власні вірші»: Готується до друку друга збірка «Сопілки». У теоретичному ліцеї с. Тецкань Бриченського р-ну під керівництвом поета, вчительки української мови Марії Кирилової зростають юні українські поети: Діана Пелипецька, Валентина Борденюк, Оксана Баланюк, Аня Сирова. В 2017 р. вони з успіхом представили свою творчість на Літературному вечорі в Бельцькому Українському Домі Спілки українців Молдови.

Висновки. З 90-х років ХХ ст. поетична спадщина Молдови розвивається і поповнюється новими іменами й творами. Загальний огляд поетичного доробку Молдови виявляє два покоління українських поетів, що зробили і продовжують робити внесок у розвиток культури нашої країни. Старше покоління представлено митцями, що як особистості сформувались в Україні до утворення РМ. У ньому прослідковується «лірична жіноча» і «філософська чоловіча» лінії. Друге покоління утворює молодь, що зросла в незалежній Молдові на хвилі національного відродження і зробила перші кроки в поетичній творчості.

#### **Література:**

1. ДЯЧУК, Юрій. *А я живу... – мені цікаво...* Кишинів: Elan Poligraf, 2008. ISBN 978-9975-66-071-6.
2. ДЯЧУК, Юрій. *Прудут иные времена...* Кишинів: ELANINC, 2009. ISBN 978-9975-4047-1-6.
3. ГУРСКАЯ, Зинаида. *Колокол души*. Кишинев: Универсул, 1983.
4. ГУРСКАЯ, Зинаида. *Это жизнь*. Кишинев: Elan Poligraf, 2009. ISBN 978-9975-66-146-1.
5. РОГОВА, Галина. *Присутність*. Кишинів, 2007. ISBN 978-9975-66-015-0.
6. ШЕВЧЕНКО, Тарас. *Кобзар*. Київ: Дніпро, 1999. ISBN 5-308-01526-0.

## PLAGIARISM IN ACADEMIC FOREIGN LANGUAGE WRITING

Viorica CONDRAT, PhD, university lecturer,  
Alecru Russo State University of Balti

**Rezumat:** *Plagiatul este un fenomen destul de răspândit în lucrările studenților, care par a nu realiza gravitatea infracțiunii comise și astfel dând dovadă de lipsă de integritate academică. Copierea textelor a devenit o modalitate simplă de a scăpa de o însărcinare pe alocuri plictisitoare, dar, mai presus de toate, extrem de complexă, ce implică cunoașterea și respectarea anumitor norme academice. Articolul dat este o încercare de a înțelege ce este, de fapt, plagiatul și care ar fi metodele de combatere a plagiatului în mediul academic. Totodată, articolul nu are drept scop criminalizarea actului de plagiere, ci înțelegerea cauzelor care îi fac pe studenți să plagieze.*

**Cuvinte-cheie:** *plagiat, scrisul academic, integritate academică, norme academice.*

Writing in English as a foreign language for academic purposes may be the cause of students' writing apprehension. Being supposed to produce a substantial number of written works in their course of study, students seem to find it difficult to write cohesive and coherent texts that would meet the standards of academic writing. Therefore they have the tendency to look for easy ways of getting their written assignment done without putting much thought into it. The easiest way is to appropriate someone else's work, and thus flout the established academic conventions.

Academic writing implies academic integrity from all the participants in this particular act of communication. That is, teachers as well as students tacitly agree to follow the established academic conventions in order to be successful in their academic development. Writing is one of the means which allows students to claim membership to a specific discourse community. In this way, they can contribute their own perspectives to the network of academic discourse they belong to. However, the process itself of writing is difficult and time-consuming.

Kruse (2003) examined the challenges students might face and concluded that they deal with the demands of knowledge (students do not know what exactly to say); the demands of language (students are not familiar with the existing academic norms and conventions at play); and the demands of communication (students do not seem to be aware of the communicative process of writing, ignoring the possible expectations of the reader(s)).

Contributing (new) knowledge to the already existing knowledge puts students under pressure. They have to respond to a given task in written, sometimes lacking proper preparation. The preparation itself consists of the previously done extensive reading in a specific field and personal observations, on the one hand, and on their ability to express their viewpoint in a cohesive and coherent way, on the other.

Scardamalia and Bereiter (1987) pointed to the importance of two cognitive processes in composition: knowledge-telling model and knowledge-transforming model. The first is the basic model, which does not involve monitoring and planning coherence. While responding to the demand writers retrieve ideas from the long-term memory and transfer them into the written text. The second, knowledge-transforming model, is a more intricate process where writers aim to generate new ideas, whereas knowledge-telling is a sub-process embedded in knowledge-transforming model. Writers need to think analytically and critically in order to achieve their rhetorical goal. It is actually knowledge-transforming model that accounts for students' originality in their writing.

Taking into consideration the above mentioned challenges, students develop writing apprehension, whereas the process of writing becomes tedious and demotivating. That is why it can be assumed that students tend to plagiarize someone else's work in order to cope with writing apprehension.

Nowadays, higher education institutions are struggling to address the issue of plagiarism. The punishment can be severe resulting in students' expelling. However, the problem is extremely complex and requires an in-depth analysis of its roots. Sutherland-Smith (2008) argues that the notion of plagiarism alters depending upon individual and institutional definitions. Thus, different institutions can view plagiarism differently, moreover members of the same institution can differ on what plagiarism is. Some teachers take plagiarism as a personal offense against their teaching (Kolich, 1983, p. 183).

Etymologically the term implies the process of stealing (*plagiarius* in Latin meant the one who steals slaves). Kolich (1983) sees plagiarism as 'intellectual forgery'. Wilhoit (1994) defines plagiarism as 'cheating,' 'theft,' and 'academic dishonesty.' The researcher in his article *Helping Students Avoid Plagiarism* enumerates the following commonly accepted instances of plagiarism:

- Buying a paper from a research service or term paper mill;
- Turning in another student's work without that student's knowledge;
- Turning in a paper a peer has written for the student;
- Copying a paper from a source text without proper acknowledgment;
- Copying material from a source text, supplying proper documentation, but leaving out quotation marks;
- Paraphrasing material from a source text without appropriate documentation (Wilhoit, 1994, p. 161).

It can be said that the word is used to describe the students' misconduct who intentionally or unintentionally flout the academic conventions. Hence the students' academic integrity is called into question. Nowadays the problem of plagiarism is even more serious due to the Internet where everything one might need seems to be a click away.

The researchers' reflections on the nature of plagiarism seems to produce confusion. Yet, their primary aim is not to look for ways of criminalizing the act, nor is it to ignore plagiarism altogether, it is rather to identify its causes and look for ways to help students avoid it. Otherwise students' development as writers might be delayed (Eckstein, 2013) or even stopped. Kolich states that 'the worm plagiarism spoils the fruit of intellectual inquiry and reason, and starves the seeds of originality that foster such inquiry' (Kolich, 1983, p. 145).

The reasons why students plagiarize may be various. Sometimes the challenging nature of academic writing might cause them to opt for academic dishonesty. Eckstein (2013) expresses the opinion that teachers should be held responsible for the students' tendency to plagiarize: 'students may be unprepared for complex writing tasks; they may feel time pressure because of a heavy study load; they might be unsure about teacher expectations on an assignment; they may anticipate that the teacher doesn't take the assignment seriously' (Eckstein, 2013, p. 102). The scholar suggests carefully crafting the written assignments, taking into consideration the students' needs and their competences.

Even when plagiarism seems blatant teachers should not jump to hasty conclusions as cultural factors should also be carefully considered. In his article *Borrowing Others' Words: Text, Ownership, Memory, and Plagiarism*, Pennycook (1996) describes his experience in a Chinese setting where rote learning is an important strategy in the process of learning a foreign language. The scholar states that once the text is internalized it is difficult for the student to determine who actually owns the authorship. That is why Chinese students might not understand the reasons their work is considered plagiarism.

It should be mentioned that reading is considered as part of writing. In their book *Writing at University*, Creme and Lea (2008) guide the students throughout their process of writing. Chapter 5 is entirely devoted to reading and its importance in the process of

writing. Thus, students might unintentionally attribute someone else's ideas after they have read a number of papers on the topic they are interested in. It is indeed difficult to state the degree of originality of writer's ideas due to the intricacy of intertextual relationships existing in the academic discourse.

Eckstein (2013) believes that while deciding on what to do when cases of plagiarism have been identified the following factors are to be taken into consideration: all 'variables' that might lead to students' plagiarism, the amount of plagiarism, the institution's policy on plagiarism, and the number of students plagiarizing. The author, however, draws special attention to the fact that plagiarism is something unacceptable in an academic setting, and warns instructors that 'all students are Not Gold-Hearted Angels' (Eckstein, 2013, p. 103).

Wilhoit (1994) suggests the following steps to be taken in order to help student avoid plagiarism:

- Define and discuss plagiarism thoroughly;
- Discuss hypothetical cases;
- Revise plagiarized passages;
- Review the conventions of quoting and documenting material;
- Require multi-drafts of essays;
- Require students to submit photocopies of documented material;
- Provide proper proofreading guidelines;
- Offer proper collaboration guidelines;
- Offer response appropriate to the type of error;
- Have patience (Wilhoit, 1994, p. 161).

Kolich (1983) also points to the importance of fostering students' originality. He urges the writing teachers to look beyond the conventional practices of avoiding plagiarism. In the researcher's opinion, the work might have been written following the academic conventions without 'violating the code of behaviour' (183, p. 147). Yet, the work might lack originality in thought, whereas the writer uncommitted to 'intellectual discovery' (ibidem).

Kolich actually adopts a more radical point of view on plagiarism. In particular, he states:

But plagiarists deceive, they are unworthy of our shaded virtue, and they are not generally teachable or, worse, have refused teaching. Once they plagiarize an essay, their problems are essentially moral and not pedagogical. And usually we have only one lesson to teach them: they can never cheat their way into academy. (Kolich, 1983, p. 147)

Thus, plagiarism can be considered as a reason to reject a writer's aspiration to join a specific discourse community. That is why it is vital to develop students' awareness on the issue of plagiarism the moment they enter the academic setting. Similarly teachers should consider the various challenges accompanying the writing process. Students should be assisted in overcoming the linguistic, psychological, and motivational challenges. Similarly, teachers should consider the students' needs and set realistic goals. Finally, they should act according to the institutional policy on plagiarism as well as that of their discourse community.

### **Bibliography:**

1. CREME, P., LEA, M. R., *Writing at University: A guide for students*, McGraw-Hill: Open University Press, 2008.
2. ECKSTEIN, G., Perspectives on Plagiarism. In *Writing on the Edge*, Vol. 23, No. 2, 2013. pp. 99-104.
3. KOLICH, A. M., 1983, Plagiarism: The Worm of Reason. In *College English*, Vol. 45, No. 2, 1983. pp. 141-148.

4. KRUSE, O., Getting Started: Academic Writing in the First Year of a University Education. In L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker and S. Jörgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 2003. pp. 19-28.
5. PENNYCOOK, A., Borrowing Others' Words: Text, Ownership, Memory, and Plagiarism. In *TESOL Quarterly*, Vol. 30, No. 2, 1996. pp. 201-230.
6. SCARDAMALIA, M., BEREITER, C., Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. ROSENBERG, (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, Volume 2: Reading, writing, and language learning*, Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1987. pp. 142-175.
7. SUTHERLAND-SMITH, W., *Plagiarism*, New York and London: Routledge, 2008.
8. WILHOIT, St., Helping Students Avoid Plagiarism. In *College Teaching*, 42: 4, 1994. pp. 161-164.

## MODELAREA STRUCTURII CÂMPULUI FUNCȚIONAL-SEMANTIC AL INDICATORILOR LEXICALI DE EXPRIMARE A ASPECTUALITĂȚII CANTITATIVE

**Elvira GURANDA, dr., lect. univ.,**  
*Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

**Abstract:** *Im vorliegenden Beitrag nehmen wir uns vor, das Zentrum und die Peripherie des funktional-semantischen Feldes der quantitativen Aspektualität zu bestimmen. Die quantitative Aspektualität umfasst solche semantischen Kategorien wie Durativität, Intensivität, Iterativität und Semelfaktivität, die durch verschiedene analytische und synthetische lexikalische Mittel ausgedrückt werden können. Die Untersuchung des semantischen Potenzials der lexikalischen Mittel zum Ausdruck der quantitativen Aspektualität, aufgrund der Analyse der Definitionen und der Besonderheiten ihrer Funktionen im Text, ermöglicht die Feststellung des Zentrums und der Peripherie des Feldes. Den Kern des Feldes der lexikalischen Mittel, die zur Aktualisierung der quantitativen Aspektualität dienen, bilden die Verben mit der entsprechenden aktionalen Semantik. Die Peripherie umfasst die Adverbialbestimmungen, die Präpositionalkonstruktionen, am-Konstruktion und phraseologische Einheiten.*

**Schlüsselwörter:** *die quantitative Aspektualität, semantische Kategorie, das Zentrum und die Peripherie des funktional-semantischen Feldes, lexikalische Mittel.*

Aspectualitatea cantitativă este un subtip al categoriei semantice complexe a aspectualității. În baza indiciilor specifice ale aspectualității cantitative și, anume, al indicelui multiplicativ, al localizării/nelocalizării în timp, al gradului de durată și al celui de intensitate, în această categorie, putem include următorii componenți: categoria semantică durativă, iterativă, semelfactivă și cea intensivă [2, p. 124]. Precum se constată din analiza semantică a mijloacelor lexicale care sunt capabile să actualizeze sensurile categoriilor semantice ale aspectualității cantitative în limba germană, acestea sunt destul de diverse. Din ele fac parte atât cele sintetice (semantica verbului, mijloacele afixale și deverbativele), cât și cele analitice (indicatorii lexicali adverbiali, construcțiile prepoziționale, am-Konstruktion și unitățile frazeologice). Ca urmare a interpretării fenomenelor limbii drept structuri în formă de câmp, în conceperea lui E. Schendels și E. Gulăga [3], considerăm oportun să sistematizăm mijloacele lexicale de exprimare a aspectualității cantitative cu indiciile dominante diferențiale comune *multiplicitate și localizare/nelocalizare în timp* și să stabilim o oarecare ierarhie, cu alte cuvinte, să stabilim indicatorii nucleului și cei periferici ai aspectualității cantitative. La aceasta, vom lua în considerare următoarea teză: dacă categoria funcțional-semantică nu se bazează pe un nucleu morfologic, fapt caracteristic pentru categoria se-



mantică a aspectualității în limba germană, atunci devine posibilă transformarea constituenților câmpului de la alte niveluri în elemente componente ale nucleului. Astfel, mijloacele lexicale se pot transforma în figuri principale ale câmpului, restrângând mijloacele morfologice și cele lexico-gramaticale la periferia acestuia. Structura nucleu-periferie exprimă formele principale de relații între constituenții câmpului și se realizează ca indicator caracterologic al ordinii interne. Această structură stabilește rolul lor la realizarea unor anumite funcții semantice și, de asemenea, exprimă relația structural-semantică între constituenți.

Precum demonstrează investigațiile în domeniul respectiv, cercetătorii aplică diferite criterii la stabilirea nucleului și a periferiei: gradul înalt de integrare a elementelor linguale – gradul relativ scăzut al acestei integrări; importanță mai mare a constituenților constitutivi – importanță mai mică a sarcinii funcționale a constituenților periferici; frecvența înaltă de întrebuințare – frecvența scăzută de întrebuințare [1, p. 10-11; 4, p. 156].

La contrapunerea nucleului și periferiei câmpului indicatorilor lexicali ai aspectualității în limba germană, ne-am condus de următoarele criterii: gradul înalt de specializare la exprimarea sensului corespunzător – specializarea incompletă a sensului dat; caracterul nemijlocit de exprimare a sensului – amorfia și multiaspectualitatea exprimării sensului. În acest scop, am efectuat analiza semantică a posibilor indicatori lexicali ai aspectualității în limba germană. Criteriul de bază la modelarea câmpului funcțional-semantic este frecvența înaltă de întrebuințare a unităților lexicale corespunzătoare, care poate fi stabilită aplicând analiza statistică. În afară de aceasta, un criteriu important la configurarea câmpului categoriilor semantice ale aspectualității cantitative este abordarea stilistică a mijloacelor linguale, conform căreia nucleul câmpului îl constituie mijloacele linguale neutre, iar la periferie se situează mijloacele marcate stilistic. Pe măsura apropierii de nucleul câmpului funcțional-semantic se realizează diminuarea expresivității mijloacelor de exprimare a unui sau altui indiciu semantic dominant al aspectualității.

Studierea și analiza potențialului semantic al indicatorilor lexicali (sintetici și analitici) ai aspectualității cantitative, în baza analizei definițiilor și a particularităților funcționării lor în text, ne-a permis să modelăm structura lor în formă de câmp.

Nucleul câmpului mijloacelor lexicale care servesc la actualizarea aspectualității cantitative îl formează verbele cu semantică acțională corespunzătoare, adică verbele specialdurative (*dauern, wahren, andauern, fortauern, hinziehen*), iterative propriu-zise (*flattern, plätschern, schnupfern, stottern*), verbele semelfactive (*explodieren, einsprengen, geschehen*) și cele intensive (*sausen, gleißen, hassen*). În pofida faptului că în materialul empiric analizat frecvența acestor verbe cedează frecvenței mijloacelor analitice de exprimare, anume ele formează nucleul câmpului cercetat, deoarece, datorită semanticii lor, se vor manifesta în orice context în calitate de indicatori ai unei sau altei categorii semantice ale aspectualității cantitative. Expres semantica verbului prezintă în sine cel mai tipic mijloc (invariant) și corespunde criteriului – gradul înalt de specializare la exprimarea sensului aspectual.

La periferie, pe care o subdivizăm în cea apropiată și cea îndepărtată, sunt raportate mijloacele mai puțin caracteristice (variante) ce corespund criteriilor – specializării incomplete a oricărui sens aspectual. Zona periferiei apropiate formează mijloacele afixale: prefixele: *ab-, durch-, über-, unter-*; prefixoidele *all-, multi-, poly-, wieder-, fort-, weiter-, höchst, tot-*; sufixoidele *-fach, -mal, -mals*; sufixul *-eln*, care conferă verbelor și adverbelor sensuri aspectuale, actualizându-se în context, de exemplu: *Die Natur lässt sich furchtbar überdehnen, aber wenn sie zurückschnalzt, wird es bitter* (*Die Zeit*, 12.03.2015). Prefixul *über-* conferă verbului durativ *dehnen* sensul intensiv, care se intensifică în exemplul menționat cu ajutorul circumstanțialului de mod *furchtbar*. Sensul intensiv se realizează și cu ajutorul circumstanțialului *dreifach*, indicând în următorul exemplu riscul spirit

pentru viață al șoferilor în stare de ebrietate: „Das Risiko für schwere Verletzungen im Gesicht und am Kopf ist bei alkoholisierten Radfahrern dreifach erhöht“, warnte GdP-Vize Bundesvorsitzende Arnold Plickert (*Die Zeit*, 28.01.2015). La zona periferiei apropiate sunt raportate deverbativele în *-ung* (*Unterhaltung, Messung*), în *-en* (*Rauchen, Sausen*), ce păstrează semantica aspectuală a verbului de le care sunt derivate și, de asemenea, deverbativele neafixale, actualizând în context sensul semelfectiv (*Abbruch, Eingriff*).

În periferia apropiată se situează, de asemenea, astfel de mijloace analitice de exprimare a aspectualității cantitative precum sunt construcțiile prepoziționale (*während des Jahres, seit einigen Tagen, innerhalb des Semesters*), am-Konstruktion (*am Schreiben, am Lesen sein*) și indicatorii lexicali adverbiali: adverbele (*stets, ununterbrochen, ein bisschen*) și derivatele adjectivale (*monatlich, gänzlich, wöchig*). Mijloacele lexicale menționate se caracterizează prin amorfia și multiaspectualitatea exprimării sensului și se manifestă nu doar ca indicatori ai aspectualității, dar și ai temporalității sau modalității, deci pot fi constituenți ai câmpurilor temporalității și modalității. Astfel, construcția prepozițională *beim Abendessen*, în propoziția *Beim Abendessen erzählte ich den Eltern ganz unbefangen von der geilen Nachbarin und wunderte mich, weshalb sie sich betreten ansahen* (Christian von Kamp, *Parkgespräche*, S. 11), exercită funcția circumstanțialului de timp, indicând timpul acțiunii verbale și, în același timp, în îmbinare cu verbul durativ *erzählen* la forma temporală *Präteritum*, actualizează durativitatea nedeterminată a acestei acțiuni. Prin urmare, construcțiile prepoziționale de acest gen sunt componenți ai câmpurilor temporalității și aspectualității, care se intersectează.

Drept confirmare a faptului că adverbele pot fi componenți atât ai câmpului funcțional-semantic al modalității, cât și ai aspectualității demonstrează exemplele întrebuirii adverbilor *ein bisschen, ein wenig, viel, sehr*, adjectivelor *stark, kräftig, dramatisch* ș.a., care, exercitând funcția sintactică a circumstanțialului de mod, caracterizează desfășurarea acțiunii într-o măsură mai mare sau mai mică (peste sau sub normă), deci realizează și sensul aspectual intensiv: *Die Niederlage trübt alles ein bisschen* (*Die Zeit*, 05.07.2015); *Eine „instrumentelle, auf Leistung und mehr noch auf Erfolg orientierte Erziehungspraxis“ bereite Stress. Kindern, die viel, aber mit Begeisterung lernen, geht es gut* (*Die Zeit*, 07.07.2015); *Der Gesundheitszustand der in China inhaftierten Journalistin Gao Yu hat sich nach Angaben ihrer Familie stark verschlechtert* (*Die Zeit*, 06.07.2015).

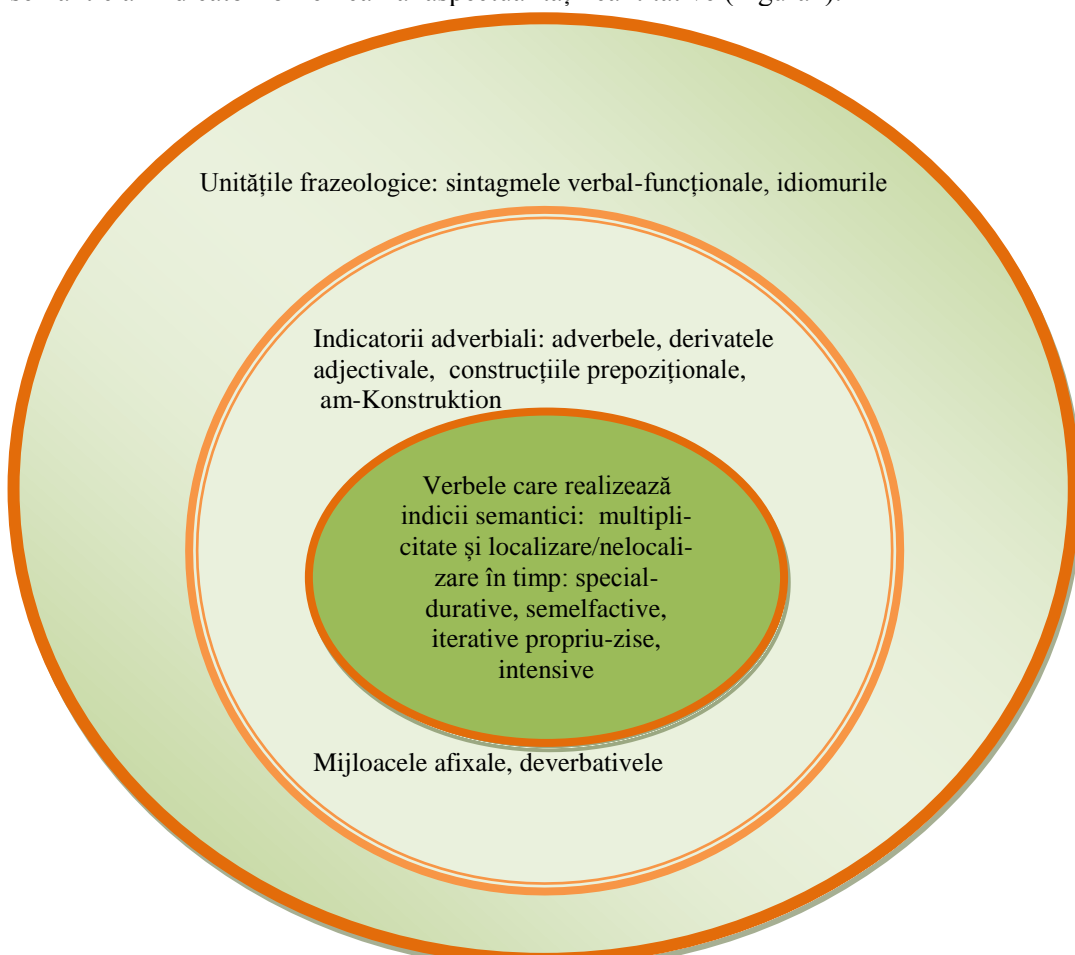
Astfel, semantica aspectuală a mijloacelor lexicale menționate anterior se manifestă în contexte anumite sau în îmbinare cu alte mijloace de exprimare a aspectualității cantitative. Datorită acestui fapt, le raportăm la periferia apropiată a câmpului aspectualității cantitative.

Periferia îndepărtată a câmpului aspectualității cantitative formează unitățile frazeologice în sensul larg al conceptului, incluzând atât idiomurile (*von der Wiege bis zur Bahre, ein Nickerchen machen, heulen wie ein Schlosshund*), cât și sintagmele verbal-funcționale de tipul *in Gang kommen, zum Lächeln bringen, in Verhandlung stehen*. Ca și pentru mijloacele lexicale de exprimare a aspectualității cantitative, raportate la periferia apropiată, pentru unitățile frazeologice analizate este caracteristică multiaspectualitatea, cu alte cuvinte, ele pot actualiza sensurile aspectualității și temporalității sau modalității cu care se intersectează. Trăsătura distinctivă de bază a acestor mijloace de unitățile linguale a periferiei apropiate este marcarea stilistică. Dacă componentul emoțional al sensului idiomurilor este incontestabil, atunci marcarea stilistică a sintagmelor verbal-funcționale necesită o anumită explicație.

În funcție de gradul coloritului stilistic al verbului funcțional în componența SVF, în materialul nostru factologic evidențiem trei grupuri: neutrale cu sens general (*zu Gesicht bekommen*), emoționale, caracteristice comunicării cotidiene (*die Initiative ergreifen*), și expresive (*Applaus schinden*). Comun pentru toate trei grupuri de SVF este faptul că ele se

pot manifesta în calitate de indicatori ai stilului nominal. Aceasta ne permite, în opinia noastră, să plasăm toate sintagmele verbal-funcționale, independent de gradul coloritului stilistic, în zona periferiei îndepărtate a câmpului aspectualității cantitative.

Bazându-ne pe reflecțiile supra, propunem următorul model de câmp funcțional-semantic al indicatorilor lexicali ai aspectualității cantitative (Figura 1).



**Fig. 1.** Câmpul funcțional-semantic al indicatorilor lexicali de exprimare a aspectualității cantitative

#### **Bibliografie:**

1. KOTIN, Michail. Die funktional-semantischen Felder im Deutschen und im Russischen als Mittel sprachtypologischer Deskription. In: *Beiträge zu einer russisch-deutschen kontrastiven Grammatik*, Band 15. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2001, S. 9-26, ISBN 9783631377031.
2. БОНДАРКО, Александр. *Теория функциональной грамматики. Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис*. Москва: Книжный дом Либроком, 2013. 352 с. ISBN 978-5-397-03453-1.
3. ГУЛЬГА, Елена, ШЕНДЕЛЬС, Евгения. *Грамматико-лексические поля в современном немецком языке*. Москва: Просвещение, 1969. 184 с.
4. НИКОРА, Елена. О ядре и периферии функционально-семантического поля аспектуальности в английском, русском, немецком и татарском языках. В: *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Изд-во Грамота, № 7 (18), часть 2, 2012, с. 155-158, ISSN 1997-2911.

COMPETENȚA PROFESORULUI DIN PERSPECTIVA STRATEGIILOR  
ÎN PREDAREA DISCIPLINELOR ARTISTICE DIN ȘCOLILE DE MUZICĂ/ARTE

Margarita TETELEA, dr., conf. univ.,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Abstract:** *In the context of modern educational reform, the curricular contents of artistic disciplines taught in music/arts schools reflects the internal logic structure of the particular areas of study. These contents represent a system of artistic, cultural, moral and educational values, designed in the official curriculum documents and transmitted in the educational-artistic and educational process to the subjects taught.*

*In the article, the didactics of artistic disciplines are conceptualized and a specific approach is made between the logic of general disciplines and the logic of the interpretative-artistic disciplines. As a result, it is established that the content of the musical-artistic disciplines represents means, didactic tools aiming to achieve general educational outcomes, as well as the formation of specific competences, corresponding to the educational-artistic field. Thus, in music/arts schools the teacher carries out a formal guided and organized process. At the basis of this specific artistic-cognitive process is the artistic knowledge.*

**Keywords:** *music teacher, specific skills, didactics of artistic disciplines, curricular content, musicological content, methodological content, artistic knowledge.*

Didactica modernă presupune o viziune sistemică în abordarea conceptului de *strategie* și promovează conceperea și aplicarea unor demersuri pedagogice integratoare și propune modalități de acțiune și creativitate pedagogică cu mult superioară abordărilor didacticei tradiționale, care vizează componentele instruirii în mod izolat.

În conceptualizarea *didacticii disciplinelor artistice*, pe lângă stabilirea obiectivelor operaționale și a conținuturilor curriculare care vor fi vehiculate, este necesar să se realizeze acte de decizie strategică, să se *traducă* sarcinile care îi revin în organizarea și realizarea predării, învățării și evaluării într-un ansamblu de decizii instrucționale, într-un dispozitiv didactic personalizat pentru contextul educațional respectiv, *artistic*.

Firește că profesorul din domeniul învățământului artistic poate să întrevadă mai multe strategii didactice, întrucât unei secvențe de instruire nu i se poate asocia o singură modalitate de desfășurare, o singură soluție educațională, ci, dimpotrivă, mai multe strategii alternative, potențial eficiente în acea secvență didactică. Cu referire la caracteristicile și resursele contextului educațional artistic, profesorul va opta pentru acele alternative strategice pe care le va considera cele mai apropiate în condițiile instruirii artistice pentru a realiza cu elevii un contact cu conținuturile muzicologice – stimul al situației de învățare specifică artistică și sprijinirea eficientă a *învățării-predării-evaluării*.

În contextul reformei educaționale moderne conținuturile curriculare ale disciplinelor artistice predate în școlile de muzică/arte reflectă structura logică internă a domeniilor particulare de studiu.

Aceste conținuturi reprezintă un sistem de valori artistice, culturale, morale și educaționale, proiectate în documentele curriculare oficiale (Planul de învățământ pentru învățământul artistic, școli de muzică/arte, programe școlare, manualele și creștomatiile școlare) și transmise în cadrul procesului instructiv-artistic și educațional la disciplinele predate.

Pornind de la caracterul dual, deopotrivă teoretic și practico-artistic al disciplinelor muzical-artistice, valorile circumscrie conținuturilor acestora reunesc trei componente:

- conceptuală (teoretică/cognitivă);

- procedurală (practic-interpretativă/creativă);
- atitudinală (educațională).

În așa mod, conținutul învățământului muzical-artistic preuniversitar se concepe pe baza acestor componente și poate fi vizat ca un sistem formal din următoarele valori:

- aptitudini muzical-artistice;
- capacități intelectuale și practic-artistice;
- cunoștințe muzicale și despre muzică;
- competențe intelectuale și interpretativ-artistice;
- atitudini;
- comportamente.

Profesorul de muzică, în cazul nostru de discipline teoretico-muzicale, de pian, de vioară, de acordeon, instrumente aerofone, instrumente populare, de cor etc. are libertatea de a fi creativ în selectarea, prelucrarea și structurarea conținuturilor, astfel încât, prin valorificarea conținuturilor curriculare să asigure premisele realizării, atât a dimensiunii informative și formative, precum și a celei interpretativ-artistice (estetice).

Acestea, la rândul său, asigură substanța predării și învățării, respectiv conținutul vehiculat specific domeniului artistic, existent în manuale și alte surse metodic-artistice. În cazul dat, apare necesitatea *extrapolării didactice interne*, respectiv prelucrarea **conținuturilor muzicologice** (interpretativ-artistice) și a **conținuturilor metodologice** (selectarea de *strategii didactice specifice*: transmiterea, selectarea, ierarhizarea, fixarea, aplicarea, trăirea, re-interpretarea, evaluarea, autoevaluarea respectivelor conținuturi muzical-artistice).

Astfel, didactica disciplinelor artistice se impune frecvent să realizeze o apropiere cât mai puternică, și, în același timp, specifică între logica disciplinelor generale și logica disciplinelor interpretativ-artistice.

În consecință, putem stabili că conținuturile disciplinelor muzical-artistice reprezintă mijloace, instrumente didactice, prin care se urmărește atingerea finalităților educaționale generale, precum și formarea competențelor specifice, corespunzătoare domeniului educațional-artistic. Astfel, în școala de muzică/arte se derulează un proces formal ghidat, organizat. La temelia acestui proces specific *artistic-cognitiv* stă **cunoașterea artistică**.

Dar ce înseamnă *cunoașterea artistică* școlară în cazul disciplinelor muzical-artistice, cum poate fi ea caracterizată și prin ce anume conținuturi care stau la baza ei, dețin valențe formative și informative? Aici e bine să ne oprim la caracteristicile specificului cunoașterii artistice, concepută drept bază a metodologiei educației/instruirii muzicale.

Cunoașterea, după cum menționează știința, este principala activitate a ființei umane, constituind esența existenței sociale prin faptul de *a fi și a ști*.

Cercetările din domeniu (I. Gagim, E. Abdulin, Dm. Kabalevskii, V. Vasile, R. Steiner) pledează în favoarea domeniului de cunoaștere artistică, care determină una dintre căile de implicare a tinerei generații la condițiile social-umane actuale și de viitor. Emanuil Kant distinge două tipuri de judecăți: a) judecățile analitice; b) judecățile sintetice. Prin judecățile sintetice înțelegem judecățile aparente în rezultatul receptării/interpretării operelor artistice/muzicale, care invocă un efect sincretic asupra receptorului/interpretului.

Compozitorul în creația sa muzicală, de rând cu competențele profesionale de a produce valori artistic-estetice, în baza talentului său de a operaționaliza cu mijloacele limbajului muzical, mai are nevoie de a explora procesul de creație a experiențelor inferioare, cum ar fi: percepțiile, simțurile, viziunile proprii, sensibilizarea fenomenelor reale și imaginare, care, cu alte cuvinte exprimă experiența subiectului creator *de a fi*.

Însă cu aceasta funcțiile compozitorului (creatorului) nu se epuizează, ci deopotrivă, pline de influențare artistică, cresc concomitent cu transpunerea lui în rolul de creator-

interpret. Cel de-al doilea rol al autorului vine să pună în valoare experiența lui individuală *de a fi*.

La rândul său, subiectul (elevul/interpret-ascultător) își asumă rolul de revelator, de apreciator/evaluator al mesajului creației muzicale, își asumă rolul de re-creator pe temeiul că în procesul receptării (interpretării-ascultării) recreează imaginile muzical-artistice, codificate în creație de către compozitor, în baza experiențelor sale individuale, iar rolul de evaluator pe temeiul că elevul caută să exprime viziunile individuale (*a ști*) „cultivă o anumită atitudine estetic-receptivă și interpretativă” [Pislaru 2001: 61].

Astfel, atitudinea și interpretarea verbală a operei muzicale, în opinia cercetătorului Ion Gagim, impune interpretului/ascultătorului inițierea în procesul de autoformare, cu sensul de *cunoaștere de sine* [Gagim 1997].

În această ordine de idei, cercetătorul H. Ey califică paradigma cunoașterii de sine, ca *cunoașterea sau percepția de sine* [Ey 1998]. Toate aceste forme de cunoaștere, ca factor de autoafirmare a personalității, au o mare susținere din partea mediului unde se formează personalitatea (mediul social/educațional) și, în special, conținutul experiențelor distribuite pentru a fi însușite (preluate).

În acest context, rolul important îi revine operei de artă (creației muzicale), care se reduce la faptul că subiectul artistic prin posibilitatea sa de a influența creativ asupra subiectului-receptor transcende logica cunoașterii, însoțită de noțiuni, termeni și formule logice. În centrul atenției conștientului/inconștientului receptorului operei de artă (interpretului – ascultătorului), în câmpul lui sensibil/suprasensibil [Steiner 2012] se conturează imaginea artistică, creată, gândită, conturată de către compozitor.

Venind în contact cu lumea imaginilor artistice, conștiința caută să acorde acestora statutul existenței reale. Arta, deși este inspirată din realitate, nu este o dublare, o copie a lumii. Puterea transferului din real în spiritual, din starea de „a exista” în starea de „a fi în schimbare”, constituie principalul postulat al mișcării „înspre” [Babii 2010: 71].

Această afirmație ne permite să constatăm că transferul cunoștințelor însușite de către elev în cadrul disciplinelor muzical-artistice se transformă treptat în acțiuni de cunoaștere specifică: *cunoaștere de tip muzical* [Gagim 2007].

Specificul cunoașterii artistice/muzicale are mai mulți factori dominanți, care fac ca acest proces să fie inedit, irepetabil și unic în felul său [Gagim 2007]. Dar există factorul fără de care *cunoașterea artistică* ar fi lipsită de sens, acesta este factorul *trăirii emoționale* a procesului de creație.

Așadar în cazul disciplinelor muzical-artistice, urmând metodologia curriculară, profesorul este chemat să formeze la elevi, conform principiilor specifice educației/instruirii muzicale, anumite *competențe* pentru a fi aplicate în practica *receptării-interpretării-evaluării* operelor muzicale, în special pentru a fi aplicate în activitatea de interpretare la instrumentul muzical (pian, vioară, acordeon, instrumente aerofone, instrumente populare). În sens formativ, profesorul e obligat să stimuleze la elevi, în procesul predării disciplinelor muzical-artistice, gândirea muzicală, care să conducă la valorificarea imagistică a creației muzicale.

Specificul cunoașterii artistice presupune *formarea culturii muzical-interpretative a elevului ca parte componentă și indisolubilă a culturii lui spirituale*. Acesta este dezideratul procesului educațional-artistic, adică rezultatul final al acestui proces, stipulat fiind în curriculum și spre care trebuie să tindă continuu domeniul învățământului artistic preuniversitar.

Dar cu mult mai important, în sens formativ-educațional, rămâne a fi procesul de realizare și formare a culturii artistic-spirituale la fiecare etapă/ciclu de studiu. Astfel, formarea la elevi a unei astfel de culturi, noi o concepem sub două aspecte:

- ca deziderat educațional;
- ca proces de valorificare a competențelor specifice domeniului educațional-artistic.

### **Bibliografie:**

1. Babii, V., *Teoria și praxiologia educației muzical-artistice*, Chișinău, Elena V. I., 2010.
2. Gagim, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași, editura Timpul, 2003.
3. Gagim, I., *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău, editura ARC, 2007.
4. Ey. H., *Conștiința*. Ediția a 2-a. Trad. Din limba franceză de Dinu Grama, București, Editura Științifică, 1998.
5. Bocoș, M., *Didactica disciplinelor pedagogice un cadru constructivist*, Ediția a 3-a. Editura Paralela 45, 2008.
6. Pîslaru, VL., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Chișinău, Editura Meseum, 2001.

## **ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ ФОРТЕПИАННОГО УЧЕБНОГО РЕПЕРТУАРА РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА: НОТНЫЕ ХРЕСТОМАТИИ ПОД РЕДАКЦИЕЙ Т. ВОЙЦЕХОВСКОЙ И А. ДАЙЛИСА (60-70-Е ГОДЫ XX ВЕКА)**

**Елена ГУПАЛОВА**, доктор конференциар,  
Бэлцький государственный университет имени Алеку Руссо

**Abstract:** *This article examines the series of piano collections-anthologies, including the works of Moldavian composers edited by pedagogues-pianists of the Chisinau State Conservatory – T. Wojciechowska and A. Dailis.*

*The first main methodological work of this pedagogical tandem was the two-volumes A collection of piano pieces of Moldovan composers creation, which was published in 1960 by Cartea Moldovenească. It was issued there in 1963 Collection of piano works for pupils of music schools (1 part) and was intended for the 3-4grades. In 1964, under the head of the Library of the Young Pianist (grades 2-7), a new music collection was published in the Moscow Publishing House Music – Pieces of Moldovan composers. Their last collection of piano works for the pupils of music schools (grades 5-7), was released in 1971 in the Lumina Publishing House in Chisinau. The main part of all textbooks is miniatures, which are folk arrangements: dances (Dans, Hora, Sárba, etc.) and songs (Cântec de leagăn, Cântec de glumă, etc.).*

*All these collections played an important role in improving musical professionalism in Moldova in the second half of the 20th century. In these readers, the authors attempted to combine the old methodological principles of piano teaching with some new ideas of general musical education; great importance is attached to studying the intonations of native musical speech. The main advantages of these piano compilations include a large number of national materials that are relevant in pedagogical work today, valuable in melodic and technical terms, distributed successfully for students interested in music.*

**Keywords:** *pieces of Moldovan composers, piano collections, young pianist, piano teaching, methodological principles, musical education, folk arrangements, dances, songs.*

К созданию школ игры на фортепиано и нотных хрестоматий для обучения детей и юношества в послевоенные годы (конец 40-х – 60-е гг. XX века) обратились педагоги-пианисты и композиторы многих стран: России (С. Ляховицкая-Л. Баренбойм – 1948 г.; А. Николаев – 1951 г., Н. Кувшинников-М. Соколов – 1963 г.), Армении (Е. Хосровян – 1947 г.), Латвии (А. Жилинский – 1947 г.; В. Зост-И. Калнынь – 1953 г.), Дагестана (Г. Гасанов-М. Кажлаев – 1961 г.), Украины (И. Беркович – 1962 г.) и др.

В основу большей части таких учебных пособий легли те же принципы, которые в течение долгого времени были основополагающими для прогрессивных фортепианных педагогических руководств. В предисловиях ко всем изданиям подобного рода отмечалась необходимость воспитания у детей любви к музыке, обеспечение

органической связи между развитием художественного мышления ученика и овладением им исполнительскими приёмами, а также важность приобщения юношества к народному творчеству.

Исходным материалом многих нотных сборников часто являлись фольклорные источники и оригинальные произведения отечественных авторов. Некоторые из вышеназванных хрестоматий много раз переиздавались и прошли долгий путь совершенствования. Благодаря этому, помещённый в них музыкальный материал с каждым новым изданием становился всё более интересным и актуальным для учебного процесса.

В начале 60-х годов прошлого века в Молдове также была выпущена серия фортепианных сборников-хрестоматий, включивших в себя сочинения отечественных композиторов. Эти нотные издания были составлены и отредактированы Т. Войцеховской – доцентом Кишинёвской государственной консерватории, и А. Дайлисом – ведущим педагогом кафедры камерных ансамблей Молдгосконсерватории и музыкальной школы-десятилетки им. *Е.Коки* (1, pp. 38-51).

Первым объёмным методическим трудом педагогического тандема Т. Войцеховская-А. Дайлис, открывшим дорогу следующим публикациям из данной серии, стал нотный двухтомник *Culegere de piese pentru pian din creația compozitorilor moldoveni*, увидевший свет в 1960 году в издательстве *Cartea Moldovenească* (2, 3) Учитывая дефицит отечественных нотных публикаций в республике, каждый из томов этой хрестоматии был выпущен солидным тиражом в 3 000 экземпляров.

В предисловии к музыкальному собранию редакторы-составители отмечали: «Отсутствие достаточного количества изданных детских фортепианных пьес молдавских композиторов привело авторов этих строк к мысли о необходимости создания настоящего сборника..., [который] даст возможность расширить учебный репертуар детских музыкальных школ, будет способствовать воспитанию детей на национальном музыкальном материале и приобщит их к молдавской музыке» (2, p. 2).

Основную часть хрестоматии составляют миниатюры, представляющие собой **обработки** – пьесы с ярко выраженной опорой на специфический народный мелос и национальную ритмику. В качестве названия произведений избраны преимущественно наименования первичных жанров молдавского фольклора, которые могут быть сгруппированы следующим образом: **танец** (*Dans, Horă, Sârba, Oleantra, Joc, Jocul ferarilor, Jocul copiilor, Basarabeasca, Bătrîneasca* и др.) и **песня** (*Cântec, Cântec de leagăn, Cântec de glumă, Cântec popular moldovenesc, Cântec vechi, Cântec haiducesc* и др.).

Значительную часть в сборнике занимают и **оригинальные сочинения** отечественных композиторов-пианистов для фортепиано соло, часто под теми же обобщенными жанровыми названиями: *Cântec, Cântec trist, Cântec bătrînesc, Cântec cu dans, Dansul iunașilor, Sârba, Spre lagărul pioneresc, Povestire, Veselul mai, Pădurețul* С.Лобеля; *Cântec vechi, Toader garmonist, Dansul copiilor, Oleandra, Horă* С.Шапира. В меньшей степени в издании представлено фортепианное творчество Л.Гурова Д.Гершфельда и Шт.Няги. Здесь опубликованы несколько произведений из *Детской сюиты* Л.Гурова (*Sărbătoarea copiilor* и *Cântec trist*), переложения-аранжировки для фортепиано Д.Гершфельда (*Hora din opera «Grozovan», Horă, Vals liniștit*) и одно из самых известных сочинений Шт.Няги (*Du-te, du-te, dorule*).

В сборник были также включены фортепианные пьесы молодых композиторов республики: З.Ткач, А.Стырчи, Г.Няги, М.Фишмана. Сюда вошли все 4 миниатюры из *Детской сюиты* З.Ткач (*Preludiu, Jocul copiilor, Balada* и *Zi de sărbătoare*), две пьесы А.Стырчи (*Cântec de leagăn* и *Scherzo*), несколько фортепианных миниатюр



М. Фишмана (*Bunicul joacă, Dans*) и одно из самых одухотворённых сочинений Г. Няги (*Preludiu C-dur*). В хрестоматии есть большое количество несложных фольклорных обработок для фортепиано композитора, пианиста и педагога О. Тарасенко (*Masa-i mare, Ară, Cântec popular moldovenesc, Amarul, Cântec de glumă, Pînza, Jocul ferarilor*).

Музыкальная хрестоматия педагогического репертуара состоит из 2-х частей, в первую из которых были включены фортепианные миниатюры для учащихся младших классов (2-4) детских музыкальных школ, а во вторую – произведения для учащихся старших и выпускных классов (5-7). В пояснительной записке составители отмечали, что большинство пьес, представленных в издании, могут быть использованы не только как учебный материал для класса специального фортепиано республиканских ДМШ, но и для курса общего фортепиано республиканских музыкальных училищ и Молдгосконсерватории.

В целях облегчения работы, как педагога, так и ученика, аппликатура, динамические оттенки, знаки фразировки и педализация были проставлены в сборнике музыкальными редакторами достаточно подробно. Составители указывали, что произведения, включённые в это издание, не размещаются в порядке возрастающей трудности и поэтому выбор музыкального материала должен производиться исключительно по инициативе педагога, который в процессе работы над пьесой может вносить некоторые изменения в аппикатуру и педализацию, в зависимости от индивидуальных особенностей и степени подготовки учащегося.

Впервые в республиканской печати в данной хрестоматии были опубликованы не только новые произведения современных отечественных композиторов, предназначенные для сольного исполнения, но и 4-х ручные переложения (в большинстве случаев – фольклорные обработки) молдавских авторов для фортепианных ансамблей. Эти пьесы размещены в специальном отделе в конце каждой части. К данной рубрике относятся произведения Н. Пономаренко *S'a dus omul la cirie, Sirba veche, Sîsieac*, которые явились обработками народных мелодий и переложениями для фортепиано в 4 руки, осуществлёнными самим композитором. Большую же часть произведений, входящих в данный раздел, представляли четырёхручные переложения народных мелодий в обработке молдавских авторов, сделанные редакторами-составителями: *Horă, Joc* в обработке Н. Пономаренко, *Fluiraş* С. Златова, *Horă* в обработке Е. Коки, *Horă* С. Лунгула – все аранжировки Татьяны Войцеховской; *Joc* в обработке Е. Коки, *Hora mare, Joc la prăşit* в обработке О. Тарасенко, *Basarabeasca* Шт. Няги, *Bătrîneasca, Cântec haiducesc* из оперы «Грозован» Д. Гершфельда, – все переложения Александра Дайлиса. Учитывая, что ансамблевая игра прививает ученику ряд важных исполнительских навыков, и исходя из необходимости получения данного опыта игры на самых ранних стадиях обучения, фактура обеих партий в ансамблях была представлена педагогами в таком виде, чтобы пьесы могли быть исполнены двумя учениками.

В данной хрестоматии авторы попытались объединить старые методические принципы фортепианного обучения с некоторыми новыми идеями общего музыкального воспитания, большое значение в которых придаётся изучению интонаций родной музыкальной речи.

В 1963 году в своё следующее нотное издание – *Сборник фортепианных произведений для учащихся детских музыкальных школ: часть I-я (для учащихся 3-4 классов) (4)*, кроме разделов *пьесы и фортепианные ансамбли*, авторы (Т. Войцеховская-А. Дайлис) включили новые дополнительные рубрики: *сонатины, вариации и этюды*. Произведения в 2-х первых главах хрестоматии: 1. *Пьесы* и 2. *Сонатины и*

*вариации* – расположены в порядке усложнения как художественных, так и пианистических задач.

Наибольшее количество сочинений представлено в разделе *Пьесы*. Определённым новшеством в данной хрестоматии стало включение в неё не только фортепианных миниатюр, принадлежащих молдавским композиторам: (Д. Гершфельд *Колыбельная*, *Молдавский танец*, О. Тарасенко *Жок*, С. Лунгул *Шуточная*, С. Шапиро *Шуточная песня*, Д. Федов *Колыбельная*, *Бэтута*, В. Сырохватов *Элегия*, С. Лобель *Хора* и др.), но и популярных произведений малой формы представителей мировой классики (П. Чайковского, В. Моцарта, Л. Бетховена, Э. Грига, С. Прокофьева, Д. Шостаковича и др.). Таким соседством двух областей пианистического репертуара составителями данного сборника была подчеркнута возрастающая роль и огромное воспитательное значение отечественного репертуара, наряду с классическими образцами, в музыкальном развитии детей и юношества в крае.

Ввиду отсутствия произведений крупной формы и этюдов молдавских композиторов для учащихся детских музыкальных школ, авторы сборника привлекли к их созданию ряд известных композиторов республики: С. Лобеля, А. Муляра, М. Фишмана и О. Тарасенко. В результате их совместной творческой деятельности в разделе *Сонатины* и *Вариации* в данном нотном издании были представлены не только произведения крупной формы композиторов с мировым именем: *Дивертисмент* И. Гайдна, *Тема с вариациями* Р. Шумана, *Легкие вариации* (на тему словацкой народной песни) Д. Кабалевского, но и сочинения современных молдавских авторов: *Сонатина* А. Муляра, *Тема с вариациями* С. Лобеля, *Вариации* М. Фишмана, *Вариации* (на тему молдавской народной песни) О. Тарасенко.

Раздел *Этюдов* был составлен педагогами с учётом охвата разных видов техники, необходимой для всестороннего развития пианистического аппарата у учащихся младших классов. На каждый вид техники здесь предлагалось несколько этюдов. В данной главе, наряду с инструктивными произведениями К. Черни, А. Гедике и Е. Гнесиной, редакторы-составители поместили также *Этюды* О. Тарасенко, который написал их специально для этого нотного издания.

В целях ознакомления учащихся с творчеством композиторов в области крупной формы в раздел ансамблей были включены отрывки из отечественных опер и балетов в четырёхручном переложении. Фрагменты из наиболее популярных симфонических сочинений молдавских авторов, таких, как *Дуэт* из оперы *Грозован* Д. Гершфельда, *Финальный танец* из балета *Рассвет* В. Загорского, *Песня цыганки* и *Танец* из оперы *Сердце Домники* А. Стырчи, *Фрагмент* из симфонической поэмы *Поэма о Днестре* Шт. Няги, здесь были использованы в удобных переложениях для фортепиано в 4 руки, созданных композитором-пианистом О. Тарасенко.

Данный нотный сборник был значительным шагом вперёд по сравнению с предыдущей хрестоматией. Авторы не рассматривали его как учебное пособие или фортепианную школу, ибо оно не содержало ни подробных словесных объяснений, адресованных ученикам, ни специальных заданий для них. Но, независимо от намерений редакторов, эта хрестоматия на протяжении целого ряда лет использовалась в республиканской практике именно как методическое руководство для младших и средних классов детских музыкальных школ.

В 1964 году под рубрикой *Библиотека юного пианиста* (2-7 классы ДМШ) в Московском издательстве *Музыка* увидел свет ещё один нотный сборник под редакцией Т. Войцеховской и А. Дайлиса – *Пьесы композиторов Молдавии* (5). В это нотное издание были включены всего лишь две рубрики: *пьесы* и *ансамбли*. В его

состав вошли уже ставшие популярными в республиканской педагогической практике инструментальные произведения молдавских авторов, ранее опубликованные в предыдущих фортепианных сборниках (1960 и 1963) под редакцией успешного методического тандема: *Молдавская народная песня* и *Жалоба* О. Тарасенко, *В лагерь* и *Танец дровосеков* С. Лобеля, *Грустная песенка* Л. Гурова, *Праздник* З. Ткач, *У колыбели* А. Стырчи, *Прелюдия* Г. Няги и др. В раздел *ансамблей* были включены также ранее опубликованные в местном издательстве произведения композиторов Е. Коки, С. Златова, Д. Гершфельда, О. Тарасенко, переложенные для фортепиано в 4 руки Т. Войцеховской и А. Дайлисом.

К главным достоинствам данного сборника следует отнести большое количество отечественного материала, ценного в мелодическом и техническом отношении, удачно распределённого и заинтересовывающего учащихся. Не случайно до сих пор особенно популярными в педагогической практике республики являются пьесы *У колыбели* А. Стырчи, *Прелюдия* (C-dur) Г. Няги, *Праздник* З. Ткач и ансамбли *Хора* и *Танец пахарей* (О. Тарасенко) в переложении А. Дайлиса, включённые в данное собрание. Из содержания сборника ясна основная направленность фортепианного творчества в Республике Молдова в данный период: у композиторов большим приоритетом пользовались произведения малой формы – оригинальные пьесы и фольклорные обработки.

В 70-е годы XX века, благодаря мерам государственной поддержки музыкальной культуры и образования, в Молдове возникли предпосылки для пополнения репертуара; ощущалась насущная потребность в издании фортепианных сборников наиболее значимых пьес молдавских композиторов для более высоких звеньев пианистического музыкального образования (старшие классы детских музыкальных школ, музыкальные училища и авторитетный отечественный вуз – Молдгосконсерватория).

В данный период в местной печати было опубликовано итоговое нотное собрание методического тандема Т. Войцеховская-А. Дайлис: *Сборник фортепианных произведений для учащихся детских музыкальных школ*, увидевший свет в 1971 г. в Кишинёвском издательстве *Лумина*. Оно вместило в себя пианистический репертуар, предназначенный для старших классов детских музыкальных школ (5-7 классы). Музыкальный материал здесь был размещен, аналогично предыдущим изданиям, в четырёх традиционных разделах: *пьесы, сонатины, вариации, этюды, фортепианные ансамбли*. В состав сборника вошли как произведения представителей мировой классики – Ф.Э. Баха, Ж. Рамо, Р. Шумана, П. Чайковского, С. Рахманинова, Р. Глиэра и др., так и новые сочинения молдавских авторов – С. Лобеля, Г. Няги, М. Копытмана, Д. Федова, З. Ткач и др.

В предисловии к этому изданию авторы отмечали: «Цель создания сборника – оказать методическую помощь преподавателям музыкальных школ республики в подборе репертуара. Подробная педагогическая редакция сборника облегчит работу над произведениями, как педагога, так и ученика» (6, р. 2).

В данном нотном издании были широко представлены не только произведения, основанные на традиционных жанрах молдавского фольклора (*Дойна, Хора, Бессарабка, Молдовеняска* и др.), но и миниатюры с более обобщённым содержанием в жанрах профессиональной европейской музыки (*Экспромт, Размышление, Юмореска, Токката* и др.). В I-й раздел *Пьесы* были включены новые произведения отечественных композиторов: *Экспромт* З.Ткач, *Хороводная, Токката, Песня-этюд* М.Копытмана, *Юмореска* Г.Няги и др. Во II-ю часть *Сонатин* и *вариации* вошли два произведения молдавских авторов – *Сонатина* О.Тарасенко и *Вариации* М.Копытмана, написанные специально для данной хрестоматии.

III-й раздел *Этюды* был составлен с учётом охвата разных видов техники, необходимой для всестороннего пианистического развития учащихся старших классов, причём на каждый вид техники здесь предлагалось по 1–2 этюда. Наряду с произведениями русских, зарубежных классиков и советских композиторов, таких как К. Черни, И. Беркович, С. Майкапар, Г. Равина, Л. Келлер, П. Цильхер, в данную главу были включены два сочинения молдавских авторов – *Этюды* З. Ткач и М. Фишмана, написанные по заказу авторов сборника. В последнюю IV часть хрестоматии – *Ансамбли* – вошли ранее не опубликованные *Песня в кодрах* и *Танец* М. Копытмана. В этом разделе были также представлены произведения композиторов Республики Молдова, переработанные для фортепианных ансамблей редакторами-составителями сборника.

Благодаря отмеченным достоинствам, он до сегодняшних дней пользуется большой популярностью в республиканской педагогической практике. Часто на концертной эстраде и в учебных аудиториях можно услышать пьесы Д. Федова (*Шуточный танец, Дойна*), С. Лобеля (*Танец, Размышление*), а также четырёхручные переложения Д. Федова (*Молдовеняска, Марица*) и несколько наиболее удачных аранжировок редакторов – Т. Войцеховской (*С. Лунгул Хора*) и А. Дайлиса (Шт. Няга *Бессарабка*, Г. Няга *Токката*), изданные авторами хрестоматии во 2-м томе их самого первого учебно-методического пособия (1960).

В целом, анализируемые сборники сыграли важную роль в деле совершенствования музыкального исполнительства в Молдове во второй половине XX в. Эти издания были, несомненно, полезными учебными пособиями: исходным материалом для многих произведений в них послужил молдавский музыкальный фольклор, все они опирались на сложившиеся педагогические традиции в выборе основного пианистического репертуара и на проверенный личный опыт работы с ним в педагогической практике.

В заключение обобщим наши наблюдения над основными республиканскими нотными изданиями и учебными пособиями для фортепиано, проанализированными в данной статье.

- Названию *хрестоматия* в большей мере соответствуют сборники под редакцией Т. Войцеховской и А. Дайлиса, изданные в 1960, 1963 и 1971 годах. Наряду с педагогическими пояснительными записками и методическими рекомендациями, в них наблюдается важная пианистическая корректура: аппликатура и удобные переложения рук, штриховые и фразировочные лиги, динамические оттенки, нюансы и педализация, т. е. ремарки, представляющие составную часть дидактического процесса.
- Во всех исследуемых изданиях, предназначенных для обучения профессиональных пианистов, прослеживается тенденция к преобладанию *произведений малой формы* отечественных авторов (оригинальные пьесы, части сонат и сюит и миниатюры для фортепиано соло).
- Фортепианные произведения, включенные в сборники и изданные ведущими педагогами-пианистами, более эффективно внедряются в педагогическую практику музыкальных учебных заведений Республики Молдова. Их содержание более доступно и педагогам, и учащимся благодаря профессиональному подходу к дидактическому подбору нотного материала и специфическим исполнительским редакторским ремаркам.

#### **Библиография:**

1. АКСЁНОВ, Владимир, Т. А. Войцеховская: принципы фортепианного исполнительства и педагогики. **В: Вопросы теории, истории и методики фортепианного искусства:** сб. науч. тр. Кишинёв: Штиинца, 1991.

2. *Culegere de piese pentru pian din creația compozitorilor moldoveni* (pentru 2 și 4 mâini). Manual pentru școlile de muzică de copii. Partea 1. Alcătuitor și redactor T. Voițehovskaia și A. Dailis. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1960.
3. *Culegere de piese pentru pian din creația compozitorilor moldoveni* (pentru 2 și 4 mâini). Manual pentru școlile de muzică de copii. Partea 2. Alcătuitor și redactor T. Voițehovskaia și A. Dailis. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1960.
4. *Сборник фортепианных произведений для учащихся детских музыкальных школ.* (Пьесы, сонатины, вариации, этюды, ансамбли); Часть I. (Для учащихся 3 – 4 классов) Сост. и ред. Т. Войцеховская, А. Дайлис. Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1963.
5. Пьесы композиторов Молдавии. **В: Библиотека юного пианиста. II – VII классы ДМШ.** Сост. и пед. ред. Т. Войцеховская и А. Дайлис. Москва: Музыка, 1964.
6. *Сборник фортепианных произведений для учащихся детских музыкальных школ.* (Пьесы, сонатины, вариации, этюды, ансамбли); Часть 2-я. (Для учащихся 5 – 7 классов). Сост. и пед. ред. Т. Войцеховская, А. Дайлис. Кишинев: Лумина, 1971.

## КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПУТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ/РАЗВИТИЯ ДУХОВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ/ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Анна ГЛЕБОВ**, преподаватель, докторанд,  
Бэлцький государственный университет имени Алеку Руссо

**Abstract:** *Many scientists believe, such as G.G. Absoliamova and G.S. Baigulova, that the term spirituality is the human ability to move, act and feel by their spiritual ego, these are ways to transfer the inner spiritual world outwards.*

*The main aim of musical education is to teach students how to have spirituality.*

*Knowledge and skills that students gain from the lessons, become their personal spiritual accomplishments, and this achievement is a basis for spiritual development that leads to self-affirmation.*

*Music lessons develop student's music taste and listening culture, students then gain and improve real spirituality. Although it is complex, this is the best way to shape a student's music culture, which their becomes their inalienable part.*

**Keywords:** *spirituality, inner world, musical education/training, children music school.*

Одна из самых актуальных и насущных проблем, стоящих перед современным обществом, – угроза духовного оскудения личности, опасность утраты нравственных ориентиров. Поэтому процесс воспитания необходимо направить на решение на жизненно-важных проблем современного общества, обеспечивающих нравственные ориентиры противостоящие бездуховности.

С огромным интересом сегодня изучается внешний, объективный мир, и остается в полном забвении мир внутренний, поэтому не будет большим преувеличением, если сказать, что мы остаемся почти в полном неведении относительно самих себя.

По словам В. И. Даля, духовность – это «устремление человека к тем или иным высшим ценностям и смыслу, идеалу, стремление человека переделать себя, приблизить свою жизнь к тому идеалу и внутренне освободиться от обыденности» [3].

С годами понимание духовности изменилось. У С. И. Ожегова мы читаем: «Нравственность – это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» [6].

Д. В. Пивоваров в своей работе, в отдельной главе под названием «О духовном аспекте образования» говорит, о том, что «если духовные ориентиры утрачены, то всякие иные стремления человека – например, совершенствоваться в науке или тех-

нике – становятся бессмысленными... Именно духовная сущность человека обуславливает постоянный рост человечества во всех измерениях, побуждает людей вносить наиболее разнообразный и полный вклад в жизнь социума. Если не достает полнокровного духовного образования (либо оно давалось формально и лицемерно), то естественнонаучное и гуманитарное обучение малоперспективно, а вместо великодушия, дара сочувствия, искренности и потребности в альтруистическом сотрудничестве произрастают жадность, жестокость, лживость и эгоизм, противопоставления творчеству» [7].

Духовность можно назвать междисциплинарной категорией, так как это понятие под разным углом зрения рассматривается в философии, в литературоведении, в богословии, в психологии и в педагогике. В каждой из этих отраслей знания понятие духовность является особой частью, логически выстроенной, специфичной для данной науки системы понятий, определяет и само определяется через другие понятия данной науки и описывает реальность, стоящую за данным понятием, с разных точек зрения, в различных системах связей.

Проблема духовного как сущностного качества личности с древних времён привлекала внимание философов и исследователей. Прежде всего, она рассматривалась наряду с проблемой выяснения подлинного содержания и назначения человеческого бытия, ценности и цели самой жизни. Уже в античной философии формулируются и разрабатываются различные подходы к толкованию сущности духовного в человеке (Сократ, Платон, Аристотель).

Наиболее глубокий анализ проблемы духовности мы находим в русской философской традиции. Гуманистическое исследование человека, сакральный смысл его бытия, назначения в мире отражены в трудах: Нила Сорского, Феофана Затворника, Григория Богослова, Иоанна Дамаскина. Следует подчеркнуть значимость вклада в разработку данной проблемы русской религиозной философии рубежа XIX – XX веков: Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, В. В. Розанов, В. С. Соловьёв, С. Л. Франк, П. А. Флоренский, Г. Г. Шпет, П. Д. Юркевич – придавали огромное значение проблеме духовности. Они раскрывали её в русле религиозной философии, постигая не столько рациональным, сколько интуитивным, эзотерическим способом. Значительный вклад в изучение проблемы духовности внесли представители XX века: М. М. Бахтин, П. С. Гуревич, И. А. Ильин, Д. С. Лихачёв, Ю. М. Лотман, Л. Н. Столович, А. К. Уледов.

В последние десятилетия XX столетия выделилось несколько направлений в разработке феномена духовности. Наиболее активно проблемы духовности разрабатывают И. К. Джерелиевская, В. П. Зинченко, Н. Н. Измestьева, А. В. Кива, В. И. Слободчиков, В. Э. Чудновский, В. Д. Шадриков, В. Н. Шердаков и др.

Рассмотрение феномена духовности с точки зрения природы музыки и музыкального воспитания можно наблюдать у таких исследователей как: Б. Алиева «Музыкальное воспитание в формировании духовного мира», А. Зака «Музыка в контексте духовной культуры», М. С. Кагана «Музыка в мире искусств», Е. В. Назайкинского «Музыкальное искусство и наука», Г. И. Панкевича «Искусство музык», Б. Сафронова «Эстетическое сознание и духовный мир личности», Л. Тарасова «Музыка в семье муз», Ю. У. Фохт-Бабушкина «Искусство и духовный мир человека».

Выдающийся педагог В. А. Сухомлинский писал, - «Первоисточником музыки является не только окружающий мир, но и сам человек, его духовный мир...» [9]

Б. В. Асафьевым (1884-1949) дано несколько понятий «воплощение», «воспроизведение», «восприятие», «отдавание себя состоянию слышания», все они передают

процесс творения, сопровождаемый психологическим переживанием [1, с. 5]<sup>23</sup>. Как мы видим, Б. В. Асафьев обнаружил не просто грубое отражение реальной действительности нашей жизни и переживаний, а воплощение «картины мира» и через познание принципов становления музыкального процесса считал возможным приблизиться к пониманию мироустройства, поскольку «процесс звукового становления сам по себе и есть отражение «картины мира», а музыка, как деятельность, отнесена им «в ряд «мирополаганий» (конструкций мира), рождающих микрокосм. В музыке задолго до современной теории относительности предчувствовалась проекция космического становления...» [1, с. 59].

Известный психолог Б. М. Теплов (1896-1965) связывает термин «переживание» с духовной культурой, делает акцент на психологическом аспекте личности, «переживание порождается не вовлеченностью человека в практику воздействия на внешние предметы, отображаемые в их субъективных образах, а тем, что этот человек в качестве подданного великого царства духовной культуры в общении с ее объективными смыслами и ценностями обретает богатство своей собственной психической жизни» [11].

В изучении проблем духовного воспитания учеников важную роль сыграла работа Б. М. Теплова «Психология музыкальных способностей» [10, с.192]. Учёный видел возможность гармонического развития музыкальных способностей в общении ученика к различным видам музыкальной деятельности. Изученный материал свидетельствует, что к формированию музыкальной культуры в образовании и воспитании детей далеко не везде относятся однозначно, по-разному оценивая силу её влияния на формирования духовного мира учеников. Музыкальное произведение оказывается не только посланцем из времени его создания, но зеркалом, в которое смотрят современники. Это положение касается, конечно, и других видов искусства, но в музыке проявляется особенно ясно.

В философском понимании музыки, структуру духовности которой А.Ф. Лосев (1893-1988) видел в четырех частях – феноменологии музыки, психологии музыки, музыкальной эстетики и критики, основополагающим является рассмотрение феномена духовности как абсолютного Бытия или непосредственной данности [4].

М. С. Каган (1921-2006) в книге «Музыка в мире искусств» исследует систему искусств, впервые ставя в центр внимания одно искусство, – музыку – и рассматривая ее в разных аспектах – в контексте теоретических, исторических, синергетических связей. Каган предлагает, по его словам, взгляд извне – системный, философско-культурологический анализ музыки, исключительно корректный в отношении к музыкознанию и проникающий в существо, «душу» музыки, включая ее системно-синергетический анализ в собственную эстетическую концепцию, на первом плане здесь формы ее бытийности и формально-содержательная структура, синергетический план выявлен в функциях общения, духовно-познавательно-преобразующем процессе, аксиолого-эстетическом отношении.

Начало XIX века способствовало появлению новых возможностей в осознании музыки как содержательного и смыслового искусства. Это время небывалого разнообразия философско-эстетических учений (И. Кант, Ф.В. Шеллинг, Г.Ф. Гегель, И. Гердер, Ф. Шлегель, Новалис, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, Э. Ганслик и др.).

В XX веке в связи с изменением музыкального языка исследователей занимает проблема адекватности восприятия смысла музыкального произведения. Этому

---

<sup>23</sup> Асафьев, Б.В. О хоровом искусстве: Сб. статей / Б.В. Асафьев; Сост. и коммент. А. Павлова-Арбенина. – Л.: Музыка, 1980. – 216 с.

посвящены труды западных мыслителей (Т. Адорно, М. Мерсман, Г. Кречмар, Л. Ферраре, Н. Гартман, Р. Ингарден, Р. Битнер, Р. Штайнер, Д. Левинсон, Л. Гер и др.), в работах которых развиваются семиотический, лингвистический и феноменологический подходы к обоснованию содержания в музыке. При этом отмечается полярность и множественность взглядов на природу музыки.

Необходимо отметить исследования Г. Конюса, Э. Розенова, В. Медушевского, Е. Назайкинского. Ряд важных выводов по музыкальной эстетике почерпнуто автором в работах Л. Выготского, В. Теплова, В. Петрушина.

Из этого можно заключить, что проблема духовности как феномена в природе музыки рассматривалась с различных сторон, позиций на протяжении столетий. Но музыкальное воспитание как воспитание духовности содержит еще более глубокое понимание этого феномена. Содержание ее скрыто не на поверхностном уровне, и даже не на эстетическом или художественном. Чтобы познать сущность духовности музыки, необходимо переживание внутренних чувств, что и является корнем духовной природы музыки.

Педагогика духовности предлагает способы воспитания, направленные на совершенствование духовной (ценностно-смысловой) сферы человека, на становление тех качеств и свойств, которые составляют его подлинно человеческую сущность [11].

Итак, духовное развитие ученика автономно, осуществляется «вопреки», независимо от временных условий, происходит по мере возрастания потребностей, связано с нравственными отношениями.

Проблема духовного воспитания учеников – одна из актуальнейших проблем деятельности современной школы. Прежде всего мы формируем и развиваем в ученике эмоциональную отзывчивость, которая является одним из важнейших компонентов музыкально-эстетической культуры младшего школьника.

Воспитательные возможности любого музыкального произведения, как бы ни были велики его художественные достоинства, окажутся нереализованными, если у ребёнка не воспитана эмоциональная отзывчивость на красоту воспринимаемой музыки. Если он с удовольствием участвует в создании ритмического аккомпанемента к песне, если он понимает выразительные возможности тембров различных музыкальных инструментов, регистров, т.е. эмоционально откликается на музыку, то это означает, что он с большей глубиной постигнет и то нравственное содержание, которое содержится в этой музыке.

Учитель музыки имеет в своём распоряжении много средств и приёмов, при помощи которых он может прививать своим воспитанникам эмоциональную отзывчивость к музыке. Прежде всего, он должен развивать у них наблюдательность за самыми разными жизненными явлениями, которые их окружают. Учить соотносить их со звуками музыки. Как звучат капельки дождя по лужам, как шумит вода в горном ручье, как поют птицы в весеннем лесу – все эти и многие другие наблюдения могут стать источниками, из которых педагог может черпать материал для развития эмоциональной отзывчивости своих питомцев. Большое значение в этом случае будет, очевидно, иметь подражание детей в пении или игре на инструментах звукам окружающей действительности.

Традиционные методы духовного воспитания ориентированы на привитие ученикам норм и правил общественной жизни. Однако часто они действуют лишь в условиях достаточно сильного внешнего контроля (взрослые, общественное мнение, угроза наказания). Важным показателем сформированности нравственных качеств личности является внутренний контроль, действие которого приводит порой к эмо-



циональному дискомфорту, недовольству собой, если нарушаются проверенные личным опытом правила общественной жизни. Внутренний контроль формируется благодаря активной деятельности ребенка в интеллектуальной, двигательной, эмоциональной, волевой сферах. Готовность подчинять свои побуждения представлениям и знанию о культуре человеческого бытия повышает самооценку личности, развивает чувство собственного достоинства. Сформированные навыки контроля способствуют успешному развитию нравственных качеств личности в процессе обучения и воспитания. Духовно-нравственные принципы, выработанные народами в течение столетий, передавались от поколения к поколению. Большая роль в духовном воспитании детей принадлежит детскому фольклору.

Педагогический смысл работы по духовно – нравственному становлению личности ученика состоит в том, чтобы помогать ему продвигаться от элементарных навыков поведения к более высокому уровню, где требуется самостоятельность принятия решения и нравственный выбор.

Вслед за формированием навыков музыкальной и жизненной наблюдательности на становления духовной культуры учеников влияет степень развитости у них сенсорных способностей, т.е. умение правильно разучивать различные по высоте звуки, тембры, темпы. Высокая чувствительность к изменениям этих отдельных средств музыкальной выразительности, как показывает наша педагогическая практика, положительно влияет на эмоциональную отзывчивость ученика на музыку. Призывая учащихся вслушиваться в звучание инструментов народного и симфонического оркестра, находить между ними общее и различное, исполняя то тихие, то громкие произведения в различных регистрах и в разных темпах – тихие и громкие – учитель музыки тренирует чувствительность слуха своих воспитанников, развивает их музыкальные способности и вместе с этим их эмоциональную отзывчивость.

На формировании духовной отзывчивости большое влияние оказывают различные игры. В современной музыкальной педагогике различают сюжетно-ролевые и дидактические игры.

Сюжетно-ролевые игры чаще всего используют в музыкальном воспитании в виде театрализации исполняемой песни. Театрализация исполняемой песни, как показывает наш педагогический опыт, в значительной степени способствуют тому, чтобы нравственно-эстетическое воздействие песни оказало на младших школьников наибольшее влияние, поэтому, если текст песни обладает потенциальными возможностями для театрализованного её исполнения, мы предпочитаем этот приём исполнения перед обычным, традиционным.

Из дидактических игр для формирования эмоциональной отзывчивости мы используем те приёмы, которые описаны в пособии «Музыкальное воспитание в детском саду» под ред. Н. А. Ветлугиной. Их выполнение вызывает живой интерес, соревнование учащихся (кто больше даст правильных ответов, у кого лучше слух). Такие задания заставляют ученика более внимательно вслушиваться в звучащую музыку, в тембр инструментов, в результате чего процесс постижения закономерностей музыки протекает в творческой атмосфере.

Для формирования духовной культуры особое значение имеет установление в сознании младшего ученика теснейших связей между мелодией песни и её поэтическим текстом.

Для развития эмоциональной отзывчивости большое значение имеет также демонстрация ученикам одного и того же содержания в отражении различных видов искусств, вовлечение младших учеников в активный процесс сопереживания, вы-

званный музыкой. В нашем исследовании хорошо зарекомендовал себя опыт подбора ритмического аккомпанемента, который учащиеся должны были выполнить в виде либо хлопков в ладоши, либо ударами ладоней по коленям. Поскольку восприятие ритма и его переживание всегда вызывает ту или иную двигательную реакцию, а то или иное движение всегда так или иначе связано с определённым эмоциональным состоянием человека, то, привлекая учащихся к выполнению различных движений под музыку, мы тем самым развиваем у них эмоциональную отзывчивость.

Для воспитания духовной культуры учителю необходимо воспитывать у своих учеников не только наблюдательность за внешними явлениями действительности, но и прислушиваться и присматриваться к собственному эмоциональному внутреннему миру. Учителю необходимо почаще напоминать своим ученикам, что «Музыка – это душа человека!». Предлагая детям для восприятия различные по настроению песни – весёлые или грустные, спокойные или возбуждённо-тревожные, учитель должен объяснить, при помощи каких музыкальных средств: мелодии, темпа, ритма, лада, тембра – композитор передаёт это настроение, и одновременно с этим может попросить своих учеников вспомнить те случаи из своей жизни, когда они испытывали такое же настроение.

Для развития эмоциональной отзывчивости большое значение имеет освоение учениками одного и того же жизненного содержания, выраженного при помощи различных видов искусств. Можно использовать примеры из изобразительного искусства, литературы.

Таким образом, результаты данного исследования позволяют сделать следующие выводы относительно концептуализации путей формирования/развития духовности в процессе музыкального воспитания/образования учеников в ДМШ. Факторами, способствующими формированию духовности, являются:

1. Обращение учителем внимания учеников на разнообразные явления действительности, которые их окружают, побуждение их к тому, чтобы они подумали о том, как эти явления могут воплотиться в музыке.
2. Вовлечение учеников в процесс активного сопереживания и сотворчества при восприятии и исполняемых музыкальных произведений.
3. Тесная связь уроков музыки с другими учебными предметами.
4. Использование в музыкальном воспитании учеников сюжетно-ролевых и дидактических игр.
5. Высокохудожественное исполнение педагогом предлагаемой ученикам музыки. Отсутствие посторонних звуков и шумов в момент воспроизведения музыки.

#### **Библиография:**

1. АСАФЬЕВ, Борис. *О хоровом искусстве*: Сб. статей / Б.В. Асафьев; Сост. и коммент. А. Павлова - Арбенина. – Ленинград: изд. Музыка, 1980. 216 с.
2. ГЛЕБОВ, Игорь (Б. В. Асафьев). *Ценность музыки*. De Musica. / И. Глебов. – СПб, 1923. 192 с.
3. ДАЛЬ, Владимир «*Словарь живого великорусского языка*». Т. 1-4. – Москва: Русс. яз. 1989-1991. – ISBN 5-200-00748-8.
4. ЛОСЕВ, Алексей. *Очерк о музыке* // Лосев А.Ф. – Москва: изд. Мысль, 1995. 640-655 с.
5. НИКИТЕНКО, Сергей. *Педагогика духовности: взгляд с позиций гуманитарной педагогической парадигмы* // Грани познания. Москва: 2012. № 3 (17). 76-79 с.
6. ОЖЕГОВ, Сергей «*Толковый словарь русского языка*» – Москва, 2010 г. ISBN 978-5-9903779-9-8.

7. ПИВОВАРОВ, Дмитрий. *Философия религии*. Учебное пособие. Москва: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга, серия «Gaudeamus» 2006. – 640 с. ISBN-5-8291-0599-3.
8. ПОРТУГАЛОВ, Константин. «*Серьезная музыка в школе*»: Пособие для учителей.- 2-е изд., испр. И доп. – Москва: Просвещение, 1980. 144 с.
9. СУХОМЛИНСКИЙ, Василий. «*Сердце отдаю детям*»/ Рождение гражданина. Письма к сыну. Киев: Издательство "Радянська школа", ОСР Конник М.В 1985. 557 с.
10. ТЕПЛОВ, Борис. *Проблемы индивидуальных различий*. Москва, 1961.
11. ТЕПЛОВ, Борис. *Психология музыкальных способностей*. – Москва. – Ленинград, 1947. 335 с.

## INTEGRALITATEA EMOȚIONALULUI ȘI RAȚIONALULUI LA LECȚIA DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

**Marina CALIGA**, *asistent universitar,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

**Abstract:** *In this article are searched the following concepts: the holistic pedagogical concept; the modern didactic concept, orientation towards the fundamental possession of knowledge, skills, abilities; networking of emotional and rational aspects of human activities; discovering the specificity of pedagogical integration of rational and emotional elements in the instructive process; the bipolar activity at the lesson; the interaction mechanism of scientific-theoretical and emotional-imaginative knowledge in the educational process.*

**Keywords:** *pedagogical concept, didactic concept, knowledge, skills, abilities.*

Una dintre cele mai importante oportunități ale pedagogiei moderne constă în identificarea potențialului umanist al educației, definirea modalităților de afirmare a omului în calitate sa de subiect al cunoașterii, al comunicării și al creației. Toate presupun dezvoltarea personalității înzestrată cu o gândire independentă, predispusă pentru autoinstruire, activități de creație și realizarea maximă a talentului. Totuși, centrarea procesului educațional contemporan pe dezvoltarea capacităților individului de abordare, în mod creativ și integrat, a realității obiective, pe acumulările lui raționale și emoționale tot mai mult contrastic „dominanta rațională” a educației.

În general, practica educației școlare are ca finalitate eficacitatea procesului de gândire, de operare a elevilor cu termeni și noțiuni, de efectuare și analiză a operațiilor de logică, mai puțin frecvent, acordându-i-se atenție aspectului emoțional-afectiv. Astfel, în procesul educațional, este necesar ca profesorul să îmbine în mod armonios cunoașterea științifică cu cea artistică. Așa cum, în plan practic sau metodologic, dimensiunea teoretică a acestui subiect este dezbătută pe larg, există mai multe lacune, mai concret, în sensul conceperii, de către profesor, a lecției de educație muzicală într-un asemenea mod, încât să se obțină integrarea, în conținutul și structura ei, a elementelor rațional și emoțional.

În literatura de specialitate, lecția este cercetată nu doar ca o construcție rațională, dar și ca o operă de creație a pedagogului, operă a măiestriei pedagogice, în care un rol determinant îl au personalitatea profesorului și a elevului, cultura inventivității. La ora de muzică, este necesar să fie exprimate ideea personală și conceptul, stilul individual al fiecărui pedagog. Este foarte important să se delimiteze între lecția ca simplă predare, în care este emisă o informație oarecare, și lecția ca o posibilitate unică de transformare a omului în om, de generare a chipului uman, de căutare și găsire a omului în interiorul sinelui. Interpretând problema în sens alegoric, ne convingem că elevul este sufletul care caută lumină; profesorul este purtătorul de această lumină, iar lecția integrează toate acestea prin spațiu și timp.

La modul ideal, procesul educațional contemporan optează pentru formarea în ființa umană a unui întreg univers cultural, organizat armonios, relaționând cu ceea ce este mai valoros: gândirea și sentimentul de responsabilitate ale personalității. Pornind de la afirmațiile exprimate mai sus, reliefăm următoarele teze:

- procesul educațional actual impune îmbinarea raționalului și emoționalului;
- activitățile muzical-didactice, integrate în acest proces, au un impact real asupra formării cunoștințelor umane, în corespundere cu particularitățile de vârstă ale clasei (elevilor);
- cu ajutorul metodelor de cooperare în creație, se produce direcționarea activității elevilor spre autoeducație și sistematizare a cunoștințelor.

În procesul educațional de interacțiune a elementelor rațional și emoțional, referitoare la activitatea elevilor, sarcina practică constă în utilizarea mecanismului de relaționare a planurilor logic și imaginativ. În diferite perioade de timp, mai multe aspecte ale integrării respectivelor elemente în procesul educațional au constituit obiectul de cercetare al teoreticienilor și practicienilor pedagogiei V. Bespaliko, V. Konev, V. Slastenin ș.a. Problemele de evoluție a emisferei stângi a elevului au fost discutate de V. Medușevski, I. Iakimanskaia, V. Razumnâi; cauzele care conduc la necesitatea echilibrării sferelor cognitive și emoționale în sistemul de învățământ modern i-au preocupat pe A. Valițkaia, Iu. Seniko; complexitatea propriu-zisă a lecției, în care este prezentat procesul instructiv-educativ mai mult decât o structură rațională a fost investigată de Ș. Amonașvili, V. Zagveazinski, V. Kan-Kalik, D. Kabalevski, B. Nemenski ș.a.

Bazându-ne pe cercetările oamenilor de știință enumerați anterior și pe cele ale multor alți autori, constatăm că particularitatea incontestabilă a timpurilor noastre se raportează la înțelegerea interferării diferitelor domenii ale cunoștințelor umane, în scopul obținerii unei imagini integrale a lumii. Depășirea decalajului dintre aspectele emoționale și cele raționale ale activității umane, dintre planurile logico-gnoseologic și artistico-estetic ale cunoașterii este condiționată de conceperea unitară a raționalului și emoționalului din realitatea obiectivă, de relația universală dintre fenomenele naturii, de procesul cognitiv și de unitatea și integralitatea personalității, logicii ei de cunoaștere.

**Integralitatea** (din lat. *integration* – întregire, completare, împlinire) semnifică asamblarea într-un întreg a unor părți oarecare. La etapa contemporană de evoluție a științei, conform opiniei mai multor cercetători, integralitatea sporește posibilitățile euristice și epistemologice. Noțiunea a fost sistematizată de fizicianul danez Niels Bohr, care a introdus în uzul științific conceptul de principiu al complementarității, încorporat chiar de la început în gândirea umană, grație capacităților integrative ale creierului și gândirii sincretice a omului. În căutarea temeiului pentru îmbinarea cunoștințelor științifice, savanții se adresează ideilor și principiilor *sinergiei*, știința care studiază înțelegerea lumii prin imagine și număr.

Confruntând știința și arta ca două forme de cunoaștere, L. Vâgotski (1896-1934) afirma că „arta este activitatea ideilor, dar constituie o altă formă, cu totul deosebită, de gândire. Scopul artei este de a oferi sentiment obiectului, lucrului și, în același timp, de a supraviețui procesului de *facere*” (**trad. aut.**) [1, p. 67]. Psihologia stabilește o relație strânsă între forma artei și conținutul său, explicând mecanismele de relaționare a artei cu sentimentele oamenilor astfel, încât nu opera de artă trezește în noi sentimente, dar personalitatea umană concepe, în interiorul său, creația prin diferite proprietăți de percepere. L. Vâgotski a dezvoltat ideea despre unitatea afectului și intelectului. „După gânduri, conform opiniei sale, se află, în mod obligatoriu, o tendință afectivă și volitivă. Și separarea părții intelectuale de cea afectivo-volitivă este unul dintre defectele de bază ale întregii psihologii” [2].

În acord cu înțelegerea contemporană a educației, în procesul de instruire, omul nu este pus în condiția doar să asimileze cunoștințe, aptitudini și abilități, pregătindu-se pentru îndeplinirea anumitor tipuri de activități, ci și să acumuleze calități de personalitate, care i-ar permite să-și dezvolte și să-și realizeze talentele esențiale. „Profesorii ar trebui să se îngrijească nu doar ca elevii să înțeleagă și să asimileze informația, dar și să o simtă” [3]. În lucrările lui Iu. Babanski, M. Mahmutov, P. Pidkasițăi, I. Lerner și ale altor cercetători sunt evidențiate legile educației, între care, cea de bază o constituie legea integralității și unității în *procesul pedagogic*.

*Procesul pedagogic holistic* presupune o asemenea organizare a activității discipolilor, care ar corespunde necesităților și intereselor lor vitale, acționând în mod balansat asupra tuturor aspectelor personalității: conștiința, sensibilitatea, voința etc., gândirea transformându-se, în asemenea mod, din rațională în emoțională, cu condiția ca tendința sa principală să conducă la integralitatea sentimentelor, dorințelor în procesul și în rezultatul său. Înainte de a comunica informația, profesorul trebuie să le trezească elevilor emoția respectivă și să se preocupe ca această emoție să se conecteze la cunoștințe. Aceste idei ne determină să credem că elevii rețin numai acele cunoștințe, care au fost percepute în mod emoțional și au trecut prin sensibilitatea lor. În același timp, se știe că, la diverse trepte educaționale, particularitățile relațiilor *rațional-logic* și *emoțional-imagistic* diferă. Acest lucru se datorează specificității fiecărui nivel educațional, corelației acestuia cu o anumită perioadă a vieții unei persoane, cu specificul căilor de educație, cu structurarea experienței individuale etc.

În școala primară, relația dintre elementele rațional și emoțional este mai dinamică decât în clasele superioare, bazându-se pe expresivitate și plasticitatea exterioară, folosind elemente ale jocului și ale transfigurării. Abordarea într-o asemenea manieră a acestei probleme actualizează necesitatea proiectării lecției și realizarea, din punct de vedere științifico-artistic, a ideii care favorizează posibilitatea manifestării sentimentului și sensului în procesul de instruire prin intermediul activităților muzical-didactice la lecția de educație muzicală.

Integralitatea pedagogică este un proces de interpătrundere, de complementare reciprocă a elementelor raționale și emoționale la nivelul obiectivelor, conținutului, tehnologiilor procesului educațional, ceea ce conduce la conjugarea componentelor sale didactice și estetice, conferindu-i astfel sens.

Integralitatea emoțională și rațională în procesul de învățare contribuie la dezvoltarea și formarea diferitelor aspecte ale gândirii, funcționând ca bază fundamentală și structurală pentru interacțiunea cu elevii, permițând modelarea situației de creativitate și extinderea subiectului procesului pedagogic, prin dezvoltarea sistemelor de valori. Anume conceptul de **integralitatea a emoționalului cu raționalul** prin activitățile muzical-didactice la lecția de educație muzicală, dar nu relaționarea mecanică va contribui la includerea pedagogiei muzicale în sfera artei, nu minimizând, ci aprofundând potențialul ei științific.

Din aceste teze se reliefează **mecanismul integrativ**, care constă în crearea variantelor procesului educațional al lecției, **pe niveluri**:

- nivelul **scopului**, orientat spre formarea, la elevi, prin intermediul activităților muzical-didactice integrate, a viziunii unitare despre lumea înconjurătoare;
- nivelul **conținutului**, care presupune integrarea cunoștințelor despre lume și oameni, despre activitățile lor, conducând la crearea de atitudini în raport cu toate acestea;
- nivelul **activităților muzical-didactice**, care orientează atenția elevului la experiențele vitale și spirituale.

**Condițiile integralității** echivalează cu raportarea la procesul de învățare în calitate de:

- spațiu pluridimensional, o parte a sa constituind-o experiența profesorului și a elevului;

- operă artistico-pedagogică, în care se conțin intriga, punctul culminant, deznodământul și mijloacele psihologice: toți participanții la procesul pedagogic, prin activitatea fiecăruia, continuă crearea acestei opere, considerându-se, în egală măsură, autori, personaje-actanți, spectatori.

#### **Funcțiile integralității:**

În funcțiile de bază ale integralității pedagogice includem:

- **funcția culturologică**, axată pe relația personalității cu cultura ca sistem de valori, pe transformarea personalității în co-creator de cultură;
- **funcția instructivă**, care vizează dezvoltarea personalității: relația dintre știință și artă;
- **funcția educațională**, formând bazele de comunicare-reflecție a personalității;
- **funcția de reglementare**, datorată faptului că structura lecției integrează elemente științifice și artistice;
- **funcția de motivare**, condiționată de acțiunea mecanismelor de menținere a interesului în procesul educațional.

Ideea ca, la ora de Educația muzicală, copilului să-i fie interesant nu ar trebui să devină decisivă în alegerea conținutului și formei acesteia. Interesul nu este un scop în sine. Lecția nu trebuie să fie constituită din „cântece și dansuri”, dar, dacă le valorificăm, urmează să le integrăm moderat în conținutul ei, contribuind la rezolvarea sarcinilor de învățare. Principiul creativ în predare este asociat de savanți cu reproducerea dinamică a obiectului. Integrarea elementelor rațional și emoțional, conectarea cunoștințelor cu obiectul și subiectul cunoașterii va determina o astfel de reproducere. Respectiva abordare va permite extinderea contextului interacțiunii dintre profesor și elev, va spori posibilitatea înțelegerii holistice de către copil a lumii înconjurătoare și a propriei identități ca parte a acestui univers.

**În concluzie**, susținem că procesul educațional, în care sunt interconectate planurile științific și artistic, va armoniza instruirea elevilor decât cel desfășurat doar un plan științific, deoarece putem observa o disproporție între principiile intelectuale și artistico-estetice ale procesului instructiv. Deci, caracterul asociativ-subiectiv va favoriza combinarea înțelegerii, senzației prin percepție, lărgind, pentru elev, limitele cunoașterii.

#### **Bibliografie:**

1. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва. 1986.
2. Выготский Л.С. *Мышление и речь // Психология развития человека*. Москва. 2004.
3. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва. 1996.

## **DINU LIPATTI, O VIAȚĂ DĂRUITĂ PIANULUI**

**Ioana STĂNESCU**, dr., lector univ.

*Universitatea de Arte „George Enescu”, Iași, România*

**Abstract:** *Dinu Lipatti defines the typology of authentic artist who blends music skills and life path, leaving testimony of his great spiritual and artistic values. Remarkable personality of the compedium of musical interpretative phenomenon of the early twentieth century, the Romanian pianist was born on March 19, 1917 in Bucharest, in a wealthy family with a real cult for music.*

*Since the age of 7 years, the basis of his musical education will be guided with discipline, work and rigorousness by Mihail Jora and Florica Musicescu, two important personalities of the Romanian musical world. In 1932 he graduated from the Royal Academy class of Florica Musicescu, piano teacher, and later continued his studies at the Ecole Normale de Musique in Paris, with famous French maestro Alfred Cortot.*

*Since 1936 he starts a true concert's pianist activity, giving numerous concerts in France, Germany and Italy. At the beginning of World War II, Dinu Lipatti returns to Romania, where he gives numerous concerts both as a soloist, and also accompanying George Enescu. Between*

1939 and 1943, Dinu Lipatti will mix composing with the concert activity taken place both in the country and in Bulgaria, Czech Republic, Austria, Germany, Italy, Sweden, Spain, Portugal, Norway or Finland.

In 1943, Dinu Lipatti left Romania with his future wife, Madeleine Cantacuzino, settling in Switzerland. Soon will be invited to give piano lessons at the Conservatory of Music in Geneva, where he will work until 1949. Same year, 1943, the first signs of his disease appear but Dinu Lipatti goes on with his artistic career giving recitals and concerts accompanied by prestigious orchestras and conductors such as: Herbert von Karajan, Ernst Ansermet, George Georgescu, Arturo Toscanini, Alceo Galliera, Charles Munch and Paul Sacher.

Unfortunately, his health is becoming increasingly affected by the relentless progression of the disease and Dinu Lipatti dies on December 2, 1950, at the age of only 33 years.

The performing art of the great Romanian pianist remains immortal for posterity due to exceptional value of his artistic personality, Dinu Lipatti belonging thus to the category of the most distinguished pianists of the twentieth century.

**Keywords:** great artist, spiritual, interpretative phenomenon, personality.

Dinu Lipatti definește acea tipologie a artistului autentic, care împletește traiectoria existenței cu măiestria muzicii sale, lăsând în urmă mărturia nepieritoare a marii sale valori spirituale și artistice. Dedicarea și dăruirea pentru muzică este jertfa sa adusă artei interpretative și componistice, înscriindu-se ca o personalitate de seamă în compendiul fenomenului muzical interpretativ de la începutul secolului XX. Fire modestă, dar perfect conștientă de propria sa valoare, marele pianist și compozitor român, Dinu Lipatti, rămâne o legendă vie și unică pentru posteritate.

Pianistul român se naște la 19 martie 1917 la București, într-o familie cu o situație înstărită și cu un adevărat cult pentru muzică. Tatăl său, Theodor Lipatti, moșier și diplomat de profesie, studiasse vioara cu Karl Flesch și Pablo Sarasate. Sora acestuia, Sofia Mavrodin, studiasse pianul și fusese laureată a Conservatorului de Muzică din Viena. De asemenea, mama lui Dinu Lipatti, Anna Racoviceanu era o pianistă talentată, care își acompania adesea soțul cu ocazia reuniunilor familiale.

Avându-l ca naș de botez pe marele compozitor George Enescu, tatăl său ar fi preferat ca Dinu să îi urmeze pasiunea în studiul vioarei, dar copilul manifestă de timpuriu o atracție deosebită pentru pian. Astfel, părinții îi descoperă și îi cultivă de timpuriu înclinațiile muzicale, inițiindu-l încă de la vârsta de 3-4 ani pe tărâmul muzicii. Creativitatea nativă și predilecția sa pentru improvizație îl determină pe tatăl său să îi angajeze mentori specializați, care să îi șlefuiască talentul.

Astfel, la vârsta de 7 ani, Dinu Lipatti ajunge să îl întâlnească pe renumitul compozitor român Mihail Jora, iar odată cu împlinirea vârstei de 11 ani, limita minimă permisă la acea vreme pentru admiterea la Conservator, același maestru decide să îl recomande remarcabilei profesoare de pian Florica Musicescu. Ambii, pedagogi de mare prestigiu ai Academiei Regale de Muzică și Artă Dramatică din București, vor fi călăuzitorii pașilor lui Dinu Lipatti pe tărâmul studiului pianului și al compoziției, declarându-se încă de la început uimiți de dotările native ale copilului.

„Ceea ce mă impresiona la Dinu încă din copilărie era, în afara unei puteri de asimilare și a unei forțe de muncă excepționale, o surprinzătoare îndemânare. Reproducea cu o precizie fantastică orice idee muzicală îi venea în gând sau pe care tocmai o auzise și asta imediat, fără nicio ezitare și în întreaga ei ambianță armonică, execuție ce ar fi necesitat în mod obișnuit studii îndelungate.” [<http://www.dinulipatti.org/despre-festival/dinu-lipatti/>]

Dar, tactica pedagogică exigentă a remarcabilei profesoare Florica Musicescu avea să ferească evoluția tânărului de mentalitatea „copilului-minune”, asigurându-i o educație serioasă și temeinică, care să îi dezvolte armonios potențialul nativ.

Astfel, baza educației sale muzicale va fi îndrumată cu disciplină, muncă, rigoare și exigență de învățăminte ale acestor mari maștri, Mihail Jora și Florica Musicescu. Așa cum avea să mărturisească Dinu Lipatti mai târziu, temelia instruirii și șlefuirii sale muzicale o datora în exclusivitate acestor două personalități de seamă ale scenei muzicale românești. De altfel, corespondența frecvent întreținută de-a lungul timpului cu aceștia va reprezenta do- vada vie a profundeii considerații pe care marele pianist român o nutrea față de mentorii săi.

La vârsta de 13 ani era deja considerat cel mai bun elev al Conservatorului, raportând un succes remarcabil în urma interpretării Concertului în la minor de Edvard Grieg, concert transmis în direct la radio.

Dar, acest traseu evolutiv în studiul pianului va fi permanent împletit cu preocuparea sa neobosită pentru compoziție, dând la iveală lucrări de valoare precum *Sonata pentru pian* sau *Sonatina pentru vioară și pian*.

În 1932, absolvă Academia Regală, dar adevăratul său debut public va avea loc în 1933, la Ateneul Român, unde Dinu Lipatti, la vârsta de 15 ani va interpreta Concertul nr. 1 în mi bemol major de Franz Liszt, sub bagheta celebrului dirijor român Alfred Alessandrescu.

În același an 1933, Dinu Lipatti participă la Concursul Internațional de Pian de la Viena, fiind evaluat de un juriu de prestigiu ce reunea nume precum Alfred Cortot, Alfredo Casella, Claudio Arrau, Wilhelm Backhaus, Erno Dohnany, Walter Gieseking, Myra Hess, Wanda Landowska, Serghei Rachmaninov, Emil von Sauer, Robert Teichmuller sau Paul Wittgenstein. Câștigarea doar a premiului II al Concursului stârnește la final indignarea celebrului pianist Alfred Cortot, care decide să părăsească juriul în semn de protest, fiind convins că Dinu Lipatti ar fi meritat marele trofeu.

Dar, participarea la acest concurs avea să deschidă o nouă etapă în evoluția tânărului pianist, care decide să dea curs invitației maestrului Alfred Cortot de a-și continua studiile la *Ecole Normale de Musique* din Paris. Aici va beneficia deopotrivă de îndrumarea lui Paul Dukas și a Nadiei Boulanger în studiul compoziției, precum și de cea a lui Charles Munch în arta dirijorală.

Și celebrii maștri de la Paris aveau să recunoască în unanimitate maturitatea artistică excepțională a lui Dinu Lipatti. „Strălucit dotat, nu are nevoie decât să producă pentru a acumula prin experiențele sale personale stăpânirea completă a talentului său.[...] este cel mai bun elev al meu și, în același timp, un remarcabil virtuoz al pianului. Cred ca va fi un al doilea Enescu.” [Grigorescu 2011] La clasa de compoziție a maestrului Paul Dukas, Dinu Lipatti va prezenta noile sale creații, respectiv *Sonatina pentru vioară și pian*, precum și lucrarea simfonică *Suita „Șătrarii”*.

După moartea lui Paul Dukas, catedra de compoziție va fi preluată de pianista și teoreticiana Nadia Boulanger, o muziciană remarcabilă, prima femeie-dirijor a unor mari orchestre europene și americane. Aflat sub îndrumarea ei și considerând-o „mama sa spirituală”, tânărului Dinu Lipatti i se deschid orizonturi nebănuite în domeniul compoziției. Aceștia rămân legați de-a lungul întregii vieți printr-o mare admirație reciprocă și o profundă prietenie. De altfel, impresiile exprimate de maestra Nadia Boulanger referitor la Dinu Lipatti sunt elocvente: „Respectul pe care-l avea pentru oameni și lucruri îl avea și pentru munca sa. Auzea și asculta așa cum o pot face numai ființele atent concentrate, încât nu cred că a cântat sau a scris vreo notă în mod mecanic... Decât să lase un pasaj imperfect sau un exercițiu de scriitură nesatisfăcător, mai bine îl relua de sute de ori, fără a-și imagina măcar că acest efort ar putea să-l obosească”. [Grigorescu 2011]

Pe de altă parte, Dinu Lipatti avea să îi destăinuie peste ani Nadiei Boulanger, gânduri și sentimente dintre cele mai emoționante, pline de o profundă considerație: „În timpul acestor ani de o atât de mare sărăcie spirituală, am avut forța de a-mi trăi mai departe muzi-



ca, mai ales datorită dvs., sfaturilor de neuitat pe care mi le-ați dat și care-și păstrează forța în amintirea mea”. [Grigorescu 2011]

Încurajat de recomandările Nadiei Boulanger care sfătuia elevii „să se întoarcă la Bach”, în 1936, Dinu Lipatti începe să compună *Concertino în stil clasic pentru pian și orchestră de cameră*, lucrare ce îi va aduce mai târziu un succes răsunător, precum și recunoașterea calităților sale componistice.

Parisul va fi locul unde Dinu Lipatti avea să-i întâlnească pe pianistii Filip Lazăr, Edwin Fischer sau Clara Haskil, cu care va lega relații solide de prietenie. Cu cea din urmă, de altfel, Dinu Lipatti va susține numeroase concerte și recitaluri împreună, stabilindu-se în timp o legătură unică și specială, o adevărată prietenie de-o viață. Cuvintele emoționante ale celebrei pianiste reflectă sentimentul de admirație profundă pe care îl nutrea pentru Dinu Lipatti: „Era Dinu Lipatti. Ce sinceră naturalețe, ce bunătate și generozitate aveam să descopăr la acest om superior! Din acest moment providențial, ne-am întâlnit aproape zilnic. În ceea ce privește artistul, cuvintele nu pot traduce intensă emoție, respectul profund pe care-l încercam în fața acestui muzician. El îți dădea impresia că se simte vinovat de a avea geniu.” [Grigorescu 2011]

Cu modestia și generozitatea talentului autentic ce îl deținea, Clara Haskil avea să declare despre Dinu Lipatti: „Este o adevărată revelație în lumea muzicală și trebuie un curaj foarte mare pentru a cânta în public după el...sau chiar înainte.” [Grigorescu 2011]

Suștinerea recitalului din 20 mai 1935 va marca debutul său la Paris, un moment încununat de succes și urmat de referințe elogioase înscrise în cronică muzicală a vremii.

Din 1936, se lansează într-o adevărată activitate de pianist concertist, susținând numeroase concerte în Germania și Italia. La recomandarea lui Alfred Cortot, Dinu Lipatti va fi în mod oficial legat de Charles Kiesgen, impresarul marelui său maestru: „Este de datoria mea să-ți semnez un mare as de mâine și pot să te asigur că e în interesul dumitale, deoarece e vorba de o adevărată revelație la orizontul pianiștilor. Numele său este DINU LIPATTI.” [Grigorescu 2011]

În perioada 1938 – 1939, Dinu Lipatti se va remarca deopotrivă și printr-o intensă activitate de critică muzicală, desfășurată în calitate de corespondent al unor publicații românești, scriind cu profesionalism numeroase articole despre artiști precum Walter Gieseking, Alfred Cortot, Charles Munch, Edwin Fisher, George Enescu, Yehudi Menuhin, Arthur Rubinstein, Igor Stravinski, Emil Sauer etc.

La 29 martie 1939 are loc primul său recital cu un program mai amplu susținut într-o sală de elită a Parisului, respectiv celebra Sală Pleyel. Interpretarea unor lucrări de Bach, Beethoven, Brahms, Byrd, Chopin, Poulenc și Stravinski vor stârni reacții dintre cele mai elogioase: „Nu știm ce să lăudăm mai întâi: măiestria sa tehnică sau adâncă sa înțelegere. La dl Dinu Lipatti ele sunt în modul cel mai intim contopite, una susținând-o pe cealaltă. Prima este copleșitor de precisă și sigură. Este un tehnician miraculos. Am putea spune amețitor. A doua are nuanțe, o frazare și o caldă comunicare de o intensă profunzime și de o înaltă calitate...” [Grigorescu 2011]

La începutul celui de-al Doilea Război Mondial, Dinu Lipatti revine în România, unde va susține numeroase recitaluri atât ca solist, cât și acompaniindu-l pe George Enescu, lăsându-ne înregistrări de mare valoare în urma colaborării din această perioadă. Despre recitalurile susținute împreună la Ateneul Român de către cei doi mari artiști, soția sa, Madeleine Cantacuzino, avea să scrie mai târziu:

„Desigur, personalitatea lui Lipatti stătea în umbră, așa cum se și cuvine, dar câtă râvnă și inteligență la acesta de a se apropia de concepția și stilul lui Enescu, de a-i urmări gândul și a i-l împlini, de a urca și a coborî împreună cu el linia melodică, de a simți sfășie-

rea unui accent sau avântul unei fraze înaripate”. [Grigorescu 2011] De asemenea, regăsim și alte referințe precum: „Vraja muzicii a șters diferențele. Cu greu poți să-ți imaginezi o comuniune atât de totală; două sensibilități care se îmbină, se completează, pentru a construi lumea muzicii.” [Grigorescu 2011]

În vara anului 1939 o va cunoaște pe pianista Madeleine Cantacuzino, de asemenea, o fostă elevă a Floricăi Muzicescu, cea care îi va deveni ulterior soție și cu care va forma un cuplu de nedespărțit. Alături de Madeleine, Dinu Lipatti va începe o colaborare artistică de durată, cei doi susținând numeroase concerte și recitaluri împreună, într-un ansamblu denumit Dino-Made. Repertoriul divers interpretat de aceștia va cuprinde lucrări de Bach, Mozart, Busoni, Enescu, Debussy, Brahms sau Ravel.

În toți acești ani, între 1939 și 1943, Dinu Lipatti va împleti activitatea componistică cu cea concertistică desfășurată atât în țară, cât și în Bulgaria, Cehia, Austria, Germania, Italia, Suedia, Spania, Portugalia, Norvegia sau Finlanda. Pe parcursul acestei perioade, creația sa componistică va da la iveală lucrări de mare valoare precum *Concertul pentru orgă și pian, Fantezia op. 8 pentru pian, Trei Dansuri românești pentru două pian, Sonata pentru mâna stângă* sau *Simfonia concertantă pentru două pian și orchestră*.

În 1943, Dinu Lipatti părăsește România împreună cu viitoarea sa soție, Madeleine Cantacuzino, stabilindu-se în Elveția. La scurt timp va fi invitat să susțină cursuri de pian la Conservatorul de Muzică din Geneva, unde va activa până în anul 1949.

În același an, 1943, apar primele semne ale unei boli nediate diagnosticate inițial. Între timp, Dinu Lipatti își continuă cariera concertistică susținând recitaluri și concerte alături de prestigioase ansambluri orchestrale. Sub bagheta unor dirijori celebri, nume sonore ale scenei muzicale, precum Herbert von Karajan, Ernest Ansermet sau Alceo Galliera, Dinu Lipatti va realiza, în această perioadă, înregistrări de mare valoare în studio.

Cu timpul, starea sănătății se înrăutățește progresiv, stabilindu-se diagnosticul oficial: boala lui Hodgkin (infecție ganglionară de natură malignă). După o perioadă prelungită în care este supus unor tratamente extenuante cu raze X și în pofida recomandărilor medicale de a susține un program redus de lucru, Dinu Lipatti continuă să concerteze alături de orchestre celebre precum Berlin Philharmonic Orchestra, London Philharmonia Orchestra sau orchestre ale Filarmonicilor din Paris, Bruxelles, Milano sau Roma. Activitatea sa concertistică continuă colaborările cu dirijori de prestigiu precum Herbert von Karajan, Ernst Ansermet, George Georgescu, Arturo Toscanini, Charles Munch sau Paul Sacher.

Tot în această perioadă, Dinu Lipatti întâlnește personalități marcante ale vieții artistice, ca pianistii Wilhelm Backhaus sau Arthur Schnabel, dar are și ocazia să revadă prietene de suflet din perioada formării sale la Paris, pe Clara Haskil și Nadia Boulanger.

Din nefericire, starea de sănătate devine tot mai afectată de avansarea implacabilă a bolii, împiedicând proiectele artistice ale lui Dinu Lipatti, acesta fiind nevoit să renunțe la numeroase invitații de a concerta în Europa, America sau Australia. Dar, pentru scurt timp în anul 1950 starea de sănătate dă semne de revenire, ca urmare a tratamentului cu cortizon, descoperit de curând și extrem de costisitor, pentru care prietenii săi, Yehudi Menuhin, Igor Stravinski și Charles Munch contribuieră cu sume substanțiale în ajutorul marelui pianist.

Încurajat de efectele tratamentului, Dinu Lipatti realizează ultimele sale înregistrări, dând curs, spre dezaprobară medicilor, și invitației de a susține un recital în data de 16 septembrie 1950, în cadrul Festivalul de la Besançon.

Cu o stare febrilă apărută chiar în ziua recitalului și fiind susținut pentru a urca scările către scenă, Dinu Lipatti se înfățișează pentru ultima dată în fața publicului său.

Starea de sănătate precară în care se afla marele pianist determinase conducerea Radiodifuziunii franceze să decidă anularea transmiterii în direct a recitalului, existând posi-

bilitatea ca Dinu Lipatti să nu poată susține până la final programul. Dar, cei prezenți la acest eveniment aveau să-și amintească de acest recital memorabil, un adevărat gest de adio venit din partea unui artist remarcabil, ce avea să se înscrie cu litere de aur printre cei mai mari pianiști ai secolului XX.

Însă, în cea de-a doua parte a programului, în timp ce interpreta integrala valsurilor de Frédéric Chopin, Dinu Lipatti este părăsit de puteri, retrăgându-se de pe scenă. Revenit după o pauză lungă, timp în care publicul rămăsese nemișcat, Dinu Lipatti continuă, iar în locul ultimului vals de Frédéric Chopin, acesta va interpreta coralul „*Isus este bucuria mea*” („*Jesu bleibet meine Freude*”) din Cantata 147 de J.S. Bach, un gest de rămas bun, o ultimă ofrandă adusă muzicii, venită din partea unui artist care se dăruise până la dedicare acesteia. Astfel, Recitalul de la Besançon va reprezenta ultima apariție scenică a marelui pianist român.

După săptămâni de suferință și izolare la reședința sa din Chêne-Bourg (Elveția), înconjurat de cei apropiați și prieteni, Dinu Lipatti se va stinge din viață la data 2 decembrie 1950, la vârsta de doar 33 de ani.

O interpretare a Cvartetului în fa minor de Ludwig van Beethoven, transmisă la radio, se pare că îi va însoți ultimele clipe, iar cuvintele sale finale ar fi fost: „...ca să scrii o asemenea muzică, trebuie să fii un instrument al lui Dumnezeu.” [Grigorescu 2011] Și, pentru noi, Dinu Lipatti rămâne „instrumentul” și „trimisul” lui Dumnezeu pe pământ, o existență meteorică trăită pentru a bucura sufletul auditorilor și a-i ilumina spiritual cu muzica divină ieșită de sub degetele sale, așa cum avea să afirme într-una dintre corespondențele sale: „Muzica trebuie să trăiască sub degetele noastre, sub ochii noștri, în inimile noastre și în mintea noastră cu tot ceea ce noi, cei vii, putem să îi aducem ca ofrandă” [Grigorescu 2011]

Arta interpretativă a lui Dinu Lipatti rămâne nemuritoare pentru posteritate, prin valoarea de excepție a finei personalități artistice ce o reflectă. Dimensiunile „liricului cerebral”, virtuozitatea, puritatea tușului, expresivitatea, rafinamentul său artistic, toate asociate nobleței sale spirituale de a se pune în slujba sincerității, adevărului și autenticității îi înscriu pe Dinu Lipatti printre cei mai remarcabili pianiști ai secolului XX.

#### **Referințe:**

1. Citat extras din articolul „*Dinu Lipatti*” prezentat în linkul <http://www.dinulipatti.org/despre-festival/dinu-lipatti/>
2. Olga Grigorescu – „*Dinu Lipatti*”, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A., Colecția *Muzica Viva*, pag. 29, extras dintr-o scrisoare adresată Floricăi Musicescu de către Theodor Lipatti, la 18 ianuarie 1935.
3. Olga Grigorescu – „*Dinu Lipatti*”, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A., Colecția *Muzica Viva* pag. 36, extras dintr-o scrisoare adresată de către Nadia Boulanger, la 23 iunie 1935.
4. Olga Grigorescu – „*Dinu Lipatti*”, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A., Colecția *Muzica Viva* pag. 83, extras dintr-o scrisoare adresată Nadiei Boulanger de către Dinu Lipatti, la 9 martie 1946.
5. Olga Grigorescu – „*Dinu Lipatti*”, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A., Colecția *Muzica Viva* pag. 40, extras din „*Clara Haskil*” de Roger Hauert și Bernard Gavoty, Geneva, Ed. René Kister, 1962, pag. 19.
6. Olga Grigorescu – „*Dinu Lipatti*”, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A., Colecția *Muzica Viva*, pag. 84.
7. Olga Grigorescu – „*Dinu Lipatti*”, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A., Colecția *Muzica Viva*, pag. 35, extras dintr-o scrisoare a lui Alfred Cortot către Charles Kiesgen, în 1935.
8. Olga Grigorescu – „*Dinu Lipatti*”, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A., Colecția *Muzica Viva*, pag. 52, extras dintr-o cronică a vremii.

9. Olga Grigorescu – „*Dinu Lipatti*”, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A., Colecția *Muzica Viva*, pag. 62, extras dintr-o cronică din ziarul „*Timpul*” din 16 octombrie 1939.
10. Olga Grigorescu – „*Dinu Lipatti*”, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A., Colecția *Muzica Viva*, pag. 62, extras din „*In Memoriam Dinu Lipatti*”, Geneva, 1970.
11. Olga Grigorescu – „*Dinu Lipatti*”, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A., Colecția *Muzica Viva*, pag. 120.
12. Olga Grigorescu – „*Dinu Lipatti*”, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A., Colecția *Muzica Viva*, pag. 107.

#### **Bibliografie:**

1. Alexandrescu, Romeo, *Spicuri critice din trecut*, București, Ed. Muzicală, 1970.
2. Bărgăuanu, Grigore, *Correspondența dintre Dinu Lipatti și Nadia Boulanger*, Revista „*Muzica*”, București, nr. 4, 2000.
3. Ciomac, Emanoil, *Pagini de Cronică muzicală*, Ed. Muzicală, vol. I și II, București, 1967 și 1980.
4. Cosma, Octavian Lazăr, *Universul muzicii românești*, Ed. Muzicală, 1995.
5. Delavrancea, Cella, *Dintr-un secol de viață*, Ed. Eminescu, 1987.
6. Haskil, Clara, *O viață dăruită muzicii*, volum de mărturii, corespondență, Ed. Muzicală, București, 1992.
7. Hauert, Roger; Gavoty, Bernard, *Clara Haskil*, Geneva, Ed. René Kister, 1962.
8. Jora, Mihail, *Momente muzicale*, Ed. Muzicală, București, 1968.
9. Șoarec, Miron, *Prietenul meu Dinu Lipatti*, Ed. Muzicală, București, 1981.
10. Tănăsescu, Dragoș, *Correspondența dintre Dinu Lipatti și Florica Musicescu*, Colecție.
11. Tănăsescu, Dragoș; Bărgăuanu, Grigore, *Dinu Lipatti*, monografie, Ed. Muzicală, București, 2000.
12. <http://www.dinulipatti.org/despre-festival/dinu-lipatti/>

## **CULTURA MUZICALĂ NAȚIONALĂ ROMÂNEASCĂ ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XX-LEA**

**Raluca DOBRE-IONIȚĂ**, dr., lector univ.,  
*Universitatea Națională de Arte „George Enescu”, Iași*

**Abstract:** *The premise of the emergence of national music schools took place in the context of the revitalization and enrichment of the universal musical culture. The contribution of these schools was a complex process of permanence of national consciousness and its integration into universal artistic values. The evolution of the national music school at the end of the nineteenth century will take place in two directions: on the one hand, the recovery of two centuries of European traditions in the styles, musical aesthetics and composition techniques, and on the other hand the promotion of the national specificity and its integration into the universality. Innovation in music refers to the widening of the emotional palette and, implicitly, of the existing means of expression, the traditional ones, and the possibility of rethinking, readaptation according to the new emotional states that reflect the framework of social life.*

**Keywords:** *culture, musical, Romanian, 20th century*

Premisele apariției școlilor muzicale naționale s-au desfășurat în contextul revitalizării și îmbogățirii culturii muzicale universale. Aportul acestor școli s-a constituit într-un proces complex de permanentizare a conștiinței naționale și de integrare a acesteia în cadrul valorilor artistice universale. Conceptul de școală muzicală națională românească a apărut la noi în a II-a jumătate a secolului al XIX-lea, însufletind viața social-politică prin evenimentele de la 1821 și 1848, care au pregătit Unirea Țărilor Românești (1859) și realizarea Independenței de Stat prin războiul din 1877 [Brâncuși 1978-1979]. Cultura națională a

cunoscut o desfășurare definitivă în ceea ce privește concepția artistică și stilistică a spiritualității românești cu precădere în literatura națională clasică, în artele plastice și, bineînțeles, în muzică.

Primii compozitori români, aparținând sfârșitului de secol XIX, au creat premise favorabile pentru nașterea și evoluția unei culturi muzicale naționale profesionale, de tip european occidental. Cultura muzicală națională se caracteriza prin unitatea stilistică a izvoarelor spiritualității românești (tradiția etnofolclorică și cea bizantină), cărora li se adaugă cel al creației muzicale europene. Evoluția școlii muzicale naționale de la sfârșitul secolului al XIX-lea se va desfășura în două direcții: pe de o parte, recuperarea a două secole de tradiții europene în planurile stilisticii, esteticii muzicale și a tehnicii de compoziție, iar pe de altă parte, promovarea specificului național și integrarea acestuia în universalitate [Firca 1979].

Această perioadă este reprezentativă pentru afirmarea învățământului, activității tehnico-științifice și a presei, la nivelul culturii europene, precum și pentru contribuția susținătorilor gândirii social-politice (Nicolae Bălcescu, Mihail Kogălniceanu), educației (Gheorghe Lazăr, Spiru Haret), arheologiei (Alexandru Odobescu), filologiei (Vasile Conta). Creația literară a epocii a fost reprezentată de Vasile Alecsandri, Mihai Eminescu, George Coșbuc, Ion Creangă, I. L. Caragiale, care au reușit să demonstreze capacitățile expresive ale limbii naționale în diverse genuri literare precum poezia, poveștile sau arta dramatică. În domeniul științei, al artei sau literaturii, experiența culturii europene a fost destul de importantă, influența acesteia fiind simțită cu precădere spre sfârșitul secolului al XIX-lea. Încep să se contureze învățământul artistic, mișcarea teatral-muzicală, arta interpretativă simfonică și de cameră (reprezentată de Ed. Wachmann, C. Mikuli, C. Dimitrescu, I. Mureșianu, Ion Vidu, C. Porumbescu, Gh. Dima). [Brâncuși 1978-1979].

Primii reprezentanți ai școlii muzicale naționale românești au recurs în mod firesc la tradiția muzicii populare, prezentă atât sub forma arhaică monodică (doina, bocetul, colindul), cât și sub forma folclorului orășenesc, care a fost influențat pe de o parte de muzica orientală (din care a împrumutat melismele și intervalele caracteristice precum secunda mărită), iar pe de altă parte, de muzica occidentală clasico-romantică (de la care a preluat înveșmântarea armonică și anumite elemente de construcție formală). Sinteza dintre tradiția autohtonă și cea universală ni se înfățișează drept una dintre inovațiile apărute în muzica națională românească, determinând o evoluție structurală de la construcția monodică, la cea omofonă. Inovația în muzică se referă la lărgirea paletelor emoționale și implicit, a mijloacelor de exprimare deja existente, adică tradiționale și posibilitatea regândirii, readaptării acestora în funcție de stările emoționale noi, care reflectă cadrul vieții sociale. Însă, trebuie să fim conștienți că orice inovație are la bază tradiția și mijloacele de exprimare ale acesteia.

Reprezentanții primei școli muzicale naționale de compoziție au recurs la sursa muzicii populare orășenești, deoarece forma arhaică a folclorului nu era suficient cunoscută. Preluarea formelor tradiționale din muzica universală și înveșmântarea acestora în limbajul muzical național a determinat apariția unui fenomen contradictoriu semnalat de muzicologii români, care fac referire atât la faptul că formele de tip occidental construite pe baza sistemului tonal, nu sunt adecvate caracteristicilor sistemului modal existent, cât și la insuficienta maturizare componistică, care nu reușea să îmbine cele două componente reprezentative: cea națională și cea universală.

Peisajul vieții muzicale românești aparținând începutului de secol XX stă sub semnul frământărilor social-politice și istorice, care se transpun în răscoalele țărănești din 1907, în evoluția mișcării socialiste, precum și în realizarea idealului de unitate națională prin eliberarea Transilvaniei și unirea acesteia cu România în 1918. Evoluția literaturii naționale și a artelor plastice se desfășoară în concordanță cu împrejurările social-istorice

aparținând acestei perioade. Astfel, literatura capătă valențe noi de expresie prin contribuția adusă de Octavian Goga, G. Bacovia, G. Topîrceanu, T. Arghezi, M. Sadoveanu, L. Rebreanu, Lucian Blaga, St. O. Iosif, Camil Petrescu și alții. Amintim și aportul revistelor și curentelor literare, care au susținut o luptă acerbă în promovarea opiniilor personale. În artele plastice, și-au adus contribuția în dezvoltarea vieții artistice bazată pe valorile culturii românești N. Grigorescu, Andreescu și Luchian [Berger 1965].

Un rol important în înlăturarea interpretărilor schematice, a fenomenelor aparținând istoriei muzicii din această perioadă, îl au studiile și monografiile, care au ca susținere o documentare temeinică corespunzătoare. Spre deosebire de primii reprezentanți ai școlii naționale din secolul al XIX-lea, care au avut ca sursă stilistică elementele muzicii populare orășenești, făuritorii școlii naționale moderne au apelat la muzica populară arhaică autentică, promovând originalitatea și autenticitatea limbajului muzical, precum și modernizarea vieții culturale, îmbunătățirea învățământului artistic, studierea științifică a folclorului, înființarea Operei Române, creșterea nivelului activității concertistice, stimularea tinerelor talente și, nu în ultimul rând, răspândirea muzicii în rândul păturilor modeste ale societății.

Școala românească de compoziție de la începutul secolului al XX-lea va cunoaște o etapă de dezvoltare și modernizare prin contribuțiile acesteia, precum și importanța muzicii în viața spirituală românească. Alte domenii care au fost aduse la o înaltă prestanță profesională, caracterizate de un plus de originalitate sunt: teoria, critica și estetica muzicală, precum și activitatea de cercetare folclorică, domenii prezentate de nume sonore ale culturii naționale românești: Dumitru G. Kiriac, Dimitrie Cuclin, Constantin Brăiloiu, George Breazul, Sabin Drăgoi, Mihail Jora, Emanoil Ciomac, Tiberiu Brediceanu, și alții [Firca 1979].

George Breazul este primul muzicolog român, care conturează evoluția muzicii românești în două direcții: pe de o parte, cea a muzicii universale, transpusă în creațiile lui Alfred Alessandrescu și Dimitrie Cuclin, iar pe de altă parte, direcția care are ca sursă stilistică muzica populară, susținută de Sabin Drăgoi, Tiberiu Brediceanu, Marțian Negrea; observăm totuși, că aceste două drumuri se întrepătrund, neputând fi complet separate [Brâncuși, 1978-1979]. După cum știm, marea majoritate a compozitorilor renumiți au urmat studiile de specialitate în străinătate (Franța, Germania sau Austria); aceștia, deși au fost influențați de curentele muzicale caracteristice acelor țări, au susținut și promovat zestrea artistică a poporului nostru.

Începând cu anul 1920, se înființează Societatea Compozitorilor Români, care a determinat intensificarea efervescentă a creației componistice, fiind constituită din muzicieni de prestigiu, precum: Ion Nonna Otescu, Tiberiu Brediceanu, Alfred Alessandrescu și alții [Brâncuși 1978-1979]. Aceștia au fost susținuți de George Enescu, în dezvoltarea și consolidarea școlii naționale moderne de compoziție, prin promovarea unei arte originale, în care să se păstreze legătura vie cu sufletul național. În București și Cluj, prin contribuția unor muzicieni remarcabili în frunte cu George Ștephănescu, se vor fonda cele două opere, care vor avea un rol important în creșterea interesului pentru creația lirico-dramatică universală și autohtonă.

Tot în această perioadă, activitatea concertistică, de muzică de cameră și dirijorală este prolifică datorită lui George Enescu, George Georgescu, Ionel Perlea, Dinu Lipati, Mihail Jora, Theodor Rogalski, Antonin Ciolan, Constantin Silvestri etc. Implicarea unor personalități cunoscute ale vieții muzicale mondiale, precum A. Carlot, P. Casals, J. Thiabaud, R. Strauss, I. Stravinsky, M. Ravel, S. Prokofiev, B. Bartók, în cadrul manifestărilor muzicale românești, demonstrează nivelul artistic elevat al acestora. Pe lângă Conservatoarele de muzică din București și Iași, transformate ulterior în Academii de Muzică și Artă

dramatică, se mai înființează instituții noi de învățământ artistic, precum Conservatoarele din Timișoara, Târgu Mureș și Cluj [Brâncuși 1978-1979].

În istoria muzicii, toate stilurile care s-au născut de-a lungul timpului, atât de sorginte națională, cât și universală, s-au desfășurat într-o perioadă de timp limitată, astfel că după o anumită înflorire, acestea au fost înlocuite de stiluri noi. Prima jumătate a secolului XX a fost reprezentată de către compozitori români ale căror concepții estetice au fost influențate de curente specifice muzicii europene, precum Impresionismul, Expresionismul și Neoclasicismul. Aceste influențe nu trebuie să le înțelegem ca pe niște imitații stilistice, ci dimpotrivă, acestea au avut rol în lărgirea orizonturilor muzicale.

Precursorii școlii naționale românești de compoziție au fost cei care au pregătit drumul lui George Enescu, sub aspectul sintezei dintre național și universal, precum și în mularea elementelor cu specific folcloric pe structurile tehnicii componistice tradiționale europene. Această simbolistică a fost realizată de către Enescu prin utilizarea unui limbaj muzical nou, care i-a permis acestuia să exprime confluența unor culturi foarte diferite [Tomescu 1967]. Evoluția creației muzicale românești este strâns legată de tradițiile și valorile umaniste ale artei naționale și universale. Relațiile interdependente dintre național și universal sprijină întreaga istorie a artei europene, astfel că naționalul aspiră să devină o valoare universală, iar universalul își hrănește sevele cu bogățiile naționale.

#### **Bibliografie selectivă:**

1. Berger, Wilhelm Georg, *Ghid pentru muzica instrumentală de cameră*, Editura Muzicală, București, 1965.
2. Brâncuși, Petre, *Muzica românească și marile ei primeniri*, Editura Muzicală, București, 1978 – 1979.
3. Bughici, Dumitru, *Repere arhitectonice în creația muzicală românească contemporană*, Editura Muzicală, București, 1982.
4. Firca, Clemansa Liliana, *Direcții în muzica românească, 1900 – 1930*, Editura Muzicală, București, 1979.
5. Herman, Vasile, *Formă și stil în noua creație muzicală românească*, Editura Muzicală, București, 1977.
6. Tomescu Vasile, *George Enescu și cultura muzicală românească*, în „Studii de muzicologie”, vol. IV, Editura Muzicală, București, 12-14 septembrie, 1967.

ACTIVITATEA STUDENTULUI PENTRU TRATAREA COMPETENȚĂ  
A SITUAȚIILOR

Nicoleta BLEANDURĂ, *asist. univ.*,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Abstract:** *The fundamental purpose of the student's activity is to develop competencies. From the situated perspective, competencies can be formed only in situations. In order to solve a situation and to develop the corresponding competencies, the student goes through certain stages.*

*The article analyzes the opinions of the researchers in the field regarding the activity of the student in a didactic situation. Also, a phasing of the student's activity for the competent treatment of the situations is proposed and described.*

**Keywords:** *competence, situations, treatment, activity, student, reflection.*

### Introducere

Conform abordării prin situații (APS), cunoștințele pot fi construite doar în situații. Fiecare student își construiește, în funcție de experiență și practică în situații, cunoștințe și competențe în mod individual. Profesorului îi revine rolul principal de a elabora, oferi studenților și gestiona situații didactice, în care să fie posibilă dezvoltarea competențelor vizate. Vom evidenția însă faptul că pentru a forma o competență, nu este suficient de a oferi studentului situații pe care să le trateze. Este necesar de a înțelege cum are loc procesul de tratare a unei situații din punctul de vedere al studentului și de a-l ghida, ajuta și orienta în cadrul acestui proces dificil.

### Etapele activității studentului pentru tratarea situației

D. Masciotra consideră că pentru tratarea unei situații și formarea competențelor respective studentul parcurge următoarele 3 etape, numite *funcții generale ale competenței*: situarea, poziționarea, transformarea [4], [3], [2]; ceea ce presupune din partea studentului investiții atât de ordin psihologic, cât și intelectual.

Vom propune o etapizare a activității studentului pentru tratarea competență a situațiilor (Tabelul 1), incluzând, analizând și explicând atât etapele numite de către Masciotra, dar și altele considerate importante.

Așadar, din punctul de vedere al APS, în procesul de instruire, studentul parcurge etapele:

(1.) *Pregătirea* înseamnă a dispune de o inteligență emoțională pentru a se angaja plener și a fi gata în orice moment.

Zarifian vorbește despre o serie de atitudini necesare în fața unei situații precum [8]:

- Vigilența și capacitatea de a „vedea înainte”;
- Luarea inițiativei;
- Diagnosticarea critică a situației;
- Capacitatea și voința de a explora și a fi deschis (flexibil) opiniilor noi prin imaginație, justificări și argumente plauzibile;
- Simțul responsabilității (eu răspund de capacitatea mea de a face față și de relevanța inițiativelor luate);
- Spirit de inovație și deschiderea pozitivă față de nou.

Considerăm că nivelul de pregătire emoțională a studentului pentru a se antrena în tratarea situației este importantă, în același timp vădită, dar și dificil de a fi analizată, dat fiind aspectul subiectiv și psihologic.



(2.) *Situarea* (reconstruirea situației) – înțelegerea, stabilirea raportului studentului față de situație.

Pentru a face față unei situații, ea trebuie neapărat înțeleasă, altfel situația nu ar exista pentru student. Studentul trebuie, de asemenea, să înțeleagă importanța rezolvării situației pentru construirea individuală a sistemului de cunoștințe. Situarea/resituarea reprezintă un proces dinamic, permanent, pentru a permite controlul și gestiunea schimbărilor ce au loc. Înțelegerea situației presupune cercetarea continuă a soluțiilor posibile, în funcție de starea în care se află studentul.

Situarea problemei vizează și situarea acesteia în cadrul familiei de situații (FS), adică determinarea FS la care aparține situația respectivă. În matematică (de altfel, la fel ca și în informatică), afirmă M. Schneider, etapa situării reprezintă etapa analizei datelor unei situații-problemă și de regulă, reprezintă o etapă de lungă durată [7, p. 7]. Timpul este necesar pentru a situa problema într-o FS (clasă de probleme) pe care studentul o are în memorie.

În matematică, o clasă de probleme este definită de către student ca având aceeași metodă de rezolvare. În informatică, a determina FS înseamnă, de fapt, a identifica schema de rezolvare ce corespunde FS din care face parte situația respectivă.

Importanța stabilirii FS determină, de fapt, realizarea transferului. Studentul trebuie, în realitate, să-și dea seama de faptul că acțiunile efectuate într-o situație pot favoriza rezolvarea altei situații ce face parte din aceeași FS. La etapa situării, transferul presupune identificarea izomorfismului dintre situația respectivă și situațiile tratate anterior, prin reamemorarea unei game largi de cazuri/situații parțial similare, precum și a unui ansamblu de concepte (scheme) și proceduri pertinente, necesare pentru a soluționa situația dată. Aceasta (realizarea transferului) presupune conform opiniei lui Perrenoud [5, p. 5]:

- Intuiția personală de a avea resursele necesare pentru a le investi în înțelegerea și tratarea situației;
- Capacitatea de a regăsi, selecta, integra și gestiona, sau altfel spus, a mobiliza resursele cognitive posedate.

(3.) *Poziționarea* – pregătirea pentru acțiune.

Pregătirea pentru a rezolva situația depinde de:

- Experiența anterioară mai mult sau mai puțin reușită a studentului;
- Elementele contextului și mediului.

O. Rey consideră că studentul resimte competența proprie în raport cu o acțiune anticipată. Studentul își estimează starea și anume faptul de a fi mai mult sau mai puțin competent în situație. În funcție de aceasta, rezultă un comportament diferit. A fi competent înseamnă a ști ce știi, cum știi și în ce măsură poți acționa pentru a trata situații noi [6, p. 6].

Poziționarea presupune problematizarea situației pentru a determina planul de acțiuni și metodele de intervenție pentru ameliorarea situației. Este, de fapt, etapa de construire a unei/mai multor soluții pentru situația respectivă în baza resurselor posedate la moment.

Problematizarea situației începe prin realizarea faptului de către student că el se află în situație și trebuie s-o trateze. Problematizarea situației reprezintă un proces complex, care conform clasificării după Fabre, cuprinde următoarele faze [1, p. 33]:

- Percepția problemei (situației);
- Construcția situației;
- Sugerarea soluțiilor posibile;
- Reflecția asupra soluțiilor și rezultatului posibil;
- Testarea ipotezelor.

#### (4.) *Transformarea* – soluționarea.

Înseamnă, de fapt, realizarea planului de acțiuni.

Etapa transformării reprezintă, în fapt, etapa acțiunilor. Privită din punct de vedere al constructivismului activ situațional, situația reprezintă propria construcție a studentului, necesară pentru dezvoltarea competenței. În așa fel, situația nu ar putea exista fără acțiune. Construcția și reconstrucția situației are loc continuu de-a lungul acțiunii sale în situație [1, p. 36]. Interacțiunea student-situație și ca rezultat tratarea situației este posibilă și se bazează pe acțiune prin utilizarea tuturor elementelor pertinente ale contextului în acest scop.

La această etapă, studentul utilizează resursele posedate în funcție de relevanța acestora în situația respectivă. Resursele vor fi considerate relevante dacă validitatea lor în situația de învățare a fost determinată prin succesul tratării, iar situația nouă întâlnită diferă doar puțin, adică face parte din aceeași FS.

#### (5.) *Reflectarea* asupra acțiunii

Conține efectuarea de raționamente și analize de către student asupra propriilor acțiuni, precum și estimarea și diagnosticarea propriilor reușite și performanțe, ceea ce-i permite de a fi conștient de obstacolele întâlnite, dacă au apărut, și posibilitățile de îmbunătățire a situației. Reflectarea, după cum se vede și din tabelul 1, în baza multitudinii de întrebări pe care și le poate pune studentul se intercalează fiecărei etape sus-numite, dar are loc mai ales după, în afara situației.

Observăm că reflectația este importantă, ba chiar crucială în procesul de dezvoltare a unei persoane competente, fiind absolut necesară pentru a realiza toate cele 4 funcții ale competenței. Este important că primele 3 funcții corespund reflectației în acțiune, iar ultima – reflectației asupra acțiunii, numită *reflecție metacognitivă* [4, p. 31].

În cadrul actului de reflecție în situație, Masciotra identifică 4 operații reflexive înfăptuite de către student [4]:

- Experimentează – reflecție asupra experiențelor sale senzoriale (aude, vede, pipăie), din care obține cunoștințe empirice.
- Înțelege – reflecție asupra legăturilor dintre experiențele senzoriale și percepțiile sale, ceea ce determină cunoștințe intelectuale.
- Gândește – reflecție rațională prin care se verifică adevărul cunoștințelor intelectuale.
- Decide – reflecție la nivel de valori (responsabilitate), asupra ceea ce este bine/rău, așteptat/neașteptat în situația dată.

Considerăm că etapa reflecției metacognitive nu trebuie neglijată, ci, din contra susținută de către profesor prin adresarea de întrebări asupra conținutului învățat, problemelor care au apărut, metodelor de reglementare ș.a.

O generalizare a etapelor activității studentului în instruirea bazată pe situații este prezentată în Tabelul 1.

**Tabelul 1.** *Activitatea studentului pentru tratarea situațiilor.*

	<b>Etape</b>	<b>Ce face studentul</b>	<b>Întrebări posibile</b>
1.	Pregătirea	– Este dispus emoțional pozitiv	– Sunt bine dispus mental și emoțional pentru a face față situației? – Sunt angajat total pentru a obține performanța optimă?
2.	Situarea	– Înțelege situația	– Care este problema, obstacolul în tratarea situației? – Ce importanță are situația pentru mine? – Înțeleg ce este semnificativ, pentru a putea produce schimbări favorabile și trata situația? – Ce sarcini/probleme/situații similare am mai rezolvat anterior? – Evoluează situația în care mă aflu în direcția dorită?

3.	Poziționarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Cercetează, stabilește, alege soluțiile posibile pentru tratarea situației (problematizează)</li> <li>– Se pregătește de acțiune</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Care este scopul meu?</li> <li>– Care este poziția mea față de situație?</li> <li>– Asigură poziția mea în situație o acțiune clară, coerentă și pertinentă ce permite evoluția situației în direcția dorită?</li> <li>– Care sunt soluțiile posibile?</li> <li>– Cum problematizez situația?</li> <li>– Cum mă prepar pentru a acționa?</li> <li>– Cum să asigur gestionarea situației în timpul acțiunii?</li> </ul>
4.	Transformarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Acționează</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ce resurse interne și externe voi utiliza pentru a transforma avantajos situația?</li> <li>– Cum voi utiliza eficace resursele (metoda, tehnica, tactica, procedura, strategia)?</li> <li>– Modul în care acționez, permite transformarea situației?</li> <li>– Gestionez eu cu eficacitate orice schimbare a situației?</li> <li>– Strategiile utilizate sunt performante?</li> <li>– Resursele utilizate mă ajută să transform situația?</li> <li>– Apelez suficient la alte resurse?</li> </ul>
5.	Reflectarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reflectează asupra acțiunii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Este oare necesară/pertinentă reflecția asupra situației?</li> <li>– Referitor la ce trebuie să reflectez: redefinirea situației, problematizarea, procesul în curs, rezultatul intervenției, reorientarea/modificarea acțiunilor?</li> </ul>

### Concluzii

- (1.) Se recomandă ca profesorul să țină cont de particularitățile etapelor de tratare a situațiilor și formare a competențelor;
- (2.) Se recomandă ca profesorul să cunoască și să înțeleagă aceste etape și să încurajeze, să ghideze, să ajute studenții în tratarea situațiilor;
- (3.) O importanță deosebită o are reflecția metacognitivă, care ajută la structurarea și conturarea schemelor conceptuale și prin aceasta la construirea cunoștințelor noi, ca resurse de bază în formarea competențelor.

### Bibliografie:

1. JONNAERT, Ph. Chapitre 2. Action et compétence, situation et problématisation. In: Fabre M. et al., *Situations de formation et problématisation*, De Boeck Supérieur. Perspectives en éducation et formation, 2006, p. 31-39.
2. MASCOTRA, D. Halte au compétentisme! Place à l'agir de la personne exerçant une activité: perspective de l'énaction. In: Oudet, S. F., Batal, C. (*Révolution du management des ressources humaines*). Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2016, 432 p. ISBN 978-2-7574-1275-6. pp. 343-358.
3. MASCOTRA, D. Saisir les situations propices à une éducation à la fois au mieux-être personnel et au mieux-vivre ensemble. In : *Vie pédagogique*, 146, 2008.
4. MASCOTRA, D. Réflexivité, métacognition et compétence. In: *Vie pédagogique*, 134, 2005, p. 29-31.
5. PERRENOUD, Ph. Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. In: *Pédagogie collégiale*, 10 (3), mars 1997, p. 5-16.
6. REY, O. Le défi de l'évaluation des compétences. In: *Dossier d'actualité*, 76, 2012.
7. SCHNEIDER, M. Comment des théories didactiques permettent-elles de penser le transfert en mathématiques ou dans d'autres disciplines? In: *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 26/1, 2006. ISSN 0246-9367.
8. ZARIFIAN, Ph. *Événement, travail et compétence*. Conférence donnée à la CNAMTS, le 27 mai 2008. <http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page194.htm>

## INTEGRAREA RESURSELOR EDUCATIONALE PRIN INTERMEDIUL REȚELELOR DE SOCIALIZARE

Adela GOREA, lect. univ.,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Abstract:** *Digital learning resources and online social networks are in close ties today. Teachers, educational institutions and even organizations have begun to rely heavily on the use of social media in the formal learning process, in promoting practices, in promoting information and educational materials. One of the biggest pluses is that learning has become pupil-centered and not teacher-centered, as it has always been. No one can deny that social media such as Facebook, Twitter, LinkedIn, YouTube, Google Plus and many others have become a second nature almost for everyone. Many believe that social media are just another way to minimize communication through direct contact, for others it is an effective and legitimate way to catch eye contact with people's personal lives, and for others it is a waste of time without any value.*

**Keywords:** *social networks, social media, Facebook, Twitter, Google Plus, YouTube, education.*

Mediile de socializare în educație, fiind un concept relativ nou, a fost preocuparea centrală a multor educatori, profesori și părinți. În scurt timp, oameni din toată lumea au primit mediile de socializare ca o completare indispensabilă. Conform sondajului efectuat de NSBA (National School Boards Association), 96% dintre elevi au acces online și folosesc tehnologiile rețelelor sociale, precum și în medie petrec nouă ore pe săptămână folosind chating-ul, blogging-ul și vizitarea comunităților online. Acest studiu, de asemenea, a arătat că 60% dintre elevi vorbesc despre școală în timp ce se află online.

*Mediile de socializare* sunt site-uri și aplicații care permit utilizatorilor să creeze și să partajeze conținuturi sau permit utilizatorilor de a participa la crearea rețelelor sociale [1].

*Mediile de socializare* sunt reuniunea canalelor de comunicare online, bazate pe comunitate, interacțiune, conținut de partajare și colaborare. Sit-uri web și aplicații, forumuri, microblogging, rețele sociale, social bookmarking și sit-uri wiki [2].

În general, mediile de socializare au cel puțin o parte dintre următoarele trăsături:

- permit utilizatorilor să comunice;
- facilitează colaborarea;
- oferă o audiență;
- inversează ierarhia și sunt construite de jos în sus;
- sunt deschise și transparente.

Rețelele de socializare sunt utilizate pentru diferite scopuri, inclusiv pentru educație, deoarece aceasta poate conduce la crearea unor rețele de învățare.

Sunt prezentate unele dintre cele mai proeminente medii de socializare ca metode de predare și învățare și de partajare a conținuturilor:

*Facebook* este un popular sit gratuit de social networking care permite utilizatorilor înregistrați să creeze profiluri, să încarce fotografii și clipuri video, să trimită mesaje și să păstreze legătura cu prietenii, familia și colegii.

*Twitter* este un serviciu de microblogging gratuit care permite utilizatorilor înregistrați să difuzeze mesaje scurte, numite tweet-uri. Utilizatorii Twitter pot trimite și primi tweet-urile prin utilizarea mai multor platforme și dispozitive.

*Wikipedia* este o enciclopedie online deschisă, gratuită, conținutul creat prin efortul de colaborare de o comunitate de utilizatori cunoscuți ca Wikipedians. Oricine înregistrat pe sit poate crea un articol pentru publicare. Nu este necesară înregistrarea pentru editarea articolelor. Un mod bun de a începe ar putea fi, de exemplu, producerea unei pagini Wiki-

pedia despre școală. Editarea unui asemenea articol Wikipedia poate constitui baza unui proiect extracurricular și, în același timp, va contribui la imaginea școlii. Acest tip de activitate este, de asemenea, extrem de eficient pentru dobândirea de abilități, precum și pentru motivarea elevilor. Cât de des ajung ei în mod normal să publice în cea mai mare enciclopedie din lume.

*LinkedIn* este un sit de networking social creat special pentru comunități de afaceri. Scopul site-ului este de a permite utilizatorilor înregistrați să creeze rețele de socializare cu persoane din același domeniu profesional.

*Google Apps* pentru Educație și *Google+* oferă instrumente eficiente (gratuite) de colaborare pentru a ajuta în învățare și predare. Astfel, Google Docs (care face parte din suita Google Apps) furnizează instrumente pentru colaborarea în timp real pentru elevi și cadre didactice, prin intermediul documentelor de procesare text, foi de calcul și prezentări. Până la 50 de persoane pot colabora în timp real într-un document. Aceste instrumente pot facilita buna gestionare a activităților în proiectele școlare, vizibilitatea rezultatelor acestora și dobândirea de competențe de colaborare, o abilitate vitală pe piața de muncă actuală. *Google+* oferă, de asemenea, o soluție gratuită de videoconferințe cu până la zece participanți, pentru a permite colaborarea față-în-față, dincolo de fusul orar, zona geografică și pereții sălii de clasă.

*Blogurile* sunt folosite în clasă sau ca portofoliu electronic, pot fi, de asemenea, utilizate pentru a genera audiență pentru munca tinerilor.

*TeacherTube* este un sit de partajare a resurselor video similar și se bazează pe YouTube. Acesta este conceput pentru a permite celor din industria de învățământ, în special cadrele didactice, de a împărtăși resurse educaționale, cum ar fi video, audio, documente, fotografii, grupuri și bloguri. Site-ul conține un amestec de resurse de predare la clasă și altele concepute pentru a ajuta formarea cadrelor didactice.

*SlideShare* este pe bază de servicii de web hosting. Utilizatorii pot încărca fișiere pentru vizionare privată sau publică în următoarele formate de fișiere: PowerPoint, PDF, Keynote sau prezentări OpenDocument. SlideShare prevede, de asemenea, utilizatorilor posibilitatea de a evalua, comenta, și partaja conținutul încărcat. SlideShare poate fi utilizat atât de profesori, cât și de elevi pentru partajarea resurselor educaționale. Profesorii pot plasa prezentările care au fost folosite la lecții, și elevii de asemenea, pot încărca prezentările și documentele pentru a fi evaluate de profesor sau ca o însărcinare ș.a.

După cum observăm, mediile de socializare sunt modalități foarte interesante și eficiente de organizare a procesului de educație, prezentând un interes deosebit pentru generația „digital nativi”, iar utilizarea mediilor sociale ar trebui să fie inclusă în cadrul politicii școlii în ansamblu. Un element esențial aici este de a vă asigura că aveți permisiunea părinților pentru a posta online informații despre copiii lor (în cazul în care acest lucru este ceea ce se intenționează). Dacă nu doriți partajarea de fotografii ale copiilor sau numelor acestora, atunci există încă o mulțime de lucruri pe care le pot partaja online despre școala lor (de exemplu: evenimente din viața școlii, exemple anonime de activități și așa mai departe).

**Conform unor date statistice realizate de Agenția de Comunicare Digitală Gramatic, intitulat „Social Media Report”, care a publicat aspectele de bază Social Media în Republica Moldova. Potrivit acestora, în ultimii ani se atestă o prezență sporită a brandurilor moldovenești în Social Media. Deși Odnoklassniki rămâne a fi cea mai populară rețea de socializare, Facebook-ul înregistrează o creștere constantă, iar Instagram devine din ce în ce mai pronunțat în rețelele de socializare din Republica Moldova:**

**861.766 utilizatori reali Odnoklassniki;**

**570.000 utilizatori Facebook;**

**117.201 utilizatori LinkedIn;**

**99.000 utilizatori Instagram;**

**25.000 utilizatori Twitter.**

În ultimii doi ani, Facebook înregistrează o creștere constantă nu doar în plan mondial, dar și în Republica Moldova. Astfel, timp de un an, numărul utilizatorilor Facebook a crescut cu circa **115 mii** de persoane. Distribuția utilizatorilor după vârstă:

13 – 17 ani = 69000;

18 – 24 ani = 170000;

25 – 34 ani = 190000;

35 – 44 ani = 76000;

45 – 54 ani = 34000;

55 – 64 ani = 18000;

65 + = 9600.

Facebook domnește suprem printre elevi/studenți din întreaga lume și printre sit-urile de social networking. Facebook este o utilitate socială care conectează oamenii cu prietenii, persoane cu care lucrează, studiază și trăiesc în jurul lor. Oamenii folosesc Facebook pentru a ține legătură cu prietenii, pentru a încărca fotografiile, link-uri pe acțiuni și clipuri video, și de a învăța mai multe despre oamenii pe care îi întâlnesc. Facebook a fost inițial lansată în 2004 pentru studenții de la Harvard, iar apoi a fost extins rapid la alte universități. În zilele noastre oricine cu vârsta de peste 13 poate deține un cont de Facebook.

Facebook are șase componente principale:

- profiluri personale;
- actualizări de stare;
- rețele (regiuni geografice, școli și companii);
- grupuri;
- aplicații;
- pagini de fani.

În prezent, Facebook are aproximativ un miliard de utilizatori activi pe zi, în medie, pentru septembrie 2017, 1,2 miliard de utilizatori activi pe zi de pe telefonie mobilă, în medie, pentru septembrie 2017, 1,49 miliarde de utilizatori activi lunar din 30 septembrie 2017, 1,29 miliarde de utilizatori activi lunar de pe telefonie mobilă ca din 30 septembrie 2017. Aproximativ 82,4% din utilizatorii activi zilnic sunt în afara SUA și Canada [3]. Evident, Facebook nu este o asociație de tendință, dar devine din ce în ce mai omniprezentă. Facebook este o platformă de social networking. Nu era proiectat inițial pentru scopuri educaționale, cu toate acestea, ea are un mare potențial pentru predare și învățare datorită caracteristicilor sale unice.

Mason (2006) susține că utilitatea Facebook pentru învățare constă în calitățile sale reflectorizante, mecanismul său de feedback egal la egal și modele de învățare prin colaborare, chiar dacă de multe ori într-un mod informal [4, p. 12-33]. Browserele-Campbell (2008) susține că utilizarea Facebook ar putea fi de ajutor în îmbunătățirea auto-eficacității scăzute și învățare auto-reglementată [5, p. 74-87]. Sengés (2008) descoperă că prin folosirea Facebook elevii au șanse mai mari de a găsi experți sau colegi pentru a discuta și a investiga un subiect [6]. Alte studii arată, de asemenea, că profesorul prin auto-dezvăluire conduce elevii la niveluri mai ridicate de motivare și de învățare afectivă, și conduce la un climat în clasă mai confortabil [7, p. 4].

Prin conectarea elevilor/studenților și cadrelor didactice, Facebook poate crea comunități puternice de practică, ajutoare esențiale pentru buna predare și învățare. De asemenea, acesta are potențialul de a extinde procesul de învățare într-un spațiu suplimentar pentru

comunicare și colaborare. Deși anumite studii de cercetare au fost efectuate cu privire la utilizarea Facebook în educație, se pare că educatorii abia încep să exploreze beneficiile educaționale ale Facebook.

#### 1. Instrumentele oferite de Facebook pentru educație:

Există multe aplicații Facebook educaționale, atât pentru profesori, cât și pentru elevi [8].

*Aplicații pentru elevi:*

*WeRead:* elevii o pot folosi pentru a vorbi despre cărțile pe care le citesc și să afle ceea ce citesc alții;

*Notely:* elevii o pot folosi pentru a organiza misiuni, clase, note și multe altele;

*Study Groups:* pot fi folosite pentru a crea grupuri de studiu și să colaboreze cu altele;

*Used Text Groups:* acesta este un grup în care elevii pot vinde și cumpăra cărți uzate;

*CiteMe:* elevii o pot folosi pentru a învăța cum să includă în mod corespunzător citate.

*Aplicații pentru profesori:*

*Calendar:* profesorii le pot folosi pentru a păstra clasele lor pe drumul cel bun, cu evenimente viitoare de testare, date importante și multe altele;

*Courses:* profesorii o pot folosi pentru a crea o pagină de instructor pentru a gestiona cursurile lor;

*Webinaria:* ajută profesorii să înregistreze prelegerile lor și să le posteze pe Facebook pentru ca elevii să le revizuie;

*To-do-list:* pot fi folosite pentru a crea cu ușurință o listă de reamintiri;

*Worldcat:* căuta cu ușurință materiale disponibile în bibliotecile din întreaga lume pentru a ajuta cercetarea dvs.

#### 2. Modalități de utilizare a rețelei Facebook pentru scopuri educaționale [9]:

Crearea unui grup de clasă pentru consolidarea comunicării dintre profesor și elevi;

Program de evenimente pentru întreaga clasă;

Mesaje Facebook pentru a comunica elevilor despre absențe neașteptate, modificarea orarului de examene etc.;

Partajarea conținutului multimedia, cum ar fi cota de clipuri video, fotografiile, imagini și multe altele cu întreaga clasă;

Note de curs, mesaj pentru elevi de a revizui în cazul în care aceștia au fost absenți;

Puteți să încercați să implicați elevii care sunt în mod normal timizi în sala de clasă;

Utilizarea Facebook pentru a trimite reamintiri, anunțuri, date viitoare sau orice altă ordine de idei din sala de clasă;

Partajarea de conținut online cu elevii, cum ar fi site-uri interesante, bloguri, wikiuri, și multe altele;

Adăugare de aplicații educative pentru grupul dvs. de pe Facebook. Încurajarea elevilor să posteze conținuturi de-ale lor, cum ar fi clipuri video, imagini, știri și alte mijloace media care se referă la lecțiile lor;

Utilizarea secțiunii de evenimente pentru a reaminti elevilor de viitoarele excursii.

Mediile de socializare prezintă un șir larg de avantaje pentru elevi și studenți din ziua de astăzi, în era digitală, când tehnologiile informaționale și ale comunicațiilor au pătruns în toate sferele de activitate ale omului și, în special, în domeniul educației. Ele reprezintă un remediu efektiv și modern de organizare și dirijare a procesului de predare-învățare-evaluare.

Iată câteva dintre beneficiile pe care le putem recolta de la utilizarea eficientă a Facebook cu elevii/studenții: Atmosferă relaxată, prietenoasă și primitoare, care încurajează participarea studenților și implicarea lor în diferite activități; Elevii/studenții se simt confortabil în învățare prin intermediul Facebook, deoarece cei mai mulți dintre ei se folosesc zi de zi de Facebook; Facebook poate promova colaborarea și schimbul social între participanți; Elevii/studenții sunt angajați în învățarea în afara sălii de clasă.

### **Bibliografie:**

1. Oxford Dictionaries. Definition of social media in English. Disponibil pe Internet: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/social-media>
2. HARRIS, T. The A to Z of Safe Social Media. Disponibil pe Internet: [http://trmg.biz/app/download/5781858475/ A to Z of Safe Social Media.Pdf](http://trmg.biz/app/download/5781858475/A%20to%20Z%20of%20Safe%20Social%20Media.Pdf);
3. Date demografice Facebook. Diponibil pe Internet: <http://www.facebrands.ro/demografice.html>
4. MASON, R. Learning technologies for adult continuing education. Studies in Continuing Education 28, 2006. no. 2;
5. BOWERS-CAMPBELL, J. Cyber "Pokes": motivational antidote for developmental college readers. Journal of College Reading and Learning, 2008. 39 (1);
6. SENEGES, M. Facebook for teaching and learning. Disponibil pe Internet: <http://www.innovauoc.org/foruminnovacio/en/2008/10/facebook-for-teaching-and-learning> ;
7. MAZER, J.; MURPHY, R.; SIMONDS, C. I'll see you on Facebook: The effects if computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. Communication Education, 2007. 56 (1);
8. KHARBACH, M. The Ultimate guide to use facebook in education. Disponibil pe Internet: <http://www.educatorstechnology.com/2016/06/ultimate-guide-to-use-of-facebook-in.html>.

## **РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ "ЛИЧНЫЙ КАБИНЕТ" ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ БГУ ИМЕНИ АЛЕКУ РУССО**

**Александр ПАРАХОНЬКО**, магистр,

*Бэлцкий государственный университет имени Алеку Руссо,  
преподаватель, Т.Л. имени «Н.В. Гоголя»*

**Abstract:** *The article discusses the necessity of developing a program "Personal Area" for professors of "Alecu Russo" Balti State University and its possibilities. The paper describes the optimizations used, which affect the design of the program and its performance.*

**Keywords:** *program, design, professor, component.*

### **1. Введение**

Работа преподавателя очень сложная и ответственная. Она требует не только мастерства и высших знаний для преподавания некоторой дисциплины, но и времени и сил для составления, заполнения специальных документов. В БГУ имени «Алеку Руссо» уже не первый год преподаватели используют компьютерную программу «Notare studenti», разработанную департаментом «Компьютерных технологий», для выставления семестровых и годовых оценок студентам. Эти оценки собираются, хранятся и обрабатываются программой «Decanat». В этом году должна была «выйти в свет» программа для составления планов преподавателей и отчета, так необходимого кафедрам. В этой связи следует отметить две закономерности: 1 – с каждым годом растёт информатизация БГУ имени «Алеку Руссо» и 2 – рост числа программ с разными стилями дизайна, которые никак не связаны друг с другом. Поэтому была предложена идея объединить растущее количество программ, внедрить один стиль дизайна и сделать всё это максимально удобным для пользователя – преподавателя. К тому же такая практика в нашем университете уже была внедрена для студентов в виде программы «Student».

Это и послужило предпосылками для разработки программы «Личный кабинет» – «Cadru Didactic».

### **2. Дизайн**

В качестве примера был взят дизайн программы «Student», который был дополнен скрытой боковой панелью содержащей список всех компонентов программы (Рис. 1).





**Рис. 1.** Дизайн программы «Cadru Didactic».

Цветовое оформление программы включает два стиля: классика – белый фон и черный цвет текста (Рис. 2) и контраст – черный фон и белый цвет текста (Рис. 3) для тех, кто привык к стандартным типам дизайна, и тех, кто хочет попробовать что-то новое.



**Рис. 2.** Классический дизайн программы «Cadru Didactic».



**Рис. 3.** Контрастный дизайн программы «Cadru Didactic».

Начальная веб-страница программы (Рис. 4) содержит «ободряющую» картинку, которая бы смогла снять некоторое напряжение преподавателя перед работой с программой.



**Рис. 4.** Начальная страница программы «Cadru Didactic».

Для устранения эффекта «загружающейся» веб-страницы был разработан механизм, который скрывает все подгружающиеся элементы и отображает пользователю в это время индикатор загрузки, который прекрасно подходит под дизайн программы (Рис. 5).

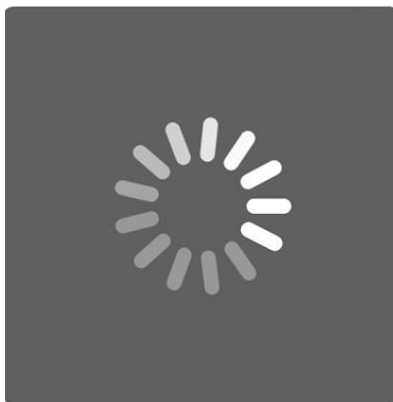


Рис. 5. Индикатор загрузки страницы.

Другим важным элементом дизайна является адаптивность программы к любому устройству. Это значит, что данной программой (некоторыми её компонентами) можно будет пользоваться прямо с мобильного телефона (планшета, смартфона и т.д.)

### 3. Компоненты программы «Cadru Didactic»

На данный момент программа содержит пять компонентов:

1. «Planuri» – раздел, который предназначен для создания личного учебного плана на текущий учебный год (Рис. 6 и 7). В этом разделе преподаватели должны выбрать из предложенных списков опорные пункты, которые они планируют осуществить, например: опорный пункт «книги с национальным ISBN» требует указания количества часов, ISBN, имена авторов, год публикации, типографию и т.д.

Activitatea	Coefficient	Cantitatea planificată	Cantitatea efectuată	Ore planificate	Ore efectuate	Șterge item
Supravegherea evaluărilor curente (probe scrise) : 0,5 ore pentru un student, în cazul orelor individuale asistate de profesor	6.00	10	12	5.00	6.00	
Modernizarea unei lucrări de laborator în acțiune : lucrare cu caracter de cercetare	5.00	0.13	0.17	4.00	5.00	

Salvează

Рис. 6. Компонент «Planuri». Классический дизайн.

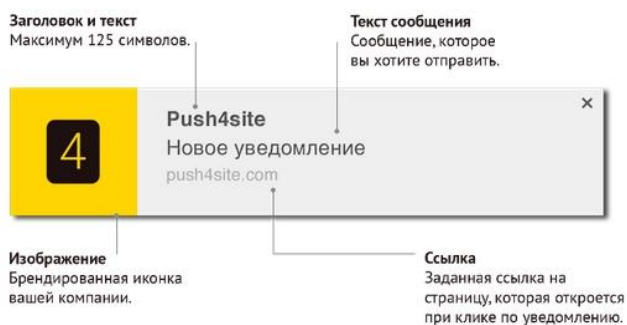
Activitatea	Coefficient	Cantitatea planificată	Cantitatea efectuată	Ore planificate	Ore efectuate	Șterge item
Supravegherea evaluărilor curente (probe scrise): 0,5 ore pentru un student, în cazul orelor individuale asistate de profesor	6.00	10	12	5.00	6.00	
Modernizarea unei lucrări de laborator în acțiune: lucrare cu caracter de cercetare	5.00	0.13	0.17	4.00	5.00	

Salvează

**Рис. 7.** Компонент «Planuri». Контрастный дизайн.

2. «Ogar» – раздел, предназначенный для более удобного использования электронным расписанием с расширенными функциями. На сегодняшний день электронное расписание носит общий характер, т.е. имеет один и тот же набор функций как для преподавателей, так и для студентов, что вносит некоторые неудобства работы с программой. Новый подход к этому вопросу позволит не только специализировать расписание под конкретного преподавателя, но обогатить его следующими компонентами:

- автоматический выбор текущего дня и урока по времени и дате;
- удобный режим просмотра расписания по дням и по неделям;
- возможность выбора критерия просмотра расписания, к примеру, только по средам, только для какой-то группы и т.д.;
- быстрый переход на расписание определённой группы;
- автоматические уведомления при изменениях расписания через электронную почту и «Push уведомления» (Рис. 8).



**Рис. 8.** Пример некоторого «Push уведомления».

- возможность использования через телефон.
- «Ordine» – раздел с перечнем всех приказов, касающихся преподавателя с возможностью полного просмотра и печатью;
  - «Notare Studenti» – раздел для оценивания студентов;
  - «Notificare» – раздел создания/ получения уведомлений. Такие уведомления, как и в случае с расписанием, будут распространяться через электронную почту и

«Push уведомления». На данный момент все новости публикуются на сайте университета или отправляются лично каждому преподавателю на почту. Это очень непрактично, поскольку лишь малое число преподавателей следят за всеми новостями на данном сайте. Раздел «Notificare» во много раз превосходит все указанные средства передачи уведомлений, поскольку ни один из них не обладает такой объёмной базой данных, как он. Более того, его режимы работы будут полезны всем пользователям программы. Планируется использовать три режима работы:

- a. простое уведомление – предоставляет возможность создания простого текстового сообщения с указанным периодом действия для всех пользователей (Рис. 9);

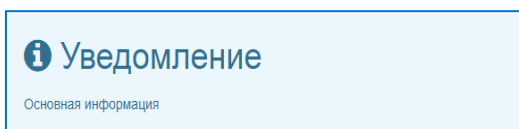


Рис. 9. Пример «простого» уведомления.

- b. приглашение – позволяет пригласить пользователя принять участие в некотором мероприятии, аналог Google – формам (Рис. 10); в отличие от предыдущего режима работы данные уведомления будут содержать кнопку «Принять участие» и возможность ввести некоторую дополнительную информацию, хотя данные о кафедре и факультете преподавателя можно будет получить по умолчанию. Это особенно полезно для организации круглых столов, практических семинаров и т.д.;

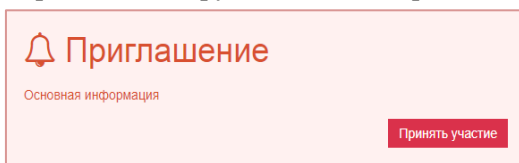


Рис. 10. Пример уведомления типа «приглашение».

- c. сообщение – аналог СМС сообщения, применяемый с целью простого уведомления конкретных преподавателей о необходимости подготовить ряд некоторых документов (Рис. 11), т.е. служит некоторым коротким напоминанием и возможностью выбрать конкретных адресатов из базы данных с фильтрами: кафедра, факультет.

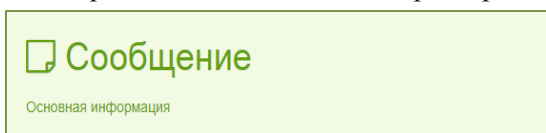


Рис. 11. Пример уведомления типа «сообщение».

#### 4. Оптимизация

Для создания такого огромного проекта нельзя было обойтись без оптимизации, которая затронула все элементы программы. Разбор этих улучшений будем рассматривать на различных уровнях.

На уровне базы данных получение оптимального режима работы была построена соответствующая структура базы данных со всеми её связями и типами данных. Для увеличения скорости работы с данными были созданы хранимые процедуры [1, с. 1-6]. ХП хранятся и запускаются непосредственно на сервере. Они могут быть предварительно скомпилированы и проанализированы на сервере базы данных.

Это существенным образом отличается от обработки того же запроса со стороны клиента, где запрос разбирается драйверами базы данных, анализируется и оптимизируется (если это возможно) каждый раз, когда вызывается оператор запроса.

Это похоже на исполнение интерпретируемого языка (на стороне клиента) и компилируемого языка (на стороне сервера базы данных). А мы знаем, что скомпилированная программа будет работать быстрее.

Следующим уровнем оптимизации является сервер, а именно программный уровень – среда php, а не параметры и настройка компьютера-сервера. Программа личного кабинета построена на фреймворке «Laravel», который по умолчанию проводит множество оптимизаций, таких, как кэширование http-запросов, запросов к базе данных, сборку мусора, а также обеспечивает повышенную веб-безопасность посредством кодирования файлов cookie, CSRF-защиту, валидацию данных [2, с. 1-6].

На уровне клиента оптимизация обеспечивается посредством минимизации (компрессии) всех файлов Javascript и CSS, кэширования файлов и экономичному использованию кода выше упомянутых файлов.

## 5. Вывод

Разработка программы личного кабинета для преподавателей «Cadru didactic» позволит значительно упростить и сделать приятной выполнение своих обязанностей. Появление данной программы позволит нашим преподавателям всегда быть в курсе важных новостей, изменения расписания, ввод оценок и многое другое. Данный проект является инновационным не только благодаря внедренным идеям, но и технологиям, которые делают данную программу более надёжной, производительной и удобной.

### Библиография:

1. TAYLOR, Ren. *Stored Procedures in MySQL and PHP*, 2014. (Электронный ресурс). Режим доступа: <https://www.sitepoint.com/stored-procedures-mysql-php/>
2. KAZANKOV, Vladimir. *The top 10 advantages of using laravel php framework*, 2017. (Электронный ресурс). Режим доступа: <https://belitsoft.com/laravel-development-services/10-benefits-using-laravel-php-framework>

## PROIECTAREA LECȚIEI DE LABORATOR LA UNITATEA DE CURS TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE ȘI COMUNICAȚIONALE, UTILIZÂND WEB SERVICE

**Radames EVDOCHIMOV**, lect. univ.,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

**Abstract:** *Modern information technologies and telecommunications make it possible to change the nature of the organization of the educational process, completely immerse the student in the information and educational environment, improve the quality of education, motivate the processes of perception of information and gaining knowledge. In this article tells about the new information technologies and educational web resources that can be effectively used to design laboratory classes at the Information and Communication Technologies course.*

**Keywords:** *information technologies, educational process, educational web resources, Information and Communication Technologies, web services.*

### 1. Introducere

În condițiile societății informaționale în dezvoltare tehnologiile informaționale au atins un nivel de performanță sporit, pătrunzând, practic, în toate domeniile activității societății, inclusiv în învățământ [3].

În acest sens, rolul lecțiilor de informatică în pregătirea unui absolvent competitiv al universității, care știe să se orienteze și să se realizeze în condiții sociale moderne, este în

creștere. Prin urmare, a apărut problema căutării mijloacelor optime de organizare a procesului de predare-învățare-evaluare a unității de curs *Tehnologii informaționale și comunicaționale*. În acest context, în calitate de soluție pot fi tehnologiile Web 2.0, care permit utilizatorului să descarce și să editeze el însuși conținutul resursei, să folosească materialele didactice, create de alți profesori, sau șabloane de materiale didactice, adaptându-le la cerințe proprii.

Serviciile Web 2.0 pot fi utilizate cu succes în procesul de predare-învățare-evaluare a unității de curs *Tehnologii informaționale și comunicaționale*, contribuind la îmbunătățirea cunoștințelor și abilităților practice, permițând organizarea eficientă a muncii independente și individualizarea procesului de învățare, creșterea interesului pentru lecțiile de informatică, activarea activității cognitive a studenților, realizarea unei lecții moderne.

Tehnologiile Web 2.0 includ rețele sociale, bloguri, situri wiki, Wikipedia etc. [6, p. 3]

**Serviciul Web** este un software care oferă acces independent de platformă la datele sale și/sau către alte produse software, utilizând Internetul. În particular, serviciile web 2.0 oferă utilizatorilor posibilitatea de păstrare și prelucrare a datelor în comun de mai mulți utilizatori.

Pot fi distinse următoarele **caracteristici generale** ale serviciilor web:

- nu este nevoie să instalați pe un computer, pentru a le accesa, este suficient să aveți o conexiune la Internet;
- acces gratuit la serviciu de oriunde din lume (dacă există o conexiune);
- posibilitatea muncii în grup cu documente;
- disponibilitatea diferitelor moduri de acces la materiale (închis, deschis, la cerere etc.);
- posibilitatea de a discuta și de a evalua materialele publicate în comunitate;
- consolidarea materialelor în grupuri tematice;
- sistem de căutare avansată (după subiect, după cuvinte-cheie);
- necesitatea înregistrării pentru publicarea materialelor.

Direcțiile de bază de utilizare a tehnologiilor informaționale în învățământ s-au format în sistemul învățământului universitar. Printre aceste **direcții** menționăm:

- utilizarea în procesul de învățământ a sistemelor automatizate de învățare (MOODLE);
- asimilarea tehnologiilor informaționale și de comunicație utilizate în activitatea profesională a viitorului specialist;
- utilizarea tehnologiilor informaționale în calitate de instrument didactic și pentru modelarea diferitor procese și, eventual, obiecte, în același timp, pentru amplificarea componentei creative a activităților educaționale și de cercetare. Conținutul activității educaționale devine mai independent și creativ, cu utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul educațional. De asemenea, contribuie la implementarea unei abordări individuale a învățării.

## **2. Utilizarea serviciilor web pentru proiectarea unei lecții de laborator la unitatea de curs Tehnologii informaționale și comunicaționale**

Utilizarea tehnologiilor informaționale moderne, inclusiv a serviciilor web în procesul educațional, de către cadrele didactice care predau unitatea de curs Tehnologii informaționale și comunicaționale, permite schimbarea calitativă a conținutului, metodelor și formelor organizaționale de instruire.

Specificul lecțiilor de laborator în domeniul tehnologiilor informaționale și de comunicație constă în formarea la studenți a deprinderilor practice de utilizare a diferitor soft-uri, inclusiv a celor de birou (procesoare de texte, procesoare de tabele și procesoare de prezentări), în activitatea sa în calitate de student și specialist într-un anumit domeniu de studii.

Cercetarea particularităților elaborării și utilizării resurselor educaționale electronice în procesul educațional devine o sarcină din ce în ce mai actuală, care se datorează mai multor factori organizaționali, didactici. Printre acești factori menționăm:

- Necesitatea utilizării secvențelor video și audio, materialelor grafice (imaginilor), care oferă posibilitatea reflectării mai clare a conținutului unității de curs, inclusiv a lecțiilor de laborator.
- Necesitatea de a schimba rapid conținuturile în conformitate cu noile realizări științifice.
- Posibilitatea de a oferi studenților acces la cantități mari de informație referitoare la specificul unității de curs studiate.
- Necesitatea utilizării puterii de procesare a calculatorului în procesul de lucru în laborator.

Pregătirea unei lecții de laborator efective cu utilizarea serviciilor web necesită un efort serios din partea cadrului didactic și presupune următoarele **etape** [2]:

1. Identificarea temei, scopului și obiectivelor lecției;
2. Planificarea lecției pe intervale de timp pentru a atinge scopul propus;
3. Realizarea etapelor care necesită utilizarea serviciilor web (în general, nu este obligatoriu, dar uneori chiar destructiv, să utilizeze numai servicii web în timpul lecției, acestea trebuie folosite atunci când sunt de folos);
4. Se selectează mijloacele de creare a materialelor didactice interactive;
5. Se cercetează oportunitatea aplicării lor în comparație cu mijloacele tradiționale;
6. Materialele selectate se măsoară în timp, încât să nu se deregleze mersul lecției (punctul 2);
7. Elaborarea materialelor didactice, utilizând diverse servicii web și respectând etapele premergătoare ale lecției.
8. Elaborarea proiectului lecției într-un soft specializat, de exemplu în SMART Notebook sau alt procesor de prezentări (PowerPoint, serviciul Prezi etc.);
9. Pregătirea din timp a studenților către percepția materialului lecției cu utilizarea serviciilor web;
10. Desfășurarea lecției.

Orientarea preponderent practică a lecțiilor de laborator la unitatea de curs Tehnologii informaționale și comunicaționale, dar și necesitatea asimilării terminologiei specifice acestui curs ne permite să efectuăm următoarea clasificare a diferitelor servicii web, care pot îmbunătăți calitatea procesului educativ, facilitând studierea de către studenții a soft-urilor respective.

Disciplina Tehnologii informaționale are ca obiectiv principal formarea unui specialist capabil să efectueze cercetări științifice și să prezinte rezultatele cercetării în diferite forme: manuscris, materiale grafice etc. Pentru aceasta studentul trebuie să treacă prin următoarele etape:

1. Colectarea și selectarea informației;
2. Analiza și prelucrarea informației selectate;
3. Prezentarea informației, în forma de manuscris, prezentări electronice etc.

Pentru colectarea, discutarea și selectarea informațiilor științifice pot fi utilizate rețele de socializare specifice: <http://www.linkedin.com> și <http://www.mendeley.com> – o rețea de socializare a savanților și colaboratorilor științifici, care permite interschimbarea legală a publicațiilor, comunicarea și planificarea cercetărilor.

O parte semnificativă a cursului Tehnologii informaționale și comunicaționale o reprezintă studierea soft-urilor de birou. În acest sens, pot fi evidențiate următoarele resurse: documente Google ([docs.google.com](https://docs.google.com)), [Skydrive.live.com](https://skydrive.live.com) – Microsoft Web Apps

(Windows Live), iCloud (icloud.com), Dropbox (dropbox.com) etc. Pentru analiza comparativă a unora din aceste resurse utilizatorul poate să acceseze pagina web <https://onedrive.live.com/about/ru-ru/compare/>. Aceste resurse oferă așa posibilități, cum ar fi: crearea și perfectarea documentelor textuale, a tabelelor electronice și a prezentărilor. Sistemele de gestiune a bazelor de date pot fi utilizate prin intermediul serviciilor <https://creator.zoho.com> sau <https://grubba.net/index.php>, cu interfața în limba engleză.

Alcătuirea diverselor chestionare, anchete, teste poate fi realizată prin intermediul aplicației Formular Google.

Planificarea activităților, evenimentelor și a regimului de lucru poate fi realizată, utilizând aplicația Calendar Google. Folosind aplicația Google Talk, se efectuează consultații online cu studenți, atât în formă scrisă (chat), cât și în formă de conferințe video.

În scopul pregătirii diferitor materiale didactice pentru lecțiile de laborator, pot fi utilizate editoare grafice online: printre acestea aplicația Desen Google, însă această aplicație este una destul de primitivă, permițând crearea numai a figurilor standard; aplicația Pixlr (<http://pixlr.com>), Photoshop (<https://www.photoshop.com>), Aviary (<http://www.aviary.com>) și multe altele. Pentru prelucrarea informației video poate fi utilizat softul încorporat în YouTube (youtube.com). Unele redactoare pot fi găsite pe adresa <http://savedelete.com/category/software>.

Drept web resurse instrumentale sau practice pot fi considerate:

- Servicii pentru crearea claselor virtuale pentru studenți: serviciul LearningApps.org [2,4], Edmodo etc.;
- Servicii pentru crearea jocurilor didactice: uMapper, ClassTools.net, ProProfs etc.[2];
- Servicii pentru crearea hărților intelectuale: MindMeister, Cacao, Mindomo etc.;
- Servicii Screen Video Capture pentru capturarea imaginii de pe ecran: ScreenCastomatic, ScreenCastle, Screenr etc.;
- Platforme online de învățare: Moodle, iteach.ro, EnoLMS, Sakai etc.

Poșta electronică poate fi reprezentată prin serverele: <https://mail.google.com>, <https://www.yahoo.com/>, <https://mail.md/>, <http://mail.ru/>, <http://hotmail.com/> etc.

În afară de aceste aplicații, o componentă semnificativă în procesul utilizării calculatorului și a resurselor web este utilizarea programei-antivirus, aceste programe, de asemenea, pot fi regăsite printre serviciile web: Prevx 3.0 – antivirus cu plata, care conține un modul gratis pentru detectarea virușilor, dar fără nimicirea lor; Panda Cloud (<http://www.cloudantivirus.com/>); Immunet Protect (<http://www.immunet.com/main/index.html>), etc.

### **3. Concluzii**

Utilizarea serviciilor Web 2.0 în proiectarea lecțiilor de laborator la unitatea de curs Tehnologii informaționale și comunicaționale:

- permite interacțiunea eficientă a informațiilor;
- asigură accesul la resursele informaționale pentru toți participanții la procesul educațional;
- permite organizarea unui management eficient și supravegherea pedagogică;
- oferă oportunități de participare la munca colectivă, în grup, facilitează formarea sprijinului reciproc, schimbul de experiență, autoorganizare și motivație.

Servicii Web 2.0 oferă instrumente pentru proiectarea lecției de laborator integral, de la anunțarea obiectivelor lecției, până la efectuarea evaluării curente a studenților.

În concluzie, trebuie remarcat faptul că stăpânirea aptitudinilor software-ului modern nu este doar o garanție a organizării reușite a activităților educaționale, ci și existența și realizarea cu succes a unui individ în societatea modernă.



### **Bibliografie:**

1. Documente Google – Google Play Ajutor – Google Support [Resursa electronică]. – Adresa: <https://support.google.com/googleplay/answer/7394452?hl=ro> (Data accesării: 27.08.2017).
2. Evdochimov R. Utilizarea diverselor resurse pentru elaborarea materialelor interactive, folosite în predare-învățare-evaluare prin intermediul tablei interactive. Bunele practici de instruire e-learning – CRUNT, Chișinău, 24 - 27 Septembrie 2014, pp. 120-123.
3. Hotărâre a Guvernului Republicii Moldova cu privire la Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale „Moldova Digitală 2020” nr. 857 din 31.10.2013/ Monitorul Oficial nr.252-257/963 din 08.11.2013.
4. Learning Apps. [Resursa electronică]. – Adresa: <https://learningapps.org> (Data accesării: 08.09.2017).
5. Niall Sclater, Cloud Computing in Education, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2010, Printed in the Russian Federation [Resursa electronică]. – Adresa: [http://iite.unesco.org/files/policy\\_briefs/pdf/en/cloud\\_computing.pdf](http://iite.unesco.org/files/policy_briefs/pdf/en/cloud_computing.pdf), (Data accesării: 20.08.2017).
6. Осетрова, Н. В. Книга и электронные средства в образовании / Н. В. Осетрова – М.: Изд. сервис Логос, 2010. – 144 с.

## **IMPOZITAREA CU TVA ÎN SPAȚIUL EUROPEAN. REPERE ANALITICE ȘI COMPARATIVE**

**Nelli AMARFII-RAILEAN**, dr., conf. univ.,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

**Abstract:** *L'article vise à étudier le système de fiscalité indirecte dans l'espace de l'Union européenne pour mettre en évidence les meilleures pratiques en matière de taxe sur la valeur ajoutée. L'étude est basée sur la comparaison des quotas, la manière de payer et de rembourser la taxe sur la valeur ajoutée dans les pays de l'Union européenne. L'auteur étudie la législation et la politique fiscale de l'Union européenne dans le domaine de la fiscalité indirecte et souligne la nécessité d'adapter la taxe sur la valeur ajoutée en République de Moldova aux pratiques européennes.*

**Mots-clés:** *impôts indirects, taxe sur la valeur ajoutée, régime fiscal européen, législation fiscale.*

Legislația fiscală și sistemul de impozitare sunt esențiale pentru păstrarea suveranității naționale. Veniturile obținute prin impozitare le permit guvernelor să existe și să funcționeze în mod eficient. Crearea pieței unice europene a condus la realizarea de mecanisme fiscale care să încerce să limiteze decalajele între diferitele legislații ale statelor membre ale Uniunii Europene. Legislația fiscală a fiecărui stat reflectă alegerile fundamentale pe care le fac țările UE în domeniul bugetare importante, precum educația, sănătatea și pensiile. Această legislație influențează consumul și economiile private și stabilește un cadru financiar privind activitățile comerciale și aspectele de mediu. Legislația în domeniul impozitării indirecte se limitează la alinierea legislațiilor țărilor UE pentru a le aduce în concordanță, pentru a îmbunătăți funcționarea pieței interne și pentru a aborda provocările transfrontaliere, cum ar fi evaziunea fiscală. Dacă normele fiscale privind impozitarea indirectă diferă prea mult, concurența dintre întreprinderi poate fi denaturată, ceea ce va îngreuna comercializarea produselor în afara hotarelor naționale.

Atunci când a fost creată UE, statele-membre administrau sisteme diferite ale impozitului (pe cifra de afaceri) pe vânzări. Necesitatea unui impozit armonizat sub forma unei taxe pe valoare adăugată (care constituie de la 12 până la 20 la sută din încasările fiscale și

de la 5 până la 10 la sută din PIB în țările-membre ale UE a [1, p. 17]) a fost repede acceptată de către statele-membre. La fiecare extindere a UE, TVA a fost adoptată de către noile state-membre ca parte a „acquis-ului comunitar”. În procesul de armonizare a acestui impozit, o serie de directive au stabilit principii, structuri și modalități de aplicare comune, permițând o variație considerabilă în ceea ce privește ratele și subiectele specifice.

Taxa pe valoare adăugată a fost introdusă în Comunitatea Europeană în anul 1970 prin intermediul a două directive care aveau ca scop înlocuirea taxelor de producție și de consum care erau aplicate în statele membre [2]. Aceste două taxe, prin efectul lor cumulativ sau în cascadă, constituiau o barieră în calea schimburilor, în special pentru importurile și exporturile dintre statele membre, făcând dificil de calculat valoarea exactă a sumei impozitelor incluse în prețul bunurilor și serviciilor.

Taxa pe valoare adăugată are avantajul de a face vizibil conținutul fiscal al unui produs în fiecare stadiu al producției sau al lanțului de distribuție. Această taxă a fost aleasă ca o metodă de impozitare indirectă pentru că evita efectul cumulativ al taxelor în cascadă și asigura neutralitatea impozitării atât a comerțului între statele membre, cât și a comerțului dintre acestea și statele care nu făceau parte din Comunitate.

Decizia adoptată în anul 1970 de a aloca bugetului comunitar o parte din încasările din TVA calculată plecând de la o bază unitară a pregătit terenul pentru armonizarea TVA.

A șasea directivă privind TVA (Directiva 388/77) [3] a prevăzut ca taxa să fie aplicată aceluiași gen de tranzacții în toate statele membre, astfel încât acestea să contribuie pe o bază comună la finanțarea Comunității și a introdus o bază comună de impozitare. Această directivă, împreună cu prima directivă privind TVA, a încercat să elimine frontierele fiscale.

Condițiile pentru trecerea rapidă la un sistem de taxare la origine nu au putut fi însă îndeplinite, mai ales cele legate de sistemul de compensare și de aliniere a cotelor de impozitare.

Ținând seama de acest lucru, Comisia a propus, în anul 1987, punerea în practică imediat a principiului impozitării la origine (aplicarea taxei în țara unde a fost efectuată vânzarea) completat de un sistem de compensare menit să evite deplasările importante de venituri între statele membre. Prin urmare, a fost găsită o soluție temporară, ce a permis eliminarea controalelor la frontierele fiscale, combinând taxarea bazată pe proveniență cu cea bazată pe destinație. O liberă circulație în cadrul Comunității însemna că schimburile dintre statele membre să nu mai poată fi tratate ca importuri sau exporturi. Acest rezultat a fost obținut mulțumită sistemului tranzitoriu care nu mai considera trecerea graniței ca un fenomen taxabil, ci avea în vedere doar operațiunile impozabile.

Începând cu anul 1993, persoanele fizice puteau să cumpere bunuri sau servicii pentru folosul lor personal din alte state membre și erau taxate după același sistem ca și rezidenții acelei țări. Ei puteau să se întoarcă acasă cu bunurile cumpărate fără ca acestea să fie taxate din nou. Existau totuși două excepții:

- achiziționarea de vehicule noi (cu o vechime nu mai mare de 6 luni și cu mai puțin de 6.000 de km la bord) din alt stat membru. Această tranzacție era taxată în statul membru destinatar, la nivelul ratelor stabilite în acel stat și în concordanță cu legislația acestuia. Vehiculul trebuia înregistrat și impozitat în țara în care cumpărătorul era rezident;
- vânzările comandate prin poștă de către o companie cu sediul în alt stat membru. Atunci când vânzătorul își asuma responsabilitatea transportării bunurilor comandate, TVA era stabilită fie la nivelul ratei din țara unde cumpărătorul era rezident, fie la nivelul ratei din țara vânzătorului, acest lucru depinzând de volumul anual de vânzări al vânzătorului în țara de destinație.

Chiar dacă impozitarea la origine rămânea un principiu al regimului comun al TVA pentru particulari, sistemul intermediar de tranziție a păstrat în paralel diferite regimuri de impozitare la destinație pentru întreprinderi, scopul fiind acela de a asigura că impozitul perceput în fiecare stat membru reflectă volumul consumului de pe acel teritoriu.

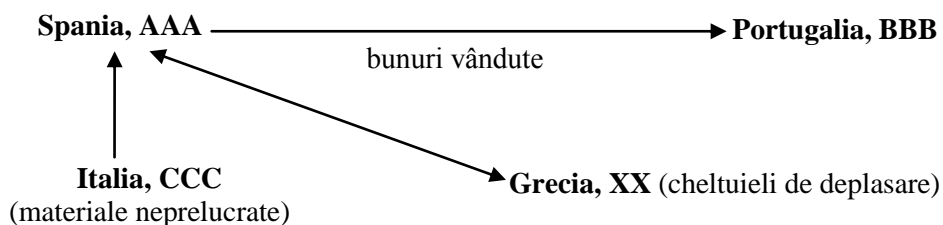
Problemele au devenit repede vizibile și, ca urmare, au fost adoptate alte două directive în 1992 și 1995 pentru a simplifica sistemul și pentru a elimina distorsiunile ostentative. Totuși, era imposibil de obținut o simplificare radicală a sistemului, deoarece s-au menținut, în paralel, regimurile fiscale la origine și la destinație care au continuat să fie aplicate. De asemenea, legislația Comunității nu a fost aplicată uniform, iar cotele de impozitare au rămas în continuare diferențiate. Drept rezultat, regimul privind TVA a devenit excesiv de complex pentru comercianți, iar piața unică era încă fragmentată.

Paralel, au fost instituite acțiuni legislative menite să aplice în mod permanent două regimuri speciale privind TVA:

- unul pentru bunurile de mână a doua, lucrările de artă, antichitățile și obiectele pentru colecționari;
- celălalt pentru cumpărătorii de aur ce au ca scop investițiile.

La momentul actual, TVA este o taxă pe consum care este direct proporțională cu prețul bunurilor și serviciilor. Este colectată în mod fracționar, pe fiecare stadiu al circuitului economic și este neutră în raport cu tipul de organizație al acestui circuit. Mecanismul de impozitare are grijă ca taxa să fie neutră indiferent de numărul tranzacțiilor care au loc.

Să ne imaginăm o săptămână obișnuită din viața unui manufacturier AAA din Spania. În afară de vânzările din Spania, AAA vinde bunuri unui detailist BBB din Portugalia și cumpără materiale neprelucrate de la CCC din Italia. AAA încearcă, de asemenea, să intre pe piața grecească și trimite un reprezentant, domnul XX în Grecia, domnul XX suportă cheltuieli pentru cazare, transport etc., iar pentru aceste servicii trebuie să plătească TVA ca orice alt consumator.



**Figura 1.** Actualul sistem TVA în Uniunea Europeană

Prin urmare, AAA trebuie să verifice dacă BBB este supus plății TVA. Dacă BBB este plătitor de TVA, atunci AAA îi vinde bunurile fără TVA și trimite o declarație autorităților spaniole. AAA trebuie să demonstreze că bunurile au plecat din Spania. AAA cumpără materiale neprelucrate de la CCC fără TVA, dar trebuie, de asemenea, să declare și să deducă TVA la nivelul stabilit în Spania (și BBB procedează la fel pentru bunurile achiziționate de la AAA).

Domnul XX nu poate deduce cheltuielile realizate în Grecia, având la bază declarația de TVA din Spania, ci trebuie să facă o cerere de rambursare în Grecia, având la bază a opta directivă privind taxa pe valoare adăugată.

În cadrul noului sistem propus:

- fiecare comerciant aplică TVA la un nivel local fără alte formalități;
- fiecare comerciant deduce TVA plătit oriunde în UE prin declarația sa de TVA obișnuită.

Pentru a atinge acest obiectiv, toate opțiunile și toate scutiile (temporare sau definitive) pe care statele membre le pot utiliza în prezent trebuie aplicate uniform și coerent, ele trebuind să fie percepute și colectate mai eficient, printr-o cooperare administrativă întărită.

Comisia Europeană a propus un număr de simplificări și de îmbunătățiri procedurale, având la bază concluziile aplicării LSPI – „O legislație mai simplă pentru piața internă” și care s-au materializat în următoarele măsuri:

- întărirea asistenței reciproce în ceea ce privește colectarea TVA între țările membre;
- înlocuirea actualei proceduri de rambursare cu un nou mecanism care permit comercianților să deducă în statul lor membru TVA plătit oriunde în Comunitate;
- anularea regulii conform căreia comercianții Comunității care realizează tranzacții impozabile într-un stat membru în care ei nu sunt rezidenți sunt nevoiți să-și numească un reprezentant fiscal;
- crearea de puncte unice de contact în fiecare stat membru pentru a facilita înregistrarea companiilor supuse impozitării și introducerea de noi aranjamente fiscale pentru facturarea electronică.

Nevoia de a actualiza legislația privind TVA reflectă un număr de evoluții structurale: tendința cu privire la privatizare, evoluția jurisprudențială, noile tehnologii informaționale.

Revista „Wall-Street” a realizat un clasament în anul 2016 al țărilor din Uniunea Europeană în care se plătesc cele mai ridicate cote pentru TVA, respectiv între 21% și 25%.

Locul 5: Belgia, Irlanda, Letonia, Lituania și Portugalia – 21%.

Locul 4: Polonia – 22%.

Locul 3: Grecia și Finlanda – 23%.

Locul 2: România – 24%.

Locul 1: Danemarca, Ungaria și Suedia – 25%.

Cel mai mare nivel al cotei TVA din statele membre UE este de 25% și este plătit de către persoanele din Danemarca, Ungaria și Suedia. Practic, în aceste state taxa pe valoarea adăugată reprezintă un sfert din prețul fiecărui bun sau serviciu achiziționat. În Republica Moldova cota standard a TVA constituie 20%.

În concluzie, dacă analizăm progresele înregistrate în domeniul armonizării fiscale, cele mai mari s-au înregistrat în sistemul de impozitare cu TVA. Această taxă a fost definită ca un impozit general asupra consumației aplicabil bunurilor și serviciilor, direct proporțională cu prețul produsului, indiferent de numărul de tranzacții efectuate anterior stadiului în care se făcea impozitarea [4]. În legislația europeană sunt reglementate aspecte privind subiecții impozabili (orice persoană care desfășoară activități economice impuse), operațiunile impozabile (livrare de bunuri, prestarea de servicii, schimbul de bunuri sau servicii, importul de bunuri), deductibilitatea și factorul generator de TVA (efectuarea operațiunii impozabile). Pentru a elimina o serie de dificultăți, regula care ar trebui să guverneze aplicarea TVA în spațiul comunitar ar trebui să fie cea a impozitării în statul de origine și nu în statul de consumație, ceea ce ar însemna ca fiecare comerciant să plătească TVA la cota obișnuită în țara în care își desfășoară activitatea și să deducă TVA plătită oriunde în interiorul Uniunii Europene pe declarația sa obișnuită de TVA.

#### **Bibliografie:**

1. Direcția Generală Comunicare (Comisia Europeană), *Impozitarea. Promovarea pieței interne și a creșterii economice*, 2016, <https://publications.europa.eu/ro/publication-detail/-/publication>
2. Directiva 2006/112/CE a Consiliului – sistemul comun al taxei pe valoarea adăugată (TVA) al UE, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content>

3. Directiva 77/388 /CEE a Consiliului din 17 mai 1977 privind armonizarea legislațiilor statelor membre referitoare la impozitele pe cifra de afaceri - sistemul comun de taxă pe valoarea adăugată: baza unitară de evaluare (77/388/CEE), [http://codulfiscal.fincont.info/documente\\_cod\\_fiscal/titulul6/Directiva%2077-388-CE.pdf](http://codulfiscal.fincont.info/documente_cod_fiscal/titulul6/Directiva%2077-388-CE.pdf)
4. Informații detaliate privind politicile fiscale și vamale în UE, [http://ec.europa.eu/taxation\\_coustoms/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/taxation_coustoms/index_en.htm)

## EFICACITATEA FOLOSIRII DIFERITOR SISTEME DE FERTILIZARE ÎN ASOLAMENT

**Stanislav STADNIC**, dr., conf. univ.,  
**Boris BOINCEAN**, dr. hab., prof. cercet.,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Abstract:** *The optimal use of vegetation factors often requires the need for intensive interventions to improve and regulate them in relation to the ecological requirements of cultivated plants. In order to increase the productivity of agricultural crops and to improve soil fertility, a series of technical procedures involving the differential application of fertilizers are applied. The decrease in the ratio between the rises in the prices of agricultural products and those of the industrial products bought by farmers deepens the scissors of prices, which leads us to the conclusion that the production increase from the application of systems of fertilizers does not cover the expenses necessary for their use.*

**Keywords:** *productivity, agricultural crops, systems of fertilization, economic efficiency.*

### Introducere

Sistemul de fertilizare a solului reprezintă un element foarte important al sistemului de agricultură, care permite asigurarea durabilității prin menținerea și sporirea atât a productivității, cât și fertilității solurilor.

În numeroasele experiențe cu studierea influenței îngrășămintelor asupra recoltei culturilor și productivității asolamentelor, efectuate pe diferite tipuri de sol, inclusiv și subtipuri de cernoziom, s-a constatat influența lor pozitivă asupra fertilității solului, productivității plantelor de cultură și asolamentelor în întregime la respectarea dozelor optime [1, 2, 7, 9, 11, 12].

Datele instituțiilor de cercetări științifice și practica agricolă dovedește avantajul aplicării comune a gunoiului de grajd și îngrășămintelor minerale asupra nivelului și calității recoltei. Sporirea eficienței aplicării complexe a îngrășămintelor organice și minerale s-a constatat într-un șir de experiențe de lungă durată pe diferite soluri [3, 10, 13].

Una din legile menținerii fertilității solului – Legea rambursării (restituirii) elementelor nutritive ușor accesibile luate cu recolta – enunțată de Boussingault (citată de R. Madjar, V. Davidescu, 2009), accentuează necesitatea restituirii formelor ușor accesibile a elementelor nutritive, extrase cu recolta sau în caz de pierderi [5, p. 9].

Însă este necesar de avut în vedere că pentru obținerea și aplicarea îngrășămintelor se înregistrează consumuri însemnate de energie și, în final, cheltuieli ridicate și creșterea ponderii îngrășămintelor în structura cheltuielilor de producție. Efectele lor trebuie să se concretizeze în sporirea de producție, care să permită recuperarea cheltuielilor suplimentare efectuate. Numai sporul de producție înregistrat la o cultură sau alta nu este suficient, deoarece nu se argumentează cheltuielile suplimentare care l-au generat [4, 6, 8].

### Condițiile și metodele de cercetare

Cercetările au fost efectuate în asolament de câmp de lungă durată (fondat în 1970) în cadrul Institutului de Cercetări pentru Culturile de Câmp „Secția” cu următoarea rotație a

culturilor: borceag de primăvară – grâu de toamnă – sfeclă de zahăr – porumb pentru boabe – orz de primăvară – floarea soarelui.

Solul lotului experimental reprezintă cernoziom tipic, luto-argilos cu următoarea caracteristică agrochimică: humus – 4,1-4,7%; azot total – 0,24-0,26%; fosfor – 0,12-0,13%; potasiu – 1,20-1,40%;  $pH_{H_2O}$  6,6-7,1.

În experiență se cercetează patru sisteme de fertilizare în asolament:

- naturală (fără îngrășăminte, varianta 1);
- minerală (NPK 75, 130, 175 kg s.a./ha suprafață de asolament, variantele 2, 3, 4);
- organo-minerală I și II (NPK 75, 130, 175 kg s.a./ha suprafață de asolament și gunoi de grajd 10 și 15 t/ha suprafață de asolament, variantele 5, 6, 7 și 8, 9, 10, corespunzător);
- organică (15 t/ha suprafață de asolament gunoi de grajd, varianta 11).

Schema experienței include 12 variante cu diferite doze de fertilizare cu îngrășăminte minerale și organice sub diferite culturi (tab. 1).

**Tabelul 1.** Schema repartizării îngrășămintelor în experiență pentru culturile asolamentului, kg s.a./ha

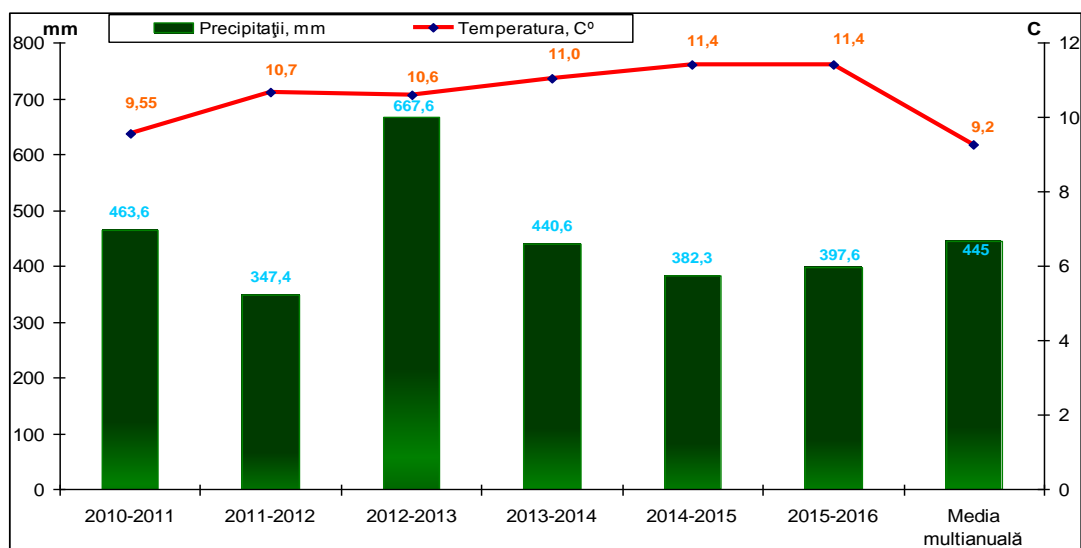
№ d/o	Gunoi de grajd, t/ha asolament	NPK, kg s. a./ha asolament	Doza de îngrășăminte					
			Grâu de toamnă	Sfecla de zahăr	Porumb pentru boabe	Orz de primăvară	Floarea-soarelui	Borceag de primăvară
1	-	-	Martor nefertilizat					
2	0	75	$N_{60}P_{30}K_{30}$	$N_{30}P_{30}K_{30}$	$N_{60}P_{30}K_{30}$	remanență	$N_{30}P_{60}K_{30}$	remanență
3		130	$N_{70}P_{60}K_{60}$	$N_{60}P_{60}K_{60}$	$N_{90}P_{60}K_{60}$	remanență	$N_{60}P_{30}K_{60}$	remanență
4		175	$N_{120}P_{60}K_{60}$	$N_{70}P_{120}K_{60}$	$N_{150}P_{60}K_{60}$	remanență	$N_{60}P_{120}K_{60}$	remanență
5	câte 10 t/ha	75	$N_{60}P_{30}K_{30}$	60 t g. g. + $N_{30}P_{30}K_{30}$	$N_{60}P_{30}K_{30}$	remanență	$N_{30}P_{60}K_{30}$	remanență
6		130	$N_{70}P_{60}K_{60}$	60 t g. g. + $N_{60}P_{60}K_{60}$	$N_{90}P_{60}K_{60}$	remanență	$N_{60}P_{30}K_{60}$	remanență
7		175	$N_{120}P_{60}K_{60}$	60 t g. g. + $N_{90}P_{120}K_{60}$	$N_{150}P_{60}K_{60}$	remanență	$N_{60}P_{120}K_{60}$	remanență
8	câte 15 t/ha	75	$N_{60}P_{30}K_{30}$	60 t g. g. + $N_{30}P_{30}K_{30}$	$N_{60}P_{30}K_{30}$	remanență	30 t g. g. + $N_{30}P_{60}K_{30}$	remanență
9		130	$N_{70}P_{60}K_{60}$	60 t g. g. + $N_{60}P_{60}K_{60}$	$N_{90}P_{60}K_{60}$	remanență	30 t g. g. + $N_{60}P_{30}K_{60}$	remanență
10		175	$N_{120}P_{60}K_{60}$	60 t g. g. + $N_{90}P_{120}K_{60}$	$N_{150}P_{60}K_{60}$	remanență	30 t g. g. + $N_{60}P_{120}K_{60}$	remanență
11	15 t/ha	0	remanență	60 t gunoi de grajd	remanență	remanență	30 t gunoi de grajd	remanență
12	-	-	Postacțiunea îngrășămintelor minerale administrate în perioada 1973-1990					

Îngrășămintele minerale se introduc anual, conform schemei, sub lucrarea de bază a solului în doze corespunzătoare, cu excepția grâului de toamnă, unde doza de azot tehnic se administrează în 2 reprize: ½ din toamnă și ½ primăvara devreme ca nutriție suplimentară.

Gunoiul de grajd se încorporează în sol sub arătura de toamnă: variantele 5, 6, 7 – la sfecla de zahăr (60 t/ha); variantele 8, 9, 10, 11 – la sfecla de zahăr (60 t/ha) și floarea-soarelui (30 t/ha). Amplasarea variantelor în spațiu este sistematică în 4 repetiții și 2 niveluri. Suprafața totală a parcelelor este de 242 m<sup>2</sup> în formă dreptunghiulară (5,6 x 43,2 m).

În experiență a fost aplicată agrotehnica acceptată pentru culturile de câmp respective în zona de nord a Republicii Moldova.

Condițiile meteorologice au influențat în mod diferit creșterea și dezvoltarea culturilor agricole (fig. 1).



**Fig. 1.** Condițiile meteorologice în perioada de cercetare (datele Stației Meteorologice ICCS „Seleția”).

După cantitatea precipitațiilor pe parcursul anului agricol, anul 2012-2013 poate fi caracterizat ca un an umed (667,6 mm sau 150% din cantitatea medie multianuală), anul 2011-2012 – secetos (347,4 mm sau 78%) și anii 2010-2011, 2013-2014 aproape de datele medii multianuale.

La efectuarea calculelor economice au fost folosite următoarele prețuri de achiziție pentru culturile de câmp (lei pentru o tonă producție de bază):

- grâu de toamnă – 2300,00;
- sfecla de zahăr – 556,75;
- porumb pentru boabe – 1850,00;
- orz de primăvară – 2300,00;
- floarea-soarelui – 5425,00;
- borceag de primăvară la masă verde – 150,00.

Pentru îngrășămintele minerale și organice prețurile au constituit (lei pentru o tonă):

- azotat de amoniu – 6241,67;
- amofos – 9733,33;
- sare de potasiu – 8323,33;
- gunoi de grajd – 90.

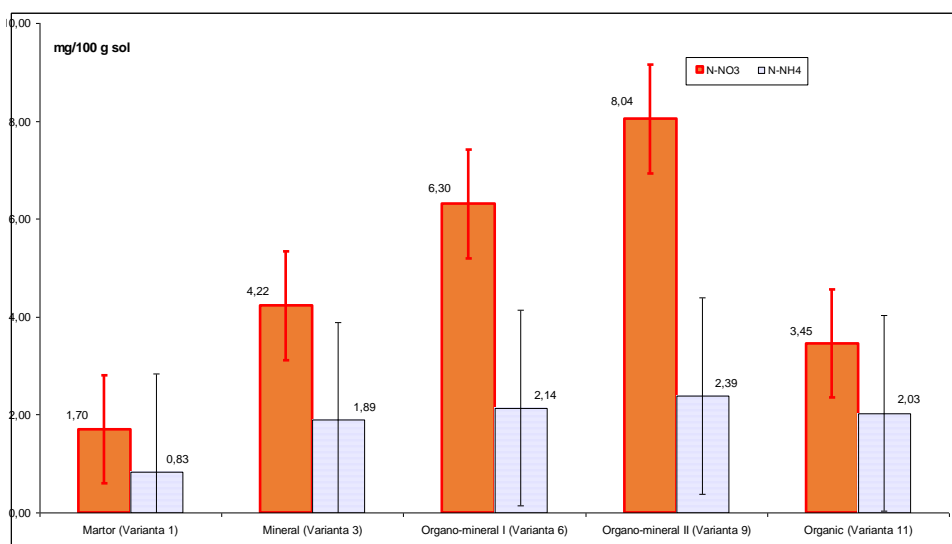
În calcule s-a ținut cont doar de cheltuielile legate de procurarea îngrășămintelor minerale și organice, fără includerea cheltuielilor legate de transportarea, păstrarea, pregătirea și aplicarea lor în câmp.

N-au fost incluse în calcule la fel cheltuielile suplimentare legate de recoltarea, condiționarea, transportarea și depozitarea producției suplimentare obținute de la aplicarea fertilizanților.

Pentru fiecare cultură a fost calculată răscumpărarea diferitor doze și sisteme de fertilizare cu sporul de producție corespunzător obținut de la aplicarea lor.

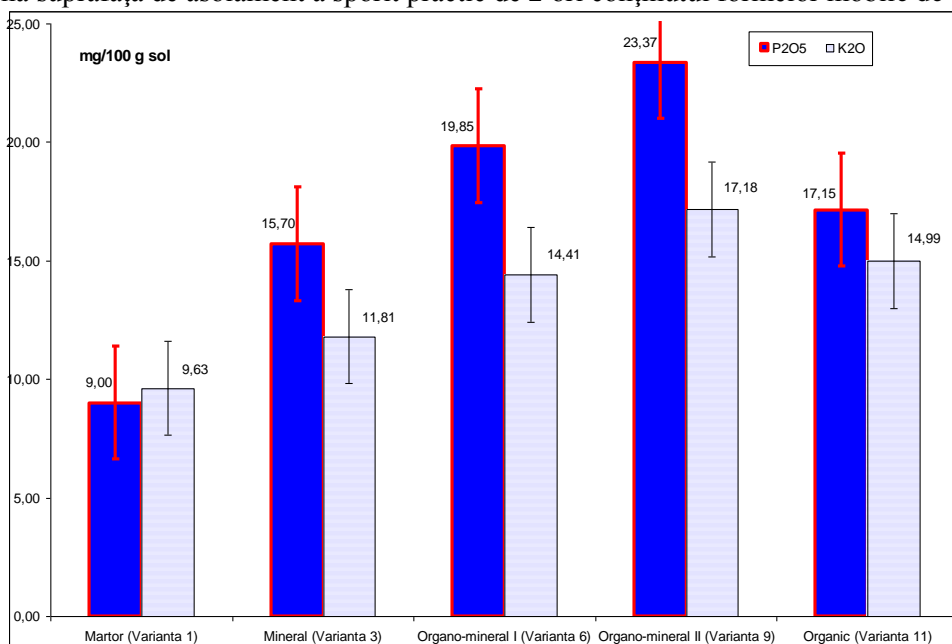
### Rezultate și discuții

Toate sistemele de fertilizare au condus la majorarea conținutului formelor accesibile a elementelor nutritive (fig. 2, 3).



**Fig. 2.** Conținutul formelor mobile de azot în stratul 0-40 cm la aplicarea diferitor sisteme de fertilizare în asolament, experiența de câmp de lungă durată a ICCC „Selecția”, media pentru anii 2011-2016, mg/100 g sol uscat.

Administrarea îngrășămintelor minerale cu azot (în medie pentru rotație – 50 kg s.a./ha suprafață de asolament) a sporit conținutul N-NO<sub>3</sub> în stratul de 0,4 m de cca 2,5 ori (de la 1,70 până la 4,22 mg/100 g sol uscat). Aceleași doze de îngrășămintă minerale, aplicate pe fondul gunoiului de grajd în doze de 10 și 15 t la hectar suprafață de asolament au sporit conținutul N-NO<sub>3</sub> în stratul de 0,4 m de cca 3,7 și 4,7 ori, corespunzător (fig. 2). Situație similară se observă și cu conținutul de N-NH<sub>4</sub>. Aplicarea doar a gunoiului de grajd în doza de 15 t/ha suprafață de asolament a sporit practic de 2 ori conținutul formelor mobile de azot.

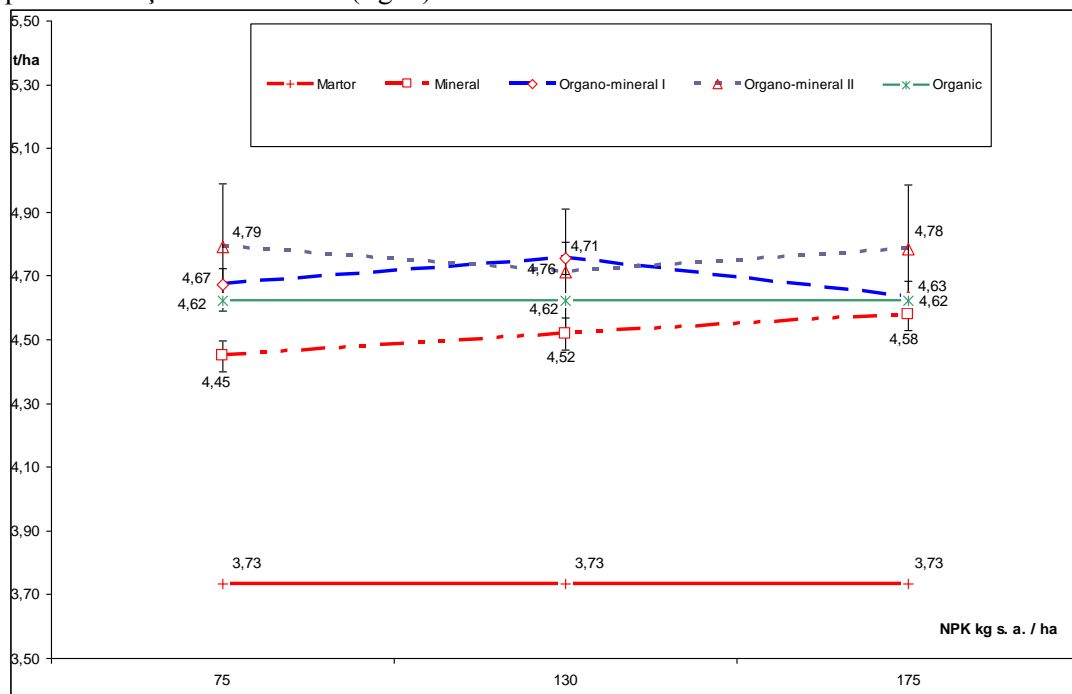


**Fig. 3.** Conținutul fosforului mobil și al potasiului schimbabil în stratul 0-40 cm la aplicarea diferitor sisteme de fertilizare în asolament, experiența de câmp de lungă durată a ICCC „Selecția”, media pentru anii 2011-2016, mg/100 g sol.



Administrarea îngrășămintelor minerale cu fosfor și potasiu (în medie pentru rotație – 42,5 și 37,5 kg s.a./ha suprafață de asolament, corespunzător) a contribuit la majorarea conținutului fosforului mobil ( $P_2O_5$ ) de 1,7 ori în cazul sistemului mineral de fertilizare, până la 2,2-2,6 ori în cazul sistemului mixt de fertilizare. Conținutul potasiului schimbabil ( $K_2O$ ) s-a majorat de 1,2 și 1,5-1,8 ori, corespunzător. Sistemul organic de fertilizare (varianta 11) a sporit conținutul fosforului mobil ( $P_2O_5$ ) de 1,9 ori, iar conținutul potasiului schimbabil ( $K_2O$ ) – de 1,5 ori.

Sporirea conținutului formelor accesibile de elemente nutritive a asigurat creșterea productivității asolamentului (fig. 4).

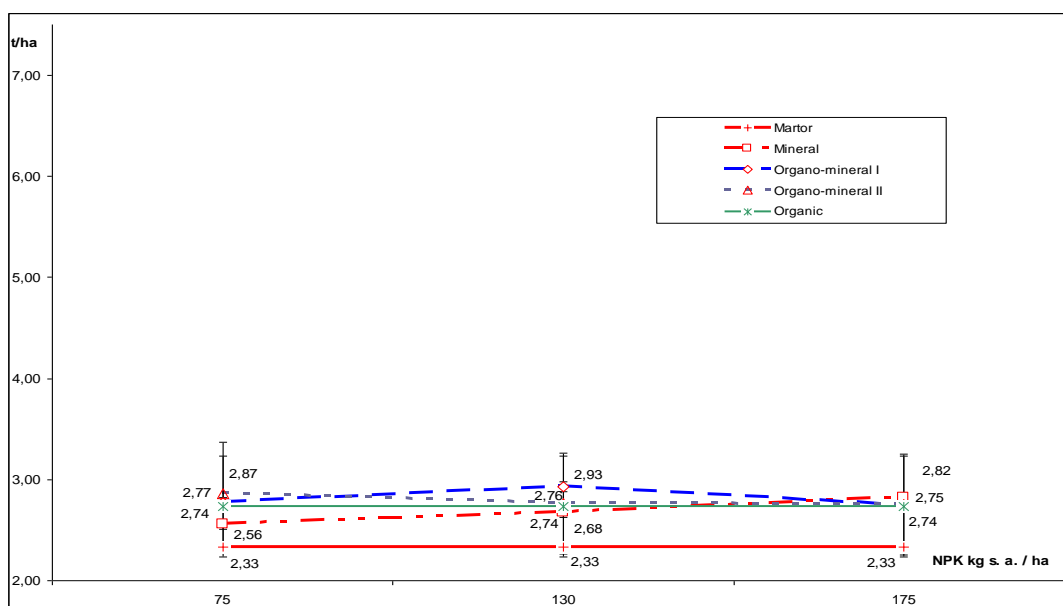


**Fig. 4.** Productivitatea asolamentului (unități cerealiere) în funcție de sistemele de fertilizare pe cernoziomul tipic din stepa Bălților, media pentru anii 2011-2016, t u.c./ha, experiența de câmp de lungă durată a ICCV „Selecția”.

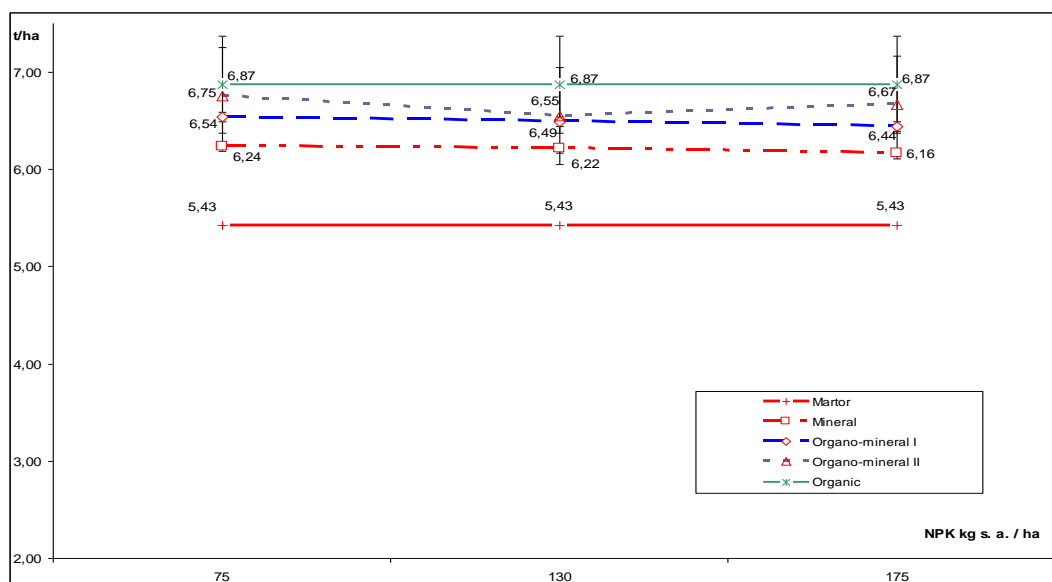
Productivitatea asolamentului pe martorul absolut în perioada anilor 2011-2016 a constituit 3,73 t u.c./ha, ceea ce cedează cu 0,72-1,06 t u.c./ha celorlalte sisteme de fertilizare în asolament. Astfel, influența diferitor sisteme de fertilizare asupra nivelului de productivitate a asolamentului este evidentă, dar diferența dintre diferite sisteme de fertilizare, indiferent de dozele aplicate, este mai puțin convingătoare.

Un nivel mai înalt de productivitate a asolamentului a fost obținut în perioada vizată pentru anul agricol 2012-2013, cu o cantitate de precipitații atmosferice de 668,6 mm și o productivitate mai mică în anul agricol 2011-2012 cu o cantitate de precipitații de 347,4 mm (fig. 4 și 5).

Productivitatea asolamentului pe martorul absolut a constituit în anul agricol 2011-2012 – 2,33 t u.c./ha, iar în anul agricol 2012-2013 – 5,43 t u.c./ha. În anul agricol 2012-2013 sistemul de fertilizare organică a avut prioritate după nivelul de productivitate comparativ cu toate celelalte sisteme de fertilizare în experiență. În anul agricol 2011-2012, cu o cantitate mai mică de precipitații, sistemul organic de fertilizare a fost la nivelul celorlalte sisteme de fertilizare după productivitatea obținută.



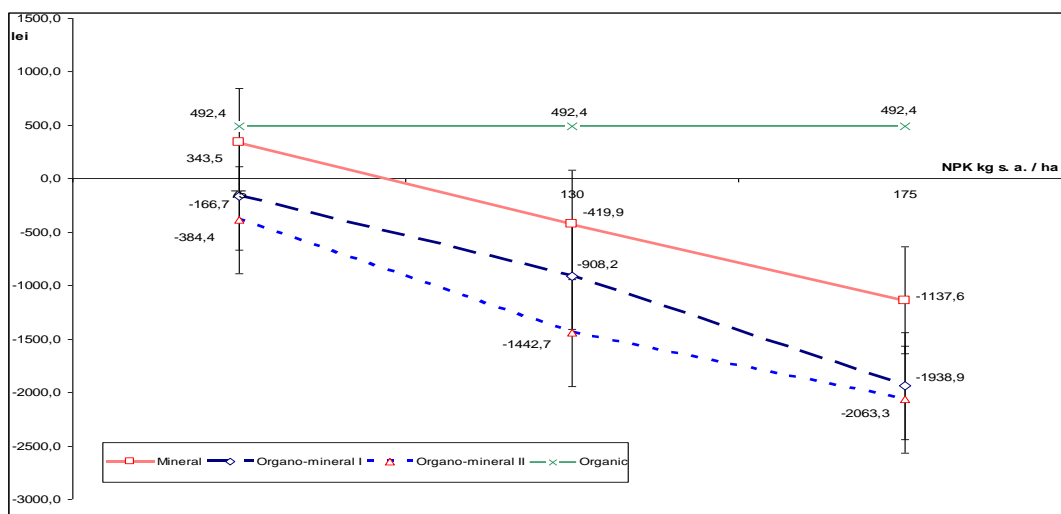
**Fig. 4.** Productivitatea asolamentului (unități cerealiere) în funcție de sistemele de fertilizare pe cernoziomul tipic din stepa Bălților, anul agricol 2011-2012, t u.c./ha, experiența de câmp de lungă durată a ICCC „Selecția” (cantitatea anuală de precipitații – 347,4 mm).



**Fig. 5.** Productivitatea asolamentului (unități cerealiere) în funcție de sistemele de fertilizare pe cernoziomul tipic din stepa Bălților, anul agricol 2012-2013, t u.c./ha, experiența de câmp de lungă durată a ICCC „Selecția” (cantitatea anuală de precipitații – 667,6 mm).

Necesitatea determinării eficacității economice la aplicarea diferitor sisteme de fertilizare în întregime pe asolament reiese din postacțiunea pozitivă a fertilizantilor asupra borceagului de primăvară și orzului de primăvară, sub care nu se introduc nemijlocit îngrășămintele minerale și organice.

Venitul suplimentar de la folosirea îngrășămintelor organice în asolament a alcătuit 492,5 lei/ha (fig. 6).



**Fig. 6.** Recuperarea fertilizanților cu sporul de producție de la aplicarea diferitor sisteme de fertilizare în asolament, experiența de câmp de lungă durată a ICC „Selecția”, media pentru anii 2011-2016, lei/ha.

Un venit suplimentar în mărime de 343,6 lei/ha a fost calculat la fel în cazul aplicării celei mai mici doze de îngrășăminte minerale la folosirea lor separată. Toate celelalte doze de îngrășăminte minerale folosite separat sau pe fondul diferitor doze de fertilizare organică au provocat pierderi în mărime de la 166,7-384,5 lei/ha până la 1137,6-2063,3 lei/ha, deoarece cheltuielile suplimentare nu se răscumpără cu sporul de producție în condițiile prețurilor existente la producția agricolă și inputuri în formă de îngrășăminte, motorină etc. Discrepanța continuă a raportului dintre indicii de creștere a prețurilor produselor agricole și cei ai produselor industriale cumpărate de agricultori, impune necesitatea reducerii aplicării fertilizanților care va duce la scăderea productivității culturilor și fertilității solului.

### Concluzii

1. Aplicarea îngrășămintelor sporește conținutul formelor mobile de elemente nutritive, inclusiv a azotului, dar aceasta nu întotdeauna se soldează cu majorarea productivității culturilor și, corespunzător, a asolamentului.
2. Toate sistemele de fertilizare contribuie la majorarea considerabilă a productivității asolamentului comparativ cu martorul absolut.
3. Sistemul organic de fertilizare asigură același nivel de productivitate a asolamentului analogic sistemelor de fertilizare minerală și organo-minerală I și II.
4. Productivitatea asolamentului scade pe toate sistemele de fertilizare în anii cu precipitații insuficiente.
5. Sporul de producție de la aplicarea îngrășămintelor minerale folosite separat și pe fondul îngrășămintelor organice în asolament nu acoperă cheltuielile necesare pentru aplicarea lor sub diferite culturi (fără evidența cheltuielilor suplimentare legate de transportarea, păstrarea, pregătirea și aplicarea lor în câmp; recoltarea, condiționarea, transportarea și depozitarea producției suplimentare obținute de la aplicarea fertilizanților).
6. Îngrășămintele organice asigură un spor de producție prin postacțiunea lor asupra culturilor din asolament care asigură un venit suplimentar (fără cheltuielile suplimentare legate de transportarea, păstrarea, pregătirea și aplicarea lor în câmp; recoltarea, condiționarea, transportarea și depozitarea producției suplimentare obținute de la aplicarea fertilizanților) pentru diferite culturi și asolament în întregime.
7. Majorarea dozelor de îngrășăminte reduce eficacitatea economică a folosirii lor.

8. Decalajul prețurilor la produsele agricole și inputuri, precum și creșterea lor neproportională nu favorizează respectarea legilor fundamentale a agriculturii (legea restituirii) în scopul reproducerii și menținerii fertilității solului.

**Bibliografie:**

1. BOINCEAN, B., NICA, L., STADNIC, S. Productivity and fertility of the Balti Chernozem under crop rotation with different systems of fertilization. In: *Soil as World Heritage*. Springer, 2013, pp. 209-232, ISBN 978-94-007-6186-5.
2. BOINCEAN, B., NICA, L., STADNIC, S., BULAT, L. Fertilitatea și fertilizarea cernoziomului tipic din stepa Bălțului. In: *Akademios*. Revista de Știință, Inovare, Cultură și Artă, 2011, nr. 1 (20), p. 110-121. ISSN 1857-0461.
3. BOINCEAN, B.; STADNIC, S. Productivitatea asolamentului și fertilitatea cernoziomului tipic la diferite sisteme de fertilizare în asolament. In: *Materialele conferinței științifice internaționale „Rolul agriculturii în acordarea serviciilor ecosistemice și sociale”*, Bălți, 25 noiembrie 2014, p. 413-420. ISBN 978-9975-50-139-2.
4. BOINCEAN, B.; STADNIC, S. Eficacitatea economică a folosirii îngrășămintelor sub diferite culturi în asolament. In: *Culegere de articole științifice „Agricultura durabilă în Republica Moldova: provocări actuale și perspective”*. Bălți: Indigo Color, 2017, pp. 17-22. ISBN 978-9975-3156-2-3.
5. MADJAR, R., DAVIDESCU, V. *Agrochimie* [online]. Universitatea de Științe Agronomice și Medicină Veterinară București. 2009, 224 p. [citat 21 sept. 2017]. Disponibil: <http://www.horticultura-bucuresti.ro/images/pdf/Agrochimie.pdf>
6. STADNIC, S., BOINCEAN, B. Eficiența economică a folosirii diferitor sisteme de fertilizare în asolament. In: *Materialele conferinței științifice internaționale dedicate aniversării 20 ani a învățămîntului economic la USARB „Aspecte ale dezvoltării potențialului economico-managerial în contextul asigurării securității naționale”*, Bălți, 6 iulie 2015, p. 371-376. ISBN 978-9975-132-35-0.
7. STADNIC, S. Optimizarea folosirii îngrășămintelor în zona de nord a Republicii Moldova. In: *Agricultura Moldovei*, 2004, nr. 8, p. 6-11. ISSN:0582-5229.
8. БОИНЧАН, Б., СТАДНИК, С. Энергетическая оценка различных систем удобрений. In: *Аграрная наука*, 2007, nr.11, p. 4-6. ISSN 0869-8155.
9. БОИНЧАН, Б; СТАДНИК, С. Система удобрения в севообороте и плодородие чернозема типичного Бэлцкой степи Республики Молдова. In: *Агрохімія і ґрунтознавство*. Харків, 2014, с. 136-138. ISSN 0587-2596.
10. ЗАГОРЧА, КЛ., БЕЛТЕЙ, ВИ., ИНДОИТУ, ДМ., МАЛАЕВА, ТА. Влияние длительного применения удобрений на свойства почвы, урожай культур и продуктивность полевого севооборота на карбонатном чернозёме Молдавии In: *Влияние длительного применения удобрений на плодородие почвы и продуктивность севооборотов*. Москва: Колос, 1980, с. 190-222.
11. НАКОНЕЧНАЯ, ЗИ. *Агроэкологическое обоснование системы удобрения в зерно-свекловичных севооборотах Молдавии*. Кишинёв: Штиинца, 1988, 373 с. ISBN 5-376-00182-2.
12. ТУРТУРЯНУ, НА., ЦУРКАН, МА., ЛИСНИЧЕНКО, ВМ., АНДРИЕШ, СВ. Влияние систематического внесения минеральных удобрений на плодородие почвы, продуктивность севооборотов и баланс питательных веществ на разных почвах Молдавии In: *Достижения почвоведения и агрохимии в Молдавии*, Кишинёв: Карта Молдовеняскэ, 1973, с. 96-104.
13. ЦУРКАН, МА., СЕРЖЕНТУ, ЕП. Продуктивность зерно-пропашного севооборота на выщелоченном чернозёме при применении различных систем удобрения In: *Удобрение, плодородие почвы и продуктивность сельскохозяйственных культур в Молдавии*, Кишинёв. 1986, с. 74-82.

ELEMENTE DE GÂNDIRE FORMALĂ ÎN ACTELE COMUNICĂRII VERBALE

Efim MOHOREA, dr. hab., prof. univ.,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

**Abstract:** *This article is devoted to the study of rational aspects of communication, certain formal parts of education and conveyance of messages by communication process participants, in particular, their need to understand complex judgments and respective logical connectives (not, and, or, if ... then, only if ... then, if and only if, ... then).*

**Keywords:** *signal, sign, meaning, communication, judgment, true meaning, logical connective.*

### Introducere

Comunicarea este un atribut al ființelor omenești. Prin comunicare, omul se încadrează în procesul socializării sale. Interacțiunii prin semnalizare și semnificare, de care dispuneau strămoșii biotici ai oamenilor, în decursul evoluției, i s-a adăugat comunicarea prin semne non-verbale și limbaj articulat. *Aristotel* (sec. al 4-lea î. e. n.) a fost printre primii cercetători care au abordat problema comunicării prin limbajul articulat. El a subliniat faptul că omul dispune de *logos* (limbaj). Prin *logos* se exprimă gânduri, idei, ordine, aprecieri ș. a. *Logosul* este baza conștiinței și aprecierilor valorice ale omului. Prin *darul cuvântului* omul se deosebește radical de celelalte ființe care trăiesc în comunități. Comunicarea prin limbaj este baza societății, a întrunirii indivizilor într-o societate cu adevărat umană.

În secolul al XIII-lea *Sfântul Toma* insistă asupra faptului că limbajul îi unește pe oameni, ceea ce E. Coșeriu numește *alteritate* (raportul individului uman cu alții). *Sfântul Toma* spunea că dacă omul ar fi o ființă solitară, atunci i-ar ajunge pur și simplu impresiile psihice în conștiință și nu ar avea nevoie să le exteriorizeze. Pentru oamenii care trăiesc în comun, este necesar ca toate concepțiile unui individ să se arate în exterior, să fie făcute cunoscute altora. Deci tocmai prin alteritate, adică prin limbajul care se adresează altora, oamenii pot conviețui.

Trebuie de subliniat faptul că vorbirea articulată nu este comunicarea propriu-zisă. Există diferențe esențiale, spre exemplu, între *a spune*, *a auzi*, pe de o parte, și *a comunica*, *a asculta*, pe de altă parte. Vorbitul și ascultatul sunt procese unilaterale, unidireționale, pe când comunicarea este proces bilateral, bidirecțional, care are loc între mai multe persoane și care presupune transfer de „mesaje”, *informație* în ambele sensuri, adică *retroacțiune*, *conexiune inversă* (*feed-back*). Comunicarea se realizează prin *știre*, *veste*, *înștiințare*, *înțelegere*, *sens* etc.

#### 1. Esență rațională a comunicării

Etimologic, conceptul *comunicare* provine din adjectivul latinesc *communis* care înseamnă *a aparține mai multor persoane (sau tuturor)*, *comun*, *public*; *pe care cineva îl are împreună cu altcineva* (A se vedea: [5, p. 143]). O altă sursă etimologică a termenului *comunicare* este verbul latin *communico* care înseamnă *a împărți*, *a împărtăși*; *a pune la un loc*, *a lega*, *a asocia*; *a discuta*; *a adăuga* (A se vedea: [Idem, p. 142-143]). Această viziune asupra comunicării, consideră o mare parte dintre specialiști, reprezintă una dintre direcțiile teoretice contemporane.

Începând cu a doua jumătate a secolului al XX-lea, termenul *comunicare* capătă o sferă largă, obține o extensie deosebită: comunicarea, consideră unii specialiști, poate fi nu doar umană, ci și animală, vegetală, ba chiar mecanică. Această gama largă de „semnifica-

ții” ale termenului *comunicare*, ne „explică” specialiștii de orientare tehnicistă, ar permite a fi utilizat în biologie (comunicarea între celule), în neurologie (comunicarea creierului cu alte organe), în informatică (comunicarea între om și calculator) etc. Nu ar trebui să ne mirăm, aflând că Soarele ne „comunică” energie, tot așa cum în lingvistică este vorba de comunicarea prin limbaj, iar în sociologie se cercetează comunicarea într-o colectivitate sau într-o societate și în multe alte discipline. În realitate, lucrurile stau cu totul altfel. Există lucrări ale savanților cu pregătire interdisciplinară în științele fundamentale, în care se cercetează minuțios specificul proceselor de interacțiune între obiectele din lumea anorganică, regnul animal și societatea omenească. Este necesar a se distinge clar între *cauzalitatea fizico-chimică* din lumea anorganică, *determinismul informațional-reglator* din lumea plantelor și animalelor și *schimbul de mesaje, prin semne verbale și non-verbale*, dintre ființele umane, dotate cu *conștiință*.

E de menționat că în orice act comunicativ sunt prezente elemente ale semiozei, care include următorii factori constitutivi: *semnul, semnalul, semnificația, referința*. Având în vedere faptul că conținutul ideatic, adică *semnificația* cuvintelor este un fenomen ideal, localizat în conștiință, suntem nevoiți a recunoaște că însăși comunicarea se prezintă drept un fenomen rațional care, de facto, este nu altceva decât o *relație* între conștiințele comunicanților. Ceea ce specialiștii numesc „mesaj”, în realitate, reprezintă doar un sistem de semnale codificate ce se transmit, prin canalele de comunicație, de la *emițător* până la *receptor*. De asemenea, trebuie de avut în vedere faptul că comunicarea verbală și non-verbală, din diferite domenii ale activității omenești, este un proces rațional, cognitiv, adică imanent doar ființelor umane. În privința la așa-zisa „comunicare” animală, putem spune că ea are la bază interacțiunea indivizilor biotici prin *semnale, semnificare*. Procesele informaționale *inconștiente* sunt incluse în actele reglatoare care le asigură indivizilor și speciilor din regnul animal acomodarea la mediul înconjurător, supraviețuirea în lupta lor pentru existență.

În bază datelor obiective, obținute în neuroștiințe (neurofiziologie, neurobiologie, neuropsihologie etc.), psihofiziologie, etologie, psihologia cognitivă, psiholingvistică și alte științe contemporane, putem afirma, cu siguranță, următoarele: în sistemele informaționale artificiale și în organismele vii se produc „mesaje” în formă de semnale fizice (optice, acustice, electrice, chimice etc.) pe care „transmițătorul” le codifică și le îndreaptă (tot în formă de semnale fizice), prin canal, înspre „destinatar”. De fapt, termenul global *mesaj* denotă gânduri, sentimente, trăiri, idei, intenții, emoții, stări sufletești etc. Toate acestea, fiind ideale, rămân inaccesibile oricăror sisteme senzoriale, inclusiv ale omului. Așadar, mesajul ideatic, fără a fi transpus (transformat) în semnal, rămâne inaccesibil interlocutorului și, prin urmare, nu poate acționa asupra organelor de simț. Așadar, ceea ce se numește *mesaj* în tehnica comunicațiilor și comportamentele animalelor, reprezintă o înlănțuire de semnale codificate, iar așa-zisa „comunicare” este un proces de transformare și de transmitere a acestor semnale de la sursă spre destinatar.

În momentul de față, ființele umane nu dispun de mijloace naturale necesare pentru a-și transforma direct gândurile, ideile etc. în semnale perceptibile. De aceea oamenii recurg la „procedura” de codificare care se produce în două etape: mai întâi ideile, gândirile, intențiile ale celui care vrea să le comunice cuiva se transformă în semnale verbale (rostite sau scrise). Apoi semnalele verbale (ondulațiile sonore sau textul scris) vor fi transformate într-un șir de semnale electromagnetice (numit „mesaj”) pentru *emițătorul* tehnicii de comunicație care se va transmite printr-o linie de comunicație (telefon, telegraf, telex, internet etc.) *receptorului* tehnic și ajung la *destinatar*. În fond, comunicarea, în sensul deplin al cuvântului, a fost și rămâne un fenomen psihic și rațional, cognitiv și afectiv, inerent ființei umane.

Indiferent de domeniul activității profesionale în care are loc comunicarea (management, jurisprudență, educație, medicină, mass-media etc.), trebuie de avut în vedere următoarele: Există două rețele (circuite) informaționale în actele de comunicare. Prima rețea o constituie interrelația dintre comunicanții umani (mai precis, conștiințele acestora) care folosesc același sistem lexical (cuvintele și semnificația lor) și operatori sintactici (verbali și logici) pentru a construi propoziții, fraze etc., înțelese de ambele părți ale actului (procesului) comunicativ. De aici decurge caracterul ideal al mesajului propriu-zis. A doua rețea a comunicării o constituie partea tehnică, adică structura *procesului tehnic* al actului comunicativ (1. emițător – codare – „mesaj” – canal – decodare – receptor; 2. receptor – codare – „mesaj” – canal – decodare – emițător) rămâne invariabilă, se schimbă doar conținutul, scopurile, participanții, metodele, mijloacele etc. Comunicarea, în conținutul plener al termenului, rămâne deocamdată prerogativa ființelor umane care sunt dotate cu rațiune și pot interacționa nu doar prin *semnale*, dar și prin *semne*. Funcția semnului nu poate fi concepută fără semnificație. Nu există semn fără *semnificație*, însă există *semnificare* fără semn. Specialiștii în domeniul etologiei au demonstrat că în lumea insectelor și mamiferelor există semnificări cu conținut „prelogic” și fără limbaj articulat.

Atributele ideale ale semnului, exprimate prin triada semiotică *desemnat – semnat – semnificant* (elemente ale unui obiect de natură psihică, mintală) sunt „localizate” în *conștiințele* subiecților semiozei și nu reprezintă „laturi” imanente ale substratului (purttătorului) material al semnului. Această idee a autorului articolului de față este contrară afirmațiilor unor specialiști în domeniul comunicării semiotice.

Comunicarea rămâne a fi procesul și rezultatul *interrelației conștiințelor subiecților* comunicării care, fiind asistate de factori semiotici și legături informaționale, bazându-se pe cunoștințe despre lumea externă și internă, nu atât *transmit*, cât *crează* mesaje (enunțuri, fraze, texte etc.) și le dau diverse interpretări conceptuale sau/și valorice.

În continuare, vom analiza unele aspecte raționale care sunt prezente în actele de comunicare, inclusiv în cele formalizabile.

## **2. Enunțul – formă fundamentală de comunicare interpersonală**

Pentru a evita neînțelegerea dintre comunicanți trebuie să fie excluse ambiguitățile din limbajul natural, înlocuind termenii polisemantici și neclari cu noțiuni științifice clare ce au conținut precis și interpretări univoce. De asemenea, este important ca în enunțurile pe care le emit participanții la procesele comunicative să fie corect incluși conectorii (operatorii) inter-propoziționali prin care, din propoziții simple, se alcătuiesc compuși verbali (propoziții compuse, fraze etc.). Mai jos, vom demonstra importanța utilizării corecte a operatorilor logici – *negației*, *conjunției*, *disjunției (inclusive și exclusive)*, *implicației*, *replicației (implicației inverse)*, *echivalenței*, *anticonjunției*, *antidisjunției* – pentru comunicarea efectivă în activitatea profesională (management, jurisprudență, învățământ etc.).

Una dintre formele gândiri abstracte, aplicabile în comunicarea profesională, o constituie *judicata* (propoziția logică). Unitatea dintre acest act mintal și materializarea lui în vorbirea articulată (prin propoziții linguale) poartă numele de *enunț*.

Analiza logică a judecării este precedată de evidențierea esenței judecării. Un compartiment special al logicii formale îl reprezintă *logica enunțurilor* sau *logica propozițională*. El studiază propozițiile compuse care sunt alcătuite din propoziții simple legate între ele prin *operatori logici inter-propoziționali*. În cadrul propozițiilor compuse, propozițiile simple sunt interpretate ca propoziții „atomare”. Propozițiile simple în cadrul propozițiilor compuse, se notează, de regulă, cu minusculele alfabetului latin: **p, q, r, s** etc. Structura propozițiilor simple, în acest context, nu se ia în considerație; prezintă interes numai valorile lor de adevăr.

*Propozițiile compuse* sunt forme logice ce au ca elemente propoziții simple unite prin operatori logici inter-propoziționali numiți și funcțori, conectori sau joncțiuni (variabile funcționale).

Modelul comunicării tehnice, creat de cercetătorii americani Shannon și Weaver, continuă să fie schema clasică a comunicării interpersonale. În acest model, a *comunica* înseamnă că un *emițător* sau *sursa* de informație este conectată la *transmițător*, printr-o *linie de comunicație* transmite semnale care ajung la *receptor* și sunt primite de *destinatar*. Unitatea de măsurare a comunicării este de natură binară (numită și digitală), adică de tipul *închis – deschis, da – nu, adevăr – fals, 1 – 0* etc. Noțiunile principale ale acestui model sunt cele de: *sursă* (plus emițător), *receptor, canal, cod* (dispozitive tehnice de codificare, transmitere și decodificare a informației).

Am mai scris supra că în tehnica comunicațiilor sursa produce „mesaje” în formă de semnale fizice pe care transmițătorul le codifică și le îndreaptă (rămânând tot semnale fizice), prin canal, înspre destinatar. Termenul global „mesaj”, scrie *Mihai Dinu*, acoperă o mare varietate de realități, pe care le desemnăm în limbaj curent prin cuvinte ca: gânduri, sentimente, trăiri, idei, emoții, stări de a rămâne inaccesibile sistemelor noastre senzoriale. „*Nici una dintre manifestările menționate ale psihismului uman nu poate fi sesizată direct de un dispozitiv material, fie acesta chiar atât de complex ca foarte sofisticatele noastre organe de simț. De aceea, entitatea emițătoare se vede obligată să procedeze prin substituție: ea încredințează unor semnale materiale, perceptibile senzorial, misiunea de a le reprezenta indirect, prin procură, produsele impalpabile ale conștiinței și afectivității. Înlocuirea nu înseamnă însă transport, așa încât acestea din urmă rămân și pe mai departe principial netransmisibile*” [1, p. 25].

Mesajul netranspus în semnal rămâne inaccesibil interlocutorului, care nu are cum sesiza o anumită prezență ce nu îi impresionează simțurile. Cum ființa umană nu dispune de mijloacele naturale necesare pentru a-și traduce direct gândurile în semnale perceptibile, „*codificarea va avea de parcurs două etape. Cea dintâi va consta în transpunerea în cuvinte a intențiilor emițătorului, operațiune pe care, în calitate de prim transmițător, o poate efectua el însuși, pe când cea de a doua va trebui să o încredințeze unui sistem electronic specializat în traducerea discursului sonor într-unul electromagnetic, dispozitivul cu pricina jucând rolul unui transmițător secund, la fel de indispensabil, în cazul în speță, ca și cel dintâi*” [Idem, p. 27-28]. Spre exemplu, o persoană care vorbește la telefon manifestă o primă codificare a mesajului sub formă acustică, urmând ca microfonul aparatului să transforme cuvintele pronunțate de emițător (ondulații acustice) în semnale electrice (unde electromagnetice), capabile să treacă prin firul de metal ce constituie canalul de comunicare utilizat. Cu alte cuvinte, ideea pe care emițătorul intenționează să o comunice la distanță receptorului, mai întâi, se codifică în semnale (orale, scrise sau de altă natură), apoi semnalele (în unele cazuri, acestea se transformă în alte forme de semnale – electrice, optice etc.) se transmit printr-un mijloc de comunicație (poștă, telegraf, telefon, telex, internet etc.) receptorului. Semnalele pe care le-a primit destinatarul mesajului, prin anumite decodificări, devin fapte de conștiință (idei, sentimente etc.) ale acestuia.

Din cele expuse supra conchidem că, în baza cunoașterii anterioare a obiectelor, are loc *recunoașterea, interpretarea* lor ulterioară prin semne atât în actele de gândire, cât și în procesele de comunicare. Așadar, actului de comunicare îi precede cunoașterea termenilor și operațiilor mintale prin care cuvintele se îmbină în propoziții, fraze etc. Fără a înțelege semnificația cuvintelor nu este posibilă gândirea și comunicarea anumitor idei altor persoane. Spre exemplu, câteva generații de studenți, care nu au studiat logica în liceu, nu pot duce până la capăt rezolvarea următoarei probleme: „La examenul de logică profesorul



i-a propus studentului cinci enunțuri la care trebuie de răspuns dacă sunt adevărate sau false. Studentul știe că profesorul propune enunțuri adevărate mai multe decât false și că niciodată nu propune trei întrebări consecutive care presupun răspunsuri identice. Din conținutul primei și al ultimei întrebări este clar că ele presupun răspunsuri opuse. Studentul știe răspunsul doar la a doua întrebare. Aceasta deja îi *garantează* studentului răspunsuri corecte la toate întrebările. Ce știe studentul despre întrebarea a doua? Care sunt răspunsurile corecte la toate întrebările?” Formalizând conținutul problemei (folosind tabela valorilor de adevăr) și eliminând cazurile care nu se întâlnesc la examenul profesorului dat, majoritatea studenților nu pot alege din patru variante obținute (într-un caz răspunsul la întrebarea a doua este *negativ*, iar în celelalte trei cazuri este *pozitiv*) pe aceea care decurge din condițiile problemei. Cauza nereușitei constă într-o simplă banalitate de ordin semantic: studenții nu pot găsi echivalentul logic al cuvântului „garantează”. Deși studenții deja cunosc principiul logic al *rațiunii suficiente*, ei nu sunt în stare să „traducă” termenul „garantează”, din limbajul natural, în „suficient”, din limbajul logic, care le-ar permite (prin soluționarea unei contradicții) să formuleze răspunsurile corecte la toate întrebările din bilet.

Una dintre problemele cu care se confruntă intelectualii (masteranzii, profesorii etc.) care nu au pregătire logică este problema neînțelegerii corecte a conținutului logic al operatorilor (conectorilor) interpropoziționali, prin care, din propoziții simple, se alcătuiesc propoziții compuse. *Negația, conjuncția, disjuncția (inclusivă și exclusivă), implicația (propoziția condițională), replicația (implicația conversă), echivalența (propoziția bicondițională), anti-conjuncția, anti-disjuncția* ș. a., care se întâlnesc frecvent în comunicarea cotidiană și aceea profesională (didactică, științifică etc.), nu pot fi interpretate corect, fără o învățare prealabilă. De asemenea, este de dorit ca și absolvenții liceelor să cunoască elementar principiile și legile de bază ale logicii formale (principiile identității, non-contradicției, terțului exclus, rațiunii suficiente, legea contrapozității ș. a.), fără de care însușirea programelor universitare și comunicarea în domeniul activității profesionale vor fi dificile. Este important ca în activitatea și comunicarea profesională să se respecte principiile logicii formale. Aceasta asigură gândirii și receptării mesajelor, de către comunicanți, claritate, univocitate, coerență, consecvență. Uneori chiar și articolele din codurile juridice sunt formulate neclar, nu corespund rigorilor logice. Spre exemplu, articolul 117 din Legea fundamentală este formulat astfel: „*În toate instanțele judecătorești ședințele de judecată sunt publice. Judecata proceselor în ședință închisă se admite numai în cazurile stabilite prin lege, cu respectarea tuturor regulilor de procedură*” [4, p. 37]. Sub aspect logic formal, a doua propoziție o contrazice pe prima. Pentru a nu denatura conținutul juridic al articolului ar fi de dorit, din punct de vedere sintactic, ca propozițiile să fie separate nu prin punct, ci prin punct și virgulă (ca părți ale unei propoziții compuse) sau să fie reformulate printr-o propoziție universal afirmativă exceptivă, spre exemplu, astfel: „*În toate instanțele judecătorești, cu excepția judecării proceselor în ședință închisă admise numai în cazurile stabilite prin lege, cu respectarea tuturor regulilor de procedură, ședințele de judecată sunt publice*”.

Nu sunt întotdeauna formulate coerent și articolele din alte coduri juridice. De pildă, într-o discuție teoretică cu unii reprezentanți ai organelor de drept ne-am convins că definiția infracțiunii (articolul 14. Codul Penal al RM) poate avea interpretării diferite, deoarece nu corespunde întocmai principiului noncontradicției. Acest articol, din punct de vedere lingvistic și logic, conține două propoziții. Din prima propoziție aflăm că „*infracțiunea este o faptă (acțiune sau inacțiune) prejudiciabilă, prevăzută de legea penală, săvârșită cu vinovăție și pasibilă de pedeapsa penală*” [3, p. 8]. A doua propoziție ne informează că „*nu constituie infracțiune acțiunea sau inacțiunea care, deși formal, conține semnele unei fapte prevăzute de prezentul cod, dar fiind lipsită de importanță, nu prezintă gradul prejudiciabil al unei infracțiuni*” [Idem].

Avem de a face cu un caz analogic cu cel analizat mai sus: a doua propoziție o contrazice pe prima, atunci când afirmăm că nu *constituie*, adică nu *este* infracțiune dacă *fapta prevăzută de prezentul cod este lipsită de importanță*. Nu ar exista contradicție, dacă în prima propoziție s-ar afirma că prejudiciul trebuie să conțină *importanță*. Atunci cea de a doua propoziție ar completa-o pe prima. Sau, sub aspect *axiologic* (adică valoric), ar trebui de subliniat (în a doua propoziție) că nu se *consideră* (deși formal este infracțiune) fapta care *conține semnele unei fapte prevăzute de prezentul cod, dar fiind lipsită de importanță, nu prezintă gradul prejudiciabil al unei infracțiuni*.

Considerăm, de asemenea, că nu rezistă unei critici competente unele formulări din articolul 16. Clasificarea infracțiunilor (A se vedea: [3, p. 9]). Citind acest articol, din punct de vedere logic, înțelegem că, în funcție de *caracterul și gradul prejudiciabil, genul infracțiunilor se divide în următoarele cinci categorii: ușoare, mai puțin grave, grave, deosebit de grave și excepțional de grave*. Altfel spus, *caracterul și gradul prejudiciabil reprezintă criteriul logic al clasificării infracțiunilor*. După cum este cunoscut, *caracterul și gradul prejudiciabil al infracțiunii îl găsim în dispoziția articolului din partea specială al Codului penal*. Tocmai în dispoziție și nu în sancțiune trebuie căutat criteriul clasificării infracțiunilor deoarece, cum constată juristul român N. Popa, dispoziția normei juridice este *miezul* normei juridice.

E de menționat că printre regulile logice ale clasificării se află și regula *criteriului unic*. Adică o clasificare corectă trebuie să dispună de un criteriu unic și bine determinat, ceea ce înseamnă că orice element din universul clasificării este repartizat în clase distincte după *unul și același criteriu*. De exemplu, o primă clasificare a delictelor sau infracțiunilor se face în funcție de relațiile (valorile) sociale care sunt lezate sau violate printr-o acțiune ilicită (A se vedea: [2, pp. 66-67, 74]).

Citind atent articolul 16 al Codului Penal al RM, ne convingem că respectivele 5 tipuri de infracțiuni se clasifică (de facto, schimbând criteriul clasificării), în conformitate cu *sancțiunea* din norma juridică penală, adică după pedeapsa maximă prevăzută de legea penală pentru astfel de tipuri de infracțiuni, ceea ce nu contribuie favorabil la comunicarea dintre specialiștii din diferite domenii ale activității intelectuale. Chiar dacă necesitățile practicii juridice impun științei dreptului și filosofiei juridice astfel de modalități de gândire, aceasta trebuie explicată și argumentată în mod special, din punct de vedere logic.

În comunicarea profesională, spre exemplu juridică, este important de a înțelege perfect ce se comunică.

Să analizăm structura logică a textului alineatului (1) al articolului 189 (Șantajul) din Codul Penal al RM.

Cităm: „*Șantajul, adică cererea de a se transmite bunurile proprietarului, posesorului sau deținătorului ori dreptul asupra acestora sau de a săvârși alte acțiuni cu caracter patrimonial, amenințând cu violență persoana, rudele sau apropiații acesteia, cu răspândirea unor știri defăimătoare despre ele, cu deteriorarea sau cu distrugerea bunurilor proprietarului, posesorului, deținătorului ori cu răpirea proprietarului, posesorului, deținătorului, a rudelor sau a apropiaților acestora, se pedepsește cu amendă în mărime de la 200 la 500 unități convenționale sau cu închisoare de până la 4 ani*” [3, p. 64].

Analizând acest articol, sub aspect logic, aflăm mai mult decât ni se pare la prima vedere. Dispoziția acestui articol reprezintă o propoziție compusă care conține, în primul rând, cinci specii de cereri: cererea de a se transmite bunurile proprietarului ( $p_1$ ), posesorului ( $p_2$ ) sau deținătorului ( $p_3$ ) ori dreptul asupra acestora ( $p_4$ ) sau de a săvârși alte acțiuni cu caracter patrimonial ( $p_5$ ). (Aceste propoziții simple sunt unite prin disjuncție neexclusivă). Adică e vorba că se cere cel puțin una, dar nu se exclude că pot fi prezente toate cinci cererile cu

conținut patrimonial. În al doilea rând, la aceste cereri se adaugă (prin conjuncție) 13 moduri de amenințări (conectate prin disjuncție neexclusivă): amenințarea cu violență persoana ( $q_1$ ), rudele ( $q_2$ ), apropiații acesteia ( $q_3$ ), cu răspândirea unor știri defăimătoare despre ele ( $q_4$ ), cu deteriorarea ( $q_5$ ), cu distrugerea bunurilor proprietarului ( $q_6$ ), posesorului ( $q_7$ ), deținătorului ( $q_8$ ), cu răpirea proprietarului, ( $q_9$ ), posesorului ( $q_{10}$ ), deținătorului ( $q_{11}$ ), a rudelor ( $q_{12}$ ), a apropiaților acestora ( $q_{13}$ ). Sancțiunea, la rândul ei, este o disjuncție inclusivă care conține, cel puțin una dintre două pedepse – cu amendă ( $r_1$ ) sau/și cu închisoare ( $r_2$ ). Având în vedere că cercetarea cazului trebuie să fie completă, sub toate aspectele și obiectivă, raportul logic dintre dispoziție și sancțiune se prezintă, sub aspect logic, printr-o relație bicondițională (necesară și suficientă). Din punct de vedere logic, acest text se prezintă astfel:

$$[(p_1 \vee p_2 \vee p_3 \vee p_4 \vee p_5) \& (q_1 \vee q_2 \vee \dots \vee q_{13})] \leftrightarrow (r_1 \vee r_2).$$

În parantezele pătrate sunt luate două disjuncții neexclusive care, fiind legate prin conjuncție, alcătuiesc dispoziția din alineatul (1) al articolului în cauză. Dispoziția și sancțiunea sunt unite prin operatorul echivalenței care înlocuiește (simbolizează) cuvintele de legătură „dacă și numai dacă... atunci...”. Dacă ar fi să alcătuim tabela valorilor de adevăr a acestei propoziții compuse, am obține  $2^{20}$  rânduri, iar tabela valorică numai a dispoziției ar conține  $2^{18}$  rânduri. Din punct de vedere logic, numărul posibil al variantelor de șantaj, prevăzut de articolul citat mai sus, ar fi egal cu  $2^{18} - 2$  (Din numărul rândurilor tabelii valorilor de adevăr vom exclude *cererile* ce nu sunt urmate de amenințări și *amenințările* ce nu sunt precedate de cereri, cum prevede legea).

Din acest exemplu putem conchide că, fără a înțelege structura logică a mesajelor produse în conștiințele comunicanților, comunicarea profesională (practică sau științifică) nu este efectivă.

Cele expuse mai sus ne permit să formulăm următoarele concluzii:

1. Comunicarea este nu doar un proces pur verbal, ci reprezintă unul cu componente raționale, inclusiv formalizabile, fără de care actorii acestui proces nu pot fi situați la același nivel comprehensiv.
2. „Mesajele” pe care le trimit comunicanții unii altora reprezintă înlănțuiri de semnale codificate. Codarea și decodarea informației transmise și receptate, adică formarea mesajului propriu zis, se produce în conștiințele comunicanților și este, așadar, un proces intelectual, adică rațional.
3. Comunicarea interpersonală conține două circuite informaționale: unul prin care se transmit comunicanților „mesajele” alcătuite din semnale codificate și altul prin care se produc, se învață însăși codurile (sistem lexical al limbajului natural și artificial, sintaxa și stilistica acestora) care se aplică de către interlocutori pentru a crea mesajele propriu-zise ca forme ideale (gânduri, idei, intenții), adică fapte de conștiință.

Raționalismul secolului al XVII-lea, în persoana lui *R. Descartes*, activa sub deviza: „*Cuget, deci exist*”. În secolul al XXI-lea predomină epistema (tematizarea) comunicării, de aceea mulți specialiști în domeniul comunicării se subscriu lozincii: „*Comunic, deci exist*”.

#### Surse bibliografice:

1. DINU, Mihai. *Comunicarea: Repere fundamentale*. București, Editura Științifică, 1997. 362 p.
2. RĂDULESCU, Sorin, BANCIU, Dan. *Sociologia crimei și criminalității*. București: CASA de EDITURI și PRESĂ „Șansa” S.R.L., 1996. 237 p.
3. *Codul penal al Republicii Moldova*. Chișinău: „Cartea S.A”, 2002. 284 p.
4. *Constituția Republicii Moldova*, adoptată la 29 iulie 1994. Chișinău: Direcția de Stat pentru Asigurarea informațională MOLDPRES, 1994. 48 p.
5. *Dicționar latin-român*. București, Editura Științifică, 1962. 958 p.

## NOȚIUNEA DE MEDIU ÎNCONJURĂTOR ȘI IMPORTANȚA PROTEJĂRII LUI

**Ion DĂNOI**, dr., lector univ.,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți;  
**Corneliu VRABIE**, dr., lector univ.,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Résumé:** *La reconnaissance du droit à un environnement sain érige celui-ci au niveau d'un droit et d'une liberté fondamentale, au même titre que la liberté d'aller et venir, ou le droit de propriété. Il peut s'agir d'un droit individuel ou d'un droit collectif, qui est, selon les cas, défendu par des procédures différentes. Ce droit établit un lien fort entre l'homme et son environnement, lien original qui n'est subordonné à aucune condition de lien de propriété ou de lien économique.*

**Mots-clés:** *environnement, droit, santé humaine, liberté.*

Realitățile contemporane ne conving tot mai mult de rolul deosebit de important pe care îl are dreptul – ca principal instrument juridic în protecția mediului înconjurător. Dreptul mediului a apărut și s-a dezvoltat având în vedere sarcini imediate, dar și de perspectivă încredințate de societate, în funcție de nevoile de protecție a diferitelor elemente ale mediului amenințate de dezvoltarea și diversificarea industriei, de extinderea urbanizării, de dezvoltarea neecologică a agriculturii, a circulației aeriene, rutiere și navale, de înmulțirea surselor de poluare și sporirea gradului de nocivitate și persistență a acestora etc.

Astăzi asistăm la o preocupare crescândă a omenirii față de problemele tot mai complexe ale protecției mediului. Preocupările sunt justificate de agravarea fenomenelor de poluare având adeseori tendința de globalizare (transformări vizibile ale regimului climatic, deteriorarea stratului de ozon, despăduriri cu amploare fără precedent, fenomene de deșertificare, grave eroziuni ale solului și instabilitatea terenurilor, reducerea resurselor naturale, creșterea poluării), implicații economice și sociale deosebite, etc.

Noțiunea de mediu are un conținut foarte larg, afirmându-se, chiar că aceasta este o „noțiune – cameleon”<sup>24</sup>. Mediul este definit ca un ansamblu de factori naturali sau creați prin activități umane care acționează asupra condițiilor de viață și existență ale omului<sup>25</sup>. În alte opinii se constată că acest concept, privit sub aspect juridic, are un caracter dinamic, exprimând tendința generală – națională și internațională – pentru includerea în compunerea sa atât a elementelor naturale, cât și a celor create de om, noțiunea fiind definită prin cele două componente ale sale<sup>26</sup>. Mediul se mai definește și ca totalitatea factorilor naturali și a celor creați de om, care se află în strânsă interacțiune și influențează echilibrul ecologic, precum și condițiile de viață pentru om<sup>27</sup>. Într-o altă opinie mediul reprezintă „totalitatea lucrurilor, fenomenelor, influențelor, de natură să cauzeze schimbări de diferit ordin în activitatea umană și a omului însuși, precum și cele ce nu provoacă influență și nu pot fi influențate de om, dar formează un anturaj al vieții lui”<sup>28</sup>.

<sup>24</sup> Prieur M., „*Droit de l'environnement*”, 2e édition, Dalloz, 1991, p. 1.

<sup>25</sup> Duțu M., „*Dreptul mediului, Tratat, abordare integrată*”, Editura Economică, București, 2003, vol. I, p. 110.

<sup>26</sup> Lupan E., „*Dreptul mediului, Tratat elementar. Partea generală*”, Ed. Lumina Lex, București, 1996, p. 12-15.

<sup>27</sup> Bădescu V.S., „*Dreptul mediului. Sisteme de management de mediu*”, Editura C.H. Beck, București, 2011, p. 62. Motica Radu I., Trăileanu A., „*Drept funciar, amenajarea teritoriului și protecția mediului*”, Ed. Lumina Lex, București, 1999, p. 227.

<sup>28</sup> Trofimov I., „*Dreptul mediului*”, Chișinău, 2002, p. 8.

În Republica Moldova, legea specială menită să protejeze factorii de mediu este Legea privind protecția mediului înconjurător<sup>29</sup>. Legea nu definește expres noțiunea de mediu însă, în preambul arată că „Protecția mediului înconjurător constituie o prioritate națională, care vizează în mod direct condițiile de viață și sănătatea populației, realizarea intereselor economice și social-umane, precum și capacitățile de dezvoltare durabilă a societății pe viitor”.

În legislația Română pentru prima dată mediul a fost definit prin Anexa nr. 1 a Legii protecției mediului nr. 137 din 29 decembrie 1995<sup>30</sup> potrivit căreia „mediul este ansamblul de condiții și elemente naturale ale Terrei: aerul, apa, solul și subsolul, aspectele caracteristice ale peisajului, toate straturile atmosferice, toate materiile organice și anorganice, precum și ființele vii, sistemele naturale în interacțiune cuprinzând elementele enumerate anterior, inclusiv valorile materiale și spirituale, calitatea vieții și condițiile care pot influența bunăstarea și sănătatea omului.” În O.U.G. 195/2005 privind protecția mediului definiția noțiunii de mediu a fost și-a păstrat același conținut ca în vechea reglementare<sup>31</sup>.

O altă definiție a noțiunii de mediu a fost dată de Legea română nr. 9/1973 privind protecția mediului înconjurător<sup>32</sup>. Potrivit art. 3 al acestei Legi mediul înconjurător, este constituit din totalitatea factorilor naturali și a celor creați prin activități umane care, în strânsă interacțiune, influențează echilibrul ecologic, determină condițiile de viață pentru om, de dezvoltare a societății. Protecția mediului înconjurător are ca scop păstrarea echilibrului ecologic, menținerea și ameliorarea calității factorilor naturali, dezvoltarea valorilor naturale ale țării, asigurarea unor condiții de viață și de muncă tot mai bune generațiilor actuale și viitoare. Protecția mediului înconjurător se realizează prin utilizarea rațională a resurselor naturale, prevenirea și combaterea poluării mediului înconjurător și a efectelor dăunătoare ale fenomenelor naturale<sup>33</sup>.

Totuși termenul de mediu rămâne o noțiune generală, dificil de sintetizat într-o definiție unanim acceptată. Expresia „mediul” îmbracă în mod obișnuit două sensuri diferite. Într-o primă accepțiune, izvorâtă din științele naturii și aplicată societății umane, mediul reprezintă ansamblul de elemente și echilibre *de facto* care condiționează viața unui grup biologic, cealaltă accepțiune, datorită limbajului arhitecților și urbanștilor se referă la zona de contact între spațiul construit și mediul natural (deci între spațiul artificial și cel natural)<sup>34</sup>.

Pentru Comunitatea europeană mediul reprezintă ansamblul elementelor care, în complexitatea relațiilor lor, constituie cadrul, ambianța și condițiile vieții oamenilor, astfel cum există sau cum sunt percepute. Convenția privind răspunderea civilă pentru prejudiciile cauzate de activități periculoase pentru mediu<sup>35</sup>, redactată de Consiliul Europei ne prezintă o altă definiție noțiunii de mediu potrivit căreia: „Mediul cuprinde: resursele naturale abiotice

---

<sup>29</sup> Legea privind protecția mediului înconjurător nr. 1515 din 16.06.1993, publicată în Monitorul Oficial nr.10 din 01.10.1993.

<sup>30</sup> Legea protecției mediului nr. 137 din 29 decembrie 1995, publicată în Monitorul Oficial nr. 304 din 30 decembrie 1995, republicată în Monitorul Oficial nr. 70 din 17 februarie 2000, abrogată prin Ordonanță de Urgență nr.195 din 22 decembrie 2005 privind protecția mediului.

<sup>31</sup> Art. 2 lit. 41 din O.U.G. 195/2005, definește mediul ca fiind „ansamblul de condiții și elemente naturale ale Terrei: aerul, apa, solul, subsolul, aspectele caracteristice ale peisajului, toate straturile atmosferice, toate materiile organice și anorganice, precum și ființele vii, sistemele naturale în interacțiune, cuprinzând elementele enumerate anterior, inclusiv unele valori materiale și spirituale, calitatea vieții și condițiile care pot influența bunăstarea și sănătatea omului”.

<sup>32</sup> Legea privind protecția mediului înconjurător nr. 9 din 20 iunie 1973, publicată în Buletinul Oficial nr. 91 din 23 iunie 1973, abrogată prin Legea protecției mediului nr. 137 din 29 decembrie 1995.

<sup>33</sup> Art. 4 din Legea privind protecția mediului înconjurător nr. 9 din 20 iunie 1973.

<sup>34</sup> Bădescu V.S., op. cit., p. 62.

<sup>35</sup> Convenția a fost deschisă spre semnare la Lugano la 12 iunie 1993.

și biotice, cum sunt aerul, apa, solul, fauna și flora, precum și interacțiunile între acești factori; bunurile care compun moștenirea culturală și aspectele caracteristice ale peisajului”.

### **Importanța protejării mediului**

Starea de degradare avansată a ecosistemelor naturale, interacțiunile dintre mediu și activitățile umane (în special cele economice), apariția și multiplicarea „problemelor de mediu” la scară globală reprezintă suficiente motive de îngrijorare pentru noi toți. Dimensiunea internațională a fenomenului (tradus prin neliniște/temere) a devenit în prezent elementul central – poate chiar determinant – al politicilor naționale de mediu, care se răsfrâng, inevitabil, asupra politicilor externe ale tuturor statelor – responsabile – ale lumii.

O analiză atentă a elementelor care formează conținutul termenului *mediu* conduce – în mod inevitabil și dintru început – la concluzia că nici unuia nu i se poate acorda o importanță mai mică sau mai mare decât altuia, iar a proteja mediul – prin aceasta înțelegând *totalitatea acțiunilor menite să asigure conservarea resurselor naturale și protejarea calității componentelor mediului* – echivalează cu acordarea unei aceleiași atenții fiecărei componente. Cunoscută fiind alterarea raporturilor om – societate – natură (în orice sens le-am aprecia) se impune o nouă direcționare a acțiunilor umane, fapt posibil de realizat pe două căi: a strategiei (politicii ecologice) și a acțiunii politice (ecologiei politice)<sup>36</sup>.

Ocotirea mediului a fost identificată ca reprezentând „o problemă vitală a lumii contemporane”<sup>37</sup>. Într-adevăr, încă din cele mai vechi timpuri omul a încercat să modeleze natura ale cărei legi trebuiau respectate pentru a supraviețui, însă, în ultimele două secole s-a făcut simțită, prin comportament și concepție, de a domina natura, de a folosi în interes propriu toate bogățiile naturale, accentuându-se progresiv conflictul dintre procesele ciclice naturale ale ecosferei și cele liniare ale tehnologiilor create și susținute de civilizația umană, ajungându-se la „criza ecologică.”

În prezent se acceptă că globalizarea economică este unul dintre cele mai controversate fenomene cu care se confruntă societățile contemporane. Efectele sale benefice din punct de vedere economic și mobilitatea deosebită pe care o asigură în foarte multe domenii sunt unanim apreciate. Există, însă, și manifestări negative grave ale aceluiași fenomen, iar unul dintre domeniile care le resimte foarte puternic este mediul. În aceste condiții, Hans-Peter Martin și Harald Schuman apreciază că se poate vorbi despre o veritabilă globalizare ecologică datorată unei filozofii care s-a dovedit foarte periculoasă: „protecția mediului și a sănătății, democrația și drepturile omului trebuie să fie abandonate dacă aceasta servește economiei mondiale”<sup>38</sup>.

Efectele negative ale acestui mod de abordare nu au întârziat să apară, iar pentru contracararea lor au fost imaginate noi concepte, în acest fel apărând ideea de dezvoltare durabilă a societății sau ecodezvoltare<sup>39</sup>.

Conceptul de dezvoltare durabilă desemnează totalitatea formelor și metodelor de dezvoltare socio-economică, al căror fundament îl reprezintă în primul rând asigurarea unui echilibru între aceste sisteme socio-economice și elementele capitalului natural.<sup>40</sup>

Deși inițial dezvoltarea durabilă s-a vrut a fi o soluție la criza ecologică determinată de intensa exploatare industrială a resurselor și degradarea continuă a mediului, în prezent s-a extins asupra calității vieții în complexitatea sa, și sub aspect economic și social.

---

<sup>36</sup> Minea Elena-Maria, „Protecția mediului”, Cluj-Napoca, 2010, p. 19.

<sup>37</sup> Marinescu D., „Tratat de dreptul mediului”, Editura ALL Beck, București, 2003, p. 3.

<sup>38</sup> Martin Hans-Peter, Schuman Harald, „Capcana globalizării”, Editura Economică, București, 1999, p. 239.

<sup>39</sup> Bran F., Rojianschi Vl., Diaconu Gh., „Politici ecologice”, Editura A.S.E., București, 1997, p. 6.

<sup>40</sup> Bădescu V.S., op. cit., p. 76.

Așadar, pentru a fi durabilă, dezvoltarea trebuie să se facă în mod obligatoriu cu respectarea anumitor reguli:

- Necesitatea plasării ființei umane în centrul priorităților de dezvoltare. Protejarea mediului este, într-adevăr vitală dar, asemenea creșterii economice, trebuie privită ca un mijloc de a susține dezvoltarea umană. Viabilitatea sistemului de resurse naturale ale planetei trebuie asigurată tocmai pentru a proteja viața umană și opțiunile umane;
- Pentru a reduce costurile exagerate necesare protejării și remedierii factorilor de mediu periclitați este nevoie de o reorganizare a modului de creștere economică a tuturor categoriilor de țări. Pentru țările în curs de dezvoltare nu poate exista o preferință între creșterea economică și protecția mediului. Creșterea nu este o opțiune, ci un imperativ. Aceste țări vor trebui să-și asigure rata de creștere în cadrul unor strategii care să țină seama de mediul fizic natural în cea mai mare măsură posibilă.
- Programele de priorități în domeniul protecției și conservării mediului sunt adoptate de fiecare țară în parte. Țările dezvoltate privesc poluarea ca pe un pericol pentru sănătatea populației și sunt preocupate de degradarea calității vieții pe termen lung. Țările în curs de dezvoltare sunt frământate mai mult de viața însăși decât de calitatea ei și, întrucât acțiunile de protejare a mediului sunt costisitoare, se poate constata că sărăcia este un dușman al acestuia.

#### **Repararea prejudiciului ecologic – mijloc de protecție a mediului**

Problemele juridice ale protecției mediului sunt atât de complexe și complicate încât cu greu își vor găsi curând o rezolvare sigură, teoretică și practică, toate aspectele sale. Din acest motiv, pentru că activitățile care au drept scop protecția mediului să fie încununate de succes, trebuie implementate și fundamentate științific instituțiile juridice legate de aceste activități, printre care și conceptul de **prejudiciu ecologic**<sup>41</sup>.

Eficiența protecției mediului depinde de o serie de condiții naturale și sociale. Acestea pot fi și trebuie formate și dirijate într-o direcție dorită de om. În atare scop, este nevoie, printre altele, de o analiză complexă care să descopere legități privitoare la mediul înșuși și la efectele datorate folosirii mediului, precum și legate de cauzele efectelor respective, care să fie fructificate de către cei ce protejează mediul. Problema apare deci stratificat<sup>42</sup>: mai întâi, este vorba de descoperirea corelațiilor și legăturilor dintre efectele folosirii factorilor de mediu, înainte de toate a resurselor naturale; în al doilea rând, formularea consecințelor, intențiilor și scopurilor politice; în al treilea rând, se impune determinarea regulilor juridice și administrative (adică determinarea cadrului a ceea ce putem și cum putem realiza), iar, după aceea, urmează instituționalizarea și controlul procesului de realizare a acestora. Acest model simplificat al protecției mediului exprimă „ciclul infinit” al procedurii respective. Scopurile protecției mediului și ale îmbunătățirii condițiilor de mediu pot fi realizate numai în sfera procesului real economico-social în dezvoltare, care are nevoie de mijloace concrete de reglementare fundamentate pe descoperirea corelațiilor existente și care le poate influența evoluția. O politică de mediu, bazată pe susținerea majorității sociale, nu poate

---

<sup>41</sup> În legătură cu expresia „prejudiciu ecologic” facem următoarea precizare: deși această denumire îi împrumută „o elegantă științifică”, ea nu acoperă în întregime realitatea. Ecologia este știința care cercetează influența factorilor externi asupra organismelor animale și vegetale, dar ea nu cuprinde și mediul artificial creat de mintea și mâna omului în lăuntrul și în afara așezărilor umane și cu privire la care se pot cauza și se cauzează prejudicii, care urmează să fie indemnizate tot după regulile stabilite de dreptul mediului. În cazul „prejudiciului ecologic” - convențional - este vorba de un prejudiciu cauzat prin poluarea mediului.

<sup>42</sup> Lupan E., „Cu privire la noțiunea juridică a prejudiciului ecologic” // Dreptul nr. 3/2003, p. 77.

exista fără o evaluare reală și amănunțită a situației și fără cunoașterea socială a acesteia.<sup>43</sup> Și aceasta cu atât mai mult cu cât poluarea mediului astăzi afectează negativ dezvoltarea economică și întreaga activitate socială. De aceea, se impune cercetarea științifică și cunoașterea aprofundată a fiecărei instituții juridice, inclusiv a noțiunii de prejudiciu ecologic, care condiționează corecta și rapida indemnizare a pagubelor cauzate mediului prin poluare.

Prejudiciul (dauna sau paguba) este – după cum se știe – unul din elementele delictului civil și exprimă efectele negative pe care le încearcă o persoană (fizică sau juridică) ca urmare fie a unei conduite ilicite a altei persoane, fie a unui animal ori lucru, dar el poate fi rezultatul și al unui eveniment care înlătură răspunderea delictuală. Prejudiciul poate fi material (o pierdere suferită, un beneficiu sau câștig nerealizat, un rezultat al vătămării persoanei) sau moral (vătămarea intereselor nepatrimoniale)<sup>44</sup>. În doctrina franceză se arată că „Printre elementele constitutive ale răspunderii civile, prejudiciul este cel al cărui existență determină cele mai puține discuții. Jurisprudența este unanimă în a declara că nu poate exista răspundere fără pagubă, iar imensa majoritate a doctrinei se mulțumește să înregistreze această regulă. Această condiție apare într-adevăr ca fiind de esența răspunderii civile”<sup>45</sup>. Prejudiciul este, deci, nu numai un element constitutiv al răspunderii civile, ci și o condiție *sine qua non* a acesteia.

În dreptul mediului, pentru exprimarea pagubei cauzate mediului prin poluare, uneori se folosește expresia de „prejudiciu ecologic”<sup>46</sup> sau „daună ecologică”<sup>47</sup>, care include atât pagubele suferite prin poluare de mediul natural, cât și pe cele suportate de om sau de bunuri, altele decât cele din mediul natural.

În astfel de condiții, prima problemă care se pune, și care trebuie lămurită, este aceea de a ști cine este victima unei asemenea daune, mediul (natural și artificial) ori omul?

Din definițiile date prejudiciului ecologic de unii autori rezultă că este vorba de daună cauzată persoanelor și bunurilor de către mediul în care acestea se găsesc. În această concepție mediul este considerat cauza, iar nu victima prejudiciului. Potrivit altor autori, mai puțini la număr, dauna ecologică nu poate fi decât vătămarea adusă de către om mediului.

Pentru lămurirea acestei probleme și a da un răspuns corect la întrebarea formulată considerăm necesar a sublinia că apariția prejudiciului constituie fundamentul general al nașterii dreptului la o indemnizație al deținătorului factorului de mediu, respectiv a obligației poluatorului de a plăti o indemnizație pentru prejudiciile cauzate mediului prin poluare.<sup>48</sup>

---

<sup>43</sup> Ibidem.

<sup>44</sup> Eliescu M., „Răspunderea civilă delictuală”, Editura Academiei, București, 1972, p. 90; Stătescu C., „Fapta ilicită cauzatoare de prejudicii, ca izvor de obligații (Răspunderea civilă delictuală)”. În „Dreptul civil. Teoria generală a obligațiilor”, de Stătescu C., Bîrsan C., Editura ALL Beck, București, 1999, p. 148; Pop L., „Drept civil român. Teoria generală a obligațiilor”, Editura Lumina Lex, București, 1998, p. 199 ș.a.

<sup>45</sup> Mazeaud H., Mazeaud L., Tunc A., „Traite theorique et pratique de la responsabilite civile” vol. I, Paris, 1965, p. 464.

<sup>46</sup> Duțu M., „În legătură cu răspunderea civilă pentru daune ecologice”, în „Dreptul” nr. 10-11/1991, p. 25, după Prieur M., „Droit l'environnement”, Dalloz, Paris, 1991, p. 1034-1041.

<sup>47</sup> Despaux M., „Droit de l'environnement”, Litec, Paris. 1980, p. 1036. Expresia „daună ecologică” a fost folosită pentru prima dată de Michel Despaux pentru a releva trăsăturile particulare ale prejudiciilor indirecte rezultate din atingerile aduse calității mediului, mai ales dacă se are în vedere că vătămarea adusă unora din comportamentele naturale ale mediului se propagă și influențează și alte componente ale mediului.

<sup>48</sup> Lupan E., „Cu privire la noțiunea juridică a prejudiciului ecologic” // Dreptul nr. 3/2003, p. 79.



## UNELE ASPECTE CU PRIVIRE LA TRĂSĂTURILE/SEMNELE INFRACTORULUI ÎN CRIMINOLOGIE ȘI DREPTUL PENAL

Anatolie FAIGHER, dr., lect. univ.,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

**Abstract:** *The definition and outlining of the offender is important because, on the one hand, it is necessary to know which people are talking about, and on the other hand, the notion of offender in criminology must be clearly delineated by the notion of offender in criminal law. Taking into consideration that sometimes in the specialty literature it is mentioned that between the notion of offender and the notion of perpetrator can not be a sign of equality, in this scientific article the author has tried to prove the differences and similarities between the notions of "the subject of the offense" and the "personality of the offender".*

**Keywords:** *offender, subject of crime, personality of perpetrator, perpetrator.*

Într-o accepțiune mai simplă, infractorul ar fi cel ce a comis infracțiunea. Însă apare întrebare: cine poate comite o infracțiune și ce trăsături îi sunt caracteristice?

În literatura de specialitate se menționează că au fost întâlnite cazuri de pedepsire a animalelor, a obiectelor neînsuflețite pentru comiterea diverselor infracțiuni. De exemplu, în 1553, în Rusia un clopot bisericesc a fost condamnat pentru infracțiune contra statului: „chemarea” oamenilor la răscoală și pedepsit prin biciuire și exilat în Siberia [21, p. 180].

O primă problemă în cercetarea și cunoașterea infractorului este aceea a conceptului de infractor în sens criminologic. Definirea și conturarea lui este necesară deoarece, pe de o parte, trebuie să se știe despre care persoane este vorba, iar pe de altă parte, trebuie să se delimiteze în mod clar noțiunea de infractor în criminologie de noțiunea de infractor în dreptul penal.

În cazul dreptului penal, pe primul plan este situată fapta infracțională, infracțiunea, care are un contur și o explicație foarte completă. Însă infractorul, personalitatea acestuia, este puțin studiată. Chiar atunci când se face mențiune despre vinovăție, tot nu se face mențiune despre om, decât indirect. Prin aceasta omul, care a comis infracțiunea, este trecut în umbră, el fiind subînțeles și constituind doar un punct de reper și un subiect menit a suporta și a executa pedeapsa.

Prin infractor, din punctul de vedere a dreptului penal, înțelegem subiectul infracțiunii: (activ).

Subiectului infracțiunii îi este destinat art. 21 CP RM. Putem observa, cu toate că autorii Codului Penal al Republicii Moldova actual au intitulat articolul: „Subiectul infracțiunii”, că ei totuși nu au dat o definiție a subiectului infracțiunii, dar au făcut o simplă enumerare a persoanelor care pot fi subiecte ale infracțiunii.

În sfera dreptului penal, noțiunea de infractor îmbracă denumirea de persoană, care în vizorul actualei legislații penale poate fi fizică și juridică.

În doctrina penală se folosește atât noțiunea de infractor, cât și de făptuitor pentru a desemna o persoană care a săvârșit fapta prevăzută de legea penală. Însă, cum menționează Gh. Diaconu, între cele două noțiuni nu se poate pune semn de egalitate, deoarece cea de făptuitor este mai întinsă, întrucât desemnează persoana care a săvârșit o faptă prevăzută de legea penală, noțiune care nu este sinonimă cu cea de infracțiune [8, p. 133], aceasta din urmă trebuind să realizeze cele trăsături esențiale prevăzute de art. 14 CP RM (pericolul social, prevedere în legea penală și vinovăția). Lipsa uneia din trăsăturile esențiale face ca fapta să nu constituie infracțiune, iar persoana care a săvârșit-o să nu fie infractor, ci doar făptuitor.

Putem observa că în actualul CP RM subiectul infracțiunii apare și sub denumirea de infractor (alin. 2 art. 1 CP RM), și sub denumirea de făptuitor (art. 19, alin. 1 art. 26, art. 27 CP RM etc.).

În literatura de specialitate, în legătură cu înțelesul noțiunii „subiectul infracțiunii”, au fost exprimate puncte de vedere variate: „persoana fizică sau juridică ce săvârșește o faptă care constituie infracțiune” [13, p. 218]; „persoana care a comis o faptă ce constituie infracțiune” [9, p. 144; 1, p. 41]; „persoana care săvârșește nemijlocit latura obiectivă a infracțiunii” [3, p. 135].

Prin subiect al infracțiunii autorii autohtoni înțeleg persoana care a comis o faptă prevăzută de legea penală și care, în baza faptului că posedă toate semnele prevăzute de lege pentru această categorie de subiect, este posibilă de răspundere penală [12, p. 207].

Savanții ruși prin subiectul infracțiunii înțeleg: „persoana care a săvârșit o infracțiune și care posedă toate calitățile cerute de lege, astfel încât să poată suporta răspunderea penală” [22, p. 74]; „persoana care este posibilă de răspundere penală pentru fapta prevăzută de legea penală, săvârșită de ea cu intenție sau din imprudență” [23, p. 75].

Pentru ca o persoană fizică să aibă calitatea de subiect activ al unei infracțiuni trebuie să îndeplinească anumite condiții, unele generale, iar altele speciale.

Persoana fizică devine subiect al infracțiunii, numai dacă întrunește cumulativ următoarele condiții generale:

- a) vârsta anumită prevăzută de lege;
- b) responsabilitatea – starea psihologică a persoanei care are capacitatea de a înțelege caracterul prejudiciabil al faptei, precum și capacitatea de a-și manifesta voința și a-și dirija acțiunile;
- c) libertatea de voință și acțiune.

Din cele menționate reiese că nu poate fi considerat subiect al infracțiunii persoana care nu posedă calitățile cerute de art. 21 CP RM pentru infracțiunea săvârșită de acea persoană.

Deci, subiecți ai infracțiunii sunt persoanele implicate în săvârșirea unei infracțiuni, fie prin însăși săvârșirea infracțiunii, fie prin suportarea consecințelor, a răului cauzat prin săvârșirea acesteia. După poziția pe care o au în raport cu infracțiunea și, deci, după poziția pe care o ocupă în cadrul raportului juridic penal de conflict, se face distincție între subiecții activi, sau infractori, pe de o parte, și subiecții pasivi, sau persoane vătămate prin infracțiune, pe de altă parte [5, p. 149].

De regulă, subiect al infracțiunii poate fi orice persoană fizică, care întrunește, cumulativ, cele trei condiții menționate: vârsta, responsabilitatea și libertatea de voință și acțiune [17, p. 78].

Dreptul penal, cum am menționat, operează cu noțiunea de subiect al infracțiunii. Acest subiect în momentul efectuării urmăririi și cercetării penale se numește învinuit (până la înaintarea învinuirii, bănuț).

Bănuț este persoana fizică față de care există anumite probe că a săvârșit o infracțiune până la punerea ei sub învinuire. Calitatea de bănuț încetează din momentul eliberării reținutului, revocării măsurii preventive aplicate în privința lui ori, după caz, anulării ordonanței de recunoaștere în calitate de bănuț și scoaterii lui de sub urmărire, sau din momentul emiterii de către organul de urmărire penală a ordonanței de punere sub învinuire.

Învinuitul este persoana fizică față de care s-a emis, în conformitate cu prevederile Codului de Procedură Penală al Republicii Moldova, o ordonanță de punere sub învinuire.

În momentul în care acțiunea se pune în mișcare în justiție și subiectul devine parte în procesul penal, se numește inculpat. În sfârșit, persoana fizică împotriva căreia a fost pronunțată o hotărâre judecătorească de condamnare se numește condamnat, dacă sentința este, parțial sau integral, de condamnare [10, p. 180].

Toate denumirile arătate, deși se referă la una și aceeași persoană, nu au același conținut, având în vedere ipostaze și faze diferite, succesive pe care persoana care a comis in-

fracțiunea le parcurge. Fiecare din aceste noțiuni au în vedere persoana celui care a comis infracțiunea, care a fost diferit justiției ca purtător al anumitor trăsături, drepturi și obligații.

Dar aceste noțiuni nu sunt totdeauna identice cu noțiunea de infractor, întrucât nu întotdeauna învinuitul este infractor sau infractorul este învinuit.

Cercetătorul Ig. Ciobanu, menționează că termenele de subiect al infracțiunii și făptuitor sau persoana care a comis infracțiunea se suprapun [7, p. 216-217]. Luând în vedere că unii autori, așa cum am menționat deja, consideră că între noțiunea de infractor și noțiunea de făptuitor nu se poate pune semn de egalitate, apare întrebarea: noțiunile „subiectul infracțiunii” și „personalitatea infractorului” sunt sinonime sau nu?

Criminologia abordează personalitatea umană din perspectiva implicării acesteia în problematica cauzalității și profilaxiei manifestărilor infracționale, căutând să dea răspuns la întrebări atât de dificile cum ar fi: cine este infractorul? Când și cum apare, cum adoptă individul modelul comportamentului criminal? Conceptul de personalitate a infractorului a suferit în evoluția criminologiei, interpretări diferite, aproape fiecare autor are propria sa definiție. Iată de ce în cadrul tuturor curentelor, teoriilor și școlilor criminologice, personalitatea infractorului a fost și este definită în mod diferit. Cu toate acestea, s-au formulat câteva orientări criminologice mai largi cu privire la conceptul personalității infractorului: orientarea biologică; orientarea psihologică; orientarea sociologică.

Așadar, unii autori concep personalitatea infractorului ca pe o totalitate de trăsături și însușiri ale omului, care, în anumite situații sau în afara lor, generează săvârșirea infracțiunilor [19, p. 204].

În această definiție, atenția este concentrată asupra particularităților personale caracteristice infractorului, care determină formarea motivelor criminale și care generează opțiunea pentru modul infracțional de atingere a scopurilor scontate.

Alți autori definesc personalitatea infractorului drept personalitate ce a comis infracțiunea grație unor însușiri psihologice ce-i sunt caracteristice, a viziunilor antisociale, atitudinii negative față de valorile morale și alegerea căii social-periculoase pentru satisfacerea necesităților sale [20, p. 126].

Personalitatea infractorului poate fi reprezentată prin totalitatea trăsăturilor și însușirilor negative, care, în anumite situații de conflict sau în afara lor, se reflectă în diverse comportamente infracționale [6, p. 39].

Personalitatea infractorului reprezintă personalitatea unui om care a săvârșit o acțiune social - periculoasă, interzisă de lege sub amenințarea cu răspunderea penală; sau se subînțelege totalitatea însușirilor social-semnificative care, în asociere cu condițiile și împrejurările exterioare, exercită influență asupra conduitei sale infracționale [2, p. 600].

Autorul Ig. Ciobanu, prin personalitate a infractorului înțelege ansamblul trăsăturilor individuale biopsiho-socio-culturale, precum și totalitatea calităților sociale ale omului, care în corelație cu alte condiții impersonale, determină comiterea unei fapte, prevăzută de legea penală [7, p. 219].

Cercetătorul V. Bujor remarcă faptul că personalitatea criminalului constă din ansamblul trăsăturilor, particularităților bio-psiho-sociale cu un înalt grad de stabilitate ce caracterizează persoana care a săvârșit o infracțiune” [4, p. 28].

Autorul V. Ursa, prin noțiunea de „personalitate a infractorului”, înțelege ansamblul trăsăturilor bio-psiho-sociale ale individului uman, care, la un moment dat, este marcat de „stigmatul” social-juridic al săvârșirii unei (sau unor) fapte cu caracter infracțional [18, p. 151].

Cercetătorul N. Giurgiu menționează: personalitatea infractorului este o sinteză a tuturor trăsăturilor bio-psiho-sociale, cu un înalt grad de stabilitate și care atribuie o identitate de sine confundabilă individului criminal, prin atitudinea de antisociabilitate [11, p. 88].

Sintetizând cele expuse, putem observa că personalitatea infractorului este un concept criminologic complex care înglobează noțiunea psihologică de personalitate și noțiunea juridico-penală de infractor. Astfel, în criminologie, „personalitatea infractorului” este o noțiune mai cuprinzătoare decât cea juridico-penală, cuprinzând ansamblul trăsăturilor, însușirilor, calităților persoanei, care a comis o infracțiune, exprimând totodată interrelația dintre individualitatea persoanei și esența socială a acesteia.

Din punct de vedere criminologic, infractorul, ca ființă socială, este privit mult mai complex, analizându-se condiționările bio-psiho-sociale, care îl determină să comită fapte sancționate de legea penală [16, p. 18].

Personalitatea infractorului se reduce în dreptul penal la noțiunea subiectului infracțiunii, care se caracterizează prin semen cum ar fi: vârsta și responsabilitatea. După hotărârile dreptului penal rămân particularitățile morale, sociale și psihologice ale infractorului. Anume aceste caracteristici și sunt cercetate de criminologie [15, p. 9].

Noțiunea „personalitatea infractorului” și „subiectul infracțiunii” nu sunt sinonime:

- prima este mult mai largă, include și anumite semne ale individului care nu fac parte din componența de infracțiune;
- noțiunea de infractor în criminologie îmbracă denumirea numai de persoană fizică, pe când noțiunea de infractor în dreptul penal, în vizorul actualei legislații penale, poate fi fizică și juridică;
- persoana fizică devine subiect activ al infracțiunii, numai dacă întrunește cumulativ condiții generale cerute de CP RM: responsabilitate, vârsta (16 ani, în unele cazuri 14 ani); pe când în criminologie în cazul personalității infractorului nu este obligatorie respectarea condițiilor menționate.

Conform informației Ministerului Afacerilor Interne în anul 2016, pe teritoriul Republicii Moldova au fost înregistrate 41,9 mii infracțiuni, înregistrând o creștere de 5,4% față de anul 2015, iar comparativ cu anul 2012 nivelul infracționalității a crescut cu 14,5%. Rata infracționalității constituie 118 infracțiuni la 10 mii locuitori comparativ cu 103 infracțiuni în anul 2012.

În anul 2016 au fost relevate 17,6 mii persoane care au comis infracțiuni, în creștere cu 2,4% comparativ cu anul 2015. Rata persoanelor care au comis infracțiuni a înregistrat o valoare medie de 495 infractori la 100 mii populație, față de 483 infractori în anul 2015. La 10 mii copii în vârstă de până la 18 ani revin în medie 19 infractori.

Pe parcursul anului 2016, de către minori sau cu participarea acestora au fost comise 2,2% din total infracțiuni înregistrate. Comparativ cu anul 2015 se remarcă o reducere cu 5,7% a infracțiunilor săvârșite de minori.

Cel mai înalt nivel al infracționalității este înregistrat în rândul bărbaților, femeile constituind o cotă mai mică în numărul persoanelor care au comis infracțiuni (7,5%). Femeile sunt implicate în comiterea infracțiunilor grave în proporție de 20,2% din totalul femeilor comparativ cu 15,9% din bărbați. La 100 mii femei revin în medie 71 femei care au comis infracțiuni, iar în cazul bărbaților acest indicator constituie 951 persoane. Bărbații sunt implicați mai mult în săvârșirea infracțiunilor în domeniul transporturilor, huliganism și violență în familie, iar femeile în săvârșirea furturilor, infracțiunilor legate de droguri și escrocherii.

Cel mai frecvent comit infracțiuni femeile în vârstă de 30 și mai mulți ani (55,0%) și cele în vârstă de 18-24 ani (20,1%), iar în cazul bărbaților acest indicator constituie 45,1% și 24,9%. Circa 9,6 la sută din bărbați și 2,4 la sută din femei în vârstă de 30 ani și peste au fost în stare de ebrietate în momentul săvârșirii infracțiunii [14].

Concluzionând cele analizate supra, putem menționa că infractorul, privit prin prisma abordărilor criminologice, de cele mai dese ori, este persoana fizică, responsabilă, de sex masculin, care a atins vârsta majoratului la momentul comiterii infracțiunii.

### **Bibliografie:**

1. Alecu, Gh. Instituții de drept penal. Partea Generală și Partea Specială. Constanța: Ovidius University Press, 2010.
2. Bîrgău, M. Criminologie (Curs universitar). Ed. a 2-a rev. și compl. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2010.
3. Botnaru, S., Șavga, A., Grosu, V., Grama, M. Drept penal. Partea Generală. Chișinău: Cartier, 2005.
4. Bujor, V. și al. Elemente de criminologie. Chișinău: Ed. Știința, 1997.
5. Bulai, C. Drept penal român. Partea Generală. Vol. I. București, 1992.
6. Carp, S. Criminalitatea penitenciară. Chișinău, 2008.
7. Ciobanu, Ig. Criminologie. Chișinău, 2011.
8. Diaconu, Gh. Drept penal. Partea generală. Vol. I. București: LUMINA LEX, 2013.
9. Dobrinioiu, V., Pascu, I., Molnar, I. et al. Drept penal. Partea Generală. București: Europa Nova, 1999.
10. Dolea, Ig. Codul de procedură penală al Republicii Moldova: ( comentariu aplicativ). Chișinău: Cartea Juridică, 2016.
11. Giurgiu, N. Elemente de criminologie. Iași: Ed. Fundației Chemarea, 1992.
12. Grama, M., Botnaru, S., Șavga, A., Grosu, V. Drept penal. Partea Generală. Vol. I. Chișinău: Tipogr. Centrală, 2012.
13. Hotca, M.A. Codul penal. Comentarii și explicații. București: C.H. Beck, 2007.
14. <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=5550>
15. Larii, Iu. Criminologie, Vol. I, Chișinău, 2004.
16. Paraschiv, G., Paraschiv, D.-Ș., Paraschiv, E. Criminologie: evoluția cercetărilor privind cauzalitatea și prevenirea infracțiunilor. București, 2014.
17. Ungureanu, A. Drept penal român, Partea Generală. București: Lumina Lex, 1995
18. Ursa, V. Criminologie. Curs. Cluj-Napoca, 1994.
19. Криминология XX век. Под ред. Буракова В. Н. и Сальникова В. П.. СПб.: Юридический Центр Пресс, 2000.
20. Криминология, Под ред. Кудрявцева В. Н. и Эминова В. Е.. М.: Юрист, 1999.
21. Наумов, А. Уголовное право. Общая часть. М.: БЕК, 1997.
22. Уголовное право России. Практический курс / Под ред. А.И. Бастрыкина. М., 2007.
23. Уголовное право. Часть Общая. Часть Особенная /Под ред. Л.Д. Гаухмана, Л.М. Колодкина, С.В. Максимова. М.: Юриспруденция, 1999.

### **ASIGURAREA UNUI PROCES CIVIL ECHITABIL PRIN PRISMA JURISPRUDENȚEI CURȚII EUROPENE A DREPTURILOR OMULUI**

**Dumitru DUMITRAȘCU**, *drd., asist. univ.,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

**Abstract:** *Several instruments of international law lay the “fair trial” principle as a fundamental in the civil procedure. The right to a fair trial is declared as a Human Right in many international Declarations. One of the most important of those Declarations in the European area is the European Convention on Human Rights, which establishes that everyone is entitled to a fair and public hearing within a reasonable time by an independent and impartial tribunal established by law.*

**Keywords:** *civil procedure, right to fair trial, equality of arms, the contradictory principle, right to defence, plaintiff, civil defendant.*

În cadrul raporturilor juridice civile subiecților le revin anumite drepturi și obligații, pe care aceștia trebuie să le respecte. În conformitate cu art. 9 alin. (1) din Codul civil [9], „persoanele fizice și juridice participante la raporturile juridice civile trebuie să își exercite

drepturile și să își execute obligațiile cu bună-credință, în acord cu legea, cu contractul, cu ordinea publică și cu bunele moravuri”.

Însă, dacă subiecții raporturilor juridice civile nu execută obligațiile sale sau încalcă drepturile subiective civile ori interesele legitime ale altor persoane, statul a reglementat anumite forme de apărare a drepturilor, libertăților și intereselor legitime ale persoanelor. Una dintre cele mai eficiente și utilizate forme reprezintă apărarea judiciară. „Definitiviu pentru forma judiciară este faptul că la soluționarea litigiului se implică instanțele de judecată care examinează și soluționează litigiile conform competenței expres prevăzute de lege și potrivit normelor obligatorii de procedură” [1, p. 26]. După cum menționează autorul I. Leș, „substanța activității judiciare și chiar finalitatea acesteia se materializează cu evidență în hotărârea pronunțată de instanță” [16, p. 5].

Prin urmare, de regulă, în cadrul procesului civil apar două persoane cu interese contrare: reclamantul, cel care solicită respectarea sau restabilirea dreptului încălcat, și pârâtul, acea persoană în privința căreia se presupune că a încălcat sau a neglijat dreptul subiectiv ori interesul legitim al părții potrivnice. Interesul acestor subiecți, precum și interesul general al întregii societăți, constă în examinarea justă și echitabilă a cauzei deduse judecătii, deci este necesar de a asigura un echilibru procedural între drepturile și obligațiile părților în cadrul procesului civil pentru ca acestea să aibă posibilitatea de a dezbate sub toate aspectele fondul pricinii.

În cadrul procesului civil, întru garantarea aplicării principiului contradictorialității a procesului civil, pârâtul, asemănător cu posibilitățile reclamantului, poate să pună în discuție și să dovedească poziția proprie față de obiectul litigiului, să invoce anumite iregularități material-juridice sau procesuale pentru ca să obțină respingerea pretențiilor pârâtului, fie întârzierea sau scoaterea cauzei de pe rol. Generic vorbind, pârâtul se bucură de dreptul la apărare care oferă acestuia posibilitatea de a întrebuița anumite procedee, modalități sau mijloace de apărare prin intermediul cărora va aduce la cunoștință și va susține poziția sa față de revendicările reclamantului, iar în unele cazuri va putea formula și pretenții proprii în cadrul aceleiași cauze civile.

Dreptul la apărare este recunoscut și reglementat practic în toate statele democratice, în plus și instrumentele juridice internaționale se referă, într-o măsură sau alta, la importanța garantării și respectării dreptului la apărare. Pactul internațional cu privire la drepturile civile și politice [17] stipulează în cadrul art. 14 că „toți oamenii sunt egali în fața tribunalelor și curților de justiție. Orice persoană are dreptul ca litigiul în care se află să fie examinat în mod echitabil și public de către un tribunal competent, independent și imparțial, stabilit prin lege, care să decidă asupra contestărilor privind drepturile și obligațiile sale cu caracter civil [...]”. Din acest text de lege putem deduce că părțile din procesul civil au dreptul ca cauza civilă să fie examinată și soluționată în mod echitabil și legal, iar pentru realizarea acestui imperativ părțile se bucură de posibilitatea de a invoca și aduce în atenția magistratului anumite fapte ce au legătură cu pricina civilă, de a dezbate în contradictoriu temeinicirea celor invocate de către partea potrivnică. Raportând cele expuse la poziția procesuală a pârâtului, putem susține că acesta are la îndemână anumite mijloace procesuale care asigură exercitarea efectivă a dreptului la apărare, care îi permit realizarea apărării poziției sale față de revendicările reclamantului pentru ca instanța de judecată să poată decide în mod echitabil asupra contestărilor privind drepturile și obligațiile cu caracter civil.

În aceeași ordine de idei, art. 10 din Declarația universală a drepturilor omului [15] stipulează că „orice persoană are dreptul la judecarea cauzei sale în mod echitabil, în mod public și în termen rezonabil, de către o instanță independentă și imparțială, instituită de lege, care va hotărî asupra încălcării drepturilor și obligațiilor sale [...]”.

De asemenea, Convenția pentru apărarea drepturilor omului și a libertăților fundamentale [13] stipulează în cadrul art. 6 că „orice persoană are dreptul la judecarea cauzei sale în mod echitabil, în mod public și în termen rezonabil, de către o instanță independentă și imparțială, instituită de lege, care va hotărî asupra încălcării drepturilor și obligațiilor sale cu caracter civil [...]”. Este demn de menționat faptul că prevederile Convenției pentru apărarea drepturilor omului au fost dezvoltate prin jurisprudența Curții Europene a Drepturilor Omului (în continuare – CEDO), astfel considerăm oportun de a analiza și menționa unele dintre hotărâri ale Curții ce se referă la mijloacele de apărare în cadrul procesului civil.

În scopul asigurării judecării cauzei în mod echitabil, Curtea a statuat că în noțiunea de proces echitabil la examinarea cauzelor civile se include principiul egalității armelor și dreptul la contradictorialitate. Astfel, în cauza *Ruiz-Mateos v. Spain* din 23.06.1993 [6] Curtea a stabilit violarea art. 6 par. 1 din Convenție în situația când petiționarul nu a avut posibilitatea efectivă de a lua cunoștință cu depozițiile celeilalte părți, de a da răspuns și de a discuta cele invocate de cealaltă parte, fapt prin care a fost încălcată contradictorialitatea procesului și dreptul la judecată echitabilă.

Judecarea echitabilă a unei cauze nu poate avea loc dacă părțile nu se bucură de „egalitatea de arme”, adică trebuie să se afle pe poziție de egalitate juridică în drepturi procedurale cu garanția că tribunalele naționale vor trata în mod legal pe justițiabili. În această privință, autorul Corneliu Bîrsan remarcă că „acest principiu [al egalității de arme] – unul din elementele noțiunii mai largi de proces echitabil – impune fiecărei părți să i se ofere posibilitatea rezonabilă de a-și susține cauza sa în condiții care să nu o plaseze într-o situație de net dezavantaj în raport cu „adversarul” ei și că exigența „egalității armelor” în sensul unui just echilibru între părți are, în principiu, același rol atât în procesele civile, cât și în cele penale” [2, p. 507]. Deci, principiul egalității armelor reprezintă o garanție pentru desfășurarea unui proces echitabil în sensul art. 6 par. 1 din Convenție.

Curtea a mai stabilit că o cerință indispensabilă procesului echitabil reprezintă principiul contradictorialității. Instanța europeană a stabilit în cauza *J.J. c. PAYS-BAS* [3] încălcarea dreptului la un proces echitabil reieșind din faptul că petiționarul nu a avut prilejul să răspundă la concluziile procurorului de acuzare până la adoptarea și pronunțarea hotărârii de către instanța națională. Prin urmare, Curtea reamintește că dreptul la un proces contradictoriu reprezintă o componentă a procesului echitabil și presupune posibilitatea părților în cauză civilă și penală de a lua cunoștință de concluziile și probele prezentate de cealaltă parte și de a le discuta [3].

Sintetizând jurisprudența CEDO, menționăm următoarele cerințe indispensabile pentru ca un proces să fie considerat echitabil în sensul art. 6 par. 1 din Convenție:

1. **Egalitatea armelor:** „acest principiu semnifică tratarea egală a părților pe toată durata desfășurării procedurii în fața unui tribunal, fără ca una din ele să fie avantajată în raport cu cealaltă sau celelalte părți din proces” [2, p. 507]. În cazurile soluționate, Curtea menționează că egalitatea armelor impune obligația ca fiecare dintre părți să aibă posibilitatea de a-și susține cauza sa în condiții care să nu o plaseze într-o situație net dezavantajoasă în raport cu partea potrivnică, în plus o importanță deosebită reprezintă aparențele și sensibilitatea problemelor unei bune administrări a justiției [5, 7, 8];
2. **Principiul contradictorialității:** „dreptul la o procedură contradictorie implică, în esență, posibilitatea pentru părțile unui proces penal, civil sau disciplinar de a lua cunoștință de toate piesele și observațiile prezentate judecătorului, chiar și cele ce ar proveni de la un magistrat independent, de natură să-i influențeze decizia, și de a le discuta” [2, p. 512]. Mai mult decât atât, Curtea subliniază că contradictorialitatea este una din principalele garanții ale unei proceduri judiciare [4]. În scopul asigurării unui pro-

ces contradictoriu, părțile trebuie să aibă posibilitatea de a lua cunoștință de conținutul unei informații utile transmise judecătorului și de a discuta această informație [8].

În scopul transpunerii garanțiilor internaționale, Constituția Republicii Moldova [11] a reglementat în cadrul art. 26 dreptul la apărare. Conform dispozițiilor constituționale „fiecare om are dreptul să reacționeze independent, prin mijloace legitime, la încălcarea drepturilor și libertăților sale și în tot cursul procesului, părțile au dreptul să fie asistate de un avocat, ales sau numit din oficiu”. Așadar, pe când instrumentele internaționale recunosc dreptul la apărare la rang de principiu, Constituția vine să dezvolte acest principiu și să specifice, în măsura posibilității unei reglementări cu caracter general, garanțiile de exercitare a dreptului la apărare.

Astfel, în cadrul unui proces, penal sau civil, orice persoană are dreptul de a întrebuiți anumite modalități consfințite legal pentru apărarea drepturilor și libertăților sale. Având în vedere dispozițiile alin. (1) art. 26 din Constituție, conform căruia „dreptul la apărare este garantat”, este în sarcina statului să asigure și să reglementeze aceste modalități sau mijloace prin care persoanele vor putea dovedi și susține poziția lor procedurală. Pentru dezvoltarea acestor idei, autorii din domeniul dreptului constituțional menționează că „dreptul la apărare reflectă un principiu esențial al justiției, conform căruia toate părțile la proces sunt egale, părțile la proces trebuie să posede posibilități egale pentru a-și prezenta cauza și niciuna dintre părți nu trebuie să aibă un avantaj substanțial față de oponent. [...] Principiul [dreptului la apărare] prevede, de asemenea, obligația instanței de a veghea asupra respectării acestui principiu de către părți în timpul procesului” [12, p. 122].

Bazându-se pe interpretarea dispoziției constituționale, care proclamă principiul dreptului la apărare, autorul Vasile-Sorin Curpăn menționează că „doctrina juridică constituțională [...] recunoaște dreptului la apărare două accepțiuni:

- totalitatea mijloacelor, a drepturilor procedurale prin care se realizează apărarea unei persoane împotriva acuzațiilor ce i se aduc. Astfel, persoana poate: contesta învinuirile; formula cereri pentru administrarea de material probator în apărare; ridica excepții sau pune concluzii;
- drept la apărare concretizat în aptitudinea utilizării unui avocat” [14, p. 77].

Pe când Constituția are menirea de a stabili principii generale aplicabile tuturor ramurilor de drept, atunci soluții concrete și reglementări exacte privind mijloacele de apărare a pârâtului în cadrul procesului civil regăsim în cadrul Codului de procedură civilă. Prin urmare, din cadrul dispozițiilor art. 22, 26, 27, 56 ale Codului de procedură civilă al Republicii Moldova [10] (în continuare – CPC al RM) desprindem caracteristicile principiului dreptului la apărare și garanții ale mijloacelor de apărare a pârâtului. Așadar, chiar dacă CPC al RM nu reglementează expres principiul dreptului la apărare ca în cazul legislației procesual civile a altor state, garantarea dreptului la apărare se întemeiază pe condiția asigurării egalității în fața legii și a justiției, contradictorialității și disponibilității procesului civil. Or, nu se poate imagina contradictorialitatea procesului civil dacă pârâtul nu va avea posibilitatea de a formula, argumenta și dovedi poziția sa în proces, nu poate fi vorba despre egalitate și disponibilitate în drepturi a participanților la proces dacă pârâtul va fi lipsit de libertatea alegerii exercitării unui mijloc de apărare după cum acesta crede de cuviință.

Trebuie să menționăm faptul că CPC al RM nu definește expres mijloacele de apărare în cadrul procesului civil, precum și nu enumeră ce acțiuni ale pârâtului se atribuie mijloacelor de apărare, lăsând ca doctrina juridică să dea apreciere acestei instituții. Legislația autohtonă face numai referire la noțiunea de mijloace de apărare, fără însă să dea apreciere acestei noțiuni, astfel întâlnim sintagma „mijloacele de apărare” în cadrul CPC al RM:

- art. 27 alin. (1): „disponibilitatea în drepturi se afirmă în posibilitatea participanților la proces, în primul rând a părților [...] de a alege modalitatea și *mijloacele procedurale de apărare*”;



- art. 69 alin. (3): „neintervenirea în proces fără motive întemeiate a intervenientului accesoriu, înștiințat în modul stabilit la alin. (1), îl decade din dreptul de a dovedi că litigiul a fost soluționat greșit [...] în măsura în care nu dovedește că [...] mijloacele de apărare ale părții au fost greșite din intenție sau din culpă gravă”;
- art. 476 cu titlu marginal „Refuzul de a recunoaște și de a executa hotărârea arbitrală străină” printre condițiile de refuz a recunoașterii hotărârii arbitrale străine stabilește faptul că „partea împotriva căreia este emisă hotărârea [...] nu a putut să își prezinte mijloacele sale de apărare”.

Deși legislația în vigoare nu enumeră ce acte constituie mijloace de apărare a pârâtului, doctrina de specialitate a evidențiat următoarele mijloace de apărare a pârâtului: obiecțiile materiale, excepțiile/obiecțiile procesuale și acțiunea reconvențională. Analogic cu mijloacele de apărare a pârâtului, legislația autohtonă nu dă vreo definiție a actelor nominalizate drept mijloace de apărare, lăsând ca doctrina să descrie aceste modalități de apărare a pârâtului.

Mijloacele de apărare a pârâtului constituie un subiect de importanță și interes major în cadrul procesului civil. Reglementarea și utilizarea mijloacelor de apărare ale pârâtului contribuie neîndoiește la asigurarea unui proces echitabil, la realizarea efectivă a principiilor contradictorialității, egalității și disponibilității procesului civil.

#### **Bibliografie:**

1. Belei, E., et al. *Drept procesual civil. Partea generală*. Chișinău: Editura Lexon-Prim, 2016.
2. Bîrsan, Corneliu. *Convenția europeană a drepturilor omului: Comentariu pe articole. Vol. I. Drepturi și libertăți*. București: Editura All Beck, 2005.
3. Case of J.J. v. Pays-Bas, 27.03.1994. Disponibil: [https://hudoc.echr.coe.int/fre# {"tabview":\["document"\],"itemid":\["001-58147"\]}](https://hudoc.echr.coe.int/fre#{).
4. Case of Kamasinski v. Austria, 19.12.1989. Disponibil: <http://hudoc.echr.coe.int/fre?i=001-57614>.
5. Case of Kress v. France, 07.06.2001. Disponibil: <http://hudoc.echr.coe.int/fre?i=001-59511>.
6. Case of Ruiz-Mateos v. Spain, 23.06.1993. Disponibil: [https://hudoc.echr.coe.int/fre# {"tabview":\["document"\],"itemid":\["001-57838"\]}](https://hudoc.echr.coe.int/fre#{).
7. Cauza *Affaire Ankerl c. Suisse*, 23.10.1996. Disponibil: <http://hudoc.echr.coe.int/fre?i=001-62626>.
8. Cauza *Nideröst-Huber împotriva Elveției*, 18.02.1997. Disponibil: <http://hudoc.echr.coe.int/fre?i=001-94463>.
9. Codul civil al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 82-86 din 22.06.2002.
10. Codul de procedură civilă al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 130 – 134 din 21.06.2013.
11. Constituția Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 1 din 12.08.1994.
12. *Constituția Republicii Moldova: comentariu / coord. de proiect: Klaus Sollfank; red.: Nina Pârțac, Lucia Țurcanu – Chișinău: Arc, 2012.*
13. Convenția pentru apărarea drepturilor omului și a libertăților fundamentale. Roma, 04.11.1950. Ratificată prin Hotărârea Parlamentului Republicii Moldova nr. 1298 din 24.07.1990. În: *Tratate internaționale la care Republica Moldova este parte (1990 – 1998)*. Ediția oficială. Vol. 1, Chișinău: Moldpres, 1998.
14. Curpân, Vasile-Sorin. *Analiză doctrinară a constituției Republicii Moldova*. Bacău: Editura Rovimed Publishers, 2010.
15. Declarația universală a drepturilor omului. New York, 10.12.1948. Ratificată prin Hotărârea Parlamentului Republicii Moldova nr. 217 din 27.07.1990. În: *Tratate internaționale la care Republica Moldova este parte (1990-1998)*. Ediția oficială. Vol. 1, Chișinău: Moldpres, 1998.

16. Leș, I. *Tratat de drept procesual civil*. București: All Beck, 2001.
17. Pactul internațional cu privire la drepturile civile și politice. New York, 16.12.1966. Rati-ficat prin Hotărârea Parlamentului Republicii Moldova nr. 217 din 28.07.1990. În: *Tratate internaționale la care Republica Moldova este parte (1990 – 1998)*. Ediția oficială. Vol. 1, Chișinău: Moldpres, 1998.

## **CODIFICAREA REGLEMENTĂRILOR – ELEMENT IMPLICIT ÎN PROCESUL DE REFORMARE A DREPTULUI INTERNAȚIONAL PRIVAT**

**Corneliu VRABIE**, dr., lector univ.,  
*Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți;*  
**Ion DĂNOI**, dr., lector univ.,  
*Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

**Résumé:** *L'adoption, en 2002, du Code Civil de la République de Moldova a marqué aussi la systématisation (codification) dans un compartiment séparé (Livre V) du droit international privé. Les normes conflictuelles du Code Civil, analysées cumulatif avec les dispositions du droit international privé insérées dans le Code de la famille de 2000 et celui de procédure civile de 2003, représentent aujourd'hui une réglementation sans précédent pour le droit international privé moldave. C'est pour quoi la codification des normes du droit international privé de la République de Moldova et la constitution d'une source unique pour cette branche ne s'impose plus avec l'impériosité antérieure.*

**Mots-clés:** *codification, normes conflictuelles, droit.*

Procesul galopant de globalizare, impunându-se tot mai obsesiv, schițează noi vectori în dinamica vieții sociale. Un impact evident al acestui proces îl regăsim și în materia dreptului internațional privat. În contextul poziției ocupate actualmente de Republica Moldova pe arena politică, economică și social-culturală internațională și, ținând cont de tendințele tot mai pronunțate ale statului nostru de a se implica activ în diversele domenii ce interesează circuitul valoric interstatal și, mai ales, deplasarea persoanelor în spațiul european, se impune, în mod imperios, adoptarea unui cadru juridic corespunzător ce ar garanta, ar simplifica și ar proteja eficient un asemenea circuit. Evident că relațiile cu element de extraneitate vizează cu prioritate circuitul civil. Un asemenea gen de relații juridice provoacă o serie de situații specifice, care necesită o reglementare la fel de specifică. În această ordine de idei, dreptul internațional privat necesită o reglementare minuțioasă, coerentă și lipsită de ambiguități, lucru realizabil prin revizuirea de soluții oferite și prin completarea lapsusului legislativ existent. Reforma dreptului privat al Republicii Moldova, materializată, în principal, prin codificări recente a reglementărilor de drept civil<sup>49</sup>, al familiei<sup>50</sup> și cel al procedurii civile<sup>51</sup>, a condus la un spor de rezultate pozitive și în materia dreptului internațional privat.

Începând cu anii '60 ai secolului al XX-lea, dreptul internațional privat a cunoscut tendințe evidente de reformare în diferite state ale spațiului european. Punctul de plecare în această direcție a fost marcat de reforma adusă dreptului internațional privat portughez<sup>52</sup>.

---

<sup>49</sup> Codul civil al Republicii Moldova Nr.1107-XV din 6 iunie 2002, intrat în vigoare la 12 iunie 2003//*Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr.82-86/661 din 22.06.2002*.

<sup>50</sup> Codul familiei al Republicii Moldova Nr.1316-XIV din 26 octombrie 2000//*Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr.47-48/210 din 26.04.2001*.

<sup>51</sup> Codul de procedură civilă al Republicii Moldova nr.225-XV, din 30 mai 2003, în vigoare din 12 iunie 2003//*Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr.20/234 din 12.06.2003*

<sup>52</sup> Chiar dacă primul act codificat în domeniul dreptului internațional privat a fost Legea cehoslovacă de drept internațional privat din 1963, doctrina consideră că o reforma adevărată a început

După scurt timp, o reformare esențială au cunoscut sistemele de drept internațional privat al Spaniei<sup>53</sup> și cel al Austriei<sup>54</sup>.

Câțiva ani mai târziu, reforma a continuat cu schimbările radicale avute loc în sistemele de drept internațional privat german<sup>55</sup>, olandez<sup>56</sup>, elvețian<sup>57</sup>, grec<sup>58</sup>, italian<sup>59</sup> și în cel al Cnezatului Lichtenshtein<sup>60</sup>. Cel mai recent act normativ codificat european de ramură îl constituie Codul belgian de drept internațional privat, adoptat la 16 iulie 2004<sup>61</sup>.

Pentru dreptul internațional privat francez un rol important îl joacă practica judecătorească. Acest fapt explică, într-o oarecare măsură, situația de ce Codul civil francez din 1804 cuprinde în conținutul său un număr redus de norme conflictuale, cele mai multe din acestea fiind unilaterale. Din interpretarea acestora practica judecătorească a formulat câteva principii conflictuale, unele din acestea fiind incluse în legile referitoare la familie. Acest fapt a impus, la rândul său, suplinirea conținutului codului civil cu un anumit număr de norme conflictuale (art. 310, 311/14-311/18). Această realitate a dreptului internațional

---

cu modificările substanțiale ale Codului civil portughez din 1966 prin decretul-lege din 1977. Acest cod conține în prezent un compartiment aparte intitulat „Dreptul străinilor și conflictele de legi” (Titlul al III-lea al Cărții a IV-a).

<sup>53</sup> O modernizare a dreptului internațional privat spaniol a fost adusă prin Legea introductivă din 1974 la Codului civil din 1821, care s-a sondat cu modificarea acestuia. Schimbări ale codului în domeniul dreptului internațional privat au urmat în 1990 și în 2000.

<sup>54</sup> În 1978 în Austria a fost adoptată Legea federală cu privire la dreptul internațional privat intrată în vigoare la 1 ianuarie 1979. Legea acoperă multe instituții ale dreptului internațional privat, cum ar fi statutul persoanei, familia, succesiunea, drepturile reale, obligațiile civile, raporturile de muncă, delictele ș.a.

<sup>55</sup> În Germania, din 1896, raporturile de drept internațional privat erau reglementate de normele conflictuale cuprinse în Legea introductivă reglementărilor de drept civil (*Bürgerliches Gesetzbuch*) – BGB. Reforma dreptului internațional privat german începe cu data de 1 septembrie 1986, dată, în care a intrat în vigoare Legea cu privire la o nouă reglementare a dreptului internațional privat din 25 iunie 1986. Prevederile acestei legi au fost integrate în Legea introductivă, formând un compartiment dedicat dreptului internațional privat. Cu toate acestea, noua lege germană de drept internațional privat nu a adus la modificări substanțiale a normelor ce erau cuprinse în Legea introductivă, ci, mai degrabă, se caracterizează prin completarea lacunelor existente în reglementarea veche. Astfel, de exemplu, în cuprinsul legii au fost incluse integral regulile Convenției de La Roma din 1980 cu privire la legea aplicabilă obligațiilor contractuale. Legea din 1986 a cunoscut o nouă revizuire în 1997 (prin *Kindschaftsreformgesetz*).

<sup>56</sup> Reforma dreptului internațional privat olandez se materializează prin adoptarea a trei legi specifice în materia conflictelor de legi. Astfel, la 25 martie 1985 a fost adoptată Legea cu privire la conflictele de legi în materia divorțului, separației de corp și recunoașterea acestora. Pe 4 septembrie 1996 a fost adoptată Legea cu privire la conflictele de legi în materia succesiunii. În fine, pe 14 martie 2002 a fost adoptată Legea cu privire la reglementarea conflictelor de legi în materia filiației.

<sup>57</sup> Reforma dreptului internațional privat elvețian este atestată prin adoptarea la 18 decembrie 1987 a Legii cu privire la dreptul internațional privat. Legea respectivă este considerată a fi una dintre cele mai complete reglementări juridice în domeniu (conține 200 de articole).

<sup>58</sup> Reformă, reprezentată prin schimbările esențiale aduse reglementărilor din dreptul familiei (în 1982 și în 1983).

<sup>59</sup> Pe data de 31 mai 1995 a fost adoptată Legea cu privire la reforma sistemului de drept internațional privat italian (intrată în vigoare la 2 septembrie 1995).

<sup>60</sup> La 1 ianuarie 1997 au intrat în vigoare două legi speciale: Legea cu privire la dreptul internațional privat și Legea cu privire la persoane și organizații, menită să reglementeze statutul juridic al societăților comerciale.

<sup>61</sup> Codul de drept internațional privat al Belgiei din 16 iulie 2004, intrat în vigoare la 1 octombrie 2004 (*Monitorul belgian din 27 iulie 2004*).

privat francez a condus, în a doua jumătate a secolului al XX-lea, la unele încercări de codificare a normelor conflictuale. În anul 1959, a fost prezentat primul proiect al legii de drept internațional privat. În baza acestui proiect, în 1969 a fost elaborat un nou proiect de lege în același domeniu. Noul proiect are ca repere principiile elaborate de practica judecătorească franceză și prevede, în același timp, un teren larg pentru instanțele de judecată de a formula în continuare reguli de soluționare a conflictelor de legi.<sup>62</sup>

Un loc aparte în prezenta retrospectivă aparține reformei dreptului internațional privat englez. Alături de unele acte normative din domeniul dreptului privat din cadrul *statute law*, a fost adoptată Legea cu privire la contracte (referitor la legea aplicabilă acestora) – *Contract Act (applicable law)*. Această lege cuprinde în conținutul său ca drept conflictual în domeniul contractelor Convenția de la Roma din 1980 cu privire la legea aplicabilă obligațiilor contractuale. Fapt fără precedent pentru dreptul englezesc și, în general, pentru sistemul *common law*, reprezintă adoptarea în 1995 a Legii cu privire la dreptul internațional privat. Chiar dacă cuprinde, din punct de vedere al dreptului internațional privat englez, cele mai importante instituții, doctrina l-a calificat drept un izvor incomplet, necesitând reglementări suplimentare în domeniile dreptului internațional privat neacoperite de legea respectivă.<sup>63</sup>

Reforma dreptului internațional privat din statele Europei de Vest a avut un impact considerabil și asupra modernizării sistemelor de drept internațional privat al statelor Europei Centrale și de Est. Unele state din această regiune a Europei au cunoscut o codificare a dreptului internațional privat încă din anii '60 ai secolului al XX-lea. Astfel, în Cehoslovacia, raporturile cu element de extraneitate erau reglementate de Legea cu privire la dreptul internațional privat adoptată în anul 1963<sup>64</sup>. În Polonia, ca izvor în această materie servește Legea din 1965 cu privire la dreptul internațional privat<sup>65</sup>. Dreptul internațional privat maghiar este reprezentat, sub aspect normativ, de Legea cu privire la dreptul internațional privat din 1979<sup>66</sup>. În Iugoslavia, în 1983 a intrat în vigoare Legea din 1982 cu privire la solu-

---

<sup>62</sup> Богуславский М.М., **Международное частное право**, Изд. Юристъ, Москва, 1999, р. 68; **Международное частное право**, под редакцией Г.К. Дмитриевой, Изд. Проспект, Москва, 2005, pp. 79-84.

<sup>63</sup> În acest sens, acest izvor al dreptului internațional privat englez nu poate fi privit decât cumulativ cu alte acte în materie, cum ar fi Legea din 1954 cu privire la termene străine de prescripție extinctivă; Legea din 1963 cu privire la succesiuni; Legea din 1968 cu privire la adopție; Legea din 1971 cu privire la recunoașterea hotărârilor judecătorești în materia divorțului și separației de corp; Legea din 1978 cu privire la imunitatea statului; Legea din 1982 cu privire la procedura civilă; Legea din 1984 cu privire la comerțul maritim; Legea din 1984 cu privire la termenele străine de prescripție extinctivă, Legea din 1988 cu privire la garantarea investițiilor multilaterale; Legea din 1996 cu privire la arbitraj ș.a.

<sup>64</sup> Legea dată a înlocuit legea de drept internațional privat din 1948. În prezent, această lege se aplică numai pe teritoriul Cehiei. Pe data de 1 ianuarie 1995, în Cehia, a intrat în vigoare Legea din 1 noiembrie 1994 cu privire la arbitraj în raporturile comerciale internaționale și executarea hotărârilor arbitrale. Prin această lege au fost modificate considerabil și completate reglementările legii din 1963. În 1991 în Cehia a fost adoptat Codul comercial care a înlocuit Codul comerțului internațional al Cehoslovaciei din 1963 (care are aplicabilitate, în prezent, numai pe teritoriul Slovaciei).

<sup>65</sup> Reglementările acestei legi sunt completate de reglementările Legii din 1962 cu privire la dreptul aerian, a Legii din 1963 cu privire la dreptul maritim și de normele Codului de procedură civilă din 1964.

<sup>66</sup> Legea maghiară de drept internațional privat este prezentată în doctrină ca fiind una din cele mai progresive reglementări de drept internațional privat din Europa (a se vedea Богуславский М.М., **op. cit.**, p. 65). Cu toate acestea, o reglementare prea amănunțită, cum cunoaște acest act normativ, ridică probleme legate de interpretarea și aplicarea în practică a normelor conflictuale.

ționarea conflictelor dintre lege și normele dreptului străin în anumite raporturi juridice (legea cuprinde 309 de articole). În prezent, legea se aplică în Serbia, Muntenegru, Slovenia și Horvati. Considerăm necesar, în contextul celor prezentate, de a aminti și reforma dreptului internațional privat din Turcia care s-a realizat prin adoptarea, în 1982, a Legii cu privire la dreptul internațional privat și la proces.

Pentru România rezultatele obținute în această direcție sunt evidente. Astfel, s-a reușit codificarea normelor de drept internațional privat în Legea nr.105 din 1992 cu privire la reglementarea raporturilor de drept internațional privat<sup>67</sup>. Acesta este primul act de drept internațional privat codificat elaborat și adoptat în România.

În Republica Moldova, prin adoptarea Codului civil din 2002, reglementările de drept internațional privat au fost sistematizate (codificate) într-un compartiment separat, constituind ultima carte din cod – Cartea a V-a (întitulată: *Dreptul internațional privat*). Normele conflictuale din Cartea a V-a a Codului civil, analizate cumulativ cu reglementările de drept internațional privat din Codul familiei din 2000 (Titlul VI: *Reglementările relațiilor de familie cu element de extraneitate*) și cu acelea din Codul de procedură civilă din 2003 (Titlul IV: *Procedura în procesele cu element de extraneitate*), formează în prezent o reglementare fără precedent pentru dreptul internațional privat moldovenesc. Majoritatea normelor conflictuale le regăsim cuprinse în Cartea a V-a a Codului civil. Reglementarea actuală din domeniul dreptului internațional privat al Republicii Moldova, chiar dacă ne rezervăm dreptul asupra unor critici, sub aspect tehnic apare calitativ sistematizată, cuprinzând referiri la instituțiile reprezentative ale dreptului internațional privat.

În acest context, codificarea normelor de drept internațional privat al Republicii Moldova într-un izvor tipic de ramură nu se mai impune cu imperiozitatea de mai înainte. Cu toate acestea, considerăm că adoptarea unei legi de drept internațional privat și-ar găsi, totuși, justificarea din perspectiva unei eficiente armonizări și simplificări în conjunctura modificărilor de rigoare ulterioare.<sup>68</sup> Pe de altă parte, la o analiză mai atentă asupra conținutului dreptului internațional privat moldovenesc putem constata că acesta este inspirat, în mare parte, de sistemele de drept internațional privat ale statelor vecine. Incontestabilă, în acest sens, este influența legii române de drept internațional privat din 1992 asupra dreptului conflictual din legislația moldovenească în materia statutului personal, drepturilor reale, obligațiilor, succesiunilor, precum și în materia procesului civil internațional. La fel, unele

---

<sup>67</sup> Legea română nr.105/1992 cu privire la reglementarea raporturilor de drept internațional privat//*Monitorul Oficial al României, nr.245 din 1.10.1992.*

<sup>68</sup>Trecând în revistă esențialele prevederi naționale de drept internațional privat din Republica Moldova, putem constata că titlul cărții a V-a din Codul civil nu corespunde întru totul conținutului său. Este evident că legiuitorul, intitulând astfel cartea a V-a, s-a referit, cu siguranță, la dreptul internațional privat ca ramură de drept. Or orice ramura de drept (lucru cunoscut de orice student de la anul I al Facultății de Drept) cuprinde **totalitatea normelor juridice ce reglementează** o anumită categorie de **raporturi juridice înrudite**. În această ordine de idei, chiar dacă majoritatea normelor dreptului internațional privat le regăsim cuprinse în Cartea a V-a a Codului civil, nu credem însă că acest fapt ar justifica atribuirea acestui compartiment din cod titlul unei ramuri de drept care, după cum apare enunțat mai sus, mai cuprinde norme ce le regăsim și în alte acte normative naționale. Nu am putea admite, astfel, ca un izvor de drept și, cu atât mai mult, un compartiment dintr-un izvor de drept să se identifice cu însăși ramura de drept, între acestea neexistând decât corelația de tipul parte-întreg. Mai mult decât atât, dreptul internațional privat se caracterizează prin dualitatea izvoarelor sale, conținând, ca ramură de drept, nu numai norme cuprinse în izvoarele naționale, ci și norme cuprinse în cadrul tratatelor internaționale. În concluzie, titlul cărții nominalizate, sub aspect terminologic, nu rezistă nici unei critici. Din acest considerent, credem că o denumire mai elocventă a Cărții a V-a din Codul civil ar fi *Normele conflictuale în domeniul raporturilor juridice civile cu element străin*.

prevederi ale Codului civil și ale Codului de familie ale Federației Ruse sunt transpuse în mod integral în actele normative similare ale Republicii Moldova. Pe de altă parte, reformarea dreptului internațional privat al Federației Ruse este similară dreptului moldovenesc. Astfel, până la adoptarea Codului civil din 2002, normele conflictuale nu cunoșteau o grupare într-o secțiune separată cum apar grupate în prezent (Partea a VI-a a Codului civil din 2002 este intitulată: **Dreptul internațional privat**), ci erau localizate în diferite compartimente ale codului civil abrogat. O situație similară era caracteristică normelor conflictuale din domeniul familiei și normelor din domeniul procesului civil internațional.

În același timp, însă, o transpunere „neinspirată” a textelor de lege dintr-un alt sistem juridic, mai ales când legiuitorul operează, în procesul de elaborare a unui proiect de lege, cu mai multe sisteme de drept, poate da naștere la unele erori considerabile legate de reglementări confuze care conduc inevitabil la interpretări echivoce, fapt ce provoacă repercusiuni nu numai sub aspect teoretico-științific, dar și sub aspect practic, sistemul juridic moldovenesc servind ca un exemplu elocvent. Considerăm, în această ordine de idei, că revizuirea dreptului internațional privat moldovenesc este inevitabilă și necesară.

## CONFLICTUL TRANSNISTREAN: CAUZE, ESENȚĂ, PARTICULARITĂȚI

Victoria ȚARĂLUNGĂ, dr., conf. univ.,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

**Abstract:** *Regretfully, the Republic of Moldova is one of the world's states affected by an internal armed conflict that took place in the early 90s of the last century. Despite the fact that in 2016 Moldova marked its 25th anniversary of its independence, the Transnistrian conflict continues to remain unresolved and does not allow to see a perspective on the future of Moldovan statehood. Although in the Transnistrian conflict several features of other internal armed conflicts are present in a concentrated form, this armed conflict presents some peculiarities that distinguish it from other similar armed conflicts. In this article the author elucidates the causes, essence and peculiarities of the Transnistrian conflict and makes some recommendations for solving it.*

**Keywords:** *international dispute, geopolitics, peculiarities, transnistrian conflict.*

Una din principalele provocări ale Republicii Moldova (RM) încă din clipa declarării independenței sale și care continuă să fie stringentă și până astăzi este separatismul teritorial și, în special, problema transnistreană, în mare parte, determinată și menținută din exterior. După cum este binecunoscut, destrămarea URSS la sfârșitul anilor 1980 și începutul anilor 1990 a fost însoțită de o serie de conflicte armate locale motivate etnic și ideologic. Aceste consecințe provin din fapte istorice (în special, politica de naționalitate a URSS) și din dezintegrarea treptată politică, socială și economică. Moscova a luat parte la crearea acestor conflicte și le-a folosit ca și instrumente în lupta pentru influență și control în afara Federației Ruse. Printre numeroasele conflicte din acea vreme, cele din Cecenia, Transnistria, Abhazia, Nagorno-Karabah, Osetia de Sud și Tadjikistan au atins cele mai mari dimensiuni și au avut cea mai profundă incidență asupra modificărilor aduse situației inițiale. Fiecare dintre conflictele în cauză își are propriile caracteristici unice care îl fac diferit de celelalte, și există diferențe destul de semnificative între situațiile prezente în zonele de conflict individual. Cu toate acestea, în ciuda acestor diferențe, există o asemănare izbitoare între originile și dezvoltarea conflictelor (pornind de la faza „fierbinte” până la normalizarea și stabilizarea procesului) pozițiile pe care le ocupă în politica regională, precum și consecințele acestora pe termen scurt și lung asupra zonelor afectate și împrejurimilor lor [24, p. 2].

În mod concret, este important să se facă distincția între conflictele reale și latente. Folosind modelul de conflict al cercetătorului J. Galtung putem vedea conflictul ca pe un

triunghi ale cărui vârfuri sunt constituite din contradicție, atitudine și comportament. Conflictul care nu are un comportament sau atitudine conflictuală este latent, în timp ce adevăratele conflicte armate au din plin toate aceste trei componente [13, p. 14-15]. Conflictele din Transnistria, Nagorno-Karabah, Osetia de Sud și Abhazia reprezintă contradicție, atitudini conflictuale (percepții negative reciproce) și comportament conflictual (uz de forță, amenințări, constrângere). Există, însă, multe alte probleme încă latente în interacțiunea din statele din zona Mării Negre, care pot genera conflație conflictuală.

De obicei, conflictele din regiunea Mării Negre sunt etichetate ca fiind „înghețate”. Conflictele înghețate sunt disputele internaționale, care pot fi caracterizate, folosind termenul de teoria jocurilor, ca joc cu sumă nulă și care au ca rezultat o soluționare incertă. Ele creează o tensiune permanentă în societăți, transferul resurselor economice pentru manifestări și cheltuieli militare previn crearea unui mediu de cooperare internațională, împiedică procesele de construire a democrației, generează neîncredere și animozități între părțile implicate în conflict, fac imposibilă viața normală a popoarelor care cad pradă acestei dușmării.

Aceste conflicte înghețate constituie cele mai strălucite exemple de conflicte *asimetrice*, adică, conflicte ale căror părți sunt subiecte inegale (ca aici guvernele și entități geopolitice nerecunoscute – Karabah, Transnistria). Relațiile foarte inegale între părți determină conflictul. Soluția unor astfel de coliziuni este de nerezolvat, din cauza nedorinței părții mai puternice de a-și pierde poziția sa dominantă. Aici rolul părții-terțe care ar putea contribui la transformarea «relației dezechilibrată, fără de pace» între părțile implicate în conflict «în una pașnică și dinamică» ar putea fi de neprețuit [13, p. 12-13].

Mai mult, am putea defini conflictele înghețate ca fiind *relaționale* – cele care sunt conduse de dorința de obținere și conservare a resurselor tangibile și intangibile, cum ar fi leadership-ul, petrolul, bazele militare etc. Dar, de asemenea, am putea asista existența conflictelor instituționale de o natură mai complexă. Conflictele instituționale sunt motivate de dorința de a modifica normele existente și procedurile instituționale în favoarea cuiva.

Practica de soluționare a conflictelor demonstrează că soluționarea diferendelor instituționale este cea mai problematică, deoarece implică schimbarea instituțională fundamentală. Cu referire la conflictele militarizate din zona Mării Negre le-am putea numi cu siguranță relaționale deoarece, în caz de redistribuire a resurselor ele pot fi soluționate. Cu toate acestea, atâta timp cât zona Mării Negre este arena competiției geopolitice aceasta rămâne a fi scena pentru diferende instituționale dintre diferiți actori internaționali.

Aceleași conflicte aici pot fi definite ca și *poziționate* – dorința de a păstra sau, dimpotrivă, de a schimba poziția cuiva și *structurale* – conflictul încalcă principiile pe care întregul sistem internațional se bazează. Conflictul structural în regiunea Mării Negre este deosebit de evident în domeniul cultural – antagonismul etnopolitic bazat pe motive religioase sau civilizatoare [25].

În ce privește domeniul lor de aplicare, aceste conflicte pot fi considerate *locale* sau *regionale*, care sunt «*războaiele purtate într-o zonă restrânsă din lume, care implică una sau mai multe state din zona respectivă*» [12, p. 155]. Cele mai multe dintre conflictele regionale rezultă din problemele teritoriale și pot fi completate prin încercările liderului regional de a include statele învecinate, în sfera sa de influență.

Și în sfârșit, ținând cont de estomparea cauzelor interne și externe ale proceselor din politica internațională, cercetătorul M. Vorotnyuk susține că am putea numi aceste conflicte *internaționale-sociale*, *conflicte civile-internaționale* sau *internaționalizate*, accentuând influențele externe asupra începutului și consecințelor acestora pe scară largă și implicațiile pentru sistemul internațional [24].

Anume cu calificativul de „conflict transnistrean” sunt etichetate evenimentele ce s-au desfășurat în intervalul dintre vara anului 1989 până la 2 martie 1992, când conflictul a

escaladat într-un adevărat război. Prin urmare, confruntările politice din anii 1989-1992 au demonstrat că conflictul în faza lui inițială, a apărut în interiorul Transnistriei, între adepții independenței Republicii Moldova și adepții agresivi ai păstrării URSS-ului. În același timp, conflictul transnistrean a apărut înaintea proclamării independenței Republicii Moldova, dar s-a agravat odată cu acest moment și recunoașterea de către ONU a Republicii Moldova, transformându-se astfel într-un război nedrept [1, p. 15, 17].

În cele ce urmează ținem să relevăm principalele momente ce au marcat evoluția conflictului. Cu toate că unii văd rădăcinile conflictului în răni vechi de secole, cauzele proximale își au originea în politicile relativ recente din perioada de tranziție de la URSS la era post-sovietică. De exemplu, concomitent cu evenimentele care au dus la căderea Zidului din Berlin, din august și până în septembrie 1989, Parlamentul RSSM a adoptat o serie de legi, care au conferit limbii moldovenești statutul de limbă oficială și care au inițiat tranziția de la alfabetul chirilic la cel latin. La 27 aprilie 1990 Sovietul Suprem al Moldovei a adoptat un nou steag tricolor și imn național identice cu cele ale României. Apoi, în vara anului 1990 RSSM și-a declarat suveranitatea, schimbându-și statutul în cadrul URSS.

Aceste momente au provocat o românofobie în rândurile populației, în special din Transnistria, constituind un factor determinant al conflictului (de rând cu așa factori ca: greșelile autorităților de la Chișinău, comportamentul Tiraspolului, factorul militar și factorul extern [14, p. 62]).

Drept urmare, un grup de rusofoni în frunte cu Igor Smirnov, un șef de fabrică venit în Moldova în 1987 pentru a ocupa postul de director al uzinei Elektromaș din Tiraspol, și-a exprimat îngrijorarea că proaspăt suverana RSSM va încerca în curând să se reunească cu România și să atragă Transnistria după sine. La 11 august 1989 câteva colective de muncitori din Transnistria s-au unit sub steagurile Uniunii Colectivelor de Muncitori (OSTK) și au început promovarea unei politici de secesiune de la Moldova. Igor Smirnov a fost primul președinte al OSTK.

La 2 septembrie 1990 Transnistria și-a declarat separarea de la Moldova și statutul său ca republică în cadrul URSS. În curând după acest anunț separatiștii au început să ia cu asalt sectoarele de poliție și instituțiile guvernamentale în Transnistria, fapte care au culminat într-o luptă îndelungată între poliția și forțele armate moldovenești și separatiștii în apropierea orașului Dubăsari la 2 noiembrie 1990.

Aceste evenimente aveau loc în contextul tensiunilor continue între RSSM și URSS pe marginea genului relațiilor dintre acestea în viitor. După ciocnirile din noiembrie 1990 dintre forțele moldovenești și transnistrene, Președintele Moldovei Mircea Snegur a fost de acord să semneze un „acord unional”, după cum insista Mihail Gorbaciov, cu condiția că acesta îl va ajuta să pună capăt mișcării secesioniste. Gorbaciov, însă, nu a acceptat oferta, iar Moldova în schimb a revendicat independența de la URSS [11, p. 130-131]. În rezultatul acestor tensiuni referendumul unional din 17 martie 1991 cu privire la viitorul URSS a fost boicotat de conducerea Moldovei, cu toate că scrutinul a avut loc în Transnistria, unde s-a pretins că 93% din voturi au fost în favoarea unui stat sovietic unitar.

La 23 mai 1991 Republica Sovietică Socialistă Moldovenească și-a schimbat denumirea în Republica Moldova, iar la 27 august 1991 Parlamentul Moldovei, în urma atentatului de putch contra lui Gorbaciov, a declarat că Moldova este o republică independentă. Capitala a fost declarată orașul Chișinău. În contrast, Igor Smirnov, liderul separatiștilor transnistreni, i-a lăudat pe putch-iști ca pe salvatori ai statului sovietic. Smirnov, insistând că independența este necesară pentru a proteja minoritatea rusă din Transnistria de la posibila unificare a Moldovei cu România, a galvanizat separatiștii transnistreni spre crearea RMN.



Sovietul Suprem al RMN la 6 septembrie 1991 „a emis un ordin, prin care toate instituțiile, întreprinderile, organizațiile, unitățile de miliție, procuraturile, organele judiciare, unitățile KGB și alte servicii din Transnistria, cu excepția unităților militare aparținând forțelor armate sovietice, trec sub jurisdicția „Republicii Nistrene”. Guvernul Moldovei, la rândul său, a anunțat prin Decretul nr. 234 din 14 noiembrie 1991 că toată proprietatea unităților militare sovietice de pe teritoriul Republicii Moldova devine proprietatea Moldovei. În această perioadă, autoritățile Moldovei l-au arestat pe Igor Smirnov. Ca reacție la arestul lui Smirnov și altor lideri transnistreni, RMN „a amenințat să întrerupă furnizarea de gaz și electricitate către restul Moldovei”, astfel, Smirnov fiind eliberat.

La începutul anului 1992, în timp ce presiunea între separatiști și guvernul Moldovei continua, Smirnov a inițiat o „campanie de hărțuire” pentru a forța ofițerii de poliție prochișinăuieni să plece din Transnistria. Forțele transnistrene au fost augmentate în primăvara anului 1992 odată cu sosirea cazacilor și altor luptători voluntari din alte părți ale Uniunii Sovietice. La 3 decembrie 1991, Armata a 14-a a ocupat orașele Grigoriopol, Dubăsari, Slobozia, Tiraspol și Râbnița, toate în Transnistria. Astfel, dacă Guvernul Moldovei ar fi dorit să introducă trupe în orașele sale pentru a preveni separarea, acestea s-ar fi confruntat cu trupele rusești.

Tensiunile s-au escalat până la izbucnirea luptelor pe scară largă în vara anului 1992. În mare parte, luptele se dădeau în Bender și împrejurimile sale. Armata a 14-a a intervenit de partea transnistrenilor și, în parte, datorită poziției Armatei a 14-a, Armata Moldovei nu a reușit să preia controlul asupra orașelor Bender și Dubăsari. Luptele au făcut aproximativ 1.000 de victime, iar 130.000 au devenit intern strămutați sau au solicitat refugiu în alte țări. La 21 iulie 1992 luptele au luat sfârșit și Moldova a semnat un tratat de încetare a focului – Acordul „*Cu privire la principiile reglementării pașnice a conflictului militar din regiunea transnistreană a Republicii Moldova*”, care, merită a fi evidențiat, a fost contra-semnat de Rusia și nu de Transnistria. Acel acord prevedea, printre altele, stabilirea unei forțe de pacificare cu includerea forțelor moldovenești, rusești și transnistrene, retragerea treptată a Armatei a 14-a și stabilirea unei zone economice libere în Bender. În rezultatul intervenției oficiale a Rusiei, Transnistria a devenit efectiv separată de restul Moldovei. Conflictul armat s-a răcit și s-a transformat într-un conflict înghețat [9, p. 18-20].

În literatura de specialitate se vorbește mult despre natura conflictului transnistrean – conflict generat de probleme interetnice sau conflict generat de probleme politice? În opinia cercetătorului O. Serebrian, detonatorul conflictului a fost nu atât unul etnic, cât lingvistic. Calificarea conflictului transnistrean drept unul interetnic (etnopolitic [27, p. 136]) (după cum susțin rușii, ucrainenii și cei de la Tiraspol) este prin esență nefondată. Promotorii acestui punct de vedere, printre ei numărându-se și unii „experti” occidentali, uită sau, pur și simplu, ignoră faptul că cea mai mare parte a populației de limbă rusă din Republica Moldova locuiește în partea controlată de Chișinău a țării, precum și faptul că majoritatea relativă a populației din zona transnistreană o reprezintă românii moldoveni [22, p. 136].

Pe de altă parte, un alt punct de vedere acreditat cu insistență de-a lungul ultimului deceniu al secolului trecut de Chișinău, califică conflictul transnistrean ca fiind unul politic. O asemenea variantă de asemenea nu rezistă criticii, susține O. Serebrian, argumentând că noțiunea de conflict politic nu este deloc potrivită în cazul problemei transnistrene, motivul fiind simplu – un conflict politic are la bază o confruntare ideologică. Conflictul dintre cele două Corei sau cele două Chine sunt exemple clasice ale unor conflicte teritoriale motivate ideologic [22, p. 136]. Dar dacă ne amintim de problemele din 1988-89, când conflictul a luat naștere, vom sesiza o mică nuanță – noi optăm atunci nu atât pentru identitate etnică, cât lingvistică, nu atât pentru independență națională, cât pentru renașterea culturii națio-

nale. Idei referitoare la unirea cu România, la independența față de URSS sau lozinci anti-comuniste nu prea se semnalau. De aici, deduce cercetătorul nominalizat, factorul etnic sau cel politic nu au putut sta la originea conflictului, problema transnistreană având mai curând la origine un conflict intercultural, ce a căpătat după noiembrie 1989 un tot mai pronunțat caracter de conflict geopolitic [23].

După 1990 conflictul transnistrean și-a pierdut caracterul de conflict intercultural în favoarea unuia pur geopolitic, caracter ce avea să se accentueze și mai mult după obținerea independenței Republicii Moldova în 1991. Diferența între un conflict politic și unul geopolitic se vede din chiar denumirea de „geopolitic”, ceea ce presupune că în joc ar fi pus un considerent spațial, nu doar unul de regim politic, ca în cazul conflictelor politice. Prin urmare, O. Serebrian conchide că conflictul transnistrean reprezintă un conflict doar geopolitic (idee susținută de mai mulți cercetători autohtoni [15, p. 108; 16]), și ideologia sau regimul politic în cazul de față nu au nici o importanță [23].

Pe de altă parte, natura conflictului transnistrean este tratată și sub un alt aspect. Într-o primă abordare, în studiile de specialitate se susține că a avut loc un conflict intern – între forțele armate ale Republicii Moldova, stat independent, și formațiunile paramilitare ale regimului separatist. Această poziție este promovată și de către comunitatea internațională, inclusiv OSCE, care este implicată în procesul de reglementare a problemei transnistrene. Concomitent, există și multiple argumente care ar permite calificarea situației drept un *conflict armat internațional*. Implicarea unui stat terț într-un conflict intern de partea grupărilor rebele este un factor cert de internaționalizare a conflictului, dacă este demonstrat un control efectiv din partea statului terț asupra părții respective la conflict.

Implicarea Uniunii Sovietice și a Federației Ruse în conflict este de mare importanță, deoarece implicarea unor părți terțe, în funcție de nivelul de implicare, are potențialul de a schimba clasificarea unui conflict dintr-un conflict armat non-internațional în unul internațional. Aceasta, la rândul său, are impact în ce privește numărul și natura dispozițiilor dreptului internațional umanitar aplicabile la situația de conflict. Așa cum dreptul internațional umanitar oferă protecție celor care luptă și celor implicați într-un conflict armat, este important a investiga care dispoziții de drept internațional umanitar ar putea fi aplicabile.

După cum este binecunoscut, dreptul internațional umanitar se aplică numai pe timp de conflict armat și, prin urmare, în mod prioritar ar trebui să elucidăm faptul dacă există un conflict armat în regiunea transnistreană. În acest scop, ar fi cazul să recurgem la definiția formulată de către Camera de Apel a Tribunalului Penal Internațional pentru fosta Iugoslavie (TPIY) în cauza *Tadić* „... un conflict armat există ori de câte ori suntem în prezența folosirii forței armate între state sau a unei violențe prelungite între autoritățile guvernamentale și grupuri armate organizate sau între astfel de grupuri în interiorul unui stat. Dreptul internațional umanitar se aplică de la inițierea unor astfel de conflicte armate și se extinde dincolo de încetarea ostilităților până la încheierea păcii, sau, în caz de conflicte interne, până când se realizează o soluționare pașnică. Până în acel moment, dreptul internațional umanitar continuă să se aplice pe întreg teritoriul statelor beligerante sau, în caz de conflicte interne, pe întreg teritoriul aflat sub controlul unei părți, indiferent de faptul dacă luptele reale au loc acolo sau nu [21, par. 70].”

Deși conflictul în cauză ar putea fi considerat a fi unul înghețat, așa cum ostilitățile au încetat în 1992, definiția din Decizia *Tadić* pare să includă conflictul dintre Republica Moldova și Transnistria ca „un conflict armat”, deoarece a existat un conflict armat prelungit între o autoritate guvernamentală (Moldova) și un grup armat organizat (Transnistria), dar o soluționare pașnică nu a fost încă realizată. Ar sugera oare acest lucru că dreptul internațional umanitar ar trebui să se aplice în regiunea transnistreană, așa cum se arată în definiția

*Tadić*, că dreptul internațional umanitar se extinde și pe timp de pace? Dincolo de încetarea ostilităților, până la încheierea păcii? sau până când o soluționare pașnică se realizează?

Deși au existat o serie de inițiative care au încercat să aducă pacea în Transnistria, acestea au eșuat, și trupele rusești sunt încă prezente în regiune într-o capacitate de menținere a păcii. Transnistria a întreprins o inițiativă de consolidare a statalității, neavând în același timp nici o recunoaștere din partea comunității internaționale, ca și stat, și șanse mici de a obține o astfel de recunoaștere. În cazul retragerii trupelor rusești de menținere a păcii, o revenire la conflict ar putea fi posibilă. Prin urmare, se poate concluziona că o situație de conflict armat a existat și continuă să existe în regiunea transnistreană și că ar trebui să se aplice dreptul internațional umanitar.

În cele ce urmează, este necesar să se determine categorisirea acestui conflict și, dacă implicarea Moscovei are vreun impact asupra acestei categorisiri, pentru a vedea amploarea potențială de aplicare a dreptului internațional umanitar în regiune. URSS a fost parte la Convențiile de la Geneva din 1949 [5; 6; 7; 8], inclusiv la Protocoalele Adiționale I și II din 1977 [18; 19], și Republica Moldova este stat-parte prin succesiune [2, p. 511-514].

În ultimii ani, au existat o serie de apeluri pentru modificarea dreptului internațional umanitar prin abandonarea diviziunii dintre conflictele armate internaționale și neinternaționale, dar clasificarea respectivă mai rămâne încă în vigoare [26]. În sensul prezentului paragraf întrebarea este dacă implicarea Moscovei a transformat conflictul transnistrean într-un conflict armat internațional, declanșând astfel potențialul de aplicare a întregului corpus de drept internațional umanitar și oferind o protecție sporită pentru oamenii care locuiesc în regiunea respectivă.

Este cu atât mai important ca un regim juridic, și în special un regim juridic expansiv, să se considere a fi aplicabil și să fie efectiv aplicat în cazuri cum ar fi Transnistria, deoarece, așa cum este un stat *de facto*, nu există obligații și posibilitatea de a aplica standardele și normele internaționale, lăsând populația din Transnistria lipsită de protecție juridică internațională [17, p.63].

Regimul de drept internațional umanitar ar oferi un anumit nivel de protecție pentru populație, prescriind crimele de război, cum ar fi violul, omorul și tortura; protejând bunurile civile, și oferind o opțiune pentru urmărirea penală a infractorilor prezumați. Cu toate acestea, după cum am menționat mai sus, nivelul potențial de protecție depinde de clasificarea conflictului.

Prima examinare majoră a implicării părții terțe într-o situație de conflict și impactul acesteia asupra clasificării conflictului a fost în hotărârea Curții Internaționale de Justiție (CIJ) în *Cauza cu privire la activități militare și paramilitare din și împotriva Nicaragua* din 27 iunie 1986. În acest caz, Curtea a examinat implicarea unui stat terț, Statele Unite ale Americii, într-un conflict care a avut loc în Nicaragua. Principalul obiectiv al acestui caz a fost determinarea dacă Statele Unite ar putea fi considerate responsabile pentru acțiunile a doi agenți în conflict – *Controlled Latino Assets (UCLAs)* și *the Contras* – și centrate pe responsabilitatea unilaterală.

Curtea a examinat activitățile UCLAs, care au fost total dependente de Statele Unite, și Contras, care a menținut un anumit grad de autonomie, deși primea plăți și echipamente din Statele Unite ale Americii. În timp ce actele săvârșite de către primul grup puteau fi atribuite Statelor Unite, problema cu Contras a fost mai complexă [3, p. 652]. În ce privește actele săvârșite de către Contras împotriva suveranității teritoriale și independenței politice din Nicaragua, Statele Unite ale Americii au fost găsite, de asemenea, responsabile, deoarece sprijinul acordat Contrasului, a fost o încălcare a „*obligației de a nu interveni în afacerile interne ale unui alt stat*” [3, p. 652]. Curtea a introdus testul „controlului eficient” în

scopul demonstrării responsabilității Statelor Unite pentru «actele comise» de Contras. În scopul de a îndeplini cerințele acestui test, „*ar trebui să fie dovedit că statul a avut un control eficient al operațiunilor militare sau paramilitare în cursul cărora preinsele încălcări au fost comise*”. Evident, acest lucru este destul de greu de demonstrat. Așa cum cazul este centrat să verifice dacă Contras a constituit un organ al guvernului Statelor Unite sau a acționat în numele său, acesta este oarecum diferit în natura cazului transnistrean.

Cu toate acestea, în cazul *Tadić* examinat de către TPIY are mai multe similitudini cu situația din Transnistria. Cauza *Tadić* a examinat implicarea unui terț într-o situație de conflict și faptul dacă o astfel de implicare i-a acordat conflictului caracter internațional. Problema în cauză a fost dacă un conflict armat în Bosnia a fost unul intern sau internațional, și, prin urmare, care regim de drept internațional umanitar ar putea considerat a fi aplicabil. În ceea ce privește implicarea unei terțe părți într-un conflict, Camera de Apel în Decizia *Tadić* a declarat că: „Controlul exercitat de către un stat asupra *forțelor armate subordonate sau a milițiilor sau a unităților paramilitare* poate fi de un caracter general (și trebuie să cuprindă mai mult decât simpla furnizare de asistență financiară sau de echipament militar sau de formare). Această cerință, cu toate acestea, nu merge atât de departe încât să includă emiteria de ordine specifice de către stat, sau direcționarea fiecărei operațiuni [20, par. 137].”

TPIY a declarat, de asemenea, că „...controlul cerut de dreptul internațional poate fi considerat că există atunci când un stat (sau, în contextul unui conflict armat, o parte la conflict) *are un rol în organizarea, coordonarea sau planificarea acțiunilor militare* ale grupului militar, în plus față de finanțarea, instruirea și echiparea sau oferirea de sprijin operațional acestui grup [20, par. 137].

Cu toate acestea, hotărârea continuă să afirme că: „...în cazul în care, la fel ca și în Nicaragua, statul de control nu este statul în care au loc ciocniri armate sau în care, unitățile armate își îndeplinesc actele lor, sunt necesare mai multe și mai convingătoare dovezi pentru a demonstra că statul controlează cu adevărat unitățile sau grupurile nu doar prin finanțarea și dotarea acestora, dar și, prin conducerea generală sau prin ajutarea la planificarea acțiunilor lor” [20, par.138].

Problema „testelor de control” a fost discutată din nou în fața CIJ în 2007, când instanța de judecată s-a ocupat de problema responsabilității pentru genocidul de la Srebrenica (Bosnia). După ce a hotărât că evenimentele de la Srebrenica au reprezentat acte de genocid, Curtea a examinat problema dacă cei responsabili au acționat în numele fostei Republici Iugoslavia (RFI), adică cazul dacă RFI avea control asupra celor care au comis genocidul. Acesta a revenit la testul «controlului eficient» de încercare prevăzut în cauza Nicaragua, principala problemă care urma să fie decisă a fost responsabilitatea statului [3, p. 650]. În acest sens, este contrastat testul „controlului eficient” necesar pentru ca „responsabilitățile la nivel internațional ale RFI” să fie suportate, cu testul „controlului de ansamblu” folosit în cauza *Tadić*, Curtea considerând că acesta „poate fi suficient pentru a determina dacă un conflict este internațional” [10, par. 397; par. 400].

În acest context, apare următoarea întrebare: Care test ar putea fi aplicat în cazul Transnistriei? Așa cum problema în discuție în ce privește conflictul Transnistrean este faptul dacă implicarea Rusiei ridică conflictul la nivelul unui conflict internațional și nu discuția privind responsabilitatea Rusiei pentru actele comise de către forțele din Transnistria, ar părea că testul „controlului de ansamblu” ar fi mai potrivit și mai relevant. Se poate observa că acest test este unul mai larg decât cel al „controlului eficient” aplicat în privința statului Nicaragua și se centreează nu doar pe echiparea, finanțarea sau formarea unei organizații paramilitare de către un stat, ci include ajutorul statului în coordonarea planificării generale a activităților paramilitare propriu-zise [3, p. 650].

Dovezile privind finanțarea și sprijinul acordat de către Rusia separatiștilor în cazul conflictului transnistrean sunt detaliate mai jos, însă legătura dintre Moscova și regimul Transnistrean în ceea ce privește planificarea și conducerea trebuie să fie dovedită pentru ca testul „controlului de ansamblu” să fie îndeplinit, și, astfel, pentru ca un conflict să fie ridicat la nivelul unui conflict armat internațional. Deși adeseori este susținut faptul că situația din Transnistria este folosită ca un instrument al politicii Rusiei în „vecinătatea apropiată”, examinarea detaliată în cele ce urmează a conflictului este necesară pentru a stabili în ce măsură Federația Rusă a fost implicată în planificarea și dirijarea conducerii din Transnistria.

Această problemă, precum și existența în continuare a stării *de facto* a Transnistriei, a fost abordată de către Curtea Europeană a Drepturilor Omului (CEDO) în cauza *Ilașcu și alții vs Moldova și Federația Rusă*. Curtea a examinat problema în scopul de a determina dacă implicarea Rusiei în conflict a fost suficient pentru a aduce conflictul sub jurisdicția Rusiei. Cauza respectivă examinată de CEDO este principala sursă de informații cu privire la implicarea Rusiei în conflictul transnistrean.

În ceea ce privește transferul de arme, Curtea a declarat că a fost stabilit dincolo de orice îndoială rezonabilă că separatiștii transnistreni au reușit să se înarmeze cu arme luate de la magazinele Armatei a 14-a staționată în Transnistria. Trupele Armatei a 14-a au optat să nu se opună separatiștilor care au venit să se ajute singuri din magazinele Armatei; dimpotrivă, în multe cazuri, aceasta a ajutat separatiștii să se echipeze cu arme prin deschiderea magazinelor de muniții în acest scop. Curtea a primit, de asemenea, o declarație de la un fost angajat al Centrului de comandă și spionaj al Armatei a 14-a, care „a trimis Ministerului Securității Naționale al Republicii Moldova sute de documente care confirmă participarea trupelor rusești în operațiunile armate și aportul masiv de arme adus de acestea” și „a adunat, de asemenea, informații care demonstrează că operațiunile militare ale separatiștilor au fost dirijate de către Armata a 14-a, care a coordonat toate acțiunile sale cu Ministerul Apărării al Federației Ruse” [4, par. 59].

În timp ce guvernul rus a afirmat că Federația Rusă a rămas neutră de-a lungul conflictului, CEDO s-a referit la „abundența și caracterul detaliat al informațiilor aflate în posesia acesteia” de la martori din Moldova și din raportul OSCE, detaliind implicarea Armatei a 14-a și, mai târziu a Grupului Operațional Rus (GOR). Curtea nu a văzut „vreun motiv să se îndoiască de credibilitatea martorilor audiați din Moldova” și, în plus, a adăugat că „sprijinul acordat de către trupele Armatei a 14-a forțelor separatiste și transferul masiv de arme și muniții separatiștilor din magazinele Armatei a 14-a” a contribuit la faptul că forțele moldovenești au fost într-o poziție inferioară și incapabile să-și recapete controlul asupra regiunii [4, par. 65].

Cu referire la anii ulteriori conflictului, Curtea a menționat că comerțul cu arme considerat a fi „*unul dintre pilonii economiei Transnistriene*” era sprijinit direct de firme rusești [4, par. 150]. De asemenea, s-a făcut referire la „relațiile directe” dintre Federația Rusă cu privire la exporturile de gaz, în baza cărora „contractele privind furnizarea de gaze pentru Moldova nu se aplică în privința Transnistriei, căreia gazul este livrat separat în condiții financiare mai favorabile decât cele acordate pentru restul Republicii Moldova [4, par. 156]”. Transnistria a primit, de asemenea, energie electrică direct din Federația Rusă și a existat „cooperare judiciară în ce privește transferul de prizonieri între Federația Rusă și Transnistria, fără a trece prin autoritățile moldovenești” [4, par. 153; par. 157].

Ținând cont de sprijinul acordat de către trupele rusești, transferul de arme și declarațiile publice ale liderilor ruși privind sprijinul acordat, Curtea, în hotărârea sa a considerat: „...că Federația Rusă este responsabilă de actele ilegale comise de către separatiștii

transnistreni, ținând cont de sprijinul politic și militar acordat pentru a ajuta instituirea regimului separatist și participarea a personalului militar rus la lupte. Acționând astfel, autoritățile ruse au contribuit atât militar, cât și politic la crearea unui regim separatist în regiunea Transnistriei, care face parte din teritoriul Republicii Moldova” [4, par. 382]. Curtea, de asemenea, a remarcat faptul că, chiar și după Acordul de încetare a focului în iulie 1992, Federația Rusă a continuat să sprijine militar, politic și economic regimul separatist Transnistrean, „permițându-i astfel să supraviețuiască, întărindu-se și obținând o anumită cantitate de autonomie vizavi de Moldova.” În acest mod, CEDO a stabilit o puternică legătură între Federația Rusă și autoritățile de la Tiraspol, vorbind de o „influență decisivă” și chiar despre o „autoritate eficace”.

Astfel, în urma celor menționate nu putem neglija aportul adus de Cauza *Ilașcu* în ce privește categorisirea conflictului transnistrean. Scopul a fost de a determina dacă criteriile testului „controlului de ansamblu” au fost întrunite, adică dacă Rusia a „coordonat și planificat” [20, par. 138] acțiunile Transnistriei. În lumina cauzei *Tadić* discutată mai sus și ținând cont de implicarea directă în conflict a Grupului Operațional Rus și de toate dovezile acceptate și constatate de către CEDO privind sprijinul militar, politic și economic acordat separatiștilor din Transnistria de către Federația Rusă, putem conchide că Rusia a exercitat un control general asupra separatiștilor, iar implicarea unei părți-terțe într-un conflict armat intern îl ridică la nivelul unui conflict internațional.

Lipsa progresului în soluționarea conflictului, în mare parte, se datorează faptului că Federația Rusă din start, încă de la începutul anilor '90, a impus, iar guvernările de la Chișinău au acceptat, o schemă de percepere a conflictului, care îi permite să blocheze procesul de reîntregire a Republicii Moldova. Ulterior, în condițiile pasivității Republicii Moldova, această abordare a fost preluată și de alți actori (OSCE, SUA, UE etc.). Din schema impusă de Federația Rusă rezultă că conflictul în continuare există în exclusivitate între două părți. Una dintre care este statul Republica Moldova, cealaltă – populația dintr-un șir de localități din stânga Nistrului și or. Bender, prin voința căreia în zona de est a Republicii Moldova (Transnistria) a fost creată „Republica Moldovenească Nistreană”. Ambele părți, atât Republica Moldova, precum și „Republica Moldovenească Nistreană”, își au organele puterii formate în urma alegerilor în conformitate cu propriile legislații. Însă luând în considerare pe scară largă de informațiile economice, politice etc. sprijinul acordat regimului separatist de către Rusia, precum și de prezența ilegală a trupelor ruse pe teritoriul Republicii Moldova, se poate presupune că Transnistria este *de facto* sub ocupația rusă.

În urma analizei faptelor legate de conflictul transnistrean și a cadrului juridic internațional în domeniu, se poate concluziona că acest conflict a fost în 1992, și încă mai este, un conflict armat intern „internaționalizat”. Punctul central în această determinare este că rolul Federației Ruse în conflict se ridică la implicarea unei părți-terțe, determinând internaționalizarea. Aceasta presupune faptul că întregul corpus de drept internațional umanitar ar trebui să fie aplicabil la conflict, oferind astfel în mod considerabil un regim de protecție mai expansiv celor implicați în conflict și celor afectați de acesta.

Faptul că un regim juridic internațional, în special un regim juridic expansiv, poate fi considerat a fi aplicabil în regiunea Transnistriei este cu atât mai semnificativ, având în vedere statutul regiunii ca și un stat *de facto* care nu are obligații și posibilitate de a aplica standardele și normele internaționale, lăsând populația din regiune lipsită de orice protecție juridică internațională. Regimul de drept internațional umanitar ar oferi un anumit nivel de protecție pentru populație, prescriind crimele de război, cum ar fi violul, omorul și tortura, protejând bunurile civile, și oferind o opțiune pentru urmărirea penală a infractorilor prezumați.

Considerăm că, prin esență, prin intermediul a două mecanisme: *formatele trupelor de menținere a păcii și a procesului de negocieri*, impuse cu acceptul conducerii Republicii Moldova, Federația Rusă blochează orice progres în direcția soluționării conflictului transnistrean. Astfel, formatul operațiunii de menținere a păcii impuse de către Federația Rusă în regiunea transnistreană contrazice standardelor OSCE și ONU, deoarece el prevede participarea Rusiei, a Transnistriei și a Moldovei cu trupele lor. Deciziile în cadrul Comisiei Unificate de Control urmează să fie adoptate prin consens, ceea ce înseamnă că Republica Moldova permanent se află în minoritate. Pe lângă faptul că acest model legiferează existența armatei transnistrene, el a transformat trupele de menținere a păcii într-un scut protector, în spatele căruia s-a întărit „RMN”-ul.

În același context, considerăm că Federația Rusă poate fi considerată, mai curând, drept parte a conflictului transnistrean, decât mediator și garant. Evoluțiile legate de procesul de reglementare transnistreană pun în evidență destul de clar susținerea separatismului de către Federația Rusă, care are, de fapt, un statut triplu: de stat care a încurajat izbucnirea separatismului și care controlează, în realitate, regiunea transnistreană a Republicii Moldova sub aspect militar, economic, financiar etc.; de mediator în procesul de negocieri și de garant al acordurilor atinse; de parte interesată direct de modalitatea finală a soluționării conflictului.

Cu referire la perspectivele de soluționare a conflictului transnistrean, suntem de părerea că, ceea ce de peste 25 de ani se încearcă a fi soluționat ca și „conflict transnistrean”, în realitate înglobează două diferende distincte: unul - care vizează cazul de separatism de pe teritoriul Republicii Moldova (diferend dintre RM și autoritățile din Transnistria) și altul - care se referă la dislocarea ilegală a bazei militare a Federației Ruse pe teritoriul Republicii Moldova (diferend dintre RM și Federația Rusă). Soluția problemei transnistrene nu ar trebui să fie asociată cu problema retragerii trupelor și armamentului rusești din Transnistria. Acestea sunt diferende diferite și dacă vor fi separate, ar fi posibil de găsit soluții.

#### **Bibliografie:**

1. Balan, Gh. Cauzele conflictului transnistrean. În: *Minoritățile naționale și relațiile interetnice. Tradiția europeană și experiența noilor democrații pentru Moldova*. Vol. I. Coordonator: V. Moșneaga. Iași: Pan Europe, 2002.
2. Blishchenko, I. Adoption of the 1977 Additional Protocols. In: *International Review of the Red Cross*, nr. 320, 1977. p. 511-14 // [www.icrc.org/web/eng/siteeng0.nsf/html/57JNV3](http://www.icrc.org/web/eng/siteeng0.nsf/html/57JNV3) (accesat pe 14.05.17)
3. Cassese, A. The Nicaragua and Tadić tests revisited in light of the ICJ judgment on genocide in Bosnia. In: *European Journal of International Law* 18 (4), 2007.
4. *Cauza Ilașcu și alții vs. Moldova și Rusia*, App. No. 48787/99 (E.C.H.R., July 8, 2004) // [http://justice.md/file/CEDO\\_judgments/Moldova/ILASCU%20SI%20ALTI%20\(ro\).pdf](http://justice.md/file/CEDO_judgments/Moldova/ILASCU%20SI%20ALTI%20(ro).pdf) (accesat pe 14.09.17)
5. Convenția I pentru îmbunătățirea sortii răniților și bolnavilor din forțele armate în campanie semnată la 12 august 1949 la Geneva. În: *Tratate internaționale (Drept umanitar)*. Ediție oficială. Chișinău: Garuda-art, 1999, p. 9-34.
6. Convenția II pentru îmbunătățirea sortii răniților, bolnavilor și naufragiaților din forțele armate maritime semnată la 12 august 1949 la Geneva. În: *Tratate internaționale (Drept umanitar)*. Ediție oficială. Chișinău: Garuda-art, 1999, p. 34-55.
7. Convenția III cu privire la tratamentul prizonierilor de război semnată la 12 august 1949 la Geneva. În: *Tratate internaționale (Drept umanitar)*. Ediție oficială. Chișinău: Garuda-art, 1999, p. 55-123.
8. Convenția IV cu privire la protecția persoanelor civile în timp de război semnată la 12 august 1949 la Geneva. În: *Tratate internaționale (Drept umanitar)*. Ediție oficială. Chișinău: Garuda-art, 1999, p. 123-184.

9. Dezghețarea unui conflict înghețat: aspecte legale ale crizei separatiste din Moldova. Asociația Avocaților orașului New York, 2006.
10. ICJ: Application of the Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide (Bosnia and Herzegovina vs Serbia and Montenegro Judgment) // <http://icj-cij.org> (accesat pe 23.09.17)
11. Kaufman, S. J. Spiraling to Ethnic War. Elites, Masses and Moscow in Moldova's Civil War. În: *International Security*. Vol. 21/108, 1996.
12. Kriesberg, L. Regional Conflicts in the Post-Cold War Era: Causes, Dynamics, and Modes of Resolution. In: Klare M., Thomas D. *World Security: Challenges for a New Century*. New York: St. Martin's Press, 1994.
13. Mial, H., Ramsbotham, O., Woodhouse, T. *Contemporary Conflict Resolution: the Prevention, Management and Transformation of Deadly Conflicts*. Malden: Blackwell Publishing Inc., 2003.
14. Nantoi, O. Originile și perspectivele soluționării conflictului transnistrean. În: Matveev D., Șelari G., Bobcova E. *Moldova–Transnistria: Eforturi comune pentru un viitor prosper. Procesul de negocieri*. Chișinău: Tipografia „Bons Offices” SRL, 2009.
15. Nantoi, O. Politica Federației Ruse în conflictul din raioanele de est ale Republicii Moldova. În: *Suveranitatea și structura de stat în condițiile țărilor plurietnice*. Materiale ale conferinței internaționale din 22-23 septembrie 2006. Chișinău: S.n., 2007.
16. O istorie a regiunii transnistrene din cele mai vechi timpuri și până în prezent. Chișinău: Editura Civitas, 2007.
17. O'Reilly, K., Higgins, N. The Role of the Russian Federation in the Pridnestrovian Conflict: an International Humanitarian Law Perspective. In: *Irish Studies in International Affairs*, vol. 19, 2008.
18. Protocolul I Adițional la Convențiile de la Geneva din 1949 referitor la protecția victimelor conflictelor armate internaționale semnat la 10 iulie 1977. În: *Tratate internaționale (Drept umanitar)*. Ediție oficială. Chișinău: Garuda-art, 1999. p.184-253.
19. Protocolul II Adițional la Convențiile de la Geneva din 1949 referitor la protecția victimelor conflictelor armate fără caracter internațional semnat la 10 iulie 1977. În: *Tratate internaționale (Drept umanitar)*. Ediție oficială. Chișinău: Garuda-art, 1999. p. 253-263.
20. *Prosecutor vs Tadić, Appeal Chamber Decision*, (Case No. IT-94-1-A), 14 December 1995, *Tadić Jurisdiction Decision* // <http://www.unhcr.org/refworld/docid/40277f504.html> (accesat pe 15.09.17)
21. *Prosecutor vs Tadić*, (Case No. IT-94-1-AR72), 14 December 1995, *Tadić Jurisdiction Decision* // <https://litigation-essentials.lexisnexis.com/.../app?...> (accesat pe 15.08.17)
22. Serebrian, O. *Politică și geopolitică*. Chișinău: Editura Cartier, 2004.
23. Serebrian, O. *Conflictul transnistrean: geopolitică și geoistorie*. În: *Politosfera*. Chișinău: Editura Cartier, 2001 // <http://transnistria.md/ro/articles/0/542/> (accesat pe 17.06.17)
24. Strachota, K. *Armed conflicts in the post-soviet region. Present situation. Prospects for settlement* // [pdc.ceu.hu/archive/00001678/01/armed\\_conflict.pdf](http://pdc.ceu.hu/archive/00001678/01/armed_conflict.pdf). (accesat pe 22.09.17)
25. Vorotnyuk, M. *The Conflicts in the Black Sea Region: Some Aspects of Theoretical Analysis* // [www.niss.od.ua/p/125.doc](http://www.niss.od.ua/p/125.doc) (accesat pe 15.09.17)
26. Willmott, D. Removing the distinction between international and non-international armed conflict in the Rome Statute of the International Criminal Court. In: *Melbourne Journal of International Law*, May 2004 // [www.austlii.edu.au/au/journals/MelbJIL/2004/8.html](http://www.austlii.edu.au/au/journals/MelbJIL/2004/8.html) (accesat pe 19.04.17)
27. Цвятков, Н. Конфликты на региональном уровне: из практики разрешения в Республике Молдова. În: *Moldoscopia*, nr. 3 (XXXVIII), 2007.



## CONFRUNTAREA „ISTORIEI MENTALITĂȚILOR” CU „ISTORIA IDEILOR”: UNILATERALITATEA MUTUALĂ A ABORDĂRILOR

Valeriu PARNOVEL, lect. sup. univ.,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

**Abstract:** *The present article proposes an integral evaluative version of polysemy, that is not limited by the concept of mentality and its opposition to the approach known as „the history of ideas” („scientific history”). These subjects, being analyzed in the light of logic approach of the spiritual culture phenomena, its problems and goals: are presented only as one-sided solutions as well as critical approach „the history of ideas” is. In fact, the history of mentality (popular history) and the history of ideas (scientific history) require a new synthetic approach that would cover both approaches, mentioned above, as the complementary parts of a whole.*

**Keywords:** *mentality, history of mentality (popular history), history of ideas (scientific history), logic approach of the spiritual culture phenomena.*

Termenul mentalitate s-a afirmat în uzul științei socio-umanistice, în multiple alte activități într-un mod lent, neobservat și lesne, devenind la etapa actuală un mijloc inerent al lor. Conform explorării existente, noțiunea dată are o istorie lungă și întortocheată a tratării sale (T. Nicoară). Originea acestui concept datează cu sec. al XIV-lea, deși începutul istoriei lui contemporane este pus de etnologul francez L. Levy-Bruhl, iar dezvoltarea sa intensivă, răspândirea spectaculoasă începe cu influența Școlii de Annales [7]. Până în anii '70 termenul mentalitate se utiliza în cadrul științei istorice, după ce el iese în afara medievalității, se infiltrează în domenii științifice noi, în vocabularul maselor largi, transformându-se într-un mijloc noțional cu statut interdisciplinar și un loc comun în limbajul cotidian. Începând cu anii '90, noul fenomen investigațional atrage atenția filosofilor, devine un subiect al studiului respectiv, punând începutul unei asimilări de ordin teoretic. Temele ce s-au cristalizat în cursul explorării filosofice a conceptului vizat țin de subiecte generale: natura și statutul categorial al mentalității, mentalitatea – categorie a filosofiei sociale, corelația mentalității cu terminologia conexă (conștiința socială, viața spirituală a societății, producție spirituală), aplicabilitatea în cadrul filosofiei a abordării bazate pe noțiunea mentalitate [12, 16, 19]. În fond, termenul în discuție constituie un impuls nou pentru căutările biseculare ale punctelor de reper din studiul fenomenelor culturii spirituale.

O formă elocventă a răspândirii termenului mentalitate este faptul că el a devenit un subiect solicitat pentru bestseller-uri etno-istorice și cursuri didactice în instituțiile de învățământ superior [13, 21, 22]. Astăzi a devenit un prozaism de a menționa despre mentalitate regională (europeană, balcanică, arabă), epocală (antică, medievală), religioasă (musulmană) sau națională (românească, rusească etc.) [6, 8, 9, 10, 21, 22, 24]. Pasiunea pentru termenul mentalitate amintește istoria de răspândire a conceptelor din gândirea socio-umanistică a secolelor XVIII-XIX: *caracter al poporului, spirit al națiunilor, psihologia popoarelor*. Multe personalități notorii, precum Voltaire, Helvetius, I. Herder, Kant, Hegel, Hume, W. Wundt, au plătit tributul acestor termeni, lansând lucrări ce reprezintă astăzi tezaurul cercetărilor corespunzătoare [4, 5, 25, 26]. Pasiunea de masă a investigatorilor domeniului spiritual al vieții sociale pentru termenul mentalitate are temeuri incontestabile. Având deficiențe semnificative, totuși, utilizarea lui este lipsită de procedeele notorii de tratare simplistă, precum reduționismul economic, sociologic, psihologic și de modalitatea în spirit pozitivist a ultimilor decenii, revizuirea empirică a conținuturilor filosofice.

Totodată, gradul avansat de răspândire nu abate atenția de caracterul problematic al conceptului mentalitate. Punctele ce provoacă cele mai multe controverse sunt polisemia fără limite a noțiunii și opunerea ei abordării marcate ca „istoria ideilor” sau „istoria savan-

tă”. În literatura de profil aceste subiecte problematice se examinează în mod parțial și au pentru activitatea evaluativă un efect mai mult constatativ, decât sintetizat. În studiul de față se întreprinde o tentativă de a examina aceste subiecte sub un aspect nou, în lumina abordării logice a fenomenelor culturii spirituale. Noua abordare se înfăptuiește în cadrul cercetării lor filosofice circa două secole și rezidă în faptul de a elucida realitatea spirituală din punctul de vedere al integrității și trăsăturilor ei generale: al etapelor de dezvoltare, tipurilor istorice de gândire, fundamentului lor, elementelor de bază a totalității, coraportului dintre ele, legităților etc. În procesul de desfășurare al complexului respectiv de cercetări s-au cristalizat un șir de probleme generale, în lumina cărora și poate fi estimat caracterul problematic al conceptului mentalitate.

Începutul lui se trage de la cuvântul latin *mens, mentis*, ce are o gamă largă de semnificații: minte, înțelepciune, rațiune, gând, idee, suflet, mod de a gândi, stare a spiritului, părere, intenție, plan, curaj [20]. O asemenea polisemie a cuvântului deține de la bun început posibilități de a-l trata în mod foarte variat. După multiple metamorfoze istorice conceptul mentalitate atrage atenția reprezentanților Școlii de la Annales, unde el suferă modificări considerabile. Școala relevantă, formulând noi principii și obiective în scrierea istoriei, constituie una din cele mai importante curente ale istoriografiei moderne europene. Noile orientări multilaterale – interdependența dintre politic, economic, social și reprezentările lor mentale – se asigură cu termenul mentalitate ce se tratează destul de larg, ca *mentalitate individuală, mentalități colective, istoria mentalităților*.

Cu toate acestea, în cadrul literaturii de profil definiția noțiunii mentalitate se înfăptuiește într-un mod anevoios și are două forme extreme. Cea mai frecventă formă este aceea, când conceptul amintit se definește în mod rezervat, foarte general, fapt ce contrastează cu uzul interdisciplinar și gama largă de semnificații. De regulă, majoritatea surselor de referință, inclusiv cele disciplinare (de istorie, antropologie, culturologie, psihologie socială etc.), pentru care termenul desemnat prezintă instrumentarul investigațional de rigoare, fie că trec conținutul lui cu vederea, fie că, în cel mai bun caz, îl elucidează în mod general. În calitate de exemplu poate fi indicat una din cele mai solide surse de referință, *Dicționarul limbii române*. Aici, fără a lua în calcul diversitatea tratărilor existente, mentalitatea se definește în mod general ca „gândire specifică unui individ sau unei colectivități” [2, vol. IX, p. 388]. O asemenea definiție, prin genul proxim „gândire”, provoacă obiecții și poate fi considerată unilaterală, deoarece în așa mod mentalitatea se delimita la o etapă timpurie a tratării sale.

În cazul doi, un număr redus de surse de referință oferă note ample despre particularitățile și metamorfozele mentalității. Aici ea se prezintă ca un concept ce posedă o pluralitate enormă de semnificații care îl lipsesc de rigiditate și îl fac amorf. Mai jos vom reproduce locuri din asemenea surse ce profilează cele mai însemnate laturi ale conceptului în discuție. „Termenul [mentalitate] [...] acoperă noțiuni destul de diverse și de imprecise, fără să fie definit nici de acei care îl utilizează cel mai mult. O definiție generală ar putea fi următoarea: ansamblul predispozițiilor, atitudinilor, deprinderilor, orientărilor intelectuale și morale, cognitive și afective, comune membrilor unei colectivități. Această colectivitate poate să fie o societate, un grup social ori o categorie de indivizi [...]. Ca și atitudinea, mentalitatea este ceva latent, un ansamblu de stări care se exprimă prin opinii, construcții intelectuale, credințe, reprezentări specifice [...]. Termenul a fost utilizat în două tradiții intelectuale diferite, care ajung în două concepte aproape opuse. Mentalitatea înseamnă aici [L. Levy-Bruhl, *Mentalite primitive*] funcții mentale, mecanism mental, fiind practic echivalentă cu gândirea. Conceptul este destul de asemănător la J. Piaget, când el vorbește de mentalitate copilărească, în sensul de structuri mentale sau moduri de gândire [...]. Din anii '60, termenul este utilizat în principal în expresia „istoria mentalităților”, desemnând

un sector al cercetării istorice îndreptat spre reconstruirea concepției asupra lumii și sensibilitatea colectivă, proprii unei culturi, la un moment dat. Aici, înțelegerea conceptului este amplă; el nu se referă numai la structurile cognitive, ci și la deprinderile psihologice și morale, la credințele profunde, la concepția asupra lumii, precum și la domeniul afectiv. Pe de o parte, avem un concept global, dar destinat perceperii particularului și schimbării; pe de altă parte, un concept mult mai limitat în accepția sa, dar destinat perceperii universului și permanentului” [1, p. 124-125].

O altă sursă de referință, *Enciclopedia de psihosociologie*, prezintă subiectul în discuție, de asemenea, ca un fenomen polisemantic: „Sistemul de credințe și reprezentări la nivel individual, grupal sau societal (regiuni, popoare, culturi) ce ghidează comportamentele cotidiene, precum și organizarea vieții pe termen lung [...]. Mentalitatea se deosebește de opinia publică prin faptul că desemnează credințe și valori adânc încrustate în personalitatea umană și de mare stabilitate temporală. Mentalitatea colectivă cuprinde arhetipuri, mituri, sisteme mentale și habitusuri [obișnuințe, deprinderi] de gândire larg împărtășite [...]. Mentalitatea [...] are o natură mai latentă, în parte încapsulată în subconștient, multe din principiile și credințele ce îi dau conținut sunt difuze. De aceea, mentalitatea [...] se distinge și pe anumite porțiuni, contrastează cu știința și ideologia, care sunt sisteme relativ bine elaborate și articulate logic. Mentalitatea [...] are o realitate mult mai complexă decât opinia publică și reprezentările colective [...]. Studiul mentalității nu se poate opri la anchete și sondaje despre opinii și reprezentări [...]” [3, p. 223-224].

Sursa de referință de notorietate publică, precum este *Grand Larousse Universel*, prezintă mentalitatea, indicând aceeași gamă largă de semnificații: „Ansamblul de deprinderi intelectuale, de credințe și dispoziții psihologice caracteristice unei colectivități sau unui grup; stare a spiritului; ansamblul de moduri de a acționa și a gândi, estimări [...]” [23].

Notele informative citate, fiind puțin numeroase, manifestă, totuși, trăsături suficiente pentru a înfăptui primele generalizări. Formele laconice și cele extinse de definire oglindesc în mod elocvent starea cognitivă neunivocă. Prezența a două extreme în conceperea mentalității indică la lipsa unei reprezentări clare despre ea. Unii investigatori preferă variante simple de definire, cu un element unic și omogen, care, astfel, reflectă unilateral câmpul de semnificații al mentalității. Alții, însă, îi atribuie un conținut extins, numind genul proxim al mentalității un spectru de subiecte eterogene, în unele cazuri contrare: gândire, credințe, stare, atitudini, comportare ș.a. În rezultat, mentalitatea se prezintă ca o formațiune de lucruri dificil de a le imagina ca componente ale unui tot: elemente ale raționalului și afectului (extraraționalului), ale conștientului și inconștientului, sau sentimente și convingeri, voință și dispoziții, mod de a gândi și a simți realitatea tipic atât grupurilor sociale, cât și indivizilor aparte. Așadar, polisemia fără limite a conceptului mentalitate, exprimă limpede vastitatea problemei apărute, pluralitatea subiectelor și obiectivelor ei, lipsa mijloacelor corespunzătoare de cuprindere.

Genul proxim eterogen ce suprimă limitele termenului, condiționează conținutul lui polisemantic, explică, în fond, atractivitatea și răspândirea conceptului dat. Asemenea conținuturi îl fac un mijloc noțional comod și potrivit pentru diverse domenii investigaționale, pentru elucidarea obiectivelor similare. De asemenea, varietatea conținuturilor, fiind intersectate și suprapuse, permit a cristaliza și scoate în evidență structuri ale conștiinței, ale vieții culturale a societății ce în alt caz rămân necunoscute. Adepții interpretării largi a conceptului mentalitate nu-și fac iluzii privitor la punctele ei vulnerabile, le recunosc, considerându-le, ce-i drept, ca puncte tari ale tratării [11, 18].

Conform investigatorilor, mentalitatea unei colectivități sau grup social cuprinde o mulțime de teme înguste ce în totalitate conturează conținutul fenomenului în discuție. O

ilustrație elocventă a celor relevate o constituie *Istoria europeană a mentalității*, operă colectivă a unui grup larg de savanți germani care au schițat un tablou amplu al mentalității populației acestui continent în decursul istoriei [22]. În prefața acestui studiu se prezintă o expunere desfășurată a conceptului mentalitate ce se completează cu o listă vastă de teme considerate componentele lui de temelie. Ele sunt desemnate ca individ – familie – societate; sexualitate – dragoste; religiozitate; corp și suflet; bolile; bucurie – fericire – suferință; lucru și sărbătoare; particularitățile vârstei; agonie și moarte; fricile și speranțele; comunicare; puterea; dreptul; natura și lumea înconjurătoare; spațiul, timpul și istoria [22].

Cum deja s-a relevat, popularitatea conceptului mentalitate și rezultatele obținute în baza lui nu pot umbri punctele vulnerabile. Ele prezintă o piedică în stabilirea statutului categorial al mentalității, al posibilităților ei metodologice. Un punct nevralgic al conceptului în discuție îl constituie starea lui solitară. Inițiatorii conceptului i-au atribuit un câmp larg de semnificații ce poate fi propriu doar unui sistem de noțiuni. Polisemia fără limite a termenului în cauză și răspândirea lui largă repetă în întregime situația similară din cadrul cercetării filosofice a fenomenelor spirituale bazată pe categoria conștiință socială. Ea la fel se reformulează în zeci de semnificații cu scopul de a obține astfel mijloace potrivite pentru a soluționa o pluralitate de obiective ale domeniului spiritual al vieții sociale. Astfel, comun pentru ambele niveluri de cercetare a fenomenelor culturii spirituale rămâne modul de a aplica o singură noțiune, cărei i se atribuie o pluralitate de semnificații. Dar, este evident că o astfel de realitate complexă ca cea spirituală nu poate fi elucidată pe calea introducerii unui singur concept. Pentru a soluționa obiectivele obiectului de proporții este necesar de a crea un sistem desfășurat de noțiuni, probabil, un sistem cu niveluri terminologice.

Subiectul despre opoziția a două abordări, a termenului mentalitate elaborat în contradicție cu abordarea marcată ca istoria ideilor (istoria savantă), este elucidat în literatura de profil, deși analiza lui nu este dusă la un bun sfârșit. Aici se relevă faptul că abordarea mentalitate s-a inițiat în opoziție cu cea devenită tradițională, dar considerată din prima jumătate a secolului al XX-lea de un cerc de istorici insuficientă. Ea a fost numită de ei în mod condiționat „istoria ideilor”, „istoria savantă” pentru caracterul selectiv în tratarea fenomenelor spirituale. În viziunea lor, expresia „istoria savantă” înseamnă istoria realizărilor intelectuale, înfăptuite de un cerc restrâns de oameni instruiți, de reprezentanții intelectualității. Această istorie constituie, în esență, patrimoniul elitei de cultură și conducătoare, patrimoniu ce ajunge la conștiința păturilor sociale neprivilegiate în mod transformat sau, în general, rămâne pentru ele fapt necunoscut. La analiza componentei subiective a procesului istoric se presupune cunoașterea acelei baze spirituale/psihologice, pe care patrimoniul respectiv va cădea. Cu alte cuvinte, în fața investigatorului „apare o întrebare mai generală: care erau viziunile poporului, emoțiile și gândurile oamenilor ce nu aparțineau la păturile de vârf ale societății, care era religia lor, forțele motrice ce au provocat faptele lor, ce reprezintă lumea, dacă trebuie de uitat la ea nu din cabinetul gânditorului sau din palatul domnesc, ci din atelierul meșteșugarului sau coliba țaranului?” [15, p. 82-83]. Cu asemenea argumente este dificil să nu cazi de acord. De asemenea, în mod incontestabil se reprezintă și evaluarea caracterului insuficient al abordării precedente a cercetărilor istorice: „Aceste straturi ale conștiinței, în fond, erau ignorate de știința precedentă, care percepea viața socială exclusiv la nivel de filosofie, de dogmatică religioasă, de estetică – la nivel elitar” [15, p. 77]. Așadar, adepții abordării bazate pe conceptul mentalitate au evidențiat în procesul istoric un cuprins nou, cuprins ce poate fi însemnat ca cultura spirituală de masă. Ei, pe bună dreptate, consideră că istoria ideilor (sau a realizărilor intelectuale) nu trebuie identificată și este inadmisibil a o erija la istoria spirituală a societății în întregime. Un asemenea procedeu ar însemna, de fapt, reducerea ei la istoria „eroilor”, a „gânditori-

lor” și ignorarea deplină a istoriei culturii spirituale de masă sau, în limbajul inițiatorilor noii abordări, a „istoriei mentalităților” [15, p. 82].

Reprezentanții studiului științific au apreciat înalt abordarea separată a dezvoltării spirituale a societății divizată în istoria ideilor (istoria savantă) și istoria mentalităților: „Calitativ nouă o constituie pentru savanți conceperea de a face deosebire între istoria ideilor și istoria mentalităților, morala predicatorilor și morala maselor, între conștiința claselor superioare și a celor inferioare” [17, p. 149]. Sau un alt enunț care este în unison cu cel precedent: „[...] dacă istoria ideilor sau a realizărilor artistice ale epocii are de-a face cu creația elitei culturale, apoi istoria mentalităților pretinde la constatarea modurilor de percepere a lumii, proprii pentru diferiți membri ai societății. Astfel, istoria mentalităților respinge dreptul oamenilor de cultură de a se considera monopolizști și unicii reprezentanți ai psihologiei sociale” [14, p. 10].

În viziunea noastră, o asemenea apreciere, fiind, în linii mari, una realistă, totuși, se reprezintă ca unilaterală. Fără îndoială, abordarea „istoriei mentalităților” a devenit un pas nou și considerabil în cercetarea fenomenelor domeniului spiritual al vieții sociale, deoarece a scos în relief unilateralitatea abordării „istoriei ideilor”, a lărgit în mod vădit instrumentarul de analiză al realității spirituale. De asemenea, ceea ce este indiscutabil și prezintă un aport semnificativ, abordarea elaborată a dat posibilitate de a scoate în evidență, a pune într-un circuit activ reprezentările maselor populare sau istoria mentalităților, un strat masiv al vieții spirituale a societății rămas până acum în neființă pentru știință [17]. Totodată, divizarea categorică a vieții spirituale a societății în două istorii separate și opunerea lor, practic, a părților ei complementare, constituie o abordare lipsită de perspectivă din toate punctele de vedere. Dar, spre regret, acest subiect al cercetărilor, opoziția abordărilor „istoria ideilor” și „istoria mentalităților”, nu este pus în discuție și, pe semne, necesitatea unui asemenea pas nici nu s-a formulat, semnificând, astfel, prezența unei probleme metodologice majore, deși pentru moment în stare latentă.

Orientarea investigatorilor spre noțiunile „mentalități colective”/„istoria mentalităților” le permite de a scoate în relief doar o latură a domeniului spiritual al vieții sociale, pe când cea respinsă, istoria ideilor, rămâne în umbră: se minimizează, se ignoră. Obiecția principală este aceea că, posedând de două istorii evidențiate (istoria ideilor și cea a mentalităților), nu este posibil de a crea în baza lor una integră, istoria vieții spirituale a societății, ele rămân în continuare două istorii răslețe, separate una de alta. Alt punct vulnerabil de însemnătate substanțială al abordării „mentalitate” o constituie faptul că ea nu permite de a vedea și reprezenta domeniul spiritual sub aspect legic, ca un proces istoric ce scoate în evidență trăsături generale (legități, etape etc.). Abordarea bazată pe conceptul mentalitate oferă doar posibilitatea de a face o fotografie instantanee a unui segment într-un anumit moment al lui. Astfel, istoria mentalităților va constitui o istorie în fotografii a numeroaselor momente. În așa caz, putem conchide că abordarea „istoria mentalităților” rămâne, în principiu, la fel de unilaterală și, respectiv, insuficientă ca și cea criticată și respinsă, „istoria ideilor”.

În procesul analizei abordării specificate s-a limpezit faptul că partea ei slabă o constituie imposibilitatea de a elucida domeniul spiritual al vieții sociale sub aspect legic. Elaborarea abordării „istoria mentalităților”, în pofida avantajelor ei, reprezintă o aprofundare unilaterală care, în plus, se opune altei extremități. Astfel, devine evident faptul că pentru o cercetare fructuoasă a dezvoltării spirituale a societății ca o integritate și un proces istoric este necesară o abordare nouă, a treia la număr. Ea ar proteja modurile înfiripate de oscilația dintr-o extremă în alta, ar orienta investigația spre perceperea istoriei ideilor și mentalităților în integritatea lor. Într-adevăr, dacă elita culturală și, respectiv, grupurile maselor populare ce își înfăptuiesc activitatea sa vitală într-un mediu social comun, cu un mod de producție

unic, într-o formațiune istorică similară, apoi este firesc de a admite faptul că perceperea lumii, maniera de gândire a tuturor reprezentanților procesului consemnat trebuie să posede trăsături generale, în pofida unor deosebiri inevitabile. Dar, asemenea viziuni și abordare deocamdată lipsesc în agenda investigațiilor fenomenelor culturii spirituale.

De asemenea, în baza celor expuse s-a limpezit și subiectul despre posibilitățile metodologice ale termenului mentalitate. După cum se observă, utilizarea lui cea mai frecventă o constituie analiza formelor de masă a conștiinței, tipice pentru multiple grupuri sociale în viața lor de toate zilele. Conținutul conceptului examinat, „maniera unui individ, unei colectivități sau grup social de a reprezenta lumea”, orientează investigatorii spre o opunere cu istoria ideilor și nu spre o tratare integră a părților complementare ale dezvoltării spirituale a societății. Mai mult decât atât, din conținutul conceptului mentalitate reiese faptul că dacă există colectivități și grupuri sociale diferite, apoi modul lor de percepere, de a-și imagina lumea înconjurătoare este la fel diferit. În consecință, o asemenea abordare este orientată din start spre o confruntare, prin urmare, spre o unilateralitate și nu spre o investigație integrală.

Așadar, fenomenele caracterului problematic al conceptului mentalitate (polisemia și opunerea lui abordării „istoria ideilor”), examinate din punctul de vedere al abordării logice, pot fi tratate într-un mod nou. Luând în calitate de punct de reper situații similare din abordarea logică, polisemia fără limite a conceptului în cauză se prezintă ca tentative de a soluționa probleme investigaționale ale studiului fenomenelor spirituale pe calea utilizării unui singur termen, cărui i se atribuie o paletă largă de semnificații, posibilă doar unui complex de noțiuni. O asemenea abordare amintește practica similară din cercetarea filosofică, unde cu un singur termen (conștiință socială) se tinde a soluționa o pluralitate de obiective investigaționale.

În rezumat, confruntarea conceptului mentalitate cu abordarea „istoria ideilor”, fiind estimată din punctul de vedere al abordării logice, se prezintă ca un pas inutil. Ambele abordări sunt în egală măsură unilaterale, dar, totodată, reciproc complementare. În asemenea interpretare termenul în discuție se reprezintă ca un fenomen cu limite metodologice. Conceptul mentalitate se prezintă aplicabil în limitele științei istorice pentru a scoate în relief sesizarea realității a numeroaselor grupuri sociale ale oamenilor de rând. Dar în plan mai general, ce cuprinde totalitatea păturilor sociale, se cere un mod nou de cuprindere, ce ar depăși unilateralitatea abordărilor „istoria mentalităților” și „istoria ideilor” și le-ar include în sine ca părți componente. Însă, un asemenea obiectiv iese în afara competenței științei istorice și ține de sfera filosofiei.

#### **Bibliografie:**

1. *Dicționar de sociologie Larousse*. Ediția a II. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009. 294 p. ISBN: 9486069215937.
2. *Dicționarul limbii române*. Vol. I-XIX. București: Ed. Academiei Române, 2010. ISBN: 973-27-1977-0.
3. *Enciclopedie de psihosociologie*. Coordonatori S. Chelcea, Petru Iluț. București: Ed. Economică, 2003. 392 p. ISBN: 973-590-834-4.
4. Hume, D. *Despre caracterele naționale*. În: Hume, D. *Eseuri politice*. București: Ed. Humanitas, 2005, p.136-156. ISBN: 973-50-0685-5.
5. Kant, I. *Caracterul poporului, rasei, speciei*. În: Kant, I. *Antropologia din perspectivă pragmatică*. Oradea: Ed. Antaios, 2001, p.246-274. ISBN: 973-99294-4-3.
6. Lung, E. *Mentalități și cultură în Evul Mediu*. București: Ed. Fundației „România de Mâine”, 2007. 300 p. ISBN: 973-582-659-3.
7. Nicoară, S., Nicoară, T. *Mentalități colective și imaginar social: Istoria și noile paradigme ale cunoașterii*. Cluj-Napoca: Ed. Presa Universitară Clujeană, 1996. 266 p. ISBN: 973-9242-09-X.

8. Olteanu, A. *Homo balcanicus: Trăsături ale mentalității balcanice*. București: Paideia, 2004. ISBN: 973-596-198-9.
9. Petrescu, N. *Primitivii: Organizare – instituții, credințe – mentalitate*. București, Ed. Saeculum I.O., 2003. 479 p. ISBN: 973-642- 045-0.
10. Popescu, T. *Istoria mentalității românești*. Vol. I. București: Ed. Universal Dalsi, 2000.
11. Берк, П. *Сила и слабости истории ментальностей*. В: История ментальностей и историческая антропология: зарубежные исследования в обзорах и рефератах. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 1996. с.56-60. ISBN: 5-201-00468-7.
12. Визгин, В.П. *Ментальность, менталитет*. В: Современная западная философия: Словарь. Москва: Политиздат, 1991, с. 176. ISBN: 5-250-00734-1.
13. Гачев, Г.Д. *Ментальности народов мира*. Москва: Эксмо, 2008. 544 с. ISBN: 978-5-699-28541-9.
14. Гуревич, А.Я. *Категории средневековой культуры*. Москва: Искусство, 1984.
15. Гуревич, А.Я. *Проблема ментальностей в современной историографии*. В: Всеобщая история: Дискуссии, новые подходы. Вып. 1. Москва: Наука, 1989, с. 75-89. ISBN: 5-02-009034-4.
16. Додонов, Р.А. *Теория ментальности: Учение о детерминантах автоматизмов*. Запорожье: р/а „Гандем-У”, 1999. 264 с. ISBN: 966-7089-63-0.
17. Ковельман, А.Б. *Риторика в тени пирамид: Массовое сознание Римского Египта*. Москва: Наука, 1988.
18. Ле Гофф, Ж. *Ментальности: двусмысленная история*. В: История ментальностей и историческая антропология: зарубежные исследования в обзорах и рефератах. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 1996, с. 40-43. ISBN: 5-250-00734-1.
19. Огурцов, А.П. *Трудности анализа ментальности*. В: Вопросы философии, 1994, №1, с. 50-53.
20. Пушкарев, Л.Н. *Что такое менталитет? Историографические заметки*. В: Отечественная история, 1995, №3. с.158-166.
21. Трофимов, В.К. *Менталитет русской нации*. Учебное пособие. Ижевск: ИЖ ГСХА, 2004.
22. *Europäische Mentalitaetsgeschichte: Hauptthemen in Einzeldarstellungen*. Herausgegeben von Peter Dinzelbacher. Stuttgart: Alfred Kroener Verlag, 1993. 663 s. ISBN: 9783520469014.
23. Mentalite. În: *Grand dictionnaire encyclopedique Larousse Universal*. En 15 volumes. (Grand Larousse Universel). V. 10. Paris: Ed. Larousse, 1989, p.6834-6835.
24. Urvoy, D. *Histoire de la pensee arabe et musulmane*. Paris: Editions du Seuil, 2006. 686 p. ISBN: 978-2020490412.
25. Voltaire. *Essai sur les moeurs et l'esprit des nations*. Paris: Editions Sociales, 1962.
26. Wundt, W. *Volkerpsychologie*. 10 Bände. Leipzig, 1900-1920.

## REZOLVAREA AMIABILĂ A LITIGIILOR

**Ion DĂNOI**, dr., lector univ.,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți;  
**Corneliu VRABIE**, dr., lector univ.,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Résumé:** *La transaction est un contrat permettant de mettre fin à une contestation née ou de prévenir une contestation à naître. L'utilisation de la transaction comporte en effet de nombreux avantages en droit social. Elle présente principalement l'intérêt d'éviter les longueurs d'une procédure judiciaire.*

*La transaction constitue en quelque sorte une justice privée, qui fait toutefois l'objet d'une reconnaissance officielle par l'institution judiciaire: le Code civil confère à l'accord entre signataires l'autorité de la chose jugée en dernier ressort, ce qui signifie que l'affaire est définitivement réglée par la transaction et qu'il n'est plus possible de venir la contester devant un tribunal.*

**Mots-clés:** *transaction, contestation, justice.*

Normele juridice recunosc persoanelor fizice și juridice drepturi subiective civile, cărora le corespund obligații corelative. Cel mai des, regulile de drept sunt respectate, drepturile subiective satisfăcute și obligațiile îndeplinite fără a fi nevoie să se recurgă la forța de constrângere a statului. Totuși este imposibil ca oamenii să trăiască în societate fără ca interesele lor să nu dea naștere la litigii. Aceasta se datorează faptului că regulile dreptului obiectiv nu sunt respectate, drepturile subiective civile nu sunt satisfăcute, iar obligațiile nu sunt îndeplinite.

Persoana ale cărei drepturi civile nu sunt recunoscute, ori a fost tulburată în exercitarea lor se poate adresa instanțelor de judecată competente pentru a restabili situația de drept. Constituția Republicii Moldova în articolul 20 prevede că „orice persoană are dreptul la satisfacție efectivă din partea instanțelor judecătorești împotriva actelor care violează drepturile, libertățile și interesele sale legitime”.

Există însă și modalități nejurisdicționale de soluționare a diferendelor ce apar și în care compromisul este conștientizat, formulat sau în care intervine o terță persoană pentru a realiza concilierea.

Astfel, părțile aflate într-un conflict au posibilitatea de a soluționa problemele pe cale amiabilă, până a ajunge în instanță sau dacă una dintre părți a declanșat deja procesul, de a-l finaliza printr-o încheiere judecătorească, având la bază o tranzacție de împăcare. Aplicarea în practică a tranzacției permite încetarea rapidă a procesului, dar și micșorarea cheltuielilor de judecată, economisirea timpului și stabilirea între părți a relațiilor de parteneriat.

În legislația Republicii Moldova nu există însă, ca regulă, un sistem de conciliere obligatorie înainte de sesizarea instanței. În prezent, numai în fața judecătorilor, judecătorul, înainte de intrarea în dezbateri, la etapa pregătirii pricinii pentru dezbateri judiciare, ia măsuri pentru concilierea părților, explică părților dreptul de a recurge la mediere, le informează despre esența, avantajele și efectele medierii sau le propune să participe la o ședință de informare cu privire la soluționarea litigiilor prin mediere (art. 185, alin. 1, lit. d C. proc. civ.), iar dacă părțile se împacă, judecătorul va constata condițiile împăcării în încheierea ce o va pronunța (art. 212, alin. 5 C. proc. civ.).

Modalitățile alternative de soluționare a litigiilor au apărut ca o reacție la lipsa de eficiență, în unele cazuri, a modalităților de soluționare a conflictelor prin apelare la instanța de judecată.

O deosebită importanță în reglementarea modalităților amiabile de soluționare a litigiilor o are Legea cu privire la mediere<sup>69</sup>, care pune bazele soluționării prin mediere a disputelor apărute în domeniul dreptului civil, comercial, dreptul familiei, protecția consumatorului, litigiile de muncă, de contencios administrativ, precum și medierea în cauzele penale și contravenționale.

Pot fi supuse medierii litigiile civile cu privire la drepturile și obligațiile care sunt sau pot face obiect de examinare în instanța de judecată sau arbitraj și de care părțile pot dispune liber prin tranzacție.

Medierea constituie o modalitate de soluționare amiabilă a litigiilor, cu ajutorul unui terț (mediator) în condiții de neutralitate, imparțialitate, confidențialitate și cu consimțământul părților. Medierea reprezintă o alternativă la sistemul judecătorec, care vine să

---

<sup>69</sup> Legea cu privire la mediere nr. 137 din 03.07.2015.



degreveze instanțele de judecată de numeroase cauze și să asigure satisfacerea intereselor părților litigante.

Medierea presupune pentru părți și unele avantaje:

- Părțile sunt cele ce stabilesc data și ora procesului de mediere;
- Ședința de mediere nu are o limită de timp;
- Mediatorul este ales de către părțile în litigiu, ceea ce mărește încrederea acestora în obținerea rezultatului;
- Părților nu le este impusă o soluție, dar sunt părțile cele care aleg soluția cea mai avantajoasă pentru litigiul în care se află.

Ca urmare a procesului de mediere, dacă părțile ajung la o înțelegere vor încheia un acord, mai exact un contract de tranzacție conform art. 1331 Cod civil.

Articolul 1331 alin. 1 Codul civil definește în felul următor tranzacția: „Tranzacția este contractul prin care părțile previn un proces ce poate să înceapă, termină un proces început sau rezolvă dificultățile ce apar în procesul executării unei hotărâri judecătorești”.

Mai multe definiții ale contractului de tranzacție s-au dat în doctrină, ajungându-se la concluzia că „tranzacția este un contract prin care părțile termină un proces sau preîntâmpină un proces ce se poate naște prin concesi reciprocă, constând în renunțări reciproce la pretenții ori în prestații noi săvârșite ori promise de o parte în schimbul renunțării de cealaltă parte la dreptul care este litigios sau îndoielnic<sup>70</sup>”.

Din aceste definiții rezultă următoarele elemente definitorii ale contractului de tranzacție:

1. Existența unui drept litigios și/sau îndoielnic (*res litigiosa et dubia*).
2. Intenția părților de a pune capăt (total sau parțial) litigiului existent, de a preîntâmpina nașterea unui litigiu<sup>71</sup> sau de a soluționa dificultățile ce apar în procesul executării unei hotărâri judecătorești.
3. Existența unor concesi reciprocă.

Astfel, în funcție de faptul la ce stadiu se află litigiul dintre părți, prin contractul de tranzacție părțile au posibilitatea:

- să prevină un proces ce poate să înceapă;
- să termine un proces început;
- să rezolve dificultățile ce apar în procesul executării unei hotărâri judecătorești.

Potrivit posibilităților acordate părților de Codul civil deosebim trei modalități ale contractului de tranzacție:

- contractul de tranzacție prin care părțile previn un proces. Deci este contractul prin care părțile sting, în mod amiabil, litigiul dintre ele fără a se adresa în justiție;
- contractul de tranzacție prin care părțile termină un proces început (tranzacția judiciară). În acest caz, tranzacția intervine în timpul procesului, urmare a căreia procesul încetează;
- contractul de tranzacție prin care părțile rezolvă dificultățile ce apar în procesul executării unei hotărâri judecătorești.

---

<sup>70</sup> Deak Fr., *Tratat de Drept civil. Contracte speciale*, Editura Actami, București, 1999, p. 604. În același sens: Chirică D., *Drept civil. Contracte speciale*, Editura Lumina Lex, București, 1997, p. 291; Romano E. S., *Contracte civile. Încheiere, executare, încetare*, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 307; Zinveliu I., *Contracte civile. Instrumente de satisfacere a intereselor cetățenilor*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1978, p. 345.

<sup>71</sup> Deak Fr., *Tratat de drept civil. Contracte speciale*, Editura ACTAMI, București, 1998, p. 474.

## Tranzacția judiciară

În limitele dreptului procesual civil, tranzacția este învoiala părților, în scopul de a pune capăt unui proces existent, prin care ele își fac concesii reciproce, renunțând la anumite drepturi ori stipulând prestații noi. Pe scurt, ea este o modalitate de conciliere.

Concilierea părților este, de altfel, și o îndatorire a instanței. Astfel, potrivit art. 185 alin. 1 litera d C. proc. civ. – încă în faza de pregătire a pricinii pentru dezbateri judiciare judecătorul ia măsuri pentru concilierea părților. Această obligație menționându-se și la etapa dezbaterilor judiciare conform dispozițiilor art. 212 alin. 2 potrivit căruia „președintele ședinței trebuie să ia măsuri pentru ca părțile să soluționeze pe cale amiabilă litigiul sau unele probleme litigioase. În acest scop, instanța poate acorda părților, la cerere, un termen de conciliere și poate cere prezentarea lor personală în judecată chiar dacă sunt reprezentate în proces”.

Codul de procedură civilă, în art. 212 alin. 5, reglementează, de fapt, încheierile care consfințesc învoiala părților, deci încheierile prin care se constată existența unei tranzacții intervenite între părți în fața judecătorului.

Cu alte cuvinte, tranzacția este acordul intervenit între părți, care este exprimat, realizat în fața instanței de judecată, care, fără a interveni, constată existența sa, deci este un *contract judiciar*.

Tranzacția judiciară este o formă de conciliere cu scopul de a rezolva diferendele unui litigiu pe cale amiabilă, făcând ca procesul să ia sfârșit, iar dacă acesta nu era declanșat, se evită începerea lui. Este un mod rezonabil de a preîntâmpina purtarea unui proces ori de a-l încheia, fapt care mulțumește deopotrivă părțile aflate în conflict<sup>72</sup>.

Referitor la concesii pe care le fac părțile, ele nu trebuie neapărat să fie egale sub raportul pretențiilor sau al valorii lor. Trebuie doar să fie reciproce<sup>73</sup>.

Definiția legală a tranzacției, necuprinzând elementele esențiale ale acestei noțiuni, nu permite să se facă delimitările necesare pentru a putea deosebi tranzacția de alte operațiuni juridice<sup>74</sup>.

De exemplu, recunoașterea de către pârât a pretențiilor reclamantului are și ea ca efect curmarea procesului, același efect pronunțându-l și renunțarea reclamantului la acțiune. Comparativ însă, tranzacția, deși determină stingerea procesului, nu este un act unilateral, ci unul de natură bilaterală, este deci un contract prin care fiecare dintre părți face renunțări și recunoașteri în legătură cu pretențiile formulate de cei doi.

De asemenea, există o deosebire esențială și între contractul de tranzacție și compromisul prin care părțile decid ca litigiul dintre ele să fie rezolvat de arbitri, caz în care părțile nu hotărăsc modul de soluționare a conflictului, ci arbitrii desemnați<sup>75</sup>.

Pentru a putea spune că suntem în prezența unei tranzacții judiciare care să producă efecte, trebuie să existe următoarele elemente:

- să existe un drept litigios, un drept încălcat sau nerecunoscut pe care să și-l dispute părțile și care face obiectul unui proces, ceea ce face să se deosebească tranzacția judiciară de orice alt contract încheiat în afara instanței de judecată. Precizăm că dreptul litigios care face obiectul procesului și al tranzacției poate avea orice natură (în princi-

---

<sup>72</sup> Solus H., Perrot R., *Droit judiciaire prive. Procédure de première instance*. Tome 3, Sirey, Paris, 1991, p. 987-998.

<sup>73</sup> Deak Fr., *op. cit.*, p. 474.

<sup>74</sup> A se vedea: Constantinescu M.G., *Contractele judiciare*, Tipografia ziarului *Universul*, București, 1939, p. 89-90; Chirică D., *Drept civil. Contracte speciale*, Editura Lumina LEX, București, 1997, p. 291-292.

<sup>75</sup> Chirică D., *op. cit.*, p. 292.

piu), spre deosebire de contractele obișnuite care de regulă nu pot avea ca obiect drepturi personale nepatrimoniale și nici drepturi patrimoniale care au caracter strict personal;

- dorința fermă și exprimată de părți în sensul de a pune în acest mod (prin convenție) capăt litigiului dintre ele ori de a evita pornirea unui proces civil;
- ambele părți să facă deopotrivă concesiuni în legătură cu pretențiile care fac obiectul litigiului dintre ele<sup>76</sup>;
- existența unui proces în curs de desfășurare sau iminența declanșării unui litigiu în legătură cu dreptul său aflat în stare conflictuală pe care și-l dispută părțile.

Lipsa oricăruia din aceste elemente poate duce fie să ne aflăm în prezența unui alt tip de contract, fie în fața unei alte operațiuni juridice (unilaterale) care va avea altă natură și va produce alte efecte.

Dacă tranzacția intervine între părți în cursul unui proces în desfășurare, în conformitate cu dispozițiile art. 212 alin. 5 din Codul de procedură civilă, acesta va lua sfârșit, instanța de judecată urmând a pronunța o încheiere care va consfinți învoiala părților.

## DELIMITAREA RĂSPUNDERII PROCESUAL CIVILE DE SANCTIUNILE PROCEDURALE CIVILE

**Tatiana CRUGLIȚCHI**, *lect. sup. univ.,  
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți*

**Résumé:** *La responsabilité sociale comme forme de règlement du comportement de l'homme dans la société n' est pas spécifique a la loi, elle se trouve dans tous les domaines de la vie sociale.*

*La responsabilité implique une réflexion sur les conséquences attendues de nos actions; premièrement, du point de vue naturellement et moralement, comme une solution contre les comportements antisociaux et ensuite, légalement.*

*La société établit des règles de conduite du caractère religieux, moral, culturel, politique, et juridique, que les individus qui la composent sont appelés à observer, pour guider la direction, selon les règlements pour ces intérêts communs dans le but de la combinaison de son intérêt personnel avec celui social de l'assurance de la cohérence et de la fonctionnalité du système social.*

*La responsabilité et les recours juridiques sont les deux faces du même phénomène social. Les droits et les obligations connexes qui se posent à la suite d'avoir commis un acte illégal définissent simplement la responsabilité. On affirme certainement que ce complexe de droits et d'obligations constitue le cadre pour la réalisation de la contrainte de l'état en appliquant des sanctions juridiques.*

**Mots-clés:** *la responsabilité, la sanction, la coercition de l'État, la société, personne, general, privé.*

Mai întâi de toate, omul cu frică de Dumnezeu tinde să se conformeze conduitei impuse de poruncile evanghelicești, ca ulterior să se încadreze în limitele conduitei sociale. Încălcarea normelor de conduită atrage după sine aplicarea pedepselor, al căror scop în viața duhovnicească nu este răzbunarea sau prevenirea oricăror încălcări, ci tămăduirea stărilor bolnăvicioase sufletești ale penitentului, conform canoanelor bisericești aceasta numindu-se pocăință [23, p. 639].

În cazul nerespectării regulilor de conduită în societate, cel care le-a nesocotit trebuie să înțeleagă și să accepte consecințele faptelor sale, care este condiția prealabilă a oricărei obligații sociale.

---

<sup>76</sup> A se vedea: Leș I., *Comentariile codului de procedură civilă*, Vol. I, Editura ALL BECK, București, 2001, p. 604; Leș I., *Drept procesual civil*. Curs universitar, Editura Lumina Lex, București, 2002, p. 332-333.

Astfel, răspunderea socială poate fi abordată prin prisma a două fațete: în primul rând, ca o reacție de dezaprobare a societății față de o acțiune umană, imputabilă, în principal, individului, iar în al doilea rând, răspunderea desemnează reacția de răspuns a individului față de cerințele și regulile de conduită stabilite de societate [14, p. 35].

Răspunderea juridică reprezintă o formă particulară a răspunderii sociale, care garantează realizarea normelor cu un conținut juridic.

Astfel, putem defini: răspunderea juridică ca un raport statornicit de norma juridică între cel care a nesocotit îndatoririle sale, încălcând ordinea de drept și stat, reprezentat prin agenți autorizați, instanțe de judecată, funcționari de stat sau alți agenți ai puterii publice [10, p. 490].

Subiecții acestui raport juridic sunt statul ca subiect activ, care exercită constrângerea prin aplicarea sau asigurarea aplicării sancțiunii juridice și persoana care a săvârșit fapta ilicită, ca subiect pasiv, aceasta urmând să suporte consecințele negative ale faptei sale, prin executarea sancțiunii juridice. Conținutul acestui raport complex este format, în esență, din dreptul și obligația statului, în calitate de reprezentant al societății de a aplica sancțiunile prevăzute sau recunoscute de lege, persoanelor care au nesocotit prevederile legii și obligația acestor persoane de a se supune sancțiunilor legale, în scopul restabilirii ordinii de drept [3, p. 150].

Orice răspundere juridică are un temei, un fundament, fără de care ea nu există. În lucrările generale de teorie a dreptului se vorbește de „conduita ilicită” ca temei obiectiv al răspunderii juridice și de vinovăție ca temei subiectiv al răspunderii juridice [22, p. 640].

Răspunderea juridică și sancțiunea juridică sunt două fațete ale aceluiași fenomen social. Drepturile și obligațiile conexe ce se nasc ca urmare a săvârșirii unei fapte ilicite definesc tocmai răspunderea juridică. Pe bună dreptate se afirmă că acest complex de drepturi și obligații constituie cadrul de realizare a constrângerii de stat, prin aplicarea sancțiunilor juridice [1, p. 128].

Atât în practică, cât și-n literatura de specialitate, s-a pus problema delimitării noțiunilor de „sancțiune juridică” și „răspundere juridică”, care nu de puține ori se utilizează cu același sens. Faptul că noțiunea de „sancțiune” a devenit polisemantică face dificilă înțelegerea că deși acești doi termeni sunt prezentați în paralel, ei nu trebuie confundați [17, p. 20].

Indiferent că răspunderea este definită ca obligația de a repara prejudiciul cauzat altuia printr-un fapt contrar ordinii de drept, cum apreciază autorii de drept civil [9, p. 159], ori ca obligația de a suporta o pedeapsă, de regulă, privativă, cum o definesc autorii de drept penal [7, p. 266] și administrativ[5, p. 333] într-un sens larg, este considerată ca fiind o sancțiune juridică, având rolul de reparație, sancționare și prevenție. **Sancțiunea juridică**, în această concepție, constă nu numai dintr-o pedeapsă, dar și din obligația de reparare a unei pagube, restituirea unui lucru, anularea unui act, executarea silită asupra persoanei ori bunurilor acesteia sau prevenirea săvârșirii unor noi fapte, deoarece toate acestea înseamnă constrângere. **Răspunderea**, în această concepție, este cadrul juridic de realizare și întruchipare a sancțiunilor [11, p. 46].

Răspunderea juridică nu poate fi însă redusă la unul din elementele sale, la sancțiuni. Sancțiunea care este un atribut al statului apare astfel, ca un obiect al răspunderii juridice, pe care statul o impune subiectului pasiv, adică autorului faptei ilicite, care trebuie să se conformeze măsurii luate de stat.

Între răspunderea juridică și sancțiunea juridică se instituie relații complexe. Astfel, sancțiunea juridică apare ca o premisă a instituției răspunderii juridice, deoarece răspunderea juridică are ca temei încălcarea normelor juridice dotate prin excelență cu sancțiuni juridice [3, p. 151].

Între sancțiune și răspundere se instituie un coraport direct determinant, așa cum fără sancțiune nu există răspundere, iar construcția normativă a celei din urmă este condiționată de tipul sancțiunii; cât și o relație reversibilă directă: dacă cel ce va nesocoti legea nu va purta răspundere, sancțiunea se transformă într-una pur declarativă, ce prezintă un pericol abstract.

Este lipsită de sens fixarea sancțiunilor care nu au o aplicare sau pentru care nu este stabilită ordinea de aplicare. În acest sens, este relevantă problema corelației normelor dreptului material și procesual la realizarea răspunderii prin aplicarea sancțiunilor.

Importanță prezintă corelația acestor norme la realizarea răspunderii patrimoniale [13, p. 232-233]. Pe de o parte, această răspundere poate fi realizată în afara normelor procesuale, prin executarea benevolă a obligațiilor ce decurg dintr-un raport juridic (de exemplu, despăgubirea și restituirea bunului). Pe de altă parte, în procedura executării silită această răspundere se realizează în conformitate cu normele Codului de executare, care fixează regimul și procedura executării silită. În acest context, un interes deosebit prezintă concepția doctrinarului rus С. Н. Братусь [12, p. 85, 90, 95, 126], care nu atribuie noțiunii de răspundere și realizarea benevolă a obligațiilor, ci doar executarea obligațiilor prin intermediul forței coercitive a statului, impuse în cadrul măsurilor de constrângere.

În această opinie, forma procesuală ar trebui privită ca o componentă integrală a răspunderii, măcar și din considerentul că executarea silită se realizează nu de către beneficiarul ei, ci de către executorul judecătoresc, în baza normelor Codului de executare. Cu alte cuvinte, putem vorbi despre răspundere doar atunci când raportul juridic material se „implantează” în „membrana” procesuală ce garantează realizarea lui forțată [19, p. 108-109].

S-a expus și opinia potrivit căreia obligațiunea executată pe cale silită nu este altceva decât sancțiunea sau mai bine zis realizarea ei; altfel spus, aceasta reprezintă transformarea obligațiunii – dispoziție în obligațiune – sancțiune, ca rezultat al încălcării normei de drept, ceea ce atestă o dinamică a reglementărilor relațiilor juridice [21, p. 9, 21].

Unitatea conținutului normelor de drept material și a formei procesuale a răspunderii nicidecum nu înseamnă că dreptul procesual în întregime este absorbit de noțiunea de răspundere. Pentru realizarea acesteia din urmă, normele procesual civile reglementează forma de executare a obligațiilor de drept material, prin instituirea forței coercitive a statului la aplicarea sancțiunilor.

Din argumentele sus enunțate, rezultă că este imposibil de a diviza răspunderea patrimonială sub aspect material și procesual, dar trebuie să o concepem ca o entitate.

Între cele două noțiuni există, cum am arătat deja, legături, conexiuni, interferențe, cu toate acestea ele nu pot fi identice; rămân totuși noțiuni distincte, în sensul că răspunderea juridică constituie cadrul juridic de realizare al sancțiunii: „Răspunderea juridică, afirmă profesorul Boboș, este un raport juridic de constrângere, iar sancțiunea juridică reprezintă obiectul acestui raport” [2, p. 264].

În aceeași ordine de idei, se cere a fi menționat și faptul că în doctrină nu s-a cristalizat un concept dominant al răspunderii juridice, astfel încât răspunderea juridică este privită fie ca realizarea sancțiunilor normelor de drept, fie ca o măsură de constrângere statală aplicată celor ce-au încălcat prevederile legale, fie ca o realizare a obligațiilor încălcate sub influența forței coercitive a statului, fie ca o obligațiune a persoanei ce a încălcat norma de drept de a suporta consecințele juridice nefavorabile [14, p. 42-43].

În consens cu opinia majoritară în materie, reținem că principalele forme ale răspunderii juridice se stabilesc în dependență de criteriul ce delimitează ramurile de drept, acestea considerându-se răspunderea: civilă, penală, administrativă și disciplinară.

Cu toate acestea, în ultimele decenii o amploare deosebită ia tendința creșterii numărului cercetătorilor unor forme netradiționale ale răspunderii juridice, printre care se înscrie cu succes și răspunderea procesual civilă.

Conceptul răspunderii procesual civile ni-l propune autorul M. I. Ștefan, care consideră că răspunderea procesual civilă reprezintă măsurile de constrângere stabilite de normele dreptului procesual civil și garantate de forța coercitivă a statului, ce se aplică persoanelor care au încălcat prevederile legale sub formă de obligații suplimentare sau privarea necompensată de drepturile patrimoniale ori personal nepatrimoniale de a săvârși anumite operațiuni procesuale, fie alte măsuri coercitive instituite pentru acțiunile/ inacțiunile procesuale [16, p. 168].

Fără intenția de a nega existența răspunderii procesual civile ca modalitate de aplicare a sancțiunilor procedurale civile, nu putem fi de acord cu definiția propusă de autorii ruși, care nu fac distincție între noțiunile „sancțiune” și „răspundere”. După cum am menționat anterior, putem defini sancțiunile, ci nu răspunderea ca măsuri de constrângere. Deci, considerăm că această definiție este reușită pentru sancțiunile procedurale civile, ci nu pentru răspunderea procesual civilă.

Răspunderea procesual civilă posedă atât proprietățile comune răspunderii juridice, dar își are și caracteristicile sale specifice. Caracteristicile sale comune sunt determinate de trăsăturile ei de gen, iar cele speciale de trăsăturile speciei, ce decurg din particularitățile dreptului procesual civil [24, p. 74].

Astfel, teoria răspunderii negative și pozitive își găsește reflecție și în știința dreptului procesual civil (răspunderea pozitivă  $\approx$  responsabilitatea; răspunderea negativă  $\approx$  răspunderea).

Prin **răspundere pozitivă** se înțelege obligația subiectului raportului procesual civil de a-și executa cu exactitate obligațiile sale procedurale și de a se folosi cu bună credință de drepturile sale procedurale; în timp ce **răspunderea negativă** reprezintă obligația persoanei care a nesocotit norma de drept de a suporta consecințele nefavorabile stabilite sub formă de privațiune cu caracter personal sau patrimonial [16, p. 197].

În acest context, este de menționat faptul că totuși, majoritatea doctrinarilor neagă existența răspunderii pozitive, în general, și a răspunderii procesuale, în particular, susținând că „categoria respectivă nu reflectă în sine careva realitate juridică” sau mult mai categoric că „spre deosebire de dreptul penal, răspunderea procesual civilă este prezentată ca o realizare a sancțiunii, în exclusivitate” [16, p. 198].

Pentru elucidarea problematicii respective este cazul de analizat mai profund argumentele prezentate în susținerea celor două opinii contradictorii vizavi de diviziunea răspunderii în pozitivă și negativă.

Unii autori privesc răspunderea juridică ca o reacție a statului la încălcarea de drept comisă, atribuindu-i acesteia un caracter coercitiv atât în privința conținutului, cât și a formei [15, p. 44, 49].

Într-o altă opinie, esența răspunderii juridice constă, în primul rând, în onorarea obligațiilor stabilite de lege, implicând responsabilitatea persoanei pentru faptele sale și numai în cazul în care ea încalcă prevederea legală survine și sancțiunea respectivă [20, p. 40].

Cea din urmă opinie pare a fi mai logic fundamentată, invocându-se următoarele argumente: răspunderea reclamă atitudinea subiecților de drept pentru faptele sale trecute, prezente, cât și viitoare, fiind obligați a le raporta la utilitatea lor atât pentru sine, cât și pentru întreaga societate, ceea ce oferă dreptul statului de a-și institui forța sa coercitivă în cazul comportamentului ilegal.

O poziție aparte în privința acestei probleme o ocupă autorul O. Лейст [19, p. 227-233], care neagă aspectele pozitiv și negativ ale răspunderii și recunoaște existența răspunderii juridice pozitive ca o categorie aparte și de sine stătătoare a răspunderii, care se insti-

tuie în sfera puterii și exercitării conducerii, neavând nici o legătură cu aplicarea sancțiunii. În felul acesta autorul neagă existența unui raport de subordonare în conținutul răspunderii juridice negative.

Mai mult ca atât, menționează același autor, adepții răspunderii juridice pozitive, în mod automat impun terminologia filosofică și socială sistemului juridic de noțiuni, anume astfel se explică ideile ce argumentează răspunderea pozitivă, ceea ce constituie impediment în interpretarea justă a dreptului cu care formează o radicală contradicție [19, p. 49-60].

Revenind la analiza trăsăturilor specifice ale răspunderii, menționăm că aceasta se caracterizează prin:

- se instituie ca un raport juridic apărut între stat, reprezentat prin autoritățile competente (în cazul de față – instanțele judecătorești) și persoana fizică;
- este formal determinată;
- își are limitele sale strict stabilite și temeiurile pentru nașterea sau încetarea acestui raport;
- implică măsuri coercitive garantate de stat.

Specificul răspunderii procesual civile ar trebui dedus din particularitățile dreptului procesual civil care vizează [16, p. 199]:

- metoda de reglementare;
- raporturile juridice procesual civile;
- principiile dreptului procesual civil;
- calitatea și statutul procesual al persoanelor care participă la proces;
- caracterul sancțiunilor aplicate.

Ne vom opri doar asupra ultimei poziții, care interesează nemijlocit studiul propus inițial la stabilirea raportului dintre răspundere și sancțiune.

Atunci când vorbim despre realizarea răspunderii, avem în vedere un mecanism de acțiuni, bazate pe normele de drept, iar realizarea normelor de drept presupune implementarea dispozițiilor ce se conțin în activitatea subiecților de drept.

Executarea dispoziției normelor procesual civile ține de realizarea drepturilor procedurale de către subiecții procesului civil. Fiecare dintre acești subiecți poartă răspundere pentru îndeplinirea obligațiilor procedurale corelative, în primul rând, față de autoritatea statală, în al doilea rând, față de persoana împuternicită în cadrul procesului civil. În cazul răspunderii pozitive, aceasta se realizează prin metoda convingerii; pe când în cazul răspunderii negative se realizează prin aplicarea sancțiunilor [14, p. 96-101].

Totuși trebuie de menționat că sancțiunile nu reprezintă o alternativă principală a măsurilor de constrângere. Dimpotrivă, sancțiunile se aplică deopotrivă cu măsurile de constrângere care sunt menite să asigure o acțiune educațională și profilactică asupra celor tentați să încalce ordinea procesuală și să împiedice activitatea de îndeplinire a justiției.

Astfel, putem conchide că răspunderea pozitivă pune în evidență funcția preventiv-educativă a sancțiunilor, iar răspunderea negativă – funcția represiv-intimidantă a acestora.

Pentru normele procesual civile sunt caracteristice sancțiunile de restabilire în drepturi, care se exprimă prin anularea actului ilegal sau prin determinarea la respectarea obligațiilor. Așa cum în cadrul procesului civil o importanță primordială revine probațiunii, un rol deosebit vor avea și sancțiunile menite să combată orișice mijloc de probă inadmisibil. Conform art. 122 al. 3 CPC al RM, se consideră inadmisibile probele obținute cu încălcarea prevederilor legii, cum ar fi inducerea în eroare a participantului la proces, încheierea defectuoasă a actului procedural, alte sancțiuni ilegale.

Sancțiunile pecuniare, în opinia unor autori, nu sunt specifice procesului civil, ci altor ramuri de drept. Astfel, este discutabilă chestiunea de a atribui amenzile la sancțiunile pro-

cedurale [16, p. 205-207], deoarece, pe de o parte, acestea reprezintă o varietate a răspunderii administrative, pe de altă parte, dacă vom admite că subiecții asupra cărora se vor aplica sunt: martorul, expertul, specialistul, traducătorul, care nu s-au prezentat nemotivat la ședința de judecată, am putea vorbi despre amenzi judiciare.

Pe astfel de argumente s-a fundamentat în doctrină opinia care neagă existența răspunderii procesual civile ca o formă a răspunderii juridice, ai cărei adepți consideră corect a vorbi despre răspunderea penală, civilă, administrativă și disciplinară, care se instituie în cadrul procesului civil [16, p. 207].

#### **Bibliografie selectivă:**

1. Bădescu M. *Concepte fundamentale în teoria și filosofia dreptului. Vol. I. Teoria răspunderii și sancțiunii juridice*. București: Ed. Lumina Lex, 2001.
2. Boboș G. *Teoria generală a dreptului*. București: Ed. Lumina Lex, 1996.
3. Ceterchi I., Craiovan I. *Introducere în teoria generală a dreptului*. București: Ed. ALL, 1998.
4. *Dicționarul explicativ al limbii române*. București: Ed. Univers Enciclopedic, 1998.
5. Iovănaș I. *Dreptul administrativ și elemente ale științei administrației*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1977.
6. Mazilu D. *Teoria generală a dreptului*. București: Ed. ALL BECK, 2000.
7. Oancea I. *Tratat de drept penal. Partea generală*. București: Ed. ALL, 1994.
8. Popa N. *Teoria generală a dreptului*. București: Ed. Actami, 1998.
9. Stătescu C., Bîrsan C. *Drept civil. Teoria generală a obligațiilor*. București: Ed. ALL, 1994.
10. *Teoria generală a dreptului: Manual / Gheorghe Avornic, Elena Aramă, Boris Negru, Ruslan Costăș. Chișinău: Cartier, 2004.*
11. Vonica R. P. *Introducere generală în drept*. București: Ed. Lumina Lex, 2000.
12. Братусь С. Н. *Юридическая законность и ответственность*. Москва: Изд. Наука, 1976.
13. Варкалло В. *Об ответственности по гражданскому праву*. Москва: Изд. Прогресс, 1978.
14. Ветрова Г. Н. *Уголовно – процессуальная ответственность*. Москва: Изд. Наука, 1987.
15. Самощенко И. С., Фарукшин М. Х. *Ответственность по советскому законодательству*. Москва: Изд. „Юридическая литература”, 1971.
16. *Гражданский процесс: учебник*. Под ред. М.К. Треушников. Москва: Изд. Городец, 2006.
17. Жицинский Ю. С. *Санкция нормы советского гражданского права*. Воронеж: Изд. ВГУ, 1968.
18. Комаров С. А. *Общая теория государства и права*. Москва: Изд. Юристъ, 1998.
19. Лейст О. Э. *Санкции и ответственность по советскому праву*. Москва: Изд. МГУ, 1981.
20. Липинский Д. А. *Проблемы юридической ответственности*. Санкт-Петербург: ЮЦП, 2004.
21. Сыроватская Л. А. *Ответственность за нарушениями трудового законодательства*. Москва: Изд. „Юридическая литература”, 1990.
22. Фиодоров Г. К. *Теория государства и права*. Кишинэу: Изд. Картиер, 1998.
23. Цыпин В. *Каноническое право*. Москва: Изд. Сретенского монастыря, 2009.
24. Чечина Н. А. *Избранные труды по гражданскому процессу*. С-Пб.: Издательский Дом С-Пб. Гос. Ун-та, 2004.



## CAPACITATEA JURIDICĂ A STRĂINILOR ÎN REGLEMENTAREA CIVILĂ A REPUBLICII MOLDOVA

**Corneliu VRABIE**, dr., lector univ.,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți;

**Ion DĂNOI**, dr., lector univ.,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Résumé:** *Dans le droit conflictuel moderne, nous comprenons une disposition assez flexible dans la matière de capacité, sanctionnant ainsi, en matière tranchante la rigidité du principe de droit nationale. Par cela, on suivons, d’une part le garantie du majorité obtenu et d’autre part, la maintien des actes élaborés d’incapable, lors que il est capable conformé à la loi de lieu de conclusion d’acte.*

**Mots-clés:** *droit conflictuel, capacité, loi.*

Cartea a V-a<sup>77</sup> din Codul civil al Republicii Moldova din 2002 cuprinde anumite prevederi speciale referitoare la statutul străinilor. În același timp, unele reglementări din materia capacității cetățenilor străini și a apatrizilor sunt susceptibile de anumite clarificări suplimentare.

Astfel, art. 1588 Cod civil al Republicii Moldova prevede următoarele: „În materie de **capacitate juridică (s.n.)**, cetățenilor străini și apatrizilor în Republica Moldova li se acordă **regim național (s.n.)**, cu excepția cazurilor prevăzute de Constituție, de alte legi ale Republicii Moldova sau de tratatele internaționale la care Republica Moldova este parte”. Nu sesizăm o distincție esențială dintre conținutul oferit de acest text de lege și de conținutul textului de la alin.1 al art. 19 din Constituția Republicii Moldovei (intitulat **Statutul juridic al cetățenilor străini și al apatrizilor**) care prevede că „cetățenii străini și apatrizii au aceleași drepturi și îndatoriri ca și cetățenii Republicii Moldova, cu excepțiile stabilite de lege”. Astfel, prevederea Codului civil nu face altceva decât să repete regula impusă de normele constituționale conform cărora în materia drepturilor și obligațiilor străinilor li se acordă regim național. În spiritul art.1588 Cod civil, cu raportare la prevederea constituțională, **capacitatea juridică** a străinilor ar fi **statutul juridic** acordat acestora în calitate de străini. Observăm că legiuitorul pune semn de egalitate între aceste noțiuni, menționând că atât *statutul juridic*, cât și *capacitatea juridică* a străinului ar reprezenta volumul de drepturi și obligații conferite acestuia de legea statului de reședință.

După părerea noastră, atunci când vorbim despre **statutul juridic** al persoanei fizice ne referim de fapt la ceea ce a fost denumit în doctrina dreptului internațional privat ca fiind **statutul personal**. Această concluzie pare a fi întărită și de terminologia Codului civil, care, atunci când se referă la categoria de norme conflictuale din Titlul al II-lea al Cărții a V-a referitoare la legea aplicabilă statutului individual al persoanei fizice, denumeste Capitolul I – **Statutul persoanei fizice**. Susținem aceasta și ținând cont de faptul că legiuitorul a plasat în câmpul problemelor abordate de acest capitol nu numai acelea referitoare la starea și capacitatea persoanei, ci și alte instituții, cum ar fi acelea ce se referă la numele persoanei, tutela etc. Catalogăm astfel noțiunea de statut juridic al persoanei fizice ca fiind statul individual al acesteia privit prin prisma dreptului civil sau statutul personal privit prin prisma dreptului internațional privat. Prin urmare, considerăm că noțiunile relevante pentru a ne referi la drepturile și obligațiile străinului ar fi nu capacitatea juridică sau statutul juridic, ci regimul juridic ori condiția juridică a acestuia.

---

<sup>77</sup> Cartea a V-a „Dreptul internațional privat”, Codul civil al Republicii Moldova Nr.1107-XV din 6 iunie 2002//*Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr.82-86/661 din 22.06.2002.*

Susținem, în această ordine de idei că și denumirea Legii nr. 275 din 1994 cu privire la *statutul juridic* al cetățenilor străini și al apatrizilor pe teritoriul Republicii Moldova<sup>78</sup> poate fi supusă criticii. Altminteri, statutul juridic al persoanei fizice reprezintă cumulul de calități ce îl individualizează și îi circumscrie statutul de subiect de drept, iar atunci când intervine elementul de extraneitate – stârnește conflicte de legi în determinarea legii competente de a-l governa.

Astfel, condiția străinului nu interesează statutul juridic al persoanei, ci regimul unor drepturi și obligații acordate acesteia de către statul de reședință. Ar interesa numai în măsura în care am susține teza conform căreia drepturile și obligațiile unei persoane formează conținutul capacității de folosință. După cum apare relatat în studiul respectiv, am achiesat la opiniile autorilor care analizează separat instituția capacității și regimul drepturilor subiective.

Problema pare a fi generată de teza tradițională conform căreia capacitatea de folosință este o parte a capacității civile, reprezentând, astfel, aptitudinea persoanei de a avea drepturi și obligații civile. În această ordine de idei, nu numai Codul civil moldovenesc abrogat din 1964, dar și Codul civil în vigoare, identifică capacitatea de folosință cu posibilitatea persoanei fizice de a avea *drepturi și obligații civile*. Pentru a găsi explicațiile de rigoare, doctrina a formulat și alte noțiuni, cum ar fi **capacitățile de ramură** și **capacitatea juridică** care ar include toate capacitățile de ramură, inclusiv cea civilă. Astfel, în literatură s-a menționat că interdependența dintre capacitatea juridică și capacitatea civilă ar fi de tipul *parte-întreg*<sup>79</sup>. În această ordine de idei, capacitatea civilă, fiind o parte a capacității juridice, s-ar referi numai la drepturile și obligațiile civile ale persoanei care ar forma conținutul capacității ei de folosință. Or, capacitatea de folosință are o vocație generală, ea desemnând capacitatea omului în societate, înțelesă ca posibilitate abstractă a acestuia de a deveni subiect de drept din momentul nașterii, adică desemnează aptitudinea de a dobândi calitatea de persoană fizică. Această capacitate îi oferă persoanei, în consecință, calitatea potențială de subiect de drept în general, și nu numai aceea de subiect al drepturilor civile.<sup>80</sup>

Urmând logica celor arătate mai sus, *capacitatea juridică* a persoanei fizice ar constitui totalitatea drepturilor și obligațiilor pe care le are persoana la un anumit moment dat, conferite de dreptul obiectiv în vigoare. Prin urmare, capacitatea civilă, în înțelesul art. 18, alin.1 Cod civil moldovenesc<sup>81</sup>, ar constitui acea parte a **capacității juridice** prevăzută la art. 1588 Cod civil care s-ar referi numai la drepturile civile ale străinului. Credem că și în acest context, legiuitorul a dorit să se refere la conținutul capacității de folosință sau, mai bine zis, la conținutul capacității juridice a străinului.

---

<sup>78</sup> Legea Republicii Moldova nr.275 din 1994 cu privire la statutul juridic al cetățenilor străini și al apatrizilor pe teritoriul Republicii Moldova//*Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr.20/234 din 29.12.1994.*

<sup>79</sup> „[...] noțiunea „capacitate juridică” este genul proxim, iar „capacitatea civilă” este diferența specifică, alături de capacitatea omului în alte ramuri de drept, precum: dreptul familiei, dreptul procesual civil, dreptul comercial, dreptul constituțional, dreptul administrativ, dreptul muncii, dreptul penal ș.a.” (Beleiu Gh., *op. cit.*, p. 251). Tot în același context, alți autori au susținut că „Capacitatea civilă este o parte a capacității juridice care constă în aptitudinea persoanei de a-și exercita drepturile civile și de a-și asuma obligații civile prin încheierea de acte juridice” (Ungureanu O., Jugustru C., *Drept civil. Persoanele*, Editura „Rosetti”, București, 2003, p. 21-23).

<sup>80</sup> Pentru o expunere detaliată asupra acestor discuții, a se vedea, Reghini I., Diaconescu Ș., *Introducere în dreptul civil*, vol. I, Ed. Sfera, Cluj-Napoca, 2004, p. 127.

<sup>81</sup> Textul de la art.18, alin.1 Cod civil al R. Moldova ne oferă următorul conținut: „*Capacitatea de a avea drepturi și obligații civile (capacitatea de folosință) se recunoaște în egală măsură tuturor persoanelor fizice*”.

În doctrina franceză, capacitatea de folosință și capacitatea de exercițiu sunt prezentate ca fiind părțile ce compun **capacitatea juridică a persoanelor fizice**.<sup>82</sup> Pe de altă parte, Codul civil italian, referindu-se la capacitatea de folosință, în înțelesul polemicii pe care o purtăm, folosește termenul de **capacitate juridică** cu referire la capacitatea care apare din momentul nașterii sau din momentul concepției persoanei fizice.<sup>83</sup> Reieșind din cele enunțate, argumentele ce ne-ar justifica să scindăm noțiunea de capacitate juridică a persoanei fizice în capacitate civilă, cea din dreptul familiei, din dreptul muncii etc. nu ni se par desul de fondate. Dimpotrivă, aceste noțiuni par a fi sinonimice, referindu-se la calitatea de subiect de drept a ființei umane ce îi conferă acesteia aptitudinea de a avea drepturi și de a beneficia de acestea, de a fi supusă unor obligații, de a și le asuma, precum și de a avea posibilitatea să-și execute obligațiile asumate.

În ceea ce privește schițarea unui anumit conținut pentru capacitatea de folosință a străinului și referitor la tangența acestui conținut cu dreptul conflictual, în doctrină s-au conturat câteva puncte de vedere. Inițial, s-a considerat că, în general, capacitatea de folosință *interesează condiția juridică a străinului*, iar conflictului de legi fiind-i supusă numai capacitatea de exercițiu.<sup>84</sup> Într-o opinie apropiată, s-a susținut că în timp ce *începutul și sfârșitul* capacității de folosință se înglobează în dreptul conflictual, *conținutul* acesteia este guvernat de condiția străinilor.<sup>85</sup> Pentru a evita eventualele confuzii, autorii recomandă să se folosească noțiunea de capacitate de folosință numai când aceasta este cercetată în raport cu legea personală, iar când capacitatea de folosință este privită în opoziție cu legea statului de reședință a străinului, să se folosească formularea „drepturile și obligațiile acordate străinilor”.<sup>86</sup>

Un alt studiu conchide următoarele: „[...] condiția străinilor are ca obiect să accepte și să circumstanțieze capacitatea de folosință *preexistentă* a străinului, în vederea inserării ei în raporturile juridice locale, folosind ca etalon de comparație capacitatea naționalului, pe când dreptul conflictual ne arată legea de care atârână și care definește începutul, conținutul și sfârșitul capacității *preexistente* a străinului”<sup>87</sup>. Ca punct de reper în acest sens se ia teza lui H. Batiffol, care, atunci când se întreabă ce rol îi revine condiției juridice a străinului,

---

<sup>82</sup> «La capacité juridique (s.n.) peut être définie: *l'aptitude à acquérir des droits et à les exercer*. Cette définition montre qu'il y a degrés dans la capacité: 1° *La capacité de jouissance* ou l'aptitude à devenir titulaire des droits civils; 2° *La capacité d'exercice*, ou le pouvoir de mettre ces droits en valeur et de les transmettre à des tiers» (Capitant H., *Cours élémentaire de droit civil français*, ed. Dalloz, Paris, 1939, p. 28). Din definiție se observă cu ușurință că părți componente ale capacității juridice sunt *capacitatea de folosință și capacitatea de exercițiu* și nu capacitatea civilă, capacitatea din dreptul familiei, din dreptul muncii etc.

<sup>83</sup> Art.1, alin.1 din Codul civil italian prevede următoarele: „*La capacità giuridica (s.n.) si acquista dal momento della nascita*”.

<sup>84</sup> Nyboyet J.P., *Traité de droit international privé français*, 2° édition, vol. II, Paris, 1951, p. 1; Batiffol H., Lagarde P., *Droit international privé*, vol. I, Paris, 1970, p. 180 și urm.; Loussouarn Y., Bourel P., *Droit international privé*, Précis, Paris, 1978, p. 751 și urm.

<sup>85</sup> Filipescu I.P., *Drept internațional privat*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1964, p. 121. Profesorul I.P. Filipescu, totuși, susține ulterior că „Dacă este vorba de capacitatea de folosință, cu precizările făcute în ce privește începutul și sfârșitul personalității, trebuie avute în vedere cele arătate de regimul juridic al străinului, a cărui capacitate de folosință poate fi privită atât după legea lui națională, cât și după legea statului unde se găsește în calitate de străin” (Filipescu I.P., *Drept internațional privat*, Editura Actami, 1999, p. 293).

<sup>86</sup> *Ibidem*, p. 219.

<sup>87</sup> Căpățână O., *În legătură cu norma conflictuală referitoare la capacitatea civilă a persoanei fizice*, în CSJ nr.1/1970, p. 167.

susține că aceasta are menirea „de a ști dacă străinul este apt să se folosească de drepturile sale cu același titlu ca naționalul”<sup>88</sup>.

Într-o altă opinie, conținutul capacității de folosință ar cuprinde cumulativ un conținut *pozitiv*, format din drepturile civile ale persoanei și un conținut *negativ*, format din incapacitățile de folosință.<sup>89</sup> Astfel, după părerea autorului, conflicte de legi poate genera numai conținutul negativ al capacității de folosință, fiind vorba de niște îngrădiri legate de exercitarea anumitor drepturi, prevăzute de legea națională a străinului. Cu toate că a fost supusă unor critici,<sup>90</sup> această opinie nu a rămas însă izolată, ci a fost dezvoltată de alți autori. În final, în doctrina dreptului internațional privat se susține că conflictul de legi privind capacitatea de folosință apare atunci când legea personală nu recunoaște un drept care este acordat de legea țării unde se găsește străinul.<sup>91</sup>

Asemenea discuții pot fi purtate numai dacă admitem că în cazul capacității de folosință s-ar putea discuta de existența unui anumit conținut. Referitor la aceasta s-au adus următoarele obiecții: „[...] inventarierea unui asemenea conținut este atât imposibilă, cât și inutilă. Ca urmare, un demers în această privință este, cel puțin, hazardat și lipsit de orice interes practic”<sup>92</sup>. Capacitatea de folosință fiind o noțiune abstractă, ce se referă, după cum am văzut, la subiectivitatea juridică a unei persoane, „pare absurd să determini conținutul unei abstracțiuni”<sup>93</sup>. O enumerare limitativă a tuturor drepturilor ce *le-ar putea avea* persoana fizică pare a fi imposibilă și nu prezintă nici un interes practic. Altminteri, acest volum de drepturi și obligații se află într-o fluctuație permanentă fie datorită modificării dreptului pozitiv, fie, datorită altor împrejurări, cum ar fi cele legate de calitatea profesională a persoanei, calitatea de cetățean sau străin, fie, pentru unele state, chiar de apartenența persoanei la o religie, la o anumită pătură socială sau la o anumită castă familială<sup>94</sup>. Altfel spus, nu putem vorbi despre persoana fizică ca subiect de drepturi și obligații în afara capacității de folosință și nu putem concepe, chiar în ciuda terminologiei folosită de legislație, că această capacitate interesează doar drepturile și obligațiile civile. Pe de altă parte, o referire la capacitatea de folosință nu ar trebui să fie însoțită în mod imperativ de o enumerare a tuturor drepturilor și obligațiilor ce le are, le-a avut sau le va avea persoana, sub pretextul de a configura conținutul capacității de folosință. Capacitatea de folosință nu reprezintă altceva decât aptitudinea persoanei *de a avea* drepturi și obligații și aceasta indiferent de volumul de drepturi ce i le oferă sau i le poate oferi legea. O apreciere cantitativă a capacității de folosință ar fi, după părerea noastră, lipsită de orice interes în materia dată. În această ordine de idei, acordarea persoanei fizice a *unui anumit număr de drepturi*, nu ne îndreptățește de a susține că persoanei i s-a acordat *capacitatea juridică într-un anumit volum*.

---

<sup>88</sup> Batiffol H., *Droit international privé*, 4<sup>e</sup> édition, nr. 5, Paris, 1967, p. 5, citat de Căpățână O., op. cit., p. 167.

<sup>89</sup> Descinderea conținutului de folosință în *conținut pozitiv* și *conținut negativ* a fost pe larg dezbătută de către I. Lipovanu în *Capacitatea civilă, conținut al legii personale*, în CSJ nr. 4/1969, p. 674 și urm., 677 și urm.

<sup>90</sup> O asemenea opinie a fost vehement criticată de O. Căpățână (vezi, în acest sens, Căpățână O., op. cit., p. 164-166).

<sup>91</sup> Filipescu I.P., op. cit., p. 220.

<sup>92</sup> Reghini I., Diaconescu Ș., *Introducere în dreptul civil*, vol. I, Ed. Sfera, Cluj-Napoca, 2004, p. 133.

<sup>93</sup> *Idem*.

<sup>94</sup> Pentru detalii, a se vedea, Torres D., *Statutul juridic al femeilor în India*, în Buletinul Clinicilor Juridice, nr. 3, decembrie 2005, Chișinău, pp. 41-43; Charfi, *L'influence de la religion dans le droit international privé des pays musulmans*, en Rec. Acad. La Haye, III, t. 203, 1987, p. 325 și urm.

Prin urmare, stabilirea regimului juridic pentru străini nu este altceva decât circumscrierea de către țara forului a volumului de drepturi de care aceștia beneficiază și de obligații de care sunt ținuti. Modalitatea de a dobândi unele drepturi reale și de a le exercita, procedura anevoioasă de valorificare a dreptului la muncă sau îngrădirea dreptului de a opta pentru o anumită funcție, nu au legătură cu capacitatea juridică a străinului, ci cu regimul acelor drepturi reale<sup>95</sup>, cu regimul raporturilor de muncă<sup>96</sup> ori cu statutul unei anumite funcții<sup>97</sup>.

În acest context, regimul străinului la care ne-am referit, nu privește însăși persoana și capacitatea acesteia, ci se referă la unele drepturi și obligații concrete ce aparțin. Astfel, Legea română nr. 105/1992, de exemplu, întărește această concluzie prin stipulația art.2 care menționează că „Străinii sunt asimilați, în condițiile legii, **în drepturi civile (s.n.)** cu cetățenii români în tot ce privește aplicarea dispozițiilor prezentei legi. Asimilarea se aplică și în beneficiul persoanelor juridice străine”. Respectiv, „[...] ceea ce se cheamă regimul străinilor, apatrizilor, refugiaților este în realitate regimul juridic al drepturilor în raport cu calitatea de străin, apatrid ori refugiat al unei persoane”<sup>98</sup>. „Prin urmare, capacitatea de folosință este unică și egală. Drepturile subiective sunt acelea care diferă prin regimul lor și creează, după caz, aparența unor incapacități ori aparența unor capacități speciale”<sup>99</sup>.

Capacitatea străinului stârnește numai conflicte de legi. Astfel, capacitatea de folosință este analizată de dreptul internațional privat atunci când se pune problema legii aplicabile începutului și încetării sale întrucât aceste momente corespund, în totalitate, cu începutul și sfârșitul calității de subiect de drept al persoanei fizice. Cu alte cuvinte, capacitatea de folosință interesează numai dreptul conflictual și, nici sub o formă, dreptul material prevăzut în domeniul condiției juridice a străinului. Așadar, nu ne interesează dacă conținutul capacității de folosință sau a capacității juridice aparține statutului juridic al străinului, deoarece această noțiune nici nu aparține capacității de folosință și nu se referă la aceasta, ci reprezintă, așa cum s-a arătat, regimul juridic al drepturilor și obligațiilor unei persoane care, raportat la străini, formează condiția juridică a străinilor. În consecință, atât textul constituțional, cât și prevederea din Codul civil, ar putea utiliza noțiunea de drepturi și obligații ale străinului și nu cea de capacitate juridică sau cea de statut juridic.

---

<sup>95</sup> Astfel, prevederile legii care interzic străinilor de a dobândi pe cale contractuală în proprietate o anumită categorie de bunuri imobile (terenuri arabile sau cele din fondul silvic), nu interesează capacitatea străinilor, ci regimul dreptului de proprietate asupra terenurilor (pentru detalii, a se vedea Reghini I., Diaconescu Ș., *op. cit.*, p. 129).

<sup>96</sup> Legislațiile statelor, chiar dacă consacră dreptul la muncă tuturor persoanelor, indiferent de cetățenie, prevăd, totuși, că străinul își va putea exercita acest drept numai după obținerea unui permis de muncă de la organele de resort. Excepție de la această regulă pot fi cetățenii statelor cu care țara forului a încheiat un tratat, normele căruia scutesc cetățenii statelor părți de această procedură.

<sup>97</sup> Străinii nu pot fi desemnați în funcții din cadrul autorităților publice ale statului sau ale autorităților publice locale.

<sup>98</sup> Reghini I., Diaconescu Ș., *op. cit.*, p. 128.

<sup>99</sup> *Ibidem*, p. 129.

**TRADIȚIE ȘI INOVARE  
ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ**

**Ediția a VII-a**

**Materialele  
COLLOQUIA PROFESSORUM  
din 12 octombrie 2017**